

AZ ISKOLA FELADATA AZ ERKÖLCSI NEVELÉSBEN.

(A Magyar Pædagogiai Társaság 1910. évi közgyűlésének elnöki megnyitója.)

A közélet figyelmes szemlélője nem zárkozhatik el azon benyomás elől, hogy újabb idő óta (a kezdőpontot bajos volna megjelölni) feltűnő sűrűen keringenek Európaszerte az erkölcs jeligéi. Főleg a nevelés erkölcsi feladata, ez a kifogyhatatlan tárgy ad gyakori alkalmat az elmélkedésre és vitatkozásra. Hiszen éppen imént voltunk tanúi annak, hogy az egész művelt világ küldöttei tanácskoztak négy napon át a Themse partján az erkölcsi nevelés módjairól és eszközeiről, kimerítve e kérdésnek majdnem összes képzelhető vonatkozásait, de egyébként elvi megállapodások létrejötte nélkül távozva a tanácskozás színhelyéről. Tanügyi folyóiratok, irodalmi szemlék és napilapok állandóan írnak az erkölcsi nevelésről, s közoktatási kormányok is, nem éppen csak a miénk, hivatalos rendeletekkel igyekeznek valamiképen hozzáférkőzni ahhoz, amit megközelíteni, irányítani, formálni szinte lehetetlennek látszik, mert gyökerei mélyen rejlenek a lélekben s szellemünk legősibb, legspon-tánabb mozgalmaival függenek össze.

Ha a tetszetős antithesiseket kedvelném, azt mondanám, hogy rendszeren akkor beszélnek az emberek legtöbbit erkölcseről, mikor a morál leginkább megfogyatkozott. Ez az antithesis azonban, korunkra vonatkoztatva, aligha volna igaz. Mert, ha az emberiség történeti életének nagy összefüggéseit tekintjük, nem vádolhatjuk magunkat azzal, hogy rosszabbak volnánk elődeinknél. Voltak korok, melyekben az erkölcsi javak sokkal kevesebb tiszteletben részesültek, mint ma; mikor az embertársaink iránt való jóindulat és részvét sokkal szűkebbre szorult; mikor a humánus érzelmek nyilvánítása sokkal több fenntartással járt; mikor a morál elvei sokkal egyoldalúbb módon érvényesültek, mikor a családi élet ethikai légköre romlottabb s a nemi élet kicsapongóbb volt. Ha az athéni géniuszt alkotásait csodáljuk, sohasem szabad felednünk, hogy nem sokkal több, mint százezer szabad ember részesülhetett csak a műveltség áldásaiban s velök szemben más százezrek állottak, kiknek az erkölcsi és szellemi javak-

ban részesedni nincsen is joguk. Az a tudományos megkülönböztetés, melyet Aristoteles, a legnagyobb görög ethikus, a szabad emberek és rabszolgák közt tesz, hogy t. i. az utóbbiak természetöknél fogva nem lehetnek oly formán és oly mértékben érényesek, mint amazok, korunk felfogása szerint valósággal megdöbbentőnek látszik. Ha ma — nem ok nélkül — panaszkodunk pornographiáról, olvassuk el Lukianos egy-némely dialogusát, melyeknek bizonyos részeit még senki sem merete modern nyelvre lefordítani, vagy forgassuk Martialis epigrammáit, melyeknek egynémelyike ebben a nemban bizonyára egymagában áll. A középkor a részvét és szeretet megszámlálhatatlan példáit mutatja; de azért ebben a korban is a hívők irgalmatlanok tudnak lenni a nem hívőkkel vagy hitetlenekkel szemben s az erősek büntetlenül nyomhatják el a gyengéket. A bájos és verőfényes renaissance hozza létre a politikai erkölcstelenség alapkodexét, Macchiavelli művét; ekkor élük majd finom élvezetekkel, majd durva orgiáikkal teljes napjaikat kis zsarnokok, kik, ha bűnben és gonoszságban is, de mindenképen érvényesülni akarnak; ekkor keletkezik Antonio Beccadelli hírhedt Hermaphroditusa, melynek közkézenforgása és nagy népszerűsége rávall e kor érzeki hajlamaira. A XVIII. század nemi eltévelyedéseinek egész irodalma van: ekkor születik meg a sadismus fogalma.

