

A. BAIN «NEVELÉSTUDOMÁNYA».

Bevezető tanulmány.

I.

Epen három évtizede annak, hogy Bain «Education as a science» c. műve, miután első része, a pszichológiai alapvetés, már korábban a «Mind»-ban látott napvilágot,¹ önálló könyv alakjában megjelent. A mű azóta számos kiadást ért,² németre és franciára is lefordították, a benne kifejtett elvek egy része már a pædagogiai gondolkodás közkincsévé lett, részben gyakorlatilag is megvalósult. Annál inkább csodálni való, hogy a neveléstudomány történetírói eddigelé alig méltatták figyelmükre. A közkézen forgó neveléstörténeti könyvekből hiába igyekszünk róla fogalmat szerezni; az angolok és a németek csak ritkán emlékszenek meg róla; a francia Compayré néhány oldalt szentel ugyan méltatásának, de ez is olyan, hogy a mű tartalmáról nem tudunk magunknak világos képet alkotni. Mi állja útját e mű érvényesülésének? Talán nem tévedünk, ha azt hisszük, hogy Bain könyvét egy szerencsésebb versenytárs, Spencer Herbertnek néhány évvel korábban megjelent műve, szorítja háttérbe. Aki a nevelés kérdéseiben eredeti s mégis minden ízében angol fölfogást akar hallani, az Spencernek «Az értelmi, erkölcsi és testi nevelés»-ről szóló könyvéhez fordul; s tagadhatatlan, hogy ez, nem szólva szerzőjének nagyobb tudományos egyéniségéről, bizonyos szempontból fölötte áll a Bainének. Spencer a nevelésnek egészen közelfekvő kérdéseit veszi tárgyalás alá; nézetei egy elvileg egységes koncepcióra mutatnak, melyet könnyen áttekinthető módon, úgyszólván egyenes vonalban haladva fejt ki s hatásának titka részben bizonyára elmésségében és népszerű előadásában rejlik. Bain jelessége nem a koncepció merészségében van; nem oly eredeti mint Spencer, akitől elveinek egy részét kölcsönzi; kevésbbé érdeklik az elvek, mint ezek gyakorlati alkalmazása; nem is azoknak egységgé fűzésében, hanem a részletekben van főérdeke. Egységes kerettel nem bajlódik sokat; nem tartja

¹ A «Mind»-ban megjelent résznek magyar fordítását adta Lechner László a «Magyar Tanügy» 1877. évfolyamában.

² 10. kiadása 1902.

fontosnak, hogy szigorú definíciót adjon a nevelés céljáról; a mű elején felvonultat egy sor definíciót csak azért, hogy kimutatva mind-egyiknek elégtelenségét, céljához képest két gyakorlati szabállyal elégedjék meg. Szerves kompozíciót hiába keresünk nála; az egyes fejezetek között nincs mindig szoros, szükségszerű kapcsolat, nem követelik egymást, nem következnek egymásból; minden részlet nagyon világos, de az egésznek tervrajzában nehéz azonnal eligazodni. A fejezetek címei is ritkán jelölik meg pontosan a tartalmat; a főkérdéssel kapcsolatban mellékkérdésekre is kitér; a tapasztalatból és gyakorlatból merített szabályok, észrevételek, megjegyzések szétfeszítik az elméleti keretet, túlburjánoznak rajta. Innen van, hogy olvasás közben elvesztjük néha a fonalat, mint ahogy az erdőben a sűrű fák és bokrok között néha elvesztjük az ösvényt s nem mindig könnyű azonnal újra rábukkani. Stílus dolgában is Bain mögötte marad Spencernek; nincsenek, mint ennek, megkapó hasonlatai, melyek a szemlélet erejével leszögeznek a gondolatot; gondolatfűzése sem mindig átlátszó; gyakran mintha csak egy rögtönzött előadást hallanánk: az előadó letér a kitzótt irányról, utólag pótolja, amit korábban esetleg kifelejtett, ismétli egyik-másik gondolatát, főleg a fontosabbakat. Mondatainak hosszúsága és bonyolultsága pedig alaposan próbára teszi a fordító ügyességét és türelmét.

De mindezekért bő kárpótlást nyújt tárgyalásának szigorúan tudományos jellege és a részletek tömértelen gazdagsága. A fiziológia és pszichológia igazságait ritkán aknázták ki jobban valaki a pädagogia számára, mint Bain, kinek tudományossága mellett Spencer fejtegetései szellemes társalgásnak tetszenek. A felölelt kérdések száma és a megoldások nagy változatossága pedig bámulatra ragad. A pädagogiának, főleg a didaktikának alig van problémája, melyet ne venne tárgyalás alá s époly alapossággal szól az írás és olvasás tanításáról, mint a középiskolai tantárgyak módszereiről vagy az egyetemi oktatás kérdéseiről. Szakavatottságát magyarázza és iránta bizalmat ébreszt gazdag tanári és irodalmi tevékenysége: akadémiai pályafutása alatt tanított természettudományokat és humánus tárgyakat, matematikát és filozófiai disciplinákat; alapvető műveket írt a logikáról, az angol grammatikáról és retorikáról s pszichológiai műveiben úttörő gondolatokkal gazdagította a lélektant. Valóban nem csoda, ha a tizenkilencedik század angol pädagogiájának egyik legértékesebb műve éppen Bain kezéből került ki.

Ezek után talán különösnek tetszik, ha azt kérdezzük: mi e mű főproblémája? S mégis jogosan tehetjük föl a kérdést, mert bár a műnek nincs egysége s nem rendszeres, egy problemacsoport dominálása szembetűnő. Régi, hagyományos szokása az angol nevelés-

elméletnek, mely csak legújabbán változott meg, hogy csak a középfokú oktatás, a *gentleman* nevelése, érdekli, míg a népneveléssel alig vagy semmit sem törődik. Ez az arisztokratikus vonás épúgy megtalálható a XIX. századbeli Spencernél, mint az angolok első modern pädagogiai elméletírójánál, Lockenál. Bain sem szakít a hagyomány-nyal; bár művének egyes részei a nevelésre és oktatásra általában vonatkoznak s az elemi iskolai tanító is sokat tanulhat tőle: a legtöbb fejezet mégis a középfokú oktatásról szól, a középiskola tárgyainak értékelése látszik a fődolognak s az új tanterv, melyet az utolsó fejezetek tartalmaznak, csak a középiskolát illeti.

A középiskola nagy kérdése kétszáz esztendő óta a humaniorák és a reáliák küzdelme körül forog. A humaniorák, nevezetesen a klasszikus nyelvek, a régibb, eredeti elem, nemesi levelüket a renaissance koráig viszik vissza; a reáliák csak lassan hódítanak tért és csak a XIX. század folyamán izmosodnak annyira, hogy vitássá tehessék amazoknak elsőbbségét.

A renaissance-kor művelődésének a klasszikus nyelvi és irodalmi tanulmány teszi leghatásosabb eszközét. A humanisták, kik a középkori nevelés egyoldalúságával szemben egy sokoldalú, harmonikusan képzett emberiség neveléséről álmodoztak, a görög és római irodalomban látták e tökéletes embertípus ábrázolását, a klasszikus eszmévilág felújításától remélték ideáljuk megvalósulását. A klasszikus irodalomnak az a szerep jutott, hogy az emberiség nevelésének eszközeivé legyenek, mert csak rajtok keresztül lehet amaz ideális világig, az ember igazi lényéig előrehatolni. De a humanizmusnak ez a tiszta pädagogiai eszméje aránylag csak rövid életű volt. Erasmus volt az utolsó, nagy, egyetemesen gondolkodó humanista. Sturm-nál és Melanchthonnál már összeszorul, megszűkül ennek az eszménynek köre. Az *eloquens pietas* azt jelenti, hogy a humanisztikus tanulmányok a vallásra alapított erkölcsiség szolgálatában álljanak, épúgy mint a jezsuitáknál, kiknek szemében a latin írás és beszéd a katolikus ember lelki kiművelésére szolgáló előkészítő tanulmány. Később azután ez a szempont is elesik s csak a nyelvi készségre való törekvés a maga pusztaságában válik uralkodóvá. Ebben a korban lép fel Comenius, aki azt hirdeti, hogy nem szavakat, hanem tárgyakat kell tanítani.

