

EGYÉNI ÉS TÁRSADALMI PÆDAGOGIA.

Bevezetés.

1. Újabban igen sokat beszélünk és írunk individualis és socialis pædagogiáról. *Weszely Ödön* a Magyar Pædagogiai Társaságban felolvasást is tartott ezzel a címmel. És valóban szükséges is foglalkoznunk ezzel a két fogalommal, mert mindamellet, hogy fontosságuk nyilvánvaló, mégis lényegükről és egymás közti viszonyukról sok eltérő és határozatlan felfogással találkozunk. *Weszely Ödön* történeti szempontból vetett rájuk némi világot. Én elméleti, gyakorlati és történeti szempontból kísérem meg szintén csak *vázlatos* fejtegetésüket és meghatározásukat.

2. Hogy tisztázhassuk az *egyéni* és *társadalmi* nevelés fogalmát, külön kell foglalkoznunk az egyéniség (individualitas) és ezen alapon az egyéni nevelés és neveléstan fogalmával; továbbá ismét külön a társadalom (societas) és ezen az alapon a társadalmi nevelés és neveléstan fogalmával; végül pedig meg kell határozunk az egyéni és társadalmi nevelésről való fogalmaink *közti viszonyt* is.

I.

Egyéni pædagogia.*

3. Az egyéniség fogalmát főkép a lélektan segítségével magyarázhatjuk meg. Ahány ember van, annyi különböző lelki élet is van. Az egyénileg különböző természettel együtt kifejlődik a különböző egyéni lelki élet is. Az egyéni természet gyökerei a velünk született szervezeti minőségben vannak. Mivel szervezeteink öröklött, mivel minősége egyénenként más és más, ebből

* Ezt a részt fölolvastam a kolozs megyei tanítóegyesület f. évi őszi közgyűlésén. — Szerző.

kikerülhetetlenül következik, hogy ezen az alapon kifejlődő ösztöneink, hajlamaink, tehetségeink, képességeink, kedélyünk, indultaink, más szóval egyéni természetünk más és más. És ennél fogva lelki életünk is, mely egyéni természetünk hatása alatt fejlődik, egyénenként különböző. Ebben az értelmi, abban a kedélyi, egy harmadikban az akarati folyamatok az uralkodók; ez vidám, amaz szomorú kedélyű; ennél a ráható ingerek erős reactiót idéznek elő, másnál gyengét, az egyiknek erős akarata van, másnak gyenge, ingadozó. Amikor az emberek lelki életének azon alaki és tartalmi sajátosságairól beszélünk, melyek az egyes egyénekre jellemzők, beszélhetünk egyénenként különböző jellemről.

A nevelésnek azt az irányát, mely feladatát főképen abban látja, hogy a növendékek egyéni természetét és jellemét vagy jellemvonásait megismerje, hogy ezután ezen az alapon a jóra való lelki képességek kifejlődését a lehetőség szerint előmozdítsa, nevezhetjük individualis, egyéni nevelésnek. *Nyilvánvaló ebből, hogy a nevelésnek általában törekedni kell a lehetőségig egyéni nevelésnek is lenni.*

Az individualis nevelés szolgálatában áll az újabb nevelési eszközök és módok közül a rendszeres gyermekfigyelés, a gyermektanulmány. Ennek tehát meg van a maga jogosultsága, bár fájdalom, az iskolák zsúfoltsága miatt beható rendszeres gyermekfigyelést, mely minden gyermekre egyaránt kiterjedne, nem lehet keresztül vinni.

Ezt tartja Locketól és Rousseautól kezdve a legtöbb elfogulatlan pädagogus újabban is.* Az ez irányú kutatások és tanulmányok azonban igen szükségesek, igen hasznosak, mert a nevelésnek fontos része mindig egyéni kell hogy legyen!

Valahányszor a tanítvány magaviseletét, szorgalmát, munkáját, feleletét és bárminő cselekedetét kell elbírálnunk, sohasem szabad azt *pusztán* a közösség, tehát az elfogadott általános rendtartás, tanulmányi rend stb. szempontjából tennünk, hanem mindig számba kell vennünk a tanítvány egyéni természetét, egyéni jellemét is, még pedig annál nagyobb mértékben, minél fiatalabb a tanítvány. Az újszülött gyermek, bár szervezetének ilyen vagy

* Paul Bergemann, *Sociale Pädagogik*, 261. l. «Der Lehrer kann nur wenig bei seiner Thätigkeit individualisiren».

olyan minőségéhez sok generáció járult hozzá, tehát szociális produktum, még nem *szociális erkölcsi* lény, mint az Rousseau, Kant, Herbert Spencer és mások is már kifejtették. Az egész gyermekkorban, főként a 10—12 éves korig, a gyermek cselekedetei, mozgásai nagyobbára öntudatlan, ösztönszerű motívumok következményei. Az ilyen cselekedetek épen azért be nem számíthatók és helyesen csak *egyénilag ítélhetők meg*. Mennél öntudatosabb és épen ezért mennél inkább *beszámítható* a gyermek, az ifjú cselekedete: annál inkább foglalhat tért *szociális-erkölcsi* szempontból való megítélése. Sőt amily mértékben beszámítható valamely cselekedet, oly mértékben *szükséges is azt* szociális-erkölcsi szempontból megítélni.

Vannak pædagogusok, akik azt tartják, hogy a gyermek cselekedeteit mindig csupán individualitása szerint kell megítélni. Eszerint tehát nemcsak hogy a beteges gyermektől nem szabad annyit kívánni mint az egészségestől és a vásott, romlott gyermek vétségét nem szabad azon mérték szerint megítélni, mint a jómagaviseletű ugyanolyan vétségét: hanem e szerint *közös mértékkel* egyáltalában nem szabad mérni, tehát p. o. a most elfogadott *osztályzati jegyekkel* osztályozni sem szabad sem magaviseletet, sem szorgalmat, sem az egyes tantárgyakbeli előmenetelt. *Ez a nevelés bármely fokán túlzott felfogás*. Nem szabad ugyanis felednünk, hogy a tudomány, a művészet, az erkölcsi felfogás, a valódi műveltség általában szociális vonatkozásuak, hogy tehát akkor, amikor a tanuló az iskolában vagy otthon ezeket tanulja, lelke objektív, szociális vonatkozású tartalommal telik meg.* Továbbá a család is, melyből az iskola a tanítványokat kapja, bár legkisebb, de szociális közösség, melyben a gyermeknek már bizonyos közös rendhez kellett hozzá szoknia. Igaz, hogy a családbeli rendnek nem szükséges szigorúnak lenni, lehetővé teszi ezt a családtagok közti benső szeretet és bizalom és ezért megtartása is könnyű, nem terhes. Az iskola azonban már nagyobb szociális közösség, tagjai között, egyrészt a tanító és a tanulók között, másrészt a tanulótársak között a szeretet köteleke, ha meg van is, már nem olyan erős; a tanító nem is ismeri egyénenként tanítványait olyan jól, mint a szülő; ezért az isko-

