

A POSITIV PÆDAGOGIA ALAPELVEIRŐL.

1. A tudományos pædagogia alkalmazott physiologia, lélektan, ethika, æsthetika, logika és társadalomtan.

Physiologia, a mennyiben a tudatfolyamatok a mai tudomány tanúsága szerint csak elvonásban szakíthatók el a szervezeti élettől s így oly nevelés, mely ez utóbbit figyelmen kívül hagyja, sikerre nem számíthat. A nevelőnek tehát physiologusnak is kell lennie s a legtöbb pædagogiai félszepség onnan ered, hogy a testi és a szellemi nevelés (talán maradványaként azon metaphysikának, mely test és lélekben két substantiát lát) két közeg: az orvos és a tanító között oszlik meg, a mi természetesen mindig egyoldalúságra vezet, ha az orvos egyúttal nem pædagogus és ha a nevelő bizonyos fokig nem járatos az orvostudományban.

Lélektan, a mennyiben a nevelési functiók oroszlánrésze a tudatfolyamatokra való közvetlen behatásban áll s így ezek törvényeit, föltételeit és fejlődését a nevelőnek behatóan kell ismernie.

Ethika, a mennyiben az embert a való vagyis a társadalmi életre neveljük, tehát főgondunkat a növendék erkölcsiségének kifejlesztésére kell fordítanunk, a mi nézetünk szerint nem egyéb, mint az egyén legnagyobbfokú, tehát már *érzületi* adaptatiója a társadalmi élethez.

Az æsthetikára a művészeti képzés feladatainak megoldásánál van múlhatatlanul szükségünk.

Logika, a mennyiben valamely tudomány tanításának egyrészt a tanítandó disciplina, másrészt az emberi gondolkodás természetéhez kell alkalmazkodnia, a mely irányban ép a logika ad útmutatást.

Végre a neveléstudomány alkalmazott társadalomtan (sociologia), mert egyrészt az egyén tudatélete csaknem minden ízében társadalmi productum, másrészt a nevelés maga társadalmi be-

hatás, melynek elmélete csak az általános sociologiai igazságok alapján alkotható meg.

A pædagogia tehát sem elvont alaptudomány, sem nem önálló disciplina, hanem több, nagyrészt philosophiai tudományok igazságainak alkalmazása. Ép ezért az általános pædagogia, mely a nevelés és tanítás alapelveivel foglalkozik, nem választható el a philosophiától: mert hiszen a nevelés céljának fogalmazványa — melytől minden egyéb kérdés függ — azon conception fordul meg, a melyet az emberi életről és a világról alkotunk. Nem is kívánatos, hogy elszakittassék a bölcsellettől, mert ez által éltető gyökerétől választatik el és csakhamar anachronistikussá, elmaradottá válik, mely irányelvek nélkül, letűnt világnézetek eklektikus összevegyítéséből él. De viszont egy új philosophia, vagyis a világ és élet egy új fogalmazványa, kell, hogy álláspontja követelményeit pædagogiai szempontból is kifejtse, mert ez úgyszólván az egyetlen módszeres út, a mint a gyakorlati életre hathat és elveit átviheti az új nemzedékre. Tudományunkra tehát nem alkalmazható minden izében azon postulatum, hogy a mint pozitív válik, önállósuljon a philosophiától: mert már az által, hogy positiv, vagyis módszereit és célját a positiv tudományból és nem metaphysikai «fogalmakból» meríti, már a positiv bölcsészet hívének vallja magát és ha a visszaesés veszélyét el akarja kerülni, kell, hogy vele az érintkezést föntartsa.

2. Mint említettük, a pædagogia a neveléssel és tanítással foglalkozik. E két functio, mint ezt különösen Herbart mutatta ki, nem választható el egymástól, hisz egyazon nagy művelet: az emberképzés két különböző szempontból való előmozdítását képviselik. A tanításnak és nevelésnek nem lehet mindegyiknek külön, a másiktól független célja, valamint a testi és szellemi nevelés sem választhatók el egymástól. Ugyanily egyoldalúságtól kell óvakodnunk a tudatképzésben is. Ha csak az értelem fejlesztésében látjuk a szellemi nevelés célját, végelemzésben az intellectualismus előítéletének hódolunk, mely nem veszi észre, hogy az értelmi életnek mindenütt affectiv alapja van, a mely nélkül az előbbi meg nem áll vagy beteges túltengéssé válik. Ha pedig ellenkezőleg az érzelmi nevelést, vagyis az erkölcsi és æsthetikai képzést akarjuk függetleníteni az értelmi functiók fejlesztésétől, akkor feledjük, hogy egyrészt az értelem kifejlődése képzetekhez van kötve s így fejlett érzelmvilág csak fejlett értelmi élet által lehetséges,

másrészt, hogy az érzelem önmagában nem képesít a létért való küzdelemre, az egyént nem teszi erőssé és ellenállóvá. Viszont az akarati energia egyoldalú fejlesztése, melyet nem ellensúlyoz az értelem és érzelem, csak brutalitást szül, mint ezt a spártai és általában a tisztán katonai nevelési rendszerek igazolják.

A nevelés ez intellectualistikus, affectiv és voluntaristikus fogalmazványa valósággal nem felel meg az emberi élet positiv conceptiójának. Mert az ember sem nem gondolat, sem nem érzelem, vagy vak energia, hanem élő ember. Egyik functiója sem öncél, hanem kölcsönösen összeszövődnek és alkotják az életet. Az élet pedig cselekvés. Az újabb psychogenetikus lélektan kimutatja, hogy a gondolat nem egyéb, mint visszatartott cselekvés és hogy az érzelmi élet is végelemzésben motorikus nyilvánulat. Mindkettő a létért való küzdelemben kifejlődő védőpajzsa az egyénnek: a gondolat, mint a cselekvés irányítója, az érzelem, mint káros vagy jótékony behatások közvetlen megismerése jelenik meg az organikus világban. Bátran mondhatjuk tehát, hogy az ember eleinte azért gondolkodik és érez, hogy cselekedjék, vagyis hogy akarjon. A cél: az élet fönmaradása és gazdagodása, melynek eszközei gondolat és érzés. A mit a természet így öntudatlanul ad az embernek a létért való küzdelemben, azt kell a nevelőnek öntudatosan fejlesztenie, mert hisz célja ugyanaz, mint a természeté: az egyéni életet erőssé és gazdaggá tenni, vagyis népszerűbben: az embert minél erősebbé, jobbá és okosabbá tenni.

A biológiai tudattalan cselekvés később tudatossá, majd öntudatossá válik. Ez az öntudatos cselekvés az, a melyet legkifejlettebb, tehát már nem csak egyéni, hanem társadalmi értelmében *munkának* nevezünk. Nevelésünk célja tehát végelemzésben a munkára való dispositio megteremtése kell hogy legyen, mert a munka az emberi erő, erkölcsiség és ész együttes, leggazdagabb nyilvánulata.

Tanítási és nevelési functiók gyökeres elválasztásának lehetlensége tehát végelemzésben abban gyökerezik, hogy értelmi élet, érzelem és akarat csak elvonásban szakíthatók el egymástól, mert hiszen a valóságban az egységes, concrét életnek résznyilvánulatai. A két előbbi az ember biológiai szervezetéből folyólag az utóbbi szolgálatában áll. Az emberi élet «hivatása» is tehát — hogy egy theologiai kifejezéssel éljünk — ez utóbbiban van. Hogy e három életnyilvánulat kölcsönhatását azonban minél tisztábban

láthassuk, nem elégedhetünk meg ily általánosságokkal, hanem az újabb lélektan világánál közelebről is vizsgálunk kell e functiók összeszővődését. E viszonyok tisztázása nélkül tudományos pædagiát lehetetlen alkotni, mert a nevelés és tanítás problémája ép abban áll, hogy mikép fejleszszük őket a nevelés czéljának megfelelőleg. A következőkben tehát röviden vizsgálni fogjuk:

1. az érzelem és értelem kölcsönhatását,
2. az akarat és az értelmi functiók összeszővődését,
3. az érzelem és az akarati folyamatok viszonyát.

