

A nevelés alakjai

1. A szellemi életnek már jó idő óta egyik legérdekesebb jelensége a nevelői gondolkodás terjedése és átalakulása. Ez a folyamat régen megindult; a szakemberek mostani idősebb nemzedékéből egyesek már a század kezdetén észrevették; gyökereit pedig igen könnyű a múlt század utolsó tizedeiben felismernünk. A magyar nevelői gondolkodás benső indításokra, idegen hatás nélkül nagyon régóta ezen az úton járt, de a kiterjedés irányzata természetesen megerősödött, amint külföldi tápot is nyert. A mostani élénkségek azonban nem ezekben van a magyarázata, sem a szélesebb-körűség magyar hagyományában, sem az irodalmi hatásban. Az élet újabb, súlyos változásai, nyugtalanságok és bizonytalanságok ébresztik és élénkítik a nevelői gondolkodást, azok vezetnek rá különféle foglalkozású embereket arra a gondolatra, hogy csak a neveléstől lehet várni kedvezőtlen jelenségek alapos megváltozását. Így láttuk ezt már a háború alatt; azután némi zökkenő következett; néhány év óta valósággal szemmel látható, hogy a nevelés gondolata egyre több helyen jelenik meg.

Ennek a gondolkodás tartalmára kétféle következménye van. Egyik az a könnyen megérthető tapasztalás, hogy ahol a neveléssel való törődés újkeletű, ott még nem emelkedett a teljes tudatosságra, tehát az alapfogalmak még nem valami tiszták. Ez új feladatot állít azok elé, akik a nevelői gondolkodás terjesztését és tisztulásának elősegítését látják hivatásuknak. A nevelés ugyanis igazán csak akkor tölthetné be nagy rendeltetését, ha nem lennének a nevelésen gondolkodók között az alapvető kérdésekben mély ellentétek, ezek csökkentésének egyetlen útja pedig az alapfogalmak tisztázása. Most azt látjuk, hogy megvannak ugyan a tisztázott alapfogalmak, de ezek ismerete szükkörű s így a nevelői gondolkodás terjedése egyelőre inkább a már-már megállapodó szóhasználatot teszi bizonytalanná, a tisztult fogalmak újabb elmosódására vezet a helyett, hogy a nevelésre vonatkozóan közös felfogást terjesztene el. Ezen nem csodálkozhatunk, de a minél gyorsabb tisztulásra iparkodnunk kell. Csak a szakemberektől indulhat az ki. Nem régi felfogások csökönyös hangoztatásával, hanem az új helyzet alapos meggondolásával.

A nevelői gondolkodás terjedésének éppen ebben látom a másik következményét. A nevelés terén észlelhető mai jelenségek ugyanis azokat, akik eddig is nevelői gondolkodásúak voltak, elmélyedésre, az újabb jelenségek megfontolására készítetik, így a nevelés kérdéseit a régibb szakemberek is újabb világlátásban látják, a nevelés tényeit még nagyobb-számúnak, még szövevényesebbnek ismerik fel. Hosszú idő óta tereli

már a neveléstudományt a lélektan és a társadalomtudomány ebbe az irányba, nem túlságos sikerrel; amióta azonban az emberek minőségének szerepe a nemzetek sorsában megint a közérdeklődés tárgya lett, azóta a szakszerű nevelői gondolkodás átalakulása is gyorsabb és általánosabb. Ennek egészen benső okai is vannak, de azoknál erősebb mozgató, hogy éppen a nevelés gondolatának újabb érvényesülési területei tömegével kínálják a megvizsgálni, tisztázni, a régi álláspontokkal összevetni valót. Ma lehetetlen a nevelést csupán a családra és az iskolára korlátozódoó tevékenységnek látnunk s éppen azoknak, akik eddig sem úgy nézték, kötelességek az új helyzetben a szakszerűség kialakulásán dolgozniok.

Az első feladat e téren a mostani alakulás megfigyelése és nevezetes mozzanatainak felmutatása. Nemcsak azért, mert így a történelem számára meg lehet rögzíteni olyasmit is, amit az idő rendszerint eltakar: nagy dolgokat is megértető apró részleteket, később elburkolódó okokat, közvetlen eredményeket. Ez a neveléstörténeti szempont is becses, de ennél itt többet jelent a közvetlen haszon. A jelen rendszeres megfigyelésének magára a folyamatra is nagy hatása van: a megfigyelés közben a folyamat mintegy önmagának tudatára ébred, az ösztönös alakulásból határozott irányú, szándékos alakítás nőhet ki. Úgy értem ezt, hogy akiben a nevelés gondolata megvillan, igyekszik annak végére járni s megtalálni érvényesülésének igazi útját. Ezt az eszméltetés gyorsítja és mélyíti. Érdekes jelei vannak most ennek mind a családi, mind az iskolai nevelésben, sőt már ezéken kívül is.