Nem hiszem, hogy az erkölcsi kérdések iránt való nagy érdeklődésünk okát abban kellene keresnünk, mintha a művelt népek erkölcseinek valami rendkívüli súlyedése és ennek a súlyedésnek önkéntelen megérzése készítenne bennünket a szokottnál nagyobb és indokoltabb magabaszállásra. Ha nem csalódom, ennek az érdeklődésnek forrásai mélyebbről fakadnak; egyéb társadalmi okok mellett felkeltette a modern élet a maga nagy és nehéz feladataival, melyek igen erős akaratot és sohasem szünetelő aktivitást kívánnak. Ennek az erős, tudatos, erkölcsös akaratnak a folyton fokozódó szükségessége hozta azután újból felszínre azt a jelentős problémát, mely mindig izgatta az emberiség gondolkodó részét, de a XIX. század közepe óta eleddig szokatlan erővel vetődött fel: az értelem és az akarat viszonyának problémáját. A kettőnek szembehelyezése szülte meg végre az iskolai nevelésre való vonatkozásaiban ezt a kérdést: «Mi fontosabb, az iskola oktató vagy nevelő feladata?» Arról akarok ma szólni, hogy ez a formulázás, melylyel minálunk is széltében találkozunk, vélekedésem szerint helytelen és megtévesztő.

De hogy ez kiderüljön, valami keveset lőre kell bocsátanom az akarat nevelésének elméletéről,* kikapcsolva mindazt, ami az er-

* *Baumann*: Wille und Charakter. Eine Erziehungslehre auf moderner Grundlage. 2. kiad. Berlin, 1905. — *Lehmann*: Erziehung und

kölcsi érték mivoltára vonatkozik. Itt csak az érdekelhet bennünket, az erkölcsi akaratnak minő feltételei és előzményei vannak?

Minden gyermekismerő tapasztalhatta, hogy a kis gyermeknek akarat cselekvése, azaz: az akarat teljes tudatosságával végbemenő cselekvése alig van. Ténykedései eleinte nagybórára önkéntelenek; olyanok, melyek egyszerű érzéki ingerek reakciójaként vagy eredeti hajlamok és ösztönszerű törekvések ereje folytán jönnek létre és csak idővel válnak állandókká, ha ismételtetnek. Az önkéntelen ténykedéshez rendszerint valami egyszerű képzet vagy elemi érzelem fűződik, melynek későbbi felmerülésekor az eredetileg vele járt ténykedés is újból jelentkezik. A hajlam ily módon lassanként erősödik s létre jő az a lelki készség, melyet, mint az ethikai erények forrását már Aristoteles is felismert s hexisnek (habitusnak) nevezett el. Mindenekelőtt tehát az erkölcsi nevelés főképen ily habitusok megállapítását fogja feladatának tekinteni. Erre szolgál a gyermeknek a jóra irányuló ténykedésekben való begyakorlása, a ténykedéseknek folytonos ismételtetése (az, amit Fleury *faire agir*-nak nevezett), tehát: az irántuk támadt hajlandóságnak mintegy állandósítása, vagyis: a szoktatás.

A szoktatott akarat (rövidség okából így nevezem) végtelenül fontos a jellemképzés menetében, de a célbavett eredményhez egymagában távolról sem elegendő. Ha az egész nevelésben, mondjuk, a növendék 18-ik életévéig, kizárólag a szoktatás eszközeire támaszkodnánk, az igazi jellemesség létrejöttét semmiképen sem tekinthetnők biztosítottoknak. Az az ember, aki a jót csak pusztán begyakorlottság alapján teszi meg, nem nevezhető erkölcsösen akaró, jellemes embernek: a jót megteszi, mert megszokta tenni. Az ilyen embert az akarás pályái (ha szabad ezt a ma már nem szokatlan metáforát használni) kijártságuknál fogva önkéntelenül viszik magukkal az egyetemes akarat, a megállapított szabály vagy törvény irányában, melynek megtartására hozzászoktatták. A lelkileg műveletlen embert ép az jellemzi, hogy csakis ily megszokásból vagy legfeljebb utánzásból eredő akaratra képes. A pusztán szoktatott akaratban nem is volna meg a kezdemény ereje. Erkölcsi beszámíthatósága se volna a pusztán megszokásból jót cselekvő egyén akarat elhatározásainak, mert az erkölcsi beszámíthatóság ott kezdődik, ahol az akarat nemcsak mecha-