* *Paul Natorp, Socialpædagogik.* 85. l. «Aller echte Bildungsinhalt ist an sich Gemeingut».

lában szigorúbb közös rendre van szükség, mint a családban. És ennek a közös rendnek mértékét alkalmazni kell minden tanulóra, bár mindig individualitásának számbavételével. Teljesen individualis szempont szerint tehát nem bírálhatjuk el tanítványaink magaviseletét, szorgalmát már az elemi iskolában sem. Helyesen járunk tehát el, mikor az iskolás gyermeket szoktatjuk az iskolai közös rend megtartására, mikor felfogásához képest oktatjuk is az iskolai rend szükségességéről és mikor büntetjük, ha azt meg nem tartja. Helyesen járunk el, mikor korahaladtával mindjobban alkalmazzuk a közös, az objektív mértékét magaviseletének, szorgalmának megítélésére. Mert az ifjúság kora az előkészülés kora az önálló, a szociális erkölcsi életre, melyben nem szubjektív felfogások, hanem évezredek óta kifejldött objektív felfogások, szabályok, törvények irányadók. A felnöttek cselekedeteit az állam, az egyház, a társadalom, a fennálló törvények és helyeseknek elismert erkölcsi elvek, szokások szerint, tehát szociális szempontból bírálja. Erre az állapotra kell fokozatosan az ifjúságot előkészítenünk!

És amikor az individuális pädagogia a nevelés céljául *az erényt vagy a valláserkölcsi szilárd jellemet* tüzi ki, szociális vonatkozású célt tűz ki a nevelés elé. Az erényes embernek gyakorolnia kell nemcsak az önmaga, hanem az embertársai iránti kötelességeket, össze kell egyeztetnie saját érdekeit embertársai érdekeivel; a szociális közösségek egy tagjának kell magát éreznie, tudnia kell, hogy csak a szociális közösségekben találja fejlődése, tökéletesedése, emberhez méltó élete föltételeit; épen azért szíven kell hogy viselje a társadalmi közösségek (állam, egyház) javát is.

Ime látjuk, az egyéni nevelés célja nem ellentétes a társadalmi nevelés céljával. Mert csak erkölcsi jellemű emberekkel valósítható meg a társadalmi élet célja is. *Ime látjuk, az egyéni paedagogiai szempontból kiinduló vizsgálódás okvetetlenül kell, hogy a szociális paedagogia szempontja felé vezessen.*

A keresztyén életfelfogásban, mely szerint valamennyien Isten előtt egyenlők, mert gyermekei, mert testvérek vagyunk, az egyén és a társadalom viszonya teljesen kifejezésre jut. A keresztyén fölfogás szerint ethizált egyén ép oly mértékben törekszik saját maga iránti, mint a szociális közösségek iránti kötelességeinek teljesítésére. *A keresztyén szellemben ethizált egyén egyenlő mértékben individuális és szociális lény.*

Az egyéniség értékének túlbecsülése, az egyéniség kultuszának túlzása Nietzsche Übermensch-jéhez vezet, kinek «minden szabad», kinek «semmi sem igaz», ki az erőszak, az anarchizmus képviselője.

Az egyéniség fontosságát szépen hirdeti Eötvös J. br.: «... minden haladás csak annyiban lehetséges, amennyiben külön egyéniségek vannak, s szükségkép annál élénkebb, minél élesebben nyilatkozó jellemmel bírnak az egyének».*

A gyakorlati nevelésben azonban a növendék egyéniségén kívül mindig még egy másik egyéniség is jó tekintetbe, a *tanító egyénisége*. A tanító egyéniségének fontosságát mindannyian elismerjük.

Vannak azonban pædagogusok, kik mindent az egyéniségtől várnak, kik a tanítói egyéniség mellett a nevelés többi tényezőinek fontosságát kicsinylik, kevésbe veszik. Ezek helyesen mondják ugyan: az ismeret, az objektív tartalom is csak a tanító szubjektív világán át juthat a növendék birtokába és ezen az úton a tanító lelkiületének egyéni színezetével vonódik be.

E szerint a tanító egyéniségének hatása még a tanított objektív ismerettartalomban is érvényesül. Továbbá szerintök az erkölcsi nevelés legfontosabb módja, a tanító, az egyén közvetlen jó példaadása, hatása. És eddig a pontig igaznak kell elismernünk a *tanítói egyéniség értékéről* vallott felfogást. Egy erkölcsileg kialakult, erős egyén, mint nevelő csakugyan a legtöbb biztosítékot nyújtja, hogy törekvését siker fogja koronázni. Erős erkölcsi egyéniséget semmivel sem lehet pótolni, értékét nem lehet eléggé nagyra becsülni. Azonban a megfelelő tanítói egyéniség még sem pótol mindent! Nem pótolja a szükséges szakismeretet, tehát a tanítónál nem az általános és pædagogiai műveltséget. Túlhajtása és félreismerése a tanítói egyéniség értékének, mikor azt tartják róla némelyek: a jó tanítói egyéniségnek nincs szüksége pædagogiai, módszertani ismeretekre, mert a kialakult egyéniségnek úgyis megvan a maga saját módszere. A pædagogia tanulmányozása öntudatosabbá teszi munkánkat és ezért minden nevelőre, tanítóra igen hasznos. Másrészt azonban

* A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra. Írta B. Eötvös József. Második kiadás, második kötet, Ráth Mór, 1871. 634. oldal.

túlhajtottnak kell tartanunk a *nevelő-oktatásról* való ismeretes Herbart-féle felfogást is. E szerint a tanulóban az ismerettartalom iránti érdeklődést, figyelmet élénk érzelmek keltése által biztosíthatjuk, ezért tanításunk lelkesítő legyen; arra kell törekednünk, hogy a tanulók megszeressék, amit tanulnak. Itt is tehát a *szubjektív elemek* nevelői hatásáról van szó. És ez a felfogás sok tekintetben igaz is. Azonban Natorp megjegyzése is találó, hogy a lelkesítés túlságos hangoztatása odavezet, hogy azután az ily tanításokban az igaz tartalom gyakran maga elhomályosul, az igazság objektív hatása gyengítettik,¹ és ennek következtében könnyen megtörténhetik, hogy az *igazságszeretetre való nevelés* is szenved, ami pedig nagy kár, mert az értelmes tanuló az *igazsággal magával* nyerjük meg legjobban. És Bergemannak is igaza van említett művében,² hogy az erkölcsi nevelésnek módjai közül úgysis fontosabb a példaadás, a gyakorlás az oktatásnál.

