

lem képzésének tartja. Világosan látott a dologban a Herbart iskolája, ahol a hiba azonban az, hogy az intellektualizmus által a tanítás ismét túlsúlyra jutott,¹ s viszont az esztétikai elem egyáltalán nem érvényesült. Az építés gondolatának elhanyagolása ma is egyik legnagyobb veszedelme a nevelésünknek. A logikai világkép megismertetése a tanítás útján felöleli azokat a módokat, melyek a tanítás módjai, e célból való rendszeres összefoglalása a logikai világképnek átadás céljára a tantervben történik. A példaadás tana felöleli «a speciális nevelés tanát» (Barth), szólna a példaadás és fegyelmezés stb. eszközeiről, végül az építés tana az önnevelés és megvalósítás útjait írja le.

Természetes most már, hogy e három tevékenység egyike sem állhat magában, hanem együttesen kell hatniok, s természetes az is, hogy mind e háromnak egyedüli értéket a személyiség elve és annak megvalósulása ad. S itt jutunk rá a végső gondolatra, a koncentráció gondolatára, melynek az egész nevelés munkáján végig kell vonulnia. A tanítás és annak anyaga koncentrációjáról világosan következtethető, hogy annak középpontja csak egybeeshetik az egész nevelés középpontjával és ez a középpont a személyiség elve. Nem egyes tárgyak, csak egy ilyen összetartó elv képes koncentrálni az egész nevelési munkát, így annak egy részét is, olyan elv, melyet nemcsak a nevelés mai céljának ismerünk föl, hanem annak a célnak, mely felé az egész emberiség szellemi fejlődése vezet, s melyet megvalósítani épp a nevelés egyetemes munkája van hivatva.

A többi részletkérdések, melyek még föl nem említették, a megfelelő kapcsolópontok fölhasználásával a mondottakból levezethetők.

(Kolozska.)

IMRE LAJOS.

TÁRSADALOM ÉS PEDAGÓGIA.

— Elnöki megnyitó a M. P. T. 1918 okt. havi ülésén. —

A haladó kor pedagógiája egyfelől a tudományos kutatás feszítő erejénél, másfelől a gyakorlati élet fejlődésénél fogva a nevelésnek új irányait, új mesgyeit, új eszközeit keresi, hogy a nevelés nagy munkáját a gyakorlati életnek és a társadalmi fejlődésnek szolgálatába állítsa.

Kétségtelenül meg lehet állapítani, hogy ez új törvények kere-

¹ Ennek okát a H. lélektanából s annak következményeit a pedagógiájára levezeti Schneller: Alkalmi megjegyzések. Atheneum, 1899. 621. l.

sésében sok tudományossággal, erős logikával, nagy filozófiai apparátussal dolgoznak pedagógusaink, viszont meg kell állapítani azt is, hogy a gyakorlati élet nyomásának sokszor ott is engednek, ahol ez a nyomás nem egyenesen a nevelés érdekének szól, vagy ahol nem jogosult, aminek természetes következménye, hogy a gyakorlati élet egyszer-másszor nem helyes útra tereli a pedagógiai gondolkodást.

A pedagógiai irodalom termékeinek megfigyelése különös hatást gyakorol reám. Nem az az irodalom ez, melynek ma valamely erősen hangsúlyozott, hatalmas, egységes iránya volna, melynek viszont van szintén hatalmas ellenvonulata, ellenáramlata, amely a pedagógusok tábort két erőteljes, egymással harcoló csapatra osztja, hanem szinte annyi irány jelenik meg előttünk, ahány erőteljesebb pedagógiai frónk van. Szinte ellentmondásnak látszik, de mégis úgy van: hogy a hatalmas irányok nyugodtabb állami és politikai életnek a kifejezői: az eltagolódó és osztódó felfogások és irányok, melyek nem egymással szembeütődve támasztanak világtító szikrákat, hanem egymás mellett, egymással gyorsabb vagy lassúbb surlódásban fejlesztenek melet; ezek a nyugtalanabb időknél eredményei, ép így a mai szerföltt viharos időknél befejezői is lettek.

Ellenben kétségtelen az, hogy a pedagógiai irodalom talán sohasem kapcsolódott annyira a társadalmi állapotok különböző formáinak kialakítása érdekében folyó mozgalmakhoz, mint manapság.

