

*Paedg*  
*0.6449.*

HERBART  
PEDAGÓGIAI ELŐADÁSOK  
VÁZLATA

FORDÍTOTTA

NAGY J. BÉLA

BEVEZETÉSSEL ELLÁTTA

FINÁCZY ERNŐ

B U D A P E S T, 1 9 3 2

---

A „KISDEDNEVELÉS” KIADÁSA







HERBART (1776—1841)

Budapest 0.6449.  
HERBART

PEDAGÓGIAI ELŐADÁSOK  
VÁZLATA

FORDÍTOTTA

NAGY J. BÉLA

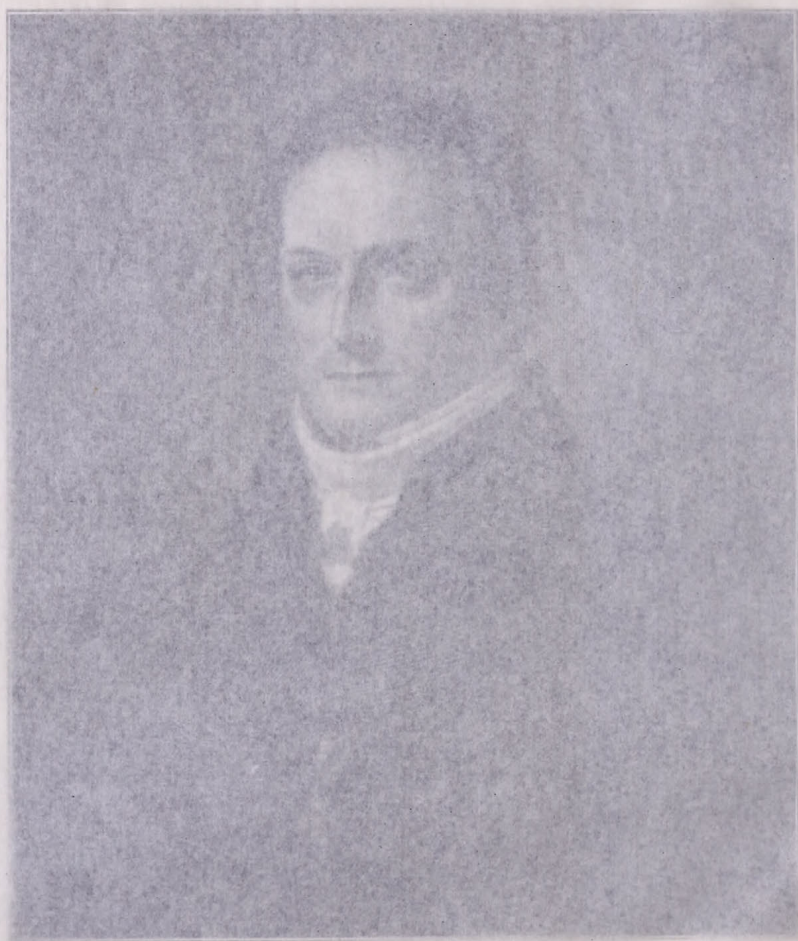
BEVEZETÉSSEL ELLÁTTA

FINÁCZY ERNŐ

B U D A P E S T, 1 9 3 2

---

A „KISDEDNEVELÉS” KIADÁSA



HERBERT (1878-1941)

Herbart 0.6479.

HERBART  
PEDAGÓGIAI ELŐADÁSOK  
VÁZLATA

FORDÍTOTTA

NAGY J. BÉLA

BEVEZETÉSSEL ELLÁTTA

FINÁCZY ERNŐ

B U D A P E S T, 1 9 3 2

---

A „K I S D E D N E V E L É S” K I A D Á S A



M. T. AKAD. KÖNYVTÁRA  
Növekedéskönyv  
1932. évi 385. sz.



## Bevezetés.

### I.

Abban az időben, mikor Herbart János Frigyes született (1776), Németországban sűrűn járta még az a szokás, hogy tehetősebb családok kisebb gyermekeiket otthon taníttatták.<sup>1</sup> Herbart is — egy év kivételével, melyet szülővárosának, Oldenburgnak egy magánintézetében töltött — otthon tanult tizenkettedik életévéig, mikor belépett az oldenburgi latin iskolába. Előbbi házi tanítója egyik levelében<sup>2</sup> útmutatást ad neki, hogy iskolai teendőin kívül mivel foglalkozzék odahaza? mit olvasson vallástani ismereteinek gyarapítása végett? milyen latin és görög írást tanulmányozzon? Segédkönyveket ajánl neki a római régiségekhez (Nieuport), a mitológiához (G. Hermann), az egyetemes történelemhez (Millot) és a matematikához (Häselér). Buzdítja, hogy olvasson német és francia irodalmi műveket. „Mindenek előtt azonban arra kérem Önt“, írja neki, „hogy túlszorgalmas ne legyen, s naponkint néhány órát, sőt gyakran egész napot szánjon a lélek és test szükségszerű üdülésének, mert — omne nimium nocet.“ Ez az intelem azt mutatja, hogy Herbartot már ebben az életkorban a munkától inkább vissza kellett tartani, semmint a munkára serkenteni. Komoly és csendes gyermek volt. Nem szerette a mozgalmas játékokat. Nem sokat pajtáskodott kortársaival; inkább a felnőttek társaságát kereste. Kiváló szellemi tulajdonai már korán megnyilvánultak. Mint felsőbb osztályú gimnáziumi tanuló képes volt egy-egy templomi szent beszédet egyszeri hallás után otthon majdnem szósz szerint leírni. Sokoldalúsága is már ebben az időben mutatkozott. Irodalmi alkotások mellett nagyon érdekelték a fizikai és kémiai kísérletek, minőket maga is végzett, s igen korán jelentkezett

<sup>1</sup> Herbart életrajzának főforrása az a levelezés, melyet Fritsch tett közzé a Kehrbach-féle nagy kiadás XVI—XIX. kötetében, e címmel: „Briefe von und an Herbart, Urkunden und Regesten zu seinem Leben und zu seinen Werken“, továbbá ugyanennek a kiadásnak XIV. és XV. kötetében található gyűjtemény „Königsberger Akten“ címen, végül a Zillertől 1884-ben kiadott „Herbartische Reliquien“ című adalékok. — V. ö. Walther: J. Fr. Herbart's Charakter und Pädagogik in ihrer Entwicklung. Stuttgart, 1912 (csak a göttingeni habilitációig terjed).

<sup>2</sup> Közli Fritsch: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1913, 197—199. l. (ezentúl Jahrbuch címmel idézem).



nem közönséges zenei tehetsége, melyet buzgón fejlesztett. Négy hangszeren játszott: hegedűn, csellón, hárfán és zongorán, s maga is szerzett néhány zenedarabot. A zenét mindenkor lelki élete igen fontos tényezőjének tekintette. Voltak időszakok, amikor egészen beléje merült. Kedvenc zeneszerzői Bach és Beethoven; szerette Händelt, Gluckot és Haydnt is.<sup>3</sup>

Már ezek az adatok is azt a benyomást keltik, hogy Herbart nagyon gondos nevelésben részesülhetett. Valóban így is volt. Atyja, igazságügyi tanácsos, hivatali elfoglaltsága miatt nem foglalkozhatott ugyan vele, de annál többet édesanyja, ki elhatározó befolyással volt fiára. Forrásaink művelt, világos látású, erélyes, rendkívüli asszonynak (eine seltene und merkwürdige Frau) mondják, aki egyetlen gyermekét szigorúan fogta, minden testi és lelki kényeztetéstől óvta és tanulmányaira személyesen felügyelt. Talán semmi sem jellemezheti jobban ezt a nőt, mint az, hogy fia kedvéért megtanult görögül, mert csak így vélte ellenőrizhetni annak idevágó tanulmányait.

Ilyen figyelmes neveléssel, melyhez kiváló tehetség és vaszorgalom járult, szerezte meg Herbart azt a rendkívül tágkörű, sokoldalú és alapos műveltséget, melyet későbbi elméleti és gyakorlati didaktikai munkássága megkívánt. Latinul tökéletesen tudott: több terjedelmes értekezését latinul írta.<sup>4</sup> Hogy a görög irodalmat milyen kitűnően ismerte, műveinek számos helyével bizonyítható; például felhozom Xenophonról és Platonról szóló fejtegetéseit,<sup>5</sup> továbbá a Homerosra és Sophoklesre vonatkozókat,<sup>6</sup> melyek mutatják, hogy milyen behatóan ismerte és mennyire értékelte a hellén irodalmat. A német és francia klasszikusok műveiben teljes jártasságot szerzett. Jól tudott angolul. Történelmi műveltsége elsőrendű. Kitűnő matematikus is volt: csak egy pillantást kell vetnünk nagy pszichológiájára, hogy erről meggyőződhesünk.

Mindezek mellett már gimnáziumi tanulmányai idejében szembeszökő jelét adta filozófiai érdeklődésének. A bölcséletet az intézetben Wolff Keresztélynek egy követője tanította, aki a Baumeister-féle logikát (institutiones philosophiae rationalis) magyarázta növendékeinek. Ez a könyv nem elégítette ki Herbartot; otthon Kantot, s különösen a *Metaphysik der Sitten*-t olvasta, mely eltörölhetetlen benyomást tett a 16 éves ifjúra: mélyen átérezte már ekkor e könyv alaptanának igazságát, hogy

<sup>3</sup> Guido Bagier: Herbart und die Musik. Langensalza, 1911. Zenei műveltségének jó hasznát látta Herbart az ő hangpszichológiai írtaiban: *Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre. Psychologische Untersuchungen über die Tonlehre.* (III. 97—118; X, 145—176, a Kehrbach-féle nagy kiadásban, melyet rendszerint idézek).

<sup>4</sup> Például: *De attentionis mensura causisque primariis.* V. 43—89. Németre fordította O. Hauptmann, 1912.

<sup>5</sup> A Steiger Károlyval folytatott levelezésében (pl. Kehrbach, XVI. 180—188).

<sup>6</sup> Ezeket Bartholomäi közölte a *Jahrb.* VII. kötetében (72—84. l.).

az igazi morálnak semmi köze sem lehet bármiképen értelmezett eudaimonizmushoz. Házi olvasmányainak hatása tükröződik 1795-ik évi beszédében, mellyel ennek az esztendőnek abiturien-seit búcsúztatta (Über die allgemeinsten Ursachen, welche in den Staaten den Wachsthum und den Verfall der Moralität bewirken),<sup>7</sup> valamint a rákövetkező évben tartott latin búcsúbeszédében, melynek tárgya a „summum bonum“. Herbart ekkor 18-ik életévében volt.

Szerencsének mondható, hogy éppen Jenát választotta főiskolai tanulmányai színhelyéül, mert a jeni egyetem volt akkortájt a németországi bölcseletnek egyik legkiválóbb gócpontja. Mikor Herbart odakerült, Fichte hirdette ott fiatalos hévvel és nagy hatással a maga idealizmusát. Herbartnak, ha apja és anyja akaratát követi vala, jogot kellett volna hallgatnia; rövid ideig jogász is volt, de csakhamar meg tudta nyerni szülei hozzájárulását ahhoz, hogy tanulmányai súlypontját a filozófiára helyezze s utóbb a filozófiai karra iratkozzék. Lelkes tanítványa lett Fichtének. A német egyetemek fiatalságának szokásos tivornyáitól és nem ritkán durva szórakozásaitól egészen távoltartotta magát, hanem tagjává szegődött egy asztaltársaságnak, mely hetenkint egyszer gyűlt egybe, s résztvevőinek filozófiai tárgyu dolgozatait megvitatta. Herbart szellemének önállóságára vall, hogy bár legnagyobb tisztelettel viseltetett Fichte iránt, lassankint kiérezte a mester rendszerének sebezhető pontjait. Észrevételeit tapintatosan közölte is tanárával. Nem érthetett egyet Fichtével abban, hogy csak egyetlen principium, egyetlen reálé lehetséges, az Én, s hogy ez az Én minden okságtól független abszolút létező.<sup>8</sup> Fichte szerint az egész külvilág nem egyéb, mint ennek az Énnek szükségszerű alkotása. A külvilág nem realitás: amit látok, hallok, tapintok, nem egyéb, mint tudatomnak egy-egy állapota. Csak belső valóság van. Ezt a tant Herbart a maga szigorú logikájával nem tehette magáévá. Érezte már akkor, hogy Fichte doktrínájából nem következhetik más, mint annak, ami szubjektív, teljes azonossága azzal, ami objektív, vagyis a gondolkodásnak és az elgondolt-nak identitása. Fichte a lélek jelenségeiben egyetlenegy priusz-nak, az Énnek tevékenységét látta; Herbart felvetette a kérdést, nem lehetne-e a dolgot megfordítani és feltételezni, hogy az egyes lelki jelenségekben (a képzetekben) van a priusz, s így fokozatosan, a képzetek összeszövődéséből áll elő az Én? Ilyenmú töprengések gyötörték a filozófia ifjú adeptusát s utóbb annyira elhatalmasodtak lelkében, hogy egészen eltávolodott mesterétől. Ennek hatása eszerint reá nézve negatív volt: „Az idealizmus Énje“, mondja egyik iratában,<sup>9</sup> „önálló vizsgálódá-

<sup>7</sup> Ma is megvan. L. Kehrb. I. 351—358.

<sup>8</sup> Flügel, Herbarts Lehre und Leben, 135. l.

<sup>9</sup> Hartenst. kiad. XIII, 37.

saimnak első tárgya volt. Az egész idealizmusnak, mint mindenképen helytelen nézetnek teljes feladása volt a kikerülhetetlen következmény. Így keletkezett tisztán elméleti úton realizmusom.“

Nem lehet csodálni, hogy Herbart ily körülmények közt mindinkább a maga útjait járta,<sup>10</sup> Fichte nagyságát most is, később is mindenkor elismerte: „spekulatív óriásnak“ nevezi, szellemének csodálatos elmélkedő erejét fennen magasztalja, személyiségének szuggesztív hatásáról hálásan emlékezik meg; de a kezdetben oly meleg viszony nem tud többé helyreállani; pedagógiai illetékességét pedig utóbb — a Német Nemzethez intézett Beszédek megjelenésekor — nyíltan és határozottan kétségbe vonta.<sup>11</sup>

Herbart az egyetemi előadásokat nem nagyon szorgalmasan látogatta. Annál többet olvasott és elmélkedett otthon, annál örömebb cserélt eszmét néhány, hozzá lélekben közelálló társával. Veszületett dialektikai hajlama is erre készítette. Egész életében mindig szeretete problémáit megvitatni barátaival, kiket felkért, hogy esetleges ellenészrevételeikkel ne fukarkodjanak: ezeken akarta kipróbálni saját álláspontjának ellenálló erejét. Arról, ami elméjét foglalkoztatta, néha hónapokig, sőt évekig gondolkodott és vitatkozott: az írásba foglalás rendszerint gyorsan ment végbe. Például a logika alapvonalairól szóló, 12 nyomtatott oldalra terjedő művét 24 óra alatt írta meg.<sup>12</sup> Egészségi állapota egyetemi tanulmányai alatt nagyon törekeny volt. Leveleiben sokat panaszkodik szervezete gyengeségéről, melyet lovaglással és vívással igyekezett ellensúlyozni.

Jenai magántanulmányainak körébe esik a görög filozófiával való behatóbb foglalkozása. Megértjük, hogy első sorban a Sokrates előtti természet-filozófusok ragadták meg figyelmét, kiknek tanai legegyszerűbb alakjukban mutatták meg neki azokat a problémákat, melyekkel minden filozofálás megindul. Tanulmányozta Platont is, kinek gondolatműve főleg pedagógiája moralizmusában érezteti hatását, (mert a Politeia és a Törvények állami nevelésével Herbart, az egyéni és családi nevelés lelkes szószólója, nem érthetett egyet).<sup>13</sup> Ugyanakkor kezdte

<sup>10</sup> 1769 júliusban írja Smidnek (Herb. Rel. 33) „Meine Philosophie oder vielmehr mein Philosophieren geht mehr und mehr ihren eigenen Gang: besonders sind mir gegen Fichtes Lehre v. d. Freiheit sehr grosse Zweifel aufgestiegen.“

<sup>11</sup> Flügel, Herbart über Fichte (1907). — Smidhez intézett egyik levelében (1808) fájjalja, hogy ez az igazán nagy ember néha oly dolgokról beszél, melyekhez nem ért (Herb. Rel. 195); jóval később, Griepenkerlhez szóló levelében (U. o. 220) azt írja, hogy Fichtének a Német Nemzethez intézett Beszédeiben egy egész csomó pedagógiai képtelenséget lehet találni (eine Masse pädagogischen Unsinnes, gegen welchen recht tapfer zu streiten, gar sehr die Mühe lohnen kann).

<sup>12</sup> Herb. Rel. 158 l.

<sup>13</sup> Böhm, Platos und Herbarts Erziehungslehre. 1915.

olvasni az angol morálfilozófusokat, főleg Shaftesbury és Hutcheson műveit, melyek erős hatással voltak esztétikájára alapelveinek kialakulására.<sup>14</sup>

Végül, mikor Herbartnak a jenai egyetemen töltött trienni-  
máról szólunk, nem szabad megfeledkeznünk a közeli Weimar-  
ról, ahol akkor (1794—1797) a német klasszikus irodalom kori-  
feusai időztek s ahonnan a magasabb szellemi élet fénysugarai  
a jenai egyetemig is eljutottak. Weimarban lakott ekkor Goethe,  
Herder, Wieland és időnként Schiller. Az utóbbinak történelmi  
előadásai még élénk emlékezetben voltak az egyetemi ifjúság  
körében. A német szépirodalom már közeledik tetőzéséhez. Az,  
ami e téren korszakot alkotott, nagyobbára a weimari udvar  
körében fejlődött ki és folyt le. Ezek a felemelő mozgalmak nem  
tévesztették el hatásukat Herbartra. Leveleiből tudjuk, hogy  
gyakran rándult át Weimarba egy-egy színelőadásra s hogy  
egyszer ugyanott egy lakomán olvasta barátaival Schillernek  
„Die Würde der Frauen“ című költeményét, mely annyira fel-  
lelkesítette, hogy meg is zenésítette.<sup>15</sup>

Egyetemi tanulmányai végeztével Herbart Svájcba ment  
nevelőnek egy Steiger nevű vagyonos és előkelő közigazgatási  
tisztviselő (Landvogt) házába. Steigernek 7 gyermeke volt, köz-  
tük 3 fiú (8, 10 és 14 évesek), kiknek nevelését magára vállalta  
Herbart. Ez a harmadfélesztendeig tartó nevelői tevékenység  
annyiban nagyjelentőségű, hogy ekkor vált Herbart pedagó-  
gussá; ekkor kezdtek kibontakozni pedagógiai elmékedésének  
sarkalatos aaptanai, melyek a hat év múlva megjelent Általános  
Pedagógiában öltöttek végleges alakot.

Hogy milyen volt Herbart nevelő eljárása, azt azokból a  
levélalakba foglalt jelentésekből tudjuk meg, melyeket ő időn-  
ként a fiúk apjának küldött.<sup>16</sup> Csodáljuk bennük a nevelő ritka  
lelkiismeretességét, töprengő gondosságát az eljárások megvá-  
lasztásában és a teendők elrendezésében, hivatásának nemes  
elgondolását, munkásságának tervszerűségét és a szokásos sab-  
lonoktól való függetlenségét, nagy szeretetét növendékei iránt,  
s nem utolsó sorban finom pszichológiai érzékét, mellyel egyéni-  
ségüket megítélte. Munkaköréhez tartozott a rendszeres oktatás.  
Tanított naponta 6 órában vallástant, görög és latin nyelvet  
(Homeros, Xenophon Kyrupaideiája és Anabasisa, Livius, Sallus-  
tius, Vergilius), történelmet, földrajzot, francia nyelvet, termé-  
szettudományokat, matematikát és zenét. — Minthogy min-  
denképen érdekelhet bennünket, hogyan alakultak ki időrend-

<sup>14</sup> Walter Mohns: Herbart's Stellung zur englischen Moralphilosophie. 1914. — Th. Franke: Zur Charakteristik der Herbart'schen Ethik I. Herbart's Stellung zur englischen Moralphilosophie. Paed. Stud. XXXVIII. (1917).

<sup>15</sup> Herb. Reliquien 25. és 28. l.

<sup>16</sup> Kehrb. I, 39—70. — V. ö. Dix, Über Herbart's Mittheilungen an Herrn v. Steiger. Jahrb. II, 229—294; — tov. Sallwürk, Streifzüge zur Jugend-  
geschichte Joh. Fr. Herbart's, 1905.

ben Herbart pedagógiai eszméi, néhány pillanatig időznünk kell e jelentéseknél.

Már egyes kifejezések, melyekkel itt-ott találkozunk, jelei annak, hogy a pedagógiai rendszernek alapvonalai már megállapodhattak bölcseleink elméjében. Attól félti növendékét, hogy egoistává válik, de hozzáteszi, hogy megfelelő vezetés mellett érdeklődésének sokoldalúsága (*Vielseitigkeit des Interesse*) hihetőleg gátat fog vetni ennek a veszedelemnek (*Kehrb. I, 43*). Egy másik helyen (*I, 47*) utal a serdülő kor határozatlanságára és azokra a nehézségekre, melyeket ez az életkor a jellemnevelésnek útjába gördít, de utal arra is, hogy a jellem szilárdsága csakis szilárd elvekkel szerezhető meg, mert a jellem gyökere a belátás: „A belátás váljék jellemmé, az erény szokássá.” A 3-ik jelentésben (*I, 58*) arról beszél Herbart, hogy három növendéke közül kettőt kissé elhanyagolt s minden gondját a harmadikra fordította. „Kormányoztam”, mondja, „ahelyett, hogy neveltem volna.” (*Ich regierte, statt zu erziehen*). Jellemzők azok a fejtegetések is, melyek a történelmi és irodalmi oktatás nevelő értékéről szólnak. Amabban a jellemképzés leghathatósabb eszközét látja, mely az ifjút az emberiség erkölcsösödésének menetével megismerteti és e menetben a fokozatos haladást megláttatja. Az ókort az irodalmi forrásokból (*Herodotos, Xenophon, Platon, a klasszikusok, Plutarchos Párhuzamos Életrajzai, az Újszövetség, Livius, Cicero és Tacitus alapján*) s az újkort is ugyanily módon kell megismernie az ifjúnak, ami végből meg kell várni, míg a modern nyelveket, az újkori történelemnek ezt a kulcsát birtokba vette. Csak ezen forrásszerű elemző tanulmány után kerül sorra a világtörténetnek valamely összefüggő tankönyve. Az irodalmi oktatást már itt nevelő célok szolgálatába helyezi az író (*I, 61*). Az olvasmány segítségével ideálokat kell a gyermek elé állítani. „Az érzelem elmélyedése, emberi jellemekbe való beleézés (*Hineinfühlen in menschliche Charaktere*), a szívnek egyszerű fogalmaknál időzése“ a fontos. Olyan írókat, mint *Plautus, Terentius és Horatius* erkölcsi okokból egyáltalán nem kell olvasatni. Szükséges, hogy az ifjú természettudományokkal, természetrajzzal, természettannal és kémiával is foglalkozzék. Herbart már akkor érezte, hogy az olyan műveltség egyoldalú és fogyatékos, mely a természetről nem vesz kellő tudomást.<sup>17</sup>

A berni tartózkodást nemcsak a Steiger-fiúkkal folytatott nevelő munkásság teszi jelentőssé, hanem a Pestalozzival való találkozás is. Herbart felkereste a nagy pedagógust Burgdorfban. Itt szerzett tapasztalatai arra készítették, hogy behatóbban

<sup>17</sup> V. ö. Herbart pedagógiai előadásainak Hartensteintől közzétett vázlatát: *Jahrb. XXVIII. (1896), 241—271. l.* E vázlat a természettudományi oktatás nevelő értékét, hamisítatlan empirikus jellegét, ebből a szempontból való pótolhatatlanságát, a megfigyelés gyakorlásában érvényesülő ped. hatását nyomatékosan kiemeli.

foglalkozzék Pestalozzi elméleti és gyakorlati tevékenységével. Több kitűnő tanulmányban fejt ki álláspontját Pestalozzi törekvéseiről.<sup>18</sup> Itt legyen elég annyit kiemelni, hogy Herbart éles ítélete meg tudta találni a formalizmus elriasztó szövevényeiben az értékes magvakat, s nevezetesen azt az alaptételt, hogy az oktatás a gyermek szellemét hézagtalan folytonosságban vezesse az emberi ismeret legelemibb tényezőinek felhasználásával magának a szellemnek természetes törvényei szerint s hogy ez csakis a szemlélet útján történhetik.<sup>19</sup> Ezekben a Pestalozzi-tanulmányokban rejlettek csirái az oktatás fokozatairól szóló elméletnek. Amit Pestalozzi a szemlélet és fogalomalkotás ismeretszerzési fázisairól tanított, azt kiegészítette és teljessé tette Herbart.

Az 1800. év elején Herbart megvált Steigeréktől. Most minden idejét tudományos munkásságának akarta szentelni. Bréma-ba ment, ahol jó barátai voltak s ahol két boldog évet töltött tanulva és tanítva. Egy fiatal embert előkészített az egyetemre, egy-két magánleckét adott, s hetenként néhány órai elfoglaltságot vállalt a helybeli gimnáziumban. Egyébként magának dolgozott. Teljes erővel készült az egyetemi tanárságra. A két év letelével már megvolt a „rendszere.”<sup>20</sup>

Valóban, az 1802. év őszén már habilitáltatta magát a göttingeni egyetemen. Az akkori szokás szerint a magántanári képesítés előzetes defenzio sikeréhez volt kötve. Herbartnak 12 tételt kellett védelmeznie, 9 filozófiai és 3 pedagógiai tárgyút.<sup>21</sup> Az utóbbiak itt különösen érdekelhetnek bennünket: A pedagógia nemcsak a tapasztalatra támaszkodik. — A gyermekek nevelésében legnagyobb hatása van a költészetnek és a matematikának. — A gyermekek oktatását a görög irodalommal kell megkezdeni, még pedig Homeros Odysseiájával, anélkül, hogy ezt valamely prózai, legkevésbé pedig szemelvényes könyv megelőzte volna (nullo omnino prosaico, minime autem chrestomatico libro praemisso). Első kollegiuma pedagógiai tárgyú volt, ami szintén igazolja azt a más érvekkel is támogatható tényt, hogy Herbart tulajdonképpen filozófiával is részben pedagógiai érdekből foglalkozott. Neki a pedagógia sohasem volt parergon, hanem középponti probléma. Minden, amit írt, valamiképpen ezzel függött össze.

Megnyitó előadása<sup>22</sup> a háttérben már a kész rendszert sejteti. „Vajjon megértenének-e Önök“, mondja, „ha olyan okta-

<sup>18</sup> Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, 1802 (I, 139—150). — Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, 1802. (I, 155—258). — Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode 1804 (I, 308—309).

<sup>19</sup> L. Wiget értekezését: Pestalozzi und Herbart (Jahrb. XXIII, 196 és k; XXIV, 1. k. l.)

<sup>20</sup> Herb. Reliqu. 87. (Kehrb. XVI. 97.)

<sup>21</sup> Kehrb. I, 278.

<sup>22</sup> Kehrb. I, 281—290.

tásról szólnék, mely egyúttal nevel is; ha beszélnek az oktatás módszerének egy általános felosztásáról, mely szerint van szintetikus és analitikus oktatás?“ S más helyen a pedagógiai előadásai elé tornyosuló nehézségek egyikét abban találja, hogy nem tételezheti fel hallgatóinak a pedagógia két alaptudományában, az erkölcsstanban és lélektanban való jártasságát. Éles különbséget tesz a pedagógia mint tudomány és a nevelés mint művészet közt, s a pusztá gyakorlatot slendriánnak minősíti (denn blosse Praxis ist eigentlich nur Schlendrian). Ebben az előadásban fejti ki Herbart először az elméleti pedagógiai kézsültség szükségességét mindenkire nézve, aki nevel, gondolva egy apriori elvre, mely nélkül a tapasztalatnak bármilyen területe, tehát a nevelés is még csak megközelítő tökéletességre sem tarthat számot. „Általános eszmékben való filozófiai tájékozottság sehol sem annyira szükséges, mint itt, ahol a mindennapi munka és a sokszorosan bevéssődő egyéni tapasztalat oly hatalmas erővel szűkíti meg a látókört.“ Fínoman elemzi a pedagógiai elmélet érvényesülésének módját a gyakorlatban. Hiba volna, ha a gyakorlati tanító eljárásának minden apró mozzanatában aggodalmaskodva keresné a megfelelő elméleti szabályt; az elméleti tudásnak eleven erővé, pedagógiai tapintattá kell tanítás közben válnia.

Pedagógiai előadásain kívül, melyekhez eleinte Niemeyer kézikönyvét vette vezérfonálul,<sup>23</sup> természetesen filozófiai kollegiumokat is tartott az erkölcsbölcseletből, természetjogból, logikából, metafizikából és utóbb (1806-tól kezdve) a lélektanból. Előadásainak nagy hatása volt, ami egyrészt abban lelte okát, hogy az akkori egyetemi szokástól eltérőleg szabadon beszélt, másrészt abban, hogy tárgyalásmódja a gondolkodás szigorú rendszerességét, a felfogás önállóságát és a dialektika ritka erejét tükröztette minden ízében. Minden kellék megvolt benne, mely a filozófia tanárától megkívántatik. Eredményes tevékenységét előjárósága is méltányolta. Magántanársága harmadik évében rendkívüli tanár lett 300 tallér évi fizetéssel.<sup>24</sup>

Irodalmi munkássága is ezen az egyetemen (1802-től 1809-ig) indult meg teljes erővel. Filozófiai művei közül, melyeknek majd mindenike egyetemi előadásaiából nőtt ki, ekkor adta ki az általános gyakorlati filozófiát (ethikát), a logika és a metafizika alapvonalait, továbbá a Platon rendszeréről szóló értekezését (commentatio de Platonici systematis fundamenta). Pedagógiai műve ebben az évkörben kettő jelent meg.<sup>25</sup> Mindkettő alapvető.

<sup>23</sup> Herbart's Schemata zu Vorlesungen über Pädagogik in Göttingen, Jahrb. XXVIII. 1896.

<sup>24</sup> Előzően a heidelbergi egyetem hívta meg rendes tanáruul évi 600 tallér fizetéssel, de ezt az állást Herbart tárgyi és személyi okokból nem tartotta elfogadhatónak. (L. Fritsch cikkét a Zschrift f. Phil. u. Paed. XVIII. évf. 265—270. lapjain; tov. Schneiderét u. ott XX. (1913): 286—288. l.)

<sup>25</sup> I, 313—348.



Egyik egy értekezés, az ABC der Anschauung 1804-ik évi második kiadásának függeléke, e címmel: A világ eszthetikai ábrázolásáról, mint a nevelés főteendőjéről (Über die aesthetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung).<sup>26</sup> Mindjárt az első mondat bevilágít Herbart pedagógiai gondolkodásának mélységeibe. A nevelés egyetlen és egész feladata: a moralitás. Tudton-tudja ő is, hogy lehetne a nevelésnek többféle feladatot is kitűzni, annyit, amennyi életcélja van az embernek, csakhogy ezek nem volnának egymással szerves kapcsolatba hozhatók s így lehetetlen volna a nevelés számára egységes, rendszeres tervet készíteni. Kérdés azonban, mi az a moralitás? Kant egy általános erkölcsi törvényben látja, mely azonban Herbartot, ki a pedagógus szemével nézi e problémát, nem elégti ki. A kategorikus imperativus kényszer elé állítja az embert s ellentmond az akarati teljes szabadságának, holott a nevelő arra törekszik, hogy növendékét a teljesen szabad választásra képesítse. A nevelő szempontjából az erkölcsiség egy esemény (ein Ereigniss), mely a magára hagyott növendékben talán önkénytelenül is jelentkezik pillanatokra, de amelynek nincs állandósága; állandóvá épp a nevelőnek kell tennie. Kantnak a transcendentális szabadságról szóló tana megkötöttséget jelent, az egyes akarati elhatározásoknak kényszerű függését egy intelligibilis akarattól, holott a választás szabadságát nem valamely kívülünk levő fogalom normáló erejétől kell várnunk, hanem saját magunkban megtalálnunk. „Úgy eljárni“, mondja Herbart (I, 261), „hogy a növendék önmagát találja meg mint olyant, aki a jót választja, a rosszat elkerüli: ez és nem más a jellemképzés. Az öntudatos személyiséghez való ez a felemelkedés kétségkívül magának a növendéknek a kedélyében kell hogy végbemenjen és az ő saját tevékenységével kell hogy végrehajjtassék.“ Az erkölcsiségnek a forrása és mértéke tehát nem a Kant-féle törvény, hanem az eszthetikai szükségesség, melynek alapja Herbart szerint oly tudatos és feltétlen értékelés, mely bizonyításra nem szorúl. Ez az értékelés értékítéletekben nyilatkozik, melyek vonatkozhatnak alakok, színek, körvonalak viszonyaira épp úgy, mint akarati viszonyokra. A nevelő akkor fog az erkölcsiség szolgálatában eljárni, ha lehetőleg egyszerű akarati viszonyok bemutatásával ily értékítéleteket keletkeztet a gyermekben. A világot tehát eszthetikai (vagyis erkölcsi) alakban kell előtte feltárni. Ezt fejezi ki az értekezés címe. Ne a véletlennek köszönje a növendék erkölcsi akaratra való képességét, hanem merítse azt a nevelő által tervszerűen megállapított és bemutatott világképből, melynek hatása alatt lehetőleg sok erkölcsi értékítélet keletkezik benne s az utóbbiak legyenek azok, melyek őt determinálják.

Milyen legyen ez az eszthetikai világkép és hogyan alakuljon ki a gyermekben?

<sup>26</sup> I, 259—290.

Középpontjában áll az Isten, mint az emberek atyja és a világ feje, mint a tökéletesség teljessége. A növendék lelkének háttérében állandóan ennek a legtökéletesebb lénynek és legfelsőbb hatalomnak a képzete álljon; háttérében azért, mert ha a szellem szünet nélkül reáirányúl, felő, hogy csakhamar köznapivá válik. Az előtérben a megismerésnek és részvételnek (Erkenntniss und Teilnahme) kell állania. A megismerés alapja a szemlélet, az érzékek ABC-je; a részvét kiinduló pontja nem kereshető a jelenben, a valóságban, mert a gyermek látóköre még nagyon szűk, a felnőtteké pedig nagyon magas. Részvételnek tehát első sorban a történeti étellel való érintkezésből kell fakadnia, fokozatosan és párhuzamosan az emberiség életkorával. Kezdeni kell a homerosi költemények bemutatásával, melyeknél erkölcsi értékítéletek keletkeztetésére alkalmasabb gyermeki olvasmány nincsen. „A gyermeki érzélem legkorábbi ki-művelése egészen elhibázott volna, ha egyáltalán kétséges lehetne az, hogy ama régi elbeszélések, miután már a szórakozás örömeit kielégítették, erkölcsi benyomást nem hagynának maguk után.“ Látókörének tágultával azután az emberiség történetének későbbi fázisaival kell a gyermeknek megismerkednie, még pedig történetírók és költők műveiből, melyek egy-egy korszak érzületét tükröztetik és emberi jellemelek megítélésére alkalmasat adnak. „Oly korszakok, melyeket mester nem írt le s amelyeknek szellemét költő nem lehel, keveset érnek a nevelésben“ (I, 271).

A didaktika története bizonyítja, hogy Herbartnak ez a tanulmánya mily rendkívüli hatással volt a későbbi elmélkedőkre. Egyebek közt Zillernek a művelődéstörténeti fokozatokra vonatkozó elmélete s a nyomában járó későbbi tervezetések valamennyien ebben a kis műben lelik gyökereiket, mely különben is teljes tisztaságában és fejlettségében mutatja Herbart finom elemzőképességét, gondolkodásának mélységét és erejét.

A másik korszakos mű, mely a most méltatott értekezés megjelenése után két évvel (1806-ban) látott napvilágot, az Általános Pedagógia (Allgemeine Pädagogik, Kehrb. II, 1—174) Herbart első nagyobbkeretű pedagógiai munkája, s egyúttal az első tudományos pedagógiai rendszer. Amit előtte jelentőset írtak az újabb korban a nevelésről, vagy bizonyos társadalmi osztály művelődési szükségleteit szem előtt tartó gyakorlati útmutatások gyűjteménye (Locke), vagy légtüres térben mozgó ideológia (Rousseau), vagy szerencsés intuicióval meglátott elvek foglalatlja (Pestalozzi), vagy gyenge lélektani alapokon nyugvó, bár következetesen elgondolt rendszeres kísérlet (Comenius, Trapp), vagy hézagosan odavetett vázlat (Kant), de nem a nevelés ténykedéseit egy alapelvre visszavezető, részeiben szorosan összefüggő, hézagot nem hagyó, diskurzív úton megállapított szilárd gondolatépítmény. Herbart a rendszerbefoglalás követelményét nemcsak hangoztatta, mint például kor-

társai közül Schuderoff, Greiling, Heusinger (ma már elfeledett neveléstani írók), hanem az *egy* alapelvűből kiinduló és minden ízében ettől függő rendszert tényleg meg is alkotta. Ezt az alapelvet nem a nevelés fogalmában, hanem céljában, még pedig a szerinte egyetlen és egyedül lehetséges erkölcsi célban kereste.

Herbart művét általában hűvösen fogadták; pedig előadásán bizonyos üdeség és közvetlenség árad el, amit későbbi írásairól nem lehet állítani. E jelenségnek főoka az volt, hogy az olvasók legnagyobb része nem értette meg ezt a munkát: az író felfogásának újszerűsége, párosulva a helyenként rendkívül tömör fogalmazással, a tárgyalásra néhol sűrű homályt borított.<sup>27</sup> Sokan azért sem követhették nyomon a szerző elméldkedését, mert nem ismerték a filozófiai előfeltételeket, az etikát és metafizikát (melyek akkor még nem jelentek meg), nem is szólva a sokkal később kijött lélektanról. Némi zavart okozhatott a könyv szerkezete, mely nem mindenütt következetes, valamint az, hogy az oktatás artikulációjáról szóló fejezetekben Herbart túlságosan hódolt szkematizáló hajlamainak: az oktatás műveleteit ugyanis hármassal felosztási alap szerint tárgyalja: a) analitikus és szintetikus menet, b) a megismerés és részvét érdekkörei, c) az oktatás fokozatai. Ezek a kategóriák azonban keresztezik egymást és sokféle kombinációba lépnek, s oly methodikus elméletet adnak, melynek kissé mesterkéltné szövevényébe nagyon nehéz magát beletalálni. Félreértették végül sokan az Allg. Paedagogik rendeltetését is. Herbart maga mondja, hogy mindenek fölött hallgatói számára írta meg. Valóban, a mű megjelenése után tartott pedagógiai előadásában az Allgem. Paedagogik menetét követte.<sup>28</sup>

Három évvel ennek a munkának a megjelenése után Königsbergben találjuk Herbartot, Kant egykori tanszékén, melyet utoljára Krug töltött be. Abban az időben történt erre az egyetemre való meghívása, midőn Poroszországot a hadiszerecnese egészen elhagyta és igen sokan a tudományosság színvonalának emelésétől és különösen a köznevelés helyesebb intézésétől várták a megújítást, mely politikai téren egészen reménytelennek látszott. Herbart meghívásának is ez volt legfőbb indító oka, s ebből magyarázható, hogy új tanszékének elfoglalása után pedagógiai előadásaira és a velük kapcsolatos gyakorlatokra különös súlyt helyezett. Már akkor, mikor az egyetem kurátorával jövendő teendőiről tárgyalt, kikötötte,

<sup>27</sup> Willmann O.: Über die Dunkelheit der Allgemeinen Pädagogik Herbarts (Jahrb. V, 124—150) s ugyanő Herbart ped. műveinek kiadásában (I, 315—332). Talán az egyedüli Niemeyer ismerte fel nagy értékét: „Ihre Paedagogik“ írja neki (Jahrb. 1913: 203—4) „wird zwar weniger gelesen, aber gewiss von den Kennern nicht weniger geschätzt und sie wird unvergessen bleiben.“

<sup>28</sup> Lásd pl. az 1807/8 és 1808/9-iki tanévek egyetemi előadásainak vázlatait (közli Hartstein a Jahrb. XXVIII. [1896] kötetének 241—271. lapjain).

hogy pedagógiai szemináriumot szervezhessen, melynek az lesz a feladata, hogy a tanár- és tanítójelölteket a tudományos pedagógia elméletébe mélyebben beavassa, de emellett alkalmat adjon arra is, hogy a didaktikai elveket kipróbálhassák és a tanítás gyakorlatába bevezetessenek. „Foglalkozásaim sorában”, írja a kurátornak,<sup>29</sup> „a neveléstan előadása különösen a szíven fekszik. De nem elég azt (a neveléstant) tanítani; kell valamit mutatni és gyakorolni is; azután meg szeretném ezen a téren szerzett (majdnem 10 évi) tapasztalataimat gyarapítani. Ezért már korábban az a gondolatom támadt, hogy válogatott gyermekeknek egy kis számát naponként egy órán át magam fogom tanítani néhány fiatal ember jelenlétében, akik ismerik pedagógiámat s akik fokról-fokra maguk is megpróbálnák helyettem és szemem előtt folytatni azt, amit megkezdtem. Ilyeténkép lassanként olyan tanítókat lehetne képezni, kiknek módszere kölcsönös megfigyelés és tapasztalatszerzés útján szükségkép tökéletesebbé válnék. Minthogy a tanterv tanító nélkül mitsem ér (gondolva olyan tanítókra, akik a terv szellemétől át vannak hatva és a módszer alkalmazásában jártasságra tettek szert), ezért talán egy ilyen kisméretű kísérleti iskola, ahogyan én elgondolom, legcélszerűbb előkészülete lehetne jövőendő, nagyarányú rendelkezéseknek. Kant szava volt: először kísérleti, azután normál-iskolák.“

A szeminárium és gyakorló iskolája „Didaktikai Intézet” elnevezéssel csakugyan megnyílt, még pedig eleinte Herbart házában. Ebből a szerény kezdetből fejlődött ki a „paedagogium” néhány polgári iskolai és gimnáziumi osztállyal s utóbb internátussal. Mindig kevés tanulója volt az intézetnek, mely nem volt népszerű, de rendszeren azok hibáztatták működését, kiknek gyermekei a tanfolyam közepén vagy néha még előbb kiléptek. Velük szemben állanak egyes szülőknek ma is meglevő hálálkodó levelei, melyek arról tanúskodnak, hogy Herbart a gyakorlat terén is kitűnő munkát végzett. A hivatalos jelentés írója megjegyzi, hogy aki ezt az iskolát végigjárta, „bizonyára áldani fogja” (der wird gewiss das Herbarische Institut segnen). A kormány teljes szabadságot engedett Herbartnak, aki élt is vele és a maga személyiségének bélyegét nyomta rá ez alkotására.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Herb. Rel. 182.

<sup>30</sup> Közelebbi felvilágosítást adnak a Kehrbach-féle kiadás XIV. és XV. köteteiben közölt hivatalos iratok, jelentések, dolgozatok. Az intézet célját egy 1821-ből való hivatalos jelentés ekként állapítja meg: „es soll Knaben für die höheren Wissenschaften ausbilden und jungen Männern Gelegenheit geben, unter Aufsicht und Leitung eines erfahrenen Pädagogen sich im Vortrage dessen zu üben, was in Gymnasien gelehrt wird.” Ugyanez a jelentés említi, hogy az intézet iskolája főleg 4 dologban különbözik a többi gimnáziumtól: 1. először tanít görögöt, s csak utána latint, 2. előbb olvasnak költőket s utánuk prózaírókat (előbb Homerost, s csak utána Herodotost), 3. nem a nyelvtannal kezdik, hanem az olvasmánnyal, 4. a matematikát nem közvetlenül az élet gyakorlati céljaira való tekintettel tanítják, hanem a szellem kiképzése végett (als Bildnerin für den Geist!).

Elméleti és gyakorlati pedagógiai munkásságát kiegészítette a középiskolai tanárvizsgáló bizottság tagjává, majd elnökévé történt kineveztetése.

Általában az a 24 év, melyet Herbart Königsbergában töltött, tanári és írói tevékenysége tetőzésének mondható. A kis egyetem 200 hallgatója közül állandóan 60—100-an látogatták előadásait.<sup>31</sup> Itt írta meg lélektani műveit, továbbá általános metafizikáját, úgyszintén a filozófiába bevezető műveit (az *Einleitung*ot és az *Enciklopédiát*), melyek a maguk nemében a legkitűnőbb egyetemi tudományos kézikönyvek közé sorolhatók. A pedagógiai irodalmat ezalatt Herbart több jelentős értékezéssel gyarapította. Közülük néhányat kiemelek, mint olyanokat, melyek írójuk nevelői gondolkodásának méltatásához érdekes adalékokat szolgáltatnak:

a) Nyilvános közreműködéssel folytatott nevelésről. (*Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*. 1810; *Kehrb.* III, 72—82). Ebben a kis tanulmányban Herbart azt a gondolatot fejti ki, hogy a nevelés dolgának nem szabad politikai célzatoktól befolyásoltatnia; megvan a maga területe, mely ne legyen sem túlságosan nagy, sem túlságosan szűk. Aki a nevelés művészetére szert akar tenni, kezdje a magánneveléssel, mely legtöbb alkalmat ad a finomabb megfigyelésre és egyéniesítő eljárásokra, de ne a nyilvános iskolákkal, melyek tömegeket oktatnak. A magánnevelők és a nyilvános iskolák tanítói közt középhelyet foglaljanak el városokban azok a közgondoskodásban részesítendő nevelők, kiket a szülők egészen úgy konzultálhatnak, mint az orvosokat. Feladatuk az volna, hogy a nyilvános iskolákba járó gyermekeket alkalomadtán támogatassák, otthoni tanulmányaikra szükséghez képest felügyeljenek, s általában szakszerű pedagógiai tanácsadással szolgáljanak.

b) Észrevételek egy pedagógiai cikkelyről (*Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz*. 1814. *Kehrb.* III, 289 sk.). Ebben a rövid, de becses írásban főleg két elméleti kérdésre vonatkozó fejtegetések foglaltnak. Egyik az érdeklődés, a másik a vallásoktatás kérdése. Amit Herbart az utóbbiról ír, ma is időszerű.

c) Az iskola viszonya az élethez (*Über das Verhältniss der Schule zum Leben*, 1918. *Kehrb.* IV, 511—518). Elmefuttatás, mely arra az eredményre jut, hogy sem az iskolának, sem az életnek nem szabad egymástól elszakadniuk. Az élet azonban, melyre az iskola nevel, nem merülhet ki pusztán banausiában, hanem az örökbecsű szellemi javak állandóságáért folytatott nemes élet kell, hogy legyen.

d) Pedagógiai szakvélemény iskolai osztályokról és átváltoztatásukról (*Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung*, 1818. *Kehrb.* IV, 519—556). Igen tanulsá-

<sup>31</sup> *Jahrb.* XXXV, 1903. 162—164. l.

gos munkálat az iskolaszervezet kérdéseiről, az osztály- és szakrendszerről, az úgynevezett felmenő rendszerről, az oktatás közös elveinek biztosításáról *egy* tanintézet kebelében, a nép-, polgári és középiskolai oktatás intézményeinek szerves összefüggéséről. Sok szó esik itt az érdeklődésről is, melyre Herbert majdnem minden kisebb művében újból és újból visszatér.

e) Az idealizmus viszonya a pedagógiához (Über das Verhältnis des Idealismus zur Paedagogik, 1831. Kehrb. X, 1—20). Fichte köznevelési rendszerének éles bírálata. Az a javaslat, hogy a gyermekeket ki kell szakítani a családból s közös állami nevelőházakba adni, elméleti és gyakorlati okokból elfogadhatatlan. Ily intézmények erkölcsös jellemet nem alakíthatnak ki, s elméleti feltevésük a teljes determinizmus, mely a nevelést minden értelmétől megfosztja.

f) Végül Königsbergában kezdte meg Herbert (1831 körül) egy csonkán maradt lélektani művét: „Levelek a lélektannak a neveléstanárra való alkalmazásáról“ (Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Paedagogik. Kehrb. IX, 359—462). Ez a mű töredékes voltában is sajnálatot keltenek, hogy szerzője nem tudta (vagy nem akarta) véglegesen kidolgozni és befejezni. A nevelés pszichológiai feltételeit óhajtotta benne tüzetesen megvizsgálni, felhasználásával azoknak a közvetlen megfigyeléseknek, melyeket gyakorló iskolájában tett. Ki akarta mutatni, hogy a növendék lelki életének irányítására foganatosítható nevelő ráhatások exakt törvények alá foglalhatók, vagy legalább meg akarta mutatni az utat, melyen ez idővel meg fog történni, ha a pedagógiai tudomány pontosabb és huzamosabb megfigyelések eredményeivel fog rendelkezni. Kiindul evégből a növendék egyéni képezhetőségéből (die individuelle Bildsamkeit des Zöglings) s vizsgálja a veleszületett és a szerzett dispoziciókat. Abban, amit a gyermek születésekor magával hoz, megkülönbözteti a) a fiziológiai területet (pl. az emlékezet fiziológiai feltételeit, a vérmérsékletet, a szervezet rendelkezésére), b) a fiziológiai-pszichológiai területet, főleg az indulatokat és érzelmeket, c) a pszichológiai területet s itt főleg a képzeteket. Bizonyos dolog, hogy Herbert ebben a munkában más lélektanokkal dolgozik, mint aminő tizenöt évvel előbb megjelent nagy pszichológiájában tükröződik. Míg az utóbbi művében a metafizikai előfeltételek és kapcsolatok még igen erősen érvényesülnek, addig ezekben a levelekben ilyesminek semmi nyomát sem találjuk, sőt — hogy csak egyet említsünk — bizonyos dispoziciók különbségeit kizárólag fiziológiai különbségekre vezeti vissza az író. „A hajlamoknak éppen ama különbségeit“, úgymond, „melyek majd ezt, majd azt a lelki képességet nagyon is szembeeszkön hozzák a felületes megfigyelő elé, egyáltalán nem lehet a tiszta lélektanból magyarázni; ezek nem tartoznak sem a lélekhez, sem a képzetekhez, sem ezek magasabb eredményeihez és hatásaihoz, hanem ahhoz

a beágyazáshoz (der Einkörperung), melynek a lélek ebben vagy abban az egyénben alá van vetve.“ A fiziológiai kapcsolatokra vetett súly oly feltűnő, hogy némelyek Herbartot e munkája alapján már a modern lélektan úttörőjének tekintik.<sup>32</sup>

De bármily termékeny volt tudományos tekintetben ez a húsz esztendő meghaladó königsbergi tartózkodás, Herbartot nem tette boldoggá. Az egyetem félreesett a világ forgalmától és Németország szellemi életének főárvjától. Herbart elszigeteltnek, sőt száműzöttnek érezte magát. Vágyva vágyott kedvezőbb körülmények közé. Erre kilátás nyílt 1831-ben, amikor Hegel halálával megürült a berlini egyetem filozófiai tanszéke. Illetékes helyen szó is volt Herbart meghívásáról, de a dolog abbanmaradt. Két év múlva alkalom kínálkozott tanári munkássága első színhelyére visszatérhetnie. Az 1833-ik év elején csakugyan ismét Göttingában találjuk Herbartot, ahol még nyolc esztendeig teljes odaadással végezte tanári teendőit s 1835-ben kiadta Pedagógiai Előadások Vázlata (Umriss pädagogischer Vorlesungen) című művét, melynek hat év múlva megjelent második kiadását még megérte. Ugyanebben az évben (1841) aug. 14-én halt meg, miután még néhány nappal előbb rendszeren megtartotta előadását. Hatvanöt évet élt, szünet nélkül elmélkedve, tanítva, írva, a szó legnemesebb értelmében vett szellemi élet magaslatain haladva.

Utolsó nagyobb műve, az Umriss, a pedagógiának ugyanazt a rendszeres felépítését láttatja, mely az 1806-ik évi Általános Pedagógiában élénk tárul, mégis azzal a különbséggel, hogy az Umriss minden vonatkozásában befejezettebb, kialakultabb, érettebb mű. Meglátszik rajta a három évtizedes elmélkedés és gyakorlás eredménye, az áttekinthetőbb szerkezet, a gondolatok egyszerűbb architektonikája, a világosabb fogalmazás, de különösen az időközben teljesen kidolgozott gyakorlati filozófiával (ethikával) és lélektannal való bensőbb összefüggés.

Az egész nevelés célja az erény. „Erény a pedagógiai cél egészére szolgáló elnevezés“ (Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes). Az erény fogalmából vezet le Herbart a nevelés feladatait. Az erénynek — melyet az erkölcsiség jellemszilárdságának nevez — két együtthatója van: belátás és akarat. Ennek megfelelően az igazi nevelői tevékenység is két funkcióra ágazódik: a közvetett és a közvetlen nevelésre; amaz oktatás (Unterricht), emez vezetés (Zucht, a „fegyelmzés“ szó, melyet fordítóink és íróink gyakran használnak, félreértéseket okozhat). Amaz a képzetekkel foglalkozik és gondolatköröket hoz létre, s feladatának tekinti, hogy ilyképen erkölcsi érzületet keletkeztessen, még pedig a sokoldalú és egyensúlyban levő érdeklődés megteremtésével, mely függ a

<sup>32</sup> Willers Fr.: Die psychologische Denkweise Herbarts in seiner Schrift: „Briefe etc.“ im Verhältniss zu der modernen physiologischen Psychologie. Eisleben, Progr. 1908.

tapasztalattól és érintkezéstől (Erfahrung und Umgang) és az általuk felkeltett érdeklődési nemektől. A közvetlen nevelésnek, vagyis vezetésnek eszközei az oktatáson kívül esnek, de azt párhuzamosan kísérik és hatásában megerősítik. Míg a közönséges rendtartás parancsal, tilalommal, fenyegetéssel, szoktatással és felügyelettel igyekszik célt érni, sőt a büntetést (a testi fenyítéket) sem zárja ki, addig a Zucht a kedélyre akar hatni s ezért csak a nevelő és növendék állandó, bensőséges érintkezésével oldhatja meg feladatát. A vezetés módjai többfélék lehetnek: van tartóztató vezetés (haltende Zucht), mely az akaratot szilárdítja és eredményének tekinti „az akarát emlékezetét” (Gedächtniss des Willens); meghatározó vezetés (bestimmende Zucht), mely arra irányul, hogy a növendék képes legyen önjelétől szabadon választani, és szabályozó vezetés (regelnde Zucht), mely a növendék belátására számít, s maximák szerint való állandó cselekvésmódot akar meggyökereztetni. A vezetés ezenkívül még több óvó, megelőző, fékező eljárásokat ismer, főleg a szenvedélyek távoltartása végett. A kormányzás (Regierung, mely szót joggal fordíthatnók fegyelmeléssel), mint nem igazi nevelő tevékenység, tulajdonképpen kívül esik a rendszeren, habár maga Herbart a nevelés egy részének minősíti (Regierung, Unterricht, Zucht). A nevelés funkciói után az Umriss az általános pedagógiának a növendék életkorára való alkalmazását tárgyalja (az első 3 év, a 4-ik évtől a 8-ikig, a fiúkor, az ifjúkor). A harmadik rész a pedagógia speciális ágairól szól: az egyes tantárgyak (vallás, történelem, matematika és fizika, földrajz, német nyelv, görög és latin nyelv) módszeréről, továbbá a növendék hibáiról; végül a nevelés berendezéseiről (Veranstaltungen), helyesebben fő-színhelyeiről (a családról és iskoláról).