És ne felejtsek a tanítói egyéniség fontosságának túlzói, hogy az egyéniség objektív tartalma szociális eredetű és vonatkozású és hogy a tanító csak akkor működhetik zavartalanul, hogyha erkölcsi felfogása alapján nem ellenkezik az általános, történetileg kifejlődött erkölcsi felfogással. A tanítónak ügyelni kell, nehogy erős összeütközésbe kerüljön a szociális erkölcsi felfogással.

Az iskola konzervatív társadalmi intézmény. A társadalmi forradalmak nem az iskolák által idéztetnek elő. Az iskola csak arra való, hogy a már tért nyert, elismert eszméket, eseményeket, igazságot terjessze és fentartsa. És azután ki merné állítani, hogy sok közöttünk tanítók között az erősen kialakult egyéniség, jellem, kinek lelkületében az individuális és szociális vonatkozású elemek szép harmóniában fordulnak elő? Pedig csak az ily egyéniség *teljesen szabad nyilvánulása* nem okoz kárt. Csak az ily erős, harmónikus erkölcsi egyéniség áldása az ifjú nemzedéknek! *Linde*, *Hildebrand* és követőinek állásfoglalása az egyéniség értéke mellett tiszteletreméltó lehet, de egyoldalúságtól nem ment.³ Nálunk a kolozsvári egyetemen a pädagogia tiszte-

¹ Natorp, *Socialpädagogik*, 319. l. és 325., 326. l., a történettantásról.

² Bergemann, *Socialpädagogik*, 269. l.

³ Lásd erre vonatkozólag a *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogie* című folyóirat 1901. évfolyamát, 323. s. következő lapjait: *Schreiber* — *Persönlichkeitspädagogik*.

letreméltó tanára, dr. Schneller István tartozik szintén az individualis pædagogia hiveinek táborába. (Lásd Schneller István «Pædagogiai dolgozatok» című munkája I. kötetének bevezetését).

Érdekes, hogy a pædagogiai elmélet a nevelést, oktatást egyéni szempontból sokkal többször vizsgálja, mint szociális szempontból. A nevelésnek egyéni szempontból való alapviszonya: *a tanító és tanítvány közötti viszony* sokkal inkább volt szembeötlő a történet folyamán, mint a nevelésnek szociális szempontból való alapviszonya: *a felnött nemzedék és az ifjú nemzedék közötti viszony*. Erről a neveléstörténet tanúskodik. Locke a magános, az egyéni nevelésnek szinte túlzott szószólója. Mert: «...oly iskolát nem találni, melyben a mesternek lehetséges tanítványai erkölcsére is figyelnie és minél nagyobb gondot is tanúsítania lelkök erkölcsi nevelésében és jó magaviseletük ápolásában»... és «Mert a bátorság és elmésség, melyre a gyermek játszótársai közt az iskolában szert tesz, rendszerint annyi vadsággal és rosszindulatú bizalmassággal párosult, hogy a magaviselet ez illetlen és szemtelen módjáról megint le kell szoktatni.*

Nem annyira az ismeretekre, mint inkább az értelem művelésére helyez súlyt a helyes egyéni szempontnak megfelelően.

Rousseau naturalisztikus felfogásával hasonlóan az egyéni pædagogia követője. Minden gazdag gyermek mellé nevelőt akar, a múlt minden hagyományával szakít, a társadalmi élettől távol akarja növendékét nevelni, csak a 15-ik évben ismerteti meg a társadalom hibáival. Persze, ki nem kerülheti, hogy növendékét végre mégis a társadalomba be ne vezesse és — aztán látja *egyoldalú* nevelésének eredményét is. Növendéke nagykorúvá lévén, nem nagyon ügyesen illeszkedik be a társadalmi életbe, mert alig hogy megnősül, el is válik feleségétől; azután Algirban fogásba is jut. Igaz, Rousseau azért juttatja Emilt ily helyzetekbe, hogy megmutassa, hogy erős egyéniséget nevelt, ki az élet minden körülményei között megállja helyét. Lángelméje az erkölcsi nevelésre is mond ugyan sok megszivlelendőt, mégis azt mondhatjuk, hogy felfogása az erkölcsi nevelésről alapjában téves,

* Lásd Browning «A nevelés elméletének története» című ismeretes munkát!

mert a szociális szempontot tévesen fogja fel, mert az egyéni és szociális szempont egymáshoz való viszonyát nem ismeri eléggé.

Egyéninek kell mondanunk *Herbart* pædagogiját is. Ő is főleg egyéni szempontból vizsgálja a nevelést és innen van az, hogy a nevelés szociális kérdéseivel, szociális tényezőivel aránylag keveset foglalkozik. A társadalom nagy hatása az egyénre nem kerüli ugyan ki figyelmét, számba is veszi, de nem ismerteti kellőleg. Hiába, az *elméleti vizsgálódásról is áll*: «Ha valamely tárgyat megvilágosítanak, állásához és egyéniségéhez képest mindenki másnak látja azt».¹ Általános neveléstanának («Allgemeine Pädagogik») mindjárt bevezetésében találunk vonatkozókat a tananyag szociális eredetéről, értékéről, a társadalmi környezet nagy hatásáról. «Az a fiatal férfi, akiben van fogékonyság az eszmék ingere iránt és aki a nevelés eszméjét a maga szépségében, a maga nagyságában látja, — aki végre nem riad vissza attól, hogy egy ideig magát a remény és kétség, bosszúság és öröm legkülönfélébb változatának átengedje, — az vállalkozhatik arra, hogy a valóság közepette egy fiút jobb életre felemeljen, hogyha van gondolkozó ereje és tudománya arra, hogy ezt a valót a nagy egész töredékének emberi módon tekintse és feltüntesse. Azután maga fogja magának mondani, *hogy nem ő, hanem mindannak egész hatalma, amit emberek valaha éreztek, tapasztaltak és gondoltak, a valódi, az igazi nevelő, amely fiát megilleti és aki mellé őt csupán értelmes magyarázat és illő kíséret kedvéért adták*».

«Mert az a legnagyobb, amit az emberiség lételének minden mozzanatában tehet, hogy eddigi kísérleteinek egész nyereségét a fiatal nemzedéknek koncentráltan átadja, történejk az, mint tanulság vagy mint intelem.»²

«Az emberiség folytonosan neveli magát azon gondolatkör által, melyet lermel.» Ezek azonban csak szórványos helyek. Ezeknél jobban tanuskodik kiváló elméjéről, mely őt is a szociális pædagogia szempontjához vezette, a sokoldalú érdeklődésről felállított tana. Sokoldalú érdeklődésének hat kategóriája között

¹ Eötvös J. b. «A XIX. sz. uralkodó eszméi . . . II. kötet, 295. l.