Erzieher. Berlin, 1901. — *Payot*: Az akarat nevelése. Franciából ford. Weszely Ödön. Budapest, 1905. — *Dr. W. Foerster*: Schule und Charakter. Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldicipline. 7. és 8. kiad. Zürich, 1909. — *Welton-Blandford*: Principles and methods of moral training with special reference to School discipline. London, 1909. (Különösen figyelemreméltók e könyvben a lelkiismeretről szóló V. és az iskolai közösség erkölcsnevelő hatását tárgyaló VI. fejezetek).

nikusan (mondjunk: associatív úton), hanem teljes öntudatossággal és lelkiismereti motivumok következtében jó létre. A szoktatott akaratban a sokszori ismétlés által keletkezett készség tehetetlenségi ereje határoz meg engem: az erkölcsi akaratban, minden ellenkező környezeti behatásnak, esetleges diszpozíciónak vagy szuggesztív tényezőnek ellenére magam határozom meg magamat.

Ehhez az erkölcsi akarathoz, értve rajta a tevőleges vagyis cselekvő akaratot, kettő szükséges: egyik, hogy világos képzetem legyen arról, amit akarok; a másik, hogy értékeljem, amit akarok. Ez értékelésnek is kettős forrása van: a gondolkodás és az érzés. Más az értékítélet s más az értékbecslés.¹ Az utóbbi egészen az érzelem dolga: a jót nemcsak be kell látnom, hanem meg is kell szeretnem. Az erkölcsi értékbecslés rendszerint megelőzi az erkölcsi értékítéletet, de minden erkölcsi értékítélet maga is erkölcsi érzelmeket válthat ki. Ezért beszélnek némelyek gondolatérzelmekről (Gedanken-geföhle). Nem tartom kétségesnek, hogy minden erkölcsi cselekedetnek elengedhetetlen kellékei ép ezek a gondolatérzelmek. A belátáson és ítélesen kívül kell valami másnak is lennie, aminek impulzív ereje van, ami megindít, ami mozgásba hoz, ami lökést ad, ami valóra váltja az akarati elhatározást, ami energiát ad az akaratnak, még pedig nemcsak pillanatnyi energiát, hanem a jellemesség érdekében szükséges állandó energiát is. Ez a valami nem lehet más, mint az érzelem. A jót nemcsak be kell láttatni és gondolatban értékelteni, hanem meg is kell éreztetni. A jónak gondolatához erős érzelemnek is kell járulnia: a gondolatnak át kell hevülnie; a gondolatnak érzelmekkel telítettnek kell lennie, hogy a cselekvés processusa valóban meginduljon. Röviden, a jót nemcsak ismernünk, hanem szeretnünk is kell. Hazájokért nemcsak azért áldozták fel életüket a történelem nagy hősei, mert lelki szemök előtt lebegett egyfelől a haza bukásának és e bukás következményeinek, másfelől a diadal nyomában járó nagyságnak és hatalomnak világos képze, hanem mert ez a képzet megindította egész valójukat, nemes affektusokat keltett bennök, izzó érzelmeket fakasztott, melyeknek energiája cselekvésben keresett és talált érvényesülést. Szerették hazájukat. Nemcsak a szegénység és szűkölködés szemléletei és a belőlök fakadó képzetek készítetik sokszor alamiználkodásra azt, aki maga is szegény és szűkölködő, hanem tevőleges akaratát, a tényleges alamiznaadást csak a képzethez fűződő erős érzelmi indítékok: a részvét és szeretet érzelmei hozzák létre. A hazugságot nemcsak azért kerüljük, mert lelkiismeretes

¹ V. ö. Dürr: Grundzüge der Ethik. Heidelberg, 1909.: főleg a 8—9, továbbá a 12—29, 35—58, 237—248. lapokat.

szülők és tanítók hozzászoktattak bennünket következetes eljárásokkal, ha kellett, büntetésekkel az igazmondásra; nemcsak azért, mert tudjuk, hogy ha hazudunk, senki sem fog többé hitelt adni szavainknak; nemcsak azért, mert isteni és emberi törvény tiltja a hazugságot; hanem mert önmagában is értékeljük az igazságot, mint erkölcsi jót s mert az igazság eszméjéhez fűződő érzelmeink, vagyis az igazság szeretete, az igazságért való hevülésünknek impulzív hatalma is hozzájárul ahhoz, hogy a hazugságot kerüljük.