## II.

Herbart pedagógiája a maga egészében ma már nem élő valóság. Az idő eljárt fölötte. Nincsen ma számbavehető pedagógus, aki magát minden tekintetben Herbart hívének vallhatná. A világháború kitörésekor még volt, bár tetemesen megfogyatkozott létszámmal, hűséges tábora: a nagy összeomlás, a világnézetek harca, a politikai, gazdasági és társadalmi viszonyok átalakulása és sok más esemény merőben más síkra állította a nevelésről való gondolkodást. Lassanként nyilvánvaló lett, hogy ez a pedagógia, mely még néhány évtizeddel előbb diadalmas útját járta német földön, sőt fényével beragyogta az egész művelt világot, mindinkább szembe került a haladó kor bölcselétével, erkölcsstanával, lélektanával, társadalmi törekvéseivel, gazdasági téren folytatott élet-halál harcával, művelődési szűkségeivel, azzal az egészen új világgal, mely körülöttünk kialakult.

Legelőbb is Herbart erkölcsstanának tekintélye ingott meg.



Sokak szemében fölötte önkényesnek látszott ez az ethika. Felvetették a kérdést, hogy miért éppen öt gyakorlati eszme legyen, s nem több vagy kevesebb? Hogyan kell az eszmék keletkezését elképzelni? Hol van a kapocs, mely őket összetartja? Mi jögon hibáztatja Herbart a Kant-féle erkölcsi törvény formalizmusát, mikor az ő gyakorlati eszméi végelemzésben szintén formális természetűek? Szabad-e az erkölcsiség szilárd alapjainak tekinteni a Herbart szerint értelmezett, akaratnélküli értékeit? Oly nevek viselői, mint Paulsen és Natorp indítanak hadat<sup>33</sup> — nem minden túlzás nélkül — Herbart gyakorlati filozófiája ellen. Paulsen egészen elhibázottnak tartja az erkölcsi világnak ama képét, melyet Herbart megrajzolt, aki tulajdonképpen széjjeldarabolta az erkölcsant (Zertrümmerung der Ethik), mert gyakorlati eszméi csak konglomerátumot alkotnak. Natorp tisztára „gondolatmuzsikának“ nevezi ezt az etikát, maró gúnnyal önti le a gyakorlati eszméket, különösen az ötödiket (Idee der Billigkeit), melynek herbarti értelmezését „groteszknek“ és „természetellenesnek“ mondja.

Még sokkal több támadás érte Herbart lélektanát. Nem szólva a metafizika ontológiai részével való fölötte imaginárius kapcsolatokról (a reáléknak ama bizonyos önfenntartási aktusairól), maga az, hogy ez a lélektan csakis a képzeteket ismeri el a lélek ősi, primér jelenségeinek, valóban oly fokú egyoldalúságot jelent, melybe napjaink pszichológusa — bármelyik irányhoz tartozzék is — nem nyugodhatik bele. Herbart szerint a lélekben csak képzetek vannak. Minden, amit érzelemnek, vágyanak, akaratnak mondunk, nem egyéb, mint a képzetek járuléka, tartozéka, tónusa, hangulati állapota. Nem állhat meg többé a lelki életnek az az általános elgondolása sem, mely ezt a pszichológiát jellemzi. Herbart minden lelki történést pszichikai mechanizmussal magyaráz, alig vetve ügyet az alogikus, a tudat küszöbe alatti, spontán módon jelentkező s nem ritkán döntő hatású folyamatokra. Szerinte, ha a képzetek találkoznak, erőkké válnak, s egymást vagy erősítik vagy gátolják. Az erők mennyiségek lévén, megmérhetők és matematikái úton kiszámíthatók.<sup>34</sup> Így áll elő a szellem statikája és mechanikája. Amaz megállapítja a képzetek gátlásának sommáját, s különösen azt, hogy ebben a sommában mennyi része van az egyik, s mennyi a másik képzetnek. A szellem mechanikája a képzetek mozgás-

<sup>33</sup> Paulsen, Ethik I. 7-8 1906 : 209—210. — Natorp: Abhandlungen zur Socialpaedagogik I, 219—237. Velük szemben I. Felsch: Erläuterungen zu Herbart's Ethik, mit Berücksichtigung der gegen sie erhobenen Einwendungen. 1899.

<sup>34</sup> Kehrb. IV. 306 : Die nächste Entwicklung dieser Probleme geschieht zwar durch die allgemeine Metaphysik; allein die weitere Bearbeitung in psychologischer Hinsicht erfordert überdies höhere Mathematik, indem die Vorstellungen als Kräfte müssen betrachtet werden, deren Wirksamkeit von ihrer Stärke, ihren Gegensätzen und Verbindungen abhängt, welches alles gradweise verschieden ist.

jelenségeivel foglalkozik s megállapítja, hogy a képzetnek a gátlás következtében beálló elhomályosulása mily gyorsasággal megy végbe. A figyelem, az asszociáció, az appercepció, a reprodukció mind a képzetek játékából adódik: a képzetek vonzzák és taszítják, emelik és lesüllyeszti egymást. Ennek a lélektani felfogásnak pedagógiai következménye nem lehet más, mint az, hogy az egész nevelés súlypontja az oktatásra esik, mely képzetekkel operál: gondoskodik a képzetek megfelelő kapcsolódásáról, a gondolatkörök megmunkálásáról, abban a biztos feltételekben, hogy ezekben a képzetfolyamatokban s miként való kapcsolódásukban rejlik az erkölcsiség gyökere. Az erkölcsi akarat — az oktatás keltette érdeklődés hídján vagy médiumán keresztül — a vezetés támogatása mellett mintegy eredménye a képzetek helyes irányításának és összeköttetéseknek. Ebben a lélektanban tehát és a reá alapított pedagógiában nagyon kevés a spontaneitás.<sup>35</sup> Hiányzik különösen Herbart tanítványának, Zillernek a neveléstanából, melyben minden vágányokon látszik haladni. Nem Herbart, hanem Ziller mondta ki azt a végzetes szót, hogy ha az oktatás (tehát a képzetek megmunkálása) kellő módon gondoskodik az érdeklődés megteremtéséről, akkor a nevelésnek nem is kell a kedélyképzés érdekében külön intézkedéseket tennie.<sup>36</sup>

Az alaptudományokhoz fűződő kétségek mellett más ellenvetések óhatatlan szükségességét is megérlelte a haladó kor elméltedése. Lehet-e vajjon napjainkban oly pedagógiát elképzelni, melyből a testi nevelés mint külön funkció hiányzik? S van-e jogosultsága az olyan nevelői gondolkodásnak, mely csak az egyén kiművelését tekinti feladatának, s a társas közösséget úgy is mint célkitűző tényezőt, úgy is mint nevelő színhelyet háttérbe szorítja. A szociális érdeklődés csak mint az érdeklődési nemek egyike szerepel Herbart pedagógiájában, de nem mint az egész nevelést átható alapelv, s az úgynevezett „leszármaztatott eszmék” nagyon alárendelt helyet foglalnak el a rendszerben. Semmi kétség, ez a neveléstan elvben individuális. A magánnevelést is eléje teszi a köznevelésnek.

Ha mindezeknél fogva érthető is, hogy korunk eltávolodott ettől a pedagógiától, *mint egésztől*, meg kell állapítani azt is, hogy e rendszer egyes ágainak hatása máig is elér. Alig van a nevelésnek oly alapvető problémája, melyben ne kellene Herbarttal leszámolnunk. Nem lehet hallgatással mellőzni. Ebben rejlik korszakos jelentősége. A pedagógiát Herbart tette tuda-

<sup>35</sup> V, 49: „Die Verbindung des Mannigfaltigen (in der Seele) geschieht gar nicht durch irgend etwas, das man einen Aktus nennen könnte, am wenigsten durch einen Akt der Spontaneität.“

<sup>36</sup> Allgem. Paed.<sup>3</sup> 389. l.: „Sorgt man also in rechter Weise für das Interesse... so arbeitet man im Dienste der mittelbaren, wie der unmittelbaren Charakterbildung, und für Gemütsbildung sind dann auch keine besonderen Veranstaltungen von Seiten der Erziehung notwendig.“

mánná, a filozófia részévé.<sup>37</sup> Azt, hogy a nevelésnek más célja nem lehet, mint erkölcsi cél, Platon óta egyetlen elmélkedő sem hangsúlyozta oly erősen, mint Herbart, s ő előtte nincsen pedagógia, melynek minden ízét annyira áthatná ez a célgondolat. Ő állapította meg a nevelő oktatás fogalmát, mely szerint az oktatás nemcsak értékes ismereteket akar közölni, hanem egyúttal a lelki életet mindenoldalúan ki akarja művelni, vagyis, hogy csak annak a művelődési anyagnak van értéke, mely amellett, hogy a tárgyi ismeretek kontinuitását biztosítja, egyszerűen az értelmet is fejleszti, az ízlést is fínomítja, az akaratot is erősíti, az erkölcsiséget is szolgálja. Nincs még egy pedagógus, aki a nevelés két részét, az oktatást és vezetést oly benső kapcsolatba tudta volna hozni és e két rész egymásrautaltságát és kölcsönhatását oly meggyőzően tudta volna kimutatni. A gyakorlati tanítónak megbízható kalauza mindaz, amit Herbart az ismeretszerzés módjáról és menetéről, s a hozzá alkalmazkodó módszer fázisairól, az oktatás artikulációjáról hirdet. Ha egynemely híve aprólékos spintizálással eltorzította tanait,<sup>38</sup> erről a mester nem tehet, kitől távol állott minden szűkkeblűség és pedantéria. Csak Herbart óta van igazán tantervi elmélet; csak ő utána beszél minden didaktikus a művelődési elemek egymásra vonatkoztatásának, a koncentrációnak, vagyis a szukcesszív és szimultán kapcsolatoknak szükségességéről tantervben és módszerben egyaránt, általában arról a szellemi egységről, melyet a képzetek széjjelszakíthatatlan szövédéke kell hogy az oktatás és nevelés végpontjain alkosson. Herbart adott igazi értelmet annak, amit analitikus és szintetikus oktatásnak neveznek. Ő mondotta ki, hogy „a legmagasabb, amit az emberiség a maga lételének minden pillanatában tehet, hogy eddigi kísérleteinek egész nyereségét a fiatal nemzedéknek koncentráltan átadja“, amivel egy következményeiben fölötte termékeny gondolatnak adott kifejezést. Herbart volt, aki az érdeklődésre,

<sup>37</sup> „Pädagogik als Wissenschaft ist Sache der Philosophie, und zwar der ganzen Philosophie.“ Herbart filozófiai rendszere: A) Logika, B) Metafizika, C) Esztétika. A metafizikának két része van: a) Általános m. (ontológia, synechologia, eidológia), b) Alkalmazott m. (lélektan, természetfilozófia, vallásfilozófia). Az esztétikának részei: a) Erkölcsan (ősi és leszármaztatott eszmék szerint), b) Művészettan (építészet, szobrászat, festészet, zene, költészet). A lélektan és erkölcsan az egyénre vonatkoztatva: pedagógia, a társas közösségre: politika. L. Kinkel: Joh. Fr. Herbart, sein Leben und seine Philosophie. Giessen, 1905.

<sup>38</sup> Gleichmann (Über Herbart's Lehre von den Stufen des Unterrichts, 1904<sup>1</sup>, 103—109) a Fisch szó írását akarja megtanítani, s minden egyes betűre nézve felvesz 4 fokozatot; így kap  $3 \times 4 = 12$  fokozatot, melyeket együtvéve egynek tekint, azaz: magasabb értelemben vett Klarheitnak és ehhez újból hozzáadja a 3 további fokozatot, melyeknek mindegyikében újból 4 tagot különböztet meg, úgy hogy az említett szó írásának teljes elsajátítása érdekében 24 fokozatra van szüksége! Gleichmann könyvének találó kritikái: Glöckner: Die form. Stufen bei Herbart u. seiner Schule. Jahrb. XXIV. (1892) 184—279. — K. Just: Zur Lehre von den form. Stufen (U. o. 280—298).

mint maradandó szellemi energiára nyomatékosan ráutalt, oly értelmezéssel, hogy ha az anyag kiszorul is idővel a gyermek tudatából, ennek az érdeklődésnek — jó oktatást feltételezve — mint ösztönző, továbbcsarkalló szellemi erőnek meg kell maradnia. Ő tiltakozott először teljes tudatossággal akár az anyagi, akár az alaki képzés eltévelyedései ellen s a szellemi érdekek egyensúlyát hirdette, mely lehetetlenné teszi a túltengést vagy egyoldalúságot. Ő mutatott rá arra, hogy az erkölcsi nevelés (Zucht) nem más, mint a növendékekkel való tapintatos bánásmód. Az erkölcsi nevelésnek a közönséges rendtartástól (a Regierungtól) való éles különválasztását lehet hibáztatni, de ennek az éles határvonalnak felállításával domborította ki teljes világossággal azt, hogy lényeges különbség van a közönséges fegyelmelés és a nevelőnek bizalmat keltő, mindig a jót feltételező, a növendék belátására és szeretetére építő magatartása, a finomabb nevelői eljárásokat kívánó vezetés közt.<sup>39</sup> S hogy mekkora tömegét szórja Herbart az ösztönző, indító, termékenyítő pedagógiai eszméknek a bőség szarujából, azt legjobban akkor ítéltük meg, ha aforizmáit olvassuk, azokat a szabatosan formulázott, rövidre szabott, nagy igazságokat tartalmazó, ma is sokszor ismételt mondasokat, melyekkel a nevelésnek egy-egy mozzanatát éles világításba helyezte. Csak az törhet végleges pálcát a herbarti pedagógia fölött, aki nem bocsátkozott le a rendszeres gondolatmű mélységeibe s a részletek gazdagságában nem tudta meglátni, mi bennük a tünékeny s mi az örök érték.

### III.

Mint fentebb érintve volt, Herbart pedagógiája bölcseleink életében különösebb figyelmet nem keltett. A nevelő-gondolkodást egyrészt Pestalozzi, majd Froebel, másrészt a német idealizmusnak a pedagógia területére is kiható uralma kötötte le. A rendszer rajongói akkor még csak nevelődtek. A század hatvanas éveitől kezdve azonban — kitűnő tanítványok lelkes közreműködésével — Herbart híveinek évről-évre nagyobbodó tábora alakult, mely rendkívüli tekintéllyel és majdnem szuverén hatalommal uralkodott egy félszázadon át Németország számottevő pedagógiai közvéleményén, a köznevelés (különösen népoktatás) intézményein, elmélkedőkön és gyakorlati tanfériakon egyaránt. Herbartra és Zillerre esküdött mindenki. A herbarti irodalom termékei német földön áthatolhatatlan rengeteggé növekedtek.<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Rein: Über das Verhältniss der Regierung zur Zucht. Jahrb. IV, 308, 315. — M. Schmidt: Was ist's Herbart's Zucht? u. o. XXXVII (1905), 1—27. V. ö. még ez évkönyv XXXVIII. (1906) évfolyamának 174—204. lapjait.

<sup>40</sup> Aki e rengetegben el akar igazodni, legjobban cselekszik, ha rábízta magát A. Zimmernek: „Führer durch die deutsche Herbart-Literatur“ c. 1910-ben megjelent művére. A magyar nyelvű Herbart-irodalmat 1896-ig összeállította Waldapfel János, a Magy. Paed. V. (1896) évf. 506—512. lap-

Az ellenhatás (melynek jelei már Dittesnek könnyen elhárított támadásaiban mutatkoztak), a marburgi iskolától, különösen Natorptól indult ki, teljes erővel. Új irányok is keletkeztek, részben bevallottan Herbart-ellenesek, részben olyanok, melyek Herbartban gyökereztek, de utóbb önállósultak, részben — nem sok sikerrel — egyeztetésre hajlók, kompromisszumokat keresők. Végezetül is a herbarti pedagógia rendszerének épületéből mind több kő mállott le, mind több rés nyílt rajta, mindjobban elhomályosult ennek a pedagógiának még röviddel azelőtt fényt és meleget árasztó Napja, hogy helyet adjon egy új, „modern“ pedagógiának, mely azonban mindekkoráig sem célok, sem eszközök tekintetében nem mutat a közmegnyugvásnak csak némi reményével kecsegtető rendszeres alakot.

Lassanként, nagy későn a nem német országokban is tudomást vettek Herbartról. Franciaországban csak 1884-ben jelent meg az első mű, mely Herbartot nagyjában megismertette a franciákkal. Ez a Roehrich könyve: *A nevelés elmélete Herbart elvei szerint* (Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart). Követték Pinloche, Mauxion és Compayré. Legkimerítőbben méltatta Herbartot francia nyelven Gockler Lajos: *La pédagogie de Herbart* című, 1905-ben megjelent testes könyvé-

jain. — Azóta jelentek meg: Csura Miklós: *Herbart J. Fr. pedagógiai elvei*. Nemzeti Kultúra, 1912. — Fináczy Ernő ismertetése Gockler Lajos: *La pédagogie de Herbart* (Paris, 1905) c. művéről, M. P. 1905, 556—560. — Gockler Lajos: *Herbart jelentőségéről*. Család és Iskola, 1915, 2. sz. — U. az: *Herbart fejlődése*. Új Élet, 1915, I, 74—88. — U. az: *Herbart pedagógiája, mint tudományos rendszer*. Új Élet, 1915, I, 575—590. — U. az: *Herbart erkölestana*. Népművelés, 1915, I, 25—37. — U. az: *Herbart lélektana*. Népműv. 1917, II, 345—347. — U. az: *Rein szemináriuma Jénában*. M. P. XX (1911), 489—495. — Hajdu János: *Az irodalmi oktatás Herbart pedagógiájában*, Bpest, 1918. — Halmi Piroska: *Rein Vilmos. Nemz. Nénevelés 1917*, 235—237. — Imre Sándor: *Rein Nagy Neveléstana*. Népművelés, 1910, 70—77. — Kármán-Emlékkönyv, Bpest, 1897. — Kármán Mór *Pedagógiai Dolgozatai*, Bpest, 1909. — Kelemen Ignác: *Herbart Amerikában*, M. P. XVI (1907), 91—93. — Kornis Gyula: *W. Rein. Magyar. Középisk.* 1910, 557—561. — Krausz Sándor: *A Herbart—Ziller—Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat*. Bpest, 1902 (Ism. Bihari F. M. P. XI [1902] 642—644. — Lázár Szilárd: *A methodus foka a did. elmélet történetében és a fizikai oktatásban*, Bpest, 1910. — Nagy József: *Ziechner Herbart's Aesthetik* c. könyvének ism. M. P. XX. (1911) 363—367. — U. az: *A pedagógia viszonya az etikához és pszichológiához Herbartnál*. M. P. XXI (1912), 221—224. I. — Gy. Nagy József: *Herbart ifjúkori fejlődése*. M. P. XXIV (1915), 76—79. — Ozorai Rein és a német iskolarendszer. Népműv. 1910, III, 78—84. — Schneller István: *A tanárképzésről*. M. P. VIII (1899), 417—450. — U. az: *Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alap-tételeihez*. Athen. 1899, 620—629. — U. az: *Herbart pedagógiájának alapjai és a személyiség elve*. M. P. XXIII (1914): 472—485. — Sellei Ilona: *Herbart etikája*. Bp. 1931. — Simonyi Zoltán: *Rein V. Izr. Tanügy.* 1917, 9. sz. — Szelényi Ö.: *Rein V. ped. rendszere*. Népművelés, 1917, II, 345—351. — Tóth Géza: *A matematikai oktatás Herbart pedagógiájában*. Pécs, 1926. — Vág-völgyi Béla: *A tanítás fokozatainak elmélete és gyakorlata*. Bp. 1904. (Ism. Bihari F. M. P. XIV. [1905], 167—168). — Waldapfel János: *A gimn. tanterv revíziója*. M. P. VI (1897), 218—229, 302—314. — U. az: *A tanárképzésről és egyebekről*. M. P. VIII (1899), 497—536. — Weszely Ödön: *Rein Vilmos*. Népművelés, 1910, III, 65—69. — Tettamanti B.: *A közösség gondolata Kármán M. nevelélméletében*. Szeged, 1928. (Valószínűleg nem teljes sorozat.)

ben. De általában nem nagy visszhangja támadt francia földön e neveléstannak, mely kevésbé egyezik a francia géniusz szabad röptével és lendületével. Inkább az angolok (Herbert Spencer és Bain) voltak hatással a franciák mostani pedagógiai felfogására. Angliában csak a XX-ik század elejétől kezdve fordul a figyelem Herbart felé, kinek neveléstana egy évtizedig az írók egész sorát meghihlette. Időrendben legelső Fennell könyve a herbarti módszerről (1902); utána (1904) jelentek meg Felkin tollából az Allg. Pädagogik és az Umriss fordításai; követték ezeket körülbelül a világháború kezdetéig Adams, Dodd, Findlay és Hayward könyvei, melyek közül különösen az utóbbiak, a Hayward-félék (*The Critics of Herbartianism, The Meaning of Education, The Secret of Herbart, The Students Herbart*) méltatják szinte agitatórius módon (s erős túlzásokkal) Herbartot mint pedagógust. A tanítónak nincsen módja — vélekedik Hayward — az öröklés törvényeit befolyásolni, az agyvelő járatait átalakítani, a gyermekben eszméletességet vagy szabad akaratot teremteni. „De igenis hatalmában van képzeteket adni s ez az ő dolga... A társadalom nap-nap után hoz létre gonosztevőket, mert nem képes meghallani azt a hangosan intő szót: A korlátolt ember nem lehet erényes. A herbartianizmus legnagyobb dicsősége, hogy megmutatta, mily szoros kapcsolatban van az értelem és az erény, az értelmetlenség és a bűn.“ A világ tele van gonoszsággal és erkölcstelenséggel. Javulás csak olyan neveléstől remélhető, aminőt Herbart hirdet, ki az erkölcsösödést a tudástól, a felvilágosodástól, a látókör tágulásától, a nemes érdeklődéstől várja. A gondolat az, mely erkölcsösít. Hiába minden panaszkodás és prédikálás a gonoszságról. Mindezek szájalmasan gyenge hangok, ha egyszer megcsendül „a sokoldalú érdeklődés zengő harsonája“ (the sonorous trumpet-call of many-sided Interest). Nincs elmélet, mely képes volna az embert jobban megindítani, meghihetni, megragadni, mint a herbarti pedagógia rendszere, ez az etikai evangélium (moral gospel) stb. Ilyen szertelen magasztalás természetesen túlzottá teszi az író Herbart híveinek, az egész herbarti iskolának méltatásában is: Rein kis pedagógiáját „csodálatra méltónak“ mondja; Ziller Grundlegungját „lánggra lobbantó“ könyvnek (inflammatory book), Ufer szerény bevezetését „kimagaslónak“, Lange appercepciós művét „nagyszerűnek“ nevezi, Stoyt, Zillert, Dörpfeldet óriásoknak (giants) minősíti. Ezek a túlméretezett dicséretetek s a herbartianizmus hazájában, Németországban keletkezett erős ellenhatások okozták, hogy amily gyorsan emelkedett volt Herbart csillaga az angol pedagógia égboltozatán, épp oly gyorsan szállott a látóhatár alá. A világháború alatt és utána már alig van szó róla. Olaszországban két, régebben megjelent könyv ismerteti Herbart pedagógiáját: Egyik Fornellié: *La pedagogia secondo Herbart e la sua scuola*; a másik Credaro-é: *La pedagogia di Herbart* (1900). De itt sem volt ennek

a pedagógiának oly nagy elterjedése és aránylag soká tartó tekintélye, mint Németországban. Nagyon is mélynek és bonyolultnak ítélték az olaszok. Rendkívül beható és hosszú tanulmányra van szükség — mondja egy újabb olasz író (Vidari),<sup>41</sup> hogy ezt a rendszert „élvezni lehessen egész filozófiai szilárdságában, esztetikai szépségében és didaktikai alkalmazhatóságában.“ Némi visszhangja az Egyesült Államokban is volt.<sup>42</sup>

Hazánkban a múlt század hetvenes éveitől kezdve válik Herbart ismertté. A nevéhez fűződő, annak idején autoritatív tekintélyt élvező mozgalomnak útát tört Ziller személyes tanítványa, Kármán Mór, még pedig a budapesti egyetemen tartott előadásaiival, a budapesti középiskolai tanárképző gyakorló iskolájában folytatott negyedszázados munkásságával, a Magyar Tanügy című folyóiratban kifejtett bíráló tevékenységével, s a Közoktatási Tanács kebelében előterjesztett munkálataival, különösen a középiskolai Tantervvel és a reá vonatkozó Módszeres Utasításokkal. Mint egyetemi előadó a Herbart szellemétől ihletett és évtizedeken át tömegesen látogatott kollégiumok hosszú sorában fejtegette tanait (logika, pszichologia, ethika, általános pedagógia, gimnáziumi pedagógia, didaktika, ped. története). A gyakorló iskolában Kármán a fiatal emberek százait vezette be Herbart pedagógiájába, de nem a mester szavára esküdve, hanem úgy, hogy rá tudta nyomni erre a nevelés tanra saját elméjének bélyegét. Ezt a „Dolgozatok“ fényesen igazolják. A Magyar Tanügy hasábjain Kármán, a fiatalabb írókat maga köré gyűjtve, évekig tartó harcot vívott eszméiért, a kényelmes maradiságot döngetve kritikai fegyvereinek súlyos csapásaival. Reformáló tevékenységének legkiemelkedőbb alkotása az 1879. évi tanterv, mely 1898-ig, tehát majdnem 20 éven át változatlanul érvényben volt, s melyben Kármán szerencsés kézzel tudta Herbart és Ziller didaktikáját a magyar középiskolára alkalmazni. E tantervben nincsen semmi, amit elméleti alapon ne lehetne megokolni. Az anyag kiválasztása és szervezése, az egymásutánság és egymásmellettség elvi követelményeinek állandó figyelembe vétele, a magyar nyelvi és irodalmi oktatásnak vezető szerephez juttatása, a kitűnő olvasmányi anyagok mintegy felfedezése és a tantervbe illesztése (Arany Toldija, Kemény Zsigmond, stb.), a magyar és idegennyelvű (német, latin, görög) oktatás anyagának egymásra vonatkoztatása, a természettudományi anyagoknak racionális menetben való felépítése stb. oly vívmányok, melyek Magyarországon ebben a tantervben s a vele együtt kibocsátott utasításokban valósulnak meg először teljes mértékben. A tanterv azóta módosult, de ezeknek a szempontoknak kényszerű szükségessége elől ma sem térhet ki bármilyen magyar iskola tantervének készítője. Az egész mozgalom

<sup>41</sup> Il pensiero pedagogico italiano. 1924. 104. l.

<sup>42</sup> De Garmo: Herbart and the Herbartians. 1904. III. fejezet.

eredményeként az oktatás tervszerűségének tudata mélyebb gyökeret vert országszerte az elmélet és gyakorlat körében, s nem utolsó sorban a közoktatás legfőbb vezetésében, a tanárok és tanítók figyelme a módszer javítására irányult, az iskolák tanítói feladatainak végzésében sokhelyütt megkövesedett ósdi mechanizmust lendületesebb és egyúttal racionálisabb eljárások váltották fel, kitűnő tankönyvek hosszú sora keletkezett (utalhatunk itt különösen a magyar és német olvasókönyvekben, úgyszintén a latin nyelvkönyvekben mutatkozó haladásra a múlttal szemben), a tanárképzésben nagyobb helyet kapott a pedagógia, általában érzékenyebb pedagógiai közvélemény alakult ki. Ma is igaz, hogy az iskola életében a legfőbb tényező a tanár s a személyiségéből fakadó, mással nem pótolható hatás; de épp oly igaz, hogy elméletileg megokolható terv nélkül nincs tudatosan elért didaktikai eredmény. Ezt az igazságot teszi világossá Herbartnak Umriss című műve is, mely a pedagógia tanulmányozásába való bevezetés céljából, tapasztalás szerint, kitűnő szolgálatokat tesz. Hallgatóim körében éveken át foglalkoztunk volt e munkával, mely állandó alkalmat adott a hozzá fűzhető kérdések megvilágítására, megbeszélésére, gyümölcsöző eszmecserékre. Hasznos munkát végzett tehát ezeknek az egyetemi „pedagógiai gyakorlatoknak” egykori érdemes tagja, Nagy József Béla, ennek a gondolatébresztő, klasszikus műnek lefordításával. Ajánlom elolvasását mindazoknak, kik a tanári és tanítói pályára készülnek.

Fináczy Ernő.



## BEVEZETÉS.

### 1. §.

A pedagógiának alapfogalma a növendék *képezhetősége*.

*Jegyzet.* A képezhetőség fogalma sokkal tágabbkörű, az anyag elemeire is kiterjed. Tapasztalatilag nyomon lehet követni azon elemekig, melyek a szerves testek anyagcseréjében szerepelnek. Az akarat képezhetőségének némi nyoma mutatkozik a nemesebb állatok lelkében, de az *akaratnak az erkölcsiség szempontjából való képezhetőségét* csak az emberben ismerjük.

### 2. §.

A pedagógia mint tudomány a *gyakorlati filozófiától*<sup>1</sup> és a *pszichológiától* függ. Amaz megmutatja a nevelésnek a célját, emez az utat, az eszközöket és az akadályokat.

*Jegyzet.* Ebben már benne van a pedagógiának a tapasztalattól való függése is, mert egyrészt már a gyakorlati filozófia is magában foglalja a tapasztalatra való alkalmazást, másrészt a pszichológia sem indul ki pusztán a metafizikából, hanem a metafizika által helyesen értelmezett tapasztalatból. A pusztán tapasztalati emberismeret azonban annál kevésbbé elegendő a pedagógiában, minél jobban változnak a kornak erkölcsi, szokásai és nézetei, mert ezáltal a régebbi megfigyelésekből származó elvonások lassanként elveszítik azt a kört, amelyben érvényesek voltak.

### 3. §.

Olyan filozófiai rendszerek, amelyek vagy *végzethívést (fatalizmust)* vagy *transzcendentális szabadságot* tétéleznek fel, önmaguk kirekesztik magukat a pedagógiából, mert következetlenség nélkül nem vehetik fel a képezhetőség fogalmát, amely meghatározatlanságból a meghatározottságba való átmenetet jelent.

### 4. §.

Mindazáltal határtalan képezhetőséget sem szabad a pedagógiának feltennie, s a pszichológiára vár az a feladat, hogy elejét vegye ennek a tévedésnek. A gyermek meghatározatlanságának korlátot szab *egyénsége*. Ezenkívül a társadalmi helyzet és a kor körülményei is korlátozzák a nevelés meghatározó erejét. A felnőtt meghatározottsága bensőleg továbbfejlődik s a nevelőre nézve elérhetetlenné válik.

### 5. §.

Mivel tehát úgy látszik, mintha a nevelés beleütköznék kezdetben a természetbe, később pedig a növendéknek saját elhatározásába, s csakugyan bele is ütközik, ha nem ügyel határaitra: ez látszólag igazolja a végzethívést s egyúttal a szabadságról szóló tant is.

*Jegyzet.* Ezért nem lehet csodálni, hogy a Kantból kiinduló *transzcendentális szabadságról* szóló tan egyszerűen végzethívés is, tudnillik abban a tekintetben, ahogyan minden cselekedetnek és érzületnek időben való kifejlődését felfogja. De kevésbbé éleseszerű gondolkodókban másképp alakul

<sup>1</sup> Etika, erkölcsan.

ez a két ellentétes tévedés, mégpedig úgy, hogy véleményük folyton ingadozik a két felfogás között. Ha ugyanis történeti szempontból, nagyban tekintik az emberiséget, akkor a végzetlivésre jutnak. Ebben az esetben a nevelő maga a növendékkel együtt úgy tűnik fel előttük, mintha egy nagy folyamban úsznának, csak hogy nem a maguk erejéből, ami helyes volna, hanem mintha akaratok nélkül magával sodorná őket az ár. Viszont ha az egyént tekintik, aki elleneszegetül a külső hatásoknak s elég gyakran a nevelő szándékának is, akkor eljutnak a szabadságra. Ebben az esetben nem tudják felfogni az *akarat természetét*, hanem elveszítik a természet fogalmát az akarat fogalma mellett. Csaknem elkerülhetetlen, hogy fiatal nevelők bele ne essenek ebbe a mindenféle korfilozófia által előmozdított véleményingadozásba, de már azzal is sokat nyertek, ha megfigyelhetik saját ingadozásukat, anélkül, hogy az egyik vagy másik végtelenben elmerül-  
nének.

#### 6. §.

A nevelés hatalmát nem szabad nagyobbnak tartani, mint amekkorára, de kisebbnek sem. A nevelő kísérelje meg, hogy mennyit bír elérni, de mindig készen legyen arra, hogy az eredmény megfigyelése visszاسzorítja a józan kísérletek határait. Hogy semmit el ne mulasszon, szeme előtt kell tartania a gyakorlati eszméknek egész tanát. Hogy megértse és helyesen magyarázza a megfigyeléseket, folyton keze ügyében kell lennie a pszichológiának.

#### 7. §.

A tudományos elmélkedésben szétválasztunk olyan fogalmakat, melyeknek a gyakorlatban mindig együtt kell maradniok. A nevelő munkája ugyanis folytonos munka, amely minden szempontnak egyszerre megfelelően mindig össze kell hogy kösse a jövőt a múlttal. Ezért a pedagógiában nem elegendő az előadásnak az a formája, mely az életkorok sorrendje szerint elmondja, miféle teendők következnek egymásután a nevelésben. Ez a forma csak függelékképpen, áttekintésül fog szolgálni, s előre kell bocsátanunk az általános pedagógiának a főfogalmak szerint rendezett tárgyalását. A legközelebbi feladat azonban a pedagógiának kettős alapvetése részint a gyakorlati filozófia, részint a pszichológia segítségével, amiről legalább röviden szólni kell néhány szót.

### ELSŐ RÉSZ.

#### *A pedagógia alapvetéséről.*

#### ELSŐ FEJEZET.

#### *A gyakorlati filozófiai alapvetésről.*

#### 8. §.

Az egész pedagógiai tevékenység céljának neve *erény*. Ez nem egyéb, mint a *belső szabadság eszméje*, mely az egyénben állandó valósággá érlelődött. Ebből mindjárt kettős munka következik, mert a belső szabadság két dolognak: a belátásnak és az akaratnak egymáshoz való viszonya, s a nevelő hivatása abban áll, hogy előbb e két dolog közül *mindegyiket* külön-külön valósággá fejlessze, hogy azután állandó viszonyba kapcsolódhassanak. A *belátás* szón első-sorban az akarat esztétikai megítélését kell érteni (ami még nem erkölcsi megítélés).

## 9. §.

De már itt sem szabad elfelejtenünk, hogy annak a fentebbi viszonyoknak állandó meglétére való törekvés nem egyéb, mint maga az erkölcsiség. Ezt a törekvést a növendékben felkelteni sokkal nehezebb és mindenesetre csak később lehet, amikor az imént említett kettős munka már jól előrehaladt. A pusztán esztétikai megítélés könnyen gyakorolható *idegen* példákön, ellenben a *növendékre magára való* erkölcsi *visszahatásnak* csak annyiban van reménye a sikerre, amennyiben a növendék hajlama és szokásai olyan irányba tértek, amely megfelel annak a megítélésnek. Máskülönben az a veszély fenyeget, hogy a növendék az akaratnak esztétikai megítélését, amikor megalkotja az ítéletet, mégis tudatosan alárendeli a mindennapi okoskodásnak, s ebből származik aztán a tulajdonképeni *rossz*.

## 10. §.

Ha mármost áttekintjük a többi gyakorlati eszmét, akkor a *tökéletesség* eszméje figyelmeztet bennünket a testnek és a léleknek egészségére, valamint arra, hogy meg kell becsülni mind a kettőt és szándékosan fejleszteni kell őket.

## 11. §.

A *jóakarát* eszméje mindenekelőtt arra inti a nevelőt, hogy mindaddig távoldartson a rosszakaratra való minden ingerlést, amíg csak egészséges lehet. De ehhez a jóakarát iránti tiszteletnek is szükségkép hozzá kell járulnia a növendékben.

## 12. §.

A *jó* eszméje azt követeli, hogy a növendék abbahagyja a civakodást. Azonkívül megkívánja a civakodáson való elmélkedést, hogy megszilárduljon a jó tisztelete.

## 13. §.

A *méltányosság* eszméje különösen azokban az esetekben szerepel, amikor a növendék rászolgált valami tulajdonképeni büntetésre, mint a szándékos rossz cselekedet megtorlására. Ilyenkor nagyon kell vigyázni a büntetés mértékére, s az is szükséges, hogy akit megbüntettek, helyesnek ismerje el ezt a mértéket.

*Jegyzet.* Nem szabad ezzel összetéveszteni az úgynevezett pedagógiai büntetést, mely a természetes következmények útján téríti jobb belátásra a gyermeket.

## 14. §.

Több növendék vagy tanuló társ között kicsinyben kifejlődik a *jogi alapon álló társadalom* s a *viszonosság rendszere*. Ezzel össze kell egyeztetni azokat a követelményeket, amelyek nagyban ugyanazon eszmékből fakadnak.

## 15. §.

A *közigazgatás rendszere* fontos vonatkozásban van a pedagógiával, mert rangkülönbség nélkül minden növendéket arra kell rászoktatni, hogy közösségben éljen a többiekkel, hogy hasznos tagja

lehesen a társadalomnak. Ez a követelmény a testfejlesztésre vonatkozólag is nagyon sok különféle alakot ölthet.

## 16. §.

A *művelődés rendszeréből* itt még nem a szakműveltséget, hanem az általános műveltséget kell kiemelni.

*Jegyzet.* A gyakorlati filozófia alapelvei, melyekre az előbb mondotakban röviden rámutattunk, egyszersmind az erkölcsi belátásnak kezdetét is jelentik magukra a növendékekre nézve. Ha ehhez még hozzájárul a növendéknek az a szándéka, hogy eszerint irányítja akaratát, s ha engedelmeskedik ennek a szándéknak, akkor az ilyen engedelmisségben benne rejlik az erkölcsiség. Ettől meg kell különböztetni azt az engedelmisséget, melyet — akár félelemből, akár ragaszkodásból — a nevelő személye iránt tanusít a gyermek, ameddig annak a felsőbbrendű engedelmisségnek nincs elég szilárd alapja.

## 17. §.

A nevelés munkájában valamennyi többi eszme közül kiválik a *tökéletesség eszméje*, nem uralma miatt ugyan, hanem szakadatlan alkalmazásánál fogva, mert a nevelő a még fejletlen emberben oly erőt lát, melynek gyarapítása, irányítása és együtt-tartása állandó figyelmét kívánja.

*Jegyzet.* Ez a tétel: *perficte te*,<sup>2</sup> se nem olyan általános érvényű, amilyenek *Wolf* állította (mintha egyedüli alaptétele volna az egész gyakorlati filozófiának), se nem olyan elvetendő, aminőnek *Kant* feltűntette. A tökéletesedés,<sup>3</sup> pusztán mennyiségileg értve, a legközelebbi kínálkozó feladat mindenütt, ahol az ember csekélyebbnek, gyengébbnek, szűkebb korlátok közé szorítotttnak mutatkozik, mint amilyen lehetne. A növekedés minden értelemben természetes rendeltetése a gyermeknek, s legelső feltetele minden más érdemes dolognak, amit a jövőben várni lehet tőle. Azonban a *perficte te* elve ki volna forgatva igazi jelentőségéből, ha vele igyekeznénk meghatározni az egész erényt, mert erre *magábanvéve* egyáltalán nem alkalmas *egyik* gyakorlati eszme sem. — Egészen más természetű a mindjárt következő megjegyzés, amely pusztán a pedagógiai gyakorlatra vonatkozik.

## 18. §.

Ez könnyen helytelen irányba terelheti a tulajdonképeni erkölcsi képzést, mert a tanuló azt hiszi, hogy a tanulással, a gyakorlással és a végzett munkával járó követelményekre esik a fősúly, s hogy eleget tett a lényegnek, ha ezeket a követelményeket teljesíti.

## 19. §.

Már csak ebből az okból is szükséges, hogy a tulajdonképeni erkölcsi képzést, melynek a mindennapi életben folyton a helyes önelhatározás a célja, összekössük a *vallási* neveléssel, tudniillik azért, hogy nagyobb szerénységre szoktassuk az olyan gyermeket, aki elhitetné magával, hogy tett valamit. Viszont azonban a vallási nevelésnek épúgy szüksége van az erkölcsi képzésre, mert rendkívül fenyeget benne az álszenteskedés veszélye, ha az erkölcsiség nem kapott előbb szilárd alapot abban a szokásban, hogy komolyan megfigyeljük saját magunkat azzal a szándékkal, hogy hibát keresünk

<sup>2</sup> Tökéletesítsd magadat.

<sup>3</sup> *Vollkommenheit* = *Kommen zum Vollen*.

magunkban, hogy azután jobbak legyünk. Minthogy pedig az erkölcsi képzés csak akkor következhetik, amikor az esztétikai megítélés s a helyes szoktatás már útját egyengette (9. §.), ennél fogva a vallási nevelést is époly kevéssé szabad elsietni, mint szükségtelenül késleltetni.

## MÁSODIK FEJEZET.

### *A pszichológiai alapvetésről.*

#### 20. §.

Helytelen dolog ugyan az emberi lelket *mindenféle tehetségek halmazának* tekinteni; ahelyett azonban, hogy az általános szokást követve még tetéznők a hibát annak a megjegyzésnek hozzáfűzésével, hogy a tehetségek alapjában véve mégis csak *egy* erőt tesznek, használjuk inkább az ismert elnevezéseket, amikor azt fejtegetjük, ami tapasztalás szerint egymásután jut uralomra. Ekkor a következő főtételeket kapjuk, amelyek pszichológiai emlékeztetőnek minden napi használatra elegendők.

#### 21. §.

Az *érzéki tevékenység* mellett az *emlékezet* úgy szerepel, mint régebben alkotott képzet soroknak változatlan visszaadása. Itt még nem lehet szó magasabbrendű alakítás kezdetéről; csupán azt kell megjegyeznünk, hogy a képzet sorok nem szoktak hosszuk lenni, legfeljebb csak gyakori ismétlés következtében. A képzet sorok természetesen csak rövid ideig lehetnek mindaddig, amíg alkotásuk a minden új dolog iránti nagy fogékonyság miatt állandó zavaroknak van kitéve.

#### 22. §.

Már a nagyon kis gyermek játékaiban és csacsogásában is nyilvánul az az öntevékenység, melyet a *képzeteknek* tulajdonítunk.

A legjelentéktelenebb játékszerek — feltéve, hogy mozgathatók — a képzeteknek még erős érzelmekkel is járó olyan váltakozásait és kapcsolásait idézik elő, hogy ennek láttára a felnőtt ember bámulatba esik, sőt bizonyára aggódni is kezd, hátha megmarad valami ezeknek a tarka ötleteknek különösségéből. De ha az erős érzelmek nem hatnak túlságos hevesen a testre s ha gyorsan elmúlnak, akkor nincs ok a félelemre. Sőt az élénk játék inkább kívánatos jel, főképp ha gyenge gyermekekben csak későn, de akkor aztán nagy erővel mutatkozik.

#### 23. §.

Nemsokára ezután következik az az idő, amikor a külső tárgyak megfigyelése számtalan kérdésre ösztönzi a gyermeket. Most indul meg az értelemmel kapcsolatban az a tevékenység, melyet *ítélőképességnek* nevezünk. Ugyanis a gyermek igyekszik az új dolgokat az ismert fogalmak alá sorolni s jeleikkel, az ismert szavakkal megjelölni. Ekkor a gyermek még sokáig nem bír elvont természetű gondolat sorokat követni, hosszabb mondatokban beszélni s általában értelmesen viselkedni, hanem a gyerekeség a legcsekélyebb okra is megint kitor belőle.

## 24. §.

Eközben a testi élvezet és fájdalom érzelmeivel együtt a mások iránti *rokonszenv* és *ellenszenv* is nyilvánul, azonfelül — ha idejekorán el nem nyomjuk — a látszólag erős *akarát*, kapcsolatban az ellenmondásnak heves szellemével.

## 25. §.

Ellenben az *esztétikai ítélet* eleinte nagyon gyéren és futólag szokott jelentkezni, s már ebből láthatjuk, milyen nehézségeket kell leküzdenünk, hogy még a makactság és önzés ellenére is az esztétikai ítéletet juttassuk valamikor uralomra, pedig ezen alapul egyrészt a fejlett műérzék, másrészt az erkölcsiség.

## 26. §.

Később már kevesebbet kérdez a gyermek, de annál több kísérletet tesz arra nézve, hogy bánni tudjon a különféle tárgyakkal s ezáltal csendben tanuljon és gyakorolja magát. Lassanként növekszik benne a felnőttektől, ezeknek dorgálásától és felsőbbségétől való félelem. Az egykorú fiúk között egyszersmind szorosabbá válik az összetartás, s ettől kezdve nehezebb őket megfigyelni. Az a nevelő, aki csak ebben a korban ismeri meg őket, sokáig tévedésben lehet, és ritkán ér el teljes nyíltságot.

A tartózkodásban pedig több vagy kevesebb *önelhatározás* rejlik, amit az *értelemnek* szokás tulajdonítani.

## 27. §.

A szellemi képességek nevei ismét szerephez jutnak abban az időben, amikor elkezdődik a *rendszeres oktatás*, csak hogy most már észrevehetően megváltozott jelentéssel. Az emlékezetnek megszabott képzetsorok bevésésében kell nyilvánulnia, kihagyás és hozzátoldás nélkül, majd meghatározott sorrendben, majd anélkül, többnyire laza kapcsolatban régibb képzetekkel. Képzetet kívánunk a távoli országok és korok tárgyainak megismeréséhez. Az értelemtől elvárjuk, hogy néhány példa alapján általános fogalmakat alkosson, elnevezze és összekapcsolja őket. Az esztétikai ítéletre nem igen várunk, hanem ehelyett megköveteljük a parancsoknak való engedelmeskedést.

A főfeltétel itt az, hogy a régi képzetek nagyon hajlékonyak legyenek s alkalomadtán felidéződjenek és kapcsolódjanak, máskor azonban ne. Szükség esetén minden más érzelem helyett a büntetésről való félelmet engedjük hatni, de ezzel igen gyakran még a könyv nélküli tanulás közönséges követelményét sem érhetjük el, még kevesebbé a felügyelet nélkül való engedelmességet.

## 28. §.

Mármost előáll az a *különös ellentét*, hogy egyes növendékek jó emlékezőtehetségnek, élénk képzeteknek és nagyfokú értelmességnek adják jelét a maguk szűkebb körében, holott a tanító és a nevelő mindebből keveset tulajdonít nekik. Sőt a maguk körében mint a legokosabbak uralkodnak, vagy legalább is játszótársaik tiszteletét élvezik, ellenben a tanítási órákon tehetetlenek. Az efféle tapasztalatok mutatják, *milyen nehéz az oktatást úgy intézni, hogy kellő*

módon hasson a gyermeknek egyéni fejlődésére. Egyúttal azonban látjuk azt is, hogy amit az egyes szellemi képességeknek szokás tulajdonítani, az bizonyos képzetkörökben megy végbe.

#### 29. §.

Valamint a meglett embernek az egyházra, a családi életre, a társadalomra s a többire nézve megvannak a saját képzetkörei, amelyek részben egymásba fonódnak ugyan és kölcsönösen meghatározzák egymást, de korántsem függenek össze teljesen minden pontban: épúgy már a gyermeknek is megvannak a képzetkörei az iskolára, a családi körre, a játszótérre s a többire vonatkozólag. Inkább ebből, mintsem a szándékos tartózkodásból kell magunknak megmagyaráznunk, ha azt halljuk, hogy a fiú idegenek között egészen más, mint otthon vagy az iskolában.

#### 30. §.

Azonban minden képzetkör képzetkomplexiókból áll (amelyek mint osztatlan egész mozognak a tudatban, ha a kapcsolódás tökéletes), továbbá képzetsorokból s ezeknek szövedékeiből (amelyek tagonként egymásután kifejlődnek, ha semmi sem gátolja őket). Minél szorosabb a *kapcsolódás* ezekben a komplexiókban és sorokban, annál határozottabbak azok a törvények, melyek szerint a képzetkörök a tudatban mozognak, s annál nagyobb ellenállást fejtenek ki mindennel szemben, ami akadályozza mozgásukat. Ezért nehéz az oktatás útján befolyásolni őket. Mindazáltal kiegészítő részekkel bővíülhetnek, új kapcsolatokba léphetnek, s így időfolytán tetemesen átalakulhatnak, sőt maguktól is megváltoznak bizonyos fokig, ha különféle okokból újra meg újra a tudatba jutnak. (Gondoljunk csak arra, amit valaki gyakran és különféle körökben előad.)

*A dolgoknak a képzetei jegyeiknek komplexiói!* A képzetkomplexióknak az oktatás szempontjából fontos egyéb példái a fogalmak és a szavak: Minthogy azonban több nyelvnek a szavai teljesen összeforrihatnak valamely közös fogalommal, anélkül, hogy egymással is éppoly szorosan össze volnának kötve, jegyezzük meg, hogy ha a tárgy vagy a fogalom különféle időkben fordul elő, egyszer az egyik nyelvvel kapcsolódik össze, másszor a másikkal. De a tárgynak *újra való* elgondolása nem egészen azonos a régi képzettel, jóllehet a régebbi képzetek *legnagyobb* részt úgy összefűződnek a későbbi hasonló képzetekkel, hogy a különbséget alig lehet észrevenni.

#### 31. §.

*Az egyes képzetkörök belső szerkezete* akkor válik némileg ismeretessé, amikor a gondolatok nyelvi formába öltöznek. A legáltalánosabb sajátságok a körmondatos szerkezetben mutatkoznak. Különösen fontosak a kötőszók, mert nem fejeznek ki ugyan gondolatot, de a beszélő arra használja őket, hogy valamelyest tájékoztassa a hallgatót afelől, milyen összefüggésben, minő ellentétekben, milyen határozottsággal vagy ingadozással kell felfogni kijelentéseit. A kötőszók jelentését ugyanis sorrendre, tagadásra és bizonyosságra lehet visszavezetni. Jegyezzük meg, hogy a tagadással rokon a nélkülözés s a megtagadás, a bizonytalansággal pedig a reménnyel és félelemmel egybekötött várakozás, tehát ha képzetkörökről van szó,

nemcsak a gondolati elemre kell gondolni, hanem a kedélyállapotra is. Valamint a kedélyállapotok sokfélesége, úgy a képzetkörök szerkezete is jóval előbb megvan a gyermekekben, mielőtt ki tudják fejteni beszédjükben és használni tudják erre a célra a kötőszókat, melyek közül némelyiket (ugyan, jóllehet, hanem, sem — sem, vagy — vagy stb.) csak későn alkalmazzák.

## 32. §.

A növendék képzetköreinek belső szerkezetével egyenlő fontosságú a nevelőre nézve az a különbség, vajjon ez vagy amaz a képzetkör jelentkezik-e könnyebben vagy nehezebben, és marad-e megtartósabban a tudatban vagy tűnik-e el hamarabb. Közvetlenül ebben rejlenek az oktatás és az erkölcsi nevelés hatásának feltételei. Az idevágó legszükségesebb tudnivalók majd később kerülnek sorra azzal kapcsolatban, amit az érdeklődésről s a jellemképzésről kell elmondani.

## 33. §.

A képezhetőség tehát nem attól a viszonytól függ, amelyben a léleknek több, eredetileg különféle képessége van egymással, hanem a már megszerzett képzetkörök viszonyától.

*Jegyzet.* Akiket már korán különféle egyének neveltek vagy épen különféle házakba vitt vagy különféle életviszonyok közt hányt-vetett a sors, azokban rendszerint olyan képzetkörök vannak, amelyek nem illenek egymáshoz és rosszul vannak összekapcsolva. Ilyen gyermekekben teljes odaadást nem is lehet könnyen elérni, hanem ezeknek titkos vágyaik vannak, ellentéteket éreznek, amelyeket nem könnyű kitalálni, s csakhamar olyan irányokba térnek, melyeket a nevelés gyakran nem követhet.

Sokkal inkább képezhetők azok, akiket hosszú időn át csak *egy* személy (leghelyesebben az anya) nevelt, s akik ezelől nem szokták elrejtteni belső világukat. Ilyenkor azonban fontos dolog, hogy a további nevelést pontosan hozzákapsoljuk az eddigihez és ne kívánjunk ugrásokat.

## 34. §.

Hogy pedig mindegyik gyermek képezhetőségét pontosabban megismerjük, megfigyelés szükséges, amit részint a meglévő képzetkörökre, részint a testi diszpozícióra kell irányítani. Idetartozik a vérmérséklet, különösen az indulatokra való hajlam. Némelyekben a félelem, másokban a harag az első természetes gerjedelem; némelyeket könnyen meg lehet ríkatni és nevetetni, másokat nehezen; vannak, akiknek idegrendszerét nagyon csekély hatások is izgatják.

Figyeljük meg továbbá

1. a szabad órákban: vajjon a növendékek még egész gyerekesen játéokra használnak-e minden kínálkozó tárgyat, vagy váltakozó kedvteléssel szándékosan változtatják a játékokat, vagy mutatnak-e bizonyos tárgyak elnyerésére való állandó törekvést;

2. a tanulásra vonatkozólag: vajjon a növendék hosszú sorokat fog-e fel vagy csak rövideket; vajjon a reprodukció alkalmával sok hiba szokott-e előfordulni vagy kevés; vajjon a tanult dolgok felcsillannak-e egész fesztelenül játék közben;

3. vajjon a növendékek kijelentései felületeseke-e vagy mélyről fakadók. Ezt lassan-lassan megismerjük a szavak és cselekedetek összehasonlítása útján.

Ilyen megfigyelések alkalmával észre fogjuk még venni egy-



részt a növendék szellemi működésének ritmusát, másrészt gondolat-készletének minőségét is, s mindezek alapján meghatározhatjuk az *oktatásnak* mind anyagát, mind formáját.

## 35. §.

Minthogy az oktatás csupán ismereteket ad, semmiképen sem lehet kezeskedni arról, vajjon hathatósan ellensúlyozhatjuk-e vele az egyéniség hibáit s az oktatástól függetlenül létező képzetköröket, hanem az utóbbiakba való beavatkozáson fordul meg az, hogy mit és mennyit lendít az oktatás az erkölcsiségen.

Az ismereteknek legalább anyagul kell szolgálniok a tervszerű munkához, különben még a szellemi tevékenység körét sem bővítik. Nagyobb lesz az értékük, ha szert tesznek szabad mozgásra, úgy-hogy gazdagítják a képzeletet. Ámde erkölcsi hatásuk kétséges marad mindaddig, míg hozzá nem járulnak az esztétikai ítéletnek vagy az akarásnak és a cselekvésnek vagy mind a kettőnek helyesebb irányba tereléséhez. Azonban még itt is szükség van részletesebb meghatározásokra.

A nyersség általában véve csökken, ha az oktatás bővíti a gondolatok körét, mert a vágyak már azzal is veszítenek egyoldalú erő-ségükből, hogy kiterjeszkednek ebben a körben. Ha ezenkívül az oktatás bármilyen esztétikai tárgyakkal szolgál felfogható formában, akkor a kedélyhangulat megnemesbül annyira, hogy legalább közeledik az akaratnak helyes megítélése, vagyis a gyakorlati eszmék kialakítása felé.

Azonban ha a tudás főképen a nagyra vágyást kelti fel, akkor a kár könnyen nagyobb lehet, mint a haszon.

## 36. §.

Hogy az oktatás behatolhasson a növendéknek meglevő gondolataiba s érzületébe, minden utat meg kell nyitni előtte. Az oktatásnak egyoldalúsága már csak azért is káros, mert nem láthatjuk biztosan előre, mi fog a növendékre leginkább hatni.

A meglevő képzetkörök két főforrásból származnak: a *tapasztalásból* s az emberekkel való *érintkezésből*. Amabból fakadnak a természetre vonatkozó ismeretek, de hézagosan és nyersen, emeből származik az emberek iránti érzület, mely azonban nem mindig csak dicséretes, hanem gyakran nagyon is kifogásolható. Az utóbbinak megjavítása minden másnál sürgősebb feladat, de a természet ismeretét sem szabad elhanyagolni, különben mindenféle tévedéstől, ábrándozástól és szertelenségtől lehet tartanunk.