Előbb azonban a mai lélektanról általában kell néhány bennünket érdeklő mozzanatot kiemelni.

3. Az újabb lélektan mindinkább elhagyja az intellectualistikus álláspontot, mely t. i. a képzetet tartja a tudatélet primarius mozzanatának s az érzelmet és az akarati functiókat a képzetek különböző viszonyainak folyamányaként fogja fel. Ez általában a régibb metaphysikai iskolák lélektana, melyet Wolf, majd pedig positiver formában Herbart rendszerezitenek; hiszen az intellectualismus alaptétele képezi egyúttal minden metaphysikának is előföltévesét, melynek értelmében tudniillik egész valóságunk gondolatban oldható föl, ebből többé-kevésbé levezethető. Spinoza egyike az elsőeknek, kik evvel ellentétben az appetitust emelik ki, mint minden egyéb tudatmozzanat alapját és föltételét, nem pedig megfordítva. Az újabb német lélektan is az így létrejött voluntaristikus psychologia alapján távolodik mindinkább az intellectualismustól, mint ezt különösen Wundt lélektanán észleljük, a ki mindenütt kiemeli az értelmi (apperceptiv) folyamatokban az akaratot, mint mozzanatot. Az újabb evolutionismus, a mint azt Herbert Spencer, de különösen Sergi dolgozta ki,* mindenütt a létért való küzdelemben mutatja ki minden tudatélet alapját és czélját s így nagyban hozzájárul az álláspont fokozatos hódításához. Hazánkban Böhm Károly tette e tételt, ha nem is biologiai, de psychologiai formában a szellemi élet elméletének központjává, a mennyiben a lelki élet alaptörvényét a hiány és kielégedés közti viszony törvényében látja.**

De maga a positiv gondolkodás — mint ezt Comte is már

* Sergi, L'origine dei fenomeni psichici e loro significazione biologica. Milano, 1885.

** Az ember és világa. Budapest, 1892. II. h. X. 1.

tisztán látta — azonos az intellectualismus lassú megdöntésével, épen mert a gondolatot és a tudományt az egyén és a faj (illetve a társadalom) létért való küzdelme egyik functiójának ismeri fel, tehát másodrendű, magától az élettől függő terméknek, mely ez előbbinek van létrejövésében, fejlődésében és határaiban alávetve. Innen van, hogy az associatiós lélektan elleni küzdelem * azáltal, hogy kimutatja, miszerint a képzettársulás nem a tudatélet legmélyebb törvényének nyilvánulata, hanem önmaga is még magyarázatra szorul, szintén az intellectualismus megdöntésén dolgozik, mert a képzetfolyamatokban egy mélyebb biopsychikai functió megnyilvánulását látja.

A voluntaristikus lélektan azonban, ha be is látja az intellectualismus tarthatatlanságát az akarat és a képzet viszonyát illetőleg, még mindig ezen előítéletben leledzik a képzetre és az érzelemre vonatkozólag. Jellemző erre, hogy Wundt az érzelemben csak a képzet tonusát látja s az érzelmet elválaszthatatlannak itéli a képzettől, tehát az előbbit végelemzésben a képzetélet productumának, functiójának tartja, mint Herbart. Németországban csak sporadikusan jelentkezik ez álláspont elleni reactio (pl. Külpe: Grundriss der Psychologie. 1893. 236. l.), de annál tisztábban jelenik meg ezen elmélet elleni visszahatás az újabb francia lélektanban, nevezetesen Fouillée nagy művében, de még tisztábban Ribot munkájában az érzelem lélektanáról.** Ez utóbbi Spinoza tanára nyúl vissza s az érzelemben az appetitus közvetlen kifejezését látja, tehát Spinozával azt mondja: nem azért vágyódunk valami után, mert jónak ismertük fel, de jónak ismerjük fel, mert vágyódunk utána. Szemmel látható, hogy napjaink lélektana mindinkább fölismeri nemcsak az akarat, de az érzelem primarius voltát is az értelmi élettől szemben s így az intellectualismust ebből a szempontból is tévesnek ismeri föl. Ily módon az emberi tudat és élet intellectualistikus conceptiója helyébe mindinkább annak voluntaristikus és affectív fogalmazványát helyezzük, a

* V. ö. Paulhan, L'activité mentale et les éléments de l'esprit. Paris, 1889. 404—419. ll. — Binet, Les alterations de la personnalité. Paris, 1892. 318. l. — Dr. Pauér Imre, A lélektan alaptanai. Budapest, 1900. 107. l.

** Fouillée, Psychologie des idées-forces. Paris, 1893. Két kötet. — Ribot, Psychologie des sentiments. Paris, 3. ed. 1899. — Hasonló iránynak hódol Sergi munkája: Dolore e Piacere. Milano, 1894.

minek pædagogiai következménye nyilván az, hogy főgondunkat az akarat és érzelemvilág fejlesztése kell hogy képezze, mert csak így nyerhetünk egészséges értelmi életet, mely a tanulmányban nem öncélt, hanem a józan és erkölcsi cselekvés eszközét látja.

Nyilvánvaló, hogy a németek inkább az akarattal küzdenek az intellectualismus ellen, a francziák inkább az érzelem kiemelésével. De vajjon e kétféle álláspont elválasztható-e egymástól? Vajjon az akarat nem mindig indulat kifejezése-e a valóságban és az állandó akarat dispositio nem már érzelem-e? A mint képzetvilágunkat csak erőszakos elvonással szakíthatjuk el az akarattól és érzelemtől, ép úgy e két utóbbit sem lehet a valóságban egymástól elválasztani. A régi lélektan e functiókat, mint külön «tehetségeket» fogta fel és concretisálta, a mely elõitéletnek pædagogiai formája az, hogy a növendék nevelése ma is két-három egészen különböző képzettségű és világnézetű közege van bizva: a physikai nevelés az orvosra és a tornatanítóra, az értelmi a tanárra, az erkölcsi a lelkészre. Talán nem kell kiemelnünk, hogy a positiv gondolkodás fejlődésével e közegek mindinkább ellentétbe jutnak egymással, a minek a növendék vallja kárát, a ki nem nyervén egységes erkölcsi ideált és tudományos, következetes világnézetet, a korai erkölcsi kételynek és érzelmi szétzúllásnak válik áldozatává. E fonákságot a renaissance óta, a midõn a positiv világnézet ébredése és harcza a theologiai gondolkodás ellen tulajdonképen kezdõdik, az emberek mindig érezték és vágyódtak a görög harmonia után. E harmoniát csak a positiv világnézet és nevelés által érhetjük el, mert hiszen ez utóbbi ép a tudatfunctiók egymás közötti és a lelki folyamatoknak a biologiai tényezõkhöz való helyes viszonyának a fölismerésében áll. E czélból közelebb-rõl kell megvizsgálunk a fõnnebb jelzett három pontot.

