

Modern problémák az európai nevelésben.

A kor, melyben élünk, a nagy nyugtalanság kora. Smuts tábornok, a délafrikai államférfi ezt úgy fejezte ki híressé vált metaforájában, hogy az emberiség elbontotta a sátrait és most útban van... nem tudni hová... Huizinga, a hollandi kultúrfilozófus, akinek a „Holnap árnyékában“ című könyve magyarul is megjelent tavaly, ugyanezre a megállapításra jutott, csak más szavakkal fogalmazta meg azt: szerinte az emberi társadalom megszűnt sztatikus fogalom lenni és mainapság már az állandóan változó, a haladó jegyeit mutatja... Spengler pedig — az „Untergang des Abendlandes“-ban — megszabta már ennek a haladásnak az irányát is; a mostani társadalmi rendszer, sőt az egész mostani kultúra egyenes irányban és nagy gyorsasággal halad azon nagy katasztrófák egyike felé, amelyeknek összesége a világtörténelem.

Ha nem fogadjuk is el Spengler pesszimista álláspontját a végső kifejlést illetően, ha mindenünk tiltakozik is az ellen a gondolat ellen, hogy legyen egyszer egy idő, amikor mostani kultúránk épp olyan műzeumi objektummá vált, mint ma a Husvét-szigeti óriásszobrok építőinek, vagy az Inka-indiánoknak kultúrája, azért mégis kénytelenek vagyunk elismerni, hogy a világ jelenlegi kultúrája, melynek igen nagy része éppen az európai szellem terméke, súlyos válságban van: a válságjelenségek túlságosan nyilvánvalóak ahhoz, hogy erőszakkal rémképeknek nyilváníthatnánk őket. A kultúra egyszerre sztatikus és dinamikus fogalom, hirdeti Kornis Gyula, jelenti megállapított értékeknek rendszerét és ezeknek az értékeknek megvalósítására irányuló törekvést is. Nos, a három alapérték, az Igaz, a Szép és a Jó kezd egyre relatívabbá lenni, a megvalósításukra irányuló törekvés pedig egyre jobban gyengül és mindkét körülmény elsősorban a kulturális válság tényének bizonyossága.

Csak egész kevés példát akarok ennek az állításnak a bizonyítására felhozni. Az igazságok összesége, a tudomány az elmúlt harminc-negyven év alatt roppant nagyot haladt előre, de éppen ez a haladás krízisbe sodorta a tudományos gondolkodást Régi igazságaink nem igazságok többé: az anyag nem anyag, hanem egymás körül keringő elektromos töltések milliárdjainak összesége; az elemek nem változhatatlanok, hanem adott körülmények között egymásba mehetnek át, a rádiumból idő jártával ólom lehet; a tér nem olyan, mint ahogyan azt az euklideszi geometria alapján magunknak el tudtuk képzelni, hanem négydimenziós, önmagába visszatérő valami, amit még a szakember is csak képlet formájában tud appercipiálni, a laikus pedig egyáltalán nem. Ez

a bizonytalanság, az igazságoknak ez a relativitása áttevődik a szellemi élet kevésbé exakt területeire is, és egyre többen vannak azok, akik a változásokba beleszédülve, lemondanak az igazságkeresésről. Különösen a mai átlagember van borzasztó erős kísértésnek kitéve, hogy egészen sutbadobja azt a régi, rossz szokást, a gondolkodást. Hiszen az újságok, a reklámok, a rádió mind helyette gondolkodnak, miért törje a fejét, amikor az újságból megtudja, mi az igazság, rádióból megtudja, hogy mi az, ami számára legjobb, vagy legegészségesebb, vagy legfontosabb . . . Ennyit az igazról . . . A Szép megvalósítása, a művészet, szintén elvesztette a régi normákat. Az u. n. képzőművészetekben nem alapkövetelmény többé a technikai tudás és az embertől érzékelhető szokott formák ábrázolása, pedig ezek a követelmények egyaránt kötötték — mondjuk — az egyiptomi Sheik el Beled-szobor alkotóját és Pheidiaszt, utánuk pedig Michelangelot és Rodint. A zene elvetette egyik alkotóelemét, a melódiát és csak a másikat tartotta meg, a ritmust. A kifejezőművészeteket, színházat, filmet a divatörület irányítja és a sztárimádat. Az egyetlen művészi ág, mely minden „Neue Sachlichkeit“ ellenére is szépet és nagyot alkot, az építőművészet. Ez azonban kevesek művészete: a nagy tömeg teljesen közömbös ezzel és minden más művészi alkotással szemben is.

Tulajdonképpen nem is a művészi produkció nivójának csökkenése a legaggasztóbb válságjelenség, hanem éppen a nagy tömegeknek ez az abszolút közömbössége a művészi alkotással szemben. Ma már senki sem festeget szórakozásból, hanem legföljebb fényképez; alig játszanak az emberek valami hangszeren, inkább bekapcsolják a grammofont, vagy a rádiót; nem vesznek részt amatőr színelőadásokban, hanem valamilyik mozicsillag uszályhordozóivá válnak. Úgyhogy láthatjuk: egyaránt baj van a Szép ideáljával és azoknak megvalósításával is.

