

A nyilvános előadások sem veszítették el hallgatóikat a tudományos színvonal emelkedésével. A joghallgatók és orvostanhallgatók eljárogatnak a Sorbonne előadásaira; sőt a tanítóképzők növendékei vagy a tanítók is odavetődnek. A Sorbonne szellemi téren vezet és nem csupán vizsgái, oklevelei útján szerepel a nemzet életében. A történeti és kritikai módszer meggyökerezése sem külső tekintélyének, sem népszerűségének meg nem ártott. Leguay téved, amikor a demokráciában keresi az átalakulás okát. Elhamarkodott az *Agathon* álnév alatt író szerző ítélete, aki az új módszert meddőnek tartja. (*L'Opinion* III., 1910, 97. l.) Tíz év nagyon rövid idő a szellemi mozgalom terén és megindítói alig annyi ideje biztosítottak munkatársakat, utódokat tanítványaik sorában. Sem ellenfeleik, sem rágalmazóik nem fogják az új irány elszánt harcosait megtántorítani. Nem a napi politikában kell az átalakulás forrását keresnünk. Az egyéniség elnyomása nem célja a mozgalomnak, bár az objektív álláspont megnyilatkozását megnehezíti. Az eredetiség előtör a legmerevebb rendszer keretéből, csak fattyúhajtásai vesznek el. A stílus képzése nem a Sorbonne hivatása; ha a vizsgázók nem írnak jól, az arra vall, hogy a középiskola nem oltotta beléjük a helyes érzéket. A baj orvoslására nem kell a Sorbonne haladását megakasztani és a régi egyetem szép napjait siratni. Találók Faguet megjegyzése (i. m. 301. l.): «A filológia és a történeti módszer meghonosodása a Sorbonne-on nem jelent nemzeti veszedelmet!»

KARL LAJOS.

## A KÉZÜGYESSÉG TANÍTÁSA AZ ISKOLÁBAN.

A modern nemzetek szellemi tornái a világkiállítások. Ami gazdagsága, büszkesége, iparművészeti ékessége, szellemi vérteteze egy-egy nemzetnek van, azt ilyen alkalomra mind magával viszi. S mint a büszke lovasok mellett a fürge apródok, úgy jelennek meg e szellemi viaskodásokon a nemzetek gazdasági kultúrái mellett iskoláik. A XIX-dik század iparművészetének és népművészetének felrissülését az 1851-iki londoni világkiállítástól lehet számítani és a munkára való nevelés gondolatának diadalát az 1904-iki st. lousi világkiállítástól. Az egyik a szociális művészetnek, a másik a szociális nevelésnek születési évét jelenti Európára nézve. Valaha, amikor majd annak a szellemi mozgalomnak történeti szárait fogják bogozni, amely az Óceánon átjőve az Ó-világ iskoláit készül felrissíteni, művészi munkával, kézügyességgel, laboratóriumokkal és iskolakertekkel, valaha

azt fogják mondani, hogy az a szellem papíroson, vagy nevelők ajkain régen megvolt ugyan, de valósággá a munka iskolája csak az 1904-ik évben lett. Erre a kiállításra esik ugyanis az új iskolairány első zászlóbontása. A st.-louisi kiállítás egyik csarnokában transparens képek mutatták be azokat az iskolákat, melyek egy-egy korra jellemzőek voltak. Éles, tiszta vonalakban vonult itt föl a görögök gimnasztikus iskolája mellett a középkor scholasztikus iskolája. A filantropok mintaszerű oktatása után a modern iskola. Az utolsó képnek az volt a címe: A XX-dik század iskolája. Ámde az a kép már nem iskolatermet ábrázolt. Hanem egy nagy, tágas iskolaműhelyt. Egy olyan helyiséget, amelyben semmi sincs a mi iskolai osztályaink fülledt levegőjéből, kényszerítő fegyelmeiből, tekintélyt parancsoló katedrájából és mindabból a nyomasztó szürkeségből, mely fárasztóvá teszi a gyermeknek a tanulást. Egy műhelyt ábrázolt ez a kép, amelyben gyalupadok, esztergályozó-asztalok, kalapácsok, fűrészek és csattogó szerszámok közt eleven, pirosarcú fiúk járnak-kelnek. A fiúk fűrnak, faragnak, festenek, pléhet hajlítanak, könyvet kötnek és vasat esztergályoznak. A lányok sütnek, főznek, varrnak, kézimunkát végeznek. S az a vidám szabadság, az élvezetes munkának az a gondtalansága töltötte be ezt az egész termet, amely után minden korban minden kiváló pädagogus-elme vágyódott. Ez csakugyan a XX-dik század iskolája, amely alá ezt a jelmondatot írták: «A szem és a kéz fejlesztése éppen olyan fontos, mint a szellemé!»