## 37. §.

Ezért az oktatásban két főirányt kell megkülönböztetni, a *történetit* és a *természettudományit*. Az elsőhöz nemcsak a történet tartozik, hanem a nyelvtudomány is, a másikhöz nemcsak a természet-tudomány, hanem a matematika is.

## 38. §.

Már csupán az önzés ellensúlyozása végett is szükségképen az *emberi viszonyoknak* kell az egész oktatásban főtárgynak lenniök a gimnáziumtól kezdve a falusi elemi iskoláig *minden olyan iskolá-*

ban, mely az egész ember kiművelését vállalja magára. Ezekre az emberi viszonyokra kell vonatkoztatni a történeti s a filológiai iskolai tanulmányokat, és csak ennyiben kell nekik túlsúlyt biztosítani.

*Jegyzet.* Ezzel azonban nincs kizárva a gimnáziumokra nézve egy másik szempont, amely szerint az ókor ismeretének fenntartásáról kell gondoskodniok, sőt ellenkezőleg ezt a szempontot az előbbivel össze kell kapcsolni.

#### 39. §.

A matematikai tanulmányoknak a közönséges számtantól kezdve a felsőbb matematikáig hozzá kell fűződniök a természettudományi ismeretekhez s ennek révén a tapasztaláshoz, hogy utat találjanak a növendék gondolkörébe. Mert a legalaposabb matematikai oktatás is *pedagógiátlan* mutatkozik, mihelyt magában teljesen különálló képzetkört alkot, mivel vagy keveset hat az embernek egyéni értékére, vagy még gyakrabban csakhamar feledésbe merül.

#### 40. §.

Általában véve mindig bizonytalan, vajjon befogadják és feldolgozák-e a tanulók az oktatást, s ha igen, hogyan. Már pusztán ennek a bizonytalanságnak csökkentése végett is folyvást gondoskodni kell a növendékeknek olyan kedélyhangulatáról, amely megfelel az oktatásnak.

Ez a *vezetésnek* egyik feladata.

#### 41. §.

Azonban a vezetésnek az oktatásra való tekintet nélkül is arra kell törekednie, hogy elejét vegye a szenvedélyeknek s elhárítsa az indulatok káros kitöréseit. Igaz, hogy a nevelés éveinek elmúltával ebben a tekintetben mindig kitör az *egyéniség*, csak hogy ekkor már tapasztalatokat is szerez, s ezekkel kapcsolatban megnyilvánul a nevelés utóhatása — szerint, amint a nevelés jobban vagy kevésbé sikerült — az önismeretnek abban a fájában és mértékében, amellyel a felnőtt ember korlátok közt igyekszik tartani az egyéniségében rejlő hibákat. Látszólagos kivételek ez alól a szabály alól többnyire olyan benyomásokon alapulnak, amelyek az ifjúkorban nagyon korán keletkeztek és sokáig el voltak rejtve.

Mihelyt az ember szabadon cselekedhetik, rendszerint olyan életviszonyok közé igyekszik jutni, amilyenek gyermekkorában legkívánatosabbaknak tűntek fel előtte. A vezetésnek tehát az oktatással együtt azon kell lennie, hogy a vágyak irányában *ne tűnjön fel csálóka kép*, hanem a növendék az igazságnak megfelelően ismerje meg a különféle foglalkozásoknak és állásoknak jó és rossz oldalait.

Amit a vezetés az egyéniséggel szemben elérhet, az nem annyira a korlátozó intézkedéseken alapul (amelyek nem tarthatnak örökké), hanem azon, hogy előmozdítsuk az egyén *jobb hajlamainak* korai kifejlődését, ami által ezek felülkerekednek.

#### 42. §.

A nevelés évei alatt szükséges korlátozó intézkedéseknek nagyobb része más fogalom alá tartozik: a *fegyelmezés* fogalma alá. Tudniillik ha az egész nevelést nem tekintjük is, a gyermekeknek a felnőttekhez hasonlóan érezniök kell azt a nyomást, melyet az emberi

társadalomban mindenkinek el kell szenvednie; önkik is tiszteletben kell tartaniok a társadalomszabta korlátokat. Az erről való gondoskodást az állam rábizza a családokra, a gyámokra s az iskolákra. *A fegyelmezés célja a jelenben rejlik, a vezetés pedig a leendő felnőttet tartja szem előtt.* Tehát a szempontok annyira eltérők, hogy a vezetést és a fegyelmezést a pedagógiában szükségképen meg kell különböztetni egymástól.

#### 43. §.

Még a fegyelmezés eljárásaiban is azon fordul meg minden, hogy mennyire érzi őket a gyermek. A kellő fogékonyságot csak jó vezetéssel lehet biztosítani. Egy kis rendreutasításnak több foganatja lehet, mint a verésnek. Jóllehet a fegyelmezés az első és legszükségesebb dolog, ahol neveletlen gyermekek rendetlenkednek, *de a fegyelmezésnek, hacsak lehet, párosulnia kell a vezetéssel.* A fogalmak szétválasztása nem azért van, mintha a gyakorlatban szabad volna neki érezhetővé válni, hanem inkább csak azért, hogy megkönnyítse a *nevelő elmélkedését*, akinek tudnia kell, mit csinál.

#### 44. §.

Így tehát az általános pedagógiát, amely után még bizonyos különleges elmélkedéseknek kell következniök, mindenekelőtt a *fegyelmezés, az oktatás és a vezetés*<sup>1</sup> három főfogalma szerint fogjuk tárgyalni. Legelőször azzal végzünk, amit a fegyelmezésről mint a nevelésnek legelső feltételéről kell elmondani. Azután következik az oktatástan, az úgynevezett didaktika. A vezetés az utolsó helyre kerül a pedagógiai előadásban, mert nem igen lehetne számítani hatásának tartósságára, ha el volna választva az oktatástól. Épen ezért a nevelőnek folyton szem előtt kell tartania az oktatást, amikor a vezetés eljárásairól elmélkedik, amely a gyakorlatban mindig párhuzamosan halad az oktatással.

Az előadásnak az a másik, szokásos formája, mely az *életkorok* szerint tárgyalja a pedagógiát és nem alkalmas a fogalmak kifejtésére, ott van igazán helyén, ahol részletes fejtegetésekre akar az ember áttérni.

## MÁSODIK RÉSZ.

### *Az általános pedagógia vázlata.*

#### ELSŐ SZAKASZ,

#### A gyermekek fegyelmezése.

#### ELSŐ FEJEZET.

#### *Elrendezés.*

#### 45. §.

Feltesszük, hogy megvan az *egészséges testi fejlődéshez szükséges gondozás és ápolás*, mely nem okoz elpuhultságot s a veszélyes módon való edzést is kerüli. Semmiféle igazi szükségletnek nem sza-

<sup>1</sup> Herbart kifejezései ezek: *Regierung, Unterricht, Zucht.*

bad rossz útra csábítania a gyermekeket, semmiféle kényeztetésnek nem szabad szükségtelen igényeket ébresztenie. Hogy mennyi edzést lehet megkockáztatnunk, azt kinek-kinek testalkotása határozza meg.

## 46. §.

A fegyelmezésnek az az alapja, hogy *foglalkoztassuk* a gyermekeket. Itt még nem tekintünk arra, hogy ebből valami haszon háramoljék a szellemi képzésre, csak ki kell tölteni az időt, ha nincs is egyéb célunk, csupán az, hogy elejét vegyük a rendetlenkedésnek. De ebben benne van az a követelmény, hogy a *testmozgásnak* a mindenkori életkortól függő szükségletét már csak azért is ki kell elégíteni, hogy elháruítsuk azt a természetes nyugtalanságot, mely ebből a szükségletből ered. Ez a szükséglet nem mindenkiiben egyforma nagy; vannak egyének, akik fékezhetetleneknek látszanak, mert ülni kényszerítjük őket.

## 47. §.

Igaz ugyan, hogy — egyébként teljesen egyenlő körülmények között — jobbak azok a foglalkozások, melyeket a gyermekek maguk választanak, csak hogy az ifjúság ritkán tudja magát kellőképen és tartósan foglalkoztatni. *Határozott feladatok*, amelyek kitűzik, hogy ezt vagy azt tegye a gyermek, míg csak el nem készül vele, jobban biztosítják a rendet, mint az ötletszerű játékok, amely unalommal szokott végződni. Kívánatos, hogy felnőttek, akiknek elég türelmük van, ha nem is mindig, de legalább gyakran résztvegyenek a gyermekek játékaiban, magyarázzanak nekik képeket, meséljenek nekik s mondassák el velük újra ezeket a meséket stb. A kor haladtával a foglalatosságoknak mindig nagyobb és nagyobb része ölti fel az oktatásnak vagy az ebből kiinduló gyakorlatoknak alakját, s ekkor aztán nem szabad elhanyagolni a *pihenéssel való ellensúlyozást*, amire szükség van.

## 48. §.

A foglalkoztatáshoz hozzájárul a *felügyelet* s ezzel együtt sokféle *parancs* és *tilalom*, melyekre nézve sok mindent meg kell fontolni.

Először is azt, vajjon beállhatnak-e olyan körülmények, amelyek között visszavonnók a parancsot, vagy megengednők, amit megtiltottunk. Helytelen dolog a parancsot kelleténél általánosabb formában kiadni. Gyengíti a fegyelmezést, ha engedünk a gyermek kérésének, sírásának vagy épen macacsságának.

Azután meg kell hányni-vetni azt a kérdést, vajjon képesek vagyunk-e az engedelmességet biztosítani. Ha a gyermekeket nem foglalkoztatjuk és felügyelet nélkül hagyjuk, akkor ez a kérdés aggodalomra ad okot.

A kérdés komolysága aránytalanul gyorsan fokozódik a gyermekek számával, tehát főként nagyobb nevelőintézetekben, de már az iskolában is, minthogy a tanulók folyton jönnek-mennek.

## 49. §.

Ennek rendesen az a következménye, hogy a felügyeletet a lehető legszigorúbban igyekeznek gyakorolni. Csak hogy ez azzal a veszedelemmel jár, hogy teljesen megszüntetjük vele a jóindulatú

engedelmeskedést s arra készítjük a gyermekeket, hogy versenyezzenek egymással a fortélyosságban.<sup>1</sup>

Ami az elsőt illeti, azon fordul meg a dolog, milyen viszony van a kényszer s a mellette még meghagyott szabadság között. Az ifjúság rendszerint sok korlátozó intézkedést eltűr, ha ezek a korlátozások *határozottan megállapított pontokra vonatkoznak*, s mellettük még az egyéni tetszésnek is marad meg nem határozott tere.

Ami pedig a második dolgot illeti, egy nevelő sem igen támaszkodhatik pusztán saját magára, különösen akkor, ha csak meghatározott időben van együtt a gyermekekkel. Szükség van más egyének támogatására, s öneki magának néha váratlanul kell megjelenie. A felügyelet mindig rossz, ha felesleges bizalmatlanságra mutat, s viszont akik nem szolgálnak rá a bizalmatlanságra, azokkal nagyon is meg kell értetnünk, hogy intézkedéseink nem őrájuk vonatkoznak.

## MÁSODIK FEJEZET.

### *Kifejtés.*

#### 50. §.

Mivel a felügyeletet nem szabad állandóan érezhető nyomással fokozni, szükség van szelíd és szigorú eszközökre, hogy nyomatékok adjunk a fegyelmezésnek. Ez a nyomaték általánosságban a felnőtt természet felsőbbségéből következik, de épen ezt emlékezetbe kell idézni néha. Akárhogyan van szervezve a felügyelet, már ezzel is össze kell kapcsolni bizonyos megfelelő bánásmódot a növendékekkel szemben. Nem a szófogadókról, hanem akik többszöri engedetlenséget tanúsítottak, azokról kell az iskolában *könyvet vezetni*, hogy feljegyezzük, mit vétettek. Itt még nem a tulajdonképeni nevelés szempontjából adott érdemjegyekről van szó, hanem csak arról, amit közönségesen *fegyelmezésnek* szoktak nevezni, mert valójában csak az iskolának jó rendjére vonatkozik, amelynek alá kell magukat vetniök a tanulóknak.<sup>2</sup>

A házi nevelésben az ilyen könyvvitel ritkán szükséges, de néha hasznos lehet. Az egyes növendék ugyan anélkül is tudja, hogy nem tévesztjük szem elől; de megkönnyíti a visszaemlékezést, ha feljegyezzük azokat a dorgálásokat, amelyekre okot ad a gyermek.

#### 51. §.

A *testi fenyítéket*, melyhez akkor szoktunk folyamodni, mikor a dorgálás már nem használ, hiába igyekeznénk teljesen száműzni, azonban olyan *ritkának* kell lennie, hogy inkább csak messziről féljenek tőle, semhogy a valóságban alkalmazzuk.

Nem árt a gyermeknek, ha visszaemlékszik arra, hogy kiskorában egyszer megvesszőzték. Nem árt neki az sem, ha azt, hogy még

<sup>1</sup> Szigorú és folytonos felügyelet terhére van a felügyelőnek is, annak is, akire felügyelnek. Megakadályozza a gyermekeket abban, hogy magukra eszméljenek, valamivel megpróbálkozzanak, s megismerjenek száz meg száz olyan dolgot, amit sohasem lehet pedagógiai rendszerbe belefoglalni, hanem amit csak az találhat ki, aki maga kutat (Herbart).

<sup>2</sup> Nem lehet olyan órát tartani, amelyen szabad volna elmulasztanunk, hogy erős, de mégis könnyű kézzel ne tartsuk a fegyelmezés gyepeljét (Herbart).

most is megverjék, épen olyan lehetetlennek tartja, mint azt, hogy ő maga rászolgálhatna ilyen bánásmódra. De mindenesetre ártana önérzetének ilyen erős megbántása, ha már keveset törődnek a testi fájdalommal. S a legnagyobb mértékben káros dolog, bár itt-ott még előfordul, ha újra meg újra megvernek olyan gyermekeket, akik hozzá vannak szokva a veréshez. Ennek a legdurvább érzéketlenség a következménye, s alig lehet remélni, hogy sokáig tartó elnézéssel, mely ilyen esetben elkerülhetlenné válik, ismét felkelthetjük a természetes érzelmet.

Egy kissé másképp áll a dolog, ha egypár óráig éhezettjük a gyermeket. Ezzel csak megvonunk tőle valamit, de nem teszünk olyat, ami közvetlenül bántó volna.

Azonban a szabadságtól való megfosztás tudvalevőleg a legközönségesebb büntetés, mégpedig joggal, feltéve, hogy kellőképen a hibához mérjük. A legkülönbélebb fokozatai is lehetnek, a kisgyermek sarkba állításától kezdve a sötét szobába való bezárásáig, akár úgy is, hogy a gyermek kezét hátrakötjük. De különféle, megfontolást érdemlő okok miatt nem szabad a büntetésnek sokáig tartania. Egy egész óra már sok, ha nincs felügyelet, s a helyet is jól meg kell választani.

#### 52. §.

Olyan szigorú büntetéseket, amilyen az otthonról való elküldés, az intézetből való kizárás, csak a legvégső szükség esetén szabad alkalmazni, főképp azért, mert ilyenkor felvetődik az a kérdés, hová menjen a kizárt tanuló, — vajjon talán más intézetnek legyen-e terhére. Ha más helyre adjuk a gyermeket s ott szabadjára eresztjük, legtöbbször újra visszaesik a régi hibába. Ilyen esetekben tehát nagyon szigorú felügyeletre s új foglalatosságokra van szükség, új környezetnek kell elfeledtetnie a régi rossz gondolatokat.

#### 53. §.

Hogy a tekintély és a szeretet jobban biztosítja a fegyelmet, mint akármilyen szigorú eszközök, az eléggé ismeretes. Tekintélyt azonban nem szerezhet mindenki, akinek tetszik; ehhez kézzelfogható szellemi felsőbbség, nagy tudás, alak és külső megjelenés szükséges. Jóindulatú növendékek szeretetét meg lehet ugyan nyerni hosszabb időn át tanúsított nyájas magatartással, de épen ott, ahol a fegyvel legszükségesebbé válik, nem lehet helye a nyájas modornak, s a szeretetet nem szabad erélytelen elnézés árán megvásárolni; a szeretetnek csak akkor van értéke, ha a szükséges szigorral párosul.

#### 54. §.

A zsenge korban a fegyvelmezés egészben véve könnyű, hacsak nem kell a gyermekkel betegessége miatt kíméletesen bánni, s ha már hozzászoktattuk a gyermeket a szófogadáshoz, folytatni is könnyű a fegyvelmezést, csak nem szabad félbeszakítani. Ha azonban a gyermekek csak rövid ideig (egy-két napig) is magukra voltak hagyva vagy idegen személyekre voltak bízva, máris észre lehet venni a változást. Ilyenkor fáradságunkba kerül, amíg a gyermekeket ismét féken tudjuk tartani, s nem is szabad a régi fegyvelmet túlságos hirtelen visszaállítanunk.

Ha a gyermekek közt teljes fegyvelmentlenség kapott lábra s

megint rendbe akarjuk őket szedni, akkor megnyilvánul az egyének különfélesége. Némelyeket mérsékelt elnézéssel és nyájas bánásmóddal vissza lehet terelni valami célszerű foglalkozáshoz, mások elég okosak, hogy féljenek a fenyegetésektől s elkerülik a büntetéseket. De tartani kell attól, hogy akadnak majd egyesek, akik csak azon törik a fejüket, hogy kijátsszák a felügyeletet, még ha kellemetlen helyzetbe jutnak is emiatt.

Ha a családhoz való ragaszkodás hiányzik, akkor a veszély már a gyermekkorban hamar fokozódhatik, az ifjúkorban pedig a nehézség legyőzhetetlenné válhat.

#### 55. §.

Rendszerint el kell készülnünk arra, hogy az ifjúság meg fogja kísérelni, *hogy kitágítsa a korlátokat*, mihelyt megérzi őket. Ha olyasmivel foglalkoztatjuk, amit szeret, s ha a korlátok mindenütt egyformán erősek, akkor a tágitásukra irányuló kísérletek csakhamar megszűnnek ugyan, de megismétlődnek. Amint szaporodnak az évek, változnak a foglalkozások is, és lassanként tágitani kell a korlátokat. Most aztán azon fordul meg a dolog, vajjon a nevelés elég sokat haladt-e ezalatt, hogy nélkülözhetőbbé váljék a fegyelmezés. A megkívánt foglalatosságok ekkor már ahhoz alkalmazkodnak, hogy milyen kilátásai lehetnek az ifjúnak a jövőben társadalmi helyzeténél s vagyonánál fogva, valamint természetadta képességei és szerzett ismeretei szerint. Az ilyen, ránézve célszerű foglalkozásoknak elősegítése, viszont a pusztá kedvtelésből való időtöltésnek és szórakozásoknak olyan fokú korlátozása, hogy ne ártsanak, még ekkor is a fegyelmezés feladata marad. Ezért a *fegyelmezést nem szabad a kezünkből túlságos korán kiadni*, főképp akkor, ha a környezet olyan, hogy félni lehet a rossz útra csábítástól.

### MÁSODIK SZAKASZ.

#### Az oktatás.

#### ELSŐ FEJEZET.

*Az oktatásnak a fegyelmezéshez és a vezetéshez való viszonyáról.*

#### 56. §.

Az oktatás egyik, mégpedig a körülmények különfélesége szerint kisebb vagy nagyobb részét szolgáltatja azoknak a foglalatosságoknak, melyeken a gyermekek fegyelmezése alapul.

A gyermekeket mindenesetre foglalkoztatni kell valamivel, mert a tétlenség rendetlenkedést és rakoncátlankodást okoz. Ha ez a foglalkozás valami hasznos munkából (például iparos- vagy mezeti munkából) áll, annál jobb. Még jobb, ha a foglalkozással össze van kötve valami olyan dolog tanítása és tanulása, ami hozzájárul ahhoz, hogy a jövőnek neveljünk. De nem *minden* foglalkoztatás oktatás, és ahol a gyermekeknek már a fegyelmezése is nehéz, ott nem mindig a tanulás a *leginkább megfelelő* foglalkozás. Némely serdülő fiú hamarabb megtanulhatja a rendet valamely iparosnál, kereskedőnél vagy gazdálkodónál, mint az iskolában.

## 57. §.

Az oktatás abban egyezik a vezetéssel, hogy mind a kettő az *egyen-kiművelésén*, tehát a *jövő* számára dolgozik, ellenben a fegyelmezés a jelenről gondoskodik. Itt azonban egy különbségtévére van szükség, mert *korántsem minden oktatás pedagógiai természetű*. Amit azért tanul az ember, hogy kenyeret keressen vele s az életben boldoguljon, vagy azért, mert kedve van hozzá, arra vonatkozólag nem törődik azzal a kérdéssel, vajjon jobb lesz-e tőle vagy rosszabb. Szándéka csak az, hogy megtanulja ezt vagy azt a dolgot, akár jó, akár rossz, akár közömbös célból, már amilyen az illető; s az ő szempontjából az a tanító a legjobb, aki *tuto, cito, jucunde*<sup>1</sup> megtanítja a kívánt ügyességre. Az ilyen oktatásról nem lesz itt szó, hanem csak a *nevelő* oktatásról.

## 58. §.

Az ember értéke *nem a tudásban* rejlik ugyan, *hanem az akará-sban*, mindazonáltal nincs önálló akarótehetség, hanem az *akarás* a *gondolatkörben gyökerezik*, vagyis nem a tudásnak egyes elemeiben, hanem a szerzett képzeteknek összefüggő egészében s együttes hatásában.<sup>2</sup> Tehát ugyanazon oknál fogva, amiért a pszichológia előbb tárgyalja a képzeteket, mint a vágyat és az akaratot, a *pedagógiában* is előbb kell lennie az oktatásról szóló tannak, és csak ezután következhetnek a *vezetés tana*.

*Jegyzet.* Régebben még a fegyelmezést sem különböztették meg a vezetéstől, habár nyilvánvaló, hogy a jelen sürgetőbb, mint a jövő. Még kevésbé kapta meg az oktatás az őt megillető helyet. A tudásnak kisebb vagy nagyobb foka, melyet az egyén kiképzésével összehasonlítva mellékesnek tekintettek, legutóljára került sorra, miután már előbb szó volt a nevelésről, mintha ez utóbbi megállhatna oktatás nélkül. Viszont a legutóbbi évtizedekben fokozott tevékenységet kívántak az iskoláktól, főképp a gimnáziumoktól. A humanióriáknak azt tűzték ki feladatul, hogy ember-szeretetre neveljenek. Belátták, hogy könnyebb az emberekhez hozzáférni az ismeretek útján, mint az érzelmek útján, s hogy az előbbiekből lehet vizsgáztatni, de az utóbbiakból nem. Most már rövid lett az oktatásra fordított idő, holott a régi latin iskolák nem igen érezték az idő rövidségét. Ekkor aztán tanakodni kezdtek arról, hogy mennyit öleljenek fel mindenik tudományból. Mi kiváltképpen a tanulmányok *összekapcsolódásával* fogunk foglalkozni, mert *ami elszigetelten marad, annak kevés a jelentősége*.

## 59. §.

A *nevelő oktatásban* minden azon a *szellemi tevékenységen* fordul meg, amelyet az oktatás megindít. Ezt az oktatásnak *fokoznia* kell, nem pedig csökkentenie; *nemesbítenie*, nem pedig helytelen irányba terelnie.

*Jegyzet.* Csökken a szellemi tevékenység, ha a sok tanulás, ülés, főképp a mindenféle iskolai füzetekbe való, gyakran fölösleges írás annyira hátrál-

<sup>1</sup> Biztosan, gyorsan, kellemes módon.

<sup>2</sup> A nevelés csak akkor van hatalmunkban, ha bele tudunk plántálni a gyermeki lélekbe egy nagy gondolkört, amelynek részei a legszorosabban összekapcsolódnak, s amelynek elég ereje van ahhoz, hogy legyőzze a környezetből fakadó kedvezőtlen hatásokat, a jó hatásokat pedig feldolgozza és magábaolvassza (Herbart).



tatja a test fejlődését, hogy előbb-utóbb kárára válik az egészségnek. Ez az oka annak, hogy újabban annyira felkarolják a tornát, melyben azonban túlzásba lehet vinni a mozdulatokhoz szükséges erőfeszítést. Helytelen irányba tér a szellemi tevékenység, ha a tudás csak fitogtatásra s külső előnyök elérésére szolgál: ebben áll a káros hatása némely nyilvános vizsgának. Az iskolákat nem kellene arra kényszeríteni, hogy egész munkájukat bemutassák. — Ha az oktatás ilyen módon saját célja ellen dolgozik, akkor ezenfelül még összeütközésbe kerül a vezetéssel is, melynek arra kell törekednie a növendék egész jövője érdekében, *ut sit mens sana in corpore sano.*<sup>3</sup>

## 60. §.

Ha minden szellemi tevékenység egyforma volna, akkor mind-egy lenne, hogy milyen tárgyakkal foglalkoztatja az oktatás az ifjúságot. Azonban hogy ennek éppen az ellenkezője igaz, az kiválglik már abból a tapasztalásból is, amely azt mutatja, hogy az emberek tehetségei rendkívül különbözők. De az oktatásnak oly sokfélének sem szabad lennie, mint amilyen sokféle a kiváló tehetség. Ez már abból is nyilvánvaló, hogy akkor mindegyik növendékben *teljesen* el volna hanyagolva s talán el volna nyomva minden oly tehetség, amely *kevésbé* van benne kifejlődve. Ellenkezőleg az oktatásnak sokfélének s e sokféleség ellenére mégis sok tanulóra nézve annyira egyformának kell lennie, hogy elő tudja mozdítani a hajlamokban mutatkozó egyenetlenségek megszüntetését.

## 61. §.

Nem szabad tehát az egyéni tetszésre s a közszokásra bízni, hogy mit tanítsunk és mit tanuljon a gyermek, s ebben különbözők élesen az oktatás a fegyelmezéstől, mert ez utóbbira nézve meglehetősen mindegy, hogy mivel foglalkoztatjuk a gyermeket, csak elejét vegyük a tétlenségnek.

*Jegyzet.* Sok család csak azért küldi a gyermekeket iskolába, mert láb alatt vannak, továbbá azért, hogy ne henyéljenek. Ezeknek a családoknak nincs fogalmuk az igazi szellemi műveltségről, s úgy tekintik az iskolát, mintha elsősorban az volna a feladata, hogy fegyelmezzon, azután melleleg valami hasznos dologra is megtanítsa a gyermekeket. Viszont az iskolák sem veszik mindig észre, hogy ők foglalkoztatják is a tanulókat, és hogy a foglalkoztatásban mértéket kell tartani.

## MÁSODIK FEJEZET.

*Az oktatás célja.*

## 62. §.

Az oktatásnak legvégső célja már az erény fogalmában benne van ugyan, azonban a *sokoldalú érdeklődés* kifejezéssel lehet megjelölni azt a közelebbi célt, melyet az oktatás elé külön ki kell tűzni, hogy elérhessük a végcélt. Az érdeklődés szó általában a szellemi tevékenységnek azt a fáját jelenti, melyet az oktatásnak meg kell teremtenie, mert nem szabad beérnünk a pusztá tudással. Ez utóbbi ugyanis csak ismeretkészetnek tekintjük, amely hiányozhatnék is, anélkül, hogy azért más volna az ember. Ellenben aki jól megrög-

<sup>3</sup> Hogy ép lélek legyen ép testben.

ziti, amit tud, s igyekszik tudása körét bővíteni, az érdeklődik iránta.<sup>1</sup> Minthogy azonban ez a szellemi tevékenység sokfelé elágazó (60. §.), hozzá kell még adni azt a közelebbi meghatározást, mely a *sokoldalúság* szóban rejlik.

## 63. §.

Meg lehet ugyan különböztetni *közvetett* és *közvetlen* érdeklődést, azonban a közvetett érdeklődés olyan, hogy minél jobban elhatalmasodik, annál inkább egyoldalúságot vagy épen önzést eredményez. Az önzőt minden dolog csak annyiban érdekli, amennyiben haszna vagy kára van belőle. Az egyoldalú ember pedig közel áll az önzőhöz, ha ő maga nem veszi is észre, mert mindent arra a szűk körre vonatkoztat, amelyben ő él és gondolkodik. Szellemi ereje csak ezen a körön belül érvényesül, s ha olyasmi érdekli, ami nem eszköz az ő szűkkörű céljainak elérésére, az teher lesz arra a szellemi erőre nézve.

## 64. §.

Az erény fogalmára vonatkozólag meg kell említenünk, hogy a közvetlen érdeklődésnek az a sokoldalúsága, melyet az oktatásnak meg kell teremtenie, szintén még korántsem erény, ugyan, viszont azonban minél csekélyebb az eredeti szellemi tevékenység, annál kevésbé lehet erényre gondolnunk, főképp pedig arra, hogy lehetséges hatása sokféleképen megnyilvánuljon. Gyengeelméjük nem lehetnek erényesek. Az észet öntudatra kell ébreszteni.

*Jegyzet.* Már előbb megjegyeztük (17. §.), hogy a nevelőnek a többi gyakorlati eszme közül elsősorban a tökéletesség eszméjét kell szem előtt tartania. Erre az eszmére nézve pedig háromféle dolgot kell számbavenni: a szellemi törekvések erejét, terjedelmét, kapcsolatosságát. Az erőt az érdeklődés szó jelzi, a terjedelem a sokoldalúságra vonatkozik, ami pedig a kapcsolatosságot illeti, erről mindjárt bővebben lesz szó.

## 65. §.

Nem csupán az egyoldalúság, hanem az érdeklődésnek szétszórtsága is ellentéte a sokoldalúságnak. Az erény az egyén tulajdonsága; az erény alapjának a sokoldalúságnak kell lennie; bizonyos tehát, hogy ennek nem szabad megbontania az egyéni tudat egységét. Az oktatásnak az egyént sokoldalúan kell képeznie, tehát nem szabad az érdeklődés szétszóródását okoznia, s nem is fog így hatni arra, akinek jól elrendezett ismeretei vannak, ezeket *minden kapcsolatban* könnyűszerrel áttekinti *s mint szellemi sajátját* együtt tartja.

Most már a sokoldalúság és az érdeklődés fogalmát kell a szükséges gyakorlati megjegyzésekkel kísérnünk.

<sup>1</sup> Általánosan ismert pedagógiai szabály ugyan, hogy a tanítónak igyekeznie kell tanítványaiiban érdeklődést kelteni aziránt, amit tanít, csak-hogy ezt a szabályt rendszerint abban az értelemben adják és úgy értik, mintha a tanulás volna a cél, az érdeklődés pedig az eszköz. Én megfordítom ezt a viszonyt. A tanulásnak arra kell szolgálnia, hogy érdeklődés fejlődjék belőle. A tanulásnak véget kell érnie, az érdeklődésnek pedig egész életünkön át meg kell maradnia (Herbart).

## HARMADIK FEJEZET.

*A sokoldalúság feltételei.*

## 66. §.

Első tekintetre is világos, hogy sokoldalú műveltséget nem lehet hamar megteremteni. Már a sok ismeretet is csak egymásután lehet befogadni, de ezután még az összefoglalásnak, áttekintésnek, elsajátításnak kell következnie (65. §.). Ezért váltakozik az *elmélyedés* és az *elmélkedés*, mert ahogy felfogni csak lassanként lehet a sokféle ismeretet, épügy összekapcsolni is.

## 67. §.

Vannak oly tanítók, akik azt tartják legfontosabbnak, hogy pontosan megmagyarázzák a legapróbb és legjelentéktelenebb részleteket, s amit mondtak, ugyanúgy mondatják el újra a tanulókkal. Mások inkább beszélgetve tanítanak és tanítványaiknak is sok szabadságot engednek meg a kifejezésben. Ismét mások kiváltképen a főgondolatokat kívánják, ezeket azonban pontosan meghatározott formában és megszabott összefüggésben. Végül némelyek mindaddig nincsenek megelégedve, míg csak tanítványaik meg nem tanulnak önállóan és rendszeresen gondolkodni.

Ebből a tanításnak különféle módjai keletkeznek ugyan, de nem szükséges, hogy valamelyik a megszokás erejével felülkerekedjék és kirekessze a többit. Ellenkezőleg fel lehet vetni azt a kérdést, vajjon nem járul-e valamivel hozzá mindegyik tanításmód a sokoldalú kiképzéshez. Mert ahol sok dolgot kell megérteni, ott szükség van az alapos magyarázatra, hogy zavar ne támadjon a tanulók fejében; minthogy azonban az összekapcsolás is szükséges, kezdődjék ez beszélgetés formájában, folytatódjék a főgondolatok kiemelésével és végződjék a rendszeres önálló gondolkodással. *Világosság, összekapcsolás, rendszer, módszer.*<sup>1</sup>

## 68. §.

Ha közelebbről vizsgáljuk a dolgot, kitűnik, hogy ezeknek a különféle tanításmódoknak nem szabad egymást kizárniok, sőt inkább egymásután kell következniök a tantárgyaknak minden kisebb vagy nagyobb körében, mégpedig az említett sorrend szerint. Mert:

Először: a kezdő csak lassan haladhat, és minél apróbbakat lép, annál biztosabban halad. Minden ponton annyi ideig kell időznie, amennyire szüksége van, hogy az egyes dolgokat jól megérthesse. Ez alatt az idő alatt egészen arra a dologra kell irányítania gondolatait. Ezért a kezdet kezdetén főképp azon alapul a tanítás művészeté, hogy a tanító a legkisebb részekre tudja széttagolni a tárgyat, nehogy ugrásokat tegyen, anélkül, hogy ő maga észrevenné.

Másodsor: ami az összekapcsolást illeti, ezt nem lehet pusztán rendszeresen végrehajtani, legkevésbbé pedig a kezdőfokon. A rendszerben minden pontnak megvan a határozott helye; ezen a helyen mindenekelőtt össze van kötve más pontokkal, amelyek legközelebb

<sup>1</sup> Az eredeti kifejezések: *Klarheit, Assoziation, System, Methode*. Ezek az oktatásnak ú. n. *formális fokozatai*. Mivel a *módszer* szó félreérthető, a mai didaktika az *alkalmazás* kifejezést használja helyette.

esnek hozzája, de bizonyos távolságra el is van választva más, távolabbi pontoktól, s ezekkel csak bizonyos közbeeső tagok révén van összekövte, továbbá ennek a kapcsolódásnak a módja sem mindenütt egyforma. Azonkívül a rendszer nemcsak azért van, hogy megtanuljuk, hanem használni, alkalmazni kell, gyakran tökéletesíteni is a megfelelő helyeken közbeiktatandó új pótlásokkal. Ennélfogva gyakorlottaknak kell lennünk abban, hogy bármelyik pontból kiindulva előre, hátra vagy oldalt minden más ponthoz el tudjunk jutni gondolatainkkal. Ezért a rendszert egyrészt elő kell készíteni, másrészt be kell gyakorolni. Az előkészítés az összekapcsolásban áll, ezután kell következnie a módszeres gondolkodásban való gyakorlásnak.

## 69. §.

A kezdőfokon, ameddig az egyes fogalmak világossága a fődolog, rövid s a lehető legkönnyebben megérthető szavakat kell használnunk, azonkívül gyakran tanácsos lesz az is, hogy ezeket a szavakat elhangzásuk után nyomban ismételtessük néhány tanulóval (vagy akár valamennyivel is). (Sőt tudvalevőleg az összes tanulóknak ütemszerű karban-beszélését is megkísérelték némely iskolában, nem egészen siker nélkül, s ez az eljárás olykor célszerű is lehet kisebb gyermekek tanításának alsó fokán.)

Az asszociáció szempontjából a fesztelen beszélgetés a legjobb módszer, mert alkalmas ad a tanulóknak arra, hogy a gondolatoknak véletlenül adódó összekapcsolását részben úgy, ahogyan épen legkönnyebb és legkényelmesebb neki, megkísérelje, megváltoztassa és megsokszorozza, s a maga módja szerint tegye sajátjává, amit tanult. Ezzel elejét vesszük annak a merevségnek, mely a pusztán rendszeres tanulásból származik.

Viszont a rendszeres összefüggőbb előadást kíván, s az előadás idejének éleesebben külön kell válnia az ismétlés idejétől. A főgondolatok kiemelésével a rendszer éreztetni fogja a rendezett ismeretek előnyét, nagyobb teljességével pedig növelni fogja az ismeretek mennyiségét. Egyiket sem tudják a tanulók megbecsülni, ha a rendszeres előadás túlságos korán megkezdődik.

A módszeres gondolkodásban való gyakorlottságot feladatok, önálló dolgozatok s ezeknek kijavítása útján fogja a tanuló elérni. Itt kell ugyanis kitűnnie annak, vajjon a növendék jól megértette-e a főgondolatokat, vajjon képes-e ezeket az alájuk tartozó esetekben ismét felismerni s azokra alkalmazni.

## 70. §.

Amit itt a tananyagnak a kezdőfokon elemekre való bontásáról és fokozatos összekapcsolásáról mondtunk, az kicsinyben az nagyban ráillik a legkülönfélebb tantárgyakra és szakokra, azonban a növendékek életkora s a tantárgyak szerint még sok mindenféle pontosabb meghatározásra kell kitérnünk. Egyelőre általánosságban arra kell felhívni a figyelmet, hogy az oktatás átveszi egy részét azoknak a foglalatosságoknak, amelyek már a fegyelmezés végett szükségesek (56. §.). Amde az oktatás annál hamarabb ki szokta fásaszítani a tanulókat, minél tovább tart, bár ebben a tekintetben a tanulók különfélesége határoz. Minél jobban kifárasztja őket, annál kevesebbet ér foglalatosságnak. Már ebből is nyilvánvaló a szünetek és a váltakozás szükségessége. Ha a tanuló bizonyos tárgyakban igazán

elfárad (nem csupán kedvetlen), akkor, amennyire lehetséges, előbb arra kell törekednünk, hogy ez az érzelem elmúljon vagy legalább gyengüljön, és csak azután folytassuk az illető tárgyaknak némileg más formában való feldolgozását. Hogy erre elég idő legyen, a rendszeres előadásnak némely esetben sokkal később kell bekövetkeznie, mint az elemekbe való bevezetésnek, és viszont az elemeket legelső ízben gyakran jóval előbb kell legalább érinteni, mielőtt összefüggő oktatásra gondolhatnánk. *Némely tantárgyat jó előre elő kell készíteni.*

#### NEGYEDIK FEJEZET.

##### *Az érdeklődés feltételei.*

###### 71. §.

*Az érdeklődés öntevékenység.* Az érdeklődésnek sokoldalúnak kell lennie, tehát sokoldalú öntevékenységet kívánunk. De nem minden öntevékenység kívánatos, hanem csak a kellő mértékű és helyes öntevékenység, máskülönben csak magukra kellene hagyni az élénk gyermekeket, nem kellene őket nevelni, sőt fegyelmezni sem. Az oktatásnak az a feladata, hogy *irányítsa*, helyes útra terelje a gyermekek gondolatait és törekvéseit. Ezzel részben szenvedőleges szerepre kárhoztatja őket, de a szenvedőlegességnek elnyomnia sem szabad a gyermeket, sőt inkább a jobb keresésére kell serkentenie.

Itt szükség van egy pszichológiai megkülönböztetésre, amely szerint vannak kiemelt és szabadon emelkedő képzetek,<sup>1</sup> Kiemelt képzetek szerepelnek a megtanult anyag felmondásában, szabadon emelkedők a képzelet működésében s a játékokban. Az oly tanulás, amelynek nincs más eredménye, csak a felmondás, legnagyobb részt szenvedőleges szerepre kárhoztatja a gyermekeket, mert amíg tart, kiszorítja azokat a gondolatokat, amelyek egyébként lettek volna meg a gyermekekben. Azonban a képzelet működésében s a játékban, tehát abban az oktatásban is, mely ehhez kapcsolódik, a szabad tevékenység az uralkodó.

Az említett megkülönböztetést nem szabad úgy érteni, mintha ezzel két rekeszt alkotnánk, melyben a képzetek egyszersmindenkora különválasztva szükségkép megmaradnak. Oly képzetekből, amelyeket ki kell emelni, mert maguktól nem jönnek, fokozatos erősítés folytán szabadon emelkedők lehetnek. De erre nem számíthatunk, ha az oktatás fokozatosan haladva ezt el nem éri.

###### 72. §.

A tanítónak oktatás közben arra kell ügyelnie, vajjon a tanulók képzetei szabadon emelkedve közelednek-e feléje vagy nem. Az első esetben azt mondjuk, hogy a tanulók *figyelnek*, s érdeklí őket az oktatás. A másik esetben még nem mindig szűnt ugyan meg a figyelem igazán, egy ideig még ki is lehet erőszakolni, míg be nem áll az igazi elfáradás, de kérdés, vajjon az illető tárgyak iránt tud-e még az oktatás a jövőben érdeklődést kelteni.

A figyelem oly fontos dolog a nevelésben, hogy részletesebb fejtegetést kell neki szentelnünk.

<sup>1</sup> *Gehobene und frei steigende Vorstellungen.*

## 73. §.

Először is meg kell különböztetni a figyelmet az észrevevéstől, amit ismét kettős értelemben használunk. *Valamit észrevenni* annyi, mint meglátni azt, ami el van rejtve vagy alig észrevehető. Ez az észrevevés a belülről jövő s a tárgy felé irányuló képzetek ereje által megy végbe. *Valamit megjegyezni* annyi, mint emlékezetbe vésni, ahogyan a könyv nélkül tanulás alkalmával tesszük.

A figyelem általában a *meglévő képzetek gyarapítására való hajlandóság*. Ez vagy szándékos, vagy önkénytelen. A szándékos figyelem az akarattól függ, a tanító gyakran figyelmeztetéssel vagy fenyegetéssel kelti fel. Sokkal kívánatosabb és eredményesebb az önkénytelen figyelem, amelyet a tanítás művészetével kell felébreszteni. *Ébber rejlik az az érdeklődés, melynek felkeltése a mi szándékunk.*

## 74. §.

Az önkénytelen figyelem ismét feloszlik primitívre és appericipiálóra. *Az oktatásban az utóbbi a legeslegfontosabb*, de az előbbire támaszkodik, s ezért annak a feltételeit is folyton számba kell venni.

Az appercepció vagy elsajátítás úgy megy végbe, hogy régebben szerzett képzetekhez most újak járulnak. Legerősebb (bár nem feltétlenül legjobb) az appercepció, ha szabadon emelkedő képzetek szerepelnek benne. Erről később lesz szó (77. §.), de annyi már most is világos, hogy az appericipiáló figyelmet primitívnek kell megelőznie, különben az appericipiáló képzetek sohasem keletkezhetnek volna.

## 75. §.

*A primitív vagy eredeti figyelem* az észrevétel erősségétől függ elsősorban. Élénk színeket, hangos beszédet könnyebb észrevenni, mint homályos dolgokat és halk hangokat. Ebből azonban nem szabad azt következtetni, hogy a legerősebb észrevételek egyszersmind a legcélszerűbbek is, mert hamar eltompítják a fogékonyságot, s időfolytával a gyenge észrevételek is époly erős képzeteket kelthetnek, mint azok az észrevételek, amelyek mindjárt kezdetben megragadják a figyelmet. Ezért már ebben is bizonyos középutat kell keresnünk. *Mindazáltal ha gyermekekről van szó, az igazi érzékelhető szemléltetést általánosságban még akkor is fölébe kell helyeznünk a puszta leírásnak, ha maga a tárgy nincsen kéznél, és csak képből mutatjuk be.*

Azonban ha éppen jelenleg egymással ellenkező képzetek vannak a tanulók elméjében, — még ha magából az oktatásból származtak is, — ezek akadályként szerepelnek az új képzetekkel szemben, amelyet most be kellene fogadni. Éppen ez az oka annak, hogy nem lesz világos a megértés, *ha az oktatás túlságosan gyorsan halmozza egymásra az ismereteket*, s ezért kell a kezdők tanításában mindent annyira elaprózni, elemeire bontani s lépésről-lépésre haladva tárgyalni, míg csak könnyen meg nem értik (86. §.).

A figyelemnek egy másik akadályja mulékonyabb ugyan, de szintén igen káros lehet. Nagy különbséget okoz ugyanis, hogy az éppen meglévő képzetek egyensúlyban vannak-e egymással vagy nincsenek. Hosszú körmondatokat, akár a beszédben, akár könyvekben,

nehézebb megérteni, mint rövid mondatokat, mert sok mindent felidéznek, ami összetartozik ugyan, de a gondolatokban olyan hullámzást okoznak, amely nem csendesedik le azonnal. Valamint pedig olvasás és írás közben figyelembe kell venni a szükséges írásjeleket, és valamint ezt könnyebb megtenni a rövid mondatokban, mint a hosszú körmondatokban: épúgy általában az oktatásban is bizonyos kiszemelt szüneteknek és nyugvópontoknak kell lenniök, ahol a tanuló elég hosszasan időzhet. Máskülönben a túlságosan egymásra halmozott gondolatok rátorlódnak a mindjárt utánuk következőre, ez ismét a következőre, s bekövetkezik az az állapot, amikor a tanulók végül már oda sem hallgatnak.

#### 76. §.

Ha mármost az említett négy fődolgot — az érzéki benyomás erősségét, a fogékonyság kímélését, a már meglevő képzetekkel való káros ellentétesség kerülését, annak megvárását, hogy a mozgásba hozott képzetek között újra helyreálljon az egyensúly — mind egyszerre figyelembe akarjuk venni az oktatásban, akkor azt tapasztaljuk, hogy nehéz dolog mindezen szempontoknak egyszerre eleget tenni. Hogy a fogékonyságot kíméljük, nem szabad egyfelével nagyon hosszasan foglalkozni; az egyhangúság fáraszt. Ha azonban valami másra ugrunk át, gyakran megesik, hogy ez az új dolog túlságosan elüt az előbbitől, s a korábbi gondolatok még nem akarják helyüket átengedni. Ha nagyon sokáig várunk, vontatott lesz az előadás; ha az oktatás anyagában nagyon kevés a változatosság, unalmassá válik az oktatás, a tanulók másra gondolnak s ezzel figyelmüknek teljesen vége.

*Nagy szükség van elismert remekírók tanulmányozására*, hogy megtanuljuk tőlük, hogyan kerültk el ezeket a nehézségeket. Az oktatás kezdőfokának hangjára nézve főképp népies írókhoz kell fordulnunk, pl. *Homeroshoz*, viszont azonban Homeros elbeszélésmódja nagyon is terjengős és gyermekes olyan felnőtteknek, akik még nem tudják magukat régebbi korba visszaképzelní. Mégis általánosságban megjegyezhetjük, hogy azok az írók, akiknek előadása klaszszikus, nem egykönnyen ugrálnak, de nem is vesztegelnek soha egészen. Előadásuk alig észrevehető, legalább is mindig kényelmes továbbhaladás, amelyben sokáig megtartják ugyanazt a gondolatfonalat, és lassan-lassan mégis eljutnak vele a legélesebb ellentétekhez. Rossz írók ellenben meggondolatlanul egymásra halmozzák a legkirívóbb ellentéteket, s azt érik el vele, ami természetes következménye eljárásuknak, hogy az ellentétes képzetek kiszorítják egymást, s az elme üresen marad. Ugyanettől kell félnie annak a tanítónak is, aki tarka előadással akar tündökölni.

#### 77. §.

Az *appercipiáló vagy elsajátító észrevevés* (74. §.) nem az első ugyan, de már a kis gyermekekben is mutatkozik, mikor a felnőtteknek rájuk nézve különben érthetetlen beszélgetéséből egyes ismert szavakat felfognak és hangosan ismételnék, mikor valamivel később a maguk módja szerint megnevezik a képeskönyvben látott ismert tárgyakat, még később az olvasás tanulása alkalmával,

mikor a könyvből kiragadnak egyes neveket, amelyekkel emlékeztük egybevá, és így tovább számtalan példában. *Itt hirtelen képzeteiket látunk a lélekből előtörni, hogy egyesüljenek az épen kínálkozó hasonlónemű képzettel. S épen ennek az appercipiálásnak kell minden oktatás alatt folytonos tevékenységben lennie, mert az oktatás csak szavakat közölhet, a szavakhoz tartozó képzeteknek, melyeken a beszéd értelme alapul, a hallgató lelkéből kell jönniök.* De a szavaknak nemcsak az a céljuk, hogy megértsük őket; érdeklődést is akarnak kelteni. Ehhez az appercipiációnak magasabb foka és nagyobb könnyűsége szükséges. Olyan költemények, amelyek általánosan tetszenek, nem azzal hatnak, hogy valami újat tanítsanak. Azt színezik ki, amit már tudunk,<sup>1</sup> kibővítik és összeszűrítik a meglévő képzeteket, s ezzel rendezik és erősítik őket. Viszont mikor valaki hibákat appercipiál (sajtóhibákat, nyelvi hibákat, helytelen rajzokat, hamis hangokat és más efféléket), akkor zavar keletkezik a képzetsorok lefolyásában, mert ilyenkor a képzetsorok nem szövődhetnek össze kellőképen. Ebből láthatjuk, hogy mit kell az oktatásnak tennie s mit kell kerülnie, hogy érdeklődést keltsen.

*Jegyzet.* Az appercipiáló észrevezés oly fontos az oktatásban, hogy itt még egyet-mást el kell róla mondani. Ennek az észrevezésnek legfelső fokát a következő szavak jelölik: szemlélés, fürkészés, figyelmes hallgatás, megtapintás. Ilyenkor a megfigyelt tárgy képzete már jelen van a tudatban, úgyszintén jelen van annak a kategóriának képzete is, amelyhez a tudat által várt észrevételek tartoznak, ennél fogva a bekövetkező észrevételeken, ezeknek ellentétain, kapcsolódásán és visszaidézésén fordul meg minden; ezek akadálytalanul létrehozhatják a tőlük függő kedélyállapotokat, ha az idegenszerű dolgokat már eltávolítottuk és távol is tartjuk. Menjünk az észrevezésnek e legfelső fokáról visszafelé alacsonyabb fokokra. Itt a tárgy-  
nak a képzete még nincs jelen vagy legalább nem domborodik ki, előbb vissza kell idézni vagy legalább jobban kiemelni. Kérdés, vajjon ez közvetlenül vagy csak közvetve sikerülhet-e. Az első esetben a tárgy képzetének önmagában is elég erősnek kell lennie, a másodikban arra van szükség, hogy a tárgy képzete elegendőképp össze legyen kapcsolva más képzetekkel, amelyeket közvetlenül fel lehet kelteni, a visszaidézés akadályainak pedig legyőzhetőeknek kell lenniök.

Ha az appercipiáló észrevezés már folyamatban van, fel kell használni, nem pedig zavarni. A beszédnek arrafelé kell továbbfolynia, amerre várják, hogy folyjon, míg csak a várakozás ki nincs elégítve; a megoldásoknak szemelláthatóan meg kell felelniök a feladatoknak; mindennek egymásba kell kapcsolódnia. Zavarják az észrevezést a rosszszor tartott szünetek s az oda nem tartozó dolgok belekeverése, zavarják továbbá oly appercipiációk is, melyek afelé fordítják a világosságot, aminek árnyékban kellene maradnia. Ilyen zavaró körülmények a nagyon gyakran ismétlődő szavak, a szokássá vált kifejezésmódok, minden, ami a nyelvet emeli ki a dolog rovására, még a rímek, versrészetek s a nem helyénvaló retorikai dísz is.

De a *túlságos egyszerű dolgokat* is kerülni kell. Ezeknek az appercipiációja mindjárt véget ér, nem foglalkoztatja az elmét. Amit össze lehet foglalni, azt össze kell gyűjteni teljesen.

Főszabály, hogy a tanulókat közvetlenül mielőtt nekik maguknak munkához kell fogniök, *belehelyezzük abba a gondolatkörbe, amelyhez a munka tartozik.* Különösen szükséges ez az óra elején olyan formában, hogy rövid áttekintést adunk arról, mit fogunk olvasni vagy előadni.

<sup>1</sup> Mikor Homeros és Sophokles költői műveit írta, kétségkívül régóta ismeretes volt Trója és Thebae története. A legnagyobb költők történeti tárgyakat választanak.



## 78. §.

Az oktatásnak az a feladata, hogy *kiegészítse* a tapasztalás és az érintkezés útján szerzett ismereteket (36. §.). Ezen alapjának már előre meg kell lennie, ha nincs meg, *ezt kell először* megteremteni, mégpedig kellő alapossággal. Ami ebből hiányzik, az veszteség az oktatásra nézve, mert akkor hiányoznak azok a gondolatok, melyeket a tanulóknak maguknak kell belevinniök a tanító beszédébe.<sup>1</sup>

Valamint a tapasztalást és az érintkezést, épúgy a régebben tanult dolgokat is ki kell egészíteni a későbbi oktatással. Ez azonban feltételezi az *egész oktatásnak olyan berendezését, hogy a későbbi ismeret mindig megtalálja azt a korábbi ismeretet, amellyel össze kell kapcsolódnia.*

## 79. §.

A közönséges oktatás, mely nagyon keveset törődik a tanulók meglévő képzeivel, mert csak azt tartja szem előtt, *amit* meg kell tanulni, csupán akkor szokott a szükséges figyelem megteremtésén fáradozni, amikor a figyelem már hiányzik s ezzel feltartóztatja az oktatás haladását. A közönséges oktatás ekkor a *szándékos figyelemhez* fordul (75. §.), amelyet biztatással vagy még többször dorgálással és büntetésekkel kell felkelteni. Ezzel közvetett érdeklődés (65. §.) lép a közvetlen érdeklődés helyére, s a tanulóknak figyelő *szándéka nem eredményez világos megértést, kevés összefüggést teremt a tanult dolgok között, szakadatlanul ingadozik s elég gyakran az unalomnak ad helyet.*

A legkedvezőbb esetben, ha az oktatás alapos (tehát a tudománynak megfelelő), az elemi ismeretek lassanként elegendő szilárdságra tesznek szert a tanuló elméjében, hogy a későbbi években építeni lehessen rájuk, vagyis hogy az elemi ismeretekből appericiáló képzetkör alakuljon, mely támogassa a későbbi tanulmányokat. Ilyen képzetkör több is lehet, de magábanvéve mindegyik csak egy különös faja az egyoldalú képzettségnek, s még kérdés, vajjon van-e legalább *ebben* közvetlen érdeklődés. Mert ha ez az érdeklődés csak az ifjúkorban ébred fel, miután a gyermekort már az előismeretek emlékezetbe vésésére fordítottuk, akkor már nem nagy a remény. Ilyenkor már szóba kerül, hogy milyen állásra és keresetre lehet az ifjúnak kilátása a jövőben, s már küszöbön állnak a vizsgálatok.

## 80. §.

Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a primitív és az appericiáló *figyelmet* (75—78. §.) *még a legjobb módszerrel sem lehet minden egyénben elegendő mértékben felkelteni;* ilyenkor a *szándékos figyelemhez*, vagyis a tanuló akarati elhatározásához kell folyamodnunk. De ebben nem szabad mindent csupán a jutalmazástól és a büntetéstől várni, hanem *főleg a megszokásra* kell számítani, tehát itt az oktatás összefügg a fegyelmeléssel és a vezetéssel. Minden ilyen tanulásban, mely eleinte nem megy egészen kényszer nélkül, *főképp* azon fordul meg a dolog, *hogy a tanuló csakhamar maga is*

<sup>1</sup> Oly gyermekeket, akik semmit sem láttak, semmit sem figyeltek meg, nem lehet tanítani.

*észrevegye haladását.* Az egyes lépéseknek nagyon határozottan és célszerűen megszabottaknak, azonkívül könnyen megtehetőeknek kell lenniök és lassan kell egymásután következniök. Az oktatásnak ilyenkor nagyon pontosnak, kiszámítottnak, komolynak és türelmesnek kell lennie.