A gyakorlati angol szellemtől azt lehetne várni, hogy elzárkózik majd a kevésbé hasznosítható antik tanulmánytól. Egy körülménynél fogva azonban ép az angol iskola lett a klasszikus nyelv-tanulmány melegágyává. «Az angolok *egy* pontban közelebb állanak a régiekhez, mint a többi nemzetek; egyedül nekik volt nyilvános állam-életük, úgyszintén talajuk a szónoklat igazi, eleven művészete szá-

mára; társadalmi rendjük, mely a politikai javak hordozására volt hivatva s melyet e célra kellett nevelni. Az előkelő ifjúság — *our noble and our gentle youth* — képzésére hasonló feladatok hárultak, mint az ókor szabad polgárának nevelésére: az erők iskolázása tekintet nélkül egy határozott hivatásra, a személyiség sokoldalú kiképzése, a szónak mint szellemi fegyvernek és irányító eszköznek kezelésére való képesítés. Így önmagától ugyanazok az eszközök kínálkoztak: a beszéd és beszédművészet tanulmánya, nem tudományos célokra, tulajdonképp nem is esztetikaikra, hanem a szellemi iskolázás és az egyéni önállósulás formális céljaira. Így fogadta be Anglia a humanizmust, mint a *public character*, . . . a *gentleman* műveltségének elemét s ezzel bizonyos tekintetben közelebb maradt az antik szellemhez minden más népnél; e fölfogás alapján azonban a humanisztikus tanulmányok a nemzeti javak sorába kerültek, a latin iskola pedig, mint olyan műhely, melyből gentleman-ek, parlament-tagok, államférfiak kerültek ki, a legáltalánosabb becsülés tárgya lett. Így történhetett, hogy éppen Anglia . . . őrizte meg leghívebben az ó humanisztikus tanulmányt s még ma is vannak latin iskolái, melyek három évszázadnál régibb hagyományokat tartottak fenn: a vallás-tanban, a latinban és a görögben látják a nevelés összes lényeges eszközeit.¹

A klasszikus nyelvek emez értékelésének meg kellett változnia oly mértékben, amint az egyetemes művelődés más alapokra helyezkedett. Utaltunk már e szempontból Comeniusra. De a klasszikus tanulmányok ellen irányuló eszmék legtermékenyebb talaja Franciaország. Itt Rabelais és Montaigne már a XVI. században szót emelnek a collégékben uralkodó rendszer ellen, melynek a lelket leigázó verbalizmusát az észet és jellemet fejlesztő, a világ dolgaiban eligazító történelmi és természettudományi ismeretekkel szeretnék elcserélni.² Ezek és hasonló eszmék, melyek még a XVII. századon keresztül csak egyes kiválóbb elmékben derengtek, a XVIII. század forradalmi levegőjében teljes világosságra gyúlva a nemzet köztudatában foglaltak helyet.³ A hagyományokkal szakítani vágyó szellem az öröklött iskolai rendszert is követeli áldozatul s «felüti fejét az utilitarizmus, ez a mindig oly erős, de akkor legerősebb áramlat, ha az emberiség kezdi érezni, hogy az iskola sehogy sem képes megfelelni az elvál-

¹ L. Otto Willmann: *Didaktik als Bildungslehre*, 3. kiad. 347. l.

² Montaigne és Rabelais idevágó nézeteire vonatkozólag l. Finácsy: *A francia középiskolák multja és jelenje*. 16. és köv. l.

³ L. erre nézve id. m. ötödik fejezetét: *A nagy elméletek és a tanulmányi forradalom*. 62. és köv. l.

tozott viszonyoknak».¹ Az új idők szellemét legjellemzőbben dokumentálja Diderotnak 1775—6-ban készült tanterve. A hasznossági elv érvényesülését ebben mutatja nemcsak a tárgyak megválogatása, hanem azok sorrendje is, amennyiben azok a tárgyak, amelyeket a nemzetnek csak nagyon kis része tud gyakorlatilag értékesíteni, a latin és görög nyelv, a retorika és poétika, a tanterv legvégére kerülnek. De époly határozottsággal kifejezésre jut egy másik szempont is, a természettudományi: az alsó öt osztályban kizárólag matematika, fizika, asztronómia, természetrajz, kémia és anatómia szerepelnek.² A hasznossági elv és a természettudományi szempont: ime a két főelve a XIX. század pozitivistá pädagogiájának.

Azonban míg ez történt, megváltozott a klasszikus tanulmányok szempontja is. Már a XVIII. század első felében megindul a neohumanisztikus mozgalom, mellyel a latin és görög iskolai tanítása is új jelentőségre tesz szert és új igazolást nyer. Nem többé az e nyelveken való beszélni és írni tudás s főcél. A nyelvek formális képző hatásánál fontosabb a tartalom, mely tárháza az értékes ismereteknek; műveli az elmét, nemesíti az ízlést, neveli a jellemet. A végső cél pedig történeti műveltség közvetítése: a jelen művelődésnek a múltban felmutatni gyökereit, a múltat összekapcsolni a jellel. Nem foglalkozunk azzal a kérdéssel, mily mértékben tudja az iskola e maga elé tűzött feladatát teljesíteni. Csak azt akarjuk hangsúlyozni, hogy a XIX. század más funkciót ró a latin és görög tanításra, mint a korábbi századok s másképp igyekszik annak nagy szerepét a középfokú oktatásban igazolni. Kérdés, kielégítő-e ez az igazolás?

Ezt a kérdést azonban már nem mi, hanem Bain veti fel, hanem is éppen ebben a formában. Egy egész nagy fejezetet szentel a klasszikus nyelvek értékelésének s nekünk úgy tetszik, hogy ez a mű legelevenebb része, melynek megírása különösen szívéen feküdt a szerzőnek. Az exakt tudományok hatalmas üzeme évszázadokon keresztül mind több és több értékes igazságot hoz felszínre; az élet, mely mindig bonyolultabbá válik, pozitív és hasznos ismeretek dolgában mindinkább nagyobbodó igényeket támaszt az iskolával szemben. S mit látunk? Tanuló ifjúságunk a fiatalság legszebb éveiben idejének és erejének javát a latin és görög tanulására fordítja; vajjon az elért eredmény igazolja-e a ráfordított roppant fáradságot? A felelet, melyet Bain e kérdésre ad, röviden a következő: ami hasznót a klasszikus nyelvtanulmánynak tulajdonítanak, az époly mértékben

¹ L. u. o. 66. old.

² V. ö. id. m. 71. old.

részint más tárgyakból, részint jó fordításokból is meríthető; a latin és görög tehát a középiskolai fokon fölösleges. Bain új tantervében e két nyelv tanulmánya teljesen hiányzik. Az előkelő polcon, melyet előbb ők foglaltak el, most a természettudományok és az anyanyelv trónolnak. Mily messze távozott a tizenkilencedik századbéli angol gondolkodó a renaissance korának latin iskolájától! Ebben a latin nyelv minden, amannak tantervéből teljesen kiszorul; amely tárgyak pedig ott hamupipőke sorsban voltak, itt első helyen büszkélkednek. De azért Bain álláspontja nem végletesen utilitarisztikus; a maga szempontjából meg tudja becsülni a multat és fontosnak tartja annak megismerését. Új tantervében helyet foglal a történelem, az irodalom-történet; a klasszikus irodalmak sem szenvednek rövidséget, noha csak fordításban táruznak föl a tanuló előtt, sőt az egyetemes irodalomtörténetbe való beleillesztésük, Bain szerint, mélyebb, igazabb megismerésüket teszi lehetővé, mint az eredetiben való olvastatásuknak az a módja, mely a mai iskolában szokásos. De mindezt később, a mű tartalmának tárgyalásakor részletesen fogjuk kifejteni, amennyiben igyekszünk majd az egész gondolatmenetet lehetőleg pontosan megismertetni.

II.

Bain lélektana. A «Neveléstudomány» olvasója minduntalan főleg a mű első részében, pszichológiai igazságoknak pædagogiai alkalmazásával találkozik; ez szükségessé teszi, hogy Bain lélektani fölfogásával is megismerkedjék. Azonban nem vállalkozhatunk e helyen annak beható ismertetésére; csak annyit igyekszünk adni, amennyi a «Neveléstudomány»-ban előforduló lélektani fogalmak megértetésére kívánatosnak látszik.*

Bain az asszociációs pszichológusokhoz tartozik; ő épen egyike azoknak, akik az asszociációs pszichológia elméletét legteljesebben, legkövetkezetesebben végiggondolják. Ez az elmélet, melynek alap-gondolata a tizennyolcadik század közepe táján körülbelül egyszerre jelentkezik Hartleynál és Humenál, a lelki életet mechanikai folyamatként fogja föl s ily módon csálhatatlanul magán viseli a kor természettudományában uralkodó mechanisztikus világfölfogás bélyegét. Miként az anyagi világ az atomokból, úgy épül föl a lelki világ is.