Ennél jellemzőbben nem lehetett volna bemutatni, vagy legáltalában sejtelemben megrajzolni azt az iskolát, amely imitt-amott már megvan, de amelynek igazi világa még csak ezután fog kialakulni. A munka, a szó szoros értelmében vett munka, rendszeresen és tervszerűen illeszkedik itt bele az iskola életébe s az a munka az iskolától a történet folyamán mindig meglehetősen idegen volt. Az ember aki az iskolába került, csaknem mindig más ember, mint akire az életnek szüksége van. Főlényesebb, de egyúttal elvontabb elméjű. Az iskola, a nevelő-iskola, a történet folyamán mindenkor a tanulás iskolája és nem a munka iskolája. Az indiai brahmin-iskola, Egyiptom templomiskolái, a pythagoreusok inasiskolái, az atheneiek filozófiai kurzusai, a rómaiak retorikai tanfolyamai a teremben, az utcán, a téren, de egyugyanazt a szellemi kiképzést szolgálják, melyben nem a tett, a cselekedet fontos, hanem a gondolkozás. Holott az emberi gondolatok összesége, az emberi képességek ereje legvilágosabban az ember cselekvéseiben koncentrálódik. És semmiben sem mutatkozik meg annyira az ember hasznavehetőségének mértéke, mint munkájában.

Igazságtalanság volna azt mondani, hogy a mi századunk fedezte

fel ezeket a nagy igazságokat, hogy korunk látta meg először, milyen nevelőerő lakik a gyermek öntevékenységében. Hiszen tudjuk, alig volt valaha igazi pædagogus, akiben fel ne tört volna a panasz az egyoldalú elméleti ismeretszerzés túlzásai miatt, aki ne érezte volna, hogy dolgozni, érzékeink útján ismerkedni meg az anyagi világgal, akaratunkat lehelni a munka tárgyába és képzetek tartalmát külső kifejezésre juttatni, ez lelki gyönyörűség és több annál: lelki szükség. Már Comenius látta, hogy a gyermek szükségszerűleg jelentkező nyugtalansága, alkotó vagy romboló vágya olyan ösztönből fakad, mely, a lélek mélyén szunnyad s amelyet elő kell segíteni. És amint a történeti korszakok közeledtek a munka nemességének gondolatához amint demokratizálódott a társadalom, abban a mértékben hajoltak meg az emberiség nevelői a két kéz munkájának becsülete előtt. Locke és Montaigne még csak úri passzióknak tartják a munkát, egy olyan közvélemény felfogásában élnek, amely galant homme-ot nevel, testileg friss, lelkileg fogékony, szellemben ragyogó urakat, nemes urakat, akiknek ép úgy illik ismerniök Cicerót és a grammatikát, mint a mily ügyeseknek kell lenniök a vívásban és a vadászatban s ugyanannyi gráciával kell az udvari életben forogniök, mint alkalomadtán sétapálcát faragni, vagy kertet művelni. De Rousseau-nál már tiszta nevelő-gondolat a munka. Emile nem a szép sport miatt és úri kedvtelésből dolgozik, hanem hogy maga a praxis tanítsa meg a fogalmak ismeretére. És tudjuk, hogy az ő szellemében vezetett filantropiskolák bátran nevezhetők az első munka-iskoláknak, mert rendszeres ipari és kerti munka folyik bennük, mert nem a betű, hanem a cselekvés az, ami a fogalmak ismeretéhez vezet a növendékeiket. És Basedowtól egészen Tolsztojig mindenki aki rousseau-i szellemben óhajtja az emberiséget nevelni, hiszi, hogy az emberiség nem fog addig a munka tiszteletére, kellő értékelésére szokni, ameddig az egész emberiség, minden társadalmi osztálya, ebben nem nő fel. Ameddig mindenki meg nem tanulja, mi az kapálni, szántani, kosarat fenni vagy lent szőni. Ameddig az emberek egyé nem válnak e munka révén az őstermészettel, ameddig a munka öntudata a munka friss levegője, a munka édes fáradsága meg nem adja lelküknek a harmonia nyugalmát. Könnyű és értékes feladat volna továbbmenve minden nagy pædagogus munkáiban kikeresni és megtalálni azt a vezető gondolatot, amely megvan Fichte-ben, megvan Herbartban és kivált az ő iskolájában: Zillernél és Barthnál. Mindegyikük kívánja, hogy a munka legyen az, ami az embert állati mivoltából felemeli. Ez adjon ismereteket, ez tegye változatossá az életünket, ezen a révén kapcsolódják bele az egyén nevelése a szociális feladatokba. De mégis két nagy szellem az, akik koruknak e tekintetben szinte föléje emel-