## 81. §.

Leginkább szükséges a szándékos figyelem az emlékezetbe vésendő dolgok szempontjából, amelyekre különben sem mindig irányul rá egészen az érdeklődés, még ha megvan is. A szabadon emelkedő képzeteknek (71., 72. §.) ugyanis saját mozgásuk van, mely az adott kereteket átlépve váratlanul más irányba térhet. A megfigyeléshez némi önuralomra van szükség, úgyszintén a szándékos emlékezetbe véséshez is. Ezzel kapcsolatban felmerül az a kérdés, milyen helyet adjunk a könyv nélkül való tanulásnak.

*A könyv nélkül való tanulás nagyon szükséges, minden tudományban alkalmazható, de sohasem szabad az első lépésnek lennie, kivéve ha megerőltetés nélkül, önmagától megy végbe.* Mert ha új tárgyaknál — melyeket a tanuló még nem kapcsolhatott össze rosszul — megerőltetésébe kerül, ez azt mutatja, hogy valamely ellenállás sokkal gyorsabban visszaszorítja az egyes képzeteket, semhogy összekapcsolódhatnának. Ilyenkor előbb beszélgetni kell róluk, foglalkoztatni kell velük a tanulókat, a tárgyakat jobban meg kell ismertetni, sőt némelykor kedvezőbb időpontot kell bevárni. Ahol még az egyes részletek világosságáról s a képzettársításról kell gondoskodni (67. és köv. §.), ott ezt kell előbb elvégeznünk. Ha így a képzeteket megszilárdítottuk, a könyv nélkül való tanulás könnyebben fog sikerülni.

A feladott képzetsoroknak nem szabad nagyon hosszúknak lenniök. Gyakran már három idegen szó is sok. Némely tanulóknak meg kell mutatni a könyv nélkül való tanulás módját, különben mindig elülről kezdik, csakhamar megakadnak és hiába igyekeznek továbbjutni. Egyik főszabály az, hogy változtatni kell a kezdőpontot. (Ha pl. a Matuzsálem nevet kellene emlékezetbe vésni, akkor egymásután kellene mondani: -lem, -zsálem, -tuzsálem, Matuzsálem).

Némelyeket figyelmeztetni kell, hogy ne igyekezzenek hamar készen lenni. Itt a dolog egy lelki mechanizmuson fordul meg, amelynek időre van szüksége, s amelyet a tanulónak magának époly kevéssé szabad elhamarkodni akarnia, mint a tanítónak. Eleinte lassan kell haladni, később gyorsabban.

Nem mindig tanácsos minden testmozgást eltiltani. Némelyek hangosan tanulnak, mások írva, némelyek rajzolva. Az ütemszerű karban-beszélést itt is alkalmazni lehet néha.

Nagyon kell félni a helytelen képzetkapcsolásoktól, mert könnyen megtapadnak. Szigorúsággal sokat el lehet ugyan érni, de ahol egészen hiányzik a tárgyak iránti érdeklődés, ott eleinte hibásan, később pedig egyáltalában nem tanulnak a gyermekek, és kárba vész az idő.

Akiknek a könyv nélkül tanulás rendszeren nem sikerül, azokban a baj oka részben talán a testi szervezetnek ismeretlen sajátjaiban rejlik. De igen gyakran rejlik abban a hamis feszültségben is, melyet ők maguk teremtenek meg magukban, mikor kénytelen-kelletlen megpróbálnak olyasmit, amit alig tartanak lehetségesnek.

Az első gyermekévekben követett vigyázatlan eljárás ilyen eredményt szül, ha mindjárt kezdetben úgy beszéltünk a tanulásról, mint sok bajjal és gyötrellemmel járó dologról, és ha netalán keserves betűzéssel kezdődött a tanítás. Amily balgaság olyan gyermekek számára, akik könnyen megtanulják és felmondják, amit kell, még könnyítő eszközöket keresni, époly szükséges az óvatosság is, mert vannak ismét mások, akiknek a kedvét mindjárt elvehetjük a tanulástól, amikor először megpróbáljuk felmondatni vagy akár csak utánunk mondatni velük a szavaknak valamely meghatározott sorát. Ily korai kísérletek alkalmával, mikor azt akarjuk megállapítani, vajjon a gyermekek könnyen megjegyeznek és elmondanak-e adott sorokat, feltétlenül szükséges, hogy jókedvre hangoljuk őket, ennek megfelelően válasszuk a tárgyakat, és csak *addig haladjunk, míg a gyermekek érzik, hogy meg tudják tenni, amit kívánunk tőlük.* Az itt szerzett megfigyeléseknek kell aztán meghatározniok a további eljárást.

## 82. §.

Még gondos emlékezetbe vésés után is kérdés, vajjon meddig marad meg az emlékezetben a megtanult dolog. Ebben a tekintetben a jól ismert tapasztalatok ellenére mindig újra meg újra csalódní szoktak. De

1. Valójában nem szükséges mindennek, amit tanultunk, örökre megmaradni az emlékezetben; sok dolog már azzal megteszi a kellő szolgálatot, hogy előkészíti a legközelebbi gyakorlatokat és lehetővé teszi a további képzést. Így tanultatunk meg egy darab időre kis költeményeket, hogy lehetővé tegyük a szavalás gyakorlását, így tanultatjuk meg könyv nélkül a latin íróknak egy-két fejezetét, hogy a latin írás és beszéd jobban menjen. A későbbi évekre nézve sok esetben elegendő, ha a tanuló tudja, hogyan kell irodalmi segédeszközöket keresni és felhasználni.

2. Azonban ha a megtanult dolgot hosszú időre, lehetőleg örökre emlékezetbe kell vésni, akkor csak kétes értékű kisegítő eszköz az az eljárás, hogy ugyanazt a dolgot mindannyiszor újra feladjuk megtanulás végett, valahányszor a tanuló elfelejtette. Ilyenkor az unalom nagyobb lehet, mint a haszon. *Csak egy hathatós eszköz van: a folytonos alkalmazás által való gyakorlás, kapcsolatban oly dolgokkal, amik igazán érdeklík a tanulót,* tehát szüntelen foglalkoztatják szabadon emelkedő képzeletét.

Ez szabja meg mindenkor annak a megválasztását, hogy mit lehet könyv nélkül biztos sikerrel megtanulni. Mindennapi használatra csak azt jegyeztessük meg, ami szükséges, mert a túlhalmozás előmozdítja a mielőbbi elfelejtést. De igen sok dolog van mind az oktatásban, mind a tapasztalás körében, ami már azzal is teljesíti feladatát, hogy gondolatokat ébreszt és továbbfoglalkozásra képesít, ha nem marad is meg pontosan az emlékezetben.

## ÖTÖDIK FEJEZET.

*Az érdeklődés főosztályai.*

## 83. §.

Az oktatásnak a tapasztalásból merített ismeretekre s az érintkezésből fakadó érzelmekre kell támaszkodnia (36. §.). A tapasztala-

lásnak az *empirikus*, az érintkezésnek a *szimpatetikus* érdeklődés felel meg közvetlenül. A tapasztalás tárgyairól való előrehaladó elmélkedésből fejlődik a *spekulatív* érdeklődés, az érintkezésnek nagyobb viszonylatairól való elmélkedésből a *társadalmi* érdeklődés. Egyfelől még hozzáadjuk az *esztétikai*, másfelől a *vallási* érdeklődést, melyek nem annyira az előrehaladó gondolkodásból származnak, hanem inkább a dolgokon s a sorson való nyugodt szemlélődésből.<sup>1</sup>

## 84. §.

Nem remélhetjük ugyan, hogy az érdeklődésnek mindezen fajai valamennyi egyénben egyformán ki fognak fejlődni, de ahol sok tanuló van együtt, ott az érdeklődés fajait mind el kell várnunk, s annál inkább eleget tesszünk a kívánt sokoldalúságnak, minél jobban közeledik minden egyes tanuló is olyan szellemi műveltséghez, melyben az érdeklődésnek említett fajai mind egyforma erővel működ-  
nének.

## 85. §.

Hogy az érdeklődésnek itt felsorolt hat osztályát két csoportba lehet bocsztani, azt már fentebb megjegyeztük, amikor megjelöltük a történeti és természettudományi irányt, s ezzel összevág az a megfigyelés, hogy a gimnáziumban a tanulók vagy az egyik, vagy a másik irány felé szoktak hajolni. De nagyon tévednénk, ha ezért ellentétbe akarnók állítani a történeti és a természettudományi érdeklődést, vagy éppen filológiai és matematikai érdeklődésről akarnánk beszélni, habár ez természetesen gyakran megtörténik. Annak a zavarnak, mely itt a fogalmakban uralkodik, nem szabad megmaradnia, mert az oktatás egészére nézve teljesen ferde nézetek származnának belőle. Legkönnyebben úgy küzdhetünk ez ellen, ha fontolóra vesszük azt a sok egyoldalúságot, amely még azon a hat osztályon *belül* is előfordul. Így legalább még világosabban tárgyalhatjuk azt a sok különféle dolgot, amit itt meg kell különböztetni. A lehetséges egyoldalúságok ugyanis sokkal jobban szétágaznak, mint ahogyan ama hat osztály felsorolásával fel lehetett tüntetni.

## 86. §.

*Az empirikus érdeklődés egyoldalúvá lesz a maga nemében, ha a tapasztalati tárgyaknak csak bizonyos fajtát karolja fel, a többit pedig elhanyagolja. Így ha valaki pusztán botanikus vagy mineralógus vagy zoológus akar lenni; ha csupán a nyelveket szereti, talán csak a klasszikus vagy csak a modern nyelveket, vagy az összes nyelvek közül csak egyet; ha valaki (mint akárhány úgynevezett turista)*

<sup>1</sup> Mindenféle tárgy érdekkelhet bennünket *szemléletileg*, az ember es sorsa azonban ezenfelül még *részvétünkre* is érdemes. Amikor valamit szemlélünk, akkor vagy a dolgok sokaságában, ellentéteiben, jöleső váltakozásában gyönyörködünk, vagy igyekszünk a véletlennek látszólagos játékaiban az összefüggés és haladás törvényeit felfedezni, vagy megkap bennünket a viszonyok különfélesége, s kiemeljük a szépet a rút és jelentéktelen dolgok tömegéből. (Empirikus, spekulatív, esztétikai érdeklődés.) A részvét eredetileg a mások lelki állapotoknak — ez a szimpatetikus érdeklődés, vagy fel-emelkedünk ellentéteik fölé — ez a társadalmi érdeklődés, vagy pedig eljutunk a függés gondolatához általában és tudatára ébredünk vallási szükségletünknek. (Herbart.)

csak azért utazik, hogy elmondhassa a sokszor emlegetett vidékekről, hogy látta őket; ha mint ritkasággyűjtő csupán ilyen vagy olyan kedvtelésnek hódol; ha mint történetbűvár csak egy országot, csak egy korszakot kíván megismerni és így tovább.

A *spekulatív* érdeklődés egyoldalúvá lesz a maga nemében, ha csak logikai vagy csak matematikai akar lenni — talán csak az ókori geometerek módja szerint matematikai —, vagy csak metafizikai — talán még ez is csak *egy* rendszer felfogása szerint —, vagy csak fizikai — akkor is talán csak *egy* hipotézist véve alapul —, vagy csak oknyomozó-történeti.

Az *esztétikai* érdeklődés majd csupán a festészetre, szobrászatra, majd csupán a költészetre irányul, talán csak a lírai vagy csak a drámai költészetre, majd a zenére, talán annak is csak valamely meghatározott fajára és így tovább.

A *szimpatetikus* érdeklődés akkor lesz egyoldalúvá, ha az ember csak a vele egyrangúakkal, vagy csak földijeivel, vagy csupán családjá tagjaival szeret együtt lenni, a többi ember iránt pedig nem érez semmi részvétet.

A *társadalmi* érdeklődés egyoldalúvá lesz, ha valaki csak a maga politikai pártjának él, és csak annak érdekei szerint mérlegel minden jót és rosszat.

A *vallási* érdeklődés egyoldalúvá lesz azoknak a dogmáknak és felekezeteknek különfélesége szerint, amelyeknek hódol, lekicsinyelve a vallási dolgokban másként gondolkodókat.

Ez egyoldalúságok közül némelyiket a hivatás fejleszti ki az életnek későbbi szakában, de a hivatásnak nem szabad az embereket egymástól elszigetelnie; pedig elszigetelné, ha már az ifjúkorban ilyen egyoldalúság érvényesülne.

#### 87. §.

Lehetne ugyan az egyoldalúságokat még behatóbban is taglalni, azonban enélkül is megállapíthatjuk, minő helyet foglalnak el az említett gimnáziumi tanulmányok azon tantárgyak között, melyeknek az érdeklődés elevenebbé tételére kell szolgálniuk. Tapasztalás szerint ott vannak először is a nyelvek; de miért választjuk annyira nyelv közül éppen a latint és a görögöt? Nyilván a hozzájuk fűződő irodalom és történelem miatt. Az irodalom az esztétikai érdeklődés körébe vág költőivel és szónokaival, a történelem érdeklődést kelt a kiváló emberek, a társadalmi jólét és a társadalmi bajok iránt, s e kettő révén közvetve a vallási érdeklődésre is hat. Nem is lehetne jobb *gócpontot* találni, amelyből ennyi különféle ösztönző hatás fakadna. Még a spekulatív érdeklődés is kap táplálékot, ha a fentebbiekhez hozzájárul e nyelvek grammatikai szerkezetének vizsgálata. Azonban a történelem nem állapodik meg az ókori népeknél, az irodalmi ismeretek is bővülnek, hogy még hathatósabban közreműködjenek az érdeklődés említett fajainak élénkebbé tételében. A történelem más szempontból a spekulatív érdeklődést mozdítja elő, ha pragmatikusan tárgyaljuk. Mindazáltal ebben a tekintetben a matematikáé marad az elsőség, de hogy biztosabban befogadják és maradandó hatása legyen, össze kell kapcsolódnia a természettudományokkal, amelyek az empirikus és a spekulatív érdeklődést egyszerre foglalkoztatják.

Ha mármost ezek a tanulmányok kellőképen *összehatnak*, akkor

a vallási oktatással egyetemben igen sokat tesznek arra nézve, hogy az ifjú szellemének megadják azokat az irányokat, melyek a sokoldalú érdeklődésnek megfelelnek. Ha azonban szét engednők válni a filológiát és a matematikát, ha elvonnók az összekötő tagokat és kinek-kinek tetszésére bíznók, hogy az egyiket vagy a másikat válassza, akkor létrejönne az a kétféle merev egyoldalúság, amelyre az előbbi fejtegetések során eléggé rámutattunk.

## 88. §.

Ma már mindenki elismeri, hogy a polgári iskoláknak is ugyanolyan sokoldalú képzettséget kell adniok, vagyis az érdeklődésnek ugyanazon főfajaira kell tekintettel lenniök, mint a gimnáziumoknak. A különbség csak abban van, hogy a gimnáziumi tanulóknak nem állanak oly közel a később szükséges hivatásszerű foglalkozáshoz (ezért a polgári iskolákban némileg uralkodik az újabb irodalom és történelem), s a tovább törekvő tanulókat nem lehet *teljesen* ellátni a sokoldalú szellemi tevékenység segédeszközeivel. Ugyanezt mondhatjuk mindazon alsóbb iskolákról, melyeknek a nevelés a feladatuk.<sup>1</sup> (Másként áll a dolog az ipariskolákkal, a műszaki iskolákkal, szóval azokkal, amelyek feltételezik, hogy a nevelés, amennyire a körülmények megengedték, már be van fejezve.)

Ha tehát a polgári iskolának helyes a tanterve, épúgy ki lehet mutatni benne, mint a gimnázium tantervében, hogy igyekszünk vele legalább olyan *nagy* egyoldalúságnak elejét venni, milyen bekövetkeznekk akkor, ha az érdeklődésnek ama hat *főosztálya* közül valamelyik mellőzve volna.

<sup>1</sup> A *népiskoláról* Herbart egy másik helyen így nyilatkozik:

Minél kevesebb eszköze van az elemi iskolának a tulajdonképeni szellemi képzésre, annál takarékosabban kell velük bánnia, — azaz annál kevésbbé szabad ezeknek az eszközöknek hatásosságát az olvasásnak és írásnak pusztán gépies munkájával zavarnia. Ha az elemi iskolai tanuló el tudja érni azt, hogy tizenkétéves korában egész folyékonyan olvas és egyúttal helyesen is hangsúlyoz, és ha tizennégyéves korában, amikor elhagyja az iskolát, tisztán tud írni, akkor elég sokra vitte, már tudniillik olvasás és írás tekintetében. Ellenben fogalmainak kifejlesztése, látókörének az ország földrajzával s annak a vidéknek helyrajzával való kibővítése, ahol él, továbbá a terményeknek s az ott lakó emberekkel való érintkezésnek megismertetése, a fejszámolásnak s a vonalak és területek mérésének gyakorlása (a szemléltető gyakorlatok módja szerint), különösen pedig a vallási érzelmek elvessége s az egyházi közösségbe való belépésre szolgáló egész előkészítés — mindez oly nagy feladatot ró az elemi iskolára, hogy emellett épen nem gondolhat arra, hogy csak hamar tanítson meg írni és olvasni.

Még idézzük a következő helyeket:

A jó iskola mindig egyforma, akár középfajú, mint a polgári iskola, akár nagyon széleskörű, mint a gimnázium, akár olyan kicsiny és szűk körre szorított, mint az elemi és falusi iskola. Az érdeklődésnek mindig ugyanazon fajait táplálja; a gondolkodásra épúgy megtanít, mint a megfigyelésre; mindig rámutat arra, ami szép van a világon és fenséges a világon túl; mindig felkelti az otthon és a polgári közösség örömeiben és bajában való együttérzést. Épen azért, mert ezt teszi, anélkül, hogy elhagyna belőle valamit; mert egyenletesen végzi ezt a feladatot, anélkül, hogy egyik dolgot fölébe helyezné a másikkak: azért jó iskola. De hogy milyen segédeszközöket alkalmaz, az okozza a különbséget.

Az elemi iskola dicsősége abban áll, hogy kevés eszközzel sokra megy.

## 89. §.

De semmiféle oktatás nem képes elejét venni azoknak a különleges egyoldalúságoknak, amelyek még mindegyik főosztályon belül keletkezhetnek (86. §.). Ha a *megfigyelés, elmélkedés, szépérvék, együttérzés, szociális érzék és vallási felemelkedés* egyszer már fel van kelve, bár a tárgyakkal csak szűk körében is, akkor nagyrészt az egyénre és az alkalomra hárul az a feladat, hogy gondolkodjanak az említett lelki jelenségeknek nagyobb számú és többféle *tárgyra* való további kiterjesztéséről. A tehetségeknek, kivált a lángésznek meg lehet ugyan adni a szükséges szellemi látókört az oktatás útján, amely megmutatja nekik, hogy más tehetség és más lángész mit alkotott más téren, de eredetiségüket meg kell őrizniök és maguknak kell viselniök érte a felelősséget.

Különbözik azok a részleges egyoldalúságok nem mind egyformán hátrányosak, mert nem mind érvényesül egyforma kizárólagossággal. Mindegyik gőgössé válhat ugyan, de nem mindegyik hajlik erre egyforma mértékben.

## 90. §.

Ha az idő s az alkalom kedvező, mint a gimnáziumokban és a polgári iskolákban, akkor tudvalevőleg nem szorítkozunk az érdeklődésnek csupán megindítására, s felvetődik az a kérdés, milyen sorrendben fejlesszük tovább a felkeltett érdeklődést. Tananyagban nincs hiány, de az anyagot ki kell szemelni s el kell rendezni. Erre nézve általánosságban az igazít útba, amit a sokoldalúság és az érdeklődés feltételeiről mondottunk. Tehát: *haladjunk az egyszerűről az összetettre s gondoskodjunk az önkénytelen figyelem lehetőségéről*. Azonban nem szabad az ezzel járó követelményeket és nehézségeket magunk előtt eltitkolni.

## 91. §.

A *tapasztalati (empirikus) anyag* (nyelvekben, történelemben, földrajzban stb.) bizonyos képzetcsoportokat és sorokat kíván, továbbá ezeknek összeszövődését. Már a szavak is tövekből és ragokból meg képzőkből állanak, ezek megint az egyes beszédhangokból. A történelemnek megvannak a maga korszakai, a földrajznak a maga térbeli összefüggése. A visszaidézés pszichológiai törvényei meghatározzák az emlékezetbe vésést s az emlékezetben tartást.

Az idegen nyelvekben az anyanyelv szolgál a megértés közvetítésére, de egyúttal akadályozza is az idegen hangoknak és szerkezeteknek megtanulását; azonkívül sok idő telik bele, míg a kisebb-fajta gyermek megbarátkozik azzal a gondolattal, hogy nagyon messze és nagyon régen olyan emberek vannak és voltak, akik más-kép beszélnek és beszéltek, s akikkel itt és most foglalkoznunk kell. Nagyon közönséges és egyszersmind igen káros a tanítónak az a csatlódása is, hogy *beszédét már pusztán azért, mivel világos, megérti a gyermek, akinek nyelve csak lassan fejlődik tágabb körüvé*. Ezeket az akadályokat le kell győzni. — A földrajz segít rajtunk a térbeli távolság tekintetében; de az alföldi lakosnak nincs szemléletes képzelete a hegységről; aki völgyben nő fel, annak nincs fogalma a rónáról, s a legtöbb embernek nincs képzelete a tengerről. Hogy a föld gömbalakú, saját tengelye körül forog, a nap körül kering, ez sokáig

úgy hangzik a gyermekek előtt, mint valami mese, s vannak művelt ifjak, akik kétkednek a bolygórendszeréről szóló tanban, mert nem érik fel ésszel, hogyan lehet ilyesmit tudni. Ezeket az akadályokat el kell hárítani s nem szabad szükségtelenül halmozni. — A történelemben kiindulópontul szolgálhatnának régi romok, ha ez a kiindulópont nem volna nagyon szegényes és nem esnék hozzánk túlságos közel, mikor a gyermekeket már a zsidók, a görögök, a rómaiak ókori történetébe kell bevezetni. *Itt csak oly elbeszélések segítenek, amelyek nagyon élénk érdeklődést keltenek*; ezek támaszpontul szolgálnak, ha fogalmat akarunk adni valamely rég letűnt korról; azonban hátra van még a napjainkig terjedő időbeli távolságoknak felbecsülése. Ezt csak nagyon lassan, közbeszúrásokkal lehet elérni.

## 92. §.

A gondolkodás gyakorlására s ezzel együtt a *spekulatív érdeklődés* felkeltésére igen alkalmas minden, ami a természetben, az emberi viszonyokban, a nyelvek szerkezetében, a vallásban általános szabályok szerinti összefüggést mutat vagy akár csak sejteni enged. Amde a tanuló mindenütt — még a legmindennapi dolgokban, a közönséges számolásban s a nyelvtanban is — általános fogalmakkal, ítéletekkel, következtetésekkel találkozik. Pedig az ő figyelme az egyes különálló, ismeretes, érzékelhető jelenségekhez tapad; *ami elvont, azt nem veszi észre*; még a szem kedvéért rajzolt mértani alakok is csak egyes különálló dolgoknak tűnnek fel előtte, csak nagynehezen ismeri fel általános jelentésüket. Gondolataiból az általánosnak ki kell szorítania a különöst, de megfordítva a megszokott képzetsorokban az ismert dolog nyomul előtérbe, s az általánosból a tanuló jóformán csak a szavakat jegyzi meg, melyekkel az illető általános dolgot jelöljük. Ha következtetnie kell, elfelejti az egyik előtételt a másik miatt; sokszor elülről kell kezdeni, a példákat a fogalmak alá foglalni, a fogalmakat szétválasztani és összekapcsolni, a tételeket lassan-lassan egymáshoz közelebb vinni. Ha a középfogalmak az előtételekben szerencsésen össze vannak is olvasztva, azért eleinte mégis laza a kapcsolat; ugyanazon tételek gyakran feledésbe merülnek, és nem szabad őket túlságos gyakran ismétlni, ha nem akarjuk az érdeklődést — ahelyett, hogy felkeltenők, — megszüntetni.

Tanácsos dolog abból, amit a tanulók következtetések útján már beláttak, sok mindent átadni egyidőre a feledésnek, mivel ezt úgysem lehet megakadályozni, s viszont célszerű később *más utakon* térni vissza a fődolgokra. Az első előgyakorlatok elérik céljukat, ha észrevéttetik az általánost *az egyesben*, még mielőtt a fogalmak tan-tételek tárgyává lesznek, és mielőtt a tételeket következtetések sorává fűzzük össze. Az általánosságokra való első rámutatás és összefüggésüknek rendszeres tárgyalása között a társításnak (69. §.) nem szabad hiányoznia.

## 93. §.

Az *esztétikai szemlélődést* elő lehet ugyan idézni sok más érdeklődéssel s erős érzelmek felkeltésével is, maga az esztétikai szemlélődés azonban nem következik be másképp, csak ha olyan nyugodt lelkiállapotban vagyunk, hogy pontosan össze tudjuk foglalni a tér-



ben egyszerre jelentkező szépet, és megfelelő mozgással tudjuk követni az időben egymásután következőt. Könnyen megérthető tárgyakat kell bemutatni; elmélkedésre senkit sem szabad kényszeríteni, de tiltakozni lehet a tárgyhoz nem illő nyilatkozatok, főként pedig az oly tárgyak megrongálása ellen, amelyeknek esztétikai értékük van s amelyeket tisztelet illet meg. Az utánzás, még ha kezdetben nagyon durva is, utánarajzolás, utánaéneklés, hangos utánaolvasás, később fordítás gyakran a figyelem jele; ezt az utánzást elősegíthetjük, csak ne dícsérjük. A kellő hév, mely az esztétikai kép-zés folyamán magától támad, nagyon könnyen megszűnik, ha szítjuk. A túlhalmozás ártalmas. Oly műalkotásokat, amelyek magasabb műveltségi fokra valók, nem szabad alacsonyabb fokra lerángatni; művészeti termékekre vonatkozó ítéleteket és bírálatokat nem kell a tanulókra ráerőltetni.

#### 94. §.

*Az érdeklődésnek a részvétellel kapcsolatos fajai még inkább függnék az érintkezéstől s a családi élettől, mint az előbbi fajok a tapasztalástól. Ha a gyermekek gyakran változtatják helyüket, ragaszkodásuk sehol sem verhet gyökeret; már a tanítók és iskolák váltakozása is káros; a tanulók összehasonlításokat tesznek a maguk módja szerint; az olyan tekintély, mely nem tart hosszabb ideig, keveset ér; a korlátlan szabadságra való törekvés a tekintéllyel ellenkező irányban működik. Az oktatás nem háríthat el ily bajokat, annál kevésbbé, mert neki magának is gyakran változtatnia kell a formát, s ezzel együttjár a tanítók látszólagos különfélesége. De annál szükségesebb, hogy a történeti oktatás megéreztesse az érdeklődésnek azt a melegségét, amely a történeti személyeket és eseményeket megilleti. Ebből az egész nevelésre nézve fontos okból nagyon ügyelnünk kell arra, hogy ne tüntessük fel a történelmet úgy, mintha időrendi vázlat volna. Különösen szem előtt kell ezt tartani a történeti oktatásnak kezdőfokán, mert nagyrészt ettől függ, hogy később is milyen benyomást tesz az egész történelem.*

A vallási oktatásról alig szükséges mondani, mennyire éreztetnie kell az ember függését, és mennyire elvárjuk tőle, *hogy ne hagyja hidegen a kedélyeket.* Azonban a történeti oktatásnak vele egyirányban kell működnie, *máskülönben a vallási tanok elszigetelten állanak s abban a veszélyben forognak, hogy a tanításnak és tanulásnak többi részébe nem kapcsolódnak bele kellőképen.*

#### HATODIK FEJEZET.

##### *Különféle szempontok az oktatás tárgyaira vonatkozólag.*

#### 95. §.

Különféle szempontokból oly nézetek származnak, melyek a tananyagnak nem csupán feldolgozására, hanem kiszemelésére nézve is ellentmondanak egymásnak. Ha aztán hol az egyik, hol a másik felfogás kerekedik felül, akkor nemcsak az egység hiányzik azokból a célokból, amelyek szerint az oktatást be akarjuk rendezni, hanem a tanulók is közvetlenül szenvednek a következetesség hiánya miatt, ha az oktatás nem ugyanazon terv szerint kezdődik és folyik tovább.

## 96. §.

Tegyük fel, hogy egy tanítót megbízunk valamely tudomány tanításának ellátásával, akkor az illető elég gyakran minden pedagógiai megfontolás nélkül csinálja meg tantervét. Azt hiszi, hogy a tudomány anyaga, melyben egyik rész feltételezi a másikat, olyan teremt ad kezébe, amely szerint a szóbanforgó tudományt bátran el lehet tanítani. Ha nyelvtanításról van szó, azt kívánja, hogy a tanulók folyékonyan tudjanak deklinálni és konjugálni, hogy valamely íróat olvashasson velük; azt kívánja, hogy megértsék a közönséges prózai kifejezéseket, mielőtt megmagyarázná valamely költőnek választékos szólásformáit stb. Ha matematikatanításról van szó, akkor a tanulóknak a közönséges számtanban teljes jártasságot kell magukkal hozniok; felsőbb fokon teljesen gyakorlottaknak kell lenniök a logaritmusokkal való számolásban, még mielőtt előfordulnak olyan képletek, melyeknek alkalmazásához szükség van a logaritmusokra és így tovább. Ha történettanításról van szó, akkor előre készen kell állnia egy időrendi keretnek, melyben majd el lehet helyezni az eseményeket; az ókori történet feltételezi az ókori földrajz ismeretét és így tovább. E szerint a szempont szerint magukból a tantárgyakból vesszük az oktatás menetét, mintha az a követelmény, hogy *épen ezt vagy azt* tanítsuk, feltétlen érvényű volna. Ez a szempont érvényesül nagyban akkor, ha valamely intézet új tanulókat vesz fel; a gyermekeknek folyékonyan kell tudniok olvasni, írni, számolni, mielőtt a gimnázium megnyitja előttük kapuját; felsőbb osztályba csak az léphet fel, aki elérte az előbbi osztály elé kitűzött célt. Tehát a jó tanuló az, aki eleget tesz ezeknek a követelményeknek és készségesen alkalmazkodik hozzájuk. *Természetes következménye ennek, hogy itt nem igen vannak tekintettel a figyelem feltételeire, az érdeklődés fokozatos fejlődésére.*

## 97. §.

Van azonban ennek még más következménye is, és ezzel együtt egy másik szempont is felmerül. Sajnálják az ifjúságot, hogy oly sok gyötrelmet kell elszenvednie. Mindenféle kétségek támadnak arra nézve, vajjon kell-e tanítani *azokat* a tudományokat, melyek a gyötrelmet okozzák. Szóba kerül a jövő szempontjából való haszon kérdése. Egy egész sereg példa mutatja, hogy a felnőttek elhanyagolják és elfelejtik, — mégpedig minden észrevehető kár nélkül elfelejtik, amit nagy fáradsággal megtanultak. Igaz ugyan, hogy más példák az ellenkezőjét bizonyítják, de ez nem dönti el a kérdést. Nem lehet tagadni, hogy még a műveltek közt is igen sok ember csak arra vágyik, hogy keresetéből gondtalan társadalmi életet élhessen, s eszerint ítéli meg ismereteinek értékét. Ezen az állapoton nem segít az *olyan oktatás, mely kevés érdeklődést kelt s a gyermekkori emlékeknek árnyoldalaként szerepel.*

## 98. §.

Általánosságban jogosan felelik azt, hogy foglalkoztatni kellett az ifjúságot, mert nem nőhetett fel szabadjára eresztve. A foglalkoztatásban komolyságnak és szigorúságnak kellett uralkodnia, mert a

fegyelmezésnek (45—55. §.) nem volt szabad lanyhának lennie. Ekkor azonban a kételkedés teljesen a tantárgyak kiszemelésére veti magát. Vajjon foglalkoztatás céljára nem lehetett-e hasznosabb dolgokat találni? Ha ellenben például a klasszikus nyelveket dicsérjük, mert kiválóan alkalmasak arra, hogy sokfélekép foglalkoztassák az ifjúságot, akkor a szemrehányás egyéb tudományok tanításmódja ellen fordul, hogy csak nem tudunk velük úgy bánni, hogy ugyanakkora tevékenységet keltsünk fel velük a tanulóknak. Különösen a modern nyelvekről állítják, hogy azok is épúgy nyelvi tanulmányok, épúgy előfordul bennük az olvasás, beszéd, írás, fordítás, nyelvtani gondolkodás. Erre a világeért sem szabad azt felelni, hogy a gimnáziumoknak meg kell tartaniok a görög és a latin nyelvet, mert leendő hivatalnokokat kell képezniök, ezeknek pedig a klasszikus nyelvek époly hasznosak, sőt szükségesek, mint más hivatású egyéneknek a modern nyelvek. Ha ugyanis a klasszikus tanulmányokat egyszer leüllyesztjük a hasznos és szükséges dolgok sorába, akkor nyitva áll az ajtó azok előtt, akik végre majd azt kérdezik, ugyan mi szüksége van a falusi papnak a héber nyelvre, a gyakorló ügyvédnek és orvosnak a görögre.

## 99. §.

Az efféle viták gyakran olyan szellemben folytak, mintha az úgynevezett humaniorák ellentétben volnának a reáliákkal és nem tudnák őket maguk mellett megtűrni, *pedig az utóbbiak legalább is annyira hozzátartoznak a teljes műveltséghez, mint amazok*. A dolgot néhány régebbi pedagógus<sup>1</sup> rontotta el, akik leereszkedtek oda, hogy a tanulást, aminek mégis csak meg kellett lennie, megédesítsék mindenféle mulattató és játékszerű dologgal, *ahelyett, hogy marandó és növekvő érdeklődésre törekedtek volna*. Ha így a célt szükséges rossznak tekintjük, a megédesítést pedig eszköznek, mely arra való, hogy elviselhetővé tegye amazt, akkor a fogalmak mind összezavarodnak, s az ifjúság nem tudja meg, hogy mire képes, mert lanyhán foglalkoztatjuk.

Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a tanulás megédesítésére is marad elég alkalom, amikor a megédesítés helyénvaló, épúgy, mint ahogy az orvos kezében is maradnak ideiglenes fájdalomcsillapító szerek, bármennyire meg van győződve a gyökeres gyógyítás előnyéről. Amily káros és elítélendő a folytonosan enyelgő magatartás, ha elnyomja a komoly és alapos oktatást, époly szükség van gyakran arra, hogy sok olyan esetben, amikor valami nem nehéz ugyan, de annak látszik, a tanulót az utánozandó dolognak ügyes és vidám, szinte játszva való bemutatásával indítsuk munkára; ellenben a felesleges körülményesség és nehézkesség a legkönnyebb dolog megtanulását is sikertelenné teszi már pusztán azzal az unalommal, amelyet okoz. Leginkább vonatkozik ez a kisebb gyermekek oktatására s az elemekbe való bevezetésére, pl. a görög olvasás vagy az algebra stb. megkezdésére.

## 100. §.

Ha van ezekben a vitákban valami lényeges vitás pont, ez abból a feltevésből ered, hogy ezt vagy amazt a tudományt feltétlenül ta-

<sup>1</sup> Pl. Basedow.

nítani kell (96. §.). Az ilyen feltevést a nevelő oktatásnak nem szabad elválasztania attól a céltől, hogy a növendéknek szellemi tevékenységét kell felkelteni. Ez határozza meg a nevelő oktatás szempontját, nem pedig a pusztá tudás, sem a haszon. A tapasztalás és az érintkezés az első források, melyekből a növendék képzezeit merítette; ezektől a forrásoktól függ, hogy mi erős és mi gyenge ezekben a képzetekben, és hogy mit érhet el az oktatás könnyebben vagy nehezebben, hamarabb vagy később. A gyermekek számára írt jó könyvek már az olvasás tanulása alatt ezekhez a forrásokhoz fordulnak és fokozatosan tágítják a gondolatok körét. Csak ekkor lehet aztán szó ennek vagy annak a tudománynak tanításáról.

## 101. §.

A reáliáknak — természetrajznak, földrajznak, történelemnek — van egy tagadhatatlan előnyük: legkönnyebben hozzá lehet kapcsolni őket a tanulóknak már meglévő képzeiteihez. Feleúton legalább részben elébük mehetnek a tanulóknak szabadon emelkedő képzeitei (71. §.). A növénygyűjtés, a képeskönyvek, a térképek jó szolgálatot tesznek, ha kellő módon használjuk őket. A történelem javára felhasználjuk az ifjúságnak azt a tulajdonságát, hogy szeret elbeszéléseket hallgatni. Hogy az elbeszéléseket részben régi könyvekből merítjük, amelyek idegen nyelveken vannak írva, hogy ezeket a nyelveket valamikor csakugyan beszélték: ezt úgy mellékesen gyakran meg kell említeni, még mielőtt ezek a nyelvek maguk sorra kerülnek, sőt akkor is, mikor már hozzáfogtunk tanításukhoz.

A reáliák hasznának bizonyítgatása felesleges. *Az ifjúság nem távolabbi célok kedvéért dolgozik, de serényen munkához lát, ha érzi, hogy meg tud csinálni valamit, s a képességnek ezt az érzését kell benne felkelteni.*

## 102. §.

A geometriának a kiindulás szempontjából ismét más előnyei vannak, melyeket csak újabban kezdtek komolyan felhasználni. Fából és kartonból készült idomokat, rajzokat, szögeket, pálcikákat, hajlítható drótokat, fonalakat, a vonalzó, körző, szögmérő használatát, megszámlált pénz hosszabb és rövidebb, párhuzamos és nem párhuzamos sorokban — tetszés szerint lehet szemléltetni és más érzékelhető tárgyakkal összekapcsolni; tervszerűen összeállított foglalkoztató gyakorlatokat csinálhatunk belőlük, s ezt mindinkább meg fogjuk tenni, ha megértjük, hogy a kellő erősségű érzéki képzetek legbiztosabban megalapozzák az oktatást, melynek sikere attól függ, hogy a tanuló hogyan alakítja ki lelkében a térképzeteket. Ezt persze nem értik meg azok, akik a tért egyszersmindenkorra úgy fogják fel, mint a szemléletnek olyan formáját, amely minden emberi elmében egyforma.<sup>2</sup> A tapasztalás az ellenkezőre fogja a gyakorlatban működő nevelőt megtanítani, ha a nevelő kellő figyelemre méltatja, mert épen ebben a tekintetben mutatkoznak az egyének nagyon különbözőknek. Geometriai szerkesztéseket ritkán találunk ki a gyermekek maguktól, ellenben az gyakrabban előfordul, hogy a tanuló ügyesen rajzol, tehát jól tudja utánozni, amit látott.

<sup>2</sup> Ez a megjegyzés Kant tana ellen irányul.

Geometriai képzetekből elvonás útján aritmetikai fogalmakat alkotni könnyű dolog, és nem szabad ezt fölöslegesnek tartanunk még akkor sem, ha a számolás már javában folyik.

## 103. §.

A németekre nézve mind a két klasszikus ókori nyelv híjával van annak az előnynek, hogy könnyen hozzá lehetne kapcsolni a tanulóknak már meglevő ismereteihez,<sup>3</sup> ellenben a latinnak megvan az az előnye, hogy ha keveset haladtunk is benne, már előkészíti a talajt a legszükségesebb modern idegen nyelvek számára. Ez ellene szól annak a régebben gyakori szokásnak, hogy a franciával kezdtek. Hogy megfordítva a latint kapcsoljuk hozzá a franciához, ezt a nyelvekhez értő ember aligha fogja helyeselni, mert a gallicizmusok meglehetősen veszedelmesek a jó latinságra nézve, egyéb okokról nem is szólva.

Már maga az a hosszantartó munka, melyet a klasszikus nyelvek okoznak, tanácsossá teszi, hogy korán hozzáfogjunk tanításukhoz. Abból, hogy a latin a német embernek idegenszerű, nem szabad azt követelgetni, hogy későn kell megkezdenünk, hanem hogy a kis gyermekkel csak lassan kell benne haladnunk. *Az idegen nyelvek hangzásához korán hozzá kell szoknunk, hogy ne érezzük olyan különösnek.* Egyes latin szavakat már a kis gyermek is könnyen felfog, azután csakhamar át lehet térni egészen rövid mondatokra, amelyek két-három szóból állanak, ezeket azonban egy időre ismét el is felejtethi a tanuló. *Amiről azt mondjuk, hogy elfelejtettük, az még azért nincs elveszve.* A nehézség egyfelől abban rejlik, hogy hosszabb mondatokban sok idegenszerűség halmozódik össze, másfelől a függő mondatoknak sokféle kapcsolásában, a közbeszúrásokban, a szórendben, a körmondatos szerkezetben. Erre nézve nem szabad elfelejteni, milyen sokáig tart, míg a gyermekek magában a németben is bánni tudnak az alárendelt mondatokkal. Beszédjük sokáig nem egyéb, mint a legegyszerűbb mondatoknak egymás mellé rakása. Ha megkíséreljük, hogy ebben a tekintetben gyorsabb haladásra készítsük őket a latinban, mint amilyen a németben lehetséges, kárba vész az idő s nagyon próbára tesszük a tanuláshoz való kedvüket.

## 104. §.

Amit fentebb mondtunk, abból az tűnik ugyan ki, hogy a nevelő oktatás a szellemi tevékenység felkeltésére némely tantárgyat könnyebben és biztosabban, másokat több fáradsággal fog felhasználni, s ez a fáradság bizonyos körülmények között hiábavaló is lehet; ugyanis a reáliákat könnyebben megérti a tanuló; a matematikának bizonyos fogásokra van szüksége, hogy szemléletessé tegyük; az idegen nyelveket csak lassan lehet a rendes mederbe terelni; de ez a különbség nem oly nagy s az oktatásnak egész lefolyására nézve nem annyira döntő, hogy komoly pedagógiai aggodalmakat lehetne támasztani az idegen nyelvekkel szemben, ha ráérünk velük foglalkozni. *Ezeknek a gyümölcsei később érnek meg.* Amit kivált a klasz-

<sup>3</sup> Csak az idegen szavakhoz lehet őket mint kiindulóponthoz hozzáfűzni.

szikus nyelvek iskolai tanítása ellen azelőtt joggal fel lehetett hozni, az mindinkább elveszti jogosultságát, amióta elvonjuk a gimnáziumoktól egyrészt a fokozott követelmények által a gyengébb tanulókat, másrészt a megjavított polgári iskolák útján azokat, akik *határozottan* nem szándékoznak felsőbb tanulmányokat végezni.

## HETEDIK FEJEZET.

### *Az oktatás menete.*

#### 105. §.

Hogy az oktatás menete a helyes mederbe terelődik-e, az egyaránt függ a tanítótól, a tanulótól és a tárgytól. Ha a tárgy nem kelti fel a tanuló érdeklődését, ebből káros következmények származnak, amelyek körben forognak. A tanuló igyekszik kivonni magát a munka alól, hallgat vagy rosszul felel; a tanító sürgeti a helyes feleletet; az oktatás megakad; a tanuló ellenszenvre fokozódik; — a tanító, hogy az ellenszenvet és restséget legyőzze, teljesen megtagadja azt a segítséget, melyet adhatna; ahogyan tudja, kényszeríti a tanulót, hogy törje a fejét, maga dolgozzék, készüljön, könyv nélkül tanuljon, amit rosszul tanul is meg, azt is alkalmazza írásbeli dolgozatokban stb. A tulajdonképeni előadás megszűnik vagy legalább is elveszti összefüggését; akkor aztán hiányzik a kellő példa, melyet a tanítónak kellett volna adnia; a tárgyba belemélyedő olvasás, gondolkodás, írás példája. Pedig épen *ez a példaadás*, hogy hogyan kell a tárgyat felfogni, kifejteni, rokon tárgyakkal összekapcsolni: *ez a leghathatósabb eleme a jó oktatásnak*. A tanítónak példát kell erre mutatnia, a tanulónak utánoznia kell, amennyire tudja, a tanítónak pedig szorgalmasan támogatnia kell a tanulót ebben az utánzásban.

#### 106. §.

Az oktatás menete vagy *szintetikus* vagy *analitikus*. Általánoságban szintetikusnak lehet nevezni minden oly oktatást, melyben a tanító maga szabja meg közvetlenül, hogy miből legyen összeállítva az oktatás anyaga, analitikusnak pedig azt, mikor a tanuló először a maga gondolatait nyilvánítja, s ezeket a gondolatokat, úgy, amint vannak, a tanító vezetésével megbeszélik, helyesbitik, kiegészítik. Itt azonban bizonyos dolgokat pontosabban meg kell határozunk és különböztetnünk. Analizálni lehet a tapasztalást, a tanulás útján szerzett ismereteket, a véleményeket. Van olyan szintézis, mely a tapasztalást utánozza; van olyan, mely abban áll, hogy az előbb egyenként bemutatott alkotórészekből tudatosan alkotunk egészet. Itt ismét bizonyos különbségek keletkeznek a tárgyokban rejlő különféleések folytán.

#### 107. §.

Minthogy az oktatásnak a tanuló tapasztalása az alapja, első helyre azt a szintézist tesszük, mely a tapasztalást utánozza, s ezt ezzel a névvel jelöljük: *pusztán előadó oktatás*.<sup>1</sup> Ellenben *szinte-*

<sup>1</sup> *Darstellender Unterricht.*

*tikusnak* ezentúl csak azt az oktatást fogjuk nevezni, melyben világosan szembetűnik az előbb különálló alkotórészekből való összetétel.

A pusztán előadó forma alkalmazása szűkkörű ugyan, hatása azonban oly nagy, hogy külön vizsgálódást, s ami fődolog, gondos gyakorlást érdemel a tanító részéről. Aki ennek ura, az a legbiztosabban le fogja kötni a tanulók érdeklődését.

Meg szokták kívánni a tanulóktól, hogy gyakorolják magukat az elbeszélésben és a leírásban; de nem szabad elfelejteni, hogy ebben mindenekelőtt a tanítónak kell példát mutatnia. Nyomatott elbeszéléseknek és leírásoknak bővében vagyunk ugyan, ámde az olvasás nem hat úgy, mint a hallás. *Viva vox docet.*<sup>2</sup> A gyermekkorban általában nem is lehet még az olvasásban oly nagy gyakorlottságra és kitarásra számítani, mint amekkora szükséges volna; vagy pedig ha egész folyékonyan olvas a gyermek, akkor túlságos gyorsan olvas, nagyon siet, hogy a végére érjen, vagy ott időz hosszasan, ahol nem kellene, s elveszti az összefüggést. Legfeljebb nagyon gyakorlott tanulókkal lehet hangosan felolvastatni. Sokkal biztosabb a tanítónak szabad előadása; de *szabadnak kell lennie, hogy zavartalanul hathasson.*

#### 108. §.

Ehhez mindenekelőtt *fejlett előadóképeség* szükséges. Sok tanítónak óvakodnia kell megszokott szólásmódoktól, hézagöltő szavaktól, kiejtési hibáktól, olyan szünetektől, melyek nem is beszédhangokkal vannak kitöltve, félbeszakított körmondatoktól, nehézkes közbeszúrásoktól stb.

Szükség van továbbá a szavaknak oly megválasztására, hogy ne csak a tárgyhoz illők, hanem a tanulók előtt érthetők is legyenek, s olyan beszédmódra, mely a tanulók műveltségi fokához van szabva.

Végül szükséges a pontos könyv nélkül tanulás, kezdetben majdnem szóról-szóra; legalább úgy kell készülni a tanításra, mintha épen akkor a tanulók előtt beszélnénk; később elegendő megtanulni az előadáshoz szükséges adatokat és kifejezéseket, hogy ne kelljen a könyvbe vagy papírlapra írt jegyzetbe belepillantani. Később még egy kissé bővebben lesz szó erről a pontról.

#### 109. §.

*Az előadásnak úgy kell hatnia, mintha a tanuló közvetlen szemlélője és fültanúja volna annak, amit leírunk és elbeszélünk neki. Ennélfogva a tanulónak csakugyan hallania és látania kellett sok mindenfélét, s ez arra figyelmeztet bennünket, hogy a tapasztalás körét, ha nagyon szűk volt, ki kellett bővíteni kirándulások útján és mindenféle dolgok bemutatásával.* Továbbá az oktatásnak ez az alakja csak olyanfajta tárgyakhoz illik, amelyeket hallani és látni lehetett. Emellett fel kell használni a képekkel való szemléltetésnek minden segédeszközét.

Ha ez az oktatás sikerül, akkor az ismétlés alkalmával az derül ki, hogy a tanulók nemcsak a fődolgokra emlékeznek, hanem nagyrészt még azokra a kifejezésekre is, melyeket a tanító használt, továbbá hogy pontosabban megjegyezték a dolgokat, mintsem kíván-

<sup>2</sup> Az élőszónak tanító ereje van.

tuk. Azonfelül sokkal jobban ragaszkodnak az olyan tanítóhoz, aki jól tud elbeszélni és leírni, s ha fegyelemről van szó, jobban engedelmeskednek neki.

## 110. §.

Úgyes előadásoknak az a hatásuk, hogy a növendék tapasztalásának köre mintegy kitágul, az analízis pedig segít tanulságosabbá tenni a tapasztalást. Ugyanis a tapasztalás, ha teljesen magára hagyjuk, nem olyan tanító, aki rendszeres oktatást ad. Nem követi azt a törvényt, hogy az egyszerűből kiindulva fokozatosan haladjon az összetett felé, hanem *annyi mindenféle dolgot és eseményt tár elénk egyszerre, hogy gyakran nem is alkothatunk róluk tiszta képet.* Minthogy pedig előbb adja az elemek kapcsolatát, mint magukat az egyes elemeket, az oktatásra hárul az a feladat, hogy ezt a fordított sorrendet az oktatás helyes rendjének megfelelően visszafordítsa. A tapasztalás társítja ugyan, amit ad, de ha azt akarjuk, hogy ez a már meglévő társítás a tanórák munkájában is éreztesse hatását (márpedig éreztetnie kell), akkor a tapasztalás és a tanulás útján szerzett ismereteknek pontosan össze kell vágniok, ehhez pedig szükséges, hogy a tapasztalásból fakadó ismeretkészletnek pótlólag megadjuk a hiányzó világosságot s a megfelelő nyelvi megjelölést.

## 111. §.

Beszéeljünk először a zsenge gyermekornak való *analitikus oktatásról.* Hogy megértsük ennek az oktatásnak jelentőségét, fontolóra kell vennünk, milyen a gyermekek tapasztalása. A gyermekek hozzá vannak ugyan szokva, hogy szétnézzenek környezetükben, csak hogy a legerősebb benyomások elnyomják bennük a többit, s ami mozog, az sokkal jobban vonzza őket, mint ami nyugvó állapotban van. Szélszaggatnak és elrontanak mindent, anélkül, hogy sokat törődnének az egész főrészeinek tulajdonképeni összefüggésével. Bár minduntalan kérdezzetük: miért és minek? mégis céljára való tekintet nélkül úgy használnak minden eszközt, amint éppen megfelel pillanatnyi ötleteiknek. Élesen látnak, de ritkán figyelnek meg valamit; a dolgoknak igazi mivolta nem gátolja meg őket abban, hogy mindennel képzeletük szerint ne játsszanak, s amellett mindent minden helyett el ne fogadjanak. Általános benyomásokat kapnak hasonló dolgokról, de nem választják szét a fogalmakat; *az elvonás nem magától kerül bele gondolatvilágukba.*

Ezek a megjegyzések és más effélék azonban korántsem illenek mindenkire egyformán, hanem nagy különbségek vannak az egyének között, s a gyermeknek valami különös sajátsága már egyoldalúságának csíráját rejti magában.

## 112. §.

Az első dolog tehát, ami ebből nyomban következik, az, hogy oly iskolára, ahol sok gyermeknek kell együtt tanulnia, az a feladat bárul, *hogy egyformábbakká tegye őket, s evégből átdolgozásnak vesse alá a tapasztalatoknak magukkal hozott készletét.* De bármennyire kívánatos a tanulók egyformasága, nem csupán ez itt a cél. Ha egyes gyermekekről van szó, már akkor is gondoskodni kell arról, hogy az egész oktatás belekapcsolódjék az ő képzetköreikbe;



az új ismereteknek a meglévőkhöz való hozzáfűzése, amiről fentebb többször szó esett, szükségessé teszi, hogy azokat a képzetköröket ne hagyjuk olyan feldolgozatlanul, mint ahogyan vannak. Gondolkodó pedagógusok már régen hirdetik ezt, azok ellenben, akik csupán a tudományért buzgólkodnak, mindig újra meg újra félreismerik.

Niemeyer általánosan elterjedt munkájának<sup>1</sup> az oktatás különös törvényeit tárgyaló szakaszát ilyen című fejezettel kezdi: *A figyelemnek és gondolkodásnak oktatás útján való első felkeltése vagy az értelemgyakorlatok*. Ezek az értelemgyakorlatok nem egyebek, mint az első analitikus oktatás. Niemeyer ezt mondja: „Mihelyt látjuk, hogy a gyermekek kora, egészségi állapota és ereje lehetővé teszi, hogy tulajdonképeni, meghatározott időhöz kötött oktatásra fogjuk őket, az első leckeórának annak kellene lennie, ami a fejezet címében meg van jelölve, s ezt folytatni lehetne a kilencedik, tizedik évig, sőt még tovább is, jóllehet nagyon sokféle módosítással. Ezt a tanítást semmiféle rövid szóval nem lehet kifejezni, s bizonyára ez az oka, hogy többnyire hiába keressük az iskoláknak, valamint a magánoktatásnak tanmenetében. Hogy végre magukban a népiskolákban is ráterelődött erre a figyelem, ez azok közé a halhatatlan érdemek közé tartozik, melyeket a tiszteletreméltó Rochow kanonok szerzett magának.”

*Pestalozzi Anyák könyve* című munkájában ugyanazon az úton haladt, de célszerűtlenül csupán egyetlenegy tárgyra szorítkozott. A gyakorlatok neme önála részben még pontosabban van jelezve, mint Niemeyernél.

#### 113. §.

Először megközelítőleg egyensúlyt kell teremteni a gyermeket körülvevő dolgok képzeteiben, amelyekben a legerősebb benyomások uralkodnak (111. §.). Ezt arányos reprodukálással érhetjük el.

Niemeyer ezt mondja: „Induljunk ki beszélgetés közben azokból a tárgyakból, melyek közvetlenül hatnak a gyermekek érzékeire, s mondassuk el velük ezeknek a tárgyaknak nevét, miközben rámutatunk a tárgyakra. Azután térjünk át távollevő dolgokra, melyeket azonban már láttak vagy éreztek, s gyakoroljuk egyúttal képzelő-erejüket és nyelvüket oly módon, hogy felsorolttatjuk velük, amire azokból a dolgokból emlékeznek. Anyagot szolgáltat ehhez: mindaz, ami a szobában van; mindaz, amit az emberi testen észreveszünk; mindaz, ami a táplálkozáshoz, ruházkodáshoz, kényelemhez hozzátartozik; ami a mezőn, a kertben, az udvaron van; az állatok, növények, amennyiben a gyermekek ismerik őket.”

#### 114. §.

A legközelebbi lépések a következők: *mutassuk meg a főrészeket, melyekre az egész feloszlik, ezeknek a részeknek kölcsönös helyzetét, kapcsolatukat és mozgathatóságukat*, ha ez utóbbi a tárgy megroggálása nélkül lehetséges. Ehhez aztán már hozzá lehet fűzni a tárgyak használatáról való legelemibb tudnivalókat, úgyszintén arra vonatkozó figyelmeztetéseket, hogyan nem szabad őket használni, hogy el ne rontsuk, sőt inkább hogyan kell vigyázni rájuk és

<sup>1</sup> *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.*

kímélni őket. Ugyancsak itt kell már érintenünk és összehasonlítani a tárgyaknak sokaságát, számát, nagyságát, alakját, súlyát.