S most már talán feltehetem magamnak azt a kérdést, hogy mit tehet az iskola az erkölcsi nevelés érdekében?

Megteheti először is azt, hogy művelt magatartásra, illendőségre, rendre, pontosságra, engedelmességre, szorgalomra, kötelességtudásra, önuralomra, igazmondásra, általában minden erényre *szoktatja* növendékeit. Az iskolának mint társas közösségnek szuggesztív hatása e részben a tanárnak jelentékeny mértékben segítségére lesz s ha éveken át folyik ez a következetes, az egész iskolai közösséget kötelező szoktatás a rendtartás, begyakorlás és fegyelmezés eszközeivel, de mindig a szeretet jegyében és a tekintély oltalma alatt, remélhető, hogy a növendékekben az ekként keletkezett erényes megszokások állandósulnak s a nevelés céljának nem kedvező hajlamokat ellensúlyozhatják.

Másodszor: az erkölcsi jónak megismerését és megérzését szolgálja az iskola az *oktatással*. Külön is hangsúlyozom, hogy a beleérettetés is oktatás útján történik, mert érzelmeket közvetlenül tanítani nem lehet; érzelmeket csak keletkeztetni lehet s ennek a keletkeztetésnek a főszköze se lehet más *az iskolában*, mint az élő szó s az általa megjelölt és kifejezett gondolati tartalom, melynek átadását nyomon követi az érzelmi folyamatok megindulása.

Természetes, hogy amikor oktatásról szólok, ennek mindenféle nemére gondolok. Az is oktatás, mikor a tanár alkalomszerűen felvilágosítja, inti, figyelmezteti, lelkesíti és buzdítja növendékeit; s ha az alkalom jó és az intelleum nyomatékos és tapintatos volt, évek múltán is megcsendülhet a növendék lelkében tanárjának szava. Rossz tanár, aki akkor, amikor szükség van rá, nem tud a gyermek és ifjú szívéhez szólni.

De bármily fontosak a jellemképzés szempontjából ezek az erkölcsi intelmek, röpke voltak és alkalomszerűségök csak azt a feladatukat igazolhatja, hogy kiegészítsék és megerősítsék azokat az állandó hatásokat, melyek az iskola tulajdonképeni munkásságából, a tervszerű oktatásból fakadnak. Ezek az erkölcsi hatások azok, melyeket *közvetlenül* a vallásoktatástól, *közvetve* az egész művelődési anyagnak becsületes feldolgozásától várunk.

A *vallásoktatásról* igen sok mondanivalóm volna, ha a meghallgattatásnak csak a legkisebb reményével kecsegtethetném magamat. A művelt világi emberek gyakran vádoltatnak, hogy a hitélet kérdései iránt közömbösek és irántok igazi érdeklődést nem tanúsítanak. Ez az érdeklődés azonban igen megnehezül, ha tapasztalunk kell, hogy pl. a hitoktatásra vonatkozó legjobbhiszemű kritikai észrevételek és javaslatok, melyek a gyermeki lélek természetéhez nem alkalmazkodó, egyoldalú szempontokból kiinduló eljárások javítására irányulnak, az illetékes körök részéről a legmerevebb tagadással találkoznak, sőt nem ritkán személyes gyanúsításokkal viszonoztatnak. Pedig saját gyermekeinkről s azoknak lelki műveltségéről van szó, melyhez talán nekünk szülőknak is van némi közünk. Az adott, merőben reménytelen viszonyok közt csak két rövid megjegyzésre szorítokom: egyik az, hogy én és velem együtt nagyon sokan a legkomolyabban óhajtjuk és akarjuk, hogy gyermekeinkben igaz és őszinte vallásosság verjen gyökeret, mert azt tartjuk, hogy az apáinktól átvett vallási javak is értékes kulturjavak, mert a hit ereje nélkül nem akarjuk kibocsátani gyermekeinket az élet hullámzó tengerére s mert úgy vélekedünk, hogy az oktatás, melynek érzelemkeltő feladatai is vannak, a kedély gazdagításának, finomításának, nemesbítésének e fontos eszközéről saját károsítása nélkül nem mondhat le; de másodszor, ép ezt a célt a vallásoktatás jelenlegi módjával elérhetőnek nem tartjuk, mert mély és őszinte vallásos érzelmeket még eddig soha senkiben sem sikerült definíciókkal, formulákkal, elvont tételekkel felkelteni, legkevésbé gyermekekben. A vallásitanítás csak úgy illelheti meg a gyermeket, csak úgy éreztetheti meg vele a hit szükségességét, magasztos és felemelő voltát, ha, minden túlkorai abstractió és rendszerezés kizárásával, egészen szemléletesen jár el, az elbeszélés és beszélgetés tanalakját alkalmazza s oly szavakat és kifejezéseket használ, melyeket a gyermek is megért. Különben verbalismus keletkezik, mely mellett a gyermek egyáltalán semmit sem gondol és semmit sem érez. Láttam már jóindulatú, minden nemesre fogékony, nyílt eszű, családjában vallásosan nevelt gyermeket, kivel az iskola a vallásitanítást meggyűlöltette. Erős meggyőződésem tehát, melynek kimondásában semmi sem gátolhat, hogy a vallásoktatás mai rendje és módja, különösen a népiskolában s középiskoláink alsóbb osztályaiban, nem egyezik meg saját jól felfogott pädagogiai céljaival. S amíg ezt az illető egyházi hatóságok nem fogják belátni s gyökeresen nem fognak intézkedni,* a vallásoktatás az erkölcsi