kedtek, mert még a mai szociálpædagogusok is kénytelenek minduntalan rájuk utalni s ez a kettő: Pestalozzi és Fröbel. Az elsőnél inkább csak egy ragyogóan szép álmom volt, egy megvalósíthatatlan ábránd, ami öt országról-országra kergette: a népnek a munka által, az ipari munka által való megnemesítése, s a másiknál zseniális módszer lett a gondolatból, hogy az emberiség egész fejlődése szerint előbb volt a cselekvés és azután jött az értelem munkája s ennek a fejlődésbeli gondolatnak kell a gyermek nevelésében is érvényesülnie: előbb jöjjön a cselekvés, a játék, a konstruálás és azután jöjjön az elvonás, az absztrakció, a szó és a betű.

S mindezek a pædagogusok jól meg is okolták elméleteiket. Mindegyik a gyermek megfigyeléséből indul ki, mindegyik tudja, mennyire hozzája tartozik a gyermek ébredő pszichéje szükségleteihez a játék, mely már a produktív munka megindulása, noha még céltudat hijjával van. És mindegyik nevelő pompásan meg tudja mondani, mennyire szükséges ez a nevelés célját tekintve. Mindegyikük úgy tesz, mintha ő maga találta volna ki a munka nevelőértékét s a társadalom csak utólag szentesitené ezt. Holott a dolog valószínűleg fordítva igaz: a nevelő-zseni is, mint minden lángelme kora szükségletét fejezi ki s egy ki nem mondott, de átértett igazságot vet ki a világnak. A munka szeretetére való nevelés Rousseauval és a francia forradalommal születik meg igazán s együtt jár annak az új polgári rendnek feltörekvésével, mely csak a munka nemességének hangoztatásával juthatott jogaihoz. Viszont Pestalozzi és Fröbel egy újabb demokratikus áramlat nyomását igazolják pædagogiai értelemben, a jobbágytság felszabadulására való törekvés látszik az ő nevelő-elveik felszínén.