4. Az érzelem hatása az értelmi világra és viszont alig szorul bizonyításra. Az újabb lélektan kimutatja, hogy nincs képzet érzelmi hangulat nélkül s hogy az érzelem — mint ezt újabban különösen Höfding fejt ki, de már Dugald Stewart fölismeri * — a képzetkapcsolásnak fontos tényezõje lehet. Ez utóbbi mozzanat különösen fontos a pædagogusra nézve, mert általa becses esz- közt nyer arra nézve, hogy bizonyos érzelmeket bizonyos képze-

* Elements of the philosophy of the human mind. t. I. ch. 5. p. 1. sect. 2.

tek által rögzíthessen. Máshol megkísérlettük kimutatni, hogy miképen használható fel az ily érzelmi elemeket földéző, vagyis indulatot keltő szemlélet az erkölcsi képzésben.* De nemcsak a képzet rögzíti az érzelmet, de az érzelem is hozzájárul a képzet rögzítéséhez, mint ezt Störriug kísérletei kimutatták.**

Hogy az értelmi képzés mennyire fejleszti az érzelemvilágot, azt eléggé igazolja, hogy bizonyos aesthetikai és erkölcsi érzelmek (természeti szép érzése, emberszeretet, szemérem, férfúi és női becsület subtilisebb fogalma) csak bizonyos fejlettségű értelmiség alapján jöhetnek létre s ezért úgy az egyénben, mint a faj fejlődésében csak később jelenhetnek meg párhuzamosan a gazdagabb értelmi étellel. Innen van, hogy gyermekek, vad népek, sőt az alsóbb néposztályok ép hiányos képzetéletüknél fogva e magasabb, tisztultabb érzelmeket nem érhetik el. Tehát értelmesség és erkölcsiség vagy művészeti érzék között nem lehet antagonismusról beszélni az egészséges szervezetű embernél. A degenerált, ideggyöuge (neurasthenikus) egyénnél az értelmi fejlettség természetesen gyakran abuliát szül, vagyis az akarati és érzelmi funetiók tetemes gyöngülését és ebből folyó erélyhiányt: a csekélyebb erkölcsi érzelmekkel bíró egyént pedig (moral insanity) természetesen veszedelmesebbé teszi. De ezek aránylag ritka esetek már azért is, mert az ideggyöuge ember ép erélytelenségönél fogva ritkán jut magasabb tudományos képzettséghez, a moral insanityben szenvedő pedig, ugyane szervezeti hiányosságánál fogva, kevésbé foglalkozik a több-kevesebb altruismust és idealismust föltételező szellemi önképzéssel. Innen van, hogy a criminologia alig mutat fel magasabb értelmi képzettségű büntettest. Sőt ellenkezőleg, azt mondhatjuk, hogy a tudományos foglalkozás nemesít, nemcsak mert a tétlenséget, unalmat s így léha örömök hajhászását mérsékli, hanem egész élettörekvésünket magasabb érdekkör felé hajtja s így talán sokakat megment az erkölcsi zülléstől. A rosszhajlamú, de jóeszű növendék moralisálását is legkönnyebben és legbiztosabban úgy érzük el, ha tudományos vagy művészeti érdeklődést tudunk benne fejleszteni, mert ez által nemcsak ellensúlyozzuk jellemének antisocialis mozzanatait, de természetes altruismusát is kifejlesztjük.

* V. ö. «A szemléleteti módszerről az erkölcsi képzésben» című tanulmányunkat. Athenæum. Szerk. Pauer Imre. VIII. évf.

** Philos. Studien. Herausg. v. Wundt. XII. k. 476—524. II.

5. Mindebből már némi fény derül az akarati és az értelmi functiók kölcsönhatására. Minden értelmi műveletben van akarat, vagyis spontán motorikus elem. Valamely cselekvés képzeete már a cselekvés megkezdése, miután pedig a gondolat eleinte mint ép bizonyos leendő cselekvés képzeete jelenik meg, joggal mondhatni, hogy a gondolat eleinte nem egyéb, mint visszatartott cselekvés. A figyelem és apperceptióról kétségtelen, hogy akarati elemeket tartalmaznak. Maga a tudategység az egységes akarat terméke: felbomlása a tudatélet dissociatiójára vezet. Fleury abbé, ezelőtt háromszáz évvel, azon találó megjegyzést tette, hogy a gyermek azért tanul oly könnyen, mert még nem tud cselekedni.* És valóban, ha tekintetbe vesszük, hogy a tanulás, bár mindig bizonyos öntevékenységet kíván, de túlnyomólag centripetalis folyamat, míg a cselekvés centrifugalis, könnyen belátjuk, hogy ez utóbbi erősödése és szervezkedése a jellem fejlődésével az előbbit mind nehezebbé teszi. A gyermeki tudatot ép az egységes, organisált cselekvésnek, vagyis a kiérelt jellemnek hiánya jellemzi: innen nagyfokú suggestibilitása és hajlékonysága. Tehát a nagyfokú cselekvési képesség nem alkalmas talaj az értelmi culturára, ép mert apperceptio és figyelem, bár akarati mozzanatokat tartalmaznak, de egyúttal a centrifugalis energiát maguk számára lefoglalják. Ha a kifejlett értelmi élet nem is gyöngíti az akarati folyamatokat, de azokat elvonja a gyakorlati iránytól, vagyis a cselekvéstől. Tehát csak látszólagos paradoxon, hogy az értelmi és akarati functiók, bár kölcsönösen föltételezik egymást, de nyilvánulataik viszont bizonyos fokig kizárják egymást.

Az értelmi functiók befolyása az akaratra alig szorul bizonyításra, mert hiszen az akarat mindig valamiféle perceptiót vagy apperceptiót követő motorikus visszahatásnak mondható. Innen az akarat és figyelem benső rokonsága. A gyakorlati pädagogusra nézve különösen az fontos, hogy az értelmesebb gyermekek — mint ezt Binet kísérleti vizsgálódásai kimutatták — gyorsabban adaptálják figyelmüket, mint a kevésbé értelmesekek, de a gyakorlat által e különbség rohamosan csökken.** Bővebb vizsgálatok valószínűleg az akarati functiókban is különbséget mutatnának ki

* Oevres. Paris, 1839. 20. l.

** A. Binet, L'année psychologique. 1900. (Lab. psychol. de la Sorbonne.) 248—404. ll.

a két osztály között, mert hiszen physiologiailag a különbség az innervatio két különböző fokában áll, mely hatását talán az akarati functiókban is érezteti. Részletes vizsgálatok híján csak ily conjecturákkal kell egyelőre megelégednünk.

6. Hasonlóképen kevés positiv adat áll rendelkezésünkre az érzelem és az akarat egymásra hatása tekintetében. Azon nagybecsű vizsgálatok, melyeket Binet és Féré, különösen a hysterikusokon hajtottak végre, kétségtelenné teszik az érzékenység és az izomerő solidaritását vagyis végelemeiben azt, hogy érzés és cselekvés föltételezik egymást, az anæsthesia pedig az akarati functiókat is csökkenti.* Mindez igen természetes, ha tekintetbe vesszük, hogy az akarat kezdete, illetve föllépte, mindig valamiféle indulathoz, tehát érzelmi mozzanathoz van kötve s hogy valamely határozott irányú akarati functióra való készségnek mindig valamely állandó érzelmi dispositio felel meg, a melyet *érzületnek* nevezünk. Joggal mondhatjuk tehát, hogy az akarati functio, ha ismétlődik, bizonyos érzületet teremt, a minek physiologiailag talán a régibb innervatióra való készség, vagyis könnyebbség, felel meg. E szempont pædagogiailag megbecsülhetetlen: itt gyökerezik ugyanis, hogy «a gyakorlat csinálja a mestert», sőt, hogy a munka szorgalmassá tesz, vagyis megkönnyíti magát a munkát, hogy a kísértéseknek való ellenállás képessége is növekszik idővel stb. Értelmileg e tüneménynek az felel meg, hogy a tanulás mind könnyebbé, sőt mind kellemesebbé válik. Szóval, itt a gyakorlat legáltalánosabb értelmében vett jelenségével van dolgunk, s ez a nevelő kezében a leghatalmasabb, sőt talán az egyetlen hatásos eszköz, a mely rendelkezésre áll. Mert a tanítás és nevelés végelemzesben sohasem lehet egyéb, mint bizonyos szervezeti vagy tudatfunctiók gyakoroltatása, a mely azután érzületté, értelmessé vagy ügyességgé kristályosodik a növendékben a szerint, a mint az így megteremtett dispositio az érzelemre, az értelmi vagy izomfunctiókra vonatkozik. És ha a nevelő e készséget megteremtette, ez által objectiv alapot fejlesztett a növendék szervezetében a további functiókra, vagyis az *életre* alkalmassá tette és ezentül