Ez azonban még nem elég arra, hogy a képzeteket felemeljük a világosság fokára, s előkészítsük a későbbi elvont gondolkodást. Az elnevezéseket *először* a tárgyakból kell venni az ismertető jegyek fellekerése útján, *azután viszont* az elnevezésekből kell kiindulni s a tárgyakat úgy összefoglalni, amint amazok alá sorolhatók. (Már Pestalozzinál megvan ez a megkülönböztetés, amely igen fontos az elvonásra való előkészítés szempontjából.) Eközben az összehasonlítás, megkülönböztetés, néha a pontosabb megfigyelés is magától be fog következni; a tévedéseket, melyeket a képzelet szabad csapongása okozott, helyreigazíthatjuk, *ha visszamegyünk a tapasztalásra, mint az ismeretek forrására.*

#### 115. §.

A legfontosabb teendő, amely még hátra van, most abban áll, hogy *áttekintsünk egy hosszabb idősort*, melybe a dolgok mesterséges és természetes eredetükkel együtt beletartoznak. Így szerezzük meg különösen azokat az előismereteket, melyek részint a legelemibb technológiába vágnak, részint az emberek közti érintkezésre vonatkoznak; ezek később kiindulópontjai lesznek a természetrajznak és a földrajznak. De a történelmet is elő kell itt készíteni azzal, hogy (bár pontosabb meghatározás nélkül) beszélgetünk azokról az időkről, mikor az embereknek még nem voltak meg a mostani eszközeik és szerszámaik, mikor még nem ismerték a mai mesterségeket, és nem rendelkeztek azokkal az anyagokkal, amelyek távoli országokból származnak.

#### 116. §.

Ha az imént vázolt oktatásra nincsenek is külön tanítási órák kitűzve, ebből azért még nem következik, hogy ez az oktatás teljesen hiányzik, mert *sok másba bele lehet szöve, nevezetesen jórésztben a gyermekeknek való könyvek<sup>1</sup> magyarázatába, ami a legelső német nyelvi órák feladata.* Azonban amivel csak mellékesen foglalkozunk, ki van téve annak a veszélynek, hogy elhanyagoljuk vagy legalább nem eléggé foglalkozunk vele.

Mindazáltal nem szabad elfelejteni, hogy iskolákban azért ütközhetik nehézségekre az analitikus oktatásra való külön órák kitűzése, mert a haladás gyorsasága vagy lassúsága nagyrészt attól az ismeretkészlettől függ, melyet a tanulók magukkal hoznak, továbbá attól, hogy milyen készséggel nyilvánítják gondolataikat. S bár Niemeyer (az idézett helyen) határozottan ezt mondja: „A gyermekeknek eszükbe sem jut ilyenkor, hogy unatkozzanak”, azonban rögtön hozzát teszi: „de könnyen el lehet őket kényeztetni, ha túlságos gyorsan ugrálunk egyik tárgyról a másikra.” Ilyen vagy ehhez hasonló elkényeztetés más tanórákon is beállhat az iskolákban, ha nagyon bőségesen adjuk a tanítás anyagát, s a tanulókat megkíméljük attól a fáradságtól, hogy maguk teremtsék elő az anyagot saját emlékeikből. Ezért az első kísérleteket csak egypár órára vagy hétre terjesztjük ki, melyeket be lehet a német nyelvi órák közé iktatni.

<sup>1</sup> Ma azt mondanók: olvasókönyvek.

A házitánító útján való magánoktatásban ez a nehézség is elmarad, s azt az ismeretkészletet, amellyel a tanulók rendelkeznek, eléggé meg lehet figyelni, hogy eszerint állapíthassuk meg az első analitikus oktatás tervezetét.

## 117. §.

Az analitikus oktatás később más alakban tér vissza, tudniillik az *ismétlésben* s az *írásbeli dolgozatok javításában*. Amit a tanító már előadott s amihez már megadta a segédeszközöket, azzal újra találkozni akar az ismétlés alkalmával s a tanulók dolgozataiban; amit talál, azt szükség esetén elemeire bontja és helyreigazítja.

Azonban az ismétlés alkalmával könnyen beáll egy pedagógiaellenes összetévesztés, mely előidézi az imént jelzett bajokat (105. §.): az ismétlésnek a vizsgálattal való összetévesztése. Magábanvéve teljesen elüti egyik a másiktól. Ha a tanító biztos volna abban, hogy a tanuló egészen odafigyel s egyúttal meg is érti a dolgot, akkor a jobb emlékezetbentartás végett a tanuló közreműködése nélkül még egyszer előadná, amit már előadott. Így nem lenne benne semmi analitikus oktatás, sem ami a vizsgáztatáshoz hasonlít. Legtöbbször azonban azt kívánják a tanulóktól, hogy mondják el mindazt, amit megjegyeztek; ez könnyen azt a látszatot kelti, mintha azt várnák tőlük, hogy mindent megjegyeztek legyen, pedig ezt szorosan véve még a vizsgálaton sem szokás követelni. *A vizsgáló azt kutatja, milyen állapotban vannak az ismeretek a vizsga pillanatában; az ismétlés pedig arra való, hogy megszilárdítsa és helyesbítse a tudást.* A vizsgálat után lehet dícséretnek vagy korholásnak következnie; az ismétléshez egyik sem illik.

Mínt hogy az ismétlés s a hozzá hasonló begyakorlás a *tanítás idejének nagyobbik felét foglalja el*, megérdemli, hogy közelebbről megvilágítsuk.

## 118. §.

Ha több képzetet újra meg újra felevenítünk, nemcsak erősségük növekszik, hanem az ellentéteesség esetében egymásra tett akadályozó hatásuk is kevésbé gátolja összekapcsolódásukat a visszaidézéskor, mint az első felfogás alkalmával. A kapcsolódás nemcsak mindig jobban kiterjed, hanem egyenletesebb is lesz, azaz a gyengébb képzetek jobban megállják helyüket az erősebbek mellett. Továbbá ha egy sor egymásután következő képzetet többször ismétlünk, akkor a sorban előbb állók már felidézőleg hatnak az utánuk következőkre, még mielőtt ez utóbbiakat felevenítjük, mégpedig annál inkább, minél gyakrabban előfordul az ismétlés; ez magyarázza meg, hogy a lelki készség nagyobbodásával a gyorsaság is növekszik. Ezt a lelki folyamatot azonban nagyon könnyen megzavarhatják oda nem illő gondolatok.

Mármost feltesszük, hogy a tanító mintaszerű előadást tartott, nem tovább, mint ameddig a tanulóknak való, talán csak néhány percig. Ő maga is végezhetné az ismétlést, de hogy a tanulók ne foglalkozzanak más gondolatokkal, őket szólítja fel az ismétlésre. Ha nem sikerül nekik a kísérlet, akkor itt az ideje, hogy támogassa őket, vagyis ő maga ismétlje, amit mondott. Azonban igen gyakran van úgy, hogy a tanulók egyes dolgokat megtartottak emlékezetükben, másokat pedig elfelejtettek; ilyenkor az a fontos, hogy a ta-

mulóknak saját előtörő képzeiteit *támogassuk ugyan, de ne zavarjuk*, tehát ne segítsünk se többet, se kevesebbet, se gyorsabban, se lassabban, mint amennyivel és ahogyan elérhetjük azt a célt, hogy a tanulók gondolatmenete lehetőleg megközelítse az előadás helyes menetét. Ha ezt elhibázzuk, akkor a visszaidézés nem eléggé hathatós, hogy megteremtse az óhajtott kapcsolódást és készséget; sokszor eredmény nélkül ismételünk; fáradtság és helytelen kapcsolódás áll be, pedig ettől nagyon félni kell. Ha a tanulók kedvetlenek, lassan kell haladni; ha hiányzik az érdeklődés, nem lehet velük kellő módon haladni. Ha a tanító az ismételésben ügyetlen, bizonyos idő múlva a tanulók töredékes feleletein is észre lehet venni, hogy gondolatmenetük nem terelődött helyes irányba.

## 119. §.

Feltettük, hogy az előadás mintaszerű, olyan, hogy követendő például szolgálhat (105. §.). Lehetséges, hogy a mintaszerűség már a szavakban is megvan; ilyenkor az ismételésnek ragaszkodnia kell a szavakhoz (csak hogy természetesen nem szörszálhasogató aprólékoskodással). Azonban igen gyakran a gondolatmenetben rejlik az előadásnak igazi mintaszerűsége; ilyenkor nem ugyanazon szavakat használjuk, és kezdetben megengedjük, hogy a tanulók saját, jól-lehet kevésbé találó kifejezéseikkel éljenek ismételés közben, s így állják ki a próbát arra nézve, hogy megértették a dolgot. De ilyenkor is mindig ügyelni kell a gondolatok sorrendjére, melyet az ismételésnek lehetőleg összefüggően kell felújítania.

## 120. §.

Másként áll a dolog, ha valamely jól sikerült oktatásnak egész részeit később ismételjük. Annakidején az egyes fogalmakat a világosság kedvéért messzire eltoltuk egymástól (68. §.) és többféle módon gondoskodtunk a képzetársításról (beszélgetés vagy más tanítási órákban alkalomadtán való említés útján, vagy magának a tapasztalásnak segítségével, a 110. §. szerint), most pedig az ismételés első sorban arra szolgál, hogy a nagy ismeretanyagot tömören összefoglaljuk, azután rendszerezzük, és gyakran egyúttal arra is, hogy kiegészítsük az oktatást s a nehezebb dolgot hozzáfűzzük a könnyebbhez. Itt megváltozik maga az előadás is, amely most eleget akar tenni egy felsőbb fokozat követelményeinek. Többnyire még ezen a felsőbb fokon is szükség lesz oly ismételésekre, amelyek mindjárt az előadás után (vagy a legközelebbi tanítási órában) következnek.

## 121. §.

Erre a fokra nézve, amely összefoglalással és közbeszúrással megváltoztatja a tananyagnak előbbi állapotát, meg kell fontolni, hogy a tárgyak összekapcsolódásának milyen formája jellegzetes és használatos, továbbá hogy ehhez képest hogyan sorakozzanak és szövődjenek össze a tanuló képzei. Ez mindenesetre sokkal inkább az ismételés feladata, mintsem az előadásé, amely több képzetsor közül mindig csak egyen mehet végig, és ha a többit is fel akarja ölelni, akkor már ismételés lesz belőle.

A természetrajzban pl. különféle osztályozások vannak; a történelemben a korszerinti tárgyalás keresztezi a népek szerinti tárgya-

lást, s a művelődéstörténet ismét más csoportosításokat kíván; a földrajzban minden nevezetes városból minden irányban tudnunk kell tájékozódni, de a folyó melletti városok a folyamvidékekre és hegyláncokra irányítják a figyelmet; a mennyiségtanban minden tételnek készen kell állnia, ha alkalmazására van szükség, de a maga határozott helye is megvan a bizonyítás következtében; hasonlóképp a nyelvtani szabályoknak is mindenkor rendelkezésünkre kell állniuk, de egyszersmind az is nagyon szükséges, hogy a tanuló teljesen otthonos legyen nyelvtanában, és mindenről, aminek utána akar nézni, tudja, hogy hol kell keresnie.

Annak a követelménynek, hogy meglegyen a csoportosításnak ez a sokfélesége, nem mindig az a tanító tud ügyes ismétléssel eleget tenni, aki legjobban ért ahhoz, hogyan kell a rendszeres előadásban kiemelni a főgondolatokat és hozzájuk fűzni a mellékes dolgokat.

#### 122. §.

Mikor a tanulókat ismétlésre fogjuk, rendszerint oly dolgokból kell kiindulni, melyekben a tanulók otthonosak. Ezenfelül gondolatmenetükkel szemben engedékenységre van szükség; az ismételtető tanítónak nem szabad egész szoroson megállapított tervet követnie. A szükséges helyreigazítások megkövetelik, hogy egy kissé megállapodjunk; amit helyreigazítottunk, annak gyakran új kiindulóponttá kell válnia, ahonnan tájékozódunk. Néha meg kell engedni a tanulóknak, hogy ők maguk jelöljék meg, minek az ismétlését gondolják legszükségesebbnek. Ezzel bizonyos felelősséget vállalnak a tanult anyagnak többi részére nézve, s annál inkább érzik azt a kötelezettséget, hogy pótlólag megtanulják, amit nem tudnak.

#### 123. §.

Az írásbeli dolgozatok javítása szintén az analitikus oktatás körébe tartozik, de *ha túlságos korán kívánunk írásbeli dolgozatokat, nagyobb a fáradság, mint a nyereség.* A tanuló írás közben összefoglalja saját képzetait; ezzel árt magának, ha hibát követ el; megszokja a hibákat. Vigyázni kell arra, vajjon a tanulóknak a szóbeli javítás alatt s a megírt dolgozat átnézése közben tanusított figyelmétől nem várunk-e többet, mint amennyire képes. *Ha sok a hiba, ha a dolgozat csakúgy hemzseg tőlük, akkor a hibák mind közömbösekké válnak; megalázzák a tanulót, de el is bátortalanítják.* Ezért ha a tanuló gyenge, csak egészen rövid írásbeli feladatokat adjunk, s inkább egyet se adjunk mindaddig, amíg másféle gyakorlatokkal biztosabban lehet haladni. Az a tanító, aki azért ad fel házi dolgozatot, hogy az iskolában megkímélje magát a fáradságtól, egészen rosszul számít; nemsokára majd annál keserűbb lesz neki a fáradság.

Némelyek azt hiszik, hogy rövid dolgozatok helyett inkább egészen könnyűket kell feladni, s a munka megkönnyítése végett lehetőleg pontosan előre megadni mindent (a szerkezetet és a kifejezéseket). Tévednek. Ha volt az írásbeli dolgozatnak valami célja, ez csak abban állhatott, hogy alkalmat adtunk a tanulóknak, *próbálja meg, mire tud menni a tanító nélkül.* Ha aztán a kísérlet beválik, akkor a tanítónak már nem szabad mindenféle utasításokkal akadályozni a tanulót. Ha nem válik be a kísérlet, akkor még nagyon korai volt a dolog; akkor várni kell, vagy meg kell rövidíteni a feladatot, még ha három sorra zsugorodik is össze, *mert három sor önálló munka többet ér, mint há-*

rom olyan lap, amely utasítás szerint készült. Azok a csalódások, melyeknek a pórázon vezetéssel kitesszük magunkat, évekig eltarthatnak, míg végre megtaláljuk a tanuló igazi képességének helyes mértékét.

## 124. §.

Egészen másként áll a dolog, ha a dolgozatírás előtt *élszóval segítettük a tanulót gondolatainak kifejtésében*. Az analízisnek ez a módja különösen az ifjúkorban fontos; szükséges azonban, hogy a tanuló őszintén megmondja a maga véleményét. Ha ez megtörténik, akkor van tárgya a beszélgetésnek, melyben a tanítónak annál jobban óvakodnia kell a rideg ellenmondástól, minél inkább törekszik arra, hogy elérjen valami eredményt a tanulóval. Egészen más az, ha nem tűrjük meg a tolakodó szerénytelenséget.

A maguk választotta tételek sokkal többet érnek, mint a feladottak, csakhogy a tanulóknak többségétől nem lehet várni, hogy maguk válasszanak tételeket. De ha akadnak ilyen tételek, akkor már maga a megválasztás is, a kidolgozás pedig még inkább adalékokot szolgáltat a tanulók közt elterjedt véleményeknek s azoknak a benyomásoknak megismeréséhez, amelyek nemcsak az iskola útján, hanem a tapasztalás és az érintkezés által is folytonosan hatottak a tanulókra. Aki ír, annak még sokkal határozottabban megnyilvánul az egyénisége. Ennek meglátására minden tanítónak készen kell lennie, még akkor is, ha jobban szeretné saját magát tanítványaiban visszatükröződve látni. Semmi értelme sem volna, ha saját véleményét akarná a tanulók dolgozataiba belevájtani; ezzel nem tenné saját nézetét a tanulók nézetévé. Az előadásnak alakján azonban lehet javítani; a nézetek helyesbítésére más alkalmakat kell felhasználni, ha ez a helyesbítés egyáltalában sikerülhet.

## 125. §.

A tulajdonképeni *szintetikus oktatásra* (107. §.) nézve feltesszük, hogy az ifjúkori tanulmányi időnek egész folyamán, ahol kell, mindenütt támogatásban részesül a pusztán előadó s az analitikus oktatás részéről. *Máskülönbben mindig kétséges lesz a siker, kivált a tanult dolgoknak az életből merített tapasztalással való összeolvadása.* A szintetikus oktatásnak sok új és ismeretlen dolgot fel kell ölelnie; az újság általános ingerének együtt kell itt működnie a megszokott szorgalommal és mindenik tantárgy sajátos érdekességével.

Mai napság, amikor oly sokat beszélnek nemcsak Olaszországról, hanem Görögországról és a Keletről is, amikor a természettudományi ismeretek annyira el vannak terjedve, lehetetlen, hogy még a gyermeknek is fülébe ne jusson sok minden, ami elejét veszi annak a közönyösségnek vagy ellenszenvnek, amellyel még egy félszázaddal ezelőtt úgy tekintették az iskolában tanított ismereteket, mint ami semmi vonatkozásban sincs az élettel. Ma már nem lehet nehéz a kíváncsiságot távoli országok vagy akár elmúlt idők iránt felkelteni, különösen akkor, ha kezünk ügyében vannak ritkaság- és régiséggyűjtemények. Az efféle inger azonban nem sokáig ellensúlyozná a tanulással járó fáradságot, ha nem volna egyúttal a tanulás szükségességéről való nézet is elterjedve. Ebben segítségünkre vannak az iskoláknak, főként a gimnáziumoknak törvényesen megállapított kö-

vetelményei. A családok pedig az ifjúságnak szorgalmára hatnak, s így jó fegyelmezőssel és vezetéssel könnyen megteremthetjük a tanulásra való készséget. Nem ily könnyű elérni az *igazi tudományos szellemet*, mely a vizsgálatok után sem szűnik meg; ez visszavisz bennünket a sokoldalú érdeklődéshez (83—94. §.). *Ha az érdeklődés nem volna már célja az oktatásnak, akkor úgy kellene tekinteni, mint az egyetlen oly eszközt, mellyel tartóssá tehetjük az oktatás eredményét.*

Az érdeklődés pedig egyrészt a természetadta képességtől függ ugyan, melyet nem lehet megteremteni, másrészt azonban attól is, milyen tárggyal kell foglalkoznunk.

#### 126. §.

*A szintetikus oktatásnak oly tárgyakkal kell foglalkoznia, amelyek tartós és önként messze szétágazó érdeklődést tudnak kelteni.* Ami csak rövid ideig tartó élvezetet szerez, könnyű szórakozást nyújt, annak nincs semmi fontossága, az nem szabhatja meg az eljárás tervezetét. Ami elszigetelten áll és nem ad alkalmat elmélyedő foglalkozásra, az annál kevésbé ajánlatos, minél kevésbé dönthetjük el, hogy az érdeklődés főfajai közül (85—94. §.) melyikhez fognak az egyének kiváltkép hajolni. Ezzel szemben oly tárgyakkal kell adnunk az elsőseget, *amelyek többféleképen fel tudják kelteni a lelkekben a tetszés érzelmét, és mindenkire a maga módja szerint tudnak ösztönzőleg hatni.* Az ily tárgyakkal időre van szükségük, hosszabb időn át szorgalmasan kell velük foglalkozni; akkor remélhetjük, hogy valami módon utat fognak találni a tanuló lelkéhez, és ki fog tűnni, hogy az érdeklődésnek melyik fajtát keltették fel ebben vagy abban a tanulóban. Ha ellenben a foglalkozás fonala csakhamar megszakad, kétséges dolog, vajjon be fog-e következni valamilyen hatás, főként pedig marad-e utána valami tartós benyomás.

#### 127. §.

Ha kiszemeltünk valamely tárgyat, akkor a feldolgozásnak mindenetre a tárgy természetéhez mértnek kell lennie, hogy az ifjúság megérthesse. Az ezzel járó szellemi munkában általában az az ismert szabály érvényes, hogy a könnyebb dolognak meg kell előznie a nehezebbet, főként pedig a megkönnyítő dolognak meg kell előznie azt, amit előismeretek nélkül nem lehet egész biztosan megérteni. De ha ebben a legszigorúbb pontosságot követeljük, ez gyakran egyértelmű az érdeklődés elfojtásával. Az előismeretekben való teljes jártasság csak később következik be, mégpedig nem minden fáradság nélkül. A tanító meg lehet elégedve, ha az előismeretekben való jártasság annyira fejlődött, hogy mikor alkalmazni kell, minden nagyobb zavar nélkül kiegészítheti támogató közbelépésével. Ha az utat oly tökéletes símára egyengetjük, hogy semmiféle ugrásra ne legyen szükség (96. §.), ezzel a tanító kényelméről gondoskodunk, nem a tanulóéről. *Az ifjúság szeret kapaszkodni s ugrálni, és nem szívesen jár az egészen sima úton. A sötétben azonban fél.* Világosnak kell lennie, azaz a tárgynak oly kiterjedésben kell a szem előtt kibontakoznia, hogy a továbbhaladás közben az *előbbre jutást*, a távolesó pontokhoz való közeledést is észre lehessen venni.

## 128. §.

Ami a tárgyak egymásutánját illeti, először is különbséget kell tenni előismeretek és készségek között. Mint tudjuk, a már megszerzett készségek csak nagyon hosszú gyakorlás után szilárdulnak meg annyira, hogy már nem mennek veszendőbe. *Énnélfogva mihelyt használhatók, folytonosan gyakorolni kell őket.* Ellenben el lehet felejteni az olyan pusztán előzetes ismereteket, melyek elfáradást okoztak, még mielőtt egészen sajátunkká váltak volna. Marad belőlük elég, ami megkönnyíti később az újra való tanulást (92., 103. §.). Ezért nem az ilyen előismeretek, hanem csak az előbb említett készségek szolgáltathatják azokat a döntő szempontokat, amelyek szerint megállapítjuk a tantárgyak egymásutánját. A nagyon szükséges előismeretekből — az alapvető nyelvtani, számtani, mértani ismeretekből — célszerű a legkönnyebb és legelemibb tudnivalóknak minden gyakorlati alkalmazás előtt sorát keríteni, csupán az egyes fogalmak világos megértéséről gondoskodva (68., 69. §.) s olykor-olykor társítva is őket, lehetőleg anélkül, hogy fáradságot okoznánk vele. Ha a könyv nélkül tanulás első kísérletei sikerültek is, mégis biztosabb, ha nem számítunk rájuk, hanem egy időre félretesszük a dolgot. Később megint elülről fogjuk kezdeni, anélkül, hogy megkövetelnők valaminek emlékezetbentartását; de valamivel többet lehet felvenni a tananyagból, és most már fel lehet tüntetni az egyes fogalmak összefüggését is. *Minél több fáradsággal jár a megértés, annál óvatosabb legyen a haladás.* Ha elérkezik az ismeretek alkalmazásának ideje, ernyedetlen szorgalmat kell követelni, de csak közepes nehézségű feladatokat adjunk, és szigorú eszközök alkalmazásával ne fokozzuk követelnsüinket a végsőig. Nem mindenki képes mindenre! Néha a későbbi években sikerül az, amit a korábbiakban *épen csak hogy el nem rontottunk.*

## 129. §.

Továbbá minden fokozatnak, melyet az oktatás már elért, megfelel az *appercipiáló észrevezésre való bizonyos képesség* (77. §.), melyet gondosan figyelembe kell venni, mert amit könnyen megtehetünk, azt fel kell használni, hogy közvetve megkönnyítsük vele azt, ami máskülönben nehéz és időrabló dolog volna.

Tegyünk különbséget a közbeiktatás és a folytatás között, és kös-sük össze ezt a megkülönböztetést a szabadon emelkedő s a kiemelt képzetek közti különbséggel (71. §.). Az ismert dolgok közé való beiktatás könnyebben megy, mint a folytatás, melyben az összefüggő képzet-sor csak kezdőpontjával kapcsolódik az ismert dologhoz. Legkönnyebben sikerül új képzetet beiktatni a szabadon emelkedő képzetek közé, — aközé, ami magától észébe jut a tanulóknak, ha valamely gondolatkörbe helyezzzük. Legnehezebb és bizonytalan eredményű dolog olyasminek a tanulását folytatni, aminek a képzetét fárasztó emlékezeti munkával kell előbb felkelteni. E kettő között áll egyrészt a több kiemelt képzet közé való beiktatás, másrészt a szabadon emelkedő képzetekhez kapcsolódó folytatás. Magától értődik, hogy itt még sok fokozat lehetséges.

Az a tanító, aki jól ismeri tanítványait, sokféleképp felhasználhatja ezeket a különbségeket. Itt csak a legáltalánosabb megjegyzésekre szorítkoznak.



Ha a reáliákban s a matematikában kellő figyelemre méltatjuk azt az előnyüket, hogy könnyebben hozzákapcsolódnak a tapasztalás köréhez (101. és 102. §.), akkor itt számíthatunk a szabadon emelkedő képzetekre; azután arra kell törekednünk, hogy előbb biztosítsunk néhány, erre a célra alkalmas főpontot, amelyek közé később be lehessen iktatni más ismereteket.

Több nehézséget okoznak a nyelvek. Igaz, hogy a németben a haladás appercepció útján megy végbe annak segítségével, amit a gyermek eredetileg elsajátított mint anyanyelvét, továbbá az új képzeteknek az ismertek közé való beiktatása útján, azonban az idegen nyelvekre nézve, melyek csak lassan kapcsolódnak össze az anyanyelvvél, az appercepció s a közbeiktatás csupán akkor lehetséges, mikor a tanuló már némi ismereteket szerzett az illető nyelvekből, s ezeknek az ismereteknek tetemesen ki kell bővülniök, mielőtt számítani lehetne a szabadon emelkedő képzetekre. Ha mármost a kiemelt képzeteket újakkal terheljük meg, — főként pusztá folytatás által, — akkor nem csoda, ha hasznavehetetlen zűrzavar támad.

Kétségkívül ezért kellett kudarcot vallaniok azoknak a kísérleteknek, melyek a klasszikus nyelveket grammatika nélkül, *ex usu*<sup>1</sup> akarták tanítani, ahogyan az idegen országban könnyen megtanulja az ember az ottani nyelvet. Aki Franciaországban tanul franciául, annak szeme előtt egyének és cselekedetek vannak, ennélfogva könnyen kitalálja, ami órá tartozik. Ez az appercepció kétségtelenül a szabadon emelkedő képzetek útján megy végbe, melyekkel a nyelv összekapcsolódik, és nemsokára maga a nyelv is kész lesz az appercepcióra s a közbeiktatásra. Ellenben a klasszikus nyelvnek előbb nyelvtani támaszpontokat kell adni, főként eset- és személyragokat, névmásokat és partikulákat. *Csak nem szabad a nyelvtant magát mindjárt kezdetben egész tömegével előretolni, mintha nem volna szüksége semmi támaszpontra.* Sokszori alkalmazással jól be kell előbb gyakorolni azt, ami legszükségesebb. De legrosszabb volna, ha mindjárt kezdetben kurzóriusan olvastatnánk, ha folytonosan haladnánk, anélkül, hogy gondoskodnánk az ismeretek megszilárdításáról.

Mindazáltal az ily olvasás is jó eredménnyel járhat, de csak egy feltétel alatt, ha a tanuló *melegen érdeklődik a tartalom iránt.*

### 150. §.

Ha az olvasó gondolatai megelőzik a szavakat és többnyire eltalálják az értelmet, akkor a szabadon emelkedő képzetek útján végbemegy a kívánt appercepció, s közbe lehet iktatni azt, amit az olvasó nem talált ki. Ez azonban feltételezi, hogy nagyon kedvező viszony van a könyv és az olvasó között. *Ezért a nyelvi oktatásban a könyveket nagyon gondosan meg kell választani s tartalmukat meg kell magyarázni.*

Ennek a munkának nem szabad háttérbe szorulnia a nyelvtan miatt, de a nyelvtani ismeretekből annyit, amennyi szükséges, részint előre kell bocsátani, részint olvasás közben, részint megfelelő nyugvópontokon közbe kell iktatni, s mindig jobban-jobban begyakorolni.

<sup>1</sup> Gyakorlatból.

Az írásbeli gyakorlatoknak más helyük van és más vonatkozásban állnak a nyelvtannal.

Az író iránti érdeklődés nagy mértékben függ a *történeti előkészülettől*. A filológiának az úgynevezett reáliakkal való összefüggését ebben a tekintetben nem lehet félreismerni.

## NYOLCADIK FEJEZET.

### A tantervről általában.

#### 131. §.

Ahol sokféle intézkedésnek kell közös célra irányulnia, ahol sok akadályt kell leküzdeni, magasabb rangú, egyenlőrangú, alárendelt személyekre tekintettel lenni, ott mindig nehéz a feladatot magát mint megmásíthatatlan célt folyton szem előtt tartani. Az oktatásban még hozzájárul ehhez az a körülmény is, hogy egy tanító sem tudja egymaga teljesen elvégezni, hogy tehát szükségképen több embernek kell kölcsönösen számítania egymásra. De éppen ezért a tantervekben a körülményekhez képest előforduló minden eltérés ellenére az általános célt, nevezetesen a *sokoldalú, lehetőleg egyenletes, jól összekapcsolódó érdeklődést* — a *szellemi képességnek ezt a tulajdonképeni kifejlődését* — kell kiemelni mint azt, amire a tanítói munka minden mozzanatának vonatkoznia kell.

#### 132. §.

Az oktatásnak egyáltalán nem szabad több időt lefoglalnia, mint amennyit össze lehet egyeztetni azzal a feltétellel, hogy *ne fosszuk meg az ifjúságot természetes vidámságától*. Nem csupán az egészség s a testi erő érdekében kell erre ügyelni, hanem azért is, — és ez itt a legközelebbi ok, — mert minden módszeres eljárás és fáradozás, melynek a figyelem ébrentartása a célja, hajtótörést szenved azon a kedvetlenségen, mely a tanon soká tartó ülésből, sőt már a túlságos szellemi erőfeszítésből is keletkezik. *A szándékos figyelem nem elegendő az oktatásban, még ha a fegyelmezés útján fel lehet is kelteni*. Égetően szükséges minden iskolának nemcsak a tágas tantermeket magábanfoglaló épület, hanem az *üdülésre szolgáló szabad tér is*; égető szükség van arra, hogy minden óra után szünet legyen, az első két óra után pedig meg legyen engedve a szabadban való mozgás, és a harmadik óra után ismét meg kell ezt engedni, ha még negyedik óra is következik. Még nagyobb szükség van arra, *hogy házi dolgozatok feladásával ne fosszuk meg a tanulókat a szükséges pihenőidőtől*. Aki a talán kétséges házi felügyeletet feladatokkal való elhalmozás által akarja nélkülözhetőbbé tenni, bizonyosan bekövetkező és általános bajjal cseréli fel a nem bizonyos és részleges bajt.

Nagyon keserű panaszok származtak újabban az ilyen óvatosság elhanyagolásából.<sup>1</sup> Ezek a panaszok hasonló okok következtében mindig ismétlődni fognak. Megerőltető tornagyakorlatokkal nem lehet megszüntetni őket, s azzal a veszéllyel fenyegetik az oktatást, hogy oly megszorításokat kell elszenvednie, amelyek megbontják belső összefüggését.

<sup>1</sup> Lorinser, *Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen*. 1856.

## 133. §.

Az oktatásra szánt időt nem szabad szétforgácsolni. Hetenként két óra ebből a tárgyból, két óra amabból és köztük mindig két vagy három napi időköz, — ez régi meggyökerezett fonákság, mely lehetlenné teszi, hogy az előadás összefüggő legyen. Ha a tanító ezt el-tűri, akkor persze a tanulónak is elviselhetőnek kell ezt találnia.

A tantárgyaknak váltakozniok kell, hogy mindegyikkel meg-szakítás nélkül foglalkozhassunk. Nem mindegyikre lehet egy egész félétvet szentelni: gyakran rövidebb időt kell kitűznünk.

A tantárgyakat egyes részeik neve szerint sem szabad szét-darabolni. Aki pl. a klasszikus írók olvasására szánt órák mellett még külön órákat akarna kitűzni a görög és a római régiségek, külön órákat a mitológia számára, a legfelső osztályok német nyelvi oktatása mellett még külön órákat a tudományok enciklopédiájára, az algebra mellett az elemző mértanra, az szétszakítaná, amit össze kell kötnie, és szétforgácsolná az időt.

Időmegtakarítást *jobb módszerekkel, az előadásban való gyakor-lottsággal és ügyes ismétléssel* lehet elérni.

## 134. §.

Nagyon értékes lehet, ha serdülő ifjak egyet-mást maguk jószántából olvasnak és csinálnak. Így egyéni sajátosságuk sze-rint fejlődnek, mert saját választásuk szerint azt teszik, amiben kedvüket találják. De nem tanácsos megkívánni, hogy erről az iskolában beszámoljanak. Középszerű tehetségek ne utánoz-zák nagyravágyásból, ami nem nekik való, s a sok olvasás ne men-zen az érzelem és a gondolkodás rovására. A széleskörű tudományos képzettség nem azonos az alapos képzettséggel s az utóbbit nem pó-tolhatja. Van, aki szépművészetekkel foglalkozik olvasás helyett. Né-melyek kénytelenek már korán tanítani, hogy megélhessenek. Ezek aztán tanítva tanulnak.

A tantervnek olyannak kell lennie, hogy a tanulmányok össze-függő egészét lényegében magában foglalja, anélkül, hogy ma-gánolvasmányokra támaszkodnék.

## 135. §.

A tantervnek elejétől-végig *egyszerre tekintettel kell lennie az érdeklődésnek valamennyi főfajára.* A tapasztalati érdeklődés min-denütt legkönnyebben jelentkezik ugyan, de a vallási oktatás min-dig táplálja a részvétekből fakadó érdeklődést, s ebben mind a törté-nelmi, mint a nyelvi oktatásnak támogatnia kell a vallási oktatást. Az esztétikai képzés kezdetben a német órák feladata; kívánatos azon-kívül az énektanítás, mely egyszersmind a testre is jó hatással lehet; később az ókori klasszikus írók is közreműködnek a művészi nevelés-ben. A gondolkodás gyakorlására részint az analitikus, részint a grammatikai, részint a matematikai oktatás ad alkalmat, a vége felé a történelmi oktatás is, amennyiben oknyomozó jelleget ölt. Ilyen együttműködésre mindenütt törekedni kell, az írókat ehhez képest kell megválasztani és magyarázni.

## HARMADIK SZAKASZ.

*A vezetés.*

## ELSŐ FEJEZET.

*A vezetésnek a fegyelmezéshez és az oktatáshoz való viszonyáról.*

## 136. §.

A vezetés a gyermeknek jövőjét tartja szem előtt. A reményen alapszik és mindenekelőtt a türelemben nyilvánul.<sup>1</sup> Mérsékli a fegyelmezést, amely különben talán hamarabb célt érne nagyobb szigorúval. Még az oktatást is mérsékli abban az esetben, ha az oktatás hatása túlságosan megerőltetné az egyént. De össze is olvad mind a kettővel és megkönnyíti őket.

*A vezetés eredetileg személyes ráhatás, lehetőleg semmi egyéb, mint barátságos bánásmód.* Ez teszi lehetővé, hogy a gyermek, aki idegen emberek között a nevelőben (s a nevelésről gondoskodó családban) leli támaszát, bizalmasan közölje vágyait és mondanivalóját a felnőtt emberrel. De a vezetés hatása különösen akkor érvényesül, amikor segítségre van szükség magának a gyermeknek gyengéivel és hibáival szemben, amelyek meghiúsíthatnák a hozzáfűzött reményeket.

## 137. §.

A vezetés illedelmes magaviseletet kíván; szereti a természetes jókedvet; mind a kettőt annyiban, amennyiben össze lehet egyeztetni azokkal a foglalatosságokkal, amelyek a fegyelmezéssel és az oktatással kapcsolatosak. A növendéknek mindig szem előtt kell tartania azt a tárgyat, amellyel foglalkozik; baj volna, ha a magamutogatásra vagy szórakozásra való törekvés felülkerekednék s ellefledtetné a munkát.

*A jó nevelő szívesen lesz nyájias a növendékhez,* ha a növendék nem szolgál rá az ellenkezőre. Így csökken a felügyeletnek terhes volta. Szép szóval, ahol csak lehetséges, elejét vehetjük minden szigorúbb intézkedésnek.

## 138. §.

Nem szemléli közönyösen a nevelő a tanulásban tett haladást. A nevelő érdeklődése — vagy gondoskodása — nagyon sokat lendít azon az *érdeklődésen*, melyet a tanulás többé vagy kevésbé felébreszt a tanulóban. De ha a tanuló részéről hiányzik az érdeklődés vagy éppen ellenszenvvé változott, akkor *semmiféle vezetéssel nem lehet pótolni.*

## 139. §.

A vezetés époly kevésbé teheti fel mindig, hogy a jóakarattal megvan a gyermekben, mint azt, hogy a gyermek a tanult dolog iránt érdeklődik. Azt azonban fel kell tennie, hogy a fegyelmezést nem tartják gyengének, sem az oktatást rossznak. Ha ebben a te-

<sup>1</sup> A vezetés nem egyéb, mint az ifjúság kedélyére való közvetlen hatás, amelynek célja a lélek kiművelése (Herbart).

kintetben hiba van, akkor ott, ahol van, meg kell javítani. Ha az ifjúság azt hiszi, hogy azt tehet, amit akar, ha azt hiszi, hogy a tanítót vádolhatja a haladás elmaradásáért, akkor nincs sikere semmiféle személyes ráhatásnak, és hiábavaló próbálkozások csak súlyosbítják a bajt.

## 140. §.

Némely esetben a vezetés úgy összeolvad a fegyelmezéssel, hogy alig lehet tőle megkülönböztetni, pl. oly nevelőintézetekben, ahol a növendékek nagy száma miatt katonai rendszer van bevezetve, s az egyes növendéket inkább az általános rend neveli tovább, ahelyett, hogy különleges gondozásban részesülne. Máskor megint a vezetés jobban különvlik a fegyelmezéstől, mint amennyire szükséges, pl. ha valamely szigorú apa nem foglalkozik gyermekeivel, és bizonyos megszabott határok között a háztanítóra bízva a vezetést. A foglalkozásokat mindenestre meg kell egymástól különböztetni, hogy a nevelő tudja, mit tesz, és észrevegye, ami esetleg hiányzik. Hozzá lehet tenni: azért is, hogy megkímélje magát a hiábavaló fáradságtól; mert a vezetés nem minden körülmények között érhet el egyforma eredményt; megfigyelésekre van szükség, hogy el ne mulaszuk, amit megtehetünk.

## MÁSODIK FEJEZET.

*A vezetés célja.*

## 141. §.

Míg az oktatás célja már ezzel az alaptétellel meg van határozva: tökéletesítsd magadat (17., 64., 65. §.), addig a vezetésben, mely az oktatást neveléssé egészíti ki, minden erénynek összefoglalva kell lennie. Az erény azonban eszmény; az efelé való közeledést az erkölcsösség szó fejezi ki. Minthogy pedig a gyermek általában véve képezhetőből kiképzetté, meghatározatlanból meghatározottá válik (4. §.), az erény felé való közeledésnek is bizonyos megszilárdulásban kell állania. Ha az erkölcsösség ingadozik, az nem elegendő, s ha valami erkölcstelenség gyökeret ver, az baj. Mind a két esetet kizárva a következő szavakkal fejezzük ki a vezetés célját: erős erkölcsös jellem<sup>1</sup> megteremtése.

## 142. §.

A jellemben is, az erkölcsben is sok mindent meg kell különböztetni. Erről később lesz szó. Egyelőre jegyezzünk meg annyit, hogy az akarát határozottsága, amit jellemnek nevezünk, nem csupán az akaráson alapul, hanem a nemakaráson is. Ez a nemakarás részint az akarásnak hiánya, részint tagadó, visszautasító akarás, kizárás. Szigorú fegyelmezés, mely elzárja az utat minden elől, ami rosszra csábíthatná a gyermeket, inkább akarathányt teremt, mintsem állandó határozottságot. Ha a nevelés véget ér, jönnek a bűnre vivő alkalmak, melyektől féltünk, s a növendék hirtelen annyira megváltozhatik, hogy rá sem lehet ismerni. A vezetés feladatát úgy kell értelmezni, hogy magában foglalja mind a két dolgot, az akarást is, a kizárást is.

<sup>1</sup> Charakterstärke der Sittlichkeit.

## HARMADIK FEJEZET.

*Jellembeli különbségek.*

## 145. §.

*Különféle képzetkörökből különféle akarás fakad, ezért nehéz a sokféle akarást összehangolni.*

A különféle képzetkörök nem csupán váltakozva jelentkeznek a tudatban, hanem egyik a másikkal szemben az appercepció viszonyába is kerülhet. Nem csupán a kívülről jövő észrevételekre nézve van appercipiáló észrevevés (77. §.), hanem a belső észrevételben is. Azonban az appercepció ritkán vagy sohasem pusztá észrevevés, hanem az egyik képzetkör meghatározólag belevág a másikba. Mint-hogy pedig minden képzetkörben lehet akarás, megtörténik, hogy egyik akarás a másikat sokszor akarja vagy nem akarja. Minthogy továbbá az ember főleg akaratában él, ennél fogva parancsol magának, határoz magára nézve, megpróbál magán uralkodni. Ilyen próbálkozások közben mindjobban megfigyeli magát. Akarásának azt a részét, amelyet ez önmegfigyelés alkalmával már készen talál, a *jellem objektív részének* nevezzük. Azt az új akarást pedig, amely csak az önmegfigyelés pillanatában s ebből keletkezik, amattól való megkülönböztetésül a *jellem szubjektív részének* kell neveznünk.

Ez a második rész csak a meglett korban érheti el teljes kifejlődését, kezdete azonban már a gyermekkorba esik, s az ifjában gyorsan fejlődve szokott előtérbe lépni, bár a különféle egyénekben különféle módon és erővel.

## 144. §.

Az *objektív rész* tartalma nagyon változatos lehet ugyan, de ebben a sokféleségben is tájékozódhatunk, ha különbséget teszünk aközött, mit *túr el* a gyermek vagy mit nem *túr el* könnyen, mit *kíván magának* vagy mit nem *kíván*, mit *tesz* szívesen vagy kedvetlenül. E változatok közül hol az egyik, hol a másik van túlsúlyban; ilyenkor a többinek ehhez kell ugyan alkalmazkodnia s korlátok közé kell szorulnia, csak-hogy ez a korlátozás nem mindig könnyű. Ezért már a jellemnek objektív részében is nehezen áll be az összhang.

## 145. §.

A jellemnek *szubjektív részében* a hasonló eseteknek gyakori ismétlődése folytán lassanként általános fogalmak keletkeznek mind a már készen talált, hasonló körülmények között hasonló nemű akarásról, mind az embernek önmagával szemben támasztott kívánalmairól, melyekkel az akarást ebbe vagy abba az irányba akarja terelni.

Ezek a kívánalmak jobbra az okosság körébe tartoznak, tehát az óvatosság és a tartózkodás vagy pedig az oly tevékenység körébe, amely arra irányul, hogy megfelelő eszközökkel célhoz jussunk. A nagyobb fajta fiú okosabb akar lenni a kis gyermeknél, a serdülő ifjú pedig mind a kettőnél. Ilyen módon saját magát igyekszik az ember felülmúlni.



## 146. §.

Önmagunknak ez a felülmúlása nem mindig üdvös az erkölcsiségre nézve. Sőt inkább a nevelőre az a kettős feladat hárul, hogy megfigyelje és irányítsa a jellemnek egyfelől az objektív, másfelől a szubjektív részét. Az előbbinek körébe a vérmérséklet, a hajlam, a szokás, a vágyak, az indulatok tartoznak, az utóbbinak körébe pedig az tartozik, hogy milyen őszinte vagy ravasz a növendék és hogyan szokott okoskodni.

## 147. §.

A jellemképzésre nézve általában kedvezőnek lehet tekinteni, ha a növendék következetességet mutat akarásában, és nem szeszélyes ötletek hatása alatt cselekszik. Ezt a következetességet, amely nem kerül erőfeszítésbe, az *akarati emlékezet* kifejezéssel jelölhetjük.

Ha ez a természetadta jó tulajdonság megvan az egyénben, akkor a jellemnek objektív részében könnyen létrejön az összhang. Akkor a gyermek tudja, hogy a tűrésnek, a birtoklásnak, a cselekvésnek ebben a sokféleségében egyik dolog korlátot szab a másiknak, — hogy nem ritkán *tűrünk* kell, hogy *megkaphassuk* és *megtehessük*, amit szeretnénk; hogy az a munka, amelyet szívesen *végzünk*, nem mindig jár azzal az eredménnyel, amelyet *el* akarunk *érni* stb. Ha a gyermek elég tisztán látja ezt, akkor nemsokára számot tud magának adni arról, mi áll inkább vagy kevésbé érdekében; választ, s a *választás* nagyobbára meghatározza a jellemet, főképp a jellemnek objektív részét.

Ha a jellemnek szubjektív része megéri, akkor egymásután keletkeznek elhatározások, maximák, *alapelvek*, ezekhez pedig alárendelések, következtetések, *indítóokok* kapcsolódnak.

Ezeket az indítóokokat gyakran csak *küzdelem* árán lehet érvényesíteni. A jellem gyengesége vagy ereje attól függ, hogy két része összhangban van-e egymással vagy nincs. Az erkölcsi elemnek mind a kettőben meg kell lennie, máskülönben az erősség nem is kívánatos.

## NEGYEDIK FEJEZET

*Erkölcsei különbségek.*

## 148. §.

Eleven és jóakarató gyermekeket gyakran találunk; a *tökéletesség* és a *jóakarát* eszméjének álláspontjáról tekintve ezek, legalább is egyelőre, nem okoznak gondot. Szigorú fegyelmezősséssel könnyű őket rávenni arra, hogy elméjükbe vessék ezt a szabályt: *quod tibi non vis fieri, alteri ne feceris*<sup>1</sup>. Ezzel könnyen elérhetjük a civakodásban szükséges engedékenységet és még inkább azt, hogy óvakodjanak civakodások kezdésétől. Így a *méltányosság* és a *jog* tekintetében sem okoznak gondot. Amint az évek múlnak, hozzájárul még a higgadt megfontolás, amely megveti az alapját a helyes önuralom-

<sup>1</sup> Amit nem kívánsz magadnak, azt ne tedd embertársadnak.

nak; a növendékek közelednek a *belső szabadsághoz*. Ezzel együtt van minden, ami az egyszerű gyakorlati eszmék szerint hozzátartozik az erkölcsiséghez.

De nem mindig, nem mindenkiben van és marad ez így együtt. Azokon a dicséretes vonásokon kívül gyakran más, ellentétes vonásokat is észreveszünk. Ilyenkor kitűnik, hogy ez utóbbiak nem voltak kizárva, s az előbbieket nem szabták meg a jellem irányát.

#### 149. §.

Hogy a rosszat kirekesszük, a jellemnek objektív részében található dicséretes vonásokhoz hozzá kell még járulniuk azoknak a jó szándékoknak, amelyek a szubjektív részhez tartoznak.

Ezek megkívánják először is azokat az esztétikai *ítéleteket*, amelyek alapján a növendék az általa látott példákban helyes különbséget tud tenni a jobb és a rosszabb akarás között. Ha ezekben az ítéletekben nincs elég világosság, erő és teljesség, akkor a feltett szándékoknak nincs talajuk a gyermek kedélyében, s alig egyebek, mint betanult szavak.

Ha ellenben az akaratra vonatkozó esztétikai ítéletek átszövik az egész érdeklődést, mely a tapasztalásból, az érintkezésből és az oktatásból fakad, akkor a jóért, bárhol fordul elő, *lelkessedést* ébresztenek, mely a növendéknek nemcsak minden törekvésére, hanem arra is hatással van, hogyan sajátítja el azt, amit a tanulás és az élet később nyújt neki.

#### 150. §.

Hogy azután az *erkölcsi elhatározásokat* jobban megszilárdítsuk, erre szolgál még az erkölcsi vezérelveknél logikai feldolgozása, rendszeres összefoglalása s az életben való folytonos alkalmazása. Ezzel kapcsolatos az elmélkedésre való ránevelés.

Kiviláglik ebből, hogy a vezetés másként nem teljesítheti feladatát, csak *az oktatással kapcsolatban*.

### ÖTÖDIK FEJEZET.

#### *A vezetés segédeszközei.*

#### 151. §.

A vezetésnek ugyan korántsem az a célja, hogy mindig megátoljon valamit és alkalmatlankodjék, még kevésbé az, hogy idegen tevékenységet akarjon a növendékre a magáé helyett ráerősokolni, de azért mégis kénytelen egyszer megtiltani, másszor megengedni valamit, úgyhogy sokkal függőbbé teszi a gyermeket, mint amilyenné pusztán a fegyelmezés tenné. A fegyelmezés ugyanis nagyon szigorúan ragaszkodhatik bizonyos szabályokhoz, egyébként pedig magára hagyhatja a gyermeket, a vezetés azonban csak ritkán adhatja át magát ilyen gondtalanságnak. Erre csak az jogosítana fel bennünket, ha nagyon alapos okunk volna rá, hogy megbízzunk a gyermekben.

*A figyelmes nevelő akaratlanul is mindig érezteti egy kissé, hogy meg van elégedve vagy nincs megelégedve; gyakran ez is elegendő,*



sőt érzékeny gyermekeknek néha már sok is.<sup>1</sup> A szokatlan dorgálást sokkal jobban lelkükre veszik, mint ahogy akarja az ember, viszont a tetszésnek legcsekélyebb jelei sem kerülnek el figyelmüket. *Fontos dolog, hogy ezt az érzékenységet kíméljük.*

## 152. §.

Általánosabban nyilvánul az érzékenység a szabadságadás vagy korlátozás tekintetében. Ennek a dolognak egyszersmind a legnagyobb közvetlen fontossága van a jellemképzésre nézve, ha a gyermek arra használja fel a kapott szabadságot, hogy megfontolva tegyen valamit, és munkáját siker koronázza. *Mert a sikerből fakad az akarásban való bizalom, mely a vágyat elhatározássá érleli.* Ha már elvárhatjuk, hogy a gyermek helyesen fog cselekedni, meg kell neki engednünk, hogy cselekedhessék; ellenkező esetben veszélyes dolog, ha korán felébred az öntevékenységnék eleven tudata. Erről később még bővebben lesz szó.

## 152. a) §.

Ha gyakran meg kell a gyermeket feddeni és gyakran el kell tiltani valamitől, ezzel többnyire csökkentjük érzékenységét, de inkább a szavak, mint a tilalmak iránt tesszük érzéketlenebbé. A szavakban változtatni lehet a formát, ami azonban a megengedést és a megtiltást illeti, ebben lehetőleg állandó szabálynak kell érezhetőnek lennie, ha ez a szabály csak annyiból áll is, hogy valamely engedélyt hetenként vagy havonként nem adunk többször, mint ahányszor mindig adni szoktuk. *Az egyformaságtól kézzelfogható okok nélkül való eltérés önkénynek és szeszélynek tűnik fel. A pontosan megállapított korlátokat könnyebben el lehet tűrni.*

## 153. §.

Legkevésbé bántja az érzékenységet a puszta munkára-fogás, a mindennapi figyelmeztetés, a meghatározott órában való hívás, ha nincs feddéssel összekötve. A mindennapi életben temérdek oly apró dolog van, amiben rendnek kell uralkodnia; ezeknek nem ajánlatos kellenél nagyobb fontosságot tulajdonítanunk; *a szigorú dorgálást nem szabad könnyedén pazarolni holmi jelentéktelen hanyagságokra, hanem fontosabb dolgokra kell tartogatnunk.* De a szabályt meg kell tartani. Kis büntetések, amelyek senkit sem sértenek személyében (pl. egy-két fillérsnyi csekély pénzbüntetés), inkább megfelelnek itt, mint a kemény szavak.

## 154. §.

Ezzel kapcsolatosak azok a nevelői ténykedések, melyeknek célja az, hogy hozzászoktassuk a gyermeket bizonyos dolgoknak zúgolódás nélküli *tűréséhez* és *nélkülözéséhez*, sőt az edzéshez is. Ebben a tekintetben nemcsak kerülni kell mindazt, ami bánthatná az érzékenységet, hanem a jókedv, a vídám tréfa szabad nyilvánulását is meg kell engedni.

<sup>1</sup> A nevelőnek értenie kell ahhoz a művészethez, hogy tetszését tudja nyilvánítani anélkül, hogy megdicsérné a gyermeket. A dicséret többnyire méreg az ifjúságra nézve, mert hiúvá teszi, s azt eredményezi, hogy jobban vgyáznak a szóra, mint a szeretetre (Herbart).

## 155. §.

A gyermeknek gyakori és szükségtelen élvezetekkel, sok oly mesterkélt szórakozással való *elkényeztetése*, amely szórakozások nem járnak egyszersmind valami munkával és gyakorlással, már csak azért is ártalmas, mert az érzékenységnek ebből származó csökkenése megfoszt bennünket a vezetésnek számos olyan apró segédeszközétől, amelyet el nem kényeztetett gyermekekkel szemben használni lehet. *Csak kevés dolog szükséges ugyanis ahhoz, hogy sokféle örömet szerezzünk nekik, ha mindenben nagyfokú mértékletességhez szoktattuk őket; de bizonyos takarékossgal is kell eljárunk, hogy kevés eszközzel sokat el tudjunk érni. Különösen nem szabad a gyermekek kedvét az ártatlan játékoktól elhamarkodva elvenni azzal, hogy komoly viselkedést kívánunk tőlük. A nagyrapágás ugyanis túlságos korán arra ösztönzi őket, hogy már ne akarjanak gyermekeknek látszani.*

## 156. §.

A jó nevelőnek ügyelnie kell a kis dolgokra is, mert ezek is elég fontosak lehetnek az ő kis világában. Több függ azonban attól, milyen *viszony* van az összetartozó dolgok között.

1. A *munka* és a *pihenés* közötti viszony. Az erőket foglalkoztatni kell, de úgy, hogy *gyarapodjanak és ne merüljenek ki*. Néhanéha saját tapasztalásából meg kell az ifjúságnak győződnie arról, hogy mire képes az ember, ha megfeszíti minden erejét. De az efféle kemény próbáknak sohasem szabad rendszeré válniok.

2. Annak a viszonya, ami *elnyomja és kiemeli* a képzeteket.<sup>1</sup> E kettő között lehetőleg egyensúlynak kell lennie. Ami magától emelkedik, azt nem szükséges kiemelni. De ha a *korholás* a vezetésben általában és hosszabb időn át *észrevehetőleg nagyobb tért foglal el, mint a biztatás, akkor veszít hatásából; gyakran jobban elkedvetlenülíti a gyermeket, mint amennyit használ.*

3. A *korlátok közé szorítás* és a *szabadság* közötti viszony. A gyermeket körülvevő tárgyakkal és emberekkel menteknek kell lenniök mindentől, ami kísértésbe visz; azonban a környezetnek *elég tágasnak és gazdagnak kell lennie*, hogy a gyermek ne igen sóvárojon az után, ami kívül esik a korlátokon.

## 157. §.

Kétes hatásúak a vezetésnek azon segédeszközei, amelyekről nem tudhatjuk előre, hogy a gyermek mennyiben fogékony irántuk. Ezek között van egynéhány, amelyet mégis okunk van megpróbálni, azzal a feltétellel, hogy megfigyeljük hatását. Idetartoznak főként a tulajdonképeni pedagógiai büntetések és jutalmak, melyekkel utánozzuk a cselekedetek természetes következményeit. Aki elmulasztja az időt, elesik valamilyen élvezettől; aki tönkre teszi, amije van, nem kap másikat; aki mértéktelen volt az evésben, keserű orvosságot kell bevennie; aki elfecsegett valamit, azt eltávolítjuk, ha olyasmiről beszélünk, amit nem kell mindenkinek hallani stb. Az ilyen büntetések nem teszik a gyermeket erkölcsileg jobbá,

<sup>1</sup> Herbart pszichológiája szerint a képzetek emelkednek és leszállanak, a tudatba lépnek és eltűnnek.

de *figyelmeztetésül és okulásul szolgál* neki. Hogy milyen mértékben, azt gyakran nem tudjuk előre, de annyi hasznuk mindenestre lesz, hogy emlékeztetik a gyermeket.