Ma pedig ott állunk egy áramlattal szemben, amely az Oceánon túlról hömpölyög felénk, amely körülbelül egy évtized óta hódít itt Európában s amely lassan át fogja formálni minálunk is az iskolák képét. Ez az áramlat nem elégszik meg többé a betű- és fogalomtanítással, kevés neki az is, amire mi még oly büszkék vagyunk, a szemléltető-módszer. Ez az áramlat nem elégszik meg azzal, hogy a gyerek élőszóából, olvasmányból, képből vagy preparátumból ismerje meg a virágot, a lepkét, a sündisznót és a bazaltot. Hanem kiviszi őt a természetbe, hogy maga növesszen virágot, maga figyelje meg a fű növéstét, az állat életét. Beviszi a laboratóriumba, hogy maga preparálja, hevítse, vizsgálja az ásványt. Ez az áramlat nem elégszik meg azzal, hogy a gyermek történetkönyvből ismerje meg azt az igazságot, hogy őseink először nomád életet éltek, vadásztak, halásztak, sátrakban laktak és csiszolták a tüzet. Hanem olyan nevelőintézeteket alapít, amelyekben ők maguk mindezt végig csinálják. Ennek

az áramlatnak kevés az, ha a gyerek hallja, hogy volt és van egy kézműves-korszak, amikor az emberek széket, asztalt, ruhát és cipőt, mindent kézimunkával csináltak, hanem nekik maguknak is közvetlenül, műhelyekben kell átélniök mindezt. És ők nem elégszenek meg azzal, hogy a gyermek a fizikából, a technológiából és a nemzetgazdaságból ismerje meg a gőzgép, az elektromotor összetételét, erejét, termelőképességét, hanem beviszik egy kormos, füstös műhelybe, odaállítják a gépek mellé s ő maga átéli azt, amit a másik csak olvas. Ez az áramlat nem szótárakból tanítja az élő nyelveket, hanem beszélgetésből, nem földrajz-könyvből ismerteti meg a szülőföld környékét, hanem barangolásból. Ez az áramlat, amelyet heuristikusnak szokás nevezni, ott született meg az amerikai indusztriális élet lük-tetésében és vezére, apostola, John Dewey a mi korunk legelső szociálpædagogusa. A mi háromféle (klasszikus, reális és szakirányú) középfokú iskoláinknak megfelelően az ő középiskoláik, High-school-jaik is háromféle célt szolgálnak s ezek közül a legmodernebbek, a manual training-ek, a mi reáliskoláink rokonai, csaknem valamennyien meghódoltak többé-kevésbé ennek az áramlatnak. Az amerikai polgár előtt nem a sokoldalú műveltség ideálja lebeg az iskoláztatás célja gyanánt, hanem az erők gazdaságos kihasználása, a szakértelem. Az amerikai népiskolák tanulóinak jelentékeny része már mi-alatt iskolába jár, nehéz testi munkával, mint lapkihordó, inas, utcai árus keresi meg a kenyerét. És Amerikában lassanként végleg elmosódnak a különbségek, melyek minálunk a nép- és polgári iskolákat az ipariskoláktól elválasztják. Ott hovatovább minden iskola a gyakorlati élet előkészítőjévé lesz, minden műveltségnek a célszerűség lesz a fokmérője és minden ügyesség csak egy szempontból számíthat elismerésre, ha hasznot hajt a gazdájának. Egy-egy iskola mellett nagy kertek vannak. S a tanulók bennük vetnek, ültetnek, kapálnak, gyomlálnak. Közben botanikát tanulnak és biológiát figyelnek meg. Ám a cél nemcsak ez. Hanem az is, hogy a munkát megszeressék és az is, hogy a gyümölcsök, főzélékek, zöldségek hasznát szépen megosszák egymás között. Ez a hasznossági elv, ez a business-gondolat, ez a legszélsőbb realizmus az, ami ma még Európának egy kissé visszatetsző. De ez egy nagy és lázas ipari s gazdasági élet sürgetéséből folyik, ez egy új rendnek, az ipari munkás-rend feltörekvésének nyomása és az amerika iskola szükségképpen ilyen, mert a társadalomnak ilyen iskolára van szüksége. Mint ahogy minden kornak az ő gazdasági rendjéhez, az ő társadalmi szükségleteihez alkalmazkodnak az iskolái akár előbb, akár utóbb, akár kívülről jövő erők hatására, akár a belső fejlődés lassú öntudatával simulnak hozzá az iskolák e szükségletekhez. És a rendszert, a módszert,

amelyet a pædagogiai elméletek írói kigondolnak, voltakép ez a közszellem diktálja. A közösségnek, a társadalomnak öntudata ez, mely a zseniknek fülükbe súgja a tennivalókat. Láthatatlan nyomás és nem hallható hang az, melynek az emberiség nevelői engedelmesskednek, melynek a hatására elméleteiket kigondolják.