A gyermektanulmányozás egész munkája *párhuzamos* a gyermekvédelmi mozgalmakkal; a feminizmus küzdelmei a nőnevelés számos problémáját vetik fel; a népjóléti törekvések, sőt a népjóléti szervezetek munkásságának egyes ágazatai: egyenesen pedagógiai törekvések, a köznevelés érdekében történő munkásság; a közegészségügy haladásából kialakuló intézmények, mint a gyermek-szanatóriumok, a gyermekek nyaraltatása, a testnevelés fejlesztése és ennek egész irodalma: egymásba kapcsolódó nevelésügyi törekvések. A közegészségügyi törekvések: a nép- és fajegészségtani célszatok egy pontnál egyszerre csak találkoznak az iskolával, ott t. i. ahol kialakul az a megállapítás, hogy az egészségügyi fejlesztésnek legelső tényezője: az egészségügyi törvények ismerete és az ezek iránt való erős érzék és leküzdhetetlen szükségérzet és az iskola nevelő és oktató munkája belekapcsolódik az egészségügyi szervezetek munkájába. Ez alapon aztán a két munkairány irodalmának is kapcsolódnia, egybefonódnia kell bizonyos vonatkozásokban, az érintkezési pontokon. A gazdasági élet fejlődésére irányuló társadalmi mozgalmaknál hasonló jelenségekkel találkozunk. Megtaláljuk ezt a párhuzamosságot sok más egyéb irányzatnál: az ipari élet fejlesztésére irányuló irodalom és a gyakorlati életre való nevelés kérdései egymás támogatására szintén

érintkezési pontokat keresnek és a modern élet számos egyéb megnyilatkozása részt vesz ebben a törekvésben.

A pedagógiai törekvések ezekben a párhuzamos irányokban azonban mintha alárendelt szerepet játszanának. Nekem úgy tetszik, hogy mikor egy-egy ilyen pedagógiai irányzat, probléma, vagy kérdés felvetődik, ebben a társadalmi párhuzamosságban a pedagógia szinte mindig a társadalmi probléma után kullog. A pedagógiai tudomány szinte túlszerény ahhoz, hogy azt a módszert követné, ami a tudományos erőt, hatást fokozza, hogy elvi álláspontokat szabna meg és azokhoz való alkalmazkodást követelne a társadalmi kérdésekben is. Általában, hogy a pedagógia *a társadalmi kérdésekben is állítana fel súlyos elvi követeléseket*. A társadalmi fejlődés, a társadalmi alakulatok kétségtelenül az élet eredményei: de az a kérdés és ez a pedagógia egész jövője szempontjából végtelenül fontos kérdés szerintem: kell-e a pedagógiai tudománynak és ezzel együtt a nevelésnek okvetlenül minden eszméhez és áramlathoz alkalmazkodnia, amit az élet felszínre vet. S mikor ezt a kérdést a pedagógia felveti, akár általánosságban, akár esetről-esetre: mindig meg kell birkóznia annak a bizonyításával is, hogy az az eszmeáramlat, mely a gyakorlati életben fölvetődött: hasznos és szükséges-e az emberiségnek, az ifjúságnak és a nemzetnek léte és fejlődése s azoknak a magasabb erkölcsi érdekeknek szempontjából, melyeket 1) az emberiség történetének tanulságai, 2) a helyes filozófiai és politikai fejlődés útmutatásai, 3) az emberiség őstermészete és ezzel kapcsolatosan, az emberiség örökkön élő, soha el nem tántorítható és épen ezért soha nem is csalatkozó ősi lelkiismerete megdönthetetlenül igazolnak.

Vajjon megbirkóztunk-e mindig ezekkel a bizonyításokkal? Levontuk-e a bizonyító eljárások szükségszerű következtetéseit? Voltunk-e mindig elég haladók, vagy szükségszerűen konzervatívok?

Mikor e kérdésekre kitérek, voltaképen pedagógiai munkásságunk folytatásában felmerülő fontos és nagyjelentőségű tennivalóinkra akarok röviden rámutatni. A feltett pár kérdés magában is elég azonban, hogy a társadalmi munka és a pedagógiai munka közti szétválaszthatlan kapcsolatra élesen rávilágítson.