* V. ö. Binet & Féré, Recherch. experim. sur la physiol. des mouvements chez les hysteriques. (Arch. de phys. norm. et path. 1887.) — Sensation et mouvement. 1900. 2. ed. — Pierre Janet, L'automatisme psychologique. 3. ed. Paris, 1899. 364. l.

saját sorsára bízhatja. E gyakoroltatás azonban lehetetlen volna, ha a gyermeknek nem volna természettől fogva hajlama cselekedetének ismétlésére s ha maga az akarás és cselekvés nem szerezne neki gyönyört. A «játszva tanítás» művészete ép az, hogy a gyermek e természetes hajlamát kihasználjuk, illetve reá nézve tanulságos irányba tereljük.

7. A tudatfunkciók összeszőződésének e néhány vonással odavetett vázlatából kell már most azon *pædagogiai eszményt* megszerkesztenünk, melyet a positiv nevelés kell hogy kövessen. Láttuk, hogy az újabb tudomány az akarati funkcióban látja a tudatélet biológiai gyökerét, létrejövésének és kifejlődésének alapját, góczpontját és hogy ennek a gyakorlása képezi minden életnek tulajdonképeni célját. De a gyakorlati élet is mutatja, hogy az értelmi vagy az érzelmi világba való kizárólagos elmerülés végelemzésben meddő töprengésre és üres, improductiv álmadozásra vezet, egyoldalúságot szül s a legtöbbször egyúttal megmérgezi az egészséges életkedvet. Az igazi élet a cselekvésben van, vagyis öntudatos társadalmi formáját tekintve: a munkában. Ennek kell alárendelni a többi életfunkciót, vagyis mint Comte mondotta: *agir par affection et penser pour agir* — cselekedni szeretetből és gondolkodni hogy cselekedjünk. Ha megvan e természetes viszony az életfunkciók között, akkor az emberi élet egészséges, «mens sana» — ellenkező esetben excentrikus, kóros, túlérzékeny és túlskeptikus. Mert az igazi hit és bizalom sem a gondolkodás, sem az érzelem, hanem a cselekvés gyümölcse: ez a saját erőnknek az érzése. És ebből a forrásból kell hogy fakadjon, ennek a funkciónak a szolgálatában kell hogy álljon egész tudatéletünk.

A metafizikusok sokat vitatkoztak arról, a mit az ember hivatásának és a nevelés céljának neveztek. Pedig az utóbbi nagyon egyszerű: úgy kell nevelnünk, hogy az emberek erősek, jók és okosak legyenek. Nevelni úgy, hogy erejük legyen a cselekvésre és szervezetük ellenálló a létért való küzdelemben, fejleszteni azon érzelmeket, a melyek nemcsak az önmagunkért, de a másokért való munkálkodás készségét és gyönyörüségét megteremtik, és tanítani annyit, hogy az emberek jól dolgozhassanak azon körben, a melyet élethivatásuknak választottak, a mellett, hogy a magasabb szellemi gyönyörökre is alkalmasak legyenek — ez a positiv *pædagogia* által kijelölt cél, a melyet mindenkor követnünk kell.

Az egészséges életből önként fakad az, a mit az emberek bol-

dogságnak neveznek. Csakhogy ez mint állandó, az egész életre kiható állapot gyermekek és elérhetetlen fictio. A legtöbb ember életében vannak pillanatok vagy legfőljebb napok, midőn élete gazdagodását és föllendülését érzi, és ez ephemer gyönyör az, a mit boldogságnak nevezünk. De ez érzés nem lehet állandó ép, mert tulajdonképen nem egyéb, mint bizonyos átmenetnek az érzése egyik állapotból a másikba. A boldogság mint állandó állapot tehát, melyet oly gyakran mondtak az élet és így a nevelés céljának, nem positiv fogalom, de minden ízében tudománytalan fictio. Ugyanaz a methaphysikában, a mi a bölcsek köve az alchymiában. A mennyiben pedig a boldogság³ realisálható, csak másodrendű múltó terméke magának a kibontakozó, fejlődő vagy visszafejlődő életnek.

A positiv tudomány tehát, mint ezt a mi nagy Madáchunk már tisztán látta, nem a boldogságra, de az életre nevel: nem egy érzelemben való elmerülésre, de cselekvésre és küzdelemre. És a mit a boldogságból elérhetünk, azt csak ez úton valósíthatjuk meg.

A régi irányok athletákat, tudósokat, művészeket vagy élettelen szenteket akartak nevelni. Ez aberratiók kétségkívül bölcseleti tévedések, mert az emberi élet téves és egyoldalú, fonák conceptiójában gyökereztek, de maga az ily téves álláspont a positiv lélektan és psychophysiologiai tudás hiányából fakad, melynél fogva nem ismervén az emberi élet minden tényezőjét s ezek természetes viszonyát, nem alapíthatták meg a positiv nevelést. Megkísérlettük kimutatni, hogy az újabb lélektan, mely már positiv tudomány, az emberi életnek azon affectiv-voluntaristikus fogalmazványát nyújtja, a melyet a józan gondolkodás mindig helyesnek ítelt. Ez a felfogás nem egyoldalú, mert a valóságos emberi élet minden (úgy biológiai mint psychológiai és társadalmi) feltételének ismeretén alapszik, a mint azt a modern tudomány élénk tárja. Tehát positiv és nem chimærikus. És talán szabad remélnünk, hogy ha nem is oly értelemben, mint Comte hitte, de a positiv gondolkodás mégis át fogja alakítani a világot új nevelési eszmény, új, egészségesebb emberképzés fölállításával, a mely majd kifejleszti az új nemzedékekben az igazi hitet és erkölcsöt, mely nem kívülről kapott transcendens fictiókban, de magában az egészséges szervezetben gyökerezik. A továbbiakban ép azt fogjuk megkísérteni, hogy az így megállapított pædagogiai eszményt mikép lehet a különböző nevelési functiók körében megvalósítani.