* Bain lélektani főművei: *The Senses and the Intellect* és *The Emotions and the Will*. Ezeknek részletes méltatását adja Ribot: *La psychologie anglaise contemporaine*, I. a Bainre vonatk. fejezetet. B. pszichológiájának rövid összefoglalását l. Ueberweg, *Gesch. der Phil.* IV. 432—433. 9. kiadás.

legkisebb elemekből, a képzetekből. Miként az anyagi világban minden szükségszerűen folyik le, minden történést a kauzalitás törvénye szabályoz, úgy a lelki élet is egységes mechanizmus, melynek törvényszerűsége nem áll mögötte az anyagi világnak. Az az egységes törvény pedig, mely az összes lelki folyamatokat magyarázza, az asszociáció, a képzetek társulása; azok a képzetek, melyek hasonlóak vagy ellentétesek, melyek egyidejűleg vagy egymásután kerültek a tudatba, vonzzák egymást, társulnak egymással, földézik egymást. A képzeteknek egymáshoz tapadásából, társulásából származnak az összetett lelkiállapotok, épül föl az egységes világ, melyet léleknek nevezünk. A lélek, hogy Hume kifejezésével éljünk, nem egyéb egy képzet-csomónál. Hartley * e fölfogást korának idegfiziológiai elméletével hozta kapcsolatba: a lelki folyamatoknak megfelelnek az agy- és idegállomány bizonyos rezgései, az egyszerűeknek egyszerű, az összetetteknek összetett rezgések. Ezzel a lelki élet elveszti önállóságát, függésbe jut a testtől. A testi és a lelki élet eme kapcsolatának szem előtt tartása átszármazott a tizenkilencedik század angol pszichológusaira is. Bain lélektani elemzéseinek értékét nem kis mértékben emeli a kísérő fiziológiai jelenségek gondos feltüntetése.

Azonban az asszociáció fogalma Hartley és Hume óta bizonyos mértékben változást szenvedett. A tizennyolcadik század pszichológiája intellektualisztikus jellegű; az asszociáció ideáknak, azaz képzeteknek, fogalmaknak, tehát ismeretaktusoknak, vagy ezek alkatrészeinek kapcsolatát jelentette. Talán nem nehéz fölismerni, hogy az asszociációs pszichológia az emlékképek egymásra következő sorában látja a lelki élet tipikus alapformáját. Mintha ez volna az a szemlélet, melyből az asszociáció törvénye leszűrődött. Csakhogy e fölfogás mellett a lelki élet egyéb részei nem találhatják meg számájukat. Nemcsak az akarati és érzelmi jelenségek nem nyernek ki-elégítő magyarázatot, de az összes értelmiek sem. E felfogáson túl kellett menni a tizenkilencedik században; az asszociáció elvét ki kellett terjeszteni; ami annál inkább vált lehetővé, mert a sokkal finomabb lélektani analízis összetettnek mutatott sok oly lelkiállapotot, melyet korábban minden aggály nélkül egyszerűnek tartottak. Bain-nél s már korábban James Millnél, megtaláljuk az asszociációnak e tágabb, az egész lelkiéletet átölelő fogalmát. Az értelmi folyamatok még mindig némi kedvezményt élveznek; az asszociáció elve jobban illik rájuk, mint az érzelmi és akarati folyamatokra; ezek tárgyalása még mindig nem oly alapos — még Bainnél sem, aki pedig a legkövetkezetesebb és a legmélyebb — mint az értelmieké. De az asszo-

* V. ö. Ueberwég, III. 169. old.

ciáció elvének egyeduralma mégis kétségtelenné vált; egységes magyarázatot nyert az egész lelki élet; ennek gazdag és színes változatossága az érzetek, képzetek, érzelmek és vágyak különböző módon való asszociációjára vihető vissza. Ezért mondhatta John Stuart Mill: «Ami a gravitáció törvénye az asztronómiának, a szövetek elemi sajátosságai a fiziológiának, ugyanaz az asszociáció elve a pszichológiának».

Nem lehet itt feladatunk az asszociációs pszichológiát bírálat tárgyává tenni. Ellenben rá kell mutatnunk e felfogás pædagogiai következményeire, amint ezek Bain Neveléstudományában is érvényesülnek. Mit jelenthet ezek után az emlékezet, a képzelet, az ítélet fejlesztése, általában a különböző képességek nevelése? A «képességek elmélete» (Vermögenstheorie) szerint az emlékezet, a képzelet, az ítélet stb. külön képességek, önálló kis köztársaságok az elme birodalmában, részlelkek az egységes lélek keretében, melyek okozzák, előidézik a különböző lelki jelenségeket: az emlékezeti folyamatok oka az emlékező képesség, az ítélet származtatója az ítélőképesség, és így tovább. Ez kétségtelenül nagyon kényelmes, de egyszersmind nagyon tudománytalan magyarázata a lelki jelenségeknek. Az asszociáció elmélete nem egyeztethető meg a képességek oly felfogásával, mely ezeknek önálló, a lelki folyamatokból különálló realitást tulajdonít. A különböző képességek tisztán csak absztrakciók, melyek nagyon használhatók a lelki jelenségek osztályozásában, de nem okai a jelenségeknek, csak megnevezései a hasonló jelenségek csoportjának; nem külön entitások, nincs önálló létük a lelki folyamatokon kívül; amit különböző képességeknek tartanak, tulajdonkép csak különböző formái az eszmetársítás egységes törvényének. Ha tehát Bain az egyes képességek neveléséről beszél, ezen sohasem szabad azoknak mint külön valóknak a maguk egészében való erősítését vagy fejlesztését érteni. A képességek összeesnek a folyamatokkal, a képességek nevelése voltakép a lelki folyamatok irányítása. Ily értelemben lesz majd szó a megkülönböztetésnek, az egyezések észrevevésének, a megtartásnak s a többi «képességnek» műveléséről.

Még egy szempontból kell Bain pszichológiáját szembeállítanunk Hartleyével. Mondottuk már, hogy az utóbbinak elmélete inkább csak az értelmi jelenségek magyarázására van kiszabva; ezek pedig passzívabb magatartását teszik lelki életünknek: a külvilág hat elménkre, a kapott benyomások megmaradnak, kapcsolódnak egymással, újra föltámadnak. Egészen eltérnek ettől az akarati folyamatok; itt nincs passzív befogadás, a folyamatok belőlünk indulnak ki, mi hatunk a külvilágra. De honnan van a léleknek ez az aktivitása? Passzív elemekből nem származtatható; az aktivitásnak csakis egy

aktív elemben lehet a gyökere. Hol van hát ez az elem? Erre Hartley-nél hiába keresnénk feleletet. Bain ráutal a szellem spontaneitásának forrására. Rendszerint az érzetekben látják az első pszichikai jelenségeket, míg tevékenységeinket, mozdulatainkat megelőző érzetek visszahatásainak szokták tartani. Ez téves felfogás. Van egy spontán aktivitás, mely nem külső inger reakciójakép lép föl, hanem melynek önmagunkban van ingere. Ha a táplálkozás és a pihenés folytán bőséges energia halmozódott föl az idegcentrumokban, ezek a belső feszültség következtében impulzusokat küldenek a motorikus idegeken keresztül az izmokba: így támad a spontán mozdulat, mely a kísérő érzetek, az *izomérzetek* révén jut tudatunkba. A spontán mozdulat az első lelki jelenség, független minden külső ingertől. A spontán tevékenység jelentkezik a foetus mozdulataiban, a csecsemők és a gyermekek nagy mozgékonyágában, az izmok feszültségében stb. Mint mindjárt látni fogjuk, a spontán tevékenységben találja Bain a csiráját a teljesen kifejlődött akaratnak is.