2. Mindabból, amit ezzel a kiindulással a nevelésügy mai helyzetéről mondani lehetne, csak egy vonást ajánlok most az olvasók figyelmébe. Azt, hogy a nevelői gondolkodás terjedése a nevelésnek újabb alakjait fejlesztí ki.

A nevelés alakjai a fogalmilag örökké azonos nevelésnek sajátos megjelenései. A sajátosságot okozza egyik vagy egyszerre több azok közül az alkotó elemek közül, amelyekből a nevelés áll; csak a cél és a nevelési viszony ugyanaz valamennyi alakban. A cél ugyanis mindenütt, ahol nevelés van, bárhogyan fejezik ki, lényegében mindig egy: a növendék teljes kifejltsége; csak abban lehet különbség, hogy milyen tartalmú fejlettséget kívánunk, vagyis miben látjuk a teljes fejlettséget. A nevelési viszony szintén azonos mindig és mindenütt: fejlettebb emberek segítik a kevésbé fejletteket a teljes kifejlés felé, tehát egyik oldalon a nevelés szándéka, másikon a nevelés szükségének érzése határozza meg a két fél viszonyát. Ha cél és nevelési viszony így fogalmilag mindig azonos is, kétségtelen, hogy pl. a céltól való távolság mértéke, a növendékek fejlettsége, az egyetemes cél érdekében végzendő feladatok, a nevelés egyik vagy másik irányának erősebb kiemelése, a nevelés külső szervezetének eltérései nagy különbséget okoznak magában a munkában. Csak éppen példaként említem, mint legismertebbet és nem vitatottat, a családi és iskolai nevelés nagy különbségeit szinte minden tekintetben, vagy a középiskolai és a szakiskolai munkát. A nevelés számtalan alakban jelenik meg előttünk. Voltaképpen minden egyes eset másik alak, mert vagy a nevelő, vagy a növendék más; de kifejezetten

nem a személyi helyzetek sokféleségéről, hanem a végtelen számú egyéni esetek jellegzetes csoportjairól, a nevelés típusairól szólok, amikor a nevelés alakjait említem.

A nevelői gondolkodás terjedése ezeket a csoportokat szaporítja. Ez a folyamat ugyanis abban áll, hogy öntudatlan és tervtelen hatások tudatosra és tervszerűvé lesznek, azaz neveléssé alakulnak át. Ez még végbe egyesekben, amikor valaki a munkájának lélekalakító erejét észreveszi, az alakítás jelentőségére ráeszmél és ennek következtében igyekszik is kifejteni ezt a hatást. Ekként válik pl. az e nélkül csupán ismeretterjesztő tanító, meg a csak tudományos anyagával törődő előadó is nevelővé. Ugyanez történik az olyan intézményben, amely rendszeresen, azaz határozott irányban és módon foglalkozik emberekkel (ilyen pl. a közigazgatás, a hadsereg, stb.). A hatásnak ilyen tudatosra válása és a hatás szándékának kifejlődése a feladat sajátosságát ismerteti fel; mint-hogy pedig az emberekre való bizonyos irányú hatás szándéka mindig az olyan hatás szükségességének megértéséből ered, természetes, hogy minden ilyen esetben az addigától eltérő alakban igyekszik a felismert szükséglet kielégítéshez jutni. Hiszen a nevelés eddigi szervezete hagyta a hiányt. Ezért a nevelői gondolkodás terjedése rendszeren együtt jár a nevelés újabb alakjának megjelenésével, amikor valami új szervezetet is alkotnak erre a feladatra (mint pl. a cserkészet), — avagy addig is meglevő, de ilyenül még fel nem ismert alakjának megvilágosodásával, amikor az egész munkának a szelleme alakul át (erre nézve jellemző pl. az egyházak életének újabb fordulata a hívek állandó lelki gondozása irányában).

A nevelés alakjainak számbavétele mindenik alak embereinek fontos érdeke. Az újabb alakú nevelésnek azért van erre szüksége, mert a többiek, kivált a régibbek alapos ismerete nélkül az új nem találhatja meg a maga sajátosságát és nem alakíthatja ki munkájának célravezető, legjobb módszerét. A régibb nevelési alakok pedig az újak megismerése nélkül nem érthetik meg, hogy miért néznek az ő munkájokra egyre többen az eddiginél határozottabb várakozással, miért ütköznek az ő hatások eddig nem észlelt nehézségekbe vagy miért könnyebb most boldogulniok olyan pontokon, ahol régen nehéz volt (pl. amint a középiskolát inkább átjárja a nevelés gondolata, alaposabb bírálattal fordul az elemi iskola felé; a különféle szellemi és politikai áramlatok nevelő hatása új feladatok elé állítja az iskolát; a társadalmi szervezetek fegyelmező befolyása egyszer kezére jár, máskor útjába áll az iskolai nevelésnek, stb.). A nevelés alakjainak ismerete különösen azért szükséges, hogy mindenki felismerje a maga munkájának részlet voltát, mert valóban mindenik csak részlet mind az egyesek nevelésében, mind a közösségében. A más alakú nevelésekkel való összetartozás tudata teremtheti meg a kölcsönös kiegészülést a sokféle nevelésben. A nevelés mindenkor a mások munkájának folytatása, előkészítése, betetőzése e tudatosság nélkül is, de öntudatlanul nem lehet teljes értékű. Másként folyik a munkája annak a nevelőnek, aki tudja, hogy növendéke egyetlen pillanatban sem csupán csak az ő hatása alatt áll, hanem ugyanakkor közvetve vagy közvetlenül mások is hatnak rá. Így az iskolát azért éri sok csalódás és keserűség,