* A katolikus hitoktatás módszerének javítására irányuló legújabb törekvésekről a «Katholikus Nevelés» című folyóirat tájékoztathat. Amit

nevelés körében nem fogja kifejthetni azt a hatást, mely méltán megilleti.

A londoni morálpedagógiai kongresszusnak egyik legkiemelkedőbb kérdése az volt, szükséges-e a vallásoktatás mellett még külön, *közvetlen erkölcsi oktatás* is. Be is mutattak ott tanmeneteket, melyeket ily oktatásban alapul lehetne venni. Nagyon messzire vezetne, ha ezen, épen nem egyszerű kérdéstről részletesen akarnék nyilatkozni; csak azt jelzem, hogy amennyiben ez a, leghelyesebben beszélgetések alakját választó oktatás olvasmányokhoz fűződik (amit csak javalni lehetne), ezeknek az olvasmányoknak az elkészítésében nagy pedagógiai tapintatnak, sőt művészetnek kell érvényesülnie. Az erkölcsi célzatosságnak rosszul leplezett ostentatiója többet árthat, mint amennyit használ. Vajjon mit gondolhat magában a tanuló, ha például Förster népszerűvé vált Jugendlehre-jének egyik ilyen erkölcsi olvasmányában előforduló következő helyet* olvassa: 'Ebben a pillanatban az emberek megint egy találmányon dolgoznak, mely bizonyára az egész mezőgazdasági munkának nagy áldása leszen, ha valóban sikerül. Arra törekszenek, hogy a zivatarthozó felhőket ágyúlövésekkel oszlassák széjjel s az e célra használt ágyúkat, viharágyúknak nevezik. Aki hallott erről a dolgról, bizonyára áldani fogja a feltalálót, de azt is fogja gondolni: 'Mily dicső volna, ha lehetséges volna oly viharágyút feltalálni, mellyel az emberi szenvedélyek viharát is széjjel lehetne löni, mielőtt a falvak és házak nyugalma fölött pusztítóan kitörhetne!' . . .

A *közvetett erkölcsi oktatás* eszközévé válhatik minden, amit az iskola tanít: nyelv és irodalom, történelem, művészet, sőt a természettudomány is. Természetrájot például nemcsak azért tanítunk, hogy a növendék a természet tárgyait és alkalmazásukat megismerje, vagy hogy e tanulmány pontos megfigyelésre, bizonyos logikai műveleteknek, a determinálásnak és klasszifikálásnak elvégzésére, törvényszerűségekre felismerésére készítse az ifjút, hanem arra is kell gondolnunk, hogy a természet nagy összefüggésének és rendjének megismerése áhitatot, erkölcsileg felemelő érzelmeket is kelthet. A természet nemcsak felvilágosít és hasznot hajt, hanem meg is indít gazdagságával, szépségével, fenségével. Mégis elsősorban az irodalmi és történelmi oktatás az, melytől erkölcsi tekintetben eszméletést és beleéreztetést várunk. Az irodalom, főként a költészet remekeinek

itt olvasunk, mutatja a jó szándékot, de távolról sem elegendő. A vallásoktatásban a pedagógiai szempontoknak sokkal nagyobb mértékben kell érvényesülniök.