Az izomérzeteken kívül Bain még hatféle érzetet különböztet meg: a szervi élet érzeteit, továbbá az ízlés, a szaglás, a tapintás, a hallás és a látás érzeteit. Az értelmi élet fejlődésére főleg a három utóbbi érzék fontos, még pedig Bain szerint a látás és a hallás fontosabbak a tapintásnál; azok a magasabb érzékek. Külön csoportba kell foglalni a szervi élet érzeteit. Ezeknek nincs saját szervük, hanem az egész testre terjeszkednek ki, főleg a zsigerekre s kiválólág affektív természetűek. Ide számítjuk az izom- és idegrendszer állapotát jelző szervi érzeteket; a vérkeringés, a lélegzés, az emésztés szabályosságát vagy szabálytalanságát jelző érzeteket; az éhség és szomjúság érzeteit; a hidegnek és a melegnek a szervi funkciókra való hatását jelző érzeteket; az elektromos állapot érzeteit. Pédagogiai szempontból a szervi élet érzetei nagyon figyelemre méltók: ők szolgáltatják a fegyelmezésnek leghatásosabb motivumait.

Az összetett lelki jelenségeket az asszociáció törvénye magyarázza. Erre vezethető vissza minden, még a legabnormisabb jelenség is, de maga e törvény nem származtatható le másból, hanem közvetlenül a tudat alapvető tényeiben: a megkülönböztetésben, a megtartásban és az egyezések észrebevésében gyökeredzik. A tudat első alapvető ténye a *megkülönböztetés* (discrimination), vagyis annak a különbségnek az észrevése, mely két érzetnek a minősége vagy intenzitása között van. A megkülönböztetéssel kezdődik a szellemi élet. Egyetlen, változatlan benyomás még nem tudat; a benyomások változása szüli a tudatéletet, a különbség tudata minden értelmi működés kezdete. Ebből következik a lelki életnek egy alapvető törvénye: a *relativitas törvénye*. Minthogy a változás szükséges feltétele a tu-

datnak, azért minden megismerésben egyszerre két dolgot kel fölfognunk. A melegséget csak úgy vehetjük észre, ha a hidegről megyünk át a melegre, a világosságot csak úgy, hogy a sötétről megyünk át a világosra. Csak viszonyokat ismerhetünk meg, egy abszolutnak megismerése összeegyeztetetlen megismerő képességünkkel. Hogy e törvény alkalmazása az ismeretközlésben mennyire fontos, előre sejtethetjük. Második alapténye a tudatnak a *megtartás* (retentiveness). A szellem a kapott benyomásokat, ha elég erősek voltak, megőrzi, megtartja akkor is, miután azok külső oka megszűnt és később mint képzeteket reprodukálja. A harmadik, az *egyezés* vagy *hasonlóság* (agreement) észrevevése, azáltal lesz a tudat egyik alaptényévé, hogy mindig a megkülönböztetés kíséretében lép föl. A különbségek mellett, melyeket a benyomások mutatnak, észrevevesszük azt is, hogy ezek miben hasonlítanak vagy egyeznek.

A megkülönböztetésen alapul az ellentétességi, a megtartáson az érintkezési, az egyezés vagy hasonlóság észrevevésén a hasonlósági asszociáció. Az összes asszociációkat Bain szerint két alapformára lehet visszavezetni, melyeket már nem lehet tovább redukálni: érintkezési és hasonlósági asszociációra. Az érintkezési asszociáció törvénye: azok a képzetek, érzelmek, tevékenységek, melyek egyidejűleg vagy közvetlen egymásutánban jönnek létre, kapcsolódnak egymással, úgy hogy később az egyiknek felújulása maga után vonja a többiek felújulását. A hasonlósági asszociáció törvénye: a jelenvaló képzetek, érzelmek, tevékenységek felidézük azokat a korábbi benyomásokat vagy állapotokat, melyek hozzájuk hasonlítanak. De vannak nemcsak egyszerű, hanem összetett asszociációk is; ezek vagy csak hasonlósági, vagy csak érintkezési, vagy hasonlósági és érintkezési asszociációk eredményei. Összetett asszociáció az is, amit Bain konstruktív asszociációnak nevez. Ez régi tudatelemeknek oly módon való egyesülése, hogy az új kombinációk különböznek minden korábbi tapasztalattól. Példa erre a művész, a feltaláló, a tudós fantáziája.

Az *érzelmeket* Bain egyszerűekre és összetettekre osztja. Az egyszerűek kilencfélék. 1. A benyomások harmonijából vagy ellenkezéséből származó gyönyörök vagy fájdalmak. 2. A relativitás törvényéből folyó érzelmek, mint az ujdonság, a csodálat, a kényszer és a szabadság, a hatalom s a tehetetlenség érzelme. 3. Az ijedelem, továbbá a vele kapcsolatos érzelmek, mint a félelem, az iszonyat. 4. A jóindulatú érzelmek: jóakarat, rokoni szeretet, szerelem, kegyelet, tisztelet. 5. Az «én» érzelmei: önszeretet, önbecsülés, a megdicsértetésen való öröm stb. 6. A hatalom, a felsőbbség érzelme. 7. A harag érzelme. 8. A tevékenység érzelmei. 9. Az értelem érzelmei. Összetett érzelmek az esztetikaiak és az ethikaiak.

A lelkiismeretet Bain olyannak tartja, mint amely nevelés által formálható és fejleszthető. Az érzelmeknek ez a felosztása bizonyára nem egészen kielégítő. Bain az érzelmeknek legnyilvánvalóbb jellemvonásait vette alapul, de ezzel nagyon is a felszínen maradt; egyszerűeknek vett oly érzelmeket, melyeket a finomabb analízis összetetteknek mutat. E helyen mégis szükséges az érzelmeknek ez a felosztása, mert Neveléstudományában Bain, midőn az érzelmeknek motívumokként való értékesítését vizsgálja, nagyjában e felosztás fonalán halad.

Az *akarat* magyarázatában Bain sok tekintetben eltér a korábbi asszociációs elmélettől. Jeleztük már, hogy az akarati életet ösztön-szerű csírából, a spontán tevékenységből fejleszti, abból a tevékenységből, melyet nem külső inger vált ki, hanem mely a centrális ideg-erő bőségében leli okát. A kérdés most az, mikép fejlődik a spontán mozdulattól az önkéntes cselekvés. E probléma megoldása a szervezet egész életét jellemző két törvény, az önfenntartás törvénye (law of self conservation) és a megtartás segítségével válik lehetségessé. Az önfenntartás törvénye szerint aktivitásunk legsajátosabb funkciója fenntartani és növelni a gyönyört s távoltartani a fájdalmat. A gyönyörérzet jelzése annak, hogy valamely mozdulat megfelel szervez-tünknek, a fájdalom jelzése annak, hogy valamely mozdulat károsan hat valónkra. A gyönyörrel együtt jár életműködéseink fokozódása, a fájdalommal életműködéseink csökkenése. Spontán mozdulatainkat is mindig gyönyör vagy fájdalom kíséri. Ha e mozdulatok élvezetesek, a nyomukban járó fokozódása az életenergiának átszármazik a gyö-nyört okozó mozdulatokra is, minek következtében a gyönyör is fokozódik. Ha a spontán mozdulatok fájdalmasak, a nyomukban járó csökkenése a vitalitásnak átkerül a fájdalmat okozó mozdulatokra is s ezzel megkönnyebbülés jön létre. Ha a gyönyörnek és a gyö-nyört okozó mozdulathoz véletlen találkozása többször ismétlődik, a megtartás törvényének hatása alatt szilárd kapcsolat támad a kettő között: gyönyör és mozdulat asszociálódnak, úgy hogy a gyönyör képzele is fel tudja idézni a megfelelő mozdulatot. Ezen a fokon az akarat nem egyéb, mint egy gyönyörérzet képzetének mint motívum-nak egy bizonyos mozdulattal való kapcsolata. A Neveléstudomány vizsgálat tárgyává teszi majd a kérdést, mikép lehet mind az érzéki, mind a magasabb érzelmeket pædagogiailag értékes cselekedetek mo-tívumaiként értékesíteni. Bonyolultabb akarati aktus, ha a cseleke-detet több motívum küzdelme előzi meg. Ez akkor támad, ha vala-mely erős motívum egy erős akadályba ütközik; ilyenkor fontolgtatás és elhatározás után jutunk el a cselekedethez, amely most a szó-igaz értelmében vett önkéntes cselekedet. A pszichológiai elemzés az

akarati folyamatnak minden fázisát egy korábbi fázistól determinálnak tünteti fel és sehol sem utal egy lelki folyamatoktól külön való én-re. Ha az akarat szabadságán ilyen külön létező énnnek az akarati életbe való beavatkozását értik, akkor az akarat szabadságáról nem lehet szó.*

III.