A Jó megvalósulása, az erkölcs pedig . . . ha lehet, még szomorúbb képet mutat, mint a tudomány és a művészet. A darwin-spenceri evolúció nem vezércsillaga többé a mai kornak, ma már senki sem kapcsolja össze az „előre“ tisztán geometriai fogalmával a „bigger and better“ biztonságát (Huizinga), de a hanyatló égitest fénye még mindig elég arra, hogy elhomályosítsa a betlehemi csillag szerény ragyogását. A természettudományos „survival of the fittest“ mellett lemarad a felebaráti szeretet. A társadalmi erkölcsöt relatívvá tette a marxizmus, mely más mértékkel mér az Oszályon kívül lévők, mint a bentlévők számára. Az irodalom addig szolgált a szabad szerelemnek, míg megbomlott a társadalom legkisebb sejtje, a család. A szociológia Malthusai addig hirdették a születések korlátozását, míg a születési statisztikák szörnyű számai Európaszerte rémületbe ejtették a gondolkozó főket. Vagyis a Jót sem törekszünk már oly mértékben megvalósítani életünkben, mint amennyire azt megérdemelné.

Ez a kulturális válság igen intenzív pedagógiai tevékenység elindítójává lett mindenfelé. Talán soha sem írtak és vitatkoztak annyit pedagógiáról, talán soha nem próbáltak ki annyi reformot rövid időn belül, mint éppen az elmúlt évtizedekben. Mindenütt megváltozott, központosodott az iskolaszervezet. Mindenütt megjavították a tankönyveket

és kidolgozták az újabb gyermekpszichológiai alapon álló módszereket. Sőt, a pedagógia kilépett az iskola kapuin és a gyermek életének állandó részesévé lett. Ma már az iskolán kívül is számtalan pedagógiai célú intézmény formálja a gyermeki lelket.

Legforradalmibb volt ez a pedagógiai tevéység abban a három államban, mely államformáját is teljesen megváltoztatta, a kommunista Oroszországban, a fascista Olaszországban és a hitleri Németországban. Ezekben az országokban az államforma megváltozása az egész nép világnézetének átforgalmazását tette szükségessé az új eszmének megfelelően. Az illetékes vezeték tisztában voltak azzal, hogy ezt a feladatot a többé-kevésbébbé tradicionális alapon álló iskolarendszer nem tudja kellő időben megvalósítani, szemben a család, az egyház és a klasszikus irodalom befolyásával. Ezért a nevelés súlypontját igazán zseniális meglátással áttölték az iskoláról az iskolán kívüli nevelőintézményekre. A kommunista Oroszország minden ifjú polgárát szellemileg szeparálták a felnőtt generációtól és végigvitték a „kommunista malmon“, mely aztán mindenkit egyformára örölt. Az orosz gyermeket hat éves korában az „októberi gyermekek“ közé sorolták, tíz éves korában „kommunista úttörő“-vé tették, 15 éves korától 23 éves koráig pedig a „komszomol“, a kommunista ifjúmunkásság befolyása alá helyezték, jól tudjuk, hogy milyen eredménnyel . . . Olaszországban természetesen egészen mások voltak a célkitűzések, de a módszerek hasonlóak. Az iskolákban magukban kevés volt a változás, de mindjárt a Marcia su Roma után megalakultak a Balilla és az Avanguardia, a megfelelő leányszervezetekkel, (Piccole Italiane és Giovani Italiane) és 1926-ban már külön törvény illesztette be mindkettőt a fascista politikai rendszerbe. Ma az olasz gyermek 8-tól 18 éves korig ezekben az intézetekben nevelődik és ezen a koron túl sem kerül ki az állam nevelő befolyása alól, amelyet a fascista továbbképző szervezet, a Dopolavoro, képvisel. Mindezek együttműködésének eredményeként alakult ki a nagy és egységes Itália, amelyet ismerünk . . . A nacionálszociálista Németország szintén radikálisan járt el: az egész nevelési rendszert monopolizálta és az NSDAP közvetlen ellenőrzése alá helyezte. A hivatalos kiadvány: „Deutsche Erziehung im neuen Staat“, mely 1935-ben jelent meg, így határozza meg az új állásfoglalást: „A nemzeti szociálizmus nem „reformot“ kíván, hanem teljesen új alapokra akarja helyezni nevelési rendszerünket, mely, — habár egyrészt megtartja a múlt hagyományait, — másrészt könnyörtelenül el fog törölni mindent, ami nem kongeniális a nemzeti szociálista Weltanschauunggal“. A nevelés itt is „tanító“ iskolák és „nevelő“ intézmények párhuzamán épül fel. Az iskola sokban hű maradt a régi „Gelehrtenschule“ hagyományaihoz és tanít, a nemzeti szociálista eszmévilágba pedig a Jungvolk és Jungmädel, illetőleg a HJ és BDM vezeték be a gyermekeket. A magasabb korosztályok nevelését célozzák az Ordensburg-ok és az SS-iskolák, a felnőttek irányítását, különösen pedig a munkásságát, a KdF vette kézbe. Ez a rendszer természetesen túlságosan fiatal még ahhoz, hogy érdemleges véleményt mernék nyilvánítani róla.