mert nem tartja állandóan szeme előtt, hogy amikor ő mindent elkövet a növendékért, azt közvetlenül alakítja a családja is, közvetve, a szülőkön át pedig pl. az államnak a törvényekben kifejezett alakító törekvése is érvényesül. Mivel az igazi nevelő arra iparkodik, hogy ő legyen a növendék fejlődésének meghatározója, már csak ezért is ismernie kell a többi nevelőket, azaz a nevelés többi alakjait.

A nevelés alakjai három nagy körben különülnek el: a köznevelés szervezetében, az egyes ember fejlődése menetében és a nevelés benső szervezetében, azaz a nevelés ágai szerint. Itt csupán a köznevelés területéről szólok; erre nézve is mintegy a tájékozódás alapjait mutatom meg; a nevelés egyes alakjainak részletes elemzése megannyi külön tanulmányt követelne. Egyik feladata ez a neveléstudománynak, de nem lehet tárgya e közleménynek. Azt is csak éppen felemlítem, hogy a három nagy csoportban talált sorozatok nagyon sokféle kapcsolatot engednek meg s e kapcsolatok a valóságban jórészt előttünk is állanak.

3. A köznevelés szavával foglaljuk össze mindazokat az intézményeket, amelyek az emberek alakulására rendszeresen befolyással vannak; ahol ezt az alakulást tudatos alakítás irányítja, ott a nevelésnek valamilyen alakjával van dolgunk. A többiek, a nem-tudatos alakítás útjai nem tartoznak ide.

A köznevelés szervei: a család, a nevelő intézmények, a nem nevelésre rendelt, de állandóan alakító szervezetek, a határozott irányú szabad szervezetek, végül a művelődés szabad alkalmai. Ezek az így öt csoportban levő szervek ötféle sajátos alakját jelentik a nevelésnek, de az egyes csoportok tagjainak is vannak egyéni vonásai.

a) Legegyszerűbb és leginkább egynemű a családban folyó nevelés. Itt a nevelés: együttélés; a családi élet a maga teljességében nevelés tartozik lenni, azaz itt mindennek a gyermekre hatás tudatában és szándékával kell történnie. Amint azonban a család szerkezetét és a tudatosság fokát nézzük, nyomban kiderül, hogy a családi nevelésnek is többféle alakja van. A család lehet ép vagy csonka, lehet tágabb vagy szűkebb életközösség, a tagok vérségi kapcsolata egy családon belül is többféle lehet. A nevelői gondolkodás lehet a családban kezdetleges vagy fejlett; lehet egyik szülőben élénk, a másik lehet e feladatok iránt teljesen közönyös.

Csak az a család ép, amelyben apa, anya, gyermekek együtt vannak. Ha a szülők egyike meghal, a család megcsonkult, s a nevelésnek egészen más vonásai fejlődnek ki, mint ahol mindkét szülő él. Más az eset, ha csak az apa él vagy ha csak az anya. És megint lényegesen más, ha a családot az elválás csonkítja meg. Tovább megy a családi nevelés fajainak elkülönülése, ha arra gondolunk, hogy a gyermekek száma milyen különböző lehet: a több gyermekes családban más az első gyermek nevelése, mint a közbülsőké vagy a legkisebbé. Más a nevelés ott, ahol mindenik gyermek él, meg ahol az elhaltak emlékezete is alakítja a szülők magatartását. Egyik családban ott élnek a nagyszülők, másik család gyermekei a nagyszüleiket nem is ismerik. Nagy különbséget jelent, hogy az özvegy vagy elvált szülő kötött-e újabb házasságot, született-e abból gyermek, van-e a másik félnek is gyermeke. E legutolsó

eset mindjárt kétféle fajtát jelzi a családi nevelésnek: más ez a testvérekre és a féltestvérekre nézve.

Mindezek a nevelésnek ugyanazok az alakjai alapjukban véve: családi nevelés mindenik; aminthogy családi nevelés az is, amelyet a szüleitől bármilyen okból állandóan távol levő gyermek a nagyszülők körében kap. A különbségek mégis tetemesek. Ez azonban nem változtat azon, hogy ugyanannak, a nevelés családi alakjának változatairól van itt szó s hogy a családi nevelés minden lehető nevelés között egészen sajátos jellegű.

b) A nevelő intézmények éppen a szerint válnak három csoportra, hogy a nevelés családi alakjához milyen közel vannak. Egyik faja a nevelő intézményeknek a családi nevelés helyettesítői vagy kiegészítői, a másik az iskolák, a harmadik az iskolaszerű intézmények.