I. A nevelés problémája.

8. Kezdjük a testi nevelés kérdésénél. A fizikai és pszichikai tünetények benső kölcsönhatása kétségtelen lévén, a mai pädagogus nem tekintheti a fizikai nevelést csupán a «test» fejlesztésének, hanem tisztán kell látnia, hogy általa az egész szervezeti élet föllendül, beleértve a tudatéletet is, melyet csak elvonásban szakíthatunk el az előbbtől. Ezt a nagy igazságot fejezi ki a régi közmondás: mens sana in corpore sano, csakhogy sajnos, nem mondja meg, hogy mi az a mens sana. Ez utóbbit a különböző pädagogiai rendszerek más-más módon határozták meg: az egyik az éles gondolkodásban, a másik a vallásosságban stb. keresték. Most már tisztán látjuk, hogy mindezek az emberi élet egyoldalú, nem positiv fogalmából eredtek. A mens sana az egészséges akarat, s az értelem- és érzeleml világ egészségességét is a szerint kell mérnünk, hogy miképen hatnak az akaratra, vagyis a cselekvésre. Tehát az oly értelem- és érzeleml világ kóros, a mely sem közvetve, sem közvetlenül cselekvést nem czéloz, hanem önmagába merülve a való étellel minden érintkezési pontot megszüntet. Az ily egyoldalúságok, ha teljesen kifejlődnek, már a klinika világába tartoznak és abulia, scrupulositas, mysticismus stb. név alatt ismeretesek és az újabb tudomány által a fajdegeneratio részjelenségeinek ismertettek föl. Mind e kórképek alapja az egészséges akarat hiánya: láttuk, hogy ez oldja meg a meddő skepsist s hajtja az érzelmet a cselekvés és a gyakorlati élet szolgálatába. Mivel pedig az akarat élettanilag innervatio, tehát az idegrendszer uralmi ténye az izomrendszer fölött, minden oly gyakorlat, mely ez utóbbit gyarapítja, az akaratot és önuralmat is erősíteni fogja. E gyakorlatok ily irányu vezetése és szervezése képezi a testi nevelés egyik legfontosabb célját.

De az izomerő és ügyesség még nem egészség s így az izomgyakorlatok egy magasabb hygiénikus szempont által kell hogy ellenőriztessenek. A testi nevelés főczélja ugyanis az egész szervezetet erősíteni, fejleszteni és ellenálló képességét növelni. E célzt nem rendszeres izommunkával, hanem szabad edző játékkal érhetjük csak el, mely változatos, mulatságos és nem oly kimerítő, mint a rendszeres izommunka. Sőt ez utóbbi bizonyos fokon túl — mint ezt a híres athléták példája mutatja — inkább gyöngíti az idegrend-

szert, mint erre alább vissza fogunk térni. Előbb azonban lássunk néhány positiv adatot, melyek a physikai nevelésnek talán újabb irányelveket adhatnak.

Hogy a testi nevelés a psychikai functiók organikus alapját is gyakorolja, régebben inkább sejtetem volt, mint tudományos belátás. Még ma is nagyon el van terjedve azon nézet, mely e kétféle nevelésben bizonyos antagonismust lát, mintha egymást kölcsönösen kizárnák. Az újabb kutatások ez előítéletet halomra döntötték annak a kimutatásával, hogy a psychikai és a physikai cselekvésnek egyazon innervatio folyamat felel meg, s a ki bármelyik oldalról is gyakorolja e processusokat, egyúttal a másik szempontból való beidegzést is elősegíti. Testi és szellemi nevelés nem választhatók el egymástól, mert nincs külön tárgyuk, hanem egyazon folyamatot két különböző módszer szerint fejlesztik. Lehmann, Mosso, Féré, Mentz, Lange, van Biervliet és mások kimutatták a légzés, figyelem és vérnyomás benső összefüggését, illetve, hogy egymást szüntelenül befolyásolják,¹ a minnek anatómiai alapját is tisztán látjuk, miután Bechterew kiderítette, hogy az agykéreg mozgató központjai közvetlenül befolyásolják a légzést, szivverést és vérnyomást.² Szempontunkból azonban legfontosabb Neschæff vizsgálata, a kinek sikerült kimutatnia, hogy azon növendékek, kiknek legnagyobb a tüdőcapacitásuk és legnagyobb a dynamometrikus erejük, egyúttal a legnagyobb emlékezettel bírnak.³ Mindez kétségtelenül bizonyítja, hogy a physikai nevelés több mint tisztán a «test» nevelése és miután egészséges tudatfunctio megfelelő organikus alap nélkül nem jöhet létre, itt is az *egész embert* fejlesztjük.

Az általános hygienikus czélnak szolgáló szabad játék, úgy hisszük, ma már nem szorul apologiára. A testi nevelés másik mozzanatára: a rendszeres és izommunkára nézve azonban legyen szabad néhány megjegyzést tennünk. Az elfáradás és így a rendszeres elfárasztás tisztán organikus, de erkölcsi haszna is tagadhatatlan: ismeretes, hogy különösen a masturbatio veszélye ellen a legbiztosabb óvszer. Talán az erkölcsnemesítő egyesület is szebb sikere-

¹ V. ö. Mosso, La fatigue intellectuelle et physique, trad. p. Langlois. Paris. 1894. 105. 107. II. van Biervliet, Philos. Stud. X. 167 l.

² V. Bechterew, Die Leitungsbahnen im Gehirn und Rückenmark. Deutsch v. Weinberg. Leipzig. 1899. 430. l.

³ A IV. párisi lélektani congressuson tartott fölolvasásában. V. ö. Revue philosophique XXV. évf. II. k. 533. l.

ket érne el, — mondja Tissié¹ — ha fölébreszthetné ifjú nemzedékünkben a szabad levegőn való testgyakorlás iránti érzéket, hogy naponként vagy csak akár hetenként próbálna meg egy kis elfáradást. Ezt a próbát meg kellene tenni, mert csakis az ideges emberek vetemednek kicsapongásra, mivel mindig benne vannak az izgalomban. Csakhogy ép ezen «elfáradás» és a nyomában fakadó idegesség, mely sohasem marad el, a hol neuropathikus szervezetről van szó, képezi a rendszeres izommunka (tornászat, vivás, evezés, atletika, kerékpár, korcsolyázás) legnagyobb veszélyét. Ma ugyanis, midőn az emberek «már fáradtan születnek» és midőn ijesztő mérvben terjed már a zsenge gyermekkorban a kronikus kimerültség vagyis a neurasthenia, e rendszeres kifárasztással nagyon óvatosan kell bánnunk s csak annyiban kell a rendszeres izommunkát igénybe vennünk, a mennyiben a pszichikai nevelés teszi szükségessé. Mert a torna, mint minden izomsport, a hol t. i. az idegrendszer motorikus hatása nagy mértékben és huzamos időn át igénybe van véve, épúgy fáraszt, mint maga a tanulás és így üdülésről ez idő alatt nem lehet szó. Wagner kísérleti vizsgálódásai kimutatták, hogy ha a gymnasiumban a matematika által okozott fáradtságot (mely a legnagyobb) 100-zal jelöljük, akkor a latinnak 91, a görögnek 90, a tornának 90, a történelemnek 85, a földrajznak 85, a számolásnak 82, a francziának 81, a természetrajznak 80 és a rajznak 77 felel meg.² Nem csoda, ha újabban figyelemreméltó hangok merültek fel a tornászat és atletika ellen,³ a mely kimutathatólag nemcsak természetellenes mozgásokat gyakorol, de tovább fáraszt s így neveli a faj kronikus kimerültségét. Hogy pedig az elfáradás a tanítást is gátolja, alig szorul bizonyításra. Ismeretesek Paget kísérletei, ki egy osztályt két csoportra osztott akképen, hogy az egyik folytatólagosan tanult, a másik az iskolában félidőt munkával, felét játékkal töltötte. Ez utóbbi a tanulásban is jóval több eredményt ért el, daczára annak, hogy kevesebb időt fordított rája. Az angol collegekben, melyek tananyaga nem kisebb a mi középiskoláinkénál, megtörténik, hogy harmincz nap közül

¹ Az elfáradás és testgyakorlás, fordította Csapodi J. Budapest. 1898. 18. l.

² Wagner, Unterricht und Ermüdung. Samml. v. Abhandl. aus d. Gebiete der pädag. Psychol. u. Physiol. I. k. 2. füzet.