* 26 bis 30 Tausend. Berlin, 1907. 53. l.

elmélyedő elemzése adhat alkalmat a tanulónak arra, hogy belehelyezkedjék képzeletben nagy és nemes jellemek gondolat- és érzelemvilágába s ezzel a képzeleti belehelyezkedéssel önmagában mintegy újból teremtsen meg és élje át ama nemes eszméket és érzelmeket, melyek a hősök akarati elhatározásaira vezetnek, s mérlegelje és értékelje tanárjának vezetése mellett amaz erkölcsi helyzeteket, melyeknek rajzát a költő adja, — miként ezt (ha nem is ilyen szavakkal) 1879. évi Gymnasiumi Utasításaink kifejtik. Az irodalomnak ezt az erkölcsösítő hatását kiegészíti az emberiség és a nemzet történetéből fakadó erkölcsi belátás és érzelem, még pedig nemcsak azért, mert e tanulmány nagy jellemeknek elvekért való küzdelmeit mutatja be, hanem mert megtanít arra is, hogy a történeti élet a maga egészében szintén örök erkölcsi törvények igazolását látatja, melyek emberi törekvéseink áltólagos céltalanságának ékes cáfolatát adhatják. Így alakulhatnak meg lassanként, gazdag eszmei és érzelmi kapcsolatok révén, egyrészt erkölcsi eszmények, melyek mértékét adhatják a cselekvésnek, s másrészt gyakorlati elvek, maximák, melyekből a cselekvés értékes motivumai fakadhatnak s melyeket az iskola minden tényezője, elsősorban a tanárok, mint az igazság és erkölcs papjai, saját példájokkal is ápolni tartoznak.

Mert foganatnélkül való minden szoktató eljárás és «zengő cimbalom és haszontalan fecsegés» minden oktatás, ha hiányzik az iskolában az erkölcsi nevelésnek harmadik nagy tényezője — szerintem a leghatalmasabb valamennyi közt — a *tanár élő példája*. Mit ér a leggondosabb fegyelmezés, a legkövetkezetesebb szoktatás, a csillogó jutalom és a szigorú büntetés, mit érnek a költészet felemelő lapjai s a történelem beszédes tanuságai, mit ér a vallás fenséges igéinek hirdetése, ha egyszer felismeri és megérzi a növendék az ellentétet tanárjának szavai és tettei közt? ha az, kire szíve rejtekében mint eszményképére feltekintett, lehull magas talapzatáról s hazug képmutatónak bizonyul? mit ér, ha Horatiusában az «integer vitæ scelerisque purus»-t vagy a «Justum ac tenacem propositi virum»-ot olvassa a lelkes ifjú s az, aki e magasztos világba bevezeti, kufár szellem vagy elveit folyton cserélgető, jellemtelen ember? mit ér, ha tanára ajkáról hallja a tanuló az Apostol mondását: * «Vegyétek tehát magatokra, mint Istennek szent és kedves választottai az irgalom indulatát, a kegyességet, alázatosságot, szerénységet, béketűrést, elszenvedvén egymást és megengedvén egymásnak, ha kinek valaki ellen panasza van» s ugyanaz a tanárja csupa szeretetlenség, türelmetlenség, durvaság és fenhéjazás? mit ér a legfenségesebb morál tanítása

* Sz. Pál lev. a kolosszaiakhoz. 3. r. 12—13.

az élet tisztaságáról, ha az, aki e tant hirdeti, (pedig minden tanárnak kell hirdetnie) az érzéki gyönyörök rabja s napjait paráznasággal tölti? Még ha tanítványai előtt az erkölcsös élet álarcát sikerül is felvennie, lehet-e zománca, lehet-e szívet megindító hangja, lehet-e ihlete és lendülete tanításának, ha nem a valóságban gyökerező meggyőződéséből fakadnak szavai, s ha titokban saját maga előtt kell szégyelnie tetteit? Nemcsak hirdetnünk kell az erkölcsöt, hanem át is kell élnünk. Rombadól minden, amit építettünk, ha nyilvánvalóvá leszen, hogy másként beszélünk és másként élünk.