Európa egyik államában sem volt félig sem olyan mélyreható a

nevelés reformja, mint az említettekben, de feltétlenül fel kell figyel-nünk arra, hogy a legnyugatibb demokrácia, Anglia is államosít és egyre több szerepet juttat az iskolán kívüli szervezeteknek. Példaként talán csak a cserkészetlet idézem. Franciaország szintén nagy lépést tett előre: az 1928—36-ig terjedő időszak alatt gyakorlatilag megvalósította az ingyenes középfokú oktatást, hogy a demokratikus „egalité” szellemében mindenkinél egyforma lehetőséget nyújtson szellemi képességeinek kifejtésére. Még az erősen konzervatív magyar nevelés sem kivétel a kísérletezés általános szabálya alól. Gondoljunk csak a Klebelsberg-féle középiskolai trifurkációra, vagy a kultúrfőlényes kultúrkülpolitikára? Vagy gondoljunk a mindennapos testnevelésre, a rövid órák bevezetésére, az osztályfőnöki órára, a klasszikus nyelveknek modern nyelvvél való helyettesítésére, amelyeket mi magunk mind végigcsináltuk és amiket maga gróf Teleki Pál bélyegzett kísérleteknek a 38-as Tanterv bevezetésében. Nyilvánvaló, hogy ha nem is olyan nagy skálán, mint a nagyhatalmaknál, de nálunk is intenzívebbé vált a pedagógiával való foglalkozás, amit mi elsősorban a tudatosan vagy tudattalanul mindenki agyában ott lap-pangó nyugtalanság egyik külső jeleként fogunk fel.

Ennek a pedagógiai tevékenységnek jelenleg már nem is egyszeres vagy kétszeres, hanem legalább is négyszeres feladatot kellene megoldania.

1. Ki kell fejleszteni a lehető legtökéletesebben a gyermek testi-lelki képességeit.

2. Képessé kell tenni a választandó hivatásában való eredményes munkára, vagyis hasznosítható alpműveltséget és fejlődésképes munkamódszereket kell adni.

3. Tekintetbe véve azt, hogy a mai kor mechanizálódásával egyidejűleg egyre kevesebb manuális munka jut majd egy emberre, nevelni kell a gyermekeket az előálló szabadidő praktikus és produktív felhasználására is.

4. Végül pedig nevelni kell a gyermeket a szociális közösségek számára is, melyek nélkül léte el nem képzelhető.

Tehát az új nevelés jelszavai: egyéniségfejlesztés, praktikusság, szabad időre való és szociális nevelés.

Az egyéni adottságok között elsősorban a testet fejleszti a modern nevelés, hogy aztán az ép testet az ép lélek alkalmas hordozójává tegye. Már csecsemőkorban megkezdődik a testnevelés a szabad mozgási lehetőségek megadásával; óvodákban és elemikben folytatódik a Montessori-féle gyakorló eszközök használatával, ritmikus, énekes játékokkal; a középiskolák és az egyetem pedig rendszeres sportkiképzést adnak. Azonban itt már két komoly probléma is felmerült. Az egyik lényegileg az, hogy a gyermekek legnagyobb százaléka nem lévén eléggé jó önmegfigyelő és önkritikus, nem érzi meg képességeinek határait, győzni-akarásától hajtva, túlerőlteti önmagát és komoly károkat okoz szervezetében. Kísérjük csak pár évig figyelemmel jól sportoló diákjainkat, hányan esnek ki szívbajok és egyéb belső elváltozások miatt éppen a legatlétább típusúak közül és látni fogjuk, hogy ez nem egyedenként fel-

lépő *orvosi* tény, (melyet profilaktikusan el lehetne háritani, talán például az iskolaorvosi intézmény rendszeresebb kiépítése által), hanem igenis általános, *gyermekpszichológiai* tény, melynek magyarázatát, és utána megváltoztatását egyedül a gyermekpszichológiától várhatjuk.

A másik probléma lényege pedig annyi, hogy az új nevelés túlzott fontosságúnak állítja be a testi eredményeket és felmagasztalja a testet a lélek rovására. Így a gyermek ítélőképessége megromlik és többre becsüli a sportbeli, mint az észbeli vagy jellembeli kiválóságot. Mint legtöbb gyermekkori hibát, azt is elsősorban a felnőttek helytelen attitűdjének kell betudni. A gyermekek általában egyideig egészen észszerűen viselkednek a sporttal és a sportemberekkel szemben, de ki kívánhatja a 15—16 éves, egyéniségét mindenáron érvényesíteni akaró kamasztól, hogy közömbös maradjon, amikor az újságban a saját nevét olvassa? És mivel sportbeli kiválóság már korán hasábos cikkeket eredményezhet, szemben a tanulmányi verseny győztesének kijáró kétsoros vállve-regetéssel, mi sem természetesebb ugye, mint hogy a gyermek Csík Feri, Sárosi, vagy Elek Csibi akar lenni és erre állítja be egész életét. Az ilyen gyermekekből lesznek aztán, — miután saját testi teljesítő képességükben csalódtak, — azok a „sportemberek“, akik soha ki nem menének a szabadba kirándulni, de minden vasárnapot a futballpályán töltenek, akik számára az osztrák Anschluss csak azért volt probléma, mert Seszta meg Sindelar nagyon megerősítették a német válogatottat és akik — mint azt Cyril Norwood, Harrow School igazgatója feljegyezi — komolyan vitatkoznak azon, hogy melyik nagyobb teljesítmény, Anglia miniszterelnökének lenni, vagy bekerülni a híres oxfordi nyolcasba? Ez a jelenség is annyira általános, hogy legkomolyabban kell gondolkodnunk a jövő rendszabályai felől.