És amikor a kézügyesség szerepéről, a munkára való szoktatásról beszélünk, ennek az irányzatnak törekvéseire kell gondolnunk. Minálunk a kézügyesség fogalmát kimerítve látják lányoknál a kézimunka-tanításában, fiúknál pedig a Fröbel-féle játékokban és a slöjdben. Távol áll tőlem ezek pædagogiai értékének a vitatása. Én is hiszem, sőt szükségesnek vallo, hogy már a gyermek játékaiban, alkotó-tevékenysége első eszmélkedéseiben megérezze az alkotás jutalmát is. Jó ha az óvodás korban levő gyerek nemcsak ákom-bákomokat írka, hanem színes «papirosokat» vagdos, épít, összerak, ha pálcikákat rak össze, ha szalmából fon, ha gyöngyöt fűz és apró tárgyakat utánó az gyúrható plasztilinból és a nemezpapirból. Minde az már több lesz a számára szórakozásnál. Mert ebben tudatosan van meg az, ami a játékban öntudatlanul lappang: az életre való előkészülés, a szemének, a kezének, a szerszámoknak a használata. És nem lehet elég melegen ajánlani azt sem, kivált népiskolába járó gyerekeknek, hogy a skandináv nemzetek nagyszerű ajándékát: a szlöjdot üzzék. Fájdalom, a mi iskoláinktól még ennek a szükséglete is nagyon távol marad. S azok a késsel faragott apró fa-holmik, kis kocsi, talyiga, kút, tanyai udvar, házikó, a plasztilinból késsel meg mintázófával formált gyümölcsök, virágok, órák, csengők, emberfejek, állatok, a karton- és könyvkötőmunkák mind, mind pompásan illeszkedhetnek bele a népiskolai oktatás keretébe. Hiszen az volna az igazi rendje a fogalmak megismerésének, hogy a gyerek előbb maga plasztikusan meg tudja őket mintázni. Csak ezután volna szabad a rajznak következnie, amely már tulajdonképen elvonas, és csak ezután az írásnak, amely jelképes ábrázolás. Ezt a fejlődést mutatja a népek ősművészetének egymásutánja is s ki tagadhatja ma már, hogy a gyermek fejlődése, az egyes fejlődése sem vehet más irányt, mint amilyen irányban az egész emberiség kultúrája fejlődött. Az utánzó ösztönök itt összeolvadnak az alkotó-ösztönökkel, a tánc és mozgás ritmusa öntudatlan egységbe olvad a játék ritmusával, egy primitív emberi társadalom bájos átöröklése a gyermektársadalom egész nyüzsgő élete.

Tisztelnünk kell tehát a szlöjdot, mint ahogy tisztelnünk kell minden olyan törekvést, mely a modern nevelésben keze művelésére, szeme élesztésére, az anyagokkal való bánásmódra szoktatja a tanulót. Ahogyan tehát tiszteljük a rajzot, a mintázás tanítását, a konstruktív érzék fejlesztését a mértani rajzban és a tisztaság, pon-