Elmefuttatásomból immár levonok néhány gyakorlati tanulságot:

1. Abból, amit az erkölcsi akarat létrejöttéről elmondottam, talán kiderülhet, hogy a tudatos akarataknak ama magas fokára, mely a jellem fogalmának lényeges konstitutív jegye, az iskola maga nem is emelheti növendékét. Azt hiszem, mindenki, aki saját egyénisége fejlődésére visszatekint, igazat fog nekem adni abban, hogy amit erkölcsös jellemnek nevezünk, vagyis: a mindig jóra irányuló, mindenkor következetes és erős jellem nem akkor záródik le, mikor a növendék nekünk, tanároknak, még a kezünkben van, hanem sokkal később. Ki merne erkölcsi jelleméről beszélni egy 18 éves ifjúnak, aki alig ismerheti az életet s ennél fogva akarata ellenálló erejének, állandóságának próbáját sem adhatta? Mindnyájunknak, kik lelkiismeretre képes emberek vagyunk, csakis belső küzdelmek, nem ritkán gyötrelmes lelki viaskodások árán lehetett lépésről-lépésre kivívnunk erkölcsi erőnket, erkölcsi jellemünket, a lelki katharsisoknak néha igen hosszú során áthaladva és csak lassan nagyobbodó erőszaporulattal munkálkodva öntökéletesedésünk nehéz művén, nemes eszmények mértéke szerint. És mindezeket a küzdelmes lelki eseményeket mindenikünknek külön-külön, saját egyénisége szerint kell átélnie, amihez több kell, mint az iskolai rend mozzanatainak rhythmikus váltakozása s a pubertás korából épen csak az imént kibontakozott ifjú lélek componeinek még szerfölött laza és engedékeny szerkezete. A jellemeséget tehát nem megteremteti, hanem megalakulását a maga módja szerint és a maga eszközeivel előkészíteni, a jellem alapvetésében közreműködni, csakis ez lehet az iskolának szerény, de fontos feladata.

2. Általában ne várjunk az iskolától többet, mint amennyit adhat. Vegyük fontolóra, hogy amikor a gyermek iskolába lép, már a veleszületett és szerzett dispositiók nagyszámát hozza magával; ne feledjük, hogy a tanuló naponként 4—5 órát tölt az iskolában s 20-at az iskolán kívül: a családban, a társaságban, az utcán, az életben, szóval ott, ahová az iskola hatalma vagy egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben érhet el; vegyük tekintetbe, hogy iskolai

rendtartásaink az év 365 napjából körülbelül 150-et rendelnek szünnapokul s hogy ezek között van a két hónapra terjedő nagy szünidő, melynek tartama alatt az iskola hatása egyáltalán nem érvényesül; s gondoljuk meg, hogy középiskoláinkban a tudományok nagyarányú differenciálódása és tanterveink művelődési anyagának óhatatlan sokoldalúsága következtében a szakrendszer uralkodik, mely az erkölcsi nevelés sikerének főfeltételét, az eljárások teljes következetességét minden közös tanárkari megállapodás és tervszerű együttműködés mellett csak rendkívül fogyatékosan biztosíthatja. Hiszen épen nem ritka eset, hogy egy tanulónak a középiskola nyolc osztályában 10—15 tanára volt, kiknek mindegyike külön-külön egyéniség: majd erős és eszményi, majd gyöngye jellemek; majd kiválóságok, majd közép-szerűségek; majd szeretetreméltók, majd telvék bántó élekkel és szögletekkel; majd finom és gondos lélekformálók, majd sablonszerű mesteremberek. Az erkölcsi nevelés főszínhelye elvileg nem lehet más, mint a család, s az iskola e részben mindig csak szurrogatum marad. A család állandó erkölcsi légköre, a család nyugalma és harmóniája az, melyben a jellem csirái lassanként fejledezhetnek és érlelődhetnek; innen nőnek ki a kedély gyökerei, kifürkészhetetlen módon, szabályok és törvények nélkül, egy észrevehetetlen szellemi atmoszféra áldásos és termékenyítő ösztönzéseire; itt keletkeznek az erkölcsi érzület finom szálai, melyeknek összeszövődésétől várjuk, hogy az egyén majdan ellen tudjon állani minden megtévesztő hatásnak.