A lelki tulajdonságok közül az értelem az, aminek fejlesztése a nevelés homlokterében áll. A modern módszer már igyekszik a memória helyett az intellektust, a merev reprodukció helyett az irányított, de mégis önkéntes produkciót tenni a tanulás alapjává. Igen jó tankönyvek íródnak, melyek már nem szószerinti megtanulásra, hanem többszöri átolvasásra és önkénytelen kivonatoló processzusra valók. Minden iskola ellátja magát fizikai, kémiai, biológiai laboratóriumokkal, ahol a tanuló a maga munkájának eredményeként éri el a — neki új — igazságokat. Mindenütt vannak önképzőkörök és vitatkozó társaságok, melyeknek tevékenysége gondolatébresztő és gondolkozásra kényszerítő is lehet. Igen ám, de mindezek felett ott tornyosul az osztályozás, illetőleg a minősítő vizsgák rendszere és sötét árnyékot vet tanításra és tanulásra egyaránt. A tanárnak egy bizonyos előre meghatározott anyagot el *kell* végeztetnie, mert különben képességeit fogják kétségbe vonni. Az előírt anyag pedig olyan nagy, hogy a 9—10 tantárgy és a 4—5 féle külön-óra útvesztőjébe hajszolt diák nem tudja azt a maga önálló munkájával elvégezni. Mit tehet ilyenkor a tanár? Legtöbbnyire úgy segít a bajon, hogy a szép stílusú könyvet „kijelöli“, a fizikai, kémiai kísérleteket maga mutatja be, a viták témáit maga állapítja meg és közben nem törődik vele, hogy az eredmény, amit tanulói produkálnak, minden szépsége mellett sem az, amire törekedett. Nem veszi észre, hogy leg-

jobb tanulói nem a legesesebbek, hanem a legönállótlanabbak közül kerülnek ki, akikben túlteng a verbális kifejezés készsége, a gondolkodó képesség rövására. Nem realizálja, hogy tanulóinak reprodukív memóriáját fejleszti ugyan, de e közben produktív képzeletét egészen elsorvasztja. Így nevelődnek aztán mindenfelé az önállóan gondolkodni nem képes nyájemberek, kész prédájául minden lelkiismeretlen, de e mellett eléggé nagyszájú demagógiának. Hogy a helyzetben hogyan lehetne segíteni, nem tudjuk, de egy bizonyos: a tanuló túlterhelésének megszüntetése és az osztályozás rendszerének megváltoztatása már nagy lépés volna az igazi értelem fejlesztés terén.

A léleknek másik fontos oldala az érzelmi oldal. Ennek a fejlesztéséről sokban gondoskodik az új nevelés, mivel azonban minden érzelem csak más emberekkel vagy embercsoportokkal való relációban képzelhető el, legyen szabad az érzelmi nevelést majd a szociálissal egybeolvasztva tárgyalni.

Az akarat nevelése szintén érdekes polémiák kiinapulópontja lett az utóbbi időkben. A gyermek érdeklődésén alapuló, ú. n. természetes pedagógia, mely egészen Rousseau-ig megy vissza, a 20. században olyan apostolokat kapott, mint Montessori és Helen Parkhurst, a Dalton-terv megalkotója és így most új lendülettel hirdeti, pszichológiai alapon, hogy a diáknak azt kell tanulnia, amihez kedve van, akkor, amikor kedve van és úgy, amint kedve tartja! Ez a felfogás azonban Franciaországban, Angliában és sok más ország között, minálunk is heves ellenzésre talál. Például Alain, a franciák egyik vezető pedagógusa egyenesen szembeszáll minden „símogató pedagógiával“. „Propos sur l'Éducation“ c. munkájában a korai nevelés legfőbb céljává az akarat erősítését teszi. Szerinte a tanulóval együttjáró szellemi megerőltetés, lelki összeszedettség sokkal fontosabb, mint maga a megtanult tény, a legfontosabb dolog a „difficulté vaincue“. Ezért a tananyag, a tanulási idő, a módszer megválasztása igenis mindig a tanár kezében kell, hogy maradjon, aki igenis kényszerítheti a tanulót a tanulásra; különben sosem tanul majd bele az élet egyenletesen ritmikus munkatempójába, aránylagos unalmába. Alain szerint: „il faut savoir s'ennuyer d'abord“ és ugyanezen a nézetben van sok más angol pedagógus is. (Campagnac: Society and Solitude; W. H. S. Jones: Disciplina.) Nemrégiben hangzott el az angol igazgatók Egyesületének közgyűlésén ez a kijelentés, egyik illusztris résztvevő ajkáról: I have a grim message for the boy. He has to learn, in many cases he has to learn by heart. It may be irksome, it may be dull, but... there can be no discipline of the mind, no training to think... unless the facts are learned. (Percy 78.) Tehát ismétlem, az új iskola nem tudja, mit kezdjen az akarat neveléssel, feláldozza-e neki az egyéni képzés szempontját, vagy az utóbbinak vesse áldozatul az akaratot?

Röviden említettem néhány problémát, melyek az individuumként vett gyermek adottságainak kifejlesztése közben útunkba kerültek. Most vizsgáljuk meg, miként nevelődik a gyermek leendő hivatására, mint képesíti nevelése valaminő pozíció betöltésére? Bizonyos értelemben erre szolgáltak az eddig említett eljárások is: erős munkabíró test, lo-

gikus gondolkodó készség és ingadozásmentes akarat minden pályán egyaránt szükségesek. De ezeken felül a gyermeknek tudás is kell, ismeretek kelleneek, amiknek alapját az iskola veti meg. A probléma tehát: mit tanítson a modern iskola?