² Allgemeine Pädagogik. 1806. Joh. Fr. Herbarts Sämmtliche Werke . . . Karl Kehrbach. Zweiter Band, 6. oldal.

három van olan, mely egészen szociális vonatkozású: a *sympathetikus*, a *szociális* és a *vallási érdeklődés*.

Továbbá egyéni pædagiája szerint is a nevelés célja az *erény*, a *szilárd erkölcsi jellem*, vagy másként: a *belső szabadság megvalósítása*, a *belátás és akarat egyező viszonya*. És így látjuk, bár pædagiájában a *művelődésügynek*, melynek az oktatásügy egy része, nem jut hely — ezt *gyakorlati philosophiájában* fejtegeti (Kultursystem), nem történeti, hanem csak elvont philosophiai módon — mégis egyéni pædagogiai álláspontjáról ő is több úton szükségszerűleg a szociális pædagogiai szempont felé közeledett. *És épen ezért pædagiája és a szociális pædagogia közt*, ha egyébként az igazsággal megegyező, *nincsen ellentét*. Tény csak az, hogy egyéni szempontból a pædagogia egész mezejét nem tekinthetjük át kellőleg. Ugyanezt kell mondanunk mindazon nevezetesebb pædagogusok elméletéről, kik újabb időben főként az egyéni pædagogia szempontjából művelik a neveléstudományt. Hazánkban Pauer Imre régebbi pædagogiai tanulmányaiiban* és úgy tudom, jelenlegi felfogása szerint is ugyan szintén az egyéniség szempontjából műveli a pædagiát, de azért több tekintettel van arra is, hogy «*az ember társadalmi létezésre hivatott lény*» és hogy «*lelki tehetségei csak társadalomban fejleszthetők ki természetesen*». Tanítóképző intézeteinkben is, kivált régebben, főként az egyéni pædagogia szempontjából tanították a pædagiát, de azért az egyéniségek megismerésére szolgáló intézkedéseket nem igen tökéletesítették.

II.

Társadalmi pædagogia.

4. Mikor ezek után áttérünk a *társadalmi nevelés* fejtegetésére, mindenekelőtt tisztán kell látnunk, mi a *társadalom*?

Az ember ősidőktől fogva társas életet él. A társas életre őstönei vezették rá. A társas életben a különböző egyéniségek egymásra való hatása fejlődést idéz elő; a társaságban élő egyéniségek *kölcsönösen* hatnak egymás értelmére, kedélyére és aka-

* Pædagogiai tanulmányok. Írta dr. Pauer Imre, Pest, 1869.

ratára. Mindenik hatást elfogadó és másra hatást gyakorló egyszersmind. Így idővel ugyanazon természeti környezet és társadalmi viszonyok a társas életet folytató emberek között mind a gyakorlati, mind a szellemi életcélokra nézve (az életfentartásra, védelemre, istentiszteletre stbre nézve) bizonyos közös felfogást, közös szellemet fejlesztett, mely közös alkotásokban is nyilvánul. Az egyének külön lelki élete mellett tehát alakra és tartalomra nézve közös képzetek, érzelmek és akarat, szóval közös szellem, közös lelki élet fejlődik ki.

Az ember azonban nemcsak társas, hanem történeti lény is. Az egyedek elhalnak, de a nép, a faj megmarad. *Az egyik nemzedék fejlődésének, művelődésének, tökéletesedésének eredményét átadja a másiknak, az utána következőnek.* Így folytonos tökéletesedés lehetséges a közös szellem fejlődésében és a közös szellem alkotásaiban is.

Az együttélés eredményei, a közös szellem alkotásai *azok a társadalmi szervezetek* is, melyek az embereket meghatározott helyen és időben összekötik. Ezek között legfontosabbak: *a család* mint legkisebb társadalmi szervezet, továbbá *az egyház, az állam* és ez utóbbin belül az osztályok és hivatásfajták összetétele, a százféle egyesület és a szorosabb értelemben vett társadalmi élet szervezete.

Az egyes ember élete és a szociális szervezetek élete között már a legrégebb időben analógiát vettek észre. Ezen analógia szerint az egyén testi szervezete nem csupán az elemeknek egy rendszeréből, hanem a csontok, izmok, véredények, idegek több egymást átszövő rendszeréből áll. Hasonlóképen a *társadalmi* szervezet is, mely az embereket valamely meghatározott helyen és időben közösséggé összeköti, nem egy, hanem sok közösség szerves kapcsolata, mely magában foglalja a nemzeti, a politikai közösséget, az osztályok és hivatásfajták közösségeit, a vallásos közösséget és azonkívül is még számos közös intézményt, melyek gazdasági, szellemi és más érdekek, együttélés, érintkezés és szokások folytán állanak elő.

Az egyes ember teste az anyagcsere következtében mindig újul; kiválaszt anyagokat, melyeket másokkal pótol és így állandó építés és bontás mellett folyton újul. A *társadalmi szervezetben* a születések és halálozások eszközlik a folytonos újulást. Mindkettő, az egyes ember és a társadalom, az új elemeket, a szapo-

rodást feldolgozza, asszimilálja, szervezetébe beosztja és így megtartja szervezetének azonosságát, életműködésének folytonosságát.

A társadalmi megújulási folyamat első mozzanata, az utódok létrehozása a családban megy végbe. A szaporodással együtt jár az átöröklés, miáltal a szülők sajátosságait, tehetségeit a gyermekek öröklik és ennek folytán az egymásra következő nemzedékek egymáshoz hasonlóké lesznek, és a típusok ki nem vesznek.

Az utódok öröklik a nemzeti jelleget és más jelleget is, mely az elődökben a természeti és társadalmi környezet, életmód és szokás folytán kialakult.

A társadalmi megújulás második mozzanatát a gyermek fölnevelésében kell látnunk. Ugyanis a szülők ösztönszerűleg is megtesznek mindent, ami a tehetetlen kisdetek életének fentartására szükséges; ellátják őket táplálékkal és óltalomban, ápolásban részesítik őket. És ez a fölnevelés azután tudatos vonatkozást is létesít a szülők és a gyermekek között.