## 158. §.

Némelykor fontos az, hogy ha valami kizökönt a rendes kerékvágásból, visszazököntsük. Ennek az a módja, hogy hirtelen félbeszakítjuk az illető dolgot, és valami újat hozunk elő. Így kell eljárjunk, ha valamely munka csak vontatva és kellenlenül folyik.

Olykor azt látjuk, hogy erős gyermekek nagyon kifogásolható magaviseletet tanusítanak, amely minden intés és büntetés ellenére megmarad vagy csak más módon nyilvánul, pedig főoka csak *valami könnyen megszüntethető kedvetlenségben* rejlik. Ilyenkor egy váratlan kis ajándék, szokatlan figyelmesség egyszerre segít a gyermek zárkózottságán, és ha észrevesszük a bajnak okát, mindjárt eltaláljuk, hogy mit kell tenni.

## 159. §.

Azokra nézve, akiknek teste gyenge, fődolog az egészségnek nagyon gondos ápolása kitaró türelemmel párosulva. *Csak nem szabad a jóságnak gyenge elnézésé fajulnia*; mindenre kiterjedő felügyeletnek kell a szigorú bánásmódot helyettesítenie.

## HATODIK FEJEZET.

*A vezetés eljárása általában.*

## 160. §.

Itt a jellembeli és erkölcsi különbségek (143—150. §.) adják kezünkbe az elmélkedés fonalát. *A vezetésnek az a feladata, hogy tartóztasson, meghatározzon, szabályozzon; gondoskodnia kell arról, hogy a kedély egészen véve nyugodt és derűs legyen; részint dicsérrel, részint rosszalással meg kell a szívet indítania; idejekorán figyelmeztetnie kell a gyermeket, s a hibát idejében ki kell javítania.* E rövid kifejezések jelentése határozottabbá válik, ha összehasonlítjuk azokat a fentebb kifejtett fogalmakat.

## 161. §.

*Először.* Hogy a *tartóztató vezetés* mit jelent, az kitűnik első sorban az előbb említett akarati emlékezetből (147. §.), melynek épen ellentéte a könnyelműség, amit az ifjúságnak általában tulajdonítani szokás. *A könnyelmű ugyanis nem emlékszik arra, hogy mit akart.* Rászorul arra, hogy a vezetés tartóztassa. Pontosabban meghatározva ez a tartóztatás abban áll, hogy a gyermeket visszatartjuk valamitől és megtartjuk valamiben.

Azonban a tartóztató vezetésnek első feltétele a fegyelmezés és az általa megteremtett engedelmség. Ebből következik, hogy a gyermek, ha parancsolni akarnánk, nem merne ellenszegülni. De ritkán és csak szükség esetén parancsolunk. Ha gyakran parancsolnánk, akkor a növendék nem fejlődhetné ki; ha serdülő ifjakkak kézzelfogható és nyomós okok nélkül parancsolnánk, nem sokáig maradnának engedelmesek. Mindazáltal a gyermeknek az alatt az idő alatt

sem kell korlátlan szabadságot adni, amikor a fegyelmezés nem működik. Akármilyen gyengén, de éreztetni kell vele, *hogy bizonyos korlátokat nem szabad áthágnia*. Ez a feladata a tartóztató vezetésnek.

De még az általában véve engedelmes gyermek sem fogad szót mindenkinek, minden körülmények között, mindig egészen, gyorsan, ellenmondás nélkül. Ha egyszer szép szóra nem hallgat, durva bánásmód még kevésbé fogja engedelmességre bírni. A nevelőnek tudnia kell ugyan, hogy mire támaszkodhatik: az atyának meg kell állapodnia arra nézve, milyen messzire menne szükség esetén a kényszerítő eszközök alkalmazásában, a házitanítónak tudnia kell, mennyiben számíthat támogatásra a szülők részéről, a nyilvános iskolában működő tanítónak pedig, hogy mennyit enged meg neki a felsőbb hatóság. Csakhogy ezzel a vezetés a fegyelmezés körébe van utalva, ezt pedig, amennyire lehet, el kell kerülni. Egyes kellemetlen esetek, amelyekben ezt nem lehet elkerülni, többnyire akkor következnek be, amikor már hosszabb idő óta tartó erélytelen elnézés alkalmat adott az elvadulásra. Ezeket az eseteket itt mellőzzük, s ezt annyival inkább megtehetjük, mert még a dacosság is csakhamar megszűnik és helyét ad a megbánásnak, ha még nem oldódzott fel minden kötelék, és ha elhamarkodástól mentes határozott, komoly fellépés áll a dacossággal szemben.

#### 162. §.

Ha mármost a tartóztató vezetésnek bizonyos erőt kell magában foglalnia, hogy amennyire szükséges, kiegészítse a nem teljes engedelmességet, akkor előbb fel kell a gyermekben keltetni azt a mélyen átérezett érzelmet, *hogy a nevelő elégedettsége olyan dolog, amit kiérdemelt és el is veszíthet*. Ezt a nevelő abban a mértékben éri el, amely mértékben szívesen fogadott irányító hatása van a gyermeknek egész életmódjára. A nevelőnek adnia kell, hogy elvehessen valamit. Ha szükségesnek látja, hogy más irányba terelje a gyermeket, nem szabad ezt a vállalkozást könnyebbnek tartania, mint amilyen a valóságban, és lassan kell haladnia.

Niemeyer a következő találó szavakkal mondja el a jellemképzés legelső teendőjét:

„A nevelőnek legelőször azt kell tanulmányoznia, ami *határozott jó* van a nevelésére bízott gyermeknek veleszületett jellemében. Ennek *megőrzése*, megszilárdítása, erénnyé fejlesztése és minden vesztélytől való megoltalmazása legyen folytonos törekvése. Ennek kell mintegy megadnia a hangot egész nevelői módszere számára. Ügyeljen erre akkor is, ha már rosszul nevelt és elrontott gyermekkel van dolga, s igyekezzék ezt a jó magot kicsíráztatni még akkor is, ha már sok dudva nőtt körülötte, mert ebből a pontból kell kiindulnia a további erkölcsi nevelésnek.“

Ezt a néhány mondatot már itt idézhetjük, bár voltaképpen csak az erkölcsi nevelésre vonatkoznak. Ha a növendék érzi, hogy lelkének nemesebb feléhez fordulunk, s ha azután ehhez még hozzájárul egy kis szívesség is, ahogyan a művelt társalgás hangja kívánja, akkor a növendék annál szófogadóbb lesz, minél terjedelmesebb akarati emlékezete, ami pedig még hiányzik, azt könnyen pótolni fogja a tartóztató vezetés.

## 163. §.

Azonban minél kevésbé emlékszik a növendék saját akaratára, annál nehezebbé válik a tartóztató vezetése. Mindazonáltal még itt is különbség van a szeszélyes vadság és a pusztá könnyelműség között.

Lehetnek oly esetek, amikor a gyermek rakoncátlansága úgyszólván harcra szólítja a nevelőt. A harcba bocsátkozás helyett eleinte többnyire elegendő lesz a *nyugodt elutasítás, a nézés, az elfáradás bekövetkeztéig való várakozás*. Egyes kellemetlenségek, melyeket az ily gyermek maga szerez magának, alkalmat adnak arra, hogy megsegényítsük; ekkor aztán ki fog tűnni, vajjon rá lehet-e szoktatni arra, hogy mindig jól viselje magát. Némelyekben olykor még a fegyelmezés hiányát is pótolni lehet ilyen módon, de sok gyermekkel aligha lehet ezt elérni, ha a rakoncátlanság már erkölcsstelenséggé fajult.

## 164. §.

A tulajdonképeni *könnyelműség*, amely a feledékenységben, a rendetlenségben, az állhatatlanságban, az úgynevezett ifjúkori csinyekben nyilvánul, egyéni természetből fakadó baj, és nem lehet gyökeresen orvosolni, habár a sokszori figyelmeztetés következtében és külső ingerek iránt elérzékenyenedve későbbi években észrevehetőlenné válik. Annál nagyobb szükség van itt a tartóztató vezetésre, hogy elkerüljük vagy legalább csökkentjük a baj következményeit; mert mihelyt a könnyelmű gyermek elkezdi magaviseletében kedvét lelteni, mindjárt húzódozik a rendtől és a szorgalmas munkálkodástól, s azon töri a fejét, milyen eszközökkel érhetné el, hogy szabadon rendetlenkedhessék. A vezetésnek meg kell ezt a bajt előznie. A zsenge korban, amikor még nincs a gyermekben rosszakarat, a vezetésnek kell pótolnia a hiányzó akaratot. Amiről a gyermek megfeledkezett, arra a vezetésnek kell emlékeztetnie. A gyermek ingadozásának és csapongásának folyton meg kell adnia azt a külsőleges szilárdságot és egyformaságot, melyet a gyermekben vagy egyáltalában nem tud megteremteni, vagy legalább mindjárt nem.

Idevág az a követelmény, hogy gyermekekkel nem kell okoskodni. „Nem tudom elég nyomatékosan hangoztatni, hogy óvakodni kell a túlságos gyakori okoskodástól“, mondja Rudolphi Karolina, és Schwarz, aki ezt a helyet idézi,<sup>1</sup> hozzáteszi: „már az egyszeri okoskodás is túlságos gyakori.“ Niemeyer, amikor a túlságos nagy elevenesség elfajulásairól beszél és jellemzi a könnyelműséget, „amely figyelmetlenné tesz, nincs tekintettel a következményekre, s meggondolatlanságra csábít,“ így folytatja tovább: „Mindezek nem a szívnek a hibái, de mégiscsak hibák, amelyektől meg kell szabadulni, erre pedig a *szoktatás* majdnem az egyetlen biztos nevelőeszköz, melyet csak akkor kell bölcsen megválasztott pozitív büntetésekkel támogatni, ha kezdjük észrevenni a jóakarat hiányát, vagy ha a hibák már nagyon elharapódtak.“ Továbbá azt ajánlja, követeljük meg, hogy aminek másképp kell lennie, *nyomban* másképp legyen, mert határozatlan figyelmeztéseknek nincs semmi foganatjuk.

Ezzel ugyan a dolognak még nincsen vége, de hiszen itt még csak a *tartóztató* vezetéséről beszélünk, és kétségtelen, hogy okoskodással nem szabad a szoktatást helyettesíteni.

<sup>1</sup> Schwarz: *Erziehungslehre* II. 443. 1.

## 165. §.

Mármost míg könnyelmű egyéneket nehezebb valamitől visszatartani, mint valamely eszmekörben megtartani — mert ez utóbbi legalább részben könnyebben sikerül, ha az oktatás felkelti az érdeklődést, — addig a rest természetű egyéneket valamely eszmekörben megtartani lesz nehezebb, mert kényelmükben kell zavarni őket. Ilyenkor az első teendő az, hogy vidám játszótársak segítségével kedvet ébresszünk bennük a testmozgáshoz, és ha a tanulás nehezebb feladatai még nem szerepelhetnek, *be kell érnünk könnyebb foglalkozással*. Ha a restség a test lankadtságával kapcsolatos, az egészség ápolásától s az évek múlásától javulást lehet remélni.

Mindig érvényes ez a szabály: *a feladatoknak nem szabad a tanuló erejét felülmúlniok, sem túlságos hosszúknak lenniök, de a megkezdett dolgot be kell fejezni, legalább nem szabad a tanulóknak kényük-kedvük szerint abbahagyniok. Az ő szemükben a megkezdett munkának egészret kell alkotnia, ha kicsinyt is.*

## 166. §.

Hogy a tartóztató vezetés a nevelőnek saját magatartásán, a nevelő viselkedésének egyformaságán alapul, azt alig szükséges mondani. Ennek az egyformaságnak azonban olyannak kell lennie, hogy a gyermekek is jól lássák.<sup>1</sup> *Főként nem szabad a nevelőnek okot adnia arra a panaszra, hogy nem tudják, hogyan tegyenek neki kedvére; akármit tesznek, soha sincs megelégedve.* Ha ennyire fejlődik a dolog, akkor a nevelőnek mindenkori hangulata az első, amit a tanuló az időjáráshoz hasonlóan megfigyelnek és közölnék egymással. A rossz kedvtől félnek, a jókedvet felhasználják tolaikodó kérésekre. A növendékek igyekeznek megmozgatni azt a szilárd pontot, amelynek tartania kell őket, s a legcsekélyebb siker is vérmes reményeket ébreszt bennük. Ekkor aztán megszűnik a korábbi fegyelmezésnek utóhatása, s ha ismét szigorú rendszabályokhoz nyúlunk, ebből a bajoknak egész sora keletkezik.

## 167. §.

*Másodszor.* A vezetésnek meghatározólag kell hatnia; alkalmat kell adnia arra, hogy a növendék *válasszon* (147. §.). Idetartozik az a fentebbi megkülönböztetés, mely arra vonatkozik, hogy mit akarunk túrni, megkapni, csinálni, tehát idetartozik a cselekedetek természetes következményeinek ismerete is (157. §.), mert ha nem vagyunk tekintettel ezekre a következményekre, akkor azt a sokféle akarást nem lehet összeegyeztetni. Mindenekelőtt megjegyzendő, *nem arról van szó, hogy a nevelő mintegy a gyermek nevében válasszon, hiszen az utóbbinak saját jelleme az, aminek határozottá kell válnia.* Hogy mi jó és mi rossz, azt a gyermeknek — részben, mégpedig csak kisebb részben — saját tapasztalásából kell tudnia. Hogy a láng éget, a tű szúr, az esés és az ütés fáj, azt már a kis gyermeknek is éreznie kell, s ugyanez áll egyéb dolgokra is, de természetesen nem a komoly

<sup>1</sup> A nevelésben különösen nagy fáradságba kerül, hogy hasonló körülmények között mindig ugyanazt az arcot mutassuk a gyermekeknek, mert hány oly dolog hat mireánk, amit ők épolj kevésbé érthetnek, mint ahogyan nem szabad róla tudniok (Herbart).

veszély határáig, hanem az a fontos, hogy a gyermek a valóban átélt tapasztalatok következtében, mivel ezek bizonyítják a nevelő figyelmeztetéseinek igazságát, *higgyen* a többi figyelmeztetésnek is, és ne várjon arra, hogy ezeket is igazolja a tapasztalás.

## 168. §.

Ami örömet okoz vagy bántja az embert, az annyira a társas élet viszonyaiból fakad, hogy a gyermeknek ezek között kell felnőnie, hogy némileg megismerje több egyén közt elfoglalt természetes helyzetét. Most aztán egyrészt *gondoskodni kell arról, hogy elejét vegyük a rossz példának és durvaságnak*, másrészt azonban hogy kikkel érintkezze a gyermek, azt mégsem szabad olyan aggódo körütekintéssel megválogatni, *mintha a gyermeket meg akarnók kímélni annak a nyomásnak érzésétől, amelyet az embereknek egymással ellentétes törekvései minden társas közösségben előidéznek.*<sup>1</sup> A gyermekkori játszótársak túlságos engedékenysége tévedésbe ejti a gyermeket az igazi életviszonyokra vonatkozólag.

Továbbá a *társaságkedvelésnek visszavonultsággal kell váltakoznia*. A társas élet árjának nem szabad a gyermeket magával ragadnia s a nevelésen elhatalmasodnia. Már a gyermeknek is, az ifjúnak pedig annál inkább, meg kell tanulnia azt is, hogy egyedül legyen és kellőképen töltse idejét.

## 169. §.

Mialatt a gyermek felváltva társai között és felnőttek körében forog, megismerkedik különféle *becsületbevágó kérdésekkel*. Ezeket részint összekapcsolni, részint egymásnak megfelelő módon alárendelni a körülményekhez képest könnyebb vagy nehezebb lehet a vezetésnek, aszerint, amint egyfelől a nyers erő megbecsülése, másfelől a finomabb erkölcs követelése s a tehetség és a tudás elismerése közelebb vagy távolabb áll egymástól. *A fődolog az, hogy mesterségesen ne élesztgessünk semmiféle nagyravágyást, de viszont ne is nyomjunk el semmi természetes és kellő becsületérzést*. Azoknak azonban, akiket érdekel a növendék haladása, rendszerint okuk van rá, hogy maguk is óvakodjanak a vérmes reményekben való ringatódzástól. Ha átengedik magukat ezeknek a reményeknek, önkénytelenül hízelgőkké válnak, és túlhajszoják a gyermeket, kivált az ifjút, azon a ponton, amelyen szilárdan megállhat. Ilyenkor aztán később keserű tapasztalatokat fognak szerezni.

## 170. §.

A természetes becsületérzésnél valamivel lassabban fejlődik ki a gyermekben az, hogy *fel tudja ismerni a dolgoknak a mindennapi életszükségletek szempontjából való értékét*. Kivált a kisebb gyermekek ritkán tudnak a pénzzel bánni; a gyermek csalódásoknak esik áldozatul, és ha valamely összeg pénzért vagy ezt, vagy azt lehet kapni, a gyermek azt mondja rá: *ezt is, meg azt is*. Ezen a téren is tapasztalatokat kell kicsinyben szereznie, s nélkülözés árán nemcsak

<sup>1</sup> A sors, a körülmények, a nevelésben közreműködő mindenféle tényezők, melyekre a pedagógusok oly nagyon panaszkodni szoktak, nem mindig, minden tekintetben pedig csaknem sohasem hatnak kedvezőtlenül (Herbart).

a pénzre, hanem a tárgyakra vonatkozólag is meg kell tanulnia annak megbecsülését, amit elvesztett. Kicsinyes fősvénységtől ritkán szükséges az ifjúságot óvni, mindazonáltal gyakran hallomás útján is ráragad valami, s megeshetik, hogy valaki utánzásból fukarkodik, természeténél fogva pedig pazarló. Ha efféle bajok nem szűnnek meg a becsületérzés hatása alatt, akkor az erkölcsi képzésre maradnak.

## 171. §.

Ha mármost a növendék megtanulta azt, hogy más emberek között milyen nyomást kell vagy milyent nem szükséges eltűrnie, ha megtanulta, milyen megbecsülésben, élvezetekben lehet része, milyen dolgok lehetnek birtokában és mit kell mindebből nélkülöznie, akkor az a fontos, hogyan kapcsolja ezt össze azokkal a foglalkozásokkal, amelyeknek folytatásához kedvet érez vagy nem érez. Hogy itt egyik dolog nagymértékben lehetővé teszi, feltételezi, korlátozza a másikat, ezt a megfontolva cselekvő gyermek csakhamar magától észreveszi, a könnyelmű azonban nem jegyzi meg elegendőképen; ilyenkor a nevelőnek segédkeznie kell az emlékezetbe vésésben, mert az ember határozatlan jellemű marad, ha ezek a dolgok nem állanak tisztán előtte.

*De gyakran még kívánatos is a határozottság hiánya;* akkor ugyanis, ha a szellemi érdeklődés, melyet az oktatásnak fel kell keltenie, továbbá az erkölcsi, a vallási képzés még hátramaradt. A jellem objektív részének (145. §.) nem szabad túlságos hamar lezárulnia, s a vezetés értékének javarésze igen gyakran abban áll, hogy késlelteti ezt a lezárást. Erre szolgál az a nyomás, amely alatt a gyermekket tartjuk, az az alárendelt helyzet, amelyet korának megfelelően juttatunk neki, különösen pedig annak a szabadságnak megtagadása, hogy engedély nélkül és saját tetszése szerint cselekedhessék (152. §.). Az akarati viszonyok esztétikai megítélése (149. §) gyakran későn jelentkezik, vagy az előbb említett tapasztalatok hatásához képest gyenge marad; ilyenkor az erkölcsi lelkesedés is hiányzik, és ha szabadjára hagynók az ifjút, megvolna ugyan a jellemképzés, de rossz lenne. Inkább mozdítsuk elő, hogy a fiatalos szórakozások, sőt gyermekes játékok szokatlan hosszú ideig megmaradjanak.

## 172. §.

*Harmadszor. A szabályozó vezetés* rendszerint a gyermekkor utolsó éveiben kezdődik, ha a jellemnek szubjektív része (143. §.) nyilvánulni kezd. A korábbi évekre az a szabály irányadó, hogy ne okoskodjunk a gyermekekkel (164. §.), már tudniillik addig, amíg beérjük ezzel a szabállyal. Ennek azonban vége szakad, ha a növendék *magától* okoskodik, mégpedig oly helyesen és összefüggően, hogy gondolatai már nem pillanatnyi ötletek módjára bukkannak fel és tűnnek el, hanem sokáig a tudatban maradnak és megszilárdulnak. Az ilyen okoskodást nem szabad magára hagyni, parancsszóval sem lehet elfojtani, hanem a nevelőnek magának is a gyermekkel együtt kell okoskodnia, s elejét kell vennie a további helytelen irányú fejlődésnek.

A szabályok felállítására való hajlandóságot már a gyermekek játékaiban is látjuk. Minden pillanatra nézve meg van szabva, hogy mit kell tenni, csakhogy rosszul teljesítik és gyakran változtatják a



parancsokat. Saját gyermekes szándékaikban sincs hiány, de ezeknek nem lehet sok jelentőségük, míg következetesen nem jelentkeznek. Egészen más az, ha állandósulnak, ha az eszközök és a célok tervekké szövődnek, ha a megvalósítást a gyermek akadályokkal szemben is megkockáztatja, végül ha a szándékok általános fogalmakból fakadnak s ezzel jogot formálnak arra, hogy a jövőben előfordulható esetekre is érvényesek legyenek, ami által *életelbökké változnak*.

## 173. §.

Az óvatosság először is azt kívánja, hogy az őszinte nyilatkozatoknak ne vágjuk útját azzal, hogy zokon vesszük őket, hanem inkább túrjunk el egy-egy kellemetlen vitatkozást, ha biztosak vagyunk őszinteségében, és ha nem kell attól tartani, hogy a növendék esetleg túlságosan hízélgőnek fogja találni magára nézve, hogy váratlanul figyelemre méltattuk.

Az óvatosság továbbá azt kívánja, hogy oly esetekben, amikor a növendéket nem lehet mindjárt meggyőzni, inkább halasszuk el a végső ítéletet, semmint ragaszkodjunk hozzá; mindig könnyű lesz rámutatni az ismeretek fogyatékoságára s a később sorra kerülő tanulmányokra. *Annak a nagy határozottságnak, amellyel a gyermekek és az ifjak mindent állítani szoktak, kivétel nélkül a nagy tudatlanság az oka. Nekik halvány sejtelmük sincs arról, mennyi mindenfélét hittek és tagadtak az emberek már öelőttük.* Az oktatás lassanként ki fogja őket gyógyítani szerénytelenségükből.

## 174. §.

De a vezetésre nézve fődolog a cselékvésben megnyilvánuló következetesség vagy következetlenség. *Aki könnyedén állít fel elveket, az előtt érzékelhetővé kell tennünk, milyen nehéz szigorúan elvek szerint cselekedni.* Ilyen módon tartsunk tükröt a növendék elé, egyrészt azért, hogy háttérbe szorítsuk a tarthatatlan elveket, másrészt azért, hogy megszilárdítsuk az elfogadhatókat.

Itt azonban a tarthatatlan elvek közé számítjuk azokat is, amelyek vétenének az erkölcsösség ellen, bárha a számító okosság diktálja őket. Feltéve, hogy ez nem volt már eleve világos a növendék előtt, ki kell neki tennie a gyakorlatban az erkölcsi érzéket sértő következményekből.

## 175. §.

A szabályozó vezetés gyakran megkívánja, hogy élénk kifejezéseket használva beszéljünk a gyermekkel, emlékeztessük a multra s jósoljunk meg neki, milyen jövő vár rá, ha makacsul megtartaná hibáit; megkívánja, hogy rávegyük a gyermeket a saját lelkébe való bepillantásra, hogy ott a forrásnál keresse fel cselekedeteinek összefüggését. Ha azonban ezt már előbb megtettük erkölcsi célzattal, akkor már nincs szükség hosszú beszédekre; mindig nyugodtabban és rövidebben beszélhetünk, minél nagyobb hatásuk volt már szavainknak, minél inkább fel kell már tennünk a növendékről, hogy maga is tud ítélni, végül minél inkább belép a gyermek abba a korba, amikor szétnéz a világban, hogy megfigyelje idegen egyének szavait és tetteit. Ugyanis akkor, amikor az újat a régivel össze akarja hasonlítani, a régi iránt való fogékonyság már nagyon csekély, és csakhamar egészen megszűnik, ha nem volt jó mélyen meggyökereztetve.

## 176. §.

*Negyedszer. A lelkiállapotnak egészben véve nyugodtnak, az elmének világos felfogásra késznek kell lennie. Ez érvényes általában a szenvedélyek kitöréseivel (nem általában az indulatokkal) szemben, de különösen nélkülözhetetlen ez az esztétikai ítéletek alkotásában s ezzel együtt (bár nem kizárólag) az erkölcsiség megalapozásában is.*

*Minden vágyból lehet szenvedély, ha a lélek gyakran és oly sokáig van a kívánás állapotában, hogy az erre vonatkozó gondolatok felgyülemlenek, tervek és remények keletkeznek, és más dolgokkal szemben bizonyos kedvetlenség fészkei be magát. Ezért éber figyelemmel kell kísérni minden tartós és gyakran visszatérő vágyat.*

A leggyakoribb vágyak azonban a táplálkozásnak és a testmozgásnak természetes szükségletéből származnak.

## 177. §.

Először tehát meg kell fékezni azt a vadságot, mely a természetes szükségletek kielégítetlenségéből keletkezik, mégpedig úgy kell megfékezni, hogy minden túlzástól óvakodva kielégítjük azokat a természetes szükségleteket. Nem szabad a gyermeket annyira koplaltatni, hogy lopásra vetemedjék, nem szabad oly hosszú ideig ülésre kényszeríteni, hogy megszökjék. Ez a figyelmeztetés nem felesleges: akadnak rossz példák olyan családokban is, ahol effélett nem várna az ember. Mindamellettt sokkal gyakrabban előfordul, hogy túlságba viszik az említett szükségletek kielégítését.

Ha a szükséglet már elvesztette parancsoló jellegét, akkor a további vágy kielégítését határozottan és visszavonhatatlanul meg kell tagadni. Együttel el kell terelnünk a gyermek figyelmét akármi másra, ami el tudja foglalni a gyermekket.

Ha el lehet távolítani azt a tárgyat, amely folytonosan felébreszti a vágyat, annál jobb. Saját házunkban ez gyakrabban lehetséges és szükségesebb is, mint másnak a házában. Ha a tárgyat nem lehet eltávolítani, későbbi időre *halasszuk el* a vágy kielégítésének megengedését.

Így kell tennünk pl. a kertben való gyümölcsévéssel, melynek feltétlen megtiltása veszedelmesen ingerli a gyermeket az engedetlenségre, míg a feltétlen elnézés már csak az éretlen gyümölcs leszedése, főként pedig a mások kertjében való kártevés miatt is teljességgel megengedhetetlen volna.

E jól ismert dolog mintájára lehet sok hasonló esetet megítélni.

## 178. §.

Továbbá *játékaikban* kell megfigyelni a gyermekeket. Minél több a játékokban a képzeletnek szabad csapongása, minél több bennük a változatosság, annál kevesebb ok van az aggodalomra; ha azonban ugyanazon játék gyakran, állandó szabályok szerint ismétlődik, ha szinte tanulmányt szentel neki a gyermek, hogy különös ügyességre tegyen szert benne, akkor a játék szenvedéllyé fajulhat. Bizonyosság erre a kártyázás, néha még akkor is, ha nem pénzre játszanak. A nyerésskedő játékokat egészen el kell tiltani; a tilalom megtartását azonban ellenőrizni kell, ha nem vagyunk teljesen biztosak benne, hogy szót fogad-e a gyermek.

## 179. §.

A szenvedélyszülte lelki izgalmakkal járó veszély elhárítására kiválóan alkalmas valamilyen *szépművészet* tanulása, még akkor is, ha nem sok tehetsége van hozzá a gyermeknek. Tanultassunk tehát zenét és rajzot akármilyen szűkre szabott keretek között (de ne tanuljon a gyermek egyszerre *többféle* hangszert, ne próbálkozzék összevissza a festészetnek minden fájában, mert ez szórakozottságot okoz, hanem törekedjék kitartóan valamely határozott készség megszerzésére).

Ha a gyermeknek egyáltalában nincs semmi művészi tehetsége, akkor különféle időöltő foglalkozásokhoz, növénygyűjtéshez, kagylógyűjtéshez, papírmunkához, sőt asztalos- vagy kerti munkához stb. folyamodhatunk.

A költői tehetséget, bár magábanvéve nagyon kívánatos, *határozottan ellensúlyozni kell komoly tudományos foglalatosságokkal*, mert az ifjú költő olyan követeléseket támaszt, amelyek veszélyessé válhatnak reá nézve, ha nagyon beleéli magát.

## 180. §.

Oly terveket, amelyeknek forrása valami szenvedélyes törekvés s amelyek azzal árulják el magukat, hogy megzavarják a rendet, szorgalmat és időbeosztást, *komolyan meg kell hiúsítani*. Ez annál szükségesebb, minél többen vesznek benne részt, főként ha kérkedés, pártszellem, vetélkedés is belejátszik a dologba. Ilyesminek nem szabad lábra kapnia, mert nagyon hamar elpusztítja azt a talajt, melyet a nevelés nagy fáradsággal termővé tett.

## 181. §.

Feltéve mármost, hogy a szenvedélyeket távoltartjuk, az erkölcsiség megalapozása általában véve azon fordul meg, hogyan támogatja az oktatás a különféle foglalkoztatások hatását. Ebben a tekintetben az oktatásnak legfontosabb része elsősorban a *vallási oktatás*. De legközvetlenebbül a másokkal való érintkezésben fejlődik ki a növendék érzülete, s a vezetésnek meg kell látnia, milyen feladat vár reá ezen a téren. Most tehát egyenként meg kell röviden beszélnünk a gyakorlati eszméket.

## 182. §.

Ami először is a *veszekedést* illeti, melyet a gyermekek nem igen tudnak egészen elkerülni, s melynek legalább a lehetősége mindig megvan rájuk nézve, nem lehet megtiltani, hogy ha váratlan támadás éri őket, ne úgy segítsenek magukon, ahogy tudnak, sőt inkább ajánlani kell nekik, hogy elszántan védjék magukat, de ellenfelüket is kíméljék. Viszont egyáltalában meg kell tiltani, hogy mások híretudta nélkül önkényesen eltulajdonítsanak valamit, még ha a legértéktelenebb gazdátlan jószágról vagy eldobott csekélységről van is szó. Senkinek sem szabad azt képzelni, hogy az ő pusztá önkénye törvény másokra nézve. Ellenkezőleg hozzá kell szoktatni a gyermekeket, hogy csak nagyon kevés dolog lehet az övék. Amit valami meghatározott célra adunk nekik, azt csak arra a célra szabad hasz-

nálni, s vigyázniok kell rá, hogy soká lehessen használni arra a célra.

A gyermekek közt előforduló ígéreteket nem szabad könnyedén érvényteleneknek nyilvánítanunk, még akkor sem, ha ostobák és teljesíthetetlenek. Aki ígérete miatt kellemetlen helyzetbe kerül, annak éreznie kell a helyzet kellemetlenségét, és tanulnia kell a dologból a jövőre nézve. De elhamarkodott ígéreteket elfogadni sem szabad, s erről az oldalról kell a gyermekeket kiszabadítani abból a bajból, amelybe néha belekeverednek.

Nem rossz, ha a növendékek egypárszor saját magukon ki próbálják, hogyan lehet nehéz vitás ügyeket elintézni, de nem szabad megengednünk, hogy kedvüket leljék a civakodásban, hanem meg kell tanulniok, hogy a veszekedést, hacsak lehet, meg kell előzni és el kell kerülni. Tudhatják, hogy mi a veszekedés, de csak azért, hogy jól emlékükbé véssék, milyen kellemetlen dolog.

## 183. §.

Innen kétféle irányban haladhat az elmélkedés. A gyermekek azért szeretnek veszekedni, mert ez erőre mutat, és többnyire pajkos-ságból keresik a veszekedést. Ennek gátat kell vetni s másutt kell utat nyitni a duzzadó erőnek. A tornában kell alkalmat adnunk az erő kimutatására. A verseny, mely nem veszekedés, kedvelt dolog lesz, ha tréfával és játékkal van egybekötve. Szellemi munka szintén alkalmat adhat a gyermeknek arra, hogy kiüntesse magát; alkalmat adhat összehasonlításokra is, de csak azzal a feltétellel, hogy határozottan visszautasítunk minden követelést, mely az összehasonlításra volna alapítva. Mikor *nagyságokról*, tehát arról van szó, hogy *per fice te*,<sup>1</sup> akkor *minden tanuló maga* szolgáltatja a gyakorlatban használható mértéket, aszerint, hogy hogyan halad vagy hanyatlik. Egyik gyermeknek a másik elé követendő példaként való állítása irigységet kelt, és sokkal jobb, ha a gyengébb tanulóra valami ment-séget keresünk, amikor nem képes többre, mint amennyit valóban megtesz.

## 184. §.

Az elmélkedésnek másik iránya átvezet a jogról a *méltányos-ságra*. A veszekedés visszatetsző dolog, de még inkább az a bosszú-állás, ámbár igaz ez a mondás: ami az egyiknek jogos, az a másiknak méltányos. A gyermekek élesíthetik eszüket azzal, hogy gyakorolják magukat annak megállapításában, mennyit kell valakinek másoktól érdem szerint eltérnie vagy kapnia azért, amit tenni mer vagy amitől tartózkodik, de nem szabad oly vakmerőknek lenniök, hogy jutalmat és büntetést akarjanak osztogatni. Ebben a tekintetben készségesen alá kell magukat rendelniök elüljáróiknak, bár nem kell lemondaniok arról, hogy maguk ítéljék meg a dolgokat.

Ehhez hasonló az, hogy ha a nevelő ajándékokat osztogat növendékeinek, élvezetekben részesíti, megdicséri őket, egyrészt kerülje azt a látszatot, mintha különösen kegyelné valamelyik növendékét, s ezért határozott okok nélkül ne térjen el attól az elvtől, hogy mind-egyiknek egyforma mértékkel mérjen, másrészt azonban ne is en-

<sup>1</sup> A tökéletesség eszméje.

gedje meg a tanulóknak, hogy jogot formáljanak azokra a kedvezményekre, amelyekben saját jószántából részesíti őket, és bár megengedheti nekik, hogy véleményt alkossanak arról, több vagy kevesebb kedvezmény vagy dícséret volna-e helyénvaló, de ne engedje meg, hogy e vélekedés alapján bármiféle követelést támasszanak.

## 185. §.

Ha már egyszer a gyermekek belemerültek annak a vizsgálatába, mi a jogos és mi a méltányos, akkor nem szabad tőlük nagyon hamar szívességet és engedékenységet kívánni. Időbe telik, míg felhagynak azokkal a gondolatokkal, míg belefáradnak a gyakran nagyon hiábavaló töprengésbe és belátják, hogy végül mégiscsak *kénytelenek* engedni, s éppen ezért nem nagylelkűség, ha engednek. Később aztán figyelmeztetjük őket, hogy minden sokkal jobb lett volna, ha kezdetől fogva a *jóakaró* gondolkodásmód lett volna az uralkodó, s a vizsálykodást nem elsímították, hanem elhárították volna.

A jóakaratot mindig magasabban állónak kell tekinteni, a jogot pedig alacsonyabb foknak kell feltüntetnünk, melyet nem lehet büntetlenül áthágni, legfeljebb csak közös megegyezés esetén, tehát ha a jog élvezői megengedik.

## 186. §.

Ami végül a *belső szabadság* eszméjét illeti, azok, akik ezt, jól lehet csak tökéletlenül, többé-kevésbé megközelítik, rendszerint már nagyobb fiúk között is elég feltűnően különböznek a többiektől, hogy mindenki észrevegye a különbséget, ifjak között pedig még feltűnőbb a különbség. Azoknak kiválóságát, akik példás és komoly viseletükkel kitűnnek, a nevelő maga többnyire inkább nagyon erősen és nagyon érezhetően szokta érvényre juttatni, mint nagyon gyöngén, s a gyermekek sokkal jobban megfigyelik egymás gyengéit, semhogy ne látnák, mennyire hátra vannak mások azok mögött a kiválóbbak mögött. Ezért fontosabb, hogy ne fejlesszük a gyermekeknek azt az erős hajlamát, hogy szeretik társaikat lekicsinyelni, semmint hogy tekintetüket arra irányítsuk, amit különben is észrevesznek.

## 187. §.

Azokat a rossz példákat, melyeket az ifjúsághoz közelálló felnőttek mutatnak, természetesen nem kell feltárni a gyermekek előtt, de ha mindenki tud róluk, akkor hatásuk inkább visszataszító, mint csábító, hacsak az ifjúságnak nem érdeke, hogy utánozza őket vagy mentegetődzsék velük. Másrészt nem igen lehet remélni, hogy a dícséretes példák utánzásra találnak, mert nagyon könnyűnek tünnek fel az ifjúság előtt, mint olyan dolog, ami magától értődik. Ennélfogva nem lesz felesleges, ha az őket megillető tiszteletet *kimutatva határozottan utalunk rájuk*, kivált ha a serdülő ifjak kezdenek a világban jobban széjjelnézni, s a jó példákat összehasonlítgatják sok oly dologgal, ami csalfa fényével megtevesztheti őket.

## 188. §.

*Ötödször.* Feltéve mármost, hogy a gyermekek figyelmét részint az egymással való érintkezés, részint a példaadás, részint az oktatás már kellőleg ráirányította arra, amit a gyakorlati eszmék szerint meg

kell különböztetni, s feltéve, hogy ezzel egyszersmind az akaratí viszonyok esztétikai megítélése is eléggé fel van keltve, ekkor következik a *tulajdonképeni erkölcsi képzés*. Nem szabad ugyanis arra várni, hogy a gyermekek maguktól meglássák emitt a jót, amott a rosszat, hogy elgondolkodjanak rajta s mindegyik saját magára alkalmazza, ellenkezőleg valamennyiüknek és külön-külön mindegyiknek el kell mondanunk azokat az igazságokat, melyeket rendszeren nem szeretnek hallani. Minél alaposabban ismeri növendékeit a nevelő, annál jobb, mert mindenkit azzal ösztönzünk leghatásosabban önmegfigyelésre, ha azt mutatjuk, hogy belelátunk a lelkébe. Ha visszatekintünk a növendéknek hosszabb időn át tanusított magaviseletére, ha emlékszünk arra, hogy mi hatott reá, ha megkülönböztetjük a benne található jót és rosszat: ez adja meg az alapot ahhoz, amit *erkölcsi oktatásnak* (*moralizálásnak*) szoktak nevezni, s ami semmiesetre sem felesleges vagy épen elvetendő a nevelésben, hanem a maga helyén határozottan szükséges. *Természetesen elég sok ember felnő úgy, hogy sohasem volt része komoly dorgálásban, amikor megérdemelte, de egynek sem volna szabad így felnőnie.*

## 189. §.

Itt pusztán csak dicséretéről és kifogásolásról van szó, nem pedig szigorú bánásmódról, sőt még kemény szavakról sem. Az egyes cselekedeteknek nyomában járó dorgálások és büntetések egészen más lapra tartoznak. Ezek alkalmat adhatnak ugyan erkölcsi tartalmú elmélkedésekre, de akkor előbb át kell rajtuk esni. Az erkölcsi javulást nem a fegyelmezés kényszere hozza létre, nem hozza létre az a pedagógiai büntetés sem, melyből a cselekedetek természetes következményei útján tanul és okul a gyermek (157. §.), hanem létrehozza a *lelküismeret szavának s a pártatlan nézők jelenlétében érzett igazi becsületezésnek utánczása*. Az ilyen eljárás azelől sem zárkózik el, hogy figyelembe vegye azokat a mentségeket, amelyeket mindenki készen szokott magában tartogatni, elfogadja ezeket a mentségeket, amennyiben elfogadhatók, de egyúttal óva inti a gyermeket, hogy a jövőre nézve ne támaszkodják reájuk.

## 190. §.

Az ifjúságban rendes körülmények között nincs semmi különös dicsérni- vagy gáncsolnivaló. Míg tehát egyrészt gondosan kerülni kell a túlzást (már csak azért is, mert vagy csökkenti a hatást, vagy visszás elfogódottságot, sőt félénkséget okoz), addig másrészt mégis van a nagyításnak egy oly faja, mely nagyon jó arra, hogy a kis dolgot jobban észrevehetővé tegyék, s az ifjúság előtt saját tetteit úgy tűntessük fel, hogy fontosabbaknak tessenek, mint amilyenek a valóságban, és jobban visszatartsák az ifjúságot a könnyelműségtől. A nagyításnak ez a faja a jövőre való utalás. *A legkisebb hibák is nagy hibákká nőhetnek ki magukat a megszokás folytán, a leggyengébb vágy is szenvedéllyé válhat, ha nem zabolázzuk meg.* Azonkívül nem lehet tudni, milyen életviszonyok közé jut később a gyermek; lehet, hogy csábításnak, kísértésnek lesz kitéve, váratlanul szükséget fog szenvedni. A jövő eshetőségeire való ilyen előretekintés nem jóvendőmondás ugyan és nem is szabad azt kívánnia, hogy jóslásnak vegyék, de mégis figyelmeztetésül szolgál.

## 191. §.

Ha sikerült elérni, hogy a növendék komoly és fontos ügynek tekintse a maga erkölcsi képzését, akkor az oktatás a folyton növekvő emberismerettel egyetemben annyira viheti, hogy az erkölcsi lelkésedés áthassa a növendéknek egész gondolkodását, és hogy az erkölcsi világtrend képzete összekapcsolódjék a gyermeknek egyrészt vallási fogalmaival, másrészt önmegfigyelésével. Ettől kezdve azonban ritkábbá kell válnia a dicséret és rosszalás közvetlen, nyomatékos kifejezésének. Most már nem lesz olyan könnyű, mint eddig, a tanuló előtt azt, ami végbemegy benne, jobban megvilágítani, mint ahogyan már ő maga is látja. De más tekintetben még segítségére lehetünk, nevezetesen az általános fogalmak területén, ahol a folyton előretörő ifjú elmélkedés lassanként tájékozódni igyekszik.

## 192. §.

*Hatodszor. A vezetésnek a kellő időben figyelmeztetnie kell a gyermeket, és ki kell javítania, amit a gyermek elvett.* Általánosan fel lehet tenni, hogy az ifjúnak még akkor is többszöri figyelmeztetésre van szüksége, amikor már eljutott arra a fokra, hogy erkölcsileg el tudja magát határozni (150. §.), ámbár ebben a tekintetben az egyének között nagy különbségek vannak, amelyeket csak megfigyelés útján lehet felismerni. Az azonban, amire figyelmeztetjük az ifjút, nem más, mint azok az elhatározások, amelyek már általános érvényességre tartanak számot, s ezt az érvényüket nem tartatják meg egykönnyen, ha vagy hibásan voltak szavakba foglalva, vagy nem a helyes összefüggésben voltak elgondolva. Az általános elmélkedések különben is igen kevés emberben jutnak túlsúlyra; kivált az ifjúságnak annyi új látni-, tapasztalni-, sőt tanulnivalója van, hogy a régi az új mellett, még inkább pedig az általános az egyes mellett háttérbe szorul. De mégis sokkal könnyebben lehet figyelmeztetni és javítani ott, ahol jó és biztos alapot vetettünk, mint arra a puszta tartóztató vezetésre szorítkozni (161—166. §.), ha ez a vezetés az ifjúkorban még semmi olyan pontot nem talál, amelyre a növendék akár csak meg is próbálhatna támaszkodni.

## 193. §.

Az iskolák régen is, újabban is nagyon különböző elveket valottak az erkölcsstanra és a jogra nézve. Ebből láthatjuk, hogy nagyon sokféle, részben ellentétes, részben legalább egyoldalú nézet keletkezhetik, ha az emberek arra vállalkoznak, hogy rendet, határozottságot és következetességet vigyenek bele a meglévő erkölcsi fogalmakba. Ez a sok ellentétes és egyoldalú nézet a velejáró számtalan ingadozással együtt mind megismétlődhetik az ifjak elméjében, mégpedig annál inkább, ha értéket tulajdonítanak annak, hogy a maguk lábán járjanak. Igen közönséges dolog, hogy az ifjúnak elvei hajlamaihoz alkalmazkodnak, a jellemnek szubjektív része az objektív részhez igazodik. Míg tehát az oktatásra az a feladat hárul, hogy helyreigazítsa a tévedést, addig a vezetésnek azokat az alkalmakat kell felhasználnia, amelyek azt mutatják, hogy a gondolatokat a hajlam irányította.

## 194. §.

Ha azonban a növendék már mind érzülete, mind elvei számára megszerezte a bizalmat, akkor a vezetésnek háttérbe kell vonulnia. Szükségtelen bírálgatás és aggodalmaskodó szemmeltartás csak az elfogulatlanságnak ártana s melléktekintetekre adna alkalmat. *Ha egyszert az önnevelés már megkezdődött, nem szabad zavarni.*

## NEGYEDIK SZAKASZ.

*Az általános pedagógiának életkorok szerinti áttekintése.*

## ELSŐ FEJEZET.

*Az első három évről.*

## 195. §.

Minthogy az első években az élet fonala még rendkívül gyenge, tehát a test gondozása (amiről itt nem lehet szó), minden másnál előbbrevaló, ennél fogva az egészségi állapot minősége szerint nagy különbségek lesznek a gyermekek között abban a tekintetben, hogy mennyi időt lehet a szellemi képzésre fordítani. De bármily kevés ez az idő, mégis roppant fontos a *legszengébb kornak nagy fogékonysága és érzékenysége miatt.*

## 196. §.

Azt az időt, amikor a gyermek teljesen ébren van és nincs semmi baja, mindig fel kell használni arra, hogy érzékszerveit valami foglalkoztassa, de ne zaklassa. Kerülni kell az erős benyomásokat, úgyszintén a benyomások gyors váltakozását. Gyakran nagyon csekély változatosság is elegendő, hogy ismét felélessze a már lankadó figyelmet. *Kívánatos a szem és a fül útján keletkező észrevételeknek bizonyos teljessége, úgyhogy ezek az érzékek egész területükön egyformán otthonosak legyenek.*

## 197. §.

*A gyermek természetes mozgási ösztönének* — ügyelve arra, hogy bajt ne okozzon — szabad teret igyekszünk adni, elsősorban azért, hogy a gyermek gyakorlottságra tegyen szert minden végtagjának használatában, továbbá azért is, hogy saját próbálkozásai útján gyarapítsa a dolgokra s a dolgok változékonyságára vonatkozó megfigyeléseit.

## 198. §.

A leggondosabban kerülni kell a kellemetlen, visszataszító benyomásokat, akárkitől származnak. *Senkinek sem szabad a gyermekkel úgy bánnia, mintha játékszere volna.*

## 199. §.

De époly kevésbé kell bárkinek túrnia, hogy a *gyermek uralkodjék rajta*, főképp ha rakoncátlannak mutatkozik. Máskülönben feltétlenül makacsság fejlődik ki benne. Beteges gyermekekkel alig lehet ezt elkerülni, mert kénytelenek vagyunk figyelemmel kísérni szenvedésük megnyilvánulásait.



## 200. §.

A gyermeknek folyton éreznie kell a felnőtt felsőbbtségét és gyakran saját gyámoltalanságát is. Ezen alapul a *szükséges engedelmesség*. Következetes eljárással oly egyének, akik mindig a gyermek környezetében vannak, könnyebben elérik az engedelmességet, mint mások, akik ritkán vannak együtt a gyermekkel. Az indulatoknak időt kell adni, hogy lecsillapodjanak, hacsak sürgető körülmények mást nem kívánnak.

## 201. §.

Nagy ritkán erőszakot is alkalmazhatunk, hogy akkora félelmet keltsünk vele a gyermekben, amekkora épen szükséges ahhoz, hogy szükség esetén hatása legyen a fenyegetésnek, és hogy gátat vehessünk az elbizakodottságnak. *A fegyelmezésnek ugyanis már a legelső években biztosnak kell lennie, nehogy később kénytelenek legyünk szigorú rendszabályokhoz nyúlni, ami nagyon ártalmas dolog.*

## 202. §.

*A gyermek nyelvének fejlesztése* kezdettől fogva komoly gondosságot kíván, nehogy mindenféle rossz szokások és hanyagságból eredő hibák gyökerezzenek meg, amelyek később nagyon sok idővesztést és bosszúságot szoktak okozni. Teljesen kerülnünk kell a kifejezés mesterkélt formáit, melyeknek értelme meghaladja a *gyermek* ismereteit.

## MÁSODIK FEJEZET.

*A negyedik évtől a nyolcadikig.*

## 203. §.

A két időszak közötti határvonalat tulajdonképen nem az évek jelölik, hanem az, hogy *megszűnik az első évek gyámoltalansága, s megkezdődik a végtagoknak és a nyelvnek helyes használata*. Aból, hogy a gyermekek most már maguk is sok pillanatnyi kellemetlenségtől meg tudják magukat szabadítani, természetesen következik, hogy több lesz a nyugalom és a jókedv.

## 204. §.

Minél jobban tud a gyermek már saját magán is segíteni, annál jobban háttérbe kell szorulnia a külső segítségnek. Egyszersmind a fegyelmezésnek erősebbé s némely egyénnel szemben szigorúbbá is kell válnia mindaddig, míg csak minden nyoma el nem tűnik annak a makacsságnak, amelyet eddig többnyire nem lehetett egészen elkerülni. Ez azonban feltételezi, hogy senki se ingerelje szükségtelenül a gyermeket valami ellenállás kifejtésére. *Minél nagyobb rendet lát a gyermek maga körül, annál könnyebben beletörődik.*

## 205. §.

*Annnyi szabadságot, amennyit a körülmények megengednek, már csak azért is adni kell a gyermeknek, hogy őszintén megnyilvánuljon természete s tanulmányozni lehessen egyéniségét.* A földolog ebben

a korban mégis az, hogy elejét vegyük a rossz szokásoknak, főképp az olyanoknak, amelyek kifogás alá eső gondolkodásmóddal kapcsolatosak.

## 206. §.

Két gyakorlati eszmét kell itt közvetlenül tekintetbe venni, de nem egyformán, tudniillik a *jóakarát* és a *tökéletesség* eszméjét. Egyes fogalmakat, melyek az utóbbinak körébe tartoznak, csaknem mindig magától alkot a gyermek. Az előbbi ritkábban fejlődik ki, úgy kell a gyermekbe beleoltanunk, ezt pedig nem lehet mindig közvetlenül megtenni.

## 207. §.

A *rosszakarat* megnyilvánulásait, melyek sok gyermekben gyakran előfordulnak, *egyáltalában nagyon komolyan kell felfogni, mint rossz jeleket*, mert az olyan jellemet, amely ebben a tekintetben már elromlott, többé nem lehet alaposan megjavítani, s a romlás néha korán megkezdődik. Hogy ilyenkor mi a teendő, kitűnik az alább következőkből.

## 208. §.

Először is feltesszük, hogy kisebb gyermekeket nem hagynak sokszor magukra, hanem a gyermekeknek minden szokása a társas élethez alkalmazkodik, s az őket körülvevő társadalmi környezetben szigorú rend uralkodik. A rosszakarat megnyilvánulásai tehát rendellenességek, és mihelyt jelentkeznek, a gyermek szemben találja magát a fennálló társadalmi renddel. Minél jobban hozzá van mármost szokva a gyermek ahhoz, hogy valami közös akaratba tartozzék bele, s ennek a körén belül foglalatoskodjék és érezze jól magát, annál kevésbbé tudja elviselni, hogy egyedülállónak lássa magát. *Akiben rosszakarat van, hagyjuk egyedül; ezzel már megbüntettük.*

## 209. §.

Az ilyen büntetés azonban teljes érzékenységet tételez fel a kis gyermek részéről, aki sír, nem tud magán segíteni, egészen tehetetlennek érzi magát, mihelyt egyedül hagyjuk, de megint azonnal jól érzi magát, amint ismét magunk közé vesszük. Ha elmulasztottuk ezt az időszakot, ha a gyermek már elidegenítette magától rosszakaratával azt a kört, amelyben vidáman élhetett, akkor egyik keserűség a másik után éri, s nem marad egyéb hátra, mint hogy szigorúan ragaszkodjunk a joghoz és az igazsághoz.

## 210. §.

A társas szellem, mely távoltartja a rosszakaratot, még korántsem igazi jóakarát, s a jóakarátnak az ifjúsági olvasmányokban rendszerint előforduló rajzai is annak a veszélynek vannak kitéve, hogy mint könnyűszerrel kigondolt meséket nem hallgatják meg őket. Ilyenkor az a fő, hogy először is megszilárdítsuk a *jóakarátban való hitet*, kivált oly gyermekben, akit a nevelés szüntelen mindenféle jóval halmoz el, de akit e sok jó iránt érzéketlenné tett a megszokás. Vonjunk meg tőle valamit, amit megszokott s amit a mi gondoskodásunk folytán élvez; mikor aztán újra részesül benne, a magunk jó-

szántából adott dolognak fogja tekinteni s meg fogja becsülni. Ha ellenben a gyermek neki járó dolognak vagy valami mechanizmus hatásának tartja azt, amiben részeltetjük, ez a tévedés bőséges forrása a legkülönfélébb erkölcsi bajoknak.

## 211. §.

*A szükséges szigorúságnak jókábbal s a jóságnak még nyájasággal kell párosulnia, ha nem akarjuk a gyermek kedélyét hideggé tenni s a jóakarát csíráit megölni.* Abban a korban, amelyről itt szó van, a hangulat még közvetlenül a bánásmódtól függ, s a hosszantartó ridegségnek elfásulása a következménye.

A gyermekkorban ugyan még nem lehet megoldani azt a kettős feladatot, hogy egyrészt eléggé kiemeljük a jóakarát eszméjét, másrészt valóban jóakaró érzületet keltsünk, de már azzal is sokat nyertünk, ha a részvét érzelme a társas együttélés örömetől támogatva összekapcsolódik azzal, hogy a gyermek hisz azoknak jóakaratában, akiktől mint felsőbb lényektől függ. Ekkor a vallási nevelés már előkészített talajra talál és továbbépít rajta.

## 212. §.

*A tökéletesség eszméje a maga általánosságában époly távol áll ugyan a gyermektől, mint a jóakaraté, mindazáltal ezen a téren sokkal kevesebb bajjal jár az első lépések megtétele.* Amint a gyermek nő és fejlődik, erői és készségei is növekednek, s ő maga örömet talál ebben a növekedésben. Itt azonban roppant sok eltérés van a fejlődés módjában és fokában, s ezeket a különbségeket figyelembe kell venni, főképp azért, mert az oktatás itt már részben szintetikus, részben analitikusan megkezdődik, jóllehet rendszerint még nem fő-foglalkozása a gyermeknek.