³ V. ö. Mosso, L'education physique de la jeunesse. Paris. 1895. pp. 121., 133—161. II. és Griessbach, Archiv f. Hygiene. Bd. XXIV. 124. l.

tizenöt a szabad játéknak van szentelve.¹ A túlterhelés problémáját nem is annyira az által oldhatjuk meg, hogy kevesebbet tanítunk, mint hogy a növendéket józan testi neveléssel üdőbbé és fogékonyabbá teszszük, vagyis ha idegrendszerének kimerülését kellőleg ellensúlyozzuk. Végre ki kell emelnünk, hogy az újabb tudomány mind szorosabb kapcsolatot mutat ki az általános élethangulat és az idegrendszer kisebb-nagyobb fokú kimerültsége között. A criminalitás és degeneratio roppant gyakori összeesése kétségtelenné teszi, hogy az előbbire az idegrendszer kronikus kimerülése erősen hajlandóvá tesz. Féré kimutatja, hogy miképen függ össze a pessimismus a kimerültséggel.² A sötét élethangulat az epileptikusok s általában a degeneráltak rendes lelki stigmája s a melancholia maga legtöbbször visszafejlődési psychosis.³ Hogy pedig a pessimismus alkalmatlanná tesz a társadalmi életre, mert aláássa a munkakedvet, tompítja az erkölcsi érzelmeket, embergyűlöletet és nem ritkán öngyilkosságot szül, ezt a hétköznapi tapasztalat igazolja. És mindennek oka végelemzésben a faj kimerülése, a melynek útját állhatjuk helyes testi neveléssel, de viszont ha nem vagyunk óvatosak, ép a physikai gyakorlatok által öntudatlanul is siettetjük az amúgy is rohamos degeneratiót.

9. Az erkölcsi nevelés célja az *erkölcsi érzület* kifejlesztése a növendékben. E munka sok gondot igényel, ha igazi moralitást akarunk létrehozni, vagyis oly erkölcsi viselkedést, melynek indokai magában a jellemben, de nem külső, nem erkölcsi mozzanatokban (félelem, hiúság stb.) gyökereznek.

A mint az értelmi képzésnek egyik főfeltétele, hogy a gyengeelméjűek elkülöníttessenek a normalis színvonalon álló növendékektől, épen úgy az erkölcsi képzés is, a mennyiben t. i. collectiv nevelésről van szó, csak akkor nem ütközik akadályokba, ha azon gyermekeket, kik erkölcsi tompaságban (moral insanity) szenvednek, elkülönítjük. Minden gyakorlati nevelő ismer ily «vásott», «javíthatatlan» gyermekeket, kiken «sem a jó szó, sem a büntetés nem fog.» Az újabb tudomány mindinkább fölismeri, hogy az erkölcsi érzelmek ily föltétlen hiánya egyrészt a megfelelő organikus

¹ Mosso, i. m. 74. l.

² Ch. Féré, Dégénérescence et criminalité. Paris. 1900. 3. ed. 41. l. és u. a. Sensation et mouvement. Paris. 2. ed. 1900. 158. l.

³ Kræpelin, Psychiatrie. Leipzig. 1896. 501. l.

alap elkorcsosulásában, másrészt, mivel az erkölcsi érzelem nem egyszerű, hanem rendkívül complex, ¹ az érzelmi synthesis képességének gyöngülésében gyökerezik. Joggal nevezték tehát az ily gyermekeket erkölcsi idiótáknak, a mely elnevezés annál találóbb, mert az értelmi fejlettségük is többnyire a közepesen alul marad. ² E tünetény elég ritka (bár gyakoribb, mint az elmegyógyászok hiszik, kiknek csak a legvégletszerűbb monstrositásokat nyilik alkalmuk megismerni), de mivel ez esetek, saját megfigyeléseink szerint is, csaknem mindig a degenerációra vagyis az öröklött erkölcsi tompaságra s végelemzésben az elődök valamely betegségére (neurosisok, alcoholismus, syphilis) vezethetők vissza, szaporodásuk a jövőben mindinkább várható. Már a mai társadalom kezd ez erkölcsi nyomorékokról külön intézetekben gondoskodni, mert hisz ez esetben erkölcsi nevelésről nem lehet szó, hanem csak fegyelmzésről.

Az erkölcsi nevelés másik lényeges feltétele, hogy ne iparkodjunk az egyéni jellemet, vagyis az individualis erkölcsi ítéletet elnyomni, hanem ellenkezőleg azt fejlesztenünk kell. Nem *tanítani* kell a jót, mint ezt már Sokrates fölismerte, hanem a növendéket *rávezetni* a jó felismerésére, vagyis kifejlesztteni azon erkölcsi érzelmeket, a melyek csirái minden egészséges tudatszervezetben megtalálhatók. Ha nem ez egyéni organikus alapon építünk, hanem az egyéni ítélet és érzés tekintetbevétel nélkül kívülről tukmálunk minden növendékre bizonyos erkölcsi szabványokat, akkor ép oly durván járunk el, mint az a tanítás, melynek egyetlen eszköze a memorizálás volt. Az ily félszegség, az ily erkölcsi kaszárnnyarendszer, mely nyilván azon előítéletben gyökerezik, a melyik nem akarja elismerni az erkölcsiség organikus alapjait, csak hypocritákat nevelhet, de nem erős jellemeket. Hiszen az erkölcsi természet a legégyénibb mozzanat, a mely egyúttal a legnagyobb különbségeket mutatja. A sympathia képessége és foka roppantul különböző már a legzsengébb gyermekkorban, ³ mivel pedig ezen érzelem képezi az egész erkölcsi érzület kikristályosodásának központját, már ennél fogva is úgyszólván minden embernek külön morálja van. De az

¹ V. ö. Ribot, Psychologie des sentiments. 3. ed. Paris. 1899. 280—360. l.

² Kræpelin, Psychiatrie, 799. l.

³ V. ö. Perez megfigyeléseit. Les trois premières années de l'enfant, 5. ed. Paris, 1892. 89. l.

erkölcsi nevelésnek nem is az a célja, hogy elnyomja az egyéniséget s e törekvést ép oly hibásnak tartjuk mintha az értelmi öntevékenységet nyomjuk el, hanem feladata az erkölcsi itéletet, illetve érzületet oly irányban fejleszteni, mely a társadalmi érzést és solidaritást minél jobban növeli. Szóval, fejlesztenünk kell a szeretetet és sympathiát minden formában (barátság, hazaszeretet, állatok iránti sympathia) egyrészt, másrészt az ebből önként folyó társadalmi solidaritás érzetét (kötelességérzés, szorgalom stb.). E munkában a legkülönbözőbb eszközök használhatók és a pædagogia története mutatja, hogy aránylag fonák és elégtelen eszközökkel is szép eredményeket lehet elérni, újabb bizonyítékául annak, hogy az erkölcsiség egyénibb, mint az értelem, ép mert affectiv nyilvánulat s így függetlenebb bárminemű külső behatástól, mint az utóbbi.