Meg lehet állapítani, ha a most folyó pedagógiai munkát és a pedagógiai irodalomban képviselt fontosabb nevelői és oktatói tendenciákat, továbbá, ha a társadalmi alakulások fejlődését figyelembe vesszük, hogy e kettő közt elválaszthatlan logikai kapcsolat van. Ez a kapcsolat pedig abban a tételben állapítható meg, *hogy a helyes társadalom-fejlődés lehetőségének alapja a nevelésben rejlik*: más szóval: a társadalmi alakulatok mindegyike csak abban az esetben tudhat érvényesülni, ha azokba az alakulatokba az ifjúságot és az

egész társadalmat beleneveljük. Nem lehet e rövid elmélkedés keretében a kapcsolat kimutatására csak a legfontosabb példákat sem felhoznom. Elég itt rámutatni egy pár példára, amelyek a politikai és amelyek az általános társadalmi formák fejlődéséből vehetők.

Politikai életünk fejlődésében itt van a választói jog. E nagy ügygel kapcsolatban, az a kérdés, hogy vajjon mai nevelési rendszerünk és oktatásunk irányát, alapelveit, tárgyait, a tárgyak tanulásának módját, idejét és terjedelmét tekintve, mennyiben szolgálja azt a kérdést, hogy az ifjúságot politikai érettségre neveljük és előkészítsük.

Az állampolgári nevelés irodalma ugyan ide tendál, de irányában még mindig nem terjeszkedik ki a nevelés egész területére és inkább elméletileg, csak egyes tárgyra vonatkozóan foglalkoztunk ezzel a kérdéssel, hogy mikép illesszük be azok tanulásába az állampolgár kötelességeire és azok gyakorlására való nevelés teendőit, holott az általános szükségletnek megfelelően elvi alapon kell azzal foglalkoznunk részletesen, mi a teendő ebből a szempontból az egész vonalon, az óvodától az egyetemig. Itt is a kérdéssel való foglalkozásnak azt a módját kell érteni, amely nem merül ki egy-egy értekezésben vagy előadásban, hanem az oktatási munkába gyakorlati alapon belevihető és beleviendő megállapodásokhoz tud eljutni. A politikai érettség kiművelésének még számos és nagy tényezője, sőt még számtalan apró tényezője is van, amelyeket a pedagógiai tudománynak határozott céltudatossággal állandóan felszínen kell tartania és komolyan ki kell építenie. Nem szabad tehát azzal, ami a népiskolai törvényekben eddig lefektettetett, a dolgot elintézettnek tekinteni, annál is inkább, mert a népoktatási törvény e kérdésben voltaképpen az eredmény megállapítására szorítkozik, mikor a VI. osztályosok záróvizsgálatáról intézkedik.

Másik olyan esetül, mely a pedagógiai élet és a társadalmi kérdések közti szerves kapcsolatot kifejezi, felhozhatom a nőkérdést. A nők összes törekvéseit, amelyek egyfelől a nők jogainak biztosítására, másfelől a nők társadalmilag helyesebb elhelyezkedésére és a nő gazdasági tevékenységére vonatkoznak, eleddig jóformán csak társadalomtudományi szempontból tárgyaltuk. A pedagógiai tudomány ha foglalkozott is velük, aránytalanul csekély és kevés vonatkozásban. A nőkérdéssel egyesületek, társadalmi alakulatok foglalkoznak, pedig ennek a kérdésnek a helyes tárgyalását is nézetem szerint pedagógiai alapon kell és lehet csak biztosan és jól elindítani és befejezni. *A nőkérdésnek és a pedagógiának összefoglalása tehát egyik nagyfonsosságú feladata lehet a pedagógiai tudomány művelőinek és pedig abban az értelemben, hogy a pedagógia itt is abból a tételből indul ki, hogy a társadalomfejlődés lehetőségének alapja a*

nevelésben rejlik és csak az a társadalmi alakulat kapcsolódik bele szervelesen az emberi fejlődés folyamatosságába, amely a maga lehető munkájának erkölcsi, szellemi és fizikai erőforrásait a céltudatos nevelésből, egyéni és tömegnevelésből és oktatásból meríti.