## 213. §.

Amint bővül az a kör, melyben a gyermek szabadon mozoghat, amint a gyermek saját próbálkozásai folytán mindig több tapasztalatot szerez, s azonfelül a nevelő részéről még hozzájárul ehhez a gyakran nagyon szükséges szándékos ide-odavezetgetés: a tapasztalás túlsúlyra jut a képzeteknek régebbi uralmával szemben, jóllehet különféle egyéneknél nagyon különbözik ennek az aránya. Azonban az új ismeretek elsajátítására való törekvésből fakadnak a *gyermek*ek gyakori *kérdései*, melyek mindentudónak képzelik a nevelőt, melyeknek céljuk nincs, hanem a pillanatnyi hangulattól függenek és jobbára sohasem ismétlődnek többé, ha nem felelünk rájuk azonnal. Sok kérdés pusztán csak szavakra vonatkozik és meg lehet rá felelni a szóbanforgó tárgynak valami találó megnevezésével. Más kérdések az események kapcsolatára, főképp az emberi cselekedetek céljára vonatkoznak, tekintet nélkül arra, hogy képzeleti vagy valóban élő személyekről van-e szó. S ámbár egyes kérdésekre nem lehet, másokra nem szabad felelni, egészben véve mégis folyton élesztgetnünk kell a kérdezőre való hajlamot, mert a kérdésekben *eredeti érdeklődés* rejlik, melyet a nevelő később gyakran sajnálattal nélkülöz és semmiféle művészetrel nem tud újra felkelteni. Itt alkalom kínálkozik arra, hogy a kérdésekhez hozzáfűzzünk sok mindent, *aminek elő kell*

*készítenie a talajt a későbbi oktatás számára.* Csak nem szabad a feleletnek korai alapossággal hosszúra nyúlnia, hanem a nevelőnek a gyermeki hangulat hullámain kell eveznie, ez a hangulat pedig rendszerint nem engedi, hogy kísérletezzenek vele, hanem gyakran kellemetlen ugrásokat tesz.

## 214. §.

Amíg nem lehet külön órákat kitűzni az *analitikus oktatásra*, mely beleszővődik a gyermek kérdéseire való felelésbe, addig ez az oktatás egybeesik az ide-odavezetgetéssel, a másokkal való érintkezéssel, a különféle foglalkoztatásokkal s az ezek által létrehozott szokásokkal, megedzéssel, erkölcsi ítéletekkel s a legkorábbi vallási benyomásokkal, részben az olvasás gyakorlásával is.

## 215. §.

A *szintetikus oktatásnak* legegyszerűbb részei, az olvasás, írás, számolás, a legkönnyebb kombinálások s az első szemléltető gyakorlatok ennek az időszaknak későbbi éveire valók, akkor is, ha a gyermek még nem tud egy teljes óra hosszát folytonosan és egyformán figyelni. Ilyen esetben rövidebb idővel is megelégszünk, mert fontosabb az, hogy a figyelem erős legyen, mint az, hogy sokáig tartson.

Ügyelni kell az itt megnevezett tantárgyak közötti különbségre. A számlálás, a kombinálás, a szemlélés az elmének természetes fejleményei közé tartozik, melyeket az oktatás útján nem megteremteni, hanem csak gyorsítani kell, ennél fogva itt az eljárásnak, amennyire lehet, analitikusan kell kezdődnie, ellenben az írást és az olvasást csak szintetikusán lehet tanítani (bár ezt is megelőzi a nyelvhangok elemzése).

1. A *kombinálás* — amit általában teljesen elhanyagolnak, mégpedig nagyon helytelenül — a legkönnyebb és sok mindent megkönnyítő gyakorlatok közé tartozik s épen gyermekeknek való. Azzal kell kezdeni, hogy két tárgy megváltoztathatja jobbra és balra (elül és hátul, fent és lent) elfoglalt helyzetét. A következő lépés az, hogy három tárgyat hatféleképpen lehet (*egy* vonalban) elhelyezni. Igen könnyű kérdés, hogy hány pár telik ki bizonyos számú adott dologból. Hogy mennyire haladjunk, azt a körülményeknek kell meghatározniuk. Csak ne betűket helyezgessünk ide-oda, kombináljunk és variáljunk, hanem tárgyakat és magukat a gyermekeket. Mindezt részben látszólag játszva kell megtanítani.

2. Az első *szemléltető gyakorlatok*<sup>1</sup> eszközei egymásra függőlegesen vagy ferdén rajzolt egyenes vonalak (úgyszintén különfélekep összerakott és egymást metsző kötőtűk, továbbá ostáblakövek és más efféle dolgok), azután a kör különfélekep beosztva és ábrázolva.

3. A *számoláshoz* szintén érzékelhető dolgokra van szükség (pl. pénzdarabokra), melyeket meg kell olvasni és különfélekep összerakni, hogy a gyermeknek szeme elé állítsuk az összegeket, különbségeket, szorzatokat, mégpedig eleinte csak kis számokkal, körülbelül tizenkettőig vagy húszig.

<sup>1</sup> A „szemléltető gyakorlatok“ itt a geometriai oktatás elemeit jelentik.

4. Az *olvasáshoz* kartonlapokra írt betűket és számokat használunk, melyeket különféle módon lehet összeállítani. Ha az olvasás megtanulása lassan halad, azért ne hanyagoljuk el mellette a szellemi képzésnek többi ágát, mintha a szellemi képzésnek első feltétele az olvasás volna, amely gyakran nagy türelmet kíván, s amelynek sohasem szabad elvennie a gyermek kedvét a tanítótól és a könyvektől.

5. Az *íráshoz* átvezet az egyszerű *rajzolás*, melynek össze kell kapcsolódnia az első szemléltető gyakorlatokkal. Ha az írás már jól megy, előmozdítja az olvasást.

#### 216. §.

De már itt is hátramaradnak némelyek, akiket kezdetben bánt az, hogy azt hiszik róluk, nem szívesen tanulnak, később pedig beletörődnek abba az érzelembbe, hogy nem képesek haladni. Számos iskolában, ahol néhány tanuló mindig jóval megelőzi a többi s a tömeg igyekszik az árral úszni, hamarabb elérik az eredményt, de inkább utánzás útján, mint a gondolatok belső összefüggése által; és még itt is vannak elmaradozók, akiket a kedvetlenség nagyon hátraszorít.

### HARMADIK FEJEZET.

#### *A serdültebb gyermekkor.*

#### 217. §.

*A serdültebb gyermekkort az választja el a kicsiny kortól* (amennyiben ilyen határvonalat meg lehet állapítani), hogy a serdülni kezdő fiú, ha szabadjára engedik, szeret eltávolodni a felnőttől, mert már nem érzi magát bizonytalanságban, mint a gyermek, ha egyedül van, hanem azt hiszi, eléggé ismeri közvetlen tapasztalása körét, és tekintete mindenfelé végtelen távolságokra elkalandozik ebből a körből. A felnőttre hárul mármost az a feladat, hogy odaálljon a fiú mellé és visszatartsa, idejét beossza, mérsékelje önbizalmából fakadó képzelődését, annyival inkább, mert a serdülni kezdő fiú még nem ismeri azt a félenkséget, amellyel az ifjú a férfiak közé lép. *A serdülni kezdő fiút ugyanis az különbözteti meg az ifjútól*, hogy a fiúnak még nincsenek határozott céljai, hanem játszik és gondtalanul él egyik napról a másikra. Amellett olyan férfiasságról álmodozik, amely az önkény erősségében nyilvánulna. A játékos természet sokáig megmarad, ha mesterségesen el nem fojtják.

Hasonlóképp még soká nem szabad egészen elhagyni az oktatásnak érzékelhető dolgokhoz való hozzáfűzését, még akkor sem, ha a tanuló már szép haladást tett a tudományokban. *Az alapvetésnek nem szabad ingadozónak lennie.*

#### 218. §.

Ebben a korban a fődolog az, hogy meggátoljuk *a gondolatok körének időelőtti lezárulását*. Az oktatásnak a feladata, hogy erről gondoskodják. Igaz, hogy bármily változatos a tanulás, legnagyobb részben mégis úgy megy végbe, hogy a tanuló *megérti* a szavakat,

tehát *abból* az ismeretkészlethől visz bele értelmet a szavakba, amelyet *már előbb* gyűjtött. De éppen ebből lehet látni, hogy a képzetek tömege jobbra már együtt van, az oktatás legfeljebb csak új formákba foglalhatja. Ennek pedig addig kell megtörténnie, míg az ismeretkészleten könnyű változtatni, mert az ismeretkészlet később lassanként szilárdabb formákat ölt.

## 219. §.

Amint különbség van a fiúk és a leányok között, épúgy eltérnek egymástól az *egyénségek* is, s ezek szerint kellene az oktatásnak mind a tantárgyak, mind a tanítás módja tekintetében megfelelően alakulnia. Ehelyett a család a társadalmi állás érdekét veszi irányadónak, és meg akarja határozni, hogy a fiúnak milyen fokú oktatásban kell részesülnie.

Neveléstani szempontból nézve a dolgot, egyrészt minden tanulmány bizonyos neki megfelelő szellemi tevékenységet kíván, másrészt ennek a tevékenységnek, amennyiben sikerrel jár, az egyén általános lelkiállapotához illőnek kell lennie, nem szabad az egyén erejét kimerítenie vagy idő előtt igénybe vennie.

Helytelenek azonban az efféle következtetések. Egyik tanulmányág ténybeli kapcsolatban van a másikkal, a másik a harmadikkal, a harmadik a negyedikkel, ennél fogva annak, aki az elsővel foglalkozott, a másodikkal, harmadikkal, negyedikkel is meg kell ismerkednie. Ez a következtetés helyes, ha tudósokról van szó, akik a maguk személyére nézve már rég túl vannak a pedagógiai előzetes kérdéseken, azonban még ekkor is csak azt jelenti, hogy azoknak, akik szakjuknak vezetőemberei, érintkezésben kell állniok egymással, de semmi köze sincs azokhoz a lélektani viszonyokhoz, melyekhez a nevelésnek alkalmazkodnia kell. Elég gyakran elszigetelten maradnak oly képzetkörök, amelyeknek tárgyai a legszorosabb és legszükségesebb kapcsolatban vannak. Ilyenkor az egyénnek semmit sem használ, hogy különféle pontokból kiindulva pusztán csak belekezdett a tudományos ismereteknek sokfelé elágazó szövedékébe.

Másként áll a dolog akkor, ha bizonyos tanulmányok szükséges előkészítői különféle körökbe vágó alapos ismereteknek. Ebben az esetben helyes az a következtetés, hogy aki ezeket az ismereteket nem képes elsajátítani, amazoknak sem juthat birtokába.

## 220. §.

A gyermek képességeinek vizsgálata feltételezi továbbá az oktatás kezdőfokának helyes módszerét s egyúttal a tanító megfelelő, el nem riasztó magatartását, nehogy a gyermek szellemi képességeinek elégtelenségét okolják a helytelen eljárás helyett.

A késői fejlődésnek ritkán előforduló eseteit tekintetbe venni nehéz dolog, hacsak nem hiányzott a test gondozása vagy a nagyobb tapasztalati körben ide-oda való vezetgetés s a tanítás módjának váltakozása, aminek pótlását meg lehet kísérelni. Ilyenkor azonban még a kezdetben gyorsított ütemű haladás sem hozza meg a kedvező eredményt mindaddig, míg világosan felismerhetőleg hozzá nem járul a gyermeknek *saját buzgó előretörekvő igyekezete*.

## 221. §.

Visszatérve az erkölcsi alapelvekre, említsük itt főképp a *jog és a méltányosság* eszméjét. Ezek az emberi viszonyokról való elmélkedésből fakadnak s a kis gyermek épen ezért kevésbé férhet hozzájuk, mert a családban mindenütt alárendeltséget lát. Ellenben a serdülőni kezdő fiú többet tartózkodik a hozzá hasonló gyermekek között, s a szükséges rendreutasítások nem mindig következnek be olyan hamar, hogy ne hagynának időt a gyermeknek saját ítélete kialakulására. A más gyermekhez való önkéntes csatlakozás, a személységből fakadó tekintély, sőt a hatalommal való visszaélés is gyakran előfordul a gyermekek között. A nevelés részéről ilyenkor a fogalmak megmagyarázására s azonfelül még fegyelmezésre és vezetésre van szükség, de olyan oktatásra is, amely hasonló viszonyokat mutat be a messze multból s alkalmat ad arra, hogy részrehajlás nélkül vizsgálják őket. Ennek az oktatásnak a *költészet*hez és a *történelem*hez kell fordulnia.

## 222. §.

A *történelemre* utal egy más irányú elmélkedés is. A jóakarát eszméje már fentebb (206—211. §.) rávezetett a vallásos nevelés szükségességére. *A vallásos nevelés történetekre, mégpedig régi, bibliai történetekre támaszkodik.* Ez megkívánja a képzetek körének térben és időben való kibővítését, ami, ha nagyon tökéletlenül történik is meg, mégis minden oktatásra, még a falusi iskolákra nézve is olyan pont, melyet általában el kell érni.

## 223. §.

A második époly szorosan meghatározott pont, melynek fontossága még az olvasást és az írást is felülmúlja, a *számolás*, amely egyrészt világossá teszi a legközönségesebb tapasztalati fogalmakat, másrészt a gazdasági életben nélkülözhetetlen.

## 224. §.

A tízes számrendszer szerinti számolásról nagy valószínűséggel, a bibliai történetről pedig egész biztosan állíthatjuk, hogy egy növendék sem találná ki magától. Ennélfogva mind a kettőt úgy kell tekinteni, mint amelyek kiváltképen a szintetikus oktatáshoz tartoznak. Az ilyen oktatással kapcsolatban mindenkor felmerül az a kérdés, milyen nehézségekbe ütközik ez oktatásnak a meglévő képzetkörökbe (29. §.) való biztos bekapcsolása. S ámbár nem szabad úgy következtetni, hogy a bibliai történettel az egész történelem, a számolással pedig az egész matematika általában, tehát pedagógiaiilag is kapcsolatban van (219. §.), de *annyi bizonyos, hogy valamely képzetkör hatóereje annál nagyobb lesz, minél jobban tágul az illető képzetkör és minél több más képzetrel kapcsolódik össze.* Eszerint a bibliai történetnek és a számolásnak, amennyire a körülmények és a tanuló képességei megengedik, még ott is kívánatosá kell tennie a történeti és a matematikai oktatásnak nagyobb terjedelmét, ahol sokoldalú műveltséget nem igen lehet remélni.

## 225. §.

A tantárgyak kiszemelésében továbbhaladva a *költészetre* s a *természettudományokra* kell elsősorban tekintettel lennünk, azonban nagyon óvakodnunk kell itt a szükséges fokozatosság meg nem tartásától. A meséknek és az elbeszéléseknek, aminők Gellert ismeretes meséi és elbeszélései, megvan a maguk ideje, a gyermekek ízlésének nem szabad ezektől túlságos korán lenézéssel elfordulnia. Az állattanból a legkönnyebb és legaggálytalanabb ismereteket már a gyermekkorban hozzáfűzzük a képeskönyvekhez. A növénygyűjtés a legalkalmasabb arra, hogy bevezesse a gyermeket a növénytan elemeibe. Utolsó helyre kerülnének az idegen nyelvek, ha különféle körülmények sok esetben kiváló fontosságot nem biztosítanának nekik. Ugyanis ami az ókori klasszikus nyelveket illeti, ezek annyira összevannak növe a hittudománnyal, a jogtudománnyal, az orvostannal, sőt általában minden tudománnyal, hogy a tudományos pályákra nevelő iskolákban mindig a klasszikus nyelveknek kell az oktatás gerincének lenniök.

Egyébiránt nyilvánvaló, hogy az oktatás terjedelme sokkal nagyobb mértékben függ a társadalmi állásban és vagyoni viszonyokban rejlő külső körülményektől, semhogy a tantárgyakat általánosságban pontosan előre lehetne állapítani. Azonban jóval kisebb mértékben függ a sokoldalú érdeklődés kifejlődése a tantárgyaktól, s az oktatásnak még akkor is megmarad az a feladata, hogy valamely adott kereten belül megközelítse a műveltségnek sokoldalúságát, viszont nagyon kedvező viszonyok között az a fődolog, hogy a segédeszközökben való bővelkedés közben szemünk elől ne téveszszük az oktatásnak tulajdonképeni célját.

## 226. §.

A részint szükséges, részint hasznos oktatás gyakran bizonyos súllyal nehezedik a serdülni kezdő gyermekekre. A tudományos képzésben részesült társadalmi osztály tagjai igyekeznek ugyan ezt a nyomást önmaguk előtt eltitkolni, azonban másoknak nagyon is szemet szúr, és kétségkívül igen károsan hat a bátorságra, elszántaságra, ügyességre, az egyéni sajátosságokra, a test fejlődésére s a szellemi alkotó tevékenységre. Egy-két órai tornázás nem elég hathatós ellenszer. Legjobban segítünk a bajon, ha elejét vesszük a tétlenségből származó bűnöknek. Már csak azért is, mert erre különös gondot kell fordítani s a megfigyelés eredményéhez kell szabni intézkedéseinket, de egyébként is mindenképen *feladata a családi nevelésnek, hogy közreműködjék annak a természetes nyomásnak egyensúlyozásában, mely a jó oktatásnak is velejárója, — az iskolai képzésnek pedig az a feladata, hogy a családi nevelésnek megadja ehhez a szükséges időt.* Az iskolai neveléstől szükség esetén határozottan is *meg lehet ugyan kívánni, hogy teljesen elfoglalja a gyermeket, egyébként azonban a házi kidolgozásra szánt iskolai feladatok a gyermek idejének ne a legnagyobb, hanem épen ellenkezőleg a lehető legkisebb részét vegyék igénybe, s hogy a többi időt hogyan használja fel a gyermek, efelől a gyermek egyéniségének megfigyelése után a szülőknek és a gyámoknak kell határozniok, s a következményekért önekik kell a felelősséget viselniök.*



## NEGYEDIK FEJEZET.

*Az ifjúkor.*

## 227. §.

Hogy aztán az oktatás vajjon véget érjen-e vagy folytatódjék: minden attól függ, *hogy maga az ifjú fontosságát tulajdonítson annak, hogy amit eddig tanult, el ne felejtse és továbbtanuljon.* Ennél fogva a lehető legvilágosabban szemléltethetővé kell tenni azt a kapcsolatot, amely egyrészt az ismeretek, másrészt a tudás és a cselekvés között fennáll, s az egyszer kitűzött célpontok elérésére a legerősebb ösztönző hatásokat kell alkalmazni, míg csak arról van szó, hogy küzdjünk a restség vagy a meggondolatlanság ellen. Másfelől azonban most épen a *hamis indítékoktól* kell félni s ezeket kell kerülni, minthogy mesterkélt módon csak látszatát keltenék a tehetségnek.

## 228. §.

Ezenkívül megszűnik az az elnézés, melyet a kis gyermekkel s a serdülőni kezdő fiúval szemben gyakoroltunk. Az ifjúnak egész rátermettsége forog szóban, s ennek kell megszabnia az ifjúnak a társadalomban elfoglalt állását. Éreznie kell annak a nehézségét, hogy férfiak között meg tudjon állni. Oly helyeket, amelyekre nem lát-szik rátermettnek, elfoglalnak előle. Versenytársak veszik körül s oly remények sarkalják, melyeket gyakran nehéz mérsékelni, pedig épen ilyenkor van legnagyobb szükség a mérséklésre.

## 229. §.

Ha most az ifjú a kedvező körülményekben bizakodva minden felhívás ellenére a maga kényelmét tekinti irányadónak, akkor a nevelés véget ért és nem lehet egyebet tenni, mint hogy oly tanokkal és képzetekkel fejezzük be, amelyek arra az esetre vannak szánva, hogy a jövő tapasztalatai talán eszébe juttathatják őket az ifjúnak.

## 230. §.

Ellenben ha valami cél lebeg az ifjúnak szeme előtt, akkor azok az életformák, amelyeket keres, és azok a rügők, amelyek mozgatják, határozzák meg, hogy mit tehetünk még érdekében. A becsületérzés, mely gyökeret ver benne, középen áll a tervek és az elvek között, aszerint, amint inkább külső vagy belső ösztönzésül szolgál.

## 231. §.

Hajlítani az ifjút már csak oly esetekben lehet, amikor botlásai miatt megszegyenítve érzi magát. Ezeket az eseteket fel kell használni, ahol valami még pótlásra szorul. Egyébként a kötelesség azt parancsolja, hogy *leplezetlenül feltárjuk előtte az erkölcsiség szigorú követelményeit.* Teljes őszinteséget most már alig várhatunk, követelni pedig épen nem lehet. Az ifjúkorral együttjáró zárkózottság természetes kezdete az önuralomnak.

## HARMADIK RÉSZ.

*A pedagógia különös ágairól.*

## ELSŐ SZAKASZ.

*Pedagógiai megjegyzések egyes tantárgyak tanításához.*

## ELSŐ FEJEZET.

*A vallási oktatáshoz.*

## 232. §.

*A vallási oktatásnak belső berendezését a teológusoknak kell megállapítaniok, a filozófiának pedig tanúságot kell tennie amellett, hogy semmiféle tudás nem szárnyalhatja túl a vallásos hitből fakadó bizalmat.<sup>1</sup> Pedagógiai szempontból azonban ennek az oktatásnak végéhez is, kezdetéhez is néhány megjegyzést kell fűznünk.*

A vallási oktatásnak végét vagy legalább tetőpontját a konfirmáció s az utána következő Úrvacsorára bocsátás jelöli. Amaz megfelel egy különleges egyházi hitvallásnak, emez ellenben az összes keresztények egyetemes testvéresülésének. Az Úrvacsorában való első részvétellel együttjáró mély lelki megatottságra vár az a feladat, hogy győzelmet arasson a más hitűektől való különválás érzelmén, főképp azért, mert az Úrvacsorára bocsátással már össze van kötve a komoly erkölcsi törekvésnek általános feltétele, melynek teljesítését tehát a más hitűekről is fel kell tenni, mihelyt részt szabad venniök efféle ünnepélyes szertartásokban. A megelőző vallási oktatásnak mármost annnyival inkább törekednie kell erre a célra, mert sok emberre nézve a nehéz kötelességek közé tartozik az, hogy keresztényi szeretettel viseltessék olyanok iránt is, akik fontos vallási kérdésekben másképp gondolkoznak. Hogy ezt a kötelességet jól a lelkükre kössük a tanulóknak, erre annál inkább szükség van, mert a vallási oktatás nem kerülhette el, hogy pontosan rá ne mutasson azokra a tanokra, melyekben a vallások eltérnek egymástól.

## 233. §.

A tudományos pályákra nevelő oktatásban, ha elég korán megkezdjük a görög nyelvet, a keresztény tanok hatását fokozni lehet Platonnak azon dialógusaival, amelyek Sokrates halálára vonatkoznak, nevezetesen a Kritonnal és az Apológiával. De ezeknek a benyomásoknak mint gyengébbeknek előbb kell megtörténniök, még mielőtt egész hatalmát érezteti a keresztény közösségbe való beavatás.

## 234. §.

Ha mármost gondolatban visszafelé megyünk, akkor az a vallási oktatás, mely az egyes felekezetek sajátos tanaival foglalkozik,

<sup>1</sup> Nagyon tévedne, aki a hitet gyengébbnek tartaná azért, mert megszoktuk különböztetni a tudástól. A társas életben is hiszünk az emberekben még akkor is, mikor a tudás voltaképp már rég cserbenhagyott bennünket, s ezt a hitet sem nem nélkülözhetjük, sem le nem mondhatunk róla (Herbart).

feltételezi az *általános keresztény* vallási oktatást, s ezt ismét *bibliai történetek* előzik meg, amelyek magukban foglalják az Ószövetséget is. Kérdés azonban, vajjon nem kellene-e még ezeknek is alapot vetni valamivel.

## 235. §.

Lehetetlen a vallás mivoltát kellőleg feltűntetni, ha csak úgy fogjuk fel, mint pusztán történeti s elmúlt dolgot, mely csak továbbfolytatódik. A tanítónak szükségképen fel kell használnia a *természetben jelenleg feltalálható bizonyítékokat is, amennyiben alkalmasak erre a célra*. De még ez sem lehet a legelső lépés, mert ez már megkívánja a természetnek némi ismeretét, s így vezet rá az isteni bölcsesség és hatalom fogalmára.

## 236. §.

*A tiszta családi érzelemből* könnyen és természetesen felemelkedhetünk a legfőbb atya eszméjéhez. Csak ha ez az érzellem hiányzik, akkor vagyunk kénytelenek a templomokból s a vasárnapok megünnepléséből, mint az alázatosság és hála nyilvános jeleiből kiindulni. *Mindenütt megnyilvánuló szeretet és gondviselés, mindenre kiterjedő felügyelet: ebből áll a legfőbb lényről való első fogalmunk*, mely kezdetben csupán a gyermek látókörére szorítkozik, és csak lassanként bővül és válik emelkedettebbé.

## 237. §.

Azonban a felfogás emelkedettebbé válásának és hozzá nem méltó járulékos képzetektől való megtisztulásának végbe kell mennie s a szívbe jó mélyen bele kell vésődnie, még mielőtt a gyermek megismeri az ókori hitregék fogalmait, akkor aztán ez utóbbiak helyes irányban hatnak, mert éreztetik a kézzelfoghatóan meseszerű és durva dolgoknak az emberhez méltó és fennkölt dolgokkal való ellentétességét. Ebben nincs semmi nehézség, ha megfelelő módon járunk el. Vannak azonban más nehézségek, melyek az egyéniségtől függenek.

## 238. §.

Némelyek előtt nem tanácsos a bűnről sokat beszélni, mert különben vagy megismerkednek vele, vagy képzeletszülte félelem fogja el őket, másokat ellenben csak a legerősebb kifejezésekkel lehet meg rázni, ismét mások pedig a világ bűnösségét hirdelve büszkén és bátran szembeszállnak a világgal. Vannak továbbá okoskodók, akik anélkül, hogy Spinoza-féle tanokat hallottak volna, maguktól megengedettnek s a legfőbb bíró által jóváhagyottnak tekintik a nem tiltott dolgot, ennél fogva a hatalmat úgy fogják fel, mint a jognak tényleges bizonyítékát.<sup>1</sup> Vannak, akik megvetik a pusztá erkölcsöt, s azt hiszik, hogy az imádság feljogosítja őket rossz cselekedetekre. Ilyen visszásságoknak egyes nyomai már gyermekekben is előfordulnak, kivált ha egyszer megdicsérvük őket, mert jól el tudják mon-

<sup>1</sup> Ebben a helytelen véleményben gyakran még megerősíti őket a hibás történeti oktatás.

dani a hallott prédikációt, vagy főképp ha azért részesülnek dícséretben, mert hangosan imádkoznak.

Eszerint minden egyénen meg kell figyelni a vallási oktatás hatását, s ez megint a családi nevelés feladata.<sup>2</sup>

## MÁSODIK FEJEZET.

### *Történelem.*

#### 239. §.

A legáltalánosabb hiba, melybe a fiatal történettanárok esni szoktak, az előadásnak önkénytelenül növekvő hosszadalmassága. Nem épen az érdeklődés növekszik, hanem az események kapcsolattossága készíti őket mindenféle elkalandozásra. Már ez elárulja a készülésnek hiányosságát; de nem csupán készülésre van szükség, hanem *előgyakorlatokra* is.

#### 240. §.

Mindenekelőtt ha a történetről pusztán időrendben haladó, de összefüggő képet kell adnunk, ez megkívánja, hogy előre, hátra vagy oldalt (az egyidejűség szerint) egyforma könnyen végig tudjunk gondolatban menni az eseményeken. A nevezetes neveknek meghatározott csoportokat és sorokat kell alkotniok, és gyakorlatunknak kell lenni abban, hogy a csoportokból ki tudjuk emelni a legnevezetesebb neveket, vagy *rövid* sort tudjunk összeállítani egy hosszú sornak *legfontosabb* pontjaiból.

#### 241. §.

Továbbá a tanítónak nemcsak hogy egészen tisztában kell lennie az általános fogalmakkal, melyek a társadalmi osztályokra, az alkotmányra, az intézményekre, a vallási szokásokra, a művelődési fokozatokra vonatkoznak s az eseményeknek magyarázatára szolgálnak, hanem latolgatnia kell azokat a feltételeket is, amelyek mellett e fogalmakat a tanulók előtt kifejtheti és szemléltetheti. Ezzel már a legtöbb általános elmélkedés ki van rekesztve az oktatás kezdőfokáról, s az *ókori történelem, melynek mozgó rúgói egyszerűbbek, mint az újabb politikai érdekek; inkább helyénvaló a gyermekeknek szánt előadásban.*

<sup>2</sup> Itt közöljük még Herbartnak a *vallási oktatásra* vonatkozó néhány fontos kijelentését:

Ami a vallási oktatást illeti, remélhetőleg egyetlen német pedagógus sincsen, aki már a legzsengőbb gyermekkorra nézve csak legkevésbé is kétségbe vonná ennek szükségességét.

Az Isten fogalmának már a legzsengőbb korban úgy kell a messzeségből tündökölnie, mint a világ végpontjának, mint minden fenség csúcspontjának, mihelyt a léleknek kezd megjönni a bátorsága, hogy áttekintse tudását és gondolkodását, aggodását és reménykedését, mihelyt megpróbál túlpillantani látókörének határain.

Sohasem fogja a vallás a szív mélyében azt a nyugalmas helyet elfoglalni, amely megilleti, ha alapgondolata nem azon legrégebb gondolatok közül való, amelyekig az emlékezet vissza tud menni; ha benső viszonyba nem lép s össze nem olvad mindazzal, amit a változó élet a személyiség középpontjában hátrahagyott.

## 242. §.

Mérlegelni kell továbbá azt is, hogy nehéz dolog bonyolult eseményt *jól elbeszélni*. Ehhez elsősorban világos gondolatmenet szükséges, mely lehetővé teszi, hogy az elbeszélés fonala ne szakadjon meg egy olyan ponton sem, amely nem szándékos nyugvópont. Továbbá feltételezi a jó elbeszélés a folyékony beszédet, melynek gondos gyakorlása nélkül nem lehet jó történeti előadás. A pusztá szóáradat azonban nem elegendő. Helyenként nyugvópontoknak kell következniök, mert különben nem érhetjük el az elmélyedésnek és elmélkedésnek váltakozását, sőt már csak azért is, mert a képzet-sorok képződése másképp nem sikerül, mivel az utóbb következő képzetek akadályra találnak az őket megelőző képzetekben. Eszerint nem mindegy, hogy hol kezdődik a történeti óra és hol szakad félbe, és hol iktatjuk közbe az ismétléseket.

Az elbeszélő csak *egymásután* mondhatja ugyan a szavakat, öneki magának azonban egészen más alakban lebeg szeme előtt az esemény, s ezt az alakot kell közölnie a hallgatónak. Ez az alak nem hasonlít sík területhez sem, hanem a sokoldalú érdeklődés egyes dolgokat kiemel belőle, másokat pedig homályba enged merülni. Meg kell tehát különböztetnünk, hogy minden egyes esetben mennyire kell a beszédnek pontosan követnie az események egymásutánját, s ellenkezőleg mikor kell ettől eltérnie, hogy mellékkörülményekre kitérjen. A kifejezésben kell lenni bizonyos erőnek, amely módot ad arra, hogy oldalt is, hátra is vessünk egy-egy pillantást, de mégse veszítsük el az irányt. Az előadónak képesnek kell lennie arra, hogy egyszer leírásokat, másszor hosszabb jellemzéseket szőjön beszédébe, s *miközben megindítja a hallgatót, ő maga mégse veszítse el higgadt-ságát és óvatosságát*.

## 243. §.

Mindehhez hozzájárul még egy főkövetelmény, nevezetesen *a kifejezésnek legnagyobb egyszerűsége*. Az újabb történetírók tömör és elvont nyelve aligha való a gimnázium legfelső osztályának is; teljesen kerülni kell az újabb novellaírók érzelmős és elméskedő hangját. *Egyedüli biztos minták az ókori klasszikusok*.

A tanárnak Herodotos elbeszélésein kell magát gyakorolnia. Tulajdonképp egészen meg kell őket könyv nélkül tanulnia lehetőleg hű, de simán folyó fordításban. Ennek meglepő hatása van a gyermekekre. Később használni lehet Arrianost és Livium. Gondosan utánózni kell a régieknek azt az eljárását, hogy a főszemélyeknek szájukba adják nézeteiket és tetteik indító okait (azonban úgy, hogy az elbeszélő óvakodik saját gondolatainak előadásától). Ezt az eljárást csak annyiban kell korlátozni, amennyiben mesterkéltszóno-kiasság tűnnék ki belőle.

## 244. §.

Ha az említett előgyakorlatok (240—243. §.) össze voltak kötve a történelemnek alapos és oknyomozó tanulmányozásával, akkor még az elsajátított művészetnek a gyakorlatban a körülményekhez és a mindenkori célokhoz képest nagyobb teret kell elfoglalnia vagy szűkebb körre szorítkoznia. Erre nézve az előforduló eseteknek nagy különfélesége miatt nem lehet ugyan általános szabályokat adni, mindazonáltal meg kell jegyeznünk a következőket.

Nemcsak általánosságban kívánatos minden olyan segédeszköz, mellyel történeti tárgyakat képből mutathatunk be és érzékeltethetünk (arcképek, épületek, romok rajzai stb.), hanem szükségeseznek kell tekinteni főleg a régi korokra vonatkozó térképeket is, mindig kezünk ügyében kell őket tartani, és nem szabad elmulasztani bemutatásukat. Fontos eszköz itt egy afféle rajz, aminőt *Straß* készített ilyen címmel: *Idők folyása (Strom der Zeiten)*, mely nemcsak az események egyidejűségét szemlélteti, hanem egyszersmind az országok váltakozó egyesülését és szétválását is. Ha híjával vagyunk ily segédeszközöknek, sok időt elveszthetünk, és elrontjuk a jókedvet olyasmivel, ami pusztán emlékezet dolga.

Továbbá vegyük figyelembe az oktatásnak következő négy módját:

#### 245. §.

1. Először is valahányszor befejezzük valamely ország leírását, már a legegyszerűbb földrajzi oktatásban is felvetődik az a kérdés, milyen volt ez az ország hajdanában: mert hozzátartozik a helyes felfogáshoz, hogy a városok s az emberi kéznek egyéb alkotásai nem egyidősek a hegyekkel, a folyókkal, a tengerekkel. Ha a jelenkori földrajzra szánt órákban nem tölthetjük is az időt azzal, hogy régi térképeket mutogassunk és magyarázzunk, mégis hasznos dolog egyet-mást elmondani az ország hajdankoráról, ebben azonban nem kell alkalmazni az elbeszélés művészetét, hanem épen kerülni kell, mivel a kérdés, jöllehet az időbe nyúlik vissza, mégis az országból indul ki. Csak elevenebbé kell tennünk a mozdulatlan föld képzetét azzal, hogy egyet-mást megemlítsünk a régebbi népvándorlások és harcok mozgalmas eseményeiből. Kezdetben tehát (pl. Németország földrajzában) a régi korra vonatkozó megjegyzéseknek a lehető leg-róvidebbeknek kell lenniök, de amint Francia-, Angol-, Spanyol-, Olaszország sorban következnek egymásután, ezek a történeti megjegyzések lassanként egymáshoz kapcsolódnak, s ezzel mintegy homályosan sejtetjük a történetet. Pontosabban meg lehet ezt állapítani, ha külön tekintjük a földrajzi oktatásnak első és második fokozatát. Az első fokon beérhetjük a legáltalánosabb tudnivalókkal, pl. hogy Németország még nem is olyan régen sokkal jobban szét volt darabolva, mint ma; hogy még régebben voltak olyan idők, amikor a városok és a szomszéd nemes urak olykor haddal támadtak egymásra; hogy a lovagok nehezen megközelíthető magaslatokon laktak, de Németország a rendnek és felügyeletnek nagyobb biztosítása végett tíz kerületre volt felosztva stb.

A második fokozat már több ténnyel felölelhet, de a régiebb történelemből csupán nagyon keveset. A földrajzhoz csak az újabb dolgokat lehet könnyen hozzákapcsolni, kivéve ahol még megvannak a régi kor emlékei, például Olaszországban a romok, Angliában a keverék nyelv, Svájcban a sajátos politikai alakulat, a talajnak már a térképről is látható sok részre osztottsága, a nyelveknek különfélesége.

Ha a középkori s az újkori történelem előkészítésének első lépéseként külön órákban rövid életrajzokat akarunk előadni, mint sokszor ajánlották (ámbar a tanulók ezzel csak töredékeket kapnak), ezt legalább könnyebben megvalósíthatjuk, ha a földrajzhoz hozzáfűztük azokat a történeti ismereteket. Ebben az esetben azonban annál nagyobb szükség van arra, hogy kortani tábla függjön a falon,

és minden alkalommal rá kell mutatni ennek egyes helyeire, hogy a tanulók legalább néhány határozott időpontot megjegyezzenek. *Máskülönben annak a veszélynek tesszük ki magunkat, hogy az össze nem függő életrajzokkal nagy zavart teremtünk.*

## 246. §.

2. A történeti oktatásnak főrésze a serdülő ifjúságra nézve mindig a görög és a római történelem marad. Helyes dolog előre bocsátani néhány kedves elbeszélést a homerosi mitológiából, mert a történet összefügg a néphittel. Óvakodni kell azonban két téves iránytól: az egyik abban áll, hogy részletekbe hatóan ismertetjük az istenek származását, vagy illemsértő mesék elmondásába bocsátkozunk a teljesség kedvéért (aminek nem volna semmi célja), a másik pedig az, hogy könyv nélkül megtanulatjuk a hitregéket. A gyermekeknek csak igaz történetet kell emlékezetükbe vésniök. A mitológia tanulmányozása ifjaknak vagy férfiaknak való.

A perzsák történetét körülbelül abban az összefüggésben kell elbeszélni, amelyben Herodotosnál megjelenik, ehhez kell hozzáfűzni epizódok formájában az asszírok és az egyiptomiak történetének eseményeit, amellettt Görögországnak a homloktérben kell maradnia. De az Öszövétségből vett elbeszélések magukban különálló tanulmányi kört tesznek. A római történelemnek az alsófokú oktatásban meg kell tartania meseszerű kezdetét.

## 247. §.

Ha így a régi írók mintájára elmondott részletes elbeszélések lekötötték az ifjúság figyelmét, mégsem szabad a tanórák keltette benyomásban folyton az elbeszélések hallgatásában való pusztá gyönyörködésnek uralkodnia, hanem az elbeszélés után rövidre fogott áttekintéseknek kell következniök, s ezeknek egyes főpontjait a tanulóknak könyv nélkül is meg kell tanulniök. Erre nézve a következőket kell megjegyzni:

A megtanult évszámokhoz a főeseményeknek úgy kell az emlékezetben odakapcsolódnok, hogy semmi zavar ne keletkezzék. Amennyire tehát egy főeseménynek más eseményekkel való összefüggése kiterjed, arra az időszakra egyetlen egy évszám is elegendő lehet; hozzávehetünk ugyan még egy másodikat vagy harmadikat is, de minél jobban szaporítjuk őket, annál inkább célt tévesztünk, mert hatásuk abban az arányban csökken, amilyenben nő annak a nehézsége, hogy a tanulók valamennyit emlékezetükben tartsák. Ugyanazon ország történetében az évszámoknak inkább lehetőleg jó távol kell egymástól lenniök, hogy az egymással vonatkozásban álló számok annál több szolgálatot tegyenek az egyidejűségnek, amely összeköti a különféle országok történetét. A történeti földrajz adataival is takarékoskodjunk, de törekedjünk arra, hogy amit felölelünk, azt a tanulók pontosan megjegyezzék.

## 248. §.

Azokból az áttekintő összefoglalásokból, melyek a részletes elbeszélések után következnek, azt a hasznót meríti a tanuló, hogy oly korszakokról, amelyekről keveset beszélünk, magától felteszi, hogy nagyon sok olyan dolog történt bennük, amiről a történelem

vagy a tanító hallgat.<sup>1</sup> Ezzel biztosítjuk magunkat helytelen benyomások ellen, melyek akkor keletkeznének, ha az oktatás csak kivonatossan halad, amint később részben csakugyan elkerülhetetlen, hogy ne így haladjon.

## 249. §.

3. A középkor története sem a nyelvi tanulmányokra (filológiára) nem támaszkodhatik, sem hasonlatosság nincs közte s a mai állapotok között, ezért nehéz az előadást más oldalról is világossá tenni, mint az időrend és a földrajz szempontjából, pedig ezzel nem szabad beérnünk, mert az lenne az eredménye, hogy túlságosan megterhelnök a tanulót puszta emlékezeti dolgokkal, melyek nem érdeklik. A legfontosabb jelenségeket: az iszlámot, a pápaságot, a császárságot a hűbérrendszerrel együtt gondosan ki kell domborítani s meg kell magyarázni. A Nagy Károly uralkodásáig történeti eseményeknek legnagyobb része még pótlásul szolgálhat a népvándorlásról rajzolt képhez. Ekkor azután megkezdődik a német történelem fonala. Többnyire célszerűnek tartják, ha ez a fonál az egészen végigvonul, hogy hozzákapcsolhassuk az egyidejű eseményeket. Csakhogy ezzel szemben némi kétségek támadnak. Jóllehet az Ottók, Henrikek, Hohenstaufok a közbeszűrűdő eseményekkel együtt némileg összefüggő egészet adnak, de már az interregnum sajnálatos megszakítást okoz, s ha az előadás Rudolf, Albert, Bajor Lajos történetével mintegy ismét erőre kap is, a IV. Károlytól III. Frigyesig uralkodó fejedelmek neve mégsem ad neki olyan kapcsolópontokat, hogy annak a kornak egész történetére nézve bizvást az egyidejűség hordozóiul lehetne választani őket. Ennélfogva talán jobb, ha annál az egyházi átoknál, mely Bajor Lajost sujtotta, a rensi birodalmi gyűlésnél s annál a kérdésnél, hogyan kerültek a pápák Avignonba, félbeszakítjuk a tárgyalást. Most aztán Nagy Károlyig visszamenve elővehetjük Francia és Olaszországot, sőt Angliát is, kiegészíthetjük a keresztes hadjáratok történetét, továbbá kiemelhetjük az egyidejűség elve szerint Burgundiát és Svájcot, úgyszintén a Franciaország és Anglia közt változó szerencsével folyt háborút, majd megállapodhatunk Franciaország történetében VIII. Károlynál, Angliában VII. Henriknél, hogy Miksával ismét a német történetet állítsuk homloktérbe. A huszita háborúkat a hitújítás előfutárainak kell tekintenünk. Egyéb eseményeket ügyesen be kell ezek közé illeszteni. Az események csoportosításának némi módosítását fenn kell tartanunk az ismétlések számára.

## 250. §.

4. Az újabbkori történelem előadásában használjuk fel azt az előnyt, hogy nem foglal magában oly hosszú időközt, mint a középkor története, és három nagyon különböző korszakra oszlik: a vesztfáliai békéig terjedő időre, innen a francia forradalomig; végül a napjainkig tartó korra. Ezeket a korszakokat gondosan válasszuk el egymástól; először beszéljük el párhuzamosan mindegyiknek főeseményeit, s azután kerítsük sorát az egyes országokra vonatkozó legszükségesebb tudnivalóknak. Csak miután ezt minden egyes kor-

<sup>1</sup> Oly korszakok, melyeket nem rajzolt meg mesteri toll, melyeknek lelkét költő sem szólaltatja meg, keveset érnek a nevelésre nézve (Herbart).



szakra nézve megtettük s az ismétlések útján kellőleg megszilárdítottuk az ismereteket, akkor lehet célszerűen hozzáfogni a népek szerint való részletesebb előadáshoz, mely minden egyes országra nézve visszamegy a középkorig s egészen napjainkig halad. Az ismétlések nem ártnak, ha minden egyes államra nézve bővebben kifejtik azt, amit előbb csak vázlatosan mutattunk be.

A fődolog az, hogy semmiféle oktatást, mely csak némileg is számot tart arra, hogy teljes műveltséget adjon, nem lehet addig bevégeztnek tekinteni, míg át nem tért a történelemnek *oknyomozó* tárgyalására, s meg nem tanította a növendékeket arra, hogy az okok kutatására törekedjenek. Ez ugyan főleg az újabb történelemre vonatkozik, mert ez közvetlenül összefügg a jellel, de a középkor és az ókor történetét is újra át kell eszerint dolgozni.

*A történelemnek az emberiség tanítójának kell lennie, s ha nem lesz az, ez jórésben azoknak a hibája, akik a történelemre tanítják az ifjúságot.*

#### 251. §.

Gimnáziumokban, de kivált polgári iskolákban (melyeknek tanulmányi körét nem egészíti ki az egyetem!) a találmányoknak, a művészeteknek és a tudományoknak jól megszerkesztett, különös kedvezésben egyik szakot sem részesítő rövid történetével kellene a történeti oktatást befejezni.

*S ezt az oktatást egész folyama alatt költői szemelvényeknek kell kísérniök, melyek, ha nincsenek is közvetlenül a különféle korszakokból véve, mégis azokra vonatkoznak, s ámbár igen nagy időbeli távolságok választják el őket attól a kortól, amelyről szólnak, némileg mégis megismertetik azokat a nagy különbségeket, melyek az emberi léleknek legszabadabban megnyilvánuló jelenségeiben megállapíthatók.<sup>1</sup>*

*Jegyzet.* A hazai történelem nem minden országra nézve ugyanaz, nem mindenütt egyformán érdekes, és nagyobb eseményekkel való összefüggése miatt sokszor érthetetlen, ha az események köréből kiragadva adjuk elő a kisebbfajta gyermekeknek. Ha korán fel akarjuk használni érzelmi hatások keltésére, különös gondosságra van szükség, hogy épen azt emeljük ki, amit a gyermek az ő korában megérthet, s amiből ösztönzést meríthet.

### HARMADIK FEJEZET.

#### *Matematika és természettudomány.*

#### 252. §.

Hogy a matematikához kevesebb gyermeknek van tehetsége, mint egyéb tanulmányokhoz, az *puszta látszat*, mely onnan származik, hogy későn kezdik tanítani s elhanyagolják az alapvetést. De hogy a matematikusoknak ritkán van kedvük ahhoz, hogy kellőképen foglalkozzanak a gyermekekkel, az természetes. A számolás mellett elhanyagolták a kombinálás műveletének s a geometriának

<sup>1</sup> Mindig szükségünk lesz a költészet segítségére avégett, hogy közelebb hozzuk a távoleső történeti tárgyakat és mintegy a dicsőség fényét árásszuk reájuk.

elemeit, és megpróbáltak bizonyításokat végezni ott, ahol semmiféle matematikai képzelet nem volt felébresztve.

Az első fontos lépés az, hogy a gyermek megfigyelje a mennyiségeket és változásait, ahol előfordulnak. Tehát *számoljunk, mérjünk hosszúságot és súlyt*, ahol csak lehetséges; ahol nem lehet, legalább becsüljük meg a mennyiségeket, ha kezdetben hozzávetőleg is, hogy mi több, mi kevesebb, mi nagyobb, mi kisebb, mi van közelebb vagy távolabb.

Különösen meg kell jegyezni egyrészt a lehetséges permutációk, variációk és kombinációk számát, másrészt a területi és a térfogati viszonyokat, ahol hasonló felületek és testek megfelelő vonalaktól függenek.

*Jegyzet.* Sok mindent meg kellene említeni, ami szükségtelenül megnehéztí a kezdőfokon a matematikai oktatást, de erre itt nincsen hely. Csak röviden jegyezzük meg, hogy némely nehézségnek a nyelv az oka, mások az általános tanítói felfogásból, ismét mások a különmemű követelmények összekeveréséből származnak.

1. Már a törtekkel való legegyszerűbb számolásban is akadályt gördít az útba a nyelv. Például így olvasnak:  $\frac{2}{3}$  kétharmad, ennél fogva:  $\frac{2}{3} \cdot \frac{4}{5}$  kétharmad szorozva négyötöddel, holott így kellene mondani: szorzás kettővel és négyvel, osztás hárommal és öttel. Nem gondolják meg, hogy az egésznek harmadrésze magában foglalja ennek az egésznek a fogalmát, amely nem lehet szorzó, hanem csak szorzandó. Ez megzavarja a tanulókat. Hasonlóképp ez a titokzatos szó: négyzetgyök, amely helyett fél-szorzást kellene mondani. Még nagyobb lesz a baj, ha később még az egyenletek gyökeiről is beszélünk.

2. Még több megjegyeznivalónk volna a számoknak az ellen a helytelen felfogása ellen, mintha egységek összegei volnának. A számok épügy nem egységek összegei, mint ahogy az összegek nem szorzatok. Kettő nem két dolgot jelent, hanem megkettőzést, akár *egy* a megkettőzött dolog, akár sok. Az *egy* tucat székéről alkotott fogalom nem tizenkét képzetet foglal magában *egyes* székekről, hanem csak két képzetet tartalmaz: a székek általános fogalmát s az osztatlan megtizenkét-szerezést. Ebben a fogalomban: száz ember, hasonlóképp csak két fogalom van: az ember általános fogalma s ez az osztatlan szám: száz. Ugyanígy: hat láb, hét font. Ilyen esetekben segítségünkre jön a nyelv az egyesszámmal.<sup>1</sup> A számfogalmak mindaddig nem alakultak ki tökéletesen, míg összecseréljük őket a mennyiségekkel, és míg nem tudunk szabadulni a számok sorrendjében való szám-lálástól.

3. A számtani példákban össze szokták keverni a tárgy felfogásában rejlő nehézséget magával a számolással. A tőke, kamat, idő, a sebesség, út, idő stb. oly dolgok, melyeknek a tanulók előtt *már ismereteseeknek kell lenniök*, melyeket *tehát már rég meg kellett magyaráznunk*, mielőtt a számolásban alkalmazhatjuk őket. Olyan tanulónak, akinek az aritmetikai fogalmak még fáradságot okoznak, oly példákat kellene adni, melyek annyira ismeretesek előtte, hogy *újra elvonhatja belőlük* az aritmetikai gondolatot, és nem kénytelen *reájuk* alkalmazni.

## 253. §.

A vonalak, a szögek és a körcikkek mérése (amire az architektónikával kapcsolatos némely gyermekjáték adhat először alkalmat)

<sup>1</sup> A magyarban ilyenkor mindig támogat bennünket a nyelv, mert mindig egyszám van a számnevek után, holott a németben csak némely esetben. Ilyenek az eredeti szövegben a fentebbi példák: *hundert Mann, sechs Fuß, sieben Pfund*. Ellenben: *ein Dutzend Stühle*.

rávezet a részint sík, részint gömbi szemléltető gyakorlatokra. Ha ezek a gyakorlatok már be vannak fejezve, sokfélekép fel kell használni őket, különben ismét veszendőbe mennek, mint minden más gyakorlat. Minden tervrajz, minden földrajzi és csillagászati térkép módot nyújthat az alkalmazásra.

A szemléltető gyakorlatokat úgy kell berendezni, hogy a tanuló a planimetria befejezése után teljesen elő legyen készítve a trigonometriára, feltéve, hogy a síkmértan mellett egyszersmind az aritmetikában is eljutott a másodfokú egyenletekig.

*Jegyzet.* Pestalozzinak a szemléltetés ábcéjére vonatkozó eszméjéről a szerző egy könyvecskét írt immár csaknem negyven évvel ezelőtt, és később gyakran taníttatott eszerint.<sup>1</sup> Mások is sok mindenfelét közölték az alaktan neve alatt. A fődolog a szemmértéknek távolságokon és szögeken való gyakorlása s ennek a gyakorlásnak egészen könnyű számításokkal való összekapcsolása. A cél nem csupán az, hogy élesítsük az érzékelhető dolgokra irányuló megfigyelőképességet, hanem kívált az, hogy *geometriai képzeletet ébresszünk s ezzel összekössük az aritmetikai gondolkodást.* Csakugyan ebben áll a matematikára való előkészítés, melyet rendszeren el szoktak mulasztani, pedig szükséges. A segédeszközöknek érzékelhetőnek kell lenniök. Sokféle segédeszközzel kísérleteztek, de megint félre is tették őket. *A kezdőfokon* legkényelmesebb a vékony keményfadeszkából készült háromszögek használata. Csak 17 párra van szükség, de mindnek derékszögűnek s egyik oldaluknak egyforma hosszúnak kell lennie. Hogy ezeket a háromszögeket megkapjuk, rajzoljunk egy olyan kört, melynek sugara négy hüvelyk, és húzzuk meg hozzá a tangenseket és a secansokat 5, 10, 15, 20 stb. foknál egészen 85°-ig. Könnyű kitalálni, mennyi mindenfelét össze lehet ebből állítani. A tangenseket és a secansokat a tanulóknak tapasztalati úton meg kell mérniök, 45°-tól kezdve a megfelelő számokat — eleinte csak az egész és az első tizedes jegyet — meg kell jegyezniök és néhányzori ismétlés után könyv nélkül is meg kell tanulniök. Ennek alapján egészen egyszerű számításokat lehet végeztetni, melyeknek legközelebbi célja az, hogy tartós érdeklődést keltsünk a tanulóknak ilyen egyszerű dolgok iránt. A gömbi szemléltetések bonyolultabb eszközt kívánnak: egy gömbnek három legnagyobb körét mozgatható állapotban. Helyesen cselekednénk, ha ilyen készüléket használnánk a gömbháromszögtan tanításában. Egyébiránt magától értődik, hogy a szemléltető gyakorlatok nem helyettesítik a geometriát vagy épen a trigonometriát, hanem csak előkészítik a talajt e tudományok számára. Ha a planimetria kerül sorra, félretesszük a faháromszögeket, s az érzékelhető szemléltetés átengedi helyét a geometriai szerkesztéseknek. Ugyaneckor az aritmetika is elkezd a pusztá aránylatok fölé emelkedni, áttér a hatványokra, gyökökre és logaritmusokra. Hiszen még a Pythagoras tételét sem lehet a négyzetgyök fogalma nélkül megérteni!

#### 254. §.

Itt azonban meg kell jegyeznünk egy fontos dolgot, mely nehézséget okoz, nevezetesen a logaritmusokat. Használatukat elég könnyű megmagyarázni, sőt fogalmukat is könnyű annyira megvilágítani, amennyire a gyakorlati alkalmazás szempontjából épen szükséges (oly aritmetikai sorok, amelyek megfelelnek a geometriaiaknak, — ahol azonban a természetes számokat kell úgy fel fogni, mint geometriai sort). De tudományos szempontból tekintve a logaritmusok a tört és a negatív kitevőkkel, továbbá a binomiális tétellel függnek össze; ez utóbbi a pozitív egészszámú kitevőkre

<sup>1</sup> *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung als ein Zyklus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt. 1802.*

nézve természetesen nem egyéb, mint könnyű kombinatórikus formula,<sup>1</sup> de ebben a vonatkozásban éppen legkevesebb szolgálatot tesz.

Minthogy pedig főtételeire nézve a trigometria független ugyan a logaritmusoktól, de nem igen használatos nélkülük, felmerül az a kérdés, vajjon a kezdőket szükségképen be kell-e előbb avatni szigorú tudományossággal és teljességgel a logaritmusok tanába, s várunk-e az egyébként rendkívül termékeny trigonometriai oktatással addig, míg amazzt a feladatot sikeresen meg nem oldottuk, vagy pedig megengedjük a logaritmusok gyakorlati alkalmazását, mielőtt a tanulók tisztán látják, mi is voltaképen a logaritmus.

*Jegyzet.* Az a nehézség, melyet a logaritmusok okoznak, — kétségkívül egyik legjobbban érezhető nehézsége a matematikai oktatásnak, — csak azt bizonyítja, milyen káros következményekkel járnak a régebben elkövetett mulasztások. Ha nem hanyagolnók el a geometriai képzeletet, elég alkalom volna nemcsak arra, hogy sokkal mélyebben elméjükbe véssük a tanulóknak az aránylat fogalmát, mint már a legközönségesebb számolás is megköveteli, hanem a függvények képzetét is idejekorán felkelthetnők. Már az előbb említett szemléltető gyakorlatok a szögtől függőnek tüntetik fel a tangenseket és a secansokat. Ha ezek már annyira ismeretesek, amennyire félévi oktatás után el lehet várni, akkor megmutatjuk a sinust és a cosinust is. De nem szabad pusztán csak erre szorítkoznunk. Valamivel később, abban az időtájjban, amikor megkezdjük a planimetriát, ki kell emelni a természetes számok négyzetét és köbét, és csakhamar meg kell tanulatni könyv nélkül is. Ehhez kapcsoljuk hozzá különbségeik megkeresését s a különbségek összeolvadását, hogy ebből ismét létrehozzuk a főmennyiségeket. Továbbá hasonló módon bánjunk a könnyebb idomszámokkal. Használjunk ehhez kis fahengereket, például ostáblaköveket, és képezzünk ezekből mindenféle alakokat. A tanulóknak meg kell mondanók, hány ilyen hengert kell nekik adnunk, hogy ilyen vagy olyan figurát lehessen csinálni. Továbbá mutassuk meg, hogyan nőnek a négyzetek és a köbök, ha a gyök növekszik, és készítsük elő ezzel a differenciálszámítás elemeit. Azután térjünk át a gyökök vizsgálatára, melyek egyre sűrűbben vannak egymás mellett, ha a számsorban egyenletesen előrehaladunk. Végre eljutunk a logaritmusok közbeiktatásának fogalmához, miután előre és visszafelé haladva többször végigmentünk 1, 10, 100, 1000 stb., úgyszintén  $\frac{1}{10}$ ,  $\frac{1}{100}$  stb. logaritmusán.