tosság szoktatását a kristály-alakok készítésében. De amikor a kézügyesség nevelésének fokozottabb szükségét hangoztatjuk, amikor főképen a középiskolák tétő hiányaira utalunk, akkor mégis más, praktikusabb, hasznosabb és értelmesebb módszerekre gondolunk. Az amerikai módszerre, amely immár Európában is hódít mindenfelé, kiváltképen demokratikus társadalmakban: Franciaországban, Angliában és újabban Németországban. Münchenben Kerschensteinernek, Lipcsében Pabstnak egészen olyan olyan műhelyei vannak, mint akármelyik amerikai iskolának, mely a Horace Mann School utasításai szerint végzi a növendékek művészi nevelését. Nagy, tágas műhelyek, amelyekben éppen úgy gyalulják, enyvezik a fát és esztergályozzák, domborítják a fémeket, mint akármelyik műiparos műhelyében. A nagy, a lényeges különbség itt abban van, hogy a mindennapos használat tárgyait itt nem utánózzák, hanem készítik. A tanulók tehát mindjárt azzal kezdik, hogy a gyalupaddal, a szerszámokkal, a fa anyagával, természetével ismerkednek meg s a fafaragás, a fa-összezeresztés különféle módjait próbálják mintarajzok után. Már egypár hónapos gyakorlat után tudnak apróbb használati tárgyakat csinálni: képkereteket, dobozokat, levélszekrénykét, faragott ládákat, névjegytartót, majd könyvkötést, börmegmunkálást tanulnak s itt is tokokat, tartókat, mappákat, naptártömböket és több effélét készítenek. Ezután a fémek munkálása következik s egyszerűbb csavarokat, fogasokat, függőnytartókat, levélnyomókat, kisebb dísz tárgyakat könnyen és biztosan tudnak készíteni. S az ilyesminek, ami nemcsak hiúság legyezgetésére és meddő esodálkozásra való, hanem amit a tanuló maga használni tud, mégis csak más etikai értéke van, mint az apró nippeknek. Itt a hasznosság tudatának és önértetének kell kifejlődni. Itt a tanulónak munkája közben éreznie kell, hogy olyasvalamit csinál, amiben nemcsak egyénisége, munkaszeretete, formaérzékének egy darabkája van meg, de amivel a társadalom kényelmét is szolgálja. S a hasznosság elve, amelyet mi gondosan távol akarunk tartani az iskolától, a business-elv, amelyet arisztokratikusan megmosolygunk, ime, kitűnő erkölcsi tőkének, az akarat hatalmas motívumának is bizonyul. S az utilitárius elv valósággal segítségére van a pädagogiai céloknak. Hogy pedig ez a hasznosság semmiképpen sincs ártalmár, a művésziességnak, sőt egyenesen fokozza a művészi ambíciót, erre nézve utalhatunk a népművészetre, mely a néplélek fantáziájának legszebb álmait éppen a mindennapos élet tárgyaiban valósítja meg.

A hasznosság, a célszerűség hovatovább éppen olyan esztétikai kelléke lesz a szépségnek, mint a minő kelléke az, hogy a műalkotás proportionális legyen vagy a környezetével harmonikus legyen. Ezt az elvet immár a művészet arisztokratikus világában is sikerült

üdvarképessé tenni s ez az elv szülte meg a XIX-dik század nagy kulturális ajándékát: az iparművészetet. Az iparművész ma az emberiségnek az a nagy jótévője, aki a benne szunnyadó művészi tőkét aprópénzre váltja. Ő egy új kultúra apostola azért, mert hasznos és célszerű szépségekkel veszi körül az embert otthonában, az utcán, szórakozásaiban és az élet minden hétköznapi megnyilvánulásában. S amint korunk rég leszámolt a hajdani művészetek gógös l'art pour l'art elvével, éppen úgy kell ebben nyomon követnie az iskolának is. Az iskolának sem lehet feladata, hogy csupán olyan rajzolásra, olyan kézügyességre tanítsa meg növendékeit, melyben a rajz önmagáért van, gyönyörködtetésre való, vagy legfeljebb arra, hogy a falra akaszszák. Az iskola tevékenysége nem merülhet ki abban, hogy megtanítja növendékeit ezt vagy azt a természeti tárgyat, házi eszközt, mértani alakot, gipszfigurát, kitömött madarat, vagy emberfejet helyesen látni és a róla való benyomásokat korrekttül kifejezni. A művészi élvezet, melyet egy ilyen rajz, festmény, vagy szobor elkészülése kelt, bizonyára az élet hatalmas impulzusai közül való. De kérdés, hogy a jövő nemzedék, mely az élet nehezebb próbáival fog szembe kerülni, mely nem fog úgy ráérni az elvont szépségek bámulatára s amelynek egyéniségében a célszerűség gondolata erősebb gyökeret fog verni, nem kérdezi-e majd e munkája közben azt, hogy mire való mindez?