A mű szerkezete. Mint már fentebb említettük, Bain műve nincsen egységesen felépítve. Azonban az egésznek lazasága mellett egyes fejezetek mégis szorosabban összefüggő gondolatcsoportot alkotnak. Az I. fejezet a mű bevezetése; kitűzi a Neveléstudomány feladatát. A II. és III. fejezet együtvé tartoznak: a fiziológiának és a pszichológiának a nevelésre való vonatkozásait tárgyalják. A IV. fejezet úgyszólván elszigetelten áll, nincs szerves kapcsolatban sem az előző, sem a következő fejezetekkel, hanem néhány fontos kifejezést magyaráz, melyek részint a pædagiában általában sűrűn használatosak, részint Bain művében visznek nagy szerepet. Az V. fejezet a nevelőértékekkel foglalkozik; hasonló tárgyú a X. fejezet, mely a klasszikus nyelvek értékelését adja. A két fejezet tartalmát egy pont alatt lehet tárgyalni. A VI—IX. fejezetek szűkebb egységet képeznek. A VI. és VII. a tárgyak pszichológiai és logikai sorrendjére vonatkozó, általános módszertani szabályokat tartalmaznak; a VIII. és IX. az egyes tárgyakra külön vonatkozó, a szemléltető oktatásban és a nyelvtanításban követendő módszertani eljárásokkal foglalkoznak. A XI—XIV. fejezetek Bainnek új tantervét, az értelmi, erkölcsi és művészeti nevelésről s a tananyag részeinek arányosságáról való nézeteit foglalják magukban; a műnek emez utolsó fejezetei tehát ismét szorosabb egységben függnek össze egymással. Ezek alapján a mű tartalmát a következő pontok alatt fogjuk fejtegetni: A nevelés feladata. A fiziológia és a pszichológia neveléstani vonatkozásai. A tantárgyak neveléstani értékelése. Módszertan. Az új tanterv. Az egyes pontokon belül, amennyire lehet, a megfelelő fejezetek gondolatmenetéhez ragaszkodunk, ami, véleményünk szerint, könnyebbé teszi majd az olvasó számára a műben való eligazodást.

IV.

A nevelés feladata. Akik tudományos rendszerességgel járnak el neveléstani fejtegetéseikben, rendszerint a nevelés céljának meghatározását tartják mindenekelőtt szükségesnek. Bain is a legszoká-

* V. ö. Überweg. id. h.

sosebb meghatározásból indul ki. A német pädagogia eszményét Pestalozzi óta kifejjezi e formula: a nevelés az emberi képességek harmónikus és egyenletes kifejlesztése. E célkitűzés nem kielégítő; egyrészt nem felel meg az egyén természetének, mely gyakran nagyobb rátermettséget mutat az egyik tárgykörben, mint a másokban; a társadalomra pedig nagyobb előny háramlik egyetlen képesség alapos, bár egyoldalú kiműveléséből, mint valamennyi képesség harmónikus kifejlesztéséből; másrészt nem számol azzal, hogy a nevelő munkája is határolt, minél fogva viszonylagos fontosságukhoz képest kell kiválogatnia a képességeket, melyeket harmónikusan akar fejleszteni. Inkább érinti a dolog velejét *James Mill* meghatározása, mely szerint a nevelés célja «képessé tenni az egyént, hogy tőle lehetőleg megszerezhesse első sorban a maga, azután a mások boldogságát». Ez a meghatározás sem lehet helyes. Nem szólva arról, hogy az emberi boldogság fogalmát a legkülönbözőbb módon lehet értelmezni, a meghatározás nagyon tág is, mert ezen az alapon például a táplálás, ápolás, ruházás kérdései is beletartoznak a nevelésbe;¹ pedig nem lehet a nevelőtől követelni, hogy az egészségtan törvényeit is megállapítsa. Ugyanebbe a hibába esik *John Stuart Mill* is, midőn a neveléshez tartozónak mondja mindazt, «amit magunk teszünk magunkért és amit mások tesznek mi értünk avégből, hogy közelebb jussunk természetünk tökéletességéhez». Millnek másik, szűkebb meghatározása pedig, hogy «a nevelés célja képessé tenni egy nemzedéket az eddig elért művelődési állapotnak legalább is fenntartására s ha lehet továbbfejlesztésére», B. szerint nem épen téves, de nem tudományos.² Leghelyesebben úgy fogjuk fel feladatunkat, ha a tanító tevékenységében látjuk a nevelési folyamat típusát. Valóban a tanító oktató és nevelő-munkája képviseli a nevelést a maga tisztaságában. E felfogás alapján, megengedve, hogy a végcél az emberi boldogság, a nevelés segédforrásaira nézve két szabály igazt el.³ 1. Ki kell választani mindazokat a tárgyakat, melyeknek nevelő értékére nézve egyetértés uralkodik. 2. Azokat a tárgyakat illetőleg pedig, amelyekre nézve nincs egyetértés, számba kell venni, minő árt fizetünk értük, hogy ennek alapján eldönthessük helyüket a nevelés eszközei sorában.

A fziológia és pszichológia neveléstani vonatkozásai. A tanító sikeres munkájának első feltétele a szellem plasztikai képessége,

¹ Az újabb elméletek a nevelésnek ily tág fölfogására hajlanak.

² A legmodernebb nézet a nevelést Mill-lel egyetértőleg kultur-munkásságnak fogja fel.

³ Definiciót a nevelésről nem ad Bain.

amely legkézzelfoghatóbban a közölt ismeretek elsajátításában és megtartásában nyilvánul. A neveléstan egyik legfontosabb feladata, hogy az emlékezet pszicho-fiziológiai természetét vizsgálja.

Fiziológiai oldalról tekintve, az emlékezet egy sor új idegfejlődmény, bizonyos nyomok keletkezése az agyállomány bizonyos vonalaiban. Mint minden testi erő, az emlékezet fizikai alapját tevő idegerő is táplálkozással tartja fenn magát s tevékenység és nyugalom között váltakozik. Ami a táplálkozást illeti, az emlékezet a legnagyobb igényeket támasztja az elme valamennyi folyamata között. Új ismeretek szerzése nagyobb mennyiségű agyerő elhasználásával jár, mint bármilyen más szellemi működés. Ez kitűnik például abból, hogy ugyanakkor, midőn emlékezetünk már nem tud új és tartós benyomásokat befogadni, nagyon jól tudunk másfajta tevékenységet, mint pl. konstruktív műveleteket, vagy hivatásszerű munkát, végezni. Öreg korunkban már nem tudunk újat tanulni, de még jól tudunk bánni a megszerzett ismeretekkel, felhasználhatjuk új feladatok megoldására. A plasztikai erő fejlesztésére nézve tehát a fődolog az agy kellő táplálása, ami rendszerint együtt jár az egész test jó táplálásával.

Az emlékezet pszichológiai oldalának tárgyalása szükségkép igen terjedelmes fejezete a neveléstannak. Azonban a nevelés folyamatában az értelem egyéb funkcióinak is nagy tér jut. Mindenekelőtt a megkülönböztetésnek és az egyezés észrevevésének, melyek, mint láttuk, az egész tudatéletnek, s így az emlékezetnek is alapját teszik. De a neveléstan és a pszichológia kapcsolatára vonatkozó vizsgálódásnak ki kell terjeszkednie a nevelés ama részére is, melyekben a súly nem a megtartáson van; kutatnia kell tehát a képzeleti, érzelmi és akarati életet is. Így a neveléstan pszichológiai vonatkozásairól szóló fejezetben a tárgyalt kérdéseket a következő címek jelzik: A megkülönböztetés, A megtartás, Az egyezés vagy hasonlóság, A konstruktív képesség, A tevékenység változtatása és abbanhagyása, Az érzelmek művelése, A motívumok hatása.

A neveléstan főkérdése tulajdonképen az, mi módon lehet a különböző lelki erőket a legelőnyösebben kiművelni. A különbség és az egyezés észrevevésének képességéről egyszerre szólhatunk, mert a feltételek, melyek azokat elősegítik, a kettőnél körülbelül egyformák. Ilyen kedvező körülmények: 1. a szellem frissesége és ébersége. Ahol a tanító nembánomságból eredő nehézséget tapasztal, ott mesterséges eszközökkel kell a szellemet felébresztetni és elevenen tartani. 2. A kedély nyugodtsága, heves érzelmektől való mentessége. Ugyanis bizonyos ellentét van a szellem értelmi és érzelmi oldala között: az egyiknek intenzív működése gyengíti a másinak tevé-

kenységét. 3. De csak a heves érzelmek vannak kárára az értelmi munkának. A gyengébb érzelem nemcsak hogy nem árt, de szükséges. Mert az értelmi gyakorlatok magukban szárazok, színtelenek; érdekessé tételükre legalkalmasabb az érzelmenek valami csekély mértéke. 4. A tárgyak közvetlen egymásutánja, vagy szorosan egymás mellé helyezése. Így két hang különbségét vagy hasonlóságát legjobban úgy vesszük észre, ha közvetlenül egymás után halljuk; két színét, ha egymás mellett látjuk; két mértani szögét, ha egymásra helyezzük s így tovább. 5. Az egyezés megérzésének javára válik még a példák halmozása. Az egyező mozzanat folytonos ismétlése a legjobb eszköz arra, hogy valamely általános tény vagy eszme tökéletes benyomása létrejöjjön.