A normális gyermeknél az erkölcsi nevelés inkább a természetesen és önként sarjadzó érzelmek külső irányításában, mint túlságos moralizálásban álljon. Organikus okoknál fogva úgysem lehet felsőbb erkölcsi érzelmeket (hazaszeretet, az emberiség ideáljaiért való lelkesedés stb.) a pubertás előtt elérni, s általában az erkölcsiség oly lelki synthesis, mely párhuzamosan fejlődik a szervezettel, sőt az előbbi evolutiójának befejezésén túl is mind tovább folyik. Ismeretes a gyermek relativ erkölcsi érzéketlensége s hogy a pubertás mily változást idéz elő a jellemalakulásban, továbbá, hogy kiérett jellemet csak a férfikorban észlelünk s a magasabb társadalmi érzések (családalapítási vágy, közéleti tevékenységre való hajlam) csak ekkor jelennek meg egész tisztaságukban. A jellem e lassú kialakulása azt jelenti, hogy az erkölcsi itélet mind önállóbb lesz, vagyis az egyén erkölcsi dolgokban kevésbé lesz befolyásolható. A jellemérett felnőtt férfi a maga lelkiismerete szerint itél, erkölcsi elvei nem változnak máról-holnapra s nem lehet, mint a gyermeket vagy a legtöbb nőt, e tekintetben rábeszélni. Mindez lélektani nyelven azt jelenti, hogy a cselekvés alapjául szolgáló érzület megállapodott és elfoglalta uralmi positióját a tudatéletben. Mindez kétségkívül physiologiai tényezőkben gyökerezik s az idegrendszer nagyobb szabályozó hatásának tudandó be. E tételt egyaránt bizonyítja Soltmann vizsgálata, a ki rámutatott arra, hogy a gyermekkorban az idegrendszer szabályozó hatása kisebb, valamint Oppenheimer kutatása, a ki a gyermeki és női psyche nagyobb befolyásolhatóságát az anyagcsere természetében mutatja

ki* De nemcsak e physiologiai tényezők gátolhatják meg az állandó erkölcsi érzület, vagyis a jellem kikristályosodását, hanem az értelmi képzettség hiánya gyakran ugyanezt a tüneményt eredményezi a psychikai szabályozás vagyis tisztult és rögzített erkölcsi fogalmak nemlétében. Már fönnebb rámutattunk arra, hogy a műveletlen ember érzelmei általában véve durvábbak és változékonyabbak s a magasabb erkölcsi érzelmeket (tapintat, subtilisebb becsületérzés) ritkán találjuk az értelmi képzettség alsóbb fokán álló néposztályoknál. Mindez azon törvény érvényességére enged következtetni, hogy egyenlő érzelmi capacitás, de különböző értelmi képzettség mellett a magasabb értelmi képzettségű ember érzelmei is fejlettebbek és érzülete is állandóbb lesz.

Az erkölcsi képzés eszközeit a tudományos pædagogianak e positiv adatok alapján kell összeállitania. Mivel az erkölcsiség bizonyos érzelmek összessége; tehát organikus tünemény, azt nem ab ovo megteremteni, hanem csak fejleszteni kell s így elég szabadon járhatunk el eszközeink megválasztásában. Bizonyos, hogy a moralitást bizonyos *képzetek* közlése által kell fejlesztenünk, a melyek nemcsak kiváltják a czélzott erkölcsi érzelmeket (sympathiát ébresztenek), hanem ezeket öntudatosná teszik és rögzítik s így megengedik bizonyos erkölcsi szabványok felállitását. A vallási oktatás különösen a zsengebb korban, midőn a theologiai gondolkodás természetes, sőt az egyetlen lehető mód arra, hogy a gyermek a tüneményeket appercipiálhassa, jó szolgálatokat tesz; de már volt alkalmunk rámutatni a tisztán valläserkölcsei oktatás hiányaira és veszélyeire,** melyek között a legnagyobb az, hogy a vallási hit elenyészttével az illető minden erkölcsi támaszát elveszti és kinzó, sőt végzetes erkölcsi skepsisnek válik áldozatává. Napjainkban, midőn a theologiai gondolkodás úgyszólván mindennap veszt uralmából, e bajon már segíteni kell; az erkölcsiséget nem az emberek metaphysikai nézeteire, hanem az organikus jellemképzésre kell alapítanunk, mert csak így nyerünk számára biztos és el nem múló alapot. Az erkölcsi kételyt nem úgy nyomhatjuk el, ha kiírtjuk az értelmi skepsist, a melyet már nem lehet, sőt nem is volna kívánatos megszüntetni, mert hiszen minden tudomány és műve-

* Physiöl. des Gefühls. Heidelberg, 1899. 188., 189. l.

** A szemléleti módszerről az erkölcsi képzésben. Athenæum. VIII. évf. 58—63. ll.

lődés ezen épül fel, hanem ha kivonjuk a moralitást a tudomány világából, a neki megfelelő természetes, tehát affectiv alapra helyezzük. Nagy hátránya továbbá a valláserkölcsei oktatásnak, hogy felekezeti jellegű s így a helyett, hogy az embereket az erkölcsi, tehát a legmagasabb társadalmi szabványokban egyesitené, elválasztja őket, sőt gyűlöletet szít közöttük. Ezért válik lassanként közszükségletté, a mint a tudomány, a nevelés és a társadalmi intézmények lassanként elhagyják a theologiai és metaphysikai gondolkodást, hogy azt a pozitívvel cseréljék föl, a laikus vagyis a tisztán emberi (polgári) erkölcsan oktatása, mely például Franciaországban, mint e sorok írójának volt alkalmá meggyőződnie, nagyon szép sikerrel folyik. A zsenge gyermekkorban természetesen csak erkölcsi történetek inductiv és a gyermeki fölfogásnak megfelelő elemzését adják a gyermek kezébe, a mely később a fejlődő értelmiséggel párhuzamosan mind elvontabb és deductivebb lesz. E könyvek — melyek közül különösen mintaszerű Mabileau toulousei egyetemi tanár műve * — tehát nem száraz bölcseleti «ész-erkölcsant» tanítanak, mint a pozitív irány tudatlan vagy rosszakarató ellenesei hirdetik, hanem inkább a szívhez szólnak s a gyermeknek színes és szép történetek révén mutatják meg, hogy mi a szülői szeretet, a haza és emberszeretet, mily nemes az önfeláldozás és szorgalom s mily rút a szívtelenség, ridegség és kegyetlenség. A ki az ily oktatás moralisáló hatását kétségbevonja, az feledi, hogy az eddigi erkölcsi oktatás is így járt el, csak hogy transcendens vallási képzetekkel akarja ugyanazon érzelmeket fejleszteni, a melyeket e laikus oktatás irodalmi, mintegy epikus eszközökkel czéloz. Mindenesetre sajátságos, hogy ép azok nem akarják az ily erkölcsi oktatás eredményes morarisáló voltát elismerni, a kik leginkább vádolják (joggal) a mai irodalmat, hogy demoralisálja az embereket, a mely vád nyilván az irodalom érzelemfejlesztő hatásának elismerését zárja magába. Az erkölcsi oktatás természetesen az erkölcsi szabványok inductiv összeállítását és rendszerezését is kell hogy magába foglalja. Részünkről a szemléleti módszer is felhasználandónak véljük s e tekintetben megfelelő falkepeken kívül, (a melyeket a francia iskola már alkalmaz) különösen a drámának nevelési czélból való alkalmazását tartjuk ész-

* Cours de Morale. Cours elementaire, moyen et superieur. Paris, Hachette et Cie.

szerűnek, mint ezt a nevelési gyakorlat, nevezetesen a jezsuiták régen használták s hazánkban újabban ismét örvendetes módon felkaroltatik.

10. A művészeti nevelés feladata az æsthetikai érzelmek fejlesztése vagyis népszerűbben: megtanítani a gyermeket arra, hogy mi a szép, izlésének megfelelő kiképzése által. Ma, midőn a művészet nagy társadalmi jelentőségét mindjobban fölismerjük s hogy az újabb tudomány kimutatja az æsthetikai érzelmek rokonságát a társadalmi és erkölcsi érzelmekkel, sőt gyökerét magában az életérzésben deríti ki, a művészeti nevelés létjogosultsága azok előtt, kik ez eredményeket ismerik, úgy hisszük, nem képezheti vita tárgyát.* Mert bizonyos, hogy ez esetben a műtérkép kifejlesztésével nemcsak az egyéni életet tesszük szebbé és gazdagabbá magának az életérzésnek a mélyítése által, de egyúttal a társadalom tagjait jobban egymáshoz fűzzük vagyis socialisáljuk közös szellemi örömök nyújtása és közös eszmények fölébresztése által.