Szinte önkényt kínálkozik a tétel további igazolásához még két dolog: *egyike a nevelés tartamának kérdése, a másik a társadalomnak, mint nevelőtényezőnek kérdése.*

A mai nevelés és pedig a gyakorlati épügy, mint az elméleti nevelés, a nevelő oktatás tartamának megállapításában elvül azt szabja meg, hogy addig tart a nevelés, ameddig valamely nevelői intézmény az általános vagy különleges nevelői céljának megfelelő tanítási és nevelői munkát elvégezte. Ha ebből a szempontból vizsgáljuk az összes iskolákat, az általános műveltséget nyújtókat épügy, mint a különleges képességet vagy szakműveltséget nyújtókat egyaránt, azt fogjuk tapasztalni, hogy ezek — még tán az egyetemet sem véve ki — feladatuk terjedelmét és főleg azt véve alapúl, hogy a gyakorlati élet mit, mily fokú, terjedelmű ismeretet és készséget kíván az egyéntől, voltaképen az élet követelményéhez viszonyítva csak az elemeket adják, csak az elemeket képesek adni.

Elemeket ad a tanítóképző, az állatorvosi főiskola, a középiskola, a gazdasági intézet, az iparművészeti iskola, a felső ipariskola stb. Az elsorolt intézetekből kikerülő ifjúság a későbbi, az *élet-követelmények fokának* megfelelő műveltséghez csak az alapot kapja meg, amelyet aztán kisebb arányban a maga kárára, de az esetek 90%-ában a más kárán, a társadalmi, a nemzeti, az állami érdekek nagy kárán kell kiegészíteni. Végez tehát egy utókurzust, amelyen előadó, vezető tanár rendszerint nincs, amelyen a hallgató csak a rosszul sikerült kísérletek tanulságaiból, tehát erősen negatív, alig produktív alapon tanul, mert előbb a rosszat látja, már t. i. azt a rosszat, amit maga csinált, aztán kezd csak gondolkodni a jobbon, és megoldja, ha tudja, ha pedig nem találja meg a helyes megoldást, keres és rendszerint talál is egy másik jobbnak vélt, de sokszor még rosszabb megoldást. *Ezt az utókurzust nevezzük mi nagy reverentiával életnek.* Ebbe a kurzusba bocsátjuk mi ki társadalmunknak és iskoláinknak ifjúságát, erre készítjük elé: és előkészítettnek is valljuk, ámbár jól tudjuk, hogy még igen kevésbé van előkészítve.

Itt ennél a pontnál ma, amidőn az élet szörnyen súlyos bonyodalmai tőlünk fokozott erőt, fokozott munkát, de fokozott higgadt-ságot és tisztalátást és minden energia legmesszebb menő megbecsülését is kívánják, hogy okosan készüljünk, helyesebben készítsük elő ifjúságunkat a jövő feladataira, érdemes lesz egy kissé megállani és ennek a nagy kérdésnek a szemébe nézni.

Nyilvánvaló az, hogy az iskolai és az iskolával valamennyire lépést tartó családi nevelésnek és oktatásnak a gyakorlati életfeladatokhoz kell alkalmazkodnia.

Mikor az iskolának és a gyakorlati életnek szembeállításáról szólunk, mindannyiszor az életet nem a maga egész mivoltában, hanem csak részlegesen szoktuk érteni. Rendszerint csak arra gondolunk, hogy az iskolai nevelőoktató munkát miképen hozzuk szerves kapcsolatba a gyakorlati életpályákon végzett munkákkal, tehát a gazdasági, ipari, kereskedői munkával. A gyakorlati életnél tehát elsősorban a szorosan vett gyakorlati életfoglalkozásokra való előkészítésre, olyan készségek elsajátítására gondolunk, amelyek a gyakorlati embernek elkerülhetlenül szükségesek.

A gyakorlati életnek eme felfogása azonban hiányos és téves. A gyakorlati élet nemcsak azokból a foglalkozásokból és munkákból áll, melyeket a *közfelfogás szerint* gyakorlati foglalkozásnak neveznek.