Ebbe a kérdésbe fogni annyi, mint darázsfszékbe nyúlni. Az extrémista reformer-pedagógus esküszik a korai specializálódásra, a par excellence hasznos tárgyakra, mint elemi aritmetika, idegen nyelvek, gyors- és gépirás stb. A konzervatív viszont kitart a l'art pour l'art tanulás mellett és gyakorlatiatlan tárgyak életbenmaradásáért harcol, tisztán elvi-pedagógiai alapon. Legsúlyosabb és legjellemzőbb erre az a harc, mely a latin nyelv körül folyik. Az az ellenilhatatlan harci tank, mely eddig minden esetben lehangosította a „modernistákat“, a formális képzés elve, kezd már eltűnni a latin védelmezőinek fegyverei közül. Ma már senki sem állítja, hogy ha valaminő elmebeli képességünket növeljük egy bizonyos tárgyon, azáltal a képesség mint olyan, maga is megnő és más tárggyal kapcsolatban is nagyobb eredményekre képes; hogy ha pl. latin szavakon fogjuk gyakorolni és eredményesen a memóriánkat, jobban fogunk emlékezni a történelmi évszámokra is. Jelenleg már ott tartunk, hogy a képességejlődés transzferje csak akkor következik be, ha közös felhasználható elemek vannak a gyakorlásra használt és az azután következő anyagban, vagyis pl. a latin segít a francia tanulmányokban, mert sok francia és latin szó rokon eredetű és mert a latintanulás módszere is, részben, azonos a francia nyelvi tanulás módszerével, (pl. fordítás, szótárhasználat stb.) de másirányú szellemi munkánál nem segítség. Tehát ismétlem, a latint már nem a formális képző erő védi, hanem a „hagyományos középiskolai oktatás folytonossága s a latin nyelvnek, s irodalomnak és intézményeknek az ókoron innen is, az egész középkoron át terjedő és ma is élő egyetemes érvénye, illetőleg szabályozó hatása“. (R. U. 165.) A támadók viszont hangsúlyozzák, hogy a középiskolai latintanítás sosem elegendő sem a nyelv, sem a nép szellemének megértésére. Az irodalom igazi élvezetéig a tanulók 90%-a sosem jut el, tehát ezek egyszerűbben ismerkedhetnek meg a klasszikus világgal kongeniális fordításokon keresztül, három-négy esztendő nyelv- és irodalomtanítás nélkül, stb. stb. Jómagam, mint modern nyelvi szakos, érdekelve vagyok; így nem folytatom az ellenérvek felsorolását, csak azzal fejezem be a latin problémát, amivel a rádióbemondók szokták híreiket: a küzdelem még tart. . . Mutatis mutandis, ugyanez a vita folyik majdnem minden tantárgy körül: milyen korban kell felvenni, milyen intenzitással kell tanítani, hány évet, heti hány órát kell rászánni stb. stb. Azt hiszem, a jövő megoldása körülbelül az lesz, hogy a gyermek az elemiben — amely nyolcosztályú lesz és kötelező — megkapja majd az alpműveltséget, a három-négyosztályos középiskolában szakszerű pályaválasztási tanácsadás után bizonyos tárgycsoportokra fog specializálódni, (mint nyelvi-irodalmi, természettudományos történelmi, gazdasági, stb. csoportokra), az egyetemen pedig a tárgycsoportok egyik részét fő, a többi mellékstudiumként fogja kezelni. Ennek egyelőre igen nagy akadálya a képességvizsgálati módszerek elégtelensége és a képzett gyermekpszichológusok hiánya.

Nyugaton mindenesetre előbbre vannak ebben a dologban, mint nálunk. Angliában pl. a munkaügyi minisztérium és egész sereg helyi nevelőhatóság által fenntartott tanácsadó-rendszer nemcsak ilyen vagy olyan pályára alkalmasnak jelenti ki az általa megvizsgáltat, hanem sok esetben állásba is segít. (Statisztika szerint minden negyedik elhelyezkedés ilyen tanácsadó szervek közvetítésének eredménye. Yearbook of Education 238.) Németországban a nemzeti szociálisták első kultuszminisztere, Hartnacke kidolgoztattott Dr. Wohlfahrttal egy igen érdekes módszert, mely egyelőre csak egyetemi relációban nyer alkalmazást, de itt majdnem tökéletesen megméri a megvizsgáltak képességeit. Sajnos minálunk úgy látom, hogy a pályaválasztási tanácsadó intézet egyetlen tevékenysége a maturanusoktól beküldött statisztikai lapok feldolgozásában állhat, legalább is az iskola életében sehol semmi nyoma nincsen tevékenységének. . . Általában úgy tűnik fel, mintha éppen a hivatásra való nevelés volna leggyengébb oldala az új pedagógiának, aminek valószínűleg az az oka, hogy ezen az oldalon legnehezebb a régi hagyományok lerombolása és az új alapkövektől való kiindulás.