Az itt felsorolt körülmények mind vonatkoznak egyszersmind a mi szempontunkból legfontosabb képességekre, a megtartásra is. Amit erre nézve még említeni kell, az két pontban foglalható össze. 1. Láttuk már, hogy a plasztikai funkció a legnagyobb erőifejtést, az idegműködés tetőfokát igényeli. Ennélfogva új ismeretek szerzésére azt az időt kell felhasználni, amelyben az erőhalmozódás a maximumát éri el. A szervezet a nap első óráiban mutatja a legnagyobb erőt; a reggel a sikeres tanulás ideje. Általános szabályként kimondhatjuk azt is, hogy a tél kedvezőbb a tanulásra az év meleg szakánál. 2. A megtartás valamennyi szellemi segédeszközét a *koncentráció* foglalja magában. Ez kétségkívül akarati aktus, az akarat legfőbb ösztönzései pedig a gyönyör és a fájdalom. A gyönyörök közt első sorban áll magának a tevékenységnek a gyönyöre. Az akarat törvénye, hogy a gyönyör fenntartja azt a mozgást, mely előidéző oka. A szellem egész ereje, mely abban a pillanatban rendelkezésre áll, ráfordíttatik a gyönyört okozó tevékenységre, minélfogva mély és tartós benyomás jön létre. De ez az eredmény csak akkor áll be, ha a gyönyör nem nagyon erős; esetleg folyton nő, de sohasem veszi egészen igénybe a szellemet. Ehhez legközelebb van a kilátásba helyezett gyönyör, mely azonban sokkal gyengébb ösztönzés; hiszen nem valóságos élvezetre támaszkodik, hanem olyasvalaminek a tanulásából fakad, ami a jövőre nézve ígér örömet. A fájdalom, az akarat törvénye szerint, eltávolít a tárgytól, mely azt okozza. A mi szempontunkból ennélfogva csak egy esetben lehet hatékony, t. i. ha a hanyagság következménye, ha a szorgalom hiányának büntetéseként lép föl. Ez sokkal kevésbé értékes motivum; fiziológiai szempontból az idegerő tékozlását jelenti, holott a tanulónak az erő legmagasabb fokára van szüksége. Gyengébb motivum a kilátásba helyezett fájdalom, sőt minthogy a fiatalságnak nem igen van érzéke aziránt, ami csak lesz, azért csak a nagyon közeli és a nagyon biz-

tos fájdalomnak van elijeszítő hatása. A szellemi koncentrációnak egyik formája az izgalom, nem a gyönyört és fájdalmat kísérő, nem is a szórakozottságot jellemző, ide-oda csapongó, semmiben meg nem fogódzó izgalom, hanem az, melyet *semlegesnek* lehet nevezni s melyben a tárgy, mely földézte, teljesen lefoglalja a tudatot, kizárva minden külső behatást. Könnyű felismerni, hogy a semleges izgalom körülbelül azonos a figyelemmel. A gyöngé fájdalommal járó izgalom is szolgálhat a koncentráció ösztönzéséül. Ez érteti meg azt a sokrateszi gondolatot, hogy a tanulót az elektromos rája ütésével vagy a darázs csípésével kell a tanulásra előkészíteni.

A konstruktív képesség fejlesztése szükségessé teszi először is, hogy bizonyos elemek álljanak rendelkezésünkre, melyeket kombinálni lehessen; azután, hogy világos képünk legyen arról, amit el akarunk érni; végül pedig, hogy sokat kísérletezzünk. Ha a gyermek írni tanul, kell, hogy már előbb tudjon egyenes és görbe vonalakot húzni, hogy jó minta legyen előtte s hogy mindaddig próbálkozzék, míg a keresett kombináció létrejön.

A vesztett idegerő megújulására szükséges a tevékenységnek kellő időben való abbahagyása és változtatása. Nem kell bőven szólnunk az alvásnak, főleg az álom nélküli alvásnak, továbbá a munka utáni pihenésnek üdítő hatásáról. Ellenben kérdéses, minő elvek szerint kell eljárni a különböző tevékenységek változtatásában és a különböző tárgyak cserélésében. Erre nézve a főbb szabályok a következők. Sohasem szabad egy tevékenységet a végkimerülésig vinni s úgy menni át egy másikra; a friss ujonc a reggeli gyakorlat után nincs abban az állapotban, hogy a katonai iskolában számtani ismereteit gyarapítsa. Nagyon üdítőleg hat a szellemi munkának testivel való felcserélése, tanulás után a szabadban való játék. Ami a tantárgyakat illeti, bizonyos változtatást már egy tárgyon belül is találunk. Némelyik a tanulás módjából folyik. A tanulásban ugyanis rendszerint kettős magatartásunk van: egyrészt megfigyeljük, mit kell tenni, másrészt végrehajtjuk azt. Így szóbeli gyakorlatnál először meghallgatjuk a dolgot, azután ismételjük, kézügyességnél először nézzük a mintát, aztán reprodukáljuk. Más változtatások a tanulmány természetéből következnek. A nehéz részeket rendszerint könnyebbek követik, amidőn csak látszólag haladunk előre, holott már ismert dolgok körében mozgunk; egy nehéz kombináció után ismétlés és gyakorlat válik szükségessé, ami szintén megkönnyebbülést jelent. Az egyik tárgyról a másikra való átmenet csak akkor jár üdüléssel, ha a különböző tárgyak lélektanilag különböző folyamatokat jelentenek. Ha a tanuló latin szavak után német szavakat tanul, nem igen érezheti a tárgycsere felfrissítő hatását. Lényegesen

különböző lelki erők az emlékezet és az ítélet. A kettő közötti ellentétet megközelítőleg a nyelv- és a természettudomány képviselik, amennyiben abban az emlékezet, ebben az ítélet van túlsúlyban. Nagyon megfelelő ennél fogva, ha a tanulmányok egyik osztályáról a másikra megyünk át. Helyes az is, ha elvont tanulmányt konkrét tárgyakkal cserélünk föl, mint pl. mikor matematika után növénytannal vagy kémiával foglalkozunk. Nagy változatosságot nyújtanak a művészetek, akár más tárgyak után, akár magukban. A fáradt tanulónak jól esik még a legjelentéktlenebb változás is, még az is, ha az egyik tanteremből a másikba megy.

Az érzelmek művelésére is érvényesek nagyjában a megtartás általános törvényei. Ismételésre és a szellem koncentrációjára van szükség, hogy valamely tárgy képzete gyönyörrel vagy fájdalommal társuljon. Ki kell még emelni a következőket. 1. Lélektani tény, hogy a gyönyör és a fájdalom társul azokkal a különböző tárgyakkal, melyek körülöttünk vannak, mikor élvezetes vagy fájdalmas benyomás ér. Ennek alapján válik lehetővé a kellemes érzelmek művelése. Eredetileg közömbös tárgyak kellemesekké lesznek azáltal, hogy boldog pillanatokban közelünkben voltak. Ezért szeretjük gyermekségünk színhelyét s mindazokat a tárgyakat, melyek hivatásunkban, kedvteléseinkben, törekvéseinkben segítségünkre voltak: szerszámainkat, könyveinket, festményeinket stb. Eszményi volna tehát az olyan nevelés, mely zavartalan boldogságon és csupa kellemes társuláson épül. Sidney Smith egyik súlyos mondása: «Ha boldogítjátok gyermekeiteket most, boldogokká teszitek őket húsz évvel később is — az emlékek által.» Így szerencsés társulások létrehozatala nem napok, hanem évek műve. 2. A fájdalmas érzések, mint az ijedelem, a félelem, a harag és más kitörő szenvedélyek, ritkán kíváncsiak önmagukért; ezért törekednünk kell őket megakadályozni, első föllépésüket mérsékelni s jelentkezésük újabb alkalmait távol tartani. Elnyomásukat egyrészt erőteljes kezdet, másrészt a leküzdések folytonos sora teszi lehetővé. 3. A főérdeklődés az «erkölcsi» érzelmek művelésében központosul. Az erkölcsi haladás a lelkiismeret erősítésében van. Akár külön képességnek tekintjük a lelkiismeretet, akár természetünk egyik vagy másik alaptényéből származtatjuk, mint azt Bentham és James Mill teszi, mindenesetre bizonyos, hogy a nevelés nagy szerepet visz annak kifejlesztésében. S így a kérdés az, melyek azok az érzelmi és akarati társulások, melyek erkölcsi valóunknak megszerzett részét teszik. Főelve az ily társulások létrehozatalának ellenszenvet fejleszteni mindaz ellen, amit mint rosszat mindenütt helytelenítenek és büntetnek.