Sok közös vonása van a családi neveléssel és mégis lényegesen másféle nevelés az, amely az árvaházban, anya- és csecsemővédelem intézeteiben, gyermekmenhelyen, kiseddévóban, napközi otthonban, iskolák mellett levő tanulói együttlakásban (internátusban) folyik. Ezek nevelése egymáséttól is több tekintetben eltér. Az alapvonás itt is a családi életé, de részint külső okból (gyermekek nagy száma, az idő megosztása az otthon és az intézet között), részint gyermekek és nevelők viszonya (idegen ápolók, hivatalos órákon dolgozó nevelők, stb.) miatt egyik módon sem lehet ugyanaz, ami az édes otthon nevelése. Itt azonban nem értékelés a dolgunk, hanem az a tény érdekel bennünket, hogy ezekben a dolog természete szerint a nevelésnek más alakjai állanak előttünk, mint a családban. Annyiféle alak, ahányféle intézmény létesül a család állandó vagy ideiglenes helyettesítésére.

Sokkal távolabb van a nevelés családi alakjától az iskolai. A sokféle iskolának közös alapvonása már alig mutat rokonságot a család életével. Vannak átmeneti alakok, amilyen a család és iskola között a kiseddévóintézet volt eddig s marad talán ezután is, — és a különféle „új iskolák,” amelyek az iskolai nevelés megújítására való törekvés közben néhány évtized óta több országban megjelentek. Ezek vagy az állandó együttlélés alakjában akarták a családi nevelés bensőségét és közvetlenségét egyesekre nézve fenntartani, az egy intézetben levők között pedig megteremteni, vagy — mint a budapesti Családi Iskola — az iskola belső szervezetét igyekeztek a család szabadabb rendjének közelébe megtartani. Mindezekben két alaknak egyesítéséről van szó, a családi nevelés és az iskolai nevelés értékes elemeinek összeegyeztetésével szeretnének jobb iskolát teremteni. Ez a törekvés is bizonyítja — ami egyébként nem vitás — a családi és az iskolai nevelés jellegzetes különbségét.

Az iskolai nevelés: a nevelés valamennyi feladatának szolgálása meghatározott keretekben és a napnak kisebb részében, sőt az évnek sem mindig a nagyobbik felében, ha t. i. minden szabad napot össze-számítunk. A rendtartási szabályok szerint az iskola fegyelme alatt van ugyan az iskolai növendék a nap szabad óráiban és a hét szabad napjain is, de ezért ez nyilvánvalóan nem állandó nevelés. Már ez is sajátossá teszi az iskolai nevelést. Még jobban azzá teszi az, hogy e

miatt az iskola nem tud — legalább eddig nem tudott és nem igen látszik, hogy ezután is sikerülne neki — növendékeinek teljes értékű nevelőjévé lennie. Történelmi oka is van ennek: az iskola hagyományossá vált szervezete. Hacsak valami óriási anyagi erővel és kizárólagos politikai hatalommal minden mai és ezutáni iskolát egyúttal családi ott-honná is nem tesznek minden növendék számára, az iskola mindig az ismeretszerzés helye lesz első sorban, bár nagy lehetőségei vannak arra, hogy a nevelés egyéb feladatait a megszokottnál nagyobb mértékben teljesíthesse. Megint csak a tényeket, a nevelés valóságos alakjait nézve, bizonyos, hogy ezek között az iskolának a családi neveléshez való viszonya, kötött szervezete és tartalmi egyoldalúsága miatt sajátos helye van. Az iskolai nevelés immár beláthatatlan idő óta olyan alapvető alakja a nevelésnek, amilyen a családi. Ennek bensősége és mesterkéletlen teljessége, az iskolainak tudatossága és rendszeressége a többi alaknak mértéke és mintája.

A nevelés iskolai alakjának alfajai az iskolafajokban jelentkeznek, az iskolafajok pedig a rendeltetés szerint különülnek el. Az iskola feladata tehát meghatározza a nevelés alakját. Látszik ez először is abban, hogy az ép emberek és a fogyatékosok nevelése nem egyféle nevelés. A teljes kifejelettség mást jelent és elősegítése más eljárást követel, ha a „minden oldalú, egybehangzó fejlődés“-nek nincs akadálya, mást, ha valamelyik irányban különös nehézséggel jár, vagy éppen lehetetlen. Az épek és fogyatékosok iskoláiban az iskolai nevelés különböző alakú; a fogyatékoság neme és mértéke, a segítség lehetősége, a nevelés szándékának más — orvosi, bírói, társadalmi — szempontokkal való kapcsolódása ugyanolyan sokféleséget teremtett már eddig a testi, értelmi, erkölcsi fogyatékosok iskolai vagy intézeti nevelésében is, amilyen az ép gyermekek iskoláiban kialakult. S koránt sincs vége a sajátos szükségletek kielégítésére törekvő újabb alakok kiépítésének (pl. nagyothallók, rossz szeműek, gyenge tüdőjűek iskolái).