Hiszen éppen a rajzolás tekintetében is nagy átalakulások kelnek szárnyra Amerikában. Minálunk itthon még irtózatos küzdelmekbe kerül keresztülvinni a rajzolásban azt a direkt módszert, mely a mintalapok másolása helyett egy-egy tárgyat, virágot, lepkét stb. tesz a tanuló elé s annak formáit, színét engedi hatni érzékeire. Minálunk még küzdeni kell azért, hogy a szabadkézi rajz igazán a szabad kéz rajza legyen s ne a körzővel, léniával, másoló papírral való lélektelen mechanikus tevékenység. Hogy az értelem és öröm munkája legyen, melyben a rajzoló képzeteket fűz képzetekhez, melyben egy virággal, egy edény silhouettejeivel az ő halk gyönyörűsége is párosul a ceruza nyomán. S ime, amikor itt még a mának nehéz küzdelmeit vívjuk, odaát már új feladatok felé fordul a rajztanítás. Ezt a feladatot ők pregnáns rövidegességgel úgy fogalmazzák, hogy «beauty in use.» És W. Dow, aki ezt az elvet módszeresen megvalósítja, csupa olyan rajzot készített növendékeivel, melyek célszerű feladatokhoz vezetik a kezét. A rajz arra való, hogy díszítsen — mondják ők és ezért rendeltetése szerint kell alkalmazni. Ők tehát egy-egy üdvözlő-kártyát, olvasó-jelet, könyvjegyet, lapszélét, papírvágó-kést, dobozt díszíttetnek a rajzzal s rászoktatják a tanulót arra, hogy ne holmi elvont teoriák kedvéért tanulja a rajzolást, hanem úgyszólván napi használatra. És képzelhető, hogy egy gyerek, aki pár hónapi rajzolás után már egy



díszítő feladatot tud megoldani, már egy szép mintába tudja foglalni azt az üde színérzékletet, mely benne szunnyad, mekkora buzgalommal tanulja tovább a rajzolást.

A szükségletek — azt mondhatnám: a gazdasági szükségletek — így teremtik meg az iskola módszerét s amit a való élet hasznosnak vél, amit a tanuló kedvel és szeretettel űz, az pädagogiai szigorúsággal nézve is nevelő-értékűnek bizonyul. Minden század friss anyaggal tölti meg iskolái szellemi tartalmát, minden század javít a módszereken s a didaktika, mely örökérvényű igazságokat kutat, mind e századok ismeretanyagában és módszereiben megtalálja azt, ami a fejlődést szolgálja. Ennek a kézügyességre való nevelésnek is sok, nagyon sok általános nevelő-haszna van, olyan tulajdonsága, mely az egész ember erkölcsös nevelésének ideálját szolgálja. Nem akarok beszélni a művészet-pädagogiai oldaláról, mely úgyis nyilvánvaló. De látni, ismerni kell hatásának azt az erejét is, mely az embernek, mint egésznek, harmonikus kifejlesztését szolgálja. És el kell ismerni főleg azt a képességét, mellyel a nevelés igazi célját, az akarnitudást elősegíti. Az akarnitudást, melynek intenzitása Herbart szerint is nem csupán a képzetek tartalmától, hanem az erőképzéstől (Kraftbildung) is függ. Nos egy ilyen tanfolyam valósággal az erőképzés iskolája. Energia, bátorság, ötlet nő vele, a fantázia és a lelemény szárnyai duzzadnak s az élet ez a nagy, félelmetes tenger egyszerre veszi el félelmetességét és veszedelmeit. Vagy kell-e beszélni arról, hogy etikailag mit jelent egyáltalában ez a műhelyszerű berendezkedés a nap bizonyos részében, amikor a tanuló úgyszólván minden percben a tisztaság, a pontosság, a rendszeretet, mellékkollégiumaiból tesz vizsgát. Vagy kell-e jobb tanfolyam szociális, együttérző hajlamai kifejlesztésére, mint ez a közös munka, melyben mindenki része egy nagy mechanizmusnak, mindenki rá van utalva a társa segítségére, szeretetére, melyben a közös cél gondolata az egésznek nagy lendítőkereke. És a szerszámok! — mennyi komolyság van bennük és mennyi tanulság. Spencer Herbert szerint nem egyebek, mint tagjaink mesterséges meghosszabbodásai s ezt az igazságot akaratlanul is megtanulja, aki velünk bánni tud. Több ezeréves kultúra lappang bennünk és az emberiség művelődésének története, mint a modern szociologia vallja csak folytonos küzdelem a jobb szerszámok után.