A gyakorlati élet maga az egész élet mindenféle munkájával, mindenféle vonatkozásaival együtt. Az ügyvéd, az író, a művész, a költő, a vasuti tisztviselő, a miniszter, az állami tisztviselő, bíró, vagyis az ú. n. értelmiségi ember minden munkája a gyakorlati élet egy-egy mozzanata, része, tényezője, mint az asztalos, a gépész, a kovács, a kőműves, gyárimunkás, kereskedő vagy földművelő munkája és, produktuma, mert ezeknek valamennyinek a munkája, szóval minden emberi munka könnyen kimutatható és elválaszthatlan vonatkozásban van egymással. A gyakorlati élet egyetlen helyes felfogása tehát a pedagógia szempontjából is csak az lehet, *hogy a gyakorlati élet alatt az emberi munkák összeségét kell értenünk. Mindenféle rendű és rangú munka együtt adja a gyakorlati életet.* De itt egy másik tételt is kapcsolatba hozhatunk az előbbivel: t. i. azt, hogy a gyakorlati élet összes munkája *az emberi munka egységességét bizonyítja.* És ebben az egységes emberi munkában bent vannak az egységes emberi vágyak, törekvések, *a munka eszmei alapjai, a munka művelődési elemei.* A munka, mind a maga végrehajtási folyamatában, mind a maga reális tárgyi eredményeit tekintve mindig bizonyos gondolati, érzelmi és erkölcsi mozzanatokot fejez ki, vagy legalább ezekkel társulva jön létre és nyilvánul meg. A művelődés fokától függ, hogy ezek a gondolati, erkölcsi és érzelmi elemek a munkát megelőzik-e vagy csak követik, de ezek nélkül emberi munka el nem képzelhető. Ebben van az emberi munkának az állati és növényi életjelenségektől és munkától elválasztó jellege: *de ebben van szociális jelentősége és szocializáló ereje is, ebben gyökerezik az a magasabb összefoglaló gondolat, mely a gyakorlati élet egész területére kiterjed, s amely eképp egyértelmű az egységes emberi munka gondolatával.*

Ha az emberi munka gondolati, érzelmi és erkölcsi elemek nélkül el nem képzelhető, ezek az elemek pedig a munka társadalomalkotó erejéhez adják meg a magasabb rendű összefoglaló gondolati és logikai elvet, törvényt, a munka pedig az egységes emberi lét-törekvéseknél, erkölcsi és értelmi törekvéseknél fogva e pontokban egységes, akkor világos, hogy a gyakorlati élet, mely ezeket az egységes *célokat szolgálja*, minden vonatkozásában: szintén egységes és feloszthatatlan.

Mármost nagy és fontos kérdés, hogy a pedagógiai munka tárgya és alanya, a *gyermek*, az *ifjú*, hol áll ezekben a megállapításokban és ezekkel szemben. Milyen viszonylatban van az ifjú élete, fizikuma, lelki világa, annak megnyilatkozásai, munkája, fejlődése tehetségeinek fejlesztése ezzel a felbonthatlanul egységes és osztatlan gyakorlati étellel szemben, s mindezeket együttvéve: meg kell felelnünk arra a kérdésre, hogy a *gyermek* hatása a gyakorlati életre csak egy különleges és epizódyszerű jelenség gyanánt fogandó-e fel, amelynek a gyakorlati élet számára valamely mellékes eredménye van, és attól előbb elkülönülve alakul ki, vagy alakítandó ki, avagy pedig a gyermek egész mivoltával máris teljesen számba veendő és fontos része a gyakorlati életnek. Nem kell soká tépelődnünk a kérdés felett. A gyermek egész élete, fejlődése, nevelése, oktatása, cselekvése, érdekei, ránk nézve kisszerű, de rá-nézve nagyszerű küzdelmei, munkái: s mindezeknek hatása ránk, sőt a társadalmi életre, sőt az emberi munkásságra: benne vannak a gyakorlati életben, sőt *annak igen-igen fontos és jelentékeny részét alkotják*, sokkal jelentékenyebbet, mint felületes szemléletre gondolnók. Magyarán mondva: a gyakorlati élet alatt tehát nemcsak a felnőttek életét kell értenünk, hanem bele kell értenünk a gyermek, az ifjú életét is: születésétől fogva addig, amíg, mint felnőtt, szerintünk kinevelt ifjú kilép a közfelfogás szerint az életbe, és — ismét a közfelfogás szerint — elkezdi az életet.