A rendes iskolai nevelésnek határozottan elkülönült alakjai az általában művelő iskolák és a valamilyen foglalkozásra készítő szakiskolák. Az alap az iskolai nevelés állandó alakja, de a közös vonások annyira különbözően jelennek meg, hogy gyakran mintha el is tűnnének. Ezért hagyják ki a szakiskolákat a közoktatás fogalmából is, még inkább a nevelőintézetek köréből. Nehéz is azonos alapúnak látni pl. a középiskola és a fémipari vagy téli gazdasági szakiskola munkáját, pedig az iskolaiság egy csoportba sorolja mindezeket. Éppen ez a példa jellemző különben arra, hogyan állhatnak idegenül szemben együvé tartozó intézmények, ha a közös lényeg — itt a nevelés gondolata — még nem tudatos vagy elhomályosult. Amint a szakiskolákat a nevelés szempontjából nézzük, egyszerre világos a helyük a köznevelés szervezetében; s amint a szakiskolák embereiben az alakítás tudata és szándéka jut a gondolkodás és törekvés középpontjába, nyomban megnő az erejük és így a sikerök is.

Mind az általában művelő, mind a szakszerű iskolák a magok körében is tovább tagolódnak s mindenik esetben más-más nevelést folytatnak. Ha nem így lenne, akkor nem lett volna szükség pl. az elemi,

közép- és főiskolák elkülönülésére, sem a különböző foglalkozások sajátos iskoláira. Természetes, hogy külön feladatát mindenik csak olyan mértékben töltheti be, amennyire a nevelésnek sajátos alakja benne kifejlődött. Ez biztosítja az egyes iskolafajok helyét is a szervezetben. Igazolja ezt a magyar polgári fiúiskola szomorú vergődése: világos okokból nem tudott a nevelés sajátos alakja általánossá lenni benne s így a sorsa örök bizonytalanság.

Az iskolai neveléssel rokon, de a családi neveléstől már egészen távol van az iskolaszerű intézmények munkája. Ide soroljuk a ma iskolán kívüli népművelésnek, régen szabad oktatásnak nevezett tevékenységet, a részint annak körében, részint külön szervezett tisztán szakszerű tanfolyamokat, valamint a tudományos és gyakorlati célzatú továbbképzés intézményeit. Ezek közös vonása: a szervezet lazasága, a növendék és az intézmény viszonyának alkalmoszerűsége, rendszerint a részvétel önkéntessége és többnyire a hatás megállapításának nehézsége. Így is különféle alfajokat látunk: az ismeretterjesztő egyes előadások, egy tárgyat részletesen kifejtő sorozatok, újat tanító tanfolyamok és a szakszerű továbbképzés mind egy-egy külön alakja a nevelésnek, ha aki végzi, komolyan veszi. Ezek az intézmények főképpen az értelemre és az értelem útján hatnak ugyan, de az erkölcsi alakulásnak is nevezetes mozgatói. Ha pl. megérezett hiányok pótlásával az egyéni érték fokozódásának érzését keltik, különféle társadalmi helyzetű és életkorú embereket egy gondolattal való foglalkozásban, újabb eredmények megismerésében egyesítenek s őket a különböző álláspontok egybevetésében, addigi nézeteik megvizsgálásában gyakorolják: efféle hatásokkal a résztvevőknek nemcsak gondolatait, hanem érzelmeit és szándékait is megerősítik vagy új irányba terelik. A tisztán gyakorlati célú tanfolyamnak is ez adja meg a jelentőségét. Ez tehát mind valóban alkalom a nevelésre, akár írástudatlanok, akár tanárok vagy mérnökök vagy bármilyen önálló emberek részesülnek benne. De világos, hogy itt szinte minden körülmény más, mint egyéb nevelésben és ezért az itt óhajtott eredményt a nevelésnek csak egészen sajátos, a mindenkori helyzethez mért alakjai érhetik el.

c) A nem nevelési rendeltetésű, de az embereket bensőleg állandóan alakító szervezetek az állam és az egyházak. Ezek egész élete, minden tevékenysége: alakítás. Az állami nevelés, egyházi nevelés tehát a nevelésnek szintén külön alakjai. E két kifejezést e pillanatban csupán abban az értelemben használom, ahogyan a családi nevelést értettük. Nem a családias szellemről vagy érdekről, nem a család által fenntartott nevelő intézményről volt szó, hanem a családban, közvelesen általa, a létezése következtében adva levő és folyó rendszeres alakításról. Így nézve, állami nevelés: az államnak, egyházi nevelés: az egyháznak, mint határozott szervezetnek a benne élők, hozzátartozók magatartásának — lelkiületének és tevékenységének — alakítására irányuló törekvése, ennek érdekében végzett igen változatos, tervszerű munkája. Ahogyan a családi nevelés alapvonása az, hogy a család életét a gyermekre való hatás tudata és szándéka vezeti, ugyanúgy az állam és az egyház is azzal nevel, hogy a maga életét a tagjaira való hatás gondolatával szabályozza. Ekként az államnak mindenik szerve a polgárokat alakítja azzal,