Az érzelmek az akarat motívumai. A nevelés szempontjából

fontos annak megállapítása, hogy a különböző érzelmek mennyiben használhatók fel az értelmi tevékenység vagy az erkölcsi magatartás ösztönzéseiül. A motivumok hatásáról szóló tan így tulajdonképp az akarat nevelését tárgyalja.

Az *érzékektől* közvetített gyönyörök és fájdalmak talán a leg-erősebb motivumok. De ilyenekül inkább a szervi érzetek érzelmei alkalmazhatók, mint a magasabb érzékekéi. Nem szokás büntetni rossz szagokkal, keserű ízekkel, érdesen karcoló hangokkal, bántó fényhatásokkal, ellenben a táplálkozás terén a két szélsőség, a bőséges étkezés és a táplálék megvonása között levő számos fokozat erős befolyást biztosít a nevelőnek a gyermek magatartására. Izom-érzetek is szolgálhatnak a fegyelmezés eszközeül. Gyönyör fakad az egészséges tevékenységből, fájdalom a tevékenység hiányából vagy túlságából; ennek alapján a fiataloknál gyakran alkalmazott büntetés a tevékenység korlátozása, felnőtteknél a fáradtság kínja. A *magasabb érzelmek* vizsgálásában Bain nagyjában a pszichológiájában használt felosztásához tartja magát. Az *íjedelmet*, a *félelmet* csak ritkán szabad motivumokként használni; felemésszik az energiát, eltérítik a gondolatokat tulajdonképi menetüktől s így rombolólag hatnak a szellemi haladás érdekeire. De van egy finom fokozata a félelemnek, melynek felkeltésére minden feljebbvalónak törekednie kellene: az attól való félelem, hogy megbántunk valakit, akit szeretünk vagy tisztelünk. A *szociális érzelmek* a leghatásosabb motivumok közé tartoznak. A szeretetnek művelő kölcsönhatására a görög élet mutat példákat; Plato szerint a filozófia is az Eros sugallata. A szülői szeretet kevésbé szolgál a szellemi művelődés motivumául, bár nem ritkaság, hogy egy anya a gyermeke kedvéért oly tárgyakkal foglalkozik, melyek eddig közömbösek voltak előtte. Ellenben igen nagy ösztönzés rejlik a barátságban, mely csekély számú embert összefűz, főleg ha mindegyikük már természettől fogva szereti a tudást. A nagy tömeghez kapcsoló érzés hatását pedig semmi sem igazolja jobban, mint a társadalmi jutalmazás, mely nem egy nagy génusznak szolgált ösztönzésül, amint azt Demosthenes, Vergilius és Horatius példája mutatja. Az *antiszociális és rosszindulatú érzelmek* közül főleg egy alkalmazható értelmi ösztönzésül: a mások felülmulásának vágya. Mint antiszociális érzelem kétségkívül hátrányos és azt is lehet rovására írni, hogy könnyen csap át túlságba, hogy csak kis számra hat s hogy magasabb természeti adományok érdem számba vétetnek. Mégis helyet kell neki adni az értelmi munka motivumai között, mert oly hatalmas, hogy egymagában is feleslegessé tesz minden egyéb ösztönzést. Az *én érzelmei*, az önérzet, az öntetszelgés, a büszkeség, a hiúság, a dicsőségvágy erős motivumok

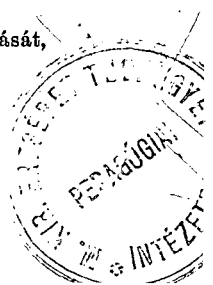
kiválóságra való törekvésünkben, mindamellett csak különös alkalmakkor szabad rájuk hivatkozni. Magasabb formája ez érzelmeknek a megdicsértetéssel járó öröm. De a dicséret csak akkor hat, ha okkal-móddal osztják; megokolatlan tékozlása önmagát semmisíti meg. Az *értelmi érzelmek* az értelmi erők gyakorlásából fakadnak s egy-szersmind motívumokul szolgálnak az értelmi munka megkedveltetésére. E motívumok kutatásában különbséget kell tennünk a konkrét és az absztrakt ismeret között. Szabályként kimondhatjuk, hogy a konkrét részletek érdekesek és könnyen fölfoghatók, az absztrakt ismeretek kevésbé érdekesek és nehezek, sőt a technikai nyelv miatt gyakran visszataszítók. A *konkrét* tárgyak mindenekelőtt annak köszönik nagyobb érdekességüket, hogy összetett természetüknél fogva egyszerre több érzékre hatnak. Megfigyelésükre ösztönöz még egy-részt a szükségleteink kielégítésével való összefüggésük: fájdalmak elkerülése és élvezetek szerzése végett igyekszünk megismerni táplálékunkat, ruházatunkat, lakásunkat, védekezésünk eszközeit és más szükséges tárgyakat; másrészt a magasabb érzékek és az érzelmek kielégítésével való összefüggésük: ezért érdekel az égboltozat, a nap, a sík végtelensége, az élőlények, főleg pedig az ember. Mozgásban és változásban általában véve a tárgyak inkább keltik fel a figyelmet, mint nyugalomban. Az *elvont* ismeretet vonzóvá teszi 1. a meglepetés érzése, mely az azonosság felvillanását a különbözőség közepett kíséri. Az a gondolat, hogy ugyanaz az erő nyilvánul a bolygók mozgásában, mint egy elhajított test földre esésében, száz-szoros ismétlés után sem veszi el érzésünkre való varázását. 2. Ezzel párosul az értelmi tehertől való megkönnyebbülés kellemes érzelme. Hogy a világban eligazodhassunk, oly sok egyedi tárgyat kell megismernünk, hogy befogadó képességünket a kimerülés veszedelmétől kell féltelnünk, mielőtt azoknak végére járunk. A hasonlóság felfedezése a különbözőknek tetsző tárgyak között megrövidíti az értelem munkáját. 3. Az ismeretek gazdagodásán való öröm. Örülünk, hogy megismertük a jelenségek összefüggését, hogy meg tudjuk őket magyarázni. 4. Absztrakt ismeretre vezet még a gyakorlati szükség is. A tárgyak, a változás okai- vagy eszközeiként tekintve, mindig csak egyes tulajdonságaikkal hatnak, nem pedig egész konkrét minvoltukkal. Ha egy vasrudat súlynak használunk, egyéb tulajdonságait nem tekintjük; ha emelőnek használjuk, csak hosszúsága és tartóssága érdekel. Így a gyakorlati cél követése segítségére van a tulajdonságok analitikus különválasztásának, vagyis az elvonásnak. 5. A kíváncsiság. A gyermek szereti tudni a rendkívüli jelenségek okát. A jó tanító egyik mesterfogása úgy állítani be tárgyát, hogy vele felkeltse a gyermek kíváncsiságát. Az energia bőségéből fakadó