A családi életben kezdődik harmadszor a gyermekek értelmi és erkölcsi asszimilációja, belenevelése a szociális életbe. Ez kezdetben inkább önkéntelenül, mint szándékosan, céltudatosan történik. De azért a gyermekek értelmi, erkölcsi tekintetben hasonlóké lesznek az öregekhez, amint azt alacsony műveltségű népeknél ma is tapasztalhatjuk. Gondolkozásuk, kedélyük hasonló lesz, nyelvökbe, szokásaikba, emlékeikbe, érdekköreikbe belenőnek, pusztán azon önkéntelen hasonulás alapján, melyet az érintkezés és együttélés eredményez. De előrehaladottabb közműveltség mellett is, ahol a szándékos, tervszerű behatások a gyermekekre tért nyertek, ezek az önkéntelen behatások előkészítik, kísérik, az igaz, gyakran keresztetik és megakadályozzák a szándékos, tervszerű nevelői behatásokat. Ily módon sajátítja el a gyermek anyanyelvét és ezzel az értelmi hasonulás igen fontos mozzanata megy végbe. Mert a nyelv azután az az eszköz, mely a tapasztalatokat, emlékeket, felfogásokat, becsértéki ítéleteket közvetíti. A hallott szó később a látottban kap támaszt.

A cselekvés, alkotás körében a példának van legerősebb asszimiláló hatása; az ügyességek, szokások így származnak és velük együtt érdekek, törekvések, hajlamok és mindenféle akaratföltételek. Ez a folyamat a közműveltség növekedésével szintén növekszik.

A társadalom szellemi és erkölcsi életujulásának hatásos eszközét teszik továbbá a közös szellem, közös akarat által teremtett javak is. Ezek is, ú. m. a tudomány, művészet, az ipar, a szociális intézmények, szokások is előidézik, hogy az ifjú nemzedék a felnőtt nemzedékhez hasonló lesz. A javak áthagyományozása új, erős kötelék, mely az egyik nemzedéket a másikhoz fűzi.

És ez a hagyományozás nemcsak egyesek, családok, de a nagyobb társadalmi szervezetek részéről is történik. Szokások, erkölcsök, hagyományok, tudomány, művészet, hit kialakulására a család kicsiny; ezeknek nagyobb éltető társadalmi szervezetre van szükségük. Az egyház a spirituális, vallásos javak képviselője; az állam a szociális életrend megteremtője, felügyelője, fenntartója; a szorosabb értelemben vett társadalmi élet a szellemi és anyagi javak előállításának és mozgásának a tere. Az így kifejlődött közös élet nemzeti népelet, ha benne nemzeti önállóság fejlődik ki.

A társadalmi szervezetek közül eszerint főként az államnak feladata, hogy intézményeivel a szellemi és erkölcsi javaknak nemzedékről nemzedékre való átszármaztatásáról, hagyományozásáról gondoskodjék. A társadalomnak e célból teremtett intézményei közé tartozik az iskolaügy, az oktatásügy is és a társadalomnak és egyeseknek ez irányú tevékenysége, a nevelés.

Ezen felfogás szerint a nevelés a művelődés folyamatának egyik tényezője, még pedig szándékos, tervszerű tényezője, a nevelés- és oktatásügy pedig a művelődésügy egyik része.

A nevelő-oktatással az utódok értelmi és erkölcsi hasonulását közvetítjük tervszerűleg szándékosan; bevezetjük, beállítjuk az ifjabb nemzedéket a szociális életbe, a társas szervezetekbe és az ifjabb nemzedék érdekkörét a közösség erkölcsi érdekei szerint határozzuk meg.

Az oktatásügy mint az állami szervezetben élő társadalom egyik szerve, ezáltal az állam azon nagy szervei mellé kerül, melyek az anyagi és szellemi, erkölcsi javak előállítására és áthagyományozására szolgálnak.

Az anyagi javak előállítására szolgáló szerv az iparügy, földművelésügy; az anyagi javak mozgásának szerve a pénz és közlekedésügy, a kollektív akarat szerve a közigazgatás; az egyének és a javak védelmére szolgáló szerv az igazságszolgáltatás;

a szociális testet külső támadások ellen védő szerv a *hadügy*; ezek mellé van rendelve az államban az *oktatás- és nevelésügy*, mert hivatása az, *hogy a szellemi vagyron mozgását és ennek folytán a szociális test intellektuális újulását szolgálja.**

Az iskola így azon csatornák egyike, melyek a szellemi életnedvet a szociális test különféle részeibe bevezetik és annak szövetét szakadatlanul megújítják.

A nevelésnek szociális szempontból való célja így: A társadalom tökéletesítése, még pedig azáltal, hogy az idősebb nemzedék összes erkölcsi értékű javait (tudományt, művészetet, szokást, hagyományt, ügyességet), melyek a nemzet történeti rendeltetésének betöltésére szükségesek, mentől jobban átadni és az ifjúságot arra nevelni törekszik, hogy azután azokat nemcsak fentartani, hanem tovább fejleszteni is képes legyen.

Az egyén nevelésének célja szociális szempontból: Az *egyén tökéletesítése*, az az összes képességeinek kifejlesztése, hogy az egyén a társadalom tökéletesítésében minél nagyobb mértékben közreműködhessek.

A nevelés céljának ez a meghatározása már maga után vonja, hogy a nevelés *elméletének* a szociális szervezetekre is, mint a nevelésügy tartóira, melyekre a nevelés hat és melyek a nevelésre visszahatnak, figyelemmel kell lenni; más szóval, *meg kell állapítania, melyek a nevelés szociális tényezői és mily viszonyban vannak a nem hivatásos szociális nevelő tényezők az iskolával, mint hivatásos szociális tényezővel.*

A nevelés és oktatás eszközei e felfogás szerint, azok az

* Ezekben a fejtegetésekben főleg *Willmant* követem, kinek «*Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung*, Zweite verbesserte Auflage, Braunschweig 1894» című művét a *Magyar Tanítóképző* 1899. és 1900. évfolyamaiban ismerttettem. — *Willmannon* kívül még *Kármán* és *Waldapfel* tanulmányait is felhasználom. *Kármán* felfogásával a *Magyar Paedagogia* 1897. januári füzetében, továbbá a *Magyar Tanügy* 1877, 1878 és 1880. évfolyamaiban ismerkedtem meg. *Waldapfelnek* «*A házi nevelésről*» írott tanulmánya, mely a *Magyar Paedagogia* 1895. 6. és 7. füzetében kezdődik, szintén hatott rám. *Natorp* *Sociálpædagogijája*, mely deductiv módon törekszik a nevelésnek, mint szociális tevékenységnek helyét megállapítani, lényegileg sok tekintetben egyezik *Willmann* felfogásával és *Bergmann* *Socialpædagogijája* is csak a részletekben mutat nagyobb eltérést. Különbözik ezekre a művekre még vizsgálatok.

erkölcsi értékű javak, melyek valamely nép, valamely nemzet történeti rendeltetésének betöltésére szükségesek. Ezeket azonban az iskola fokának, céljának megfelelőleg alakítani kell, *így lesznek az oktatás, a nevelés eszközüvé, anyagává* (tananyag, tankönyvek). A tananyag ebből a szempontból nem csupán eszköz, hanem egyúttal elődeinktől ránk maradt, értékes szellemi vagyon, melyet erkölcsi kötelességünk az ifjúságnak átadni.