Körülbelül hasonló a helyzet a szabadidő praktikus felhasználására való nevelésben is. Erről igen sokat olvastunk különösen újabb angol pedagógiai íróknál. Oka: elsősorban a sok munkanélküli, akiknek kényszerű szabadidejét ki kell valamivel tölteni, ha nem akarjuk őket teljes erkölcsi romlásnak kiténni, azután annak a ténynek a felismerése, hogy ezentúl a fokozatos gépesedés miatt egyre több lesz az emberek fölösleges ideje, amelynek produktív felhasználásától esetleg egy nemzet sorsa függhet. Ilyen körülmények között a modern pedagógus fontolóra veszi, hogy az általa nyújtott nevelés kifejleszt-e valami, a tanulmányi időn túl is fennmaradó érdeklődést a gyermek lelkében. Vannak, akik azt állítják, hogy nem volna szabad különbséget tenni munkára és szabad időre való nevelés között; minden emberi tevékenységben nagyjából ugyanazokra az értelmi és erkölcsi tulajdonságokra van szükségünk. Azonban tény az, hogy számtalan intelligens és főleg produktív elfoglaltság van, amelynek nincsen helye a leghasznosabbnak mondott tantárgyak között. Pl. a zene vagy a rajz aránylag kevés embernek ad kenyeret, de viszont mindenkinek életében döntő fontosságú lehet, mint a lelki egyensúlyban annyira fontos ön-kifejezés eszköze. Ezért az új nevelés egyre komolyabban veszi a nem-akadémikus, könyvektől független, u. n. melléktárgyakat, mint éneket, zenét, rajzot, kézügyességet, színjátszást és mindenféle iskolán kívüli elfoglaltságok, pl. tanulmányi kirándulások, növény- és rovargyűjtő-társaságok, cserkészlet és iskolai missziók által igyekszik a gyermekben jó szokásokat meghonosítani. Sajnos itt nagy nehézséget jelent az olcsó és sekélyes elfoglaltságok tömege, melyek mind csábítgatják a növendékeket a szellemi munkával nem járó, passzív „szórakozás“ felé. Ilyennek mondhatjuk a gyermekektől megnézett filmek két harmadát, ponyvaregény-olvasmányait, felületes rádióhallgatásukat, amik mind semmi aktivitást nem kívánnak. Hosszú idő fog beletelni abba, míg szisztematikus munkával sikerülni fog egy nemzedéket felnevelni, melynek irodalmi igényei túl terjednek már a napilapon, művészeti igényei pedig a magazínképeken.

Mindeddig a gyermekkel, mint individuummal foglalkoztunk, hátra van még ennek a testileg-lelkileg helyesen fejlett, munkás és észszerűen szórakozó egyednek a közösségbe való beleillesztése, szociális nevelése. Ebből a szempontból a gyermek mintegy koncentrikus körök középpontjában áll. Legbelül van a hozzá legközelebb állóak, a család köre: egyelőre apa, anya, testvérek, később feleség és gyermekek. Kijebb jönnek azok, akikkel mindennapos közösségben él: a város lakói, kollégák, ismerősök. Még egy fokkal kivülebb sorakozik a nemzet, legkívül pedig az egész emberiség. Minden körrel szemben jogai és kötelességei vannak az egyénnek, amely kötelességek precíz ismerete nélkül nem lehet családfő, közmunkás, állampolgár és Ember: ezeknek megismertetése tehát a pedagógia centrális feladata.

A legbelsőbb kör, a család számára bizonyos mértékig maga a család nevel: az apák és anyák rendszeren megismertetik a gyermeki és testvéri kötelességeket, habár nem egyedülálló az az eset sem, amikor a szülők az iskola segítségét kérik gyermekeikkel szemben. Ellenben egy fontos családi relációra a szülők rendszeren egyáltalán nem nevelnek, hacsak indirekte, példaadás útján nem, t. i. a férj-feleség relációra: féltékenységből vagy előítéletekből kifolyólag elkerülik a nemi életre vonatkozó felvilágosításokat és így legtöbbször saját gyermekeiknek okoznak testi-lelki kárt fölösleges titkolódzásokkal. A nemi nevelés tehát, (a nevelés szót jó értelemben véve, mert hiszen a boldogult Színházi Élet képeitől sem lehetett felvilágosító és nevelő értéket elvitatni, csak éppen rossz értelemben) elsősorban a modern pedagógus feladata marad.

Ez a feladat nem abban áll, hogy segítsünk kivételes érzékenységű egyéneknek, amikor nehézségeik vannak, sem pedig abban, hogy abnormitásokat lefaragunk, melyek sokszor nem is abnormitások. (Itt elsősorban a pubertás-kor homosexualitására gondolok, mely az esetek túlnyomó százalékában a kielégületlen ösztön természetes transzponálása az egyedüli számbajöhető lényekre, a hasonló neműekre.) Sőt, még az sem egyetlen cél, hogy bizonyos nemi tevékenységet megakadályozzunk, vagy a rajtakapottakat eltávolítsuk. A szexuális nevelésnek pozitívumokat kell nyújtani, pozitív felvilágosítást és pozitív ideált, melyek a gyermek által is megérthetők és megvalósíthatók.

A nehézségeket itt is a felnőttek társadalmának kritikátlan viselkedése okozza. A tanár, amikor szexuális ethnikai kérdésekről beszélget tanítványaival, sokszor meglepve tapasztalja, hogy nézeteit „maradinak” tartja a „felvilágosult” otthonból jövő gyermek. Általában, a nagyközönség egyáltalán nincsen tisztában azzal, hogy a szexuális élet melyik oldala való a gyermek elé. Csak példát. Multkoriban láttam egy filmet, amelynek tartalma lényegileg annyi, hogy a hősnő és a hős, miután véletlenül találkoztak a pályaudvaron, együtt mennek egy másfél napos wekendre. A legfőbb jelenet egy holfényes éjszaka, amikor együtt sétálnak a tóparton és végül valamelyikük indítványára megfürödnek, természetesen a véletlenül otthonfelejtett fürdőruha nélkül. Körülöttem, előttem, mögöttem mindenütt derék családapák és családanyák ültek gyermekeikkel, és az utóbbiak úgy láttam, igen erősen élvezték az említett jelenetet. Vagy mint osztályfőnök, egész csomó esetben el kellett engedjem