tevékenység érzelmeinek kellemes voltuknál fogva nagyon erős az ösztönző hatása. Ennek a tanításban való értékesítésén alapul az öntevékenység sokat hangoztatott elve, vagyis az a szabály, hogy az ismeretek szerzése minél kisebb mértékben történjék direkt közlés útján, hanem úgy vezessük a tanulót, hogy ez magától fedezzen fel tényeket és törvényeket. Az ebben az elvben értékesített motívum annál biztosabb sikert ígérő, mert az öntevékenységben a *hatalom* érzése is kielégülést talál. De bármennyire beválik is ez az elv, mégsem szabad túlságba vinni. A tevékenység és a hatalom érzésével egyenértékű egy ellentétes motívum: egy magasabb bölcsesség iránt érzett tisztelet és vonzalom. Bizonyos vakhit, mely nem okoskodik, elengedhetetlen feltétele a sikernek minden tudomány és művészet kezdetén. Némelyek azt mondják ugyan, hogy ez szellemi szolgaságra vezet. Azonban a tapasztalat tanúsága szerint a tanítók oly irányú kísérletei, hogy korán kihívják a tanulók szabad kritikáját, sohasem voltak nagyon gyümölcsözők. A *művészeti érzelmek* is csak annyiban jönnek számba, hogy üdítő változatosságot nyújtanak a fárasztó munka közepett. Ilyen hatást tesz az iskola környezetében található rend, szimmetria, arányosság, szabályos egység, a jól megválogatott színek stb. A művészetek között legfontosabb e szempontból a zene; de szintén csak üdítő hatásánál fogva, mert sem az értelmi, sem az erkölcsi nevelésre nincs közvetlen befolyással. Annál nagyobb ilyen befolyást mutat a költészet, melynek egyrészt egyes formai tényezői, mint a ritmus és a rím, kitűnő mnemotechnikai eszköznek bizonyultak, amiért gyakran a prózára is átvitték; másrészt egyes tárgyai, mint az érdekesítő elbeszélések, mindenkor erős értelmi ösztönzőkép szerepeltek. Az *erkölcsi érzelmek*, melyek lényegileg a rokonszenv érzelmeinek és a szociális ösztönöknek természetét mutatják, a jó és helyes magatartás motívumai.

A motívumokként értékesíthető érzelmeknek ez az áttekintése előkészítésül szolgál a tanításban szükséges fegyvelmezés vizsgálására. A fegyvelmezés régi módszereinek egyik legnagyobb tévedése, hogy megfélemlítéssel igyekeztek hatni. Ma inkább azon vagyunk, hogy különböző üdvös intézkedésekkel távol tartsuk a kihágásra való alkalmakat, hogy megfelelő képzés által csirájukban elfojtsuk a vétségrecsábító diszpozíciókat s általában nagyobb súlyt helyezzünk a barátságos vonatkozások ápolására. Az ellenséges befolyások, melyeket a tanítónak mindenekelőtt le kell küzdenie, a fizikai gyengeség és kimerülés, a munka okozta kedvetlenség. Ezek ellenében ébrentartja a szellemet a kellő változatosság és pihenés, továbbá az ügyes tanítási módszer, mely átlátszóvá teszi a magyarázatot s megkönnyíti a szükséges értelmi munkát. A kellő rendet nagyban támogatja a jó

fizikai környezet, a tágas, levegős épület, melyben elegendő tér van az osztályok számára, úgy hogy összejöhetnek és szétválhatnak zavar és összeütközés nélkül. A tanító befolyását növelhetik személyes tulajdonságai: megnyerő külső, kellemes hang és modor, önuralmon alapuló nyugodtság, szükség esetén imponáló, méltóságos viselkedés, míg hivalkodás és önhittség ártalmára vannak; legfőbb kellék pedig, hogy legyen tapintata, azaz érzéke minden iránt, ami az osztályban történik, tanítása hatását a tanulók szeméről olvassa le, a rendetlenkedést ne akkor, amikor már nyilvánossá lett, hanem csirájában vegye észre. A fegyelmzés fő nehézsége a sokaság lázadó hajlamának leküzdésében van. Az emberek másképp viselkednek, ha tömegbe egyesültek, másképp, ha magukban vannak; az egyén, ki elnyomja rosszindulatú ösztöneit, ha hatalmasabb egyénnel áll szemben, szabadjára hagyja azokat, ha magát a tömeg tagjának érzi. A tanítónak ezzel mindig számolnia kell; ezért kell felvennie oly hangot és modort, melyben a tekintély jut kifejezésre; szükség esetén pedig a *büntetést* kell segítségül hívnia. A büntetésre nézve szabály, hogy eleinte enyhébb formákkal kell megpróbálkozni. Jobb természetekre a büntetésnek már pusztá gondolata is nagy hatással van. Durva és téves rendszer az, mely csak a szigorú és lealázó büntetéseket ismeri. Legenyhébb formája a büntetésnek a hibáztatás. Egy hibának határozott megállapítása minden megjegyzés nélkül is a büntetés erejével hat. Ehhez legközelebb esik a megrovás, a gáncs. De a korholó kifejezésekkel csinyján kell bánni. Erős megrovásokkal gazdálkodni kell, hogy annál hatásosabbak legyenek; még inkább a harag kifejezésével, mert a türelem elvesztése a rosszalkodók győzelmét jelenti. Nagy ártalmára van a tekintélynek a fenyegetődző kérkedés; ez az a végzetes lépés, mely a nevetségességhez vezet. Kisebb kihágásoknak megfelelő büntetés a megszégyenítő kiállítás; nagyobb kihágásoknak, pl. rendetlenkedésnek vagy engedetlenségnek megfelelő *«jellegzetes»* büntetések a játéktól való eltiltás és az óra utáni visszatartás. *«Jellegzetes»* a büntetési feladatok írása is, mely a hanyagságért jár.* Mindezeknek a büntetéseknek számos fokozata és változata szükség-telenné teszi a testi fenytéket; oly tanulók, kikkel azok alkalmazása mellett nem bírnak, *rendellenesek*. Ép úgy korlátozásra szorul a következményekkel való büntetés is, melynek üdvös voltát Rousseau hangoztatta először, újabban pedig Spencer Herbert a szószólója. Nem szabad átengednünk a gyermeket engedetlensége természetes következményeinek, egyrészt, mert ezek túlságosan komolyak lehet-

* Büntetési feladatok írását, pl. egy mondatnak sokszoros leírását, a modern pädagogia, mint haszontalan munkát, kárhoztatja.



nek, másrészt, mert a gyermek nem látja őket előre akkor, amikor a gonosz impulzus uralkodik raja. Miként a büntetésben, úgy a jutalmazásban is, melynek a helyeslés és dicséret a legfőbb eszközei, bizonyos fokozatokat kell szem előtt tartani. A hallgatag elismerés a szabály; a kivételeknek olyanoknak kell lenniök, hogy még a legféltekenyebbekből is kikényszerítsék a bámulatot. A dicséret is legyen jellemző és igazságos. Az ellenőrző tényező a jelenvaló tanulócsereg, melynek ítéletével a tanítónak sohasem szabad ellenkezésbe jutnia.

(Folytatása következik.)

DR. SZEMERE SAMU.

MODERN ISKOLAÜGYI ÁRAMLATOK.

(Harmadik közlemény.)

II. Elmékedések a katonai oktatásügy reformjáról.¹

Hogy esetleges ellenvetéseknek elejét vegyem, első sorban ennek a témának pædagogiai jogosultságát akarom tisztázni és rámutatni arra a jogcímre, mellyel azt Társaságunk színe elé hoztam.

Akik a katonai nevelés- és oktatásügyet, az intézeteket és tanárokat csak hírből ismerik s tanfériaink túlnyomó része ilyen, azt hiszik, hogy az valami merőben különálló és különleges, aminek a mi «rendes» iskoláinkhoz vajmi kevés, a tudományos nevelés- és oktatásúgyhoz pedig éppen semmi köze nincs. Alapos tévedés. A katonai oktatásügy nem csak hosszú és érdekes történelmi fejlődéssel dicsekszik, hanem számos katonai pædagógus-íróval s külön kifejlődött katonai pædagógiával, tehát nagyon is megérdemli, hogy vele a civilpædagógusok is foglalkozzanak.

Legrosszabb esetben szakiskoláknak minősítendők a katonai intézetek, de én még tovább megyek s beható tanulmányozás és személyes tapasztalat alapján azt állítom, hogy a középfokú katonai intézetek, melyekkel ma foglalkozni fogunk, pædagogiai és tanügyi értelemben is méltó és egyenrangú társai a civil középiskoláknak, melyekhez egy hosszú evolúció folyamán mind közelebb kerültek. Minthogy továbbá a katonai iskolák az általános emberképzés mellett a jövő különleges hivatást,² a polgári tantárgyak mellett kato-

¹ Folytatólagosan előadta a Pædagogiai Társaságnak 1908 december 19-én tartott ülésében.

² Mária Terézia a bécs-újhelyi katonai akadémia alapításakor ennek az intézetnek rendeltetését imígy fejezte ki: «*rechtschaffene Männer und tüchtige Offiziere.*»