És nemcsak az iskola szociális intézmény par excellence — amint már fentebb kifejtettem — hanem a benne folyó *munka is, a nevelés és oktatás gyakorlata is szociális tevékenység.*

A tanító, mint a társadalom (állam, egyház, község) megbizottja és mint szociális erkölcsi lény működik ott; a nemzet, az emberiség legértékesebb erkölcsi vagyonát törekszik átadni a növendékeknek. *Ime a szociális szempont a nevelésnek, a nevelésügynek mennyivel magasabb felfogását teszi lehetővé az egyéni szempontnál?* De az iskolán kívül más szociális intézkedésekkel is gondoskodik a társadalom az ifjú nemzedéknek fölneveléséről és neveléséről. A gyermekmenedékházak, az árvaházak, a gyermekotthonok, a szünidei telepek szintén a szociális pädagogia körébe tartozó intézetek, bár más feladatuk van mint az iskolának, feladatuk ott, ahol a család nem teljesítheti óvó, gondozó, fölnevelő munkáját, a családnak ezt a feladatát pótolni.

Minél fejlettebb, differenciáltabb a szociális élet, az ifjú nemzedék felnevelésére és nevelésére irányuló intézmények is annál változatosabbak, többfélék.

A gyermekvédelem p. o. ma már igen sokféle intézménnyel, munkakörrel bír. A törvényhozás is igen sok törvényben gondoskodik róla. Az iparra vonatkozó törvények arról gondoskodnak, hogy a szülők, a munkaadók vissza ne éljenek a gyermek munkabíróságával, a közegészségügyi törvények a gyermek egészségét, életét védik stb. A társadalmi élet nagyarányú kifejlődésével a felnőttekre irányuló nevelő-intézkedések is szaporodnak. Ide tartozik az ifjúsági irodalom szervezése, ellenőrzése, múzeumok és népkönyvtárak létesítése, kiállítások rendezése, olvasó-, dalkörök szervezése, különféle nyilvános előadások tartása. A 15 éven alúli gyermekeket a koresmáktól és nyilvános mulatóhelyektől eltiltatják; szegény gyermekeket felruháznak; éhező gyermekek számára gyermekkonyhákat létesítenek stb.

Így azonban, bármennyire szociális intézmény is az iskola,

mégis az iskolában a *tanító* egyszersmind egyéniség is marad mindig és a *tanulók* mindegyike is egyéniség;¹ a tanító működésében lelkének nemcsak szociális, hanem egyéni része is érvényesül és pedig annál nagyobb mértékben, mennél határozottab, kialakultabb, gazdagabb egyéniség. A tanítók lelki élete is nemcsak a nekik átadott szociális vonatkozású tartalom és a szociális természetű munka, hanem egyéni természetük hatása alatt is fejlődik. Ime, a szociális szempont is kikerülhetetlenül az egyéni szemponthoz vezet! *Ime, nyilvánvaló, az egyik szempontból való vizsgálódás kiegészíti a másik szempontból való vizsgálódást! Mindkettő egyaránt szükséges a sikeres vizsgálódáshoz.* Látjuk, erre a két szempontra tulajdonképen a vizsgálódásnak van szüksége, *mert a gyakorlatban minden nevelés egyéni is és társadalmi is,* mivelhogy az ember mindig egyén is és társadalmi lény is.

A neveléstörténet arról tanuskodik, hogy a régi időben szociális szempontból kevesen vizsgálták a nevelést. Plátó államtudományi munkáiban állami szempontból fejtegeti behatóan a nevelést. Már kisebb mértékben, de szintén társadalomphilosophiai szempontból ír a nevelésről Aristoteles is.

A középkor neveléstani munkáiban a vallásos felfogás ugyan mindenkor szociális vonatkozásokra is vezet, de egyenesen szociális szempontból megírt rendszeres munkát nem találunk. Inkább kifejtik ezt a szempontot a reformátorok és majd a 17. század nagy didaktikusai. Comenius *Magna didaktikájában* egész oktatásügyi rendszer-vázlatot mutat be. A 18. század életfölfogása azután ismét az egyéni pædagogianak kedvez, bár ekkor találkozunk egyúttal az ú. n. állam-pædagogianak gyakorlati alkalmazásával Poroszországban és Ausztriában. Pestalozzi törekvései (anyai iskola; általános, keresztyén emberképzés) is erősen szociális vonatkozásúak, de szabatosan kidolgozott rendszer nélkül. Németországban Stein és Schleiermacher, Franciaországban Comte Ágoston azok, akik szociális szempontból vizsgálják a pædagogia kérdéseit.

Comte Á.² alaposan fejtegeti a nevelés és a többi szociális

¹ Bergemann, Socialpædagogik, 120.: «Der Mensch ist ein sociales Wesen, das gleichzeitig von einem Einzel — und einem Gesamtgeiste beherrscht ist».

² Comte pædagogijának ismertetését «A pozitivizmus nevelési rend-

tényező közti kölcsönhatást; pædagogiai rendszere azonban, melyet javasol, utópisztikus. *Schleiermacher** szerint a pædagogia az ethikának alárendelt tudomány, melléje a politika van rendelve. Ő abból az alapviszonyból indul ki: *mit akar az idősebb nemzedék az ifjabb nemzedékkal?*

A 19. században, mikor a nagy embertömegek jogilag és társadalmilag nagykorosítottak és rettenetes küzdelmet folytatnak a létért és társadalmi harcokat idéznek elő: általában a szociális élet jelenségei felé fordul a tudósok, államférfiak figyelme. A *szociálizmus* különböző irányjaival kétségen kívül szintén a nevelés szociális felfogására irányít; ugyanezt teszik a szociálizmus út-törői, gondolkodói: Marx, Lassale, Engels és mások. Az árvaházak, szeretetházak és más philantrop és gyógypædagogiai intézetek fölállítására, napközi otthonok, népkönyvtárak, ifjúsági egyesületek szervezésére, a felnőttek oktatására, az ingyenes oktatás megvalósítására irányuló törekvésekre ezek az irányzatok kétségtelenül befolytak. És mennél nagyobb mérvű, nagyobb arányú a szociális élet kifejlődése, mennél nagyobb a létérti küzdelem, annál inkább kell, hogy a figyelem a szociális nevelés kérdéseire irányuljon.

A szociális és történeti szempont, mely a XIX. század közepétől uralkodó a társadalmi tudományokban, mindig nagyobb és nagyobb mértékben van hatással a neveléstudományra is. Ily irányú vizsgálódások hozták létre Willmann Ottó már említett művét (*Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung*). És ujab-

szere. címen *Magyar Philosophiai Szemle* 1889. évfolyamában találjuk dr. Buday Józseftől.