Fennebb már érintettem, hogy az életbe kilépő ifjú egy külön kurzusba pottyan bele. Ez pedig azért történik így, *mert az iskolai nevelést és gyakorlati életet ma még mindig magas kerítés választja el egymástól*. Az ifjú egész nevelése alatt el van zárva az élettől, nevelésünk vezérgondolata mintha még mindig az volna, hogy először kineveljük az ifjút az élet számára s mikor már készen van teljesen, akkor kinyitjuk csapdája ajtaját és többé-kevésbé szelid vagy mogorva útbaigazításokkal kieresztjük az ifjút az életbe, mert azt gondoljuk, hogy nevelési rendszerünk recipéje szerint hat, nyolc, tíz vagy 12 évi oktatás és nevelés után elkészült a neki kiválasztott életben való továbbszárásra, önálló munkálkodásra.

Szinte azt gondoljuk ifjainkról, gyermekeinkről, hogy lokomotívot építettünk a nevelés egész ideje alatt, mely egyszerre csak készen van, ki lehet bocsátani a sinekre, be lehet fűteni és elkezdheti körfutását az élet sinein.

Ez igaz, de a neveléssel elfelejtettük a sineket is lerakni, a sinek hiányzanak, a lokomotív kész, néha a sinek is megvannak, de hiányzik a gondos váltóőr, aki a futásnak irányt ad.

Az élet a legnehezebb tudomány, voltaképen gyakorlat, amely azonban minden emberre nézve a *bölcsönél* és nem az ú. n. életbelépésnél kezdődik és a *koporsónál ér véget*. Az életbe nem egy meghatározott X.-edik életévünkben lépünk ki. A nevelés-oktatásnak és a társadalmi felfogásnak ezt a rettentő tévedését ki kell küszöbölnie. Az életbe, a gyakorlati életbe szinte születésünkkel lépünk ki. Az életet ekkor kezdjük, s nem meghatározott iskoláink elvégzése után. Az, amit közfelfogás szerint az életbe való kilépésnek nevezünk *egészen más, mint új életkezdés*. Itt csak új foglalkozást kezdünk, ahol az elindításnak és elrendezésnek voltaképen nem volna szabad sokat különböznie attól a mozzanattól, mikor pl. a tanuló az V. gimnáziumban egy egész új tárgyat pl. a görög nyelvet kezdi tanulni.

Nézzünk csak szét a pedagógiai gondolkodás területén és vezessük le azokat az elveket, amelyek elmaradhatlan következményei lesznek nevelési és oktatási rendszerünkre nézve a fent vázolt tétel érvényesítésének: új és fontos cselekvési területeket találunk magunk számára is, a szülői ház számára és az egész társadalmi élet számára, sőt jut még belőle a törvényhozásnak is.

Megbizonyosít e teendők felől bennünket még az is, ha mostani felfogásunk félszégeit bemutatjuk. Hogy is történik ma az életbe kilépés? Mik e változás meghatározói?

Első meghatározója az, hogy egyszerre félbeszakítjuk az ifjúra nézve a tervszerű gondos oktatást, — de ez még a kisebbik baj volna, — hanem ami a nagyobbik baj és a második meghatározója a változásnak, a tervszerű nevelést is, és szülő és iskola és társadalom, ha nem is veszik le kezüket az ifjúról, de enyhén szólva magára hagyják azt.

Kétségtelen, hogy ennek a magára-hagyatottságnak vannak jelentékeny nevelő hatásai az ifjúra nézve. Megtanul, mert kell, a maga lábán járni, önállóan gondolkodni, önállóan cselekedni. Megtanulja, mert meg kell tanulnia, az önállóan kigondolt, megtervezett munka végrehajtásával a felelősséget, a köteleiséget, a munkában rejlő gyönyört. Megtanulja a társadalomban való megállás és érintkezés nehézségeit, a mások iránt való elnézést, a társadalom egész szervezetét stb. stb.

Ha ezt a rengeteg penzumot, anyagot nézzük: valóban elmondhatjuk, hogy ez nagy anyag, féléletre való *tanterv*. Ezekhez vezetés és irányítás nélkül nem elég az életbe kilépés egy pár hónapja. Hosszú idő, igen gyakran sok keserű csalódással, keserű tapasztalattal megvakított idő kell.