Nemcsak az ismeret anyaga fontos, nemcsak az igazságok kutatása, hanem az az út is, mely hozzájuk vezet. És kivált a természettudományokat nem tanulni, hanem tapasztalni kell. Ezért mondja Faraday, hogy ő egy kísérletet sem értett meg addig, ameddig maga végre nem hajtotta azt. Vajjon a kísérlet volt itt fontos? Nem, hanem a keresés, a melynek tanulságai és izgalmi vannak.

Dühring is, Paulsen is ebben látják a kézügyesség nagy nevelőértékét s ezért küzd érte minden korunkbeli nevelő, akárminő legyen az álláspontja az iskola egyéb kérdéseiben. S hogy egészség szempontjából mit jelent ez a szerszámokon való tornázás, mely folytonos mozgással, az izmok, a mellkas, a gerinc folytonos működtetésével van összekötve, arról a legjobban azok a gyógy-pædagogiai intézetek tehetnek tanuságot, melyek ez elveket leghamarább valósították meg tanrendjeikben. S fiziologiai tény, hogy a kézügyesség nevelése fejleszti az agy egész életműködését. Tudjuk, hogy egész jobb-kezességünk, agyunk hal féltékéjének túltengését vonta maga után, mely átöröklődve egyre jobban csökkenti az agy másik felét, mint mozgatószervet. Modern rajziskolákban már régóta igyekeznek éppen ezért leküzdeni a jobbkezeséget és egyformán rajzoltatni jobb és balkézzelet. Ez az egyoldalúság önként megszűnik a szerszámok használatánál, melyek a munkaalkalomba mindkét kezet belevonják.

Sokkal messzebbható tehát az az áramlat, mely a kézügyesség fejlesztésének jelszavával egy egészen új iskolaideált hirdet: a munka iskoláját, mint ahogyan első pillanatra látszik. A mai iskola, mely a tanító régi uralkodó mivoltát megszüntette és már a közös anyagfeldolgozás elvét hajtja végre, lassan-lassan természetszerűleg fog e tanulóiskolából munkaiskolává, nevelőiskolából az öntevékenység iskolájává válni. Az amerikai iskolákban a tanulóknak laboratóriumi és műhelyi gyakorlataikban naplót is kell vezetniök, melybe belejegyzik minden észrevételüket, nehézségüket, tapasztalatukat és eredményüket. Nem tudom, vajjon szubjektív érzésüknek, benső vallomásaiknak van-e e naplókban szabadságuk. Ha igen, akkor azzal a nyíltsággal, mely az angolszász faj jellemében gyökerezik, bele kell írniök önmegfigyeléseiket is. És akkor annak a naplónak, mely várakozással, kétséggel és reménnyel kezdődik, utolsó lapján ezzel a mérleggel kell záródnia: «úgy érzem, hogy jó és becsületes vagyok». S lehet-e ennél szebb mérlege akármely nevelésnek?

NÁDAI PÁL.