* Lásd Schleiermacher, *Erziehungslehre*. Herausgegeben von C. Platz, Berlin, gedruckt bei G. Reimer, 1849. A 12. oldalon azt mondja: «Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete, angewandte Wissenschaft, der Politik coordinirt.» A 6. és 7. oldalon azt mondja, hogy *arra a viszonyra, mely az idősebb nemzedék és a fiatalabb nemzedék között van, építi föl elméletét*. A kérdést így teszi fel: «Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die thätigkeit dem Zweck, das Resultat der Thätigkeit entsprechen? Auf diese Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was des einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.»

ban is nagy szociál-pædagogiai irodalom keletkezett Németországban.¹

Bergemann szerint «A gyermek lelke a társadalmi lélek egy része, amely ennek befolyása alatt fejlődik ki . . .»,² «de nem vak, egyáltalában nem pusztán eszköze az összszellemnek az egyes szellem, sőt inkább helyzetének és értékének tudatában levő tisztviselő a szociális háztartásban, a szociális üzemben.» Szerinte, az egyes ember (Einzelmensch) létezése csak látszólagos, mert még gondolatban sem képzelheti el magát a közösség nélkül, szerinte nincsenek egyes emberek, sem testileg, sem szellemileg. Mi volna Luther hitújító elődjei nélkül, a renaissance a humanisták nélkül? Mi volna Nagy Sándor Fülöp nélkül, Aristoteles Plátó nélkül. A közös kötelekektől senki sem szabadulhat, *mindegyik történeti lény lelki és testi életének legkisebb száláig.* A nagy emberek által előidézett változások eredete a mult idők nemzedékeiben van. Szerinte «a szociális lélek vagy az összlélek (Kollektivseele) tehát épen olyan valóban létező mint az egyes lélek. Az igaz, hijával van az anyagi alapnak, mellyel az utóbbi az agyvelőben és idegrendszerben bír; de ezért nincs hijával ily alapnak általában véve: *ami az egyes léleknek az agyvelő és az idegrendszer, az meg van az összlélek, a szociális lélek számára a természetes életfeltételekben.*» Nálunk Eötvös J. báró «A XIX. század uralkodó eszméi . . .» című művében foglalkozik a közoktatásügynek az államhoz való viszonyával és általában a szociális fejlődés kérdésével. Pædagógusaink közül pedig a szociális-történeti pædagogiai felfogás hive Kármán Mór és tanítványai közül kivált Waldapfel.³ Ebben a szellemben írtam én is a Magyar Pædagogia 1899. áprilisi füzetében a «Nevelés és művelődés» című cikkben. A millennium

¹ Lásd *Paul Bergemann — Sociale Paedagogik* című művét, megjelent 1900-ban Gera-Leipzigben, Th. Hofmannál, 10 márka; továbbá *Natorp — Socialpaedagogik* című művét, Stuttgart, Frommnál, 1899-ben, 6 márka;

dr. Albert Mann — Staat u. Bildungswesen in ihrem Verhältniss zu einander . . . című értekezést, megjelent Langensalzában, Beyernél.

² A 141. és 142., továbbá a 240., 241. oldalon és egész fejezetekben.

³ Lásd Kármán Mór irodalmi műveinek jegyzékét a Kármán «*Emlékkönyvében*» a 36. és következő oldalain, szerkesztették Wolf György és Waldapfel János. Kármán szerint a pædagogia társadalmi tudomány, mely az oekonomiának és politikának van mellérendelve.

évben megtartott második országos és egyetemes tanügyi kongresszus naplója is arról tesz tanúbizonyságot, hogy hazánk irányadó tanügyi férfiai az általánosabb és magasabb szociális szempontból foglalkoznak hazánk oktatásügyével.¹

III.

Az egyéni és társadalmi pädagogia közötti viszonyról.

5. Hátra van még, hogy az egyéni és társadalmi pädagogia közötti viszonyt még külön is szemügyre vegyük. Amint láttuk, mindkét szempont jogosult, mert mindkettő az emberi élet lényegében leli magyarázatát. Minden ember egyén is és társas, történeti lény is, azaz, minden ember valamely történeti életet folytató nagyobb közösség tagja is. Ez teszi jogosulttá nemcsak a *neveléstudomány* művelését egyéni és társadalmi szempontból, de egyúttal szükségessé teszi mindkét szempont érvényesülését a nevelésnek *gyakorlatában* is. Schleiermacher mondja már említett művében: «Hogy minden egyes egyszerre *általános és különös, ez minden jelenségnek általános törvénye.*»² Eötvös József br. szerint pedig («A XIX. század uralkodó eszméi» című művében II. k. 612. l.) «. . . minden haladás a különböző erők és érdekek ellentétének eredménye, vagy ami egy azzal, az önálló egyéniségek érintkezésének eredménye».

Ebből a nevelésre különböző következtetések vonhatók le. Hogy a társadalom haladhasson, vagy ami egy ezzel: hogy *mívelődhessék, tökéletesedhessék*, erre a célra erős egyéniségek neveléséről kell gondoskodni. De ezeknek az egyéniségeknek érdekköre egy kell hogy legyen a társadaloméval. Schleiermacher szerint: «A nevelés befejezése az egyes egyéni jellemének kifejtése.» És ugyanott: «A nevelésnek az egyest a nagyobb erkölcsi

¹ Lásd az összes ülésekben tartott előadásokat: *Berzeviczy Albert-től* «Az egységes nemzeti közoktatás»,; *Sebestyén Gyulától* «Állam és iskola», *Beke Manótól* «Társadalom és iskola», *Alexander Bernáttól* «Az iskola belső szervezete» című előadásokat.

² Friedrich Schleiermachers Erziehungslehre. Herausgegeben von Platz, 588. l.

egésszel való hasonlóság szerint kell kiképezni, melyhez tartozik.¹ Más levonható következtetések:

A társadalmi nevelésnek számolnia kell az egyéni természettel; az egyéni nevelésnek számolnia kell a nemzeti, az általános emberi, tehát szociális jelleggel. Schleiermacher kérdi: «Mit kell elérnünk a neveléssel?» Felelete: «A későbbi nemzedék *erkölcsiségét*». Másik kérdése ugyanott: «Mit lehet vele elérnünk?» felelete: *ugyanazt*, de csak amennyiben az emberi természet ezt lehetővé teszi.² Az egyén és az általános emberi közötti meghatározottságok: «a fajták és a nemzetiség». Mivel pedig a szervezett társadalmak, az *államok* az együttélésen kívül a vérségi köteléken, a faji, nemzeti összetartozáson alapulnak, *azért a társadalmi nevelésnek mindig kiválóan nemzetinek kell lenni*. Az egyéni nevelésnek tehát az egyént egyéni természete szerint kell egyénesíteni; a nemzeti nevelésnek pedig a nemzetet, a fajt nemzeti, faji jellege szerint kell egyénesíteni. Azonban ezt a két szempontot a gyakorlatban össze kell kötnünk. *Az egyéni nevelés az ifjú egyénben nemcsak az egyéni, hanem a nemzeti jelleget fejtsse ki és a nemzeti nevelés az ifjú nemzedék nevelésében nemcsak a nemzeti, hanem az egyéni természetre is legyen figyelemmel*.