hogy őket gondolja, törvényes rendet jelöl ki és annak megtartására kötelez; az egyházak pedig a magok teljes munkáját azzal a szándékkal végzik, hogy híveiket megtartsák, hitökben megerősítsék és annak megfelelő életre vezessék. Mind az állam, mind az egyház különféle szerveket állít e célra, ezek között iskolát is, de amikor az állam és az egyház munkájáról, mint a nevelés sajátos alakjairól beszélünk, akkor nemcsak az állami és egyházi iskolázást értjük, tehát nem az állam és egyház iskolafenntartói szerepét jelöljük meg, hanem azt, hogy az állam és az egyház az ember egész életét áthatni igyekszik a maga szempontjaival. Így tehát a nevelés gondolata teljes kiterjedésében érvényesül; minden lépésnek, minden intézkedésnek az a törekvés az alapja, hogy azzal mindenki közelebb jusson az állam, az egyház szellemének megvalósításához.

Bizonyos, hogy a nevelés állami és egyházi alakját ez a szellem is meghatározza. Más a nevelés az önkényuralomban és a köztársaságban, más a különböző szervezetű vallásos közösségekben is. De ez már ismét az egyéni alakokra utal. Bármilyen különböző is a szellemök, az alapvető tény mindig ugyanaz: az állam élete, az egyház élete mindenestől nevelés akar lenni, ha tudatos. Életöknek feltétele ez; a nevelés szándéka tehát lényegökből fakad. Ez a szándék más-más külön alakban jelentkezik a nagy szervezetek egyes, határozott feladatú részeiben. A nevelés sajátos alakja áll előttünk a közigazgatásban, ha ennek az egyesekre, a hivatalnak a közönségre tett hatását meggondoljuk; az igazságszolgáltatásban, ha benne nem a megtorlás közvetlen kényszerűsége, hanem az igazságra való törekvés kifejlesztése és elterjesztése az uralkodó gondolat (erre vall pl. a kiszabott büntetés végrehajtásának felfüggesztése); a közrend fenntartásában, ha tudatosan a benső gátlások létesítése a szándéka (pl. a közlekedés szabályozásával); a közegészségügy rendezésben, amikor pl. a kórházba szoktatás és az egészséges életmód gyakoroltatása a törekvése; a jóléti gondoskodásban, ha nem a gépies segítség, hanem a munkaadás útján akarja a megélhetést biztosítani; és a nevelés sajátos alakját látjuk a hadseregben is, ha a személyi hatás jelentőségét ismerve, nem pusztán a katonai tennivalók gyakran lélektelen begyakorlása, hanem a honvédelem gondolatának beoltása a mindent egybefoglaló törekvése. Ugyanígy végig mehetünk az egyházak életén kezdve az egyháztársadalmi intézményeken és végezve az istentiszteleten, mindenütt a rendszeres hatásnak egy-egy eszközét, az egészben a nevelés határozott alakját ismerjük fel.

Ezen a ponton szembevetünk, hogyan fonódnak egybe a nevelés különböző alakjai: az állam is, az egyház is nevelői feladatának tudatában használja a nevelés iskolai és iskolászerű alakjait, a maga módján mindkettő törődik a családi élettel, mint az új nemzedék és általában az együttélők alakítójával. Minél tudatosabb az állam és az egyház, annál jobban ügyel arra, hogy az ő területén a nevelés különféle alakjai valóban kiegészítői lehessenek egymásnak. Más kérdés, hogy ez a kiegyenlítés, a nevelés alakjainak elhatárolása és összeillesztése miért nem lehet teljes; ennek megvizsgálása nyilván éppen a nevelői tudatosság hiányait ismertetné fel.

d) A határozott irányban alakító szabad szervezetek: az egyesületek

és a pártok. Az egyesület fogalmába nem csupán az így nevezett testületeket értjük bele, hanem minden olyat, amelyben kötelezés nélkül, önként csatlakoznak egymáshoz egy célra törekvő egyének. Ide tartoznak mind az ifjúság, mind a felnőttek egyesületei. Itt az mutatja a nevelés körébe tartozást, hogy minden egyesületnek határozott célja és szervezete, sőt határozott szelleme is van, az tartja össze. Az alapgondolat tehát az, hogy az egyesület a tagjait valami közös munkában irányítja, arra szoktatja, tőlök ezt kívánja. Ha pl. az iskolai növendékek egyesületeire gondolunk, mind az önképzőkörben, segítő egyesületben és hasonlóknban, mind a több iskola növendékeit is egybefűző cserkészletben, Ifjúsági Vörös Keresztben, vallásos szövetségekben kétségtelen a nevelés szándéka, márcsak azért is, mert felnőttek állanak az élen. De ugyanúgy megvan ez a szándék ott is, ahol maga az ifjúság szervezi magát, a rokon gondolkodásúakat meg akiből ilyeneket akarnak alakítani. Ilyenek a főiskolai egyesületek tiszta, azaz nem kívülről mozgatott alakjai. Ilyenek a középső fokozaton gyakran, néha az alsó fokozaton is megjelenő rejtett szervezetek, amelyek hol a legnemesebb szándékkal, hol mással kapcsolnak össze rendszeresen egykorúakat. Mindig ott van elől egy vezető, aki tudja, mit akar, milyennek kívánja az egyesülés tagjait. A felnőttek egyesületeiben ugyanilyen jelenségeket látunk, akár társadalmi, akár szakmai, akár művelődési, akár milyen egyéb rendeltetésű egyesületet figyelünk meg. Az egyesületi életnek alakító hatása van; a tudatos vezetőség, bár sokszor nem ebben áll a célja, alakítani akar. Az egyesület célkitűzése, a tagok minősége, a vezetők törekvése igen sokféle lehet, de az kétségtelen, hogy egyesületi vezetése a nevelésnek egyik alakja.