Tisztelt Hölgyeim és Uraim! A humanizmus eszméjével fogva fel a dolgot, talán fel szabad tenni a kérdést a pedagógusnak: vajjon okvetlenül így kell ennek lennie? Olyan társadalmi szükséglet-e ez, amelyhez nem lehet szava sem a köznevelésnek, sem a szülői háznak? Nincs nevelői lehetősége annak, hogy a gyermek, mint az egységes és osztatlan gyakorlati életnek valóságos része fogatik fel, neveltetik, cselekszik, él és fejlődik, *tudatosan végez* már tanuló évében is valódi, *nem ál* életet, kapja a megfelelő problémákat és azok megoldásával vele él, vele cselekszik a maga erőviszonyaihoz képest a felnőttek társadalmával és vele erősödik is hozzá, *mindahhoz*, amit *életnek* nevezünk. Nincs nevelői lehetősége annak, hogy amint az oktatás, miként fennebb rámutattam mindenfajta iskolában, még a szakiskolákban is az elemeket adja, — de ezeket adja — a nevelés is adja *ezeket az elemeket*, de valóságban, tudományosan kidolgozott szervezet kereteiben: igénybevéve erre a társadalmat, a szülői házat, a hatóságokat egyaránt. Nincs nevelői lehetősége annak, hogy a tanuló ifjúság mindazokat az érintkezéseket a hatósággal, amelyek rájavonatkozóan végzendők, amennyiben erejét, értelmét túl nem haladják, kötelezően maga végezze? Nincs nevelői lehetősége annak, hogy a szülő gyermekét mindenütt szerepeltesse, mint családi és gazdasági életének kiegészítő, sőt segítő tényezőjét, még ha látszólag anyagilag nem is szorulna rá, legalább erkölcsi és nevelői szükségességből? A gazdasági élet fejlődése itt külön is sürget bennünket pedagógusokat, hogy a követelményeket a pedagógia és a közoktatás érdekében sűrűn és komolyan mérlegeljük és a határokat megvonjuk. Nincs nevelői lehetősége annak, hogy a gyermekek a családi és társadalmi élet mindazon formáit, amelyeknek ismerése erkölcsi ítéletüket meg nem haladja, megismerjék? És mivel e kérdések foglalata képezi, tán szabad feltennem a kérdést: nincs-e pedagógiai lehetősége annak, hogy e munkának, e feladatoknak megállapítása céljából egy *társadalmi*, neveléstani rendszer épüljön föl és annak harcós propaganda készüljön.

A köznevelés szempontjából családok, nemzetek, népek jól fel-fogott erkölcsi és gazdasági érdekei és fejlődése szempontjából elsőrendű elvnek kellene kimondani, hogy az ifjút oly életre kell megtanítani, amely a legcsekélyebb felesleges energia-pazarlástól is megóvja azt. Ez az energia-megbecsülés és megkímélés azonban csak úgy

következhetik el, ha az ifjú *a)* megtanulja azt, hogy a kitűzött élet-cél érdekében, melyek a célra vezető legjobb és legegyszerűbb eszközök és *b)* ha ezeket tudván az élet úgynevezett sok-sok csalódásától, a tapasztalatlanságon alapuló tévedésétől és botlásától megmenekszik.

Ez a nevelői célzat nem vezet elkényeztetésre, sőt ellenkezőleg: épen ez óvja meg az ifjúságot az elkényeztetéstől, ez edzi meg lassan, fokozatosan, zökkenések és — ami szintén igen fontos nevelői szempont — erkölcsi rázkódások nélkül a későbbi megpróbáltatásokkal szemben is.

A kérdésnek azonban még hátra van egy oldala. Eddig csak azt fejtegettük, hogy az ifjú ember már tanuló évei alatt benne éljen a gyakorlati életben. Nyilvánvaló dolog, hogy eddigi okfejtésünk bebizonyította, hogy ifjaink nevelését nem szabad az iskolai neveléssel abbahagyni: világosan áll a következő tétel is: az t. i., hogy az ifjúságot az iskolán túl is nevelő és oktató vezetés alatt kell tartani, sőt még akkor is, mikor már kilépett az életbe. Ez az elv bizonyos társadalmi és hatósági intézményekben már ma is elég szépen kifejezésre jutott. Így az ifjúsági egyesületek, az ifjúsági olvasó, ének- és dalos körök: e felé a cél felé törnek, az ifjúságot minél tovább nevelői hatás alatt tartani az iskolán túl is. Azonban ez intézményekkel a célt nem tudják biztosítani: itt csak bizonyos szellemi továbbvezetésre tudunk módokat és eszközöket, feltétlenül tudunk erkölcsi hatásokat is elérni, a nemzeti érzületet tudjuk fejleszteni, társas érzelmeket ébreszteni, de még mindig hiányzik két fontos eleme a nevelésnek: *a)* az élő társadalom bekapcsolása, *b)* a szülői háznak a nevelés érdekszférájába való oly szoros belefoglalása, amelyből az, se az iskolára, se az ifjúsági egyesületre való munka-áthárítással vagy áttolással nem menekülhet.