Egy nemzet életében a haladás annál élénkebb, mennél kialakultabb, különböző egyéniségekből áll; és hasonlóképen a nemzetek *egymásközi érintkezése annál nagyobb mérvű haladást, művelődést* idéz elő, mennél kialakultabbak az érintkező nemzetek faji, nemzeti sajátosságai. (Eötvös József br. «A XX. század uralkodó eszméi». 608. l.).

Mathematikailag azonban a társadalmi és egyéni nevelés közti viszonyt sohasem fogjuk kiszámíthatni. Mily mértékű legyen a társadalmi és egyéni nevelés, ez szociológiai kérdés, a szociológia pedig egyelőre még egyáltalában nem exact tudomány.

Történeti életünk sem oly hosszú még, hogy erre a kérdésre még a legbehatóbb történeti kutatások is képesek volnának

¹ Említett művének 50. és 51. lapján.

² Natorp, Socialpædagogik, 94. l.: Hasonlóan nyilatkozik. «Aber nur so weit es in den Gesetzen der Fortschreitung der menschlichen Natur liegt.» 15. l.

teljes világot vetni. Azt látjuk, hogy némely korban (p. o. a 18. században) az általános figyelem az egyén boldogulása, érvényesülése, nevelése felé fordul. Ennek oka az egyén akkori elnyomott állapotában van. Mihelyt azonban p. o. a francia forradalom politikailag fölszabadítja az egyént és a fölszabadult tömegek ezelőtt nem is sejtett társadalmi fejlődést és egyúttal létérti küzdelmet idéznek elő: az érdeklődés ismét nagyobb mértékben a szociális kérdések és a szociális nevelés felé fordul.

De a viszony törvényszerűségének kimutatása azért — úgy hiszem — még a messze jövő feladata marad.

Nem érdektelen végül annak a kérdésnek a fölvetése is: vajjon hazánkban feltalálható-e a kellő, természetes viszony az egyéni és társadalmi nevelés között? Nem fejlődik-e egyoldalú irányban nevelésünk? Azonban ennek a kérdésnek részletes fejtegetéséről e tanulmány keretében le kell mondanom. Csupán egyes tételek fölemlítésére szoritkozom. Így p. o.: hogy a kormány törekedett újabban a társadalmi, nemzeti nevelést törvények, rendeletek és sokféle intézkedések segítségével hathatósan szervezni, vezetni; csak hogy ez még mind nem elégséges a politikai magyar nemzet nemzeti jellegének a lehető legnagyobb mértékben való kiművelésére.

Ami egyes intézeteinket illeti, azt tapasztaljuk, hogy az állami intézetek, kivált a középiskolák igen egyformák, hogy alig van egyéni jellegük. Már pedig csak az az intézet nevelhet jellemeket, melynek magának is kifejezett jellege van. (Willmann didaktikája, II. k. 511. l.).

Ami pedig az intézetek gyakorlati munkáját illeti, annak intézetenként még kevesebb individuális jellege van. *Mai nevelésünk ennél fogva nem igen kedvez az egyéniségek kialakulásának.*

Ennek pedig aligha lesz jó következménye a társadalmi haladásra, az állam jövőjére. Vannak a nevelésben feladatok, melyeket mindig csak az egyéni különbségek számbavételével lehet elvégezni, ilyenek az egyes tanulók munkájának és haladásának osztályozása. *«Hogyha az osztályozásnak általában individualizálni kell, hogy az egyéni erőket tevékenységre indítsa és hogy a belső meghatározásaihoz hozzájáruljon, akkor ezt különösen a munka és haladás értékelésében kell tennie; ezekre pedig a tárgyi mérték ki nem elégítő, legkevésbé az iskolatárs-*

tól vett mérték; hanem egyúttal a szubjektív — ethikai mértéket kell alkalmazni: mennyiben mozdíthatja elő a végzett munka az egyesyt tökéletesedésében, mennyivel járulhat hozzá személyes értékének emeléséhez. Ez az a hely, ahol mindenekelőtt a tanítói foglalkozás és az iskolázás ethizálandó».

Willmannak ezzel a megszívlelendő útmutatásával befejezem vázlatos fejtegetéseimet.

GÖMÖRI SÁNDOR.

A MODERN-NYELVTANÍTÁS ÚJABB MÓDSZEREI.

Minden kornak megvan a kedvelt s megoldhatatlan problémája. A nyelvtanítás és nyelvtanulás kérdése most szokásos gondja a legélesebb és legérettebb eszű embereknek is s a modern nyelvtanítás módszere és feladata a tanügyi irodalom és gyakorlat legvitatottabb kérdése. Folyóiratok, nagy munkák, röpiratok egész halmaza: egy kis könyvtár jelent meg a kérdés egészéről és egyes részleteiről. Nehéz a sok vélemény szövevényében az Ariadne fonalra: a helyes és követendő útra rámutatni. Töredék minden munka, de nem egy keserű tapasztalat és kételkedő fontolgatás kikerülhető a módszertannal való alapos foglalkozás alapján.

I.

Modern nyelvtanulás ott kezdődik, ahol a modern nyelv s véglemzésben Gallia azon lakói, kiket Cæsar katonái legyőztek, már modern nyelvet tanúlnak. Guttenberg betűi felvirágoztatják a nyelvkönyvek hosszú sorozatát, de kétségbevonhatatlan történelmi tények (Német Lajos francia esküje stb.) bizonyítják, hogy már a könyvnyomtatás feltalálása előtt is tanúltak modern nyelveket, hangtani vagy írott alapon.

A módszerkutatás legelső nyomaira a XVI. században találunk. 1552. adja ki *Forest de Vaison* Briefve et utile instruction pour enseigner et apprendre la grammaire en peu de temps. (Rövid és hasznos utasítás, hogyan lehet rövid idő alatt nyelvet tanítani és megtanúlni.) 1568-ban *Du Vivier*, 1588-ban *Lumneus* tesznek kísérletet úgy a gyakorlat, mint az elmélet terén s mindannyian már ez időben az idegen nyelvtanulás nehézségeinek csökkentésére törekuszenek. 1592-ben *Delamothe* kiadja ily munkáját: French alphabet, teaching in a very short time by a most easy way to pronounce french naturally to read it perfectly, to write it easily, and to speak it accor-