15—16 éves kamasztanítványaimat magyar, illetőleg francia filmeket megnézni, — melyek a szabad szerelem eulógiuai voltak — és miért: a szülők kívánsága volt! Ezzel szemben talán fél éve ment Pesten Van der Valde professzor filmje, mely egészen biológiai tényeket mutatott be tudományos alapossággal: talán mondanom sem kell, hogy ez a film csak 18 éven felüliek számára való volt! Ilyen körülmények között igazán nagyon megnehezül a modern nevelő feladata és politikája csak az őszinteség lehet: őszinte felvilágosítás, őszinte tárgyilagos megbeszélések, és ami talán a legfontosabb, nagyképűség és fontoskodás nélküli, egyszerű tárgyalási mód. Ezeket tarthatjuk talán első lépéseknek a kellemetlen probléma megoldása felé.

Ha a legszűkebb szociális relációk körén, a családon túlmegyünk, igen fontos kérdésre találunk, az állampolgárrá való nevelés kérdésére, melyre eddig csak a totalitárius államok adtak kimerítő feleletet, az u. n. „Weltanschauungsunterricht“-órákkal és fent már említett különböző nevelési szervezetekkel. A többi államokban legtöbbször az a felfogás uralkodik, hogy az állampolgári nevelés nem különálló dolog, hanem minden tárgy és minden nevelői ténykedés koefficiense. Ezért a történelemtanítás egyre kevesebb háborút és békét említ meg, hogy annál többet foglalkozhassék a gazdasági és szociális fejlődéssel, hogy annál jobban megmagyarázhassa a múlt által a jelent. A földrajzban is elsőbbsége van az emberföldrajznak a fizikai földrajz fölött: a közlekedés, a települések természetének tanulmányozása kiváló bevezetés a gazdaságtanba és a szociológiába. A biológia és különösen az egészségügyi résznek közegészségügyi, népesedési és eugenikai fejezetei mind jövőendő állampolgárokat képeznek. Az idegen nyelvek tanulása, — magasabb fokon — alkalmat ad az idegen államformáknak a hazaival való összekapcsolására, az anyanyelv pedig megismerteti a gyermeket nemzetének legideálisabb törekvéseivel. De azért már Angliában is a Public School Yearbook egész csomó iskolát említ, amelyekben szabályszerű politikai, gazdasági és jogi előadásokat hallgathatnak a középiskolások is. Hogy ez aztán az egyetemen tovább fejlődik, az természetes.

Az állampolgári neveléssel kapcsolatban felmerülő problémák is elég szép számúak. Elsősorban az időhiányt kellene valamiképpen megszüntetni, mert az annyiszor említett túlterhelés nem igen enged meg hosszabb digressziókat, sem pedig egy új tantárgy bevezetését, talán pl. „polgári jogok és kötelességek“ címén, amely úgy tudom, már magyar szakiskolák tantervében szerepel. Azután nagy kérdés, hogy elképzelhető-e teljesen előítélet nélküli objektív állampolgári nevelés? Vajjon a tanárok felül tudnak-e majd emelkedni saját politikai meggyőződésükön és kontroverzális politikai kérdések tárgyalásánál nem fogják-e akaratlanul is a saját nézetük szerint eldönteni a vitát? És lesz-e egyáltalán tanár, aki vállalkozik erre a feladatra és lehetséges-e egyáltalán az állampolgárságot és a hazafiasságot könyvből tanítani és tanulni? Csupa olyan kérdés, amelyekre a legközelebbi évtizedeknek meg kell adni a választ.

A legnagyobb szociális közösség, melynek minden ember tagja kell, hogy legyen, az egész emberiség és így az új nevelés kötelessége

a gyermeket ebbe is bevezetni, megismertetni vele a nemzetközi viszonyokat és felébreszteni benne az együttműködés szellemét, amelynek hosszabb hiányzása vagy éppen végleges kihalása esetén nem lehet az egész emberiség továbbhaladását elképzelni. Az ilyenfajta nevelésre pillanatnyilag igen rossz idők járnak: az egyetlen nemzetközi szervezet, a Népszövetség, amelynek égisze alatt 1925-ben meg is kezdődött a — mondjuk — világpolgári nevelés előkészítése, annyira gyengének bizonyult a hatalmi érdekekkel szemben, hogy most már, presztizse-vesztetten, kulturális misszióját sem tudja betölteni többé. Az Angliában divatozott League of Nations Societies kihalófélben vannak; a tankönyvekben található tendenciózus részletek középponti kigyomlálása, amit a World Federation of Educational Associations kezdeményezett, szünetel; az egyetlen igazán nemzetközi világszervezet, mely 50 nemzet ifjúságát egyesítette, a cserkészet, szintén elvesztette hatóterének fontos részét a totalitárius államok kiválásával és a legközelebbi Jamboree talán nem is lesz már a nemzetközi egyetértés oly nagy ünnepe, mint a gödöllői, vagy akár a vogelenzangi volt. Mindemellett azonban még mindig igen sok jelét láthatjuk a nemzetközi megértésnek; a világposta szervezete ma is kifogástalanul működik, a közlekedési vállalatok együttműködése megvan, a rádióügyeket világegységbe foglalták különböző konferenciák, a Vörös kereszt tevékenysége ma sincsen országhatárokhoz kötve és főleg az igazi tudomány és az igazi művészet világszerte összehozza az embereket. A sportban is mondhatnánk, hogy teljes a nemzetek közötti összhang, amint azt az olimpiászok legjobban bizonyítják. Így hát az új nevelésnek igenis van anyaga, amelyben a nemzetközi egyetértést és annak hasznosságát demonstrálva, közelebb hozhatja egymáshoz különböző országok ifjúságát. Azonban attól még igen messze vagyunk, hogy mindezeket egy tantárgy keretében összefoglalva taníthassuk. Ma még a nemzetközi nevelésnek csak két eléggé hatásos, de nem hivatalos eszköz áll rendelkezésére, a diáklevelezés és a diákcserek. Ez utóbbiak annyira függetlenek politikai konstellációktól, hogy éppen két hete olvastam egy hatalmas angol diákcsoportról, mely a husvéti vakációt rajnai német városokban fogja eltölteni, az ottani iskolák vendégeként. Viszont nem hivatalos voltuk, (pl. a nemzetközi diáklevelezés megszervezése egy csomó diák- és cserkészújság érdeme) megfosztja őket attól az átütő erőttől, amely a cél érdekében kívánatos volna. Ugyhogy a nemzetközi nevelés terén a probléma éppen az intézményesítésben és a nemzetközi organizációban rejlik.