Ma mind e két faktor kikapcsolja magát a köznevelés e feladat köréből és pedig mindakettő az élet nehéz munkájára, gondjaira és tülekedéseire való hivatkozással.

Valójában azonban e távolmaradó közönyösségnek két oka van. *a)* Az első az, hogy nem ismeri a társadalom és a szülői ház azokat a módokat és eszközöket, melyekkel a jelzett továbbnevelést el lehet érni; *s b)* a társadalom nem érzi a szükségét ennek, mivel előnyeivel nincs tisztában és mivel ennek folytán erős próbára lenne munkájában is, sőt sokszor nagyhangú elveinek megvalósításában is kitéve.

Ha az életet átmetszetben tudnók látni, ez semmiesetre se adna ma két oly koncentrikus közt, amelyek közül a nagyobbik a felnőttek társadalmának bővült és terjedelmes életét, a kisebbik pedig az ifjúságét képviseli; két különböző átmérőjű, de egymás mellett álló körről lehetne csak beszélni. Ha a két egymás melletti excentrikus

körből koncentrikus kört sikerülne alakítanunk, az élet sok önzését, sok ridegségét ki tudnók küszöbölni, sokkal több szeretetet, több melegséget, több megértést, több ragaszkodást és tiszteletet tudnánk belevinni ifjúságunk életébe és a magunkéba is egyaránt.

Hogy ezt megteheessük, a társadalmat bele kell vonni a köznevelés munkájába, azt a rettentő értelmi, erkölcsi, gazdasági és fizikai energiát, mely e téren veszendőbe megy, munkába kell állítani. A társadalomnak és az embernek őstermészete és őskötelessége a tanítás, a szerzett tapasztalatok átadása. Erre a munkára a munkamegosztás jelszava mellett is kötelezni kell a társadalmat. E munkábaállítás két fázisát kell végigcsinálnunk, egyik: a kérdés alapos tudományos kiképzése pedagógiai alapon; a másik a tudomány eredményeinek megvalósítása, oly törvényes és társadalmi intézmények létesítésével, amelyek félreismerhetlen és világos céltudatossággal szolgálják a fent körvonalozott célt.

A Magyar Pedagógiai Társaság munkássága eddig is küzdött e célok felé. Meg vagyok győződve, hogy e kérdés a Társaság munkásságát a közeljövőben fokozott mértékben fogja foglalkoztatni.

Ebben a reményben van szerencsém a Társaság mai felolvasó ülését megnyitni.

MOSDÓSSY IMRE.

A DEMOKRATIKUS NEVELÉS SZERVEZÉSE.

A népparlament és a népkormány legelső kötelességei közé tartozik a magyar nemzet nevelő intézményeinek teljes átalakítása. Erre vonatkozik a következő tervzet.

Kívánjuk a demokratikus Magyarország közoktatásának teljes átszervezését.

Ez az átszervezés elsősorban és a legsürgősebben a legfelsőbb tanügyi hatóságnál, a minisztériumnál kezdődjék. Nép- és polgárnevelésről azok intézkedjenek, akik közvetlenül erre nevelődtek, akik megbízásukat kizárólag tudásuknak és rátermettségüknek köszönhetik. Kívánjuk a közoktatási minisztérium szakosztályainak az új polgárnevelő oktatásnak megfelelő átszervezését, kizárólag tanügyi szakemberek alkalmazását nem mellé, sem alárendelt, hanem önálló és teljes felelősségű munkakörrel.

Kívánjuk minden vonalon az iskolák államosítását. S ha mégis valamely törvényhatóság autonóm jogot nyerne, a szakemberek vezetéséről szóló rész ezekre is mindenben vonatkozzék.

Kívánjuk a kormány ellenőrző szerveinek, a tanfelügyelőségeknek és főigazgatóságoknak az új iskolatípusoknak megfelelő átszerve-