A párt élete is alakítja a tagokat: szigorú keretekhez tartoznak alkalmazkodni. A párt elvein fordul meg az alakítás szelleme s a vezetők erején a mértéke. Igaz, hogy a pártban folyó alakulás sokszor idomulás; minél szigorúbb az u. n. pártfegyelem, annál inkább idomítás lesz belőle, annál kevésbé bírja el, aki maga szereti a lépéseit meggondolni. Mindez azonban csak megerősíti, hogy a párt vezetésében is az emberek tervszerű alakításának határozott, sajátos alakját kell látnunk.

Ezek a szabad szervezetek csak addig szabadok az egyénre nézve, amíg a belépést elhatározza, vagy amikor ott hagyja őket. Céljuk határozottsága és a szervezethez ereje szerint gyakran erősebb alakítók, mint a nevelés más alakjai (pl. egy ifjúsági egyesület mélyebb nyomot hagyhat a fejlődő ifjú lelkén, mint a nevelés iskolai alakja s a pártszervezet jobban meghatározza a felnőttet, mint az állam törvényeinek hatása). Ebből a nevelés alakjai között összeütközés is következhetik.

e) A köznevelés szervezetébe tartozik végül az alakító intézményeknek még egy csoportja: a művelődés szabad alkalmai. Csak alkalmak, hogy használja őket, aki a maga érdekében szükségesnek érzi. Egészen szabadok: nem köteleznek, egyenként nem is hívnak senkit, sem időtartam, sem egyéb mérték nem állít semmi korlátot az általuk művelődni, önmagát nevelni akaró ember elé. Gyakran nem is a művelődés szándékával nyúlnak hozzájuk. És mégis a nevelés egy-egy alakját kell bennük látnunk. A rádió és a hírlapok, színház és mozi, könyvtárak és múzeumok, állandó kiállítások, az élő irodalom és művészet, az irodalmi és tudományos előadások nyilván



nem a nevelés intézményei magokban nézve, de nyomban meglátjuk bennök ezt a szempontot, amint pl. a rádió műsorának összeállítására, a lapszerkesztés irányelveire, a hatásnak íróban és művészen ott élő vágyára gondolunk. Még akkor is így van ez, ha minden irányzatosság hiányzik.

A szellemi életnek mindezek nemcsak bizonyítékai, hanem irányítói is. A nevelés alakjai között az mutatja sajátos helyöket, hogy a nevelési viszonyrendszerintegyoldalú. Pl. a könyvtár igazgatója határozott szándékkal gyűjti a könyveket, de nem tudhatja, mi lesz az eredménye; a képtár vezetője tudja mit akar, milyen hatást szeretne elérni valamely művészi irány fejlődésének bemutatásával, de munkája az összeállítással véget ér; a tudományos előadó meg akarja győzni a hallgatóit új eredményének jelentőségéről, de egyebet nem tehet, csak feltárja. A másik oldalon pedig az történik, hogy pl. valaki mindig meghallgat egy előadót, elolvassa valamelyik írónak minden művét, az azonban erről nem is tud, pedig talán ő a legerősebb alakítója annak a hallgatónak vagy olvasónak. Egyik esetben a hatás szándéka van magában, a másik esetben a hatás keresése. Rendszerint hiányzik az a személyes kapcsolat, amely a nevelésben annyira nevezetes.

4. A köznevelés szervezete határozott egység, de a nevelés természete ezt az egységet fejlődésre állandóan képessé teszi. Ide tartoznak ugyanis olyan jelenségek, amelyek még nem tekinthetők nevelésnek, mert még nem érvényesül bennök a hatás tudatossága és tervszerűsége, ilyen pl. sok család élete. S ide tartoznak olyan emberi kapcsolatok is (l. az e) pontot), amelyekben a nevelési viszony már nem lehet határozott, jól-lehet mindkét feltétele megvan, a hatás szándéka és a mások hatásának kívánása is. Mit jelent mindez a nevelés gondolatának sorsára vonatkozóan, mit hozhat e tekintetben a nevelői gondolkodás terjedése, arról érdemes lenne beszélni. Arról is, hogy a nevelésnek eddig mintegy vízszintes irányban szemlélt alakjai hogyan kapcsolódnak a függőlegesen nézett sorozattal, az egyesek fejlődése során, az iskolafokokon, különféle életutakon, a társadalmi rétegekben, határozott jellegű földrajzi viszonyok között megfigyelhető nagyon sokféle alakkal, — és mint teszi a kérdést még bonyolultabbá a harmadik szempont, a testi, értelmi, erkölcsi nevelés külön-külön való megfigyelése.