3. Ha azt kívánjuk, hogy az iskola is járuljon hozzá az akarat neveléséhez, ne fosszuk meg a növendéket az alkalomtól, hogy akaratát erősítse. Kell, hogy a tanuló megfeszítse erejét; hogy tanuljon meg becsületesen és kitartóan dolgozni. Csak az tud erősen akarni, aki erős a tűrésben, a nehézségek legyőzésében, az akadályok elhárításában, a kemény munkában. Fortia agere et pati. A tanulót hozzá kell szoktatni, hogy a maga emberségéből végezze teendőit és másnak a segítségére ne szoruljon. Mikor tanítjuk, ne adjunk mindent a szájába; ne hártunk el útból minden tövist és göröngyöt; ne vezessük folytonosan pórázon; ne könnyítsünk — léha és értelmetlen jelszavak hatása alatt — szüntelenül terhein. Nem ok nélkül hangsúlyozom mindezeket. Félek, hogy iskoláink e részben már is veszedelmes lejtőre jutottak.

4. Ne teremtsünk mesterséges ellentétet az iskola oktató és nevelő feladata közt, s ne kérdezzük, a kettő közül melyik a fontosabb? Mindkettő egyaránt fontos, mert mindkettő az iskolában szorosán összefügg és állandóan egymásra van utalva, s mert az értelmi nevelés kulturaellenes lebecsülését sem az iskola története, sem a nevelés egyetemes célja nem igazolhatja. Az iskola a köztudatban

mindenkor, a legrégibb időktől a mai napig, tanító intézet volt. S ha ma megkérdezzük a szülőt, hogy miért küldi gyermekét az iskolába, a felelet az lesz: «Azért küldöm, hogy tanuljon valamit.» Sejtí talán a szülő azt is, hogy ez a tanulás nemcsak ismeretek és ügyességek elsajátítását jelenti, hanem egyrészt az egyéni lélek általános kiművelését, másrészt a gyermek belenevelését a társasközösségek, az emberiség és a nemzet értékes kulturjavaiba. Ezt a sejtelmet kell nekünk pædagogusoknak a bizonyosság fokára emelnünk s akként tanítanunk, hogy a mikor a gondjainkra bizott gyermekek értelmét-műveljük, egész lelköket is kiműveljük; szellemi látókörüket tágítsuk; lelki életökben gazdag eszmei kapcsolatokat teremtsünk, az érzület megszűkülésének veszedelmét elhárítsuk. Mert amily bizonyos az, hogy a műveletlen ember is cselekedhetik erkölcsösen megszokásból vagy utánzásból, vagy a törvényhez való alkalmazkodás kényszeréből, vagy homályos érzelmek sugallatából, oly kétségtelennek látszik előttem, hogy a habitusos vagy kényszerített vagy sejtetelemszerű erkölcsiségnek e fokáról az igazi moralitás fokára felemelkedni csak az képes, aki egy valóban eszméltető, tudatosító és beleéreztető, lelkiismeretet finomító, nemes világnézetet megalapozó oktatás áldásaiban részesült. Az értelmi nevelés kicsinylöi ne feledjék, hogy ugyanaz a Szent Ágoston, aki az akarat primatusát vallotta, egyben azt is hirdette, hogy nincs kiválóbb (præstantius) az emberben az észnél s hogy a mens rationalis az emberi lélek feje és szeme (quasi animæ nostræ caput aut oculus).*

Végére jutottam fejtegetéseimnek, melyeknek töredékes voltát mentse ki a szükreszabott idő és e beszédem alkalmoszerúsége. De bármily keveset mondtam (hiszen csak néhány keskeny szegmentumát világítottam meg az erkölcsi nevelés mérhetetlen körének) talán ez a kevés is, erről a helyről elmondva, nem fog egészen nyomtalanul elveszni közéletünk bódító zajában. Remélnem engedi ezt a tárgy nagy fontossága is. Mert lehet-e fontosabb és szentebb feladat, mint a nemzet fiatalágát a műveltség eszközeivel is jobbá és tökéletesebbé tenni? Ezzel a kérdéssel, mely csakis igenlö feleletet engedhet meg, a Magyar Pædagogiai Társaság XVIII. közgyűlését megnyitottnak nyilvánítom.

FINÁCZY ERNŐ.

* De libero arbitrio, lib. 2. n. 13.