Ezzel előadásomnak végére is értem. Talán egy kissé tulsoká is beszéltem, amiért őszintén bocsánatot kérek. Talán egy kissé tulsokszor is emlegettem a problémákat és attól félek, hogy ezzel esetleg pesszimizmus benyomását is keltettem. Azért még sietek kijelenteni, hogy nem így áll a helyzet! Bármennyire komoly is a kultúra krízise, bármennyire le is dőlt az utolsó évtizedekben sok minden, amit eddig építettünk, bizom abban, hogy ez csak annyi, mint az ócska házak lerombolása városrendezés idején: az építész eltüntet az utból idejéltmult, földszintes épületeket, hogy helyet nyerjen az új dóm, az új iskola, az új kórház számára és mint ahogyan városrendezéskor is fennmarad magánosan

egy-egy monumentális épület a multból, hogy később szervesen illeszkedjék bele az új városképbe, úgy meg fognak maradni most is legalább az exakt tudomány és az absztrakt gondolkodás hatalmas palotá. Az építendő új paloták alapjait pedig úgy érzem mi, pedagógusok fogjuk lerakni. Vagyis egyszóval: én optimista vagyok . .

dr. Berg Pál.

A hazudozó gyermek.

— Gondolatok népiskolai szülői értekezlet vezetésére. —

Nemcsak egyes emberek, családok, de nemzetek sorsa is igazolja, hogy minden bűn, emberi gonoszság, nyomor és pusztulás a hazugság nyomában fakad. Az igazság előbb-utóbb győzedelmeskedik, e nélkül nem lehet sehol tartós boldogságot biztosítani az emberi életben. Ezért kell mindent elkövetnünk — családi és iskolai nevelőknek egyaránt, hogy gyermekeinket az igazság szeretetére és a hazugság gyűlöletére neveljük.

A gyermek nem máról-holnapra válik hazudozóvá. Sokszor próbálkozik kisebb nagyobb dolgokban az igazság elkerülésével. Ha első hazugsága nem sikerül, ha érzi, hogy kár volt hazudnia, akkor felhagy a további kísérletekkel. Ha azonban sikerül csak egyetlen egyszer is valamit hazugsággal elérnie, a nélkül, hogy észrevennék, akkor újból megpróbálja és lassanként úgy megszokja a hazudozást, hogy szemrebbenés nélkül, nyugodtan, sőt a mások megkárosításának határozott szándékával hazudik.

Minden hazudozó, vagy hazug gyermekkel egyéniségének megfelelő módon kell bánni életkora, és a hazugság oka, természete szerint. Különbséget kell tennünk a büntetésben a szerint, hogy először, vagy ismételtén hazudik. Másként kell elbírálnunk, ha megbánást mutat, vagy ha kihívó, konok a magatartása, ha szándékosan, vagy ha öntudatlanul mond valótlan-ságot, ha magától hajlandó bocsánatot kérni, vagy esetleg kívánatra sem.

Annak, hogy a gyermek nem mond igazat, mindig megvan a maga oka. Ezt kell mindenekelőtt tisztán látnunk, mielőtt büntetnénk. Sok szülő minden valótlan-ságot, amit a kis gyermek ártatlanul mond, szigorúan büntet. Nem gondolja meg, hogy az igazságtól való eltérés a gyermeki lélek természetéből fakad. Lehet pl. a szókinca fogyatékos, a megfigyelése, emlékezete pontatlan, esetleg az érzékszervei nem egészen épek, vagy a képzelete tulságosan élénk. Tréfálkozás céljából, játékos kedvében is szokott a gyermek valótlan-t mondani. (Nem létező emberekhez beszél stb.) Mindez nem hazugság, de a nevelők részéről figyelmet érdemel a jellemnevelés szempontjából. A későbbi korban leközdhetetlen féltékenység, gyávaság, idegesség, vagy más nem kívánatos jellemvonás rendszerint a gyermek túl élénk képzelőerejéből származik a felnőttek meggondolatlan beszédei, meséi, ijesztgetései hatására. (Krampusz, Jézuska, stb.)