De van a művészeti nevelésnek még egy sajátos hivatása. Láttuk, hogy az emberi tudat és élet voluntaristikus fogalmazványából önként folyik, hogy a nevelés célja az, hogy az embert rendszeres és társadalmi jellegű cselekvésre tegye képessé vagyis hogy munkára való készséget és kedvet fejlesszen ki benne. E célzt pedig legjobban úgy érjük el, ha az egyszerű munkából művészt csinálunk, a kinek *magában az alkotásban* telik gyönyörűsége. Mert bizonyos, hogy az æsthetikai gyönyör sokkal nagyobb körre terjedhet ki, mint a hogy a széptudomány rendesen hirdeti: mindenütt, a hol az ember alkot, bár a legszerényebbet is, sőt talán mindenütt, a hol cselekszik, megvan azon gyönyörteljes érzésnek a csirája, a mely legnagyobb fokban a tulajdonképeni művészeti alkotásban s a műrecek élvezésében nyilvánul. Ha az æsthetikai érzés magából az életérzésből fakad, akkor elemeit már meg kell találnunk s meg is találjuk ** az egyszerűbb életnyilvánulatok között is. Minden cselekvést, minden munkát tehát megneemesíthetünk, mintegy eszményíthetünk az által, hogy fölébresztjük a munkásban magának az alkotásnak a gyönyörűségét. És itt van a

* A kérdés historicumára nézve lásd Grosse, Die Anfänge der Kunst, 12. l. és tanulmányunkat: A biológiai elv jelentőségéről az æsthetikában. Athenæum, szerk. Pauer Imre VII. évf. 337—350. ll.

** V. ö. G. Séailles, Essai sur le genie dans l'art. Paris. 2. ed. 1897. 138. l.

művészeti nevelésnek talán igazi létjogosultsága, a mely azt mindenki számára az élet minden viszonyaiban is hasznossá teszi, mert növeli magát az életkedvet. Ezáltal a legszerényebb munkának is része van azon hatalmas érzések egy-egy sugarában, a melyek a művész életét oly nagygyá teszik.

Ennek az érzelmi dispoziciónak a megteremtése, a mely a munkát épügy megnevesíti és kiemeli rideg utilitaristikus keretéből, mint az önfeláldozó erkölcsiség, nézetünk szerint, a művészeti nevelés egyik legfőbb célja és létjogosultsága. Tehát ugyanazon célja van, mint az erkölcsi képzsnek : socialisálni és a cselekvésnek állandó forrást nyujtani, megteremtven azon érzületet, a mely magában a cselekvésben érez gyönyörúséget, s ezért nemcsak a sajátlag művészi hivatásuakra terjesztendő ki, de mindazoknál megkisérlendő, kiknek nevelése és tanítása az iskolára van bizva.

A művészeti nevelés szúkebb és sajátlagos értelmében a mű-
érzék fejlesztésében áll. Két eszköz áll e célból a nevelő rendelkezésére : a szemléltetés és a növendék öntevékenységeinek művészeti kihasználása, vagyis valamely művészet tanítása. A művészeti nevelést tehát nem elegendő a rajzitanításra szoritani, bár ez utóbbi a legalkalmasabb a művészeti öntevékenység fejlesztésére a növendékben — hanem a rendszeres szemléltetést is be kell vezetnünk az iskolába megfelelő magyarázó előadások kíséretében. Szóval tanítanunk kell a gyakorlati aesthetikát nemcsak a költészettannal kapcsolatban, hanem önállólág : képzőművészeti demonstratiók (esetleg a művészettörténet tanítása) által, időnként fűszerezve a szabad természetbe való kirándulásokkal, midőn az utóbbi szépségeire hívjuk fel a növendék figyelmét. E tanításnak is természetesen párhuzamosan kell haladnia a gyermek értelmi és érzelmi fejlődésével és csak fokozatosan taníthatjuk meg művészileg látni és érezni a természetet.

A művészeti nevelés részletkérdéseit a positiv aesthetika alapján kell megoldanunk. Így például az újabb tudomány kimutatja, hogy az aesthetikai érzelem érzéki alaphoz van kötve, vagyis az érzéki kellemessel kezdődik s az «aesthetikai alap» törvénye szerint : «Az érzéki benyomás maga alkalmas alapja legyen a szép egészes hatásának.» * E törvény paedagogiai következménye nyilván az, hogy a művészeti érzék fejlesztését az érzéki szép szemlélteté-

* Dr. Pekár Károly, Positiv Aesthetika. Budapest. 1897. 218. 1.

sével kell kezdenünk, nem pedig mint a mai iskola teszi, hogy beszél költői szépről mielőtt és a nélkül, hogy az érzéki szépet megismertetné. Ez olyan, mintha a matematika tanítását az algebrával kezdenők. Szóval, a művészeti képzést is psychogenetikus szempontok szerint kell szervezni az érzékiról az elvontra való átmenet által.

PAULER ÁKOS.

(Vége köv.)

ÚJ MÓDSZERTANI ÉSZREVÉTELEK A NÉMET FŐNEVEK RAGOZÁSÁHOZ.

Hatodik esztendeje tanítom a német nyelvtant s bő alkalmam volt a legkülönbözőbb előkészültségű és ajkú növendékeket tanítani. Legtöbb esetben pedig azt tapasztaltam, hogy a német nyelv elsajátításában nem annyira a növendékek ismert ellenszenve a német nyelv iránt okozza a nehézségeket, hanem a nyelvtanok terjengőssége, homályossága, avagy bonyolult rendszere. Ezt különösen a főnevek, az ige mellett tehát legtöbbször előforduló beszédrész ragozásának alkalmával tapasztaltam.

Most, midőn mindenütt a tanterv reformálásáról van szó, idő- és alkalmoszerűnek véltem ezen észrevételeimet a t. kartársak figyelmébe is ajánlani, hátha e szerény észrevételekben valami életrevaló s a növendékek tanulását könnyítő, egyszerűbb módszert sikerült nyujtanom!

Legtöbb német nyelvtanunk a főnév ragozása alkalmával a *német ajkúak* számára írt nyelvtanok csapásán indul s kritika nélkül átveszi az oly bonyolult s mégis cél- és haszonnélküli erős, gyenge és vegyes ragozás elnevezését és rendszerét, a mely csodálatosan ép arra támaszkodik, a mit az idegen ajkú tanuló még nem tud s nem is tudhat, t. i. a főnév egyes birtokos és többes alanyesetének végzetére. *Contradictio in adjecto!* Mert ha e két esetet már tudja, akkor mirevaló az a sok (körülbelül hétféle) szabály, hogy ha a főnév egyes birtokosa és többes alanyesete ilyen vagy olyan végzetű, akkor a főnév erős, gyenge vagy vegyes ragozású. Üres szalmacsépelés, mely tudását egy jóttával sem bővíti. Így pl. Toepler nyelvtanából hibátlanul tanulták be a növendékek e szabályokat, t. i. hogy mikor erős, gyenge vagy vegyes ragozású a főnév s ezért fordítás alkalmával mégis a főnevek legnagyobb részét hibásan ragozták. S mi volt ennek oka? Nem a tanulók restsége, felületessége vagy szórakozottsága, hanem a hibás és hiányos rendszer. Megadja az