Mindez azt igazolná, hogy minél tisztábban jelentkezik a nevelés gondolata, annál inkább feltárul előttünk a nevelés sokfélesége és annál nagyobb szükség van arra, hogy a nevelés minden egyes alakjában annak sajátosságát teljesen kidolgozzuk. Ez egyrészt tudományos feladat, mert a nevelés fogalmából eredő egyetemes elveknek, a nevelés céljában, a nevelési viszonyban adva levő állandó tényezőknek különböző helyzetekben való érvényesülését kell megvizsgálni és biztosítani, az egyéni esetek rokon csoportjait megvilágítva és rendezve az egyéniességet kell lehetővé tenni. Másrészt azonban gyakorlati feladat is van itt előttünk, mert ahogyan a nevelésben minden kérdés, ez is és ez különösen csak a tapasztalás alapján bogozzható ki.

Amint a nevelői gondolkodás terjed, két lehetőséget kell felismerünk. A nevelői gondolkodás szétfolyhatik, vele maga a nevelés is elsekélyesedhetik; ekkor különféle alakjai egymás ellen dolgoznak. Vagy

pedig elmélyül a nevelői gondolkodás, ezzel a nevelés rendszeresebbé válik, különböző alakjai egymást támogatják és az egyetemes nevelői gondolkodás éppen a legrendszeresebbnek biztosítja a legnagyobb hatást. Jórészt az iskolai nevelőkön áll, hogy melyik lehetőségből lesz valóság.

Imre Sándor.

A munkaiskola és a régi iskola

A *felvilágosodás kora*, a XVII. és a XVIII. század a nevelés történetének is egyik legmozgalmasabb korszaka volt. A felvilágosodás ugyanis fanatikus bizalommal viseltetett a nevelés mindenhatósága iránt. A teljes emberi egyenlőség eszméjéből kiindulva úgy gondolta a kor közvéleménye, hogy minden ember tulajdonképpen a nevelés által lesz azzá, ami. Tehát csak megfelelő közoktatásügyi reformokról, a nevelés új módszereiről, eszközeiről kell gondoskodnunk és az emberiség gyökerestől megújodik, a tökéletességnek eddig el nem képzelt fokáig emelkedik. Az emberiség eddigi hibáiért viszont a hagyományos nevelésnek, a közoktatásügynek hiányait tették felelőssé. Óstorozták, gúnyolták a régi iskolák elmaradottságát, természetellenes, lélekölő munkáját és a csalátkozhatatlanság meggyőződésével ajánlottak különféle merész újításokat. Ez volt a nagy pedagógusok és nagy pedagógiai áramlatok kora.

A felvilágosodás lehanyaglásával ez a nagy pedagógiai rajongás is alábbhagyott. A felvilágosodás túlzásai által méltán kiváltott reakció, majd az idealisztikus és romantikus irányok az érdeklődést egy időre más irányba terelték. Végül a mult század közepétől kezdve *Herbartnak* nagy következetességgel átgondolt és részletesen kidolgozott, egységes, összefüggő pedagógiai rendszere hosszú időre csaknem egyeduralmúvá lett a legtöbb kultúrállam közoktatásügyében. Az ő hatására vált a pedagógia tudatossá, tervszerűvé, tudományosan megalapozottá. Ámde Herbart nevelő-oktatást végző iskolájával szemben egyes pedagógusok részéről nemsokára súlyos elégedetlenség merült fel, különböző újítási törekvések jelentkeztek, illetve az előző századok reformeszméi ismét felújultak. Ezekből a különféle újítási törekvésekből alakult ki azután a századforduló körül az a mozgalom, melyet *munkaiskolának* neveztek el és amely, főleg a világháború óta, lázas, szinte ideges reformvágyat keltett életre.

A munkaiskola névvel jelölt irányzat azonban korántsem olyan egységesen átgondolt és kidolgozott rendszer, mint amilyen Herbart pedagógiája. Inkább *gyűjtőnév*, amely alatt igen különböző, sokszor nehezen összeegyeztethető pedagógiai törekvések húzódnak meg és amelyekben sokszor alig van más közös, mint az u. n. *régi*, vagy *tanulóiskola* elítélése. Amit e negatívum mellett pozitívumként óhajtanak, amit a régi helyébe újként állítani akarnak, arra nézve már igen különböző véleményekkel találkozunk még a munkaiskola híveinek táborában is.