## 255. §.

Olyan tanintézetekben, ahol elsősorban gyakorlati célokot tartanak szem előtt, aritmetikai és geometriai sorok összehasonlítása útján fogják a logaritmusokat megmagyarázni s azután mindjárt átérnek az alkalmazásra. De még ha a Taylor-féle és a binomiális tételt segítségül vesszük is, akárhány kezdő ennek sem fogja sokkal több hasznát látni. Nem azért, mintha ezeket a tételeket (a differenciálszámítás elemeivel együtt) nem lehetne megértetni. A baj csak az, hogy a tanulók sok olyan dolgot, amit már megértettek, nem könnyen tartanak meg emlékezetükben. Így aztán mikor a gyakorlati alkalmazásra kerül a sor, a kezdő még emlékszik rá, hogy a bizonyítást megmutatták neki, s ő meg is értette, sőt némi támogatással talán arra is képes volna, hogy lépésről-lépésre haladva újra megtalálja a bizonyítás menetét, ámde nincs a dolgról áttekinthető, s a gyakorlatban nagyon közömbös előtte, milyen úton-módon számítjuk ki a logaritmusokat.

<sup>1</sup> Jegyezzük meg, hogy a tanulóknak már ezért is *rég teljesen jártasnak* kell lennie a legkönnyebb permutációkban és kombinációkban.

Amit itt a logaritmusokról mondtunk, egyéb dolgokra is lehet alkalmazni. *A szigorú bizonyítások értékét csak akkor fogjuk teljesen felismerni, ha már otthonosak vagyunk abban a fogalomkörben, melybe a bizonyítások belevágnak.*

## 256. §.

Oly bizonyítások, melyek idegen segédfogalmak bevonásával szükségtelen kerülőutat tesznek, nagy bajt jelentenek az oktatásra nézve, akármilyen szépek egyébként.

Ezekkel szemben oly bizonyításoknak kell előnyt adni, melyek az egyszerű elemi fogalmakból indulnak ki, mert ezekben a meggyőződés nem függ attól a kellemetlen feltételtől, vajjon áttekinthetjük-e az előzetes tételeknek hosszú sorozatát.

(Így a Taylor-féle tételt le lehet vezetni az interpolációs képletből, ezt pedig a különbségek vizsgálatából, amihez nem szükséges egyéb, csak összeadás, kivonás és a permutációk számának ismerete.)

## 257. §.

*Az egész matematikai oktatás pedagógiai értéke főleg attól függ, mily mélyen nyúl bele a gondolatok és ismeretek körének egészébe. Ez rávetet bennünket először is arra, hogy fel kell használni a tanulók öntevékenységet, és nem kell csupán előadások tartására szorítkoznunk. Matematikai foglalkozásokra van szükség. Kézzelfoghatólag meg kell értetnünk a tanulóval, mi mindenre jó a matematika. Időnként alkalmat kell adni matematikai írásbeli dolgozatokra, csak elég könnyűek legyenek a feladatok és ne követeljük erőnek erejével többet, mint amennyit a tanuló kényelmesen el tud végezni. Némelyeket már a tiszta matematika is gyönyörködtet, kivált ha a geometria és a számolás kellőképpen össze van kapcsolva. De biztosabban hat az alkalmazott matematika, ha az a tárgy, amelyre alkalmazzuk, már maga felkeltette az érdeklődést. Erről más úton-módon kell gondoskodni.*

Azonban a matematikai gyakorlatoknak nem szabad a tanulót nagyon sokáig egy szűk körben lekötve tartaniok, hanem az előadásnak amellettt tovább is kell haladnia. Ha *pusztán* arról volna szó, hogy felkeltsük az öntevékenységet, igen könnyen beérhetnők az alapelemekkel is arra a célra, hogy végtelen sok feladatot kapjunk, melynek megfejtése közben a tanuló örülhetne ügyessége növekedésének, sőt saját kis kitalálásaiban is gyönyörködhetnék, anélkül, hogy fogalmat szerezne a tudomány nagyságáról. Sok feladatot elmés ötletekhez lehet hasonlítani, melyeket szívesen láthatunk a maguk helyén, azonban nem szabad elfoglalniok a munka idejét. Olyan dolgokkal, amelyek, ha továbbhaladunk, maguktól értődnek, nem kellene hosszasan foglalkozni csupán azért, hogy remekeljünk. *A pusztán gyakorlásra való példákknál összehasonlíthatatlanul fontosabbak a természetre vonatkozó ismeretek, melyek annál jobban támogatják a matematikát, ha össze vannak kötve műszaki ismeretekkel.*

## 258. §.

Már kis fiúk is foglalkozhatnak állattani képeskönyvekkel, továbbá maguk gyűjtötte növények elemző vizsgálatával. Ha korán

hozzá vannak ehhez szoktatva, némi útmutatással maguktól is könnyen folytatják. Később megtaníttjuk őket az ásványok külső ismertetőjeleinek megfigyelésére. (Az állattant a némi vonatkozások miatt nem lehet oly bátran folytatni.)

## 259. §.

Ezzel kapcsolatban nagy *figyelmet kell fordítani a külső természetre, az évszakokkal együttjáró változásokra s az embereknek egymással való érintkezésére.*

Idetartozik egyfelől az égitestek megfigyelése, — hol kel fel a nap és a hold, hogyan változtatja fényét a hold, hol van a sarkcsillag helye s milyen pályát írnak le a fényesebb csillagok, a legfeltűnőbb csillagképek.

Másfelől idetartoznak a *technológiai ismeretek*, melyekre a tanuló részint saját tapasztalása útján, részint a természettudományi órákon tehet szert. A technológiát ne pusztán az úgynevezett anyagi érdekek szempontjából tekintsük, mert igen fontos összekötő láncszemeket szolgáltat a természetre s az emberi célokra vonatkozó felfogások között. — Az asztalosok ismeretes szerszámaival való bánást minden serdülni kezdő fiúnak és ifjúnak épügy meg kellene tanulnia, mint a vonalzó és a körző használatát. A mechanikus készségek gyakran hasznosabbak volnának, mint a tornagyakorlatok. Amazok az elmét fejlesztik, ezek a testet. A polgári iskolákhoz tartoznak a *műhelyiskolák*,<sup>1</sup> amelyeknek nem kell épen ipariskoláknak lenniök. *Minden embernek meg kell tanulnia kezének használatát. A nyelv mellett a kéz is főszerepet játszik abban, hogy az embert az állatok fölé emelje.*

Az említett ismereteket a földrajz fogja felölelni; erről később lesz szó.

## 260. §.

Az égitestek megfigyelésére támaszkodik a népszerű csillagászat. Ez próbaköve annak, hogy kellőképen felkeltettük-e a matematikai képzetet.

## 261. §.

A statika és a mechanika alapelemei már szóba fognak kerülni mint bevezető fejezetei a fizikának, mely összekapcsolódik a kémia legkönnyebb részeivel. *A fizikát mindenféle figyelemkeltő dologgal jóval hamarabb elő kell készíteni, mint ahogy előadjuk.* (Erre szolgál az óraszerkezeteknek, a malmoknak, a légnymás legismertebb jelenségeinek, elektromos és mágneses játékszereknek és más efféléknek bemutatása). A polgári iskolákban az épületekről és gépekről szólni kell legalább annyit, amennyi szükséges ahhoz, hogy a tanulók később továbbképezhessék magukat. Ugyanez vonatkozik a fiziológia alapfogalmaira is.

## 262. §.

Valahányszor új tárgy fordul elő, fontos dolog, hogy kijelöljünk egypár főpontot, melyet alaposan meg kell tanulni. Továbbá a ta-

<sup>1</sup> *Werkschulen.*

nulóknak gyakorolniok kell magukat a pontos leírásban. Ahol lehetőséges, ezeket a leírásokat helyesbíteni kell valóban meglévő tárgyak megtekintése útján.

A sebtében való megnézést szigorúan meg kell róni, valahányszor bemutatunk valamit; máskülönben a gyűjtemények és kísérletek semmit sem érnek. Túlságosan bőkezűnek sem szabad lenni a bemutatásban; gyakran előre meg kell mondanunk, mire kell majd figyelni. Sokszor célszerűen következhetik egymásután a jó leírás, rézmetszeteknek és magának a tárgynak bemutatása.

## NEGYEDIK FEJEZET.

### Földrajz.

#### 263. §.

A földrajzi oktatásban legalább két fokozatot lehet megkülönböztetni; az egyik analitikusan a közvetlen környezethez (az illető helység rajzához) kapcsolódik, a másik pedig a földgömbből indul ki. Itt csak az elsőről kell szólnunk, mert a másikat jó könyvekből közvetlenül meg lehet tanulni.

*Jegyzet.* Az a szokásos eljárás, hogy a földgömbből indulnak ki, nem volna olyan hibás, ha a földgolyó fogalmának kézzelfoghatóbbá tétele végett utalnának a holdra, s alkalomadtán megmutatnák a holdat messzelátón keresztül. De feltéve, hogy ezt megteszik, még akkor is visszás dolog, hogy egy roppant nagy gömbnek homályos és határozatlan fogalmával helyettesítsük a közvetlen szemléletet. Époly helytelen az is, ha Portugáliával és Spanyolországgal kezdik az oktatást. *Ahol a tanuló és a tanító az oktatás alkalmával van, az a hely az a pont, ahonnan tájékozódni kell, s ahonnan kiindulva a szemhatárt gondolatban ki kell tágitani. Sohasem szabad az érzéki szemléletet átugrani, ha önként kínálja a kiindulópontokat.*

#### 264. §.

*A földrajz képzettársító tudomány és fel kell neki használnia az alkalmat, hogy kapcsolatot teremtsen különféle ismeretek között, amelyeknek nem szabad elszigetelve maradniok. Nemcsak matematikai része, melyet a népszerű csillagászat egészít ki és tesz érdekessé, szerepel összekötő láncszemként a matematika és a történelem között (a második fokozatban), hanem már az elemi fokon is támaszkodhatik a földrajz a szemléltető gyakorlatokra, s ezek alapján meghatározhat néhány háromszöget, melyek az először használt térképeken előfordulnak, ámbár ez később, amikor a tanulók már némi gyakorlottságra tettek szert a nevezetes pontok kiemelésében, nem mindig szükséges. (A földrajzi hosszúság és szélesség útján való meghatározás az oktatásnak első fokozatán époly célszerűtlen, mintha annak, aki Német- vagy Franciaországban utazik, az az ötlete támadna, hogy azokról a helyekről, ahol időzni szándékozik, e helyeknek az egyetlenítőhöz és az első délkörhöz való viszonya segítségével alkosson magának képet.) A fizikai földrajz egyrészt feltételez a természetre vonatkozó bizonyos ismereteket, másrészt alkalmat ad kibővítésükre. A politikai földrajz megmondja, hogyan lakja és használja fel az ember a föld felületét. Mindennek összekapcsolása a földrajzi oktatásnak pedagógiai rendeltetése.*

## 265. §.

A tanítónak tudnia kell elbeszélni, akár a világlátott embernek. A földrajzi helyek kölcsönös fekvésének meghatározásával (ami részint valamely főhely körül való csoportosítás, részint a főhelyekre nézve háromszögek útján történik) az elbeszélésnek épúgy nem szabad ellentétbe kerülnie, mint a történelemben, ahol az időrendnek össze kell vágnia az elbeszéléssel. Az elbeszélésnek világos képet kell adnia, ehhez pedig szükség van a térben egy-két szilárd pontra, mint támaszpontra. De ezek a pontok ne legyenek elszigetelve, hanem kössék őket össze a kép vonalai.

## 266. §.

Nem mindegy, hány idegenül hangzó nevet említünk egy perc alatt vagy egy órában. Az sem mindegy, hogy a térkép nyomán alkotott kép felfogása előtt vagy után ejtjük-e ki őket; hanem elsősorban az a fődolog, hogy minden térképet, melyet épen eléjük tesszünk a tanulóknak, úgy mutassunk be, mint valamely ország képét. Ehhez kell három, legfeljebb négy folyónév és egypár hegynek a neve, a teljesség azonban nem helyénvaló. Az így felsorolt nevek már módot adnak arra, hogy meghatározzuk több fontos pontnak a helyét részint egymáshoz, részint az ország határaihoz viszonyítva.

Emeljük ki ezeket a pontokat, azután kössük őket össze (mondjuk a táblán, melyre valaki szemmérték szerint először külön-külön felrajzolja, azután megfelelő módon összeköti őket. A folyók forrását és torkolatát folyásuk irányának feltüntetésére egy vonással lehet összekötni). Feltéve mármost, *hogy a tanulók kellőképen körülnéztek a külső természetben, különösen pedig megfigyelték a folyók és a patakok esését és valamely országrész lejtősségét* (aminek pótlása egyébként minden másnál előbbrevaló), akkor körülbelül már lehet írni, milyen látványt nyujtana az a vidék az utazónak. Ekkor aztán elérkezett annak az ideje, hogy valamivel több folyó- és hegynevet említsünk, de megjegyzendő, hogy a tanulóknak nyomban többször ismételniük kell ezeket a neveket. Ebből ki fog tűnni, vajjon nem nyujtottuk-e kelleténél hosszabbra az idegen nevek sorozatát. Ez utóbbi vigyázatlanság gyakran javarészből oka annak, hogy a földrajzi oktatás eredménytelen marad vagy fárasztóvá lesz. Ezután következik egyes különös természeti nevezetességek részletes leírása, ha vannak ilyenek, majd egy-két legfontosabb város a lakosok számának megjelölésével. Ehhez ismét hozzákapcsolódik a városok kölcsönös helyzetének meghatározása, amiben elengedhetetlen a tanuló öntevékenysége. Legutóljára kerül sorra az, ami az emberi kéz szorgalmát hirdeti az ország terményeivel kapcsolatban, hozzávéve még azt a keveset, amit a tanulók az állami berendezkedésre való utalásokból megérthetnek. A tartományok nevének a kezdőfokon rendszerint el kell maradnia.

## 267. §.

A gyakran tartandó ismétlések közben mindinkább arra kell törekedni, *hogy mindegyik név a neki megfelelő földrajzi helyet jelölje, s egyik se legyen hozzátapadva a szavak sorozatának valamely helyéhez.* Tehát a neveken gyakran fordított sorrendben kell végigmenni, s a térképet minden irányban és mindenféle szempont-



ból át kell tekinteni. Mindebben a tanulók egyéniségéhez kell szabni eljárásunkat, és némelyektől csak a legnélkülözhetetlenebb ismereteket kell megkívánni, másoktól pedig annál többet, hogy kellőleg megfeszítsék erejüket.

## 268. §.

Egyéb tanulmányok között, melyekre nagyobb gondot szokás fordítani, a tanulók általában elhanyagolják a földrajzot, s ugyanígy tesznek néha maguk a tanítók is. Ez igen helytelen dolog. A földrajzi oktatást nagyon szűk korlátok közé lehet szorítani (ez kezdőfokon még szükséges is), de kevésbe venni nem szabad. Akárhány egyént a földrajz ébreszt először öntudatra, hogy úgy tudjanak tanulni, amint kívánják tőlük. *Mindenkire nézve a földrajznak kell a többi tanulmányágakat összekötnie s a kapcsolatot közöttük fenntartania. Nála nélkül ingatag alapon áll minden.* A történeti eseményeknek hiányzik a színhelyük és egymástól való térbeli távolságuk, a természeti termékeknek nincs lelőhelyük, a népszerű csillagászatnak (melynek annyi képzelődést kell meggátolnia!) hiányzik az egész kiindulása, a geometriai képzeletnek pedig egyik legfontosabb serkentője. Ha ily módon szét engedjük hullani a tudásnak egyes részeit, akkor az oktatás által veszélybe kerül az egész műveltség.

## ÖTÖDIK FEJEZET.

*Német nyelvi oktatás.*

## 269. §.

A nyelvtanításról kevesebb vita folya, ha kellőképen tekintetbe vennének bizonyos különbségeket.

A legáltalánosabb különbség az, mely a *megértés és a beszéd* között fennáll. E kettőnek egymástól való távolságát mint adott dolgot készen találjuk, mikor a rendszeres oktatás megkezdődik. Ez a távolság gyakran igen nagy, gyakran igen csekély. A gyermek egyénisége s előbbi környezete volt rá elhatározó hatással.

## 270. §.

A nyelvet a gyermek először hallotta, átvette, utánozta; a nyelv vagy választékos volt, vagy póriás; vagy pontosan felfogta a gyermek, vagy csak felületesen; vagy jó szervekkel utánozta, vagy rosszakkal. Ami hiba volt benne, azt lassanként kijavítja a gyermek, ha művelt egyének mindennap példát mutatnak és sürgetik a helyes beszédet.<sup>1</sup> Mindazonáltal néha az éveknek egész sorára van szükség, hogy ezt elérhessük.

## 271. §.

Egy másik körülmény, mely mélyen az egyéniségben rejlik, abban áll, hogy *kisebb vagy nagyobb mértékben érezzük-e szükségét annak, hogy a nyelv útján tolmácsoljuk belső világunkat.* Ezáltal kinek-kinek saját egyéni nyelve föléje emelkedik a puszta után-

<sup>1</sup> V. ö. 202. §.

zásnak, és javításának azokból a gondolatokból kell kiindulnia, melyeket kifejez. Az ifjúkorban a javításnak ez a módja gyakran feltűnővé válik.

## 272. §.

Ennek alapján arra a véleményre juthatna valaki, hogy *külön német órákra egyáltalában nincs is szükség*. — már legalább pusztán a nyelv kedvéért, — mert egyrészt a művelt tanítók pusztá példaadása és alkalomszerű, mindenestre szükséges javítgatásuk megteszi hatását, másrészt a lassan-lassan mélyülő műveltségnek belülről kell hatnia a nyelvre, amennyire a különleges egyéni képességek egyáltalán lehetővé teszik.

Az első okra vonatkozólag figyelembe kell itt venni, hogy a művelt tanítót a műveletlen hallgató sokáig csak fogyatékosan érti meg, s az oktatást nagyon feltartóztatja az, ha minden ritkább kifejezés felől előbb tudakolni kell, hogy megértették-e. De ez még nem minden.

## 273. §.

A nyelven *olvasni és írni* is kell. Ezzel maga a nyelv válik az elmélkedésnek állandó tárgyává, és zavarba hozza azt, aki nem ismeri alaposan. Ennélfogva először azon, amit a tanulók olvastak vagy írtak, elemző módszerrel ki fogjuk mutatni, hogyan szűnnék meg vagy változnék az értelme, ha részint egyes szavakat másokkal cserélnénk fel, részint helytelenül választanók meg a ragokat.

Hogy ezután a mondatok összerakásának kell következnie, mégpedig úgy, hogy (főké a különféle kötőszók segítségével) fokozatosan bonyolultabb mondatstruktúrákra térünk át, ezt ismeretes dolognak kell feltennünk.

## 274. §.

Ha mármost az olvasással és írással járó nehézség mindenkire nézve egyforma nagy lett volna, akkor az ezt megszüntető nyelvi oktatást is egyformán kellene ajánlani s egyforma terjedelemben kellene felkarolni.

Csak hogy itt a legnagyobb különbségek mutatkoznak, ennélfogva a tömegtanításban arra fogunk törekedni, *hogy a nyelvi anyagot összekapcsoljuk más tananyaggal*. Az analitikus oktatás ugyanazon órákban némelyeket a nyelvi anyaggal foglalkoztathat, másokkal pedig egészen más területeken kalandozhat, és nagyon különféle írásbeli feladatok fűződhetnek hozzá.

## 275. §.

A *felolvasás* és az *élszóbeli újra elmondás* gyakorlásával is nagyobb változatosságot lehet belevinni ugyanazon órákba, — de sohasem érhetjük el azt, hogy a tanulók valamennyien ugyanazon fokára emelkedjenek a műveltségnek, hanem főkép ezen a téren kell elismerni az *egyéniség hatalmát*.

## 276. §.

A gyermekkorának későbbi szakában s az ifjúkorban a német órákat részint arra használjuk, hogy kiváló mintákon bemutassuk a *költészet* és az *ékesszólás* különféle formáit, részint arra, hogy

*írásbeli dolgozatokat* készíttessünk. Ez annál eredményesebb, minél klasszikusabbak a minták, minél inkább úgy vannak kiszemelve, hogy pontosan illjenek a már elért műveltségi fokhoz, és minél gondosabban kerüljük azt a hibát, hogy az egyénekre oly ízlést akarjunk ráerőszakolni, amely idegen tőlük. Valamennyi írásbeli gyakorlat között legkényesebbek a levélformában írottak. Bizalmas leveleket mindenki jól írhat a maga módja szerint; amit úgy tanultunk el, az itt mind csak akadályoz bennünket. Legjobbak az írásbeli gyakorlatok, ha *határozott és bőséges gondolkészlet* szolgáltatja hozzájuk az alapot, mely lehetővé teszi a különféle formákban való feldolgozást.<sup>1</sup> Ekkor többen versenyezve írhatnak ugyanazon tárgyról, s ez fokozza a javítás iránti érdeklődést.

## HATODIK FEJEZET.

### *Görög és latin nyelv.*

#### 277. §.

Tudvalevő dolog, hogy a *német nyelvnek a latinnal és a göröggel való összehasonlítása* útján sokkal világosabban kimutathatjuk, minő grammatikai különbségek vannak a nyelvek között, és milyen különféle szólásmódok teszik a nyelvet kifejezővé. Már a nyolcadik évükben járó gyermekekkel is megpróbálhatjuk, vajjon fel lehet-e használni ezt az előnyt a német orák javára, még ha nincs is végleg elhatározva, hogy a szokásos gimnáziumi tanfolyamot kell elvégezniök. Némelyik fiú minden nagyobb fáradság nélkül megtanulja a latin ragozást annyira, hogy rövid mondatokat csakhamar le tud fordítani németből latinra és viszont.

#### 278. §.

Ilyen próbaoktatást azonban nem lehet sokáig folytatni, mert az egyéneknek nagy többségére nézve oly gyorsan megnövekednek az oktatás nehézségei, hogy nem térhetünk ki annak a bevallása elől, hogy pusztán mellékes előnyök kedvéért nem vállalhatjuk ezeket a nehézségeket. Azonkívül évtizedről-évtizedre mindig észrevehetőbb módon változik a nyelvi tanulmányoknak a tudományokhoz s a kor szükségleteihez való az a viszonya, melyhez az emberek a hitújítás korától fogva hozzá voltak szokva. *A klasszikus nyelvek tanulásával járó munka ma már csak akkor éri meg a fáradságot, ha a tehetség párosul a teljes tudományos képzettségre való komoly törekvéssel.*

*Jegyzet 1.* Gyakran hallja az ember, hogy a klasszikus nyelvek szolgáltatják azt a biztos mértéket, amellyel meg lehet állapítani a modern nyelvek fejlődését vagy hanyatlását, valamint azt is halljuk, hogy az ókori klasszikus művekben kell keresni a stílus tisztaságának és szépségének mintáit. Ezek az állítások és más effélék tagadhatatlanul helyesek és igen nyomósak, de nem pedagógiai megfontolásból fakadnak. Azt fejezik ki,

<sup>1</sup> Minden ember csak annyit írhat, amennyi gondolata van a tárgyról. Igazi szellemi alkotóerejét meghaladó tárgyakról egyáltalában nem kell az embernek írni tudnia. Időelőtti írásbeli gyakorlatok, melyekben a szavak többször mondanak, mint amennyit az ember világosan elgondol és igazán átérez, csak rontják a stílust, ahelyett, hogy fejlesztenék (Herbart).

hogy általában mi a teendő, nem pedig azt, hogy mire van szükségük az ifjaknak a *maguk* kiképzése szempontjából, s az állami hivatalokra készülőknék nagy többsége nem foglalkozhatik azzal, hogy a nyelvre és a stílusra vigyázzon, hanem úgy kell vennie a nyelvet, amint van, s azt az írásmódot kell elsajátítania, amely az illető hivatali ügykörhöz illik. Azok a felsőbbrendű gondok az íróknak a vállára nehezednek, íróvá pedig senkit sem lehet nevelni.

2. Ismeretes az a vélemény, hogy kisebb volna a nehézség, ha később kezdenék az ókori nyelveket, mert akkor a tanuláshoz nagyobb képességet találnánk a tanulóknak. Ellenkezőleg áll a dolog: minél később próbálkozunk, annál inkább hajlik az ifjú gondolköre arra, hogy lezáruljon. *Ami emlékezet dolga, ahhoz korán hozzá kell fogni*, kivált ha a belőle háramló egész haszon attól függ, milyen jártasságra teszünk szert benne. Korán kell kezdeni, hogy *lassan*, pedagógiátlan kényszer nélkül haladhassunk előre. Hetenként négy latin óra nem árt a különben eleven kis fiúnak, feltéve, hogy emellett a többi foglalkozás pedagógiailag helyesen van berendezve. A modern nyelvek előrebocsátása annyi volna, mint fordítva csinálni a dolgot. De jó, ha megmondjuk a mindennapi életben előforduló egyes dolgoknak francia és angol nevét. Ez a kiejtés miatt célszerű, egyes szavak megtanítása azonban még nem nyelvtanítás.

#### 279. §.

Hogy hogyan kell tanítani a klasszikus nyelveket ott, ahol oly dolognak tekintik őket, amit szükséges vagy illik tudni, s ahol az emberek túlteszik magukat a pedagógiai megfontoláson: erről itt nincs mit beszélni. Sőt inkább be kell vallanunk, hogy nincs az a pedagógiai eszköz, amellyel oly egyéneket, akik már csak a jelen érdekkörében élnek, rá lehetne bírni arra, hogy közvetlen érdeklődéssel beleéljék magukat az ókori művek tartalmába.

#### 280. §.

Pedagógiai szempontból tekintve minden különbség, mely az ókorok elevenebb megjelenítésében, a tudás egyéb főtárgyaival való szorosabb összefűzésében s az iskolabajárás keserveit eszünkbe juttató kellemetlen emlékek eltávolításában mutatkozik, növeli vagy csökkenti azt az értéket, melyet a megszerzett ismeretnek lehet tulajdonítani. Ha ugyanazt a megjelenítést a klasszikus nyelvek nélkül s az ifjúkori benyomások ereje nélkül is el lehetne érni, akkor az előbbi fejezetekben említett tantárgyakon kívül, melyekkel a polgári iskola foglalkoztatja növendékeit, nem volna semmi kívánni-való, s a klasszikus nyelvek tanulása nem lenne egyéb, mint a gimnáziumokkal együttjáró szükséges rossz, bármennyire fel szokták dicsérni mellékes előnyeit.

#### 281. §.

Azonban pusztán a nyelvek magukban véve nem adnak képet a gyermeknek sem korokról, sem emberekről. A tanulók csupán oly feladatokat látnak bennük, amelyekkel a tanító zaklatja őket. Ezen nem változtathatnak sem aranymondások, sem mesék és rövid elbeszélések, mert ha egyébként az ifjúság szellemi fejlettségéhez vannak is szabva, nem tudják eléggé ellensúlyozni annak a munkának kelletlenségét, hogy szótöveket kell megtanulni, ragokat begyakorolni, a körmondatokban útmutatókul kötőszókat használni.

*Az ókori történelem (245. és 246. §.) az az egyetlen alap, melyre a klasszikus nyelveknek pedagógiai szellemtől áthatott tanítása támaszkodhatik.*

## 282. §.

Ha mármost a latinnal akarjuk kezdeni, akkor a német nyelvhez fűzött legegységibb előkészítő gyakorlatok után alkalmas olvasmányokul kínálkoznak ugyan Eutropius és Cornelius Nepos művei, s ez az eljárás nem is egészen elvetendő, feltéve, hogy a tanító magára vállalja az ókornak elbeszélés útján való megjelenítését, azonban tudjuk, mily sovány anyagot szolgáltat ez a két író, s ha ezekből indulunk ki, még nem találjuk meg azt az utat, amelyen kényelmesen haladhatunk tovább.

## 285. §.

Ismeretesek azok az okok, amelyek miatt *Homeros Odysseája* különösen alkalmas a kezdőfokon való használatra.<sup>1</sup> Mindenki kitalálhatja őket, ha figyelmesen végigolvassa az Odysseát, s eközben folytonosan szem előtt tartja az érdeklődésnek különféle főfajait, melyeket az oktatásnak fel kell keltenie.<sup>2</sup> Itt azonban nem csupán a közvetlen hatás fontos, hanem ezenfelül még szó van a későbbi oktatás kiindulópontjairól is. *Az ókor történetének tanulását nem lehet jobban előkészíteni, mint hogyha a homerosi elbeszéléssel a régi Görögországra irányítjuk az érdeklődést. Ezzel egyszersmind útját egyengetjük az ízlés fejlesztésének s a nyelvi tanulmányoknak is.*

<sup>1</sup> Itt *pusztán csak* az Odysseáról van szó, de egyáltalában nem az Iliásról. Azonkívül feltesszük, hogy a vallási érzelem már jóval előbb kellőleg fel van ébresztve. Ebben az esetben semmiféle káros hatásuk nincs a hitregéknek, mert amennyiben összeütközésbe kerülnek a vallási érzellemmel, határozottan visszataszítólag hatnak, és lehetetlenné tesznek minden túlságos erős illúziót.

<sup>2</sup> Az *Odyssea* egy hosszú, változatos történetet beszél el, tehát felkelti az *empirikus* érdeklődést. Mindenféle embereket mutat be, akiknek cselekedetei a hatás és a visszahatás viszonyában vannak egymással; ezzel arra ösztönzi a gyermeket, hogy elmélkedjék arról, milyen kapcsolat van az okok és a következmények között az emberi társadalomban, s ez az elmélkedés a kezdete az oknyomozó történetíró *spekulációnak*. Az *Odyssea* továbbá költemény is, mégpedig klasszikus költemény, s ámbár mint költeményt a gyermekek semmiesetre sem fogják teljesen megérteni, hanem a későbbi években, amikor már egészen más szemmel nézik, épen a költői szépségek szempontjából még egyszer el kell olvasniok, mindazonáltal számtalan, rendkívül kedvező alkalmat ad a gyermeki elmének arra, hogy amennyire ereje engedi, *esztétikai* tekintetben képezze magát. Az *Odyssea* emberi szenvedéseket és örömeiket rajzol, mégpedig legnagyobbbrészt úgy, hogy már a kis fiú is *szimpatizálhat* velük, sőt tulajdonképp épen a kis gyermek rokonszenvezhet velük legjobban. Az Odyssea társadalmi jólétet és bajokat, állami rendet és zavarokat mutat be, ezzel felkelti a *társas szellemre* való törekvést, amelynek később a köz iránti érzékké kell kifejlődnie. Végül olyannak mutatja be az embert, mint aki egy felsőbb isteni hatalomnak van alávetve, ezzel tehát *vallásos* alázatosságra nevel, bár nem olyan istenségeket állít fel, amelyek mai naposság akár csak a gyermekben is felébreszthetnék a hódolat gondolatát (Herbart). V. ö. még *Wilmann*, Pädagogische Vorträge (2. Aufl., Leipzig, Gräbner).

Ezeket az okokat, amelyek *mindennemű oktatásnak éppen a fő-céljából* vannak merítve, s amelyeknek csak a hagyomány (a latinnak szokásszerű erősebb felkarolása) áll útjában, valamikor csak figyelemre kell majd a filológusoknak méltatniok, ha nem akarják, hogy a történelem és a természettudomány térfoglalása s az anyagi érdekek előrenyomulása miatt a görög nyelv az iskolában éppen úgy szűkebb korlátok közé szoruljon, mint ahogy a héber nyelv máris korlátozva van. (Néhány évtizeddel ezelőtt kicsibe mult, hogy a görögöt el nem engedték azoknak, akik nem akartak teológiai tanulmányokat végezni.)

Az Odysseának sincs ugyan meg az a csodatevő ereje, hogy kedvet öntsön olyanokba, akik egyáltalán nem tudnak eredményt elérni a nyelvtanulásban vagy nem látnak hozzá kellő komolysággal, mindazáltal sok évi tapasztalás bizonyítja, hogy az Odyssea határozott pedagógiai hatás tekintetében felülmúlja az ókornak minden más nyelvét, amelyet ki lehetne választani. Azt sem zárja ki, hogy a latint (sőt ahol szükségesnek látják, akár a görögöt is) már előbb megkezdjék, csak éppen *nem lehet* a latinban *oly gyorsan haladni, mint rendszeren szoktak*, mert az Odyssea egy órát kíván naponként, s ezenkívül még nyelvtant és szavakat kell tanulni.

A tapasztalás megtanított rá, hogy mindenkelőtt a deklinációra és a konjugációra vonatkozó elemi nyelvtani ismereteket kell gondosan feldolgozni a tanulókkal, bár csak a legszükségesebb dolgokra kell szorítkoznunk. Eleinte az Odysseából is csak kevés verssort szabad egy-egy órára felvenni, s az első hónapokban nem szabad követelnünk a szavaknak pontos megtanulását. Ellenben később éppen a szótanulás lesz a legszükségesebb, a tanulótól szigorúan megkövetelendő mellékes munka. A nyelvkincsnek jelentékeny részét lehet így megszerezni, s ez adja meg a nyelvi formáknak azt a tárgyat, amelyre vonatkoznak s amely által fontosakká válnak. A tanítónak értenie kell ahhoz, hogy nagyon pontosan eltalálja, mikor kell gyorsan haladni és mikor kell megállapodni, mert a nyelvi készségnek minden érezhető növekedése némi hanyagságra szokta csábítani a tanulókat, ennek pedig rögtön elejét kell vennünk. Ha az egész Odysseát el akarjuk olvasni, amit jó tanulókkal bizvást megtehetünk, mert nyelvi készségük a vége felé *nagyon gyorsan* fokozódik, mégsem kell az időt két évnél sokkal hosszabbra nyújtani, máskülönben részint elfáradás áll be, részint elhanyagolunk egyéb tantárgyakat. Az iskolában célszerű az első négy éneket *egy* osztálynak adni olvasmányul (például annak az osztálynak, amelynek tanulói *tizedik* vagy *tizenegyedik* évükben vannak), hogy azután a következő osztályban az ötödik énekekkel kezdjük. Hogy mindegyik osztály hány éneket dolgozhat fel, azt nem szükséges pontosan megállapítani, mert az el nem olvasott részeket pótolni lehet a Voß-féle fordításból. Ennek a beosztásnak oka nyomban világos lesz mindenki előtt, ha alaposabban szemügyre veszi az Odysseát. A jobb tanulók később maguk is elolvashatnak egyes énekeket, úgy azonban, hogy be kell róluk számolniok. De nem szükséges a homerosi nyelvnek *ritkább* sajátosságait már most részletesen magyarázgatni. Később úgyis visszatérünk Homerosra (az Iliasra). Aki visszariad a nehézségektől, gondolja meg, hogy minden más úton is nagy nehézségeket kell leküzdenie. Meg kell gátolni, hogy az arab mesék s egyéb ilyen elbeszélések is hassanak a gyermekre, mert ezek csökkentik a csodás elem vonzóerejét.

## 284. §.

Csak két költőt, két történetírót, két gondolkodót kell megneveznünk, hogy jelezzük a *tanulmányoknak további menetét*: Homerost és Vergiliust, Herodotost és Caesart, Platont és Cicerót. Hogy mivel foglalkozunk ezek előtt, mit iktatunk még be közéjük, mit tárgyalunk utánuk, azt a körülmények határozhatják meg. Xenophon, Livius, Euripides, Sophokles, Horatius mindig helyet fog kapni az előbb említett írók mellett. Főleg Horatiusban találunk olyan rövid jeles mondásokat, amelyeknek a későbbi években való utólagos hatását a nevelőnek épenséggel nem szabad kevésre becsülnie. Vergilius és Herodotus megértését szem melláthatóan megkönnyíti az, hogy előbb Homerost olvastatjuk; viszont másfelől a *Homeroshoz (az Iliashoz) való visszatérést* (már csak a mitológia miatt is) époly kevésbé lehet elengedni az ifjúságnak, mint azt, hogy az ókori történetírással ismét foglalkozzanak az oknyomozás szempontjából (250. §.). Továbbá a klasszikus nyelvek mondatánát, amely még sokkal több nehézséget okoz, mint a ragozás és a szókincs, könnyebben meg lehet tanulni, ha a költőket a prózaírók előtt olvastatjuk, mert így nem kell egyszerre küzdeni a körmondatos stílusnak minden nehézségével. Kívánatos legalább, hogy a latin szókincset az Aeneisből merítsük, úgy, mint a görögöt az Odysseából (ámbar egyébként az Aeneist aligha olvashatjuk el *egészen*, mert korántsem lehet oly *gyorsan* olvasni, mint az Odyssea későbbi énekeit, amikor a tanulók már némi jártasságra tettek szert a görög nyelvben). Caesarnak *Bellum gallicum*át különös gonddal kell feldolgozni, mert azt a stílust, amelynek megtanulása az ifjúra nézve *elsősorban* kívánatos, jobban megközelelti, mint a többi író stílusa, akiket olvastatni szoktak. *Ezután* a főfeladat az, hogy alaposan és rendszeresen megtanítsuk és könyv nélkül megtanulassuk a latin mondatant jól megválogatott rövid példákkal kapcsolatban. Platon művei közül az Államnak néhány könyve (különösen az első, a második, a negyedik, a nyolcadik) méltó tárgya a tanulmányozásnak. Hogy Cicerót először fényoldaláról, tudniillik mint szónokot kell bemutatni az ifjúságnak, azt alig szükséges említenünk. Később fontos helyet foglalnak el filozófiai iratai, melyeknek azonban számos részlete megkívánja a tárgynak bővebb kifejtését. Cicero beszédeit a *tanárnak* gyakran fel kellene olvasnia vagy még inkább elő kellene adnia. A szónok megkívánja az élő szót, és nem éri be a tanulónak közönséges, egyhangú olvasásával. Ami Tacitust illeti, az ő műveinek az iskolában való olvastatásáról különféle vélemények vannak. Általánosságban bizonyos, hogy az oly írókat, akik kevés szóval sokat mondanak, nemcsak a magyarázó tanár, hanem a fogékony tanuló is különösen kedveli. Ennek az ellenkezőjét mondhatjuk Ciceróról: őt folyékonyan kell olvasni, hogy becsülni tudjuk.

## 285. §.

Hogy milyen sokra vagy milyen kevésre viheti az ifjúság a klasszikus nyelvek írásbeli használata tekintetében, azt már rég megmutatta a tapasztalás, és sohasem fognak olyan módszert találni, mely korábban megteremthetné a szellemi érettségnek azt a fokát, amely a jó latin stílusban nyilvánul. Mindaddig, míg a gimnáziumok nem válogatják meg jobban a tanulókat, a többség a latinul való

írásban olyan dolgot kezd el, ami sohasem fejeződik be. Jobb volna sokszor gyakorolni azt, amit el lehet érni, nevezetesen a tanórákon magukon a tanár segítségével s a tanulók közös megbeszélése alapján való írást. Ez biztosítja a szokásos írásbeli dolgozatok előnyeit, és kiküszöböli azt a bajt, hogy a tanulók számtalan hibát ejtenek, melynek javítását ritkán jegyzik meg. A közös munka szórakozást nyújt és minden kornak műveltségi fokához alkalmazható. A szokásos írásbeli dolgozatok helyett ajánlatos kezdetben a könyv segítségével, később anélkül latin kivonatokat készíttetni abból, amit az íróból már előbb megmagyaráztunk. A kivonatkészítés nem utánzás és nem is kell annak lennie. Cicero utánzásához cicerói tehetség szükséges, máskülönben attól lehet tartani, hogy hideg mesterkéltéssé tévedünk. Már Caesar sem olyan egyszerű, hogy stílusa tanítható és megtanulható volna. De Caesarból sokat meg lehet könyv nélkül tanulni; eleinte rövid mondatokat, majd hosszabb körmondatokat, végül egész fejezeteket. Ennek a haszna tapasztalati úton ki van próbálva.

## HETEDIK FEJEZET.

### *Részletesebb határozmányok.*

#### 286. §.

Az oktatástan részleteinek megállapításához az egyes tantárgyak természete, az egyéniség, az erkölcsi élet külső körülményei szolgálnak alapul.

#### 287. §.

Ahol az ismeretek sokfélesége és sokoldalú tudományos képzettség a cél, ott mindenik tudomány csupán magának foglalja le az alaposság követelményét. Ez a szempont vezeti az államot, melynek sok egyoldalúan képzett emberre van szüksége, hogy egészet alkosson belőlük, ennél fogva a műveltséget terjeszti és tanintézeteket állít fel erre a célra, anélkül, hogy a jövőben való alkalmazás szempontján kívül más szempontból is kérdezné, miféle egyének azok, akik az illető iskolába tanulni járnak.

#### 288. §.

Ellenben a pedagógiai szempontot, amely szerint mindenkiből a *legjobbat* kell nevelni, amit nevelni *lehet belőle*, a családoknak kell felfogniok, melyeket a hozzájuk tartozó egyének közelről érdekelnek. Ezt a különbséget a családoknak be kell látniok, következőleg nem az egyes irányokban elérhető eredmények nagyságával kell törődniök, hanem azzal az általános műveltséggel, melyet az egyének megszerezhetnek.

#### 289. §.

Ezzel kapcsolatos az érdeklődés fajai s a gyakorlati készségek között fennálló különbség. Nem egy készséget el lehet sajátítani a tanulóval, ha erőszakoljuk a dolgot, de ezek a készségek az általános műveltségre nézve értéktelenek, ha hiányzik a megfelelő érdeklődés. Ezt a különbséget szem előtt tartva kell visszautasítani némely



jogosulatlan gáncoskodást és önhitt jobbantudást, mely a régebbi oktatás fogyatékos eredményeire vonatkozik. Ha ezt vagy azt a készséget (így vélekednek az illetők) korábban kifejlesztettük volna, nagyobb eredményt érünk volna el. Csakhogy ahol az érdeklődés nem ébred fel és nem lehet felkelteni, ott a készségnek erőszakos kifejlesztése nemcsak hogy értéktelen, — mert *lélek nélkül való cselekvéssel jár*, — hanem káros is, mert megrontja a kedélyhangulatot.

## 290. §.

Hogy az egyes tanulók minden kár nélkül elviselhetik-e azt a kényszert, melyet a készségek begyakorlása szükségessé tenne, ez oly kérdés, amelyet néha nem lehet kísérletek nélkül eldönteni. Az olvasás, a számolás és a nyelvtan ismert példa ebben a tekintetben.

## 291. §.

Minél tökéletesebb az oktatás, annál több alkalmat ad arra, hogy összehasonlítsuk azoknak az egyéneknek jó tulajdonságait és hibáit, akik egyszerre részesülnek benne. Ez az oktatás folytatására nézve is fontos, a vezetésre nézve is, mert így mélyebben belelátunk azoknak a hibáknak okaiba, amelyek ellen a vezetésnek küzdenie kell.

## 292. §.

Az erkölcsi élet összeköttetésbe léphet a világegyetemre vonatkozó nézetekkel és nagyon szűk látókörben is mozoghat. A külső életviszonyok tekintetbevételé leg többször korlátok közé fogja ugyan szorítani az oktatás terjedelmét, mindazáltal ennek sohasem szabad a mindennapi életben szükséges életbölcse ség körénél kisebbnek lennie, hanem minden irányban túl kell rajta terjednie. M áskülönben az egyén mindig abban a veszélyben forog, hogy kelleténél nagyobb fontosságot tulajdonít saját magának és azoknak, akik közel állanak hozzája.

## 293. §.

A multa általában nehezebb a szellemi látókört kiterjeszteni, mint a jelen területén. Ezért a nőnem s az alsóbb néposztályok oktatásában a földrajz a hozzáfűződő tanulmányokkal együtt nagyobb helyet foglal el, mint a történelem. Ha az oktatás megrövidítésére van szükség, nem lehet elkerülni ennek a különbségnek figyelembevételét. Viszont ahol az oktatásnak széles mederben kell folynia, ott a történeti elemre mint nehezebb dologra annál nagyobb gondot kell fordítani.

## MÁSODIK SZAKASZ.

*A növendékek hibáiról s e hibák kezeléséről.*

## ELSŐ FEJEZET.

*A hibák különféleségéről általában.*

## 294. §.

Némely hiba az egyéniségben gyökerezik, mások idő folytán keletkeztek, s ezek közül némelyek keletkezésében ismét jobban

közreműködött az egyéniség, másokéban kevésbé. (Olyan hibákról, amelyeket a növendék *elkövet*, itt egyelőre nem beszélünk.)

Évek multán az egyéniségben rejlő hibák részint nagyobbak lesznek, részint kisebbek.

Ugyanis a tapasztalásból merített ismereteknek, a szabadon emelkedő képzeteknek s a megszilárdulni kezdő képzetköröknek egymáshoz való viszonya folytonosan változik. Emellett a legkülönbé-  
lébb reprodukciók váltakoznak. Ezen a váltakozáson mindenütt végig-  
vonul saját testünk tudomásulvétele, (az öntudat eredeti támasz-  
pontja), mégpedig testünknek nem csupán változásait vesszük tudomá-  
sul, hanem mozgathatóságát és használhatóságát is. Továbbá fel-  
halmozódnak a hasonló dolgokra vonatkozó ismeretek, s a dolgok  
képzei közelednek az általános fogalmakhoz. Ezenkívül az *ítélés*  
folyamata mindinkább feldolgozza a nyújtott anyagot; ezzel mind  
határozottabb alakot ölt az a mód, ahogyan az ember *tagolja* és *ren-  
dezi* tudását; egyfelől növekszik az *állításban* való bizalom, más-  
felől egyes oly *kérdések* maradnak fenn, amelyekre a jövőtől várunk  
feleletet, s amelyek részben sóvárgó *várakozássá* változnak.

Minderre pedig az egyén testi szervezetének hátráltató és elő-  
mozdító hatása van, mert részint élettani *ellenállás* hat reája, részint  
*indulatok* vannak, ezeknek sokfélesége kétségkívül jóval nagyobb,  
mint amekkorának a mindennapi tapasztalásban mutatkozhatik.

#### 295. §.

Igen gyakran megragadja figyelmünket az a tény, hogy oly em-  
bereket, akik sok viszontagságon mentek keresztül, mégis újra fel lehet  
ismerni azokról az *egyéni vonásokról*, amelyeket már ifjúkorukban  
észrevettünk. Ez azt mutatja, hogy valami egyformaság van abban a  
sajátszerű módon, ahogyan önkénytelenül felfogják és feldolgozzák  
a különféle benyomásokat. Ezt az egyformaságot kell a nevelőnek,  
amilyen korán csak lehet, megfigyelnie, hogy helyesen ítélje meg  
növendékeit.

Némelyek mindig tudják, hányat ütött az óra s mire figyelmezteti őket; a legközelebbi feladat elvégzéséről gondoskodnak s egyen-  
letes áttekintésük van tudásuk köréről. Mások gondolatokba mélyed-  
nek, reményekkel és aggodalmakkal vannak eltelve, célok és tervek  
foglalkoztatják őket; a multban vagy a jövőben élnek, szeretik, ha  
a jelen nem zavarja őket, s egy kis erőfeszítésre és időre van szük-  
ségük, ha vissza kell térniök a jelenhez. E két csoport között foglal-  
nak helyet azok, akik figyelembe veszik ugyan az adott viszonyo-  
kat és a jelenlegi állapotokat, de nem azért, hogy úgy vegyék őket,  
amint vannak, hanem hogy végigpillantsanak rajtuk, kifürkésszék,  
mi rejlik mögöttük, vagy megpiszkálják, helyükből kimozdítsák,  
megbolygassák, akár el is torzítsák őket, élcelődjenek rajtuk és ka-  
rikatúrákat csináljanak belőlük. Sok egyénben csak felületes ez a  
törekvés, játszanak és inceskednek, ami rendes megnyilvánulása az  
ifjú pajzánságnak. Ilyenkor felmerül az a kérdés, milyen komolyság  
rejlik a játék mögött, és milyen mélység van a hullámzó felszín  
alatt. Itt közbelép a vérmérséklet. A szangvinikus gyermek játéka  
elmúlik, ahol azonban a rossz kedv szokássá vált, ott veszély fenye-  
get, ha komolyra fordul a tréfa, mint ahogy rendszeren történni szo-  
kott. Belevegnyül az önérzet is, mégpedig különféleképen azokban a  
gyermekekben, akik (testi vagy szellemi) erejükben bizakodnak, s

azokban, akik ismerik a maguk gyengéit, s a jövőre nézve fenntartják maguknak a cselvetést és a ravaszságot, vagy nem kívánnak ezzel élni, s így többé vagy kevésbé elismerik mások tekintélyét és erejének fensőbbiségét. A nagy játszókedv egészben véve kevés komolyságra vall, de viszont fogékonyságot és korlátlan szabadságra való hajlamot mutat. A játékbeli ügyesség annak a képességnek jele, hogy az illető az ellenfél álláspontjára tud helyezkedni, és fenekére tud látni azoknak a terveknek, amelyek az ellenfél fejében megfordulhatnak. A játék szeretete sokkal kedvesebb a nevelő szemében, mint a restség, a bágyadt kíváncsiság vagy a mogorva komolyság. A kisebb hibák közé tartozik, ha a gyermek a játék mellett néha megfélekedzik a munkáról s elvesztegeti az időt. Nagyobb baj, mégpedig gyakran igen nagy baj, ha pazarlás, nyereségvágy, titkolódzás vagy rossz társaság is belejátszik a dologba. Ilyen esetekben a nevelőnek erélyesen közbe kell lépnie.

## 296. §.

Mint hogy a bátorság és a meggondoltság az évek haladtával fokozódik, a pusztán gyengeségből származó hibák (szellemileg és testileg) erősítő életmódot kívánnak ugyan, az egyes elhamarkodott cselekedetek pedig tanítást és megrovást tesznek szükségessé, egyébként azonban remélni lehet, hogy ezek a hibák jóra fordulnak. Gyenge egyének, akiknek különben semmi komoly hibájuk nincsen, állandó és lelkiismeretes gondozás alatt sokkal jobban fejlődnek, mint első tekintetre sejtteni lehetne.

## 297. §.

Az állhatatlanság, a folytonos nyugtalanság kétértelmű jel, ha az egészség jó és külső inger nincs. Ügyeljünk a gondolatok összefüggésére. Ha a gondolatok váltakozása közben a főgondolatok mégis állandó és jól össze vannak kapcsolva, akkor a nyugtalanság miatt nem kell aggodni. Nagyobb a baj az ellenkező esetben, kivált ha az idegrendszer nagyon ingerlékenynek mutatkozik, s ezenkívül álmhoz hasonló elmerengések fordulnak elő. Ez messziről sejteti a megőrülés veszélyét.

A megfelelő bánásmód ilyen esetben az, hogy pontosan meghatározott foglalkozásokra szorítjuk a gyermeket, főleg olyanokra, amelyek a külvilág alapos megfigyelésére kényszerítik, továbbá megköveteljük a rendet és a pontosságot s a kifizűtt feladatok elvégzését, mindazonáltal elsőbbséget adva annak, amire a gyermek saját hajlamát követve vállalkozott.

## 298. §.

A buja érzékiség és az indulatosság mindig rosszabbodni szokott az évek folyamán. Ennek ellenszere a gondos felügyelet, a komoly dorgálás, az erkölcsi elveknek teljes szigorúsága. Mindazonáltal az indulatok mulékony kitöréseivel, ha nem igyekeznek magukat kitartó makacssággal igazolni, kíméletesen kell bánnunk, mint oly bajokkal, amelyek óvatosságra és éberségre intenek bennünket.

## 299. §.

Az eddig említett hibák többnyire a felszínen mutatkoznak. Más hibákat az oktatás alkalmával kell megfigyelni.

Akadnak nehézfejú gyermekek, akikkel még azt sem sikerül elérni, hogy az új ismeretek hozzákapcsolódjanak meglévő gondolatkészletüknek egyes pontjaihoz. Ha könnyű kérdésekkel felidézni igyekszünk képzeletüket, növekszik az ellenállás, amelyet le kell győzniök. Zavarba jönnek, s ezelől néha az egyszerű *nem tudommal* iparkodnak kitérni, néha ráfelelnek akármit, ami éppen legelőször eszükbe jut. Csak szigorúsággal lehet velük elérni valami szegényes szellemi tevékenységet, és csak a későbbi években, amikor már a szükség sarkalja őket, tesznek szert egy kisebb körben némi gyakorlottságra. Másoknál, akiket *szerény tehetségűeknek* (nem általában *korlátoltaknak*) lehetne nevezni, mert a visszaidézés sikerül ugyan nekik, de csekély mértékben, azt látjuk, hogy megfeszített igyekezettel tanulnak, de tanulásuk gépies, s amit így nem lehet megtanulni, azt helytelenül fogják fel, mindazonáltal ítélni akarnak és rosszul ítélnek, ezáltal pedig kezdetben bátortalanokká, később makacsokká válnak. Akadnak ismét mások és mások, akiknek képzeletével vagy azt nem tudjuk elérni, hogy más képzeteknek helyet engedjenek, vagy azt, hogy megszilárduljanak. Mind a két utóbbi esetet pontosabb vizsgáltnak kell alávetnünk.

## 300. §.

A különféle képzetkörök közül (29. §.) némelyeknek állandóan uralkodóknak kell lenniök, másoknak pedig felváltva hol jönniök kell, hol menniök. Ha azonban ez a viszony túlságos korán kifejlődik és megállapodik, akkor az uralkodóvá lett képzetköröket már nem lehet annyira háttérbe szorítani, mint amennyire szükséges volna abból a célból, hogy a tanuló befogadja azokat az új képzeteket, amelyeket az oktatás nyújt. Ebből magyarázható meg az a tapasztalás, hogy értelmes gyermekek, bár a legjobb akarattal igyekeznek az oktatást befogadni, néha mégis nagyon kevésbé fogékonynak mutatkoznak, továbbá hogy úgy látszik, mintha a gyermekkorba valami merevség tévedt volna, amely később, a férfikorban nem volna egészen szokatlan jelenség. Ne térjünk át arra a helytelen ösvényre, hogy ilyen egyoldalúságot elősegítsünk azzal, hogy helyeslést kifejező elnevezést alkalmazunk rá, például határozottságnak vagy erélynek nevezzük; de époly kevésbé szabad itt a nehézkes tanítást és következményét, a kedvetlen tanulást mint jelentéktelen dolgot figyelemre sem méltatni.

Sőt inkább fel kell tételeznünk, hogy ennek a hibának nagyon korai, minden irányban megkezdett oktatással legalább javarészből elejét lehetett volna venni, feltéve, hogy az oktatás változatos, nem nagyon nehéz, hanem vonzó foglalatosságokkal volna összekötve; ellenben ha egyszer ez a hiba gyökeret vert, a legkülönfélébb tanítók művészlátása és buzgalma sem tudja leküzdeni. Ha a gyermekkorban, mondjuk a hatodik életévben aggódni kezdünk amiatt, hogy a kérdések túlságosan szűk látókörből fakadnak, akkor legfőbb ideje, hogy kísérletet tegyünk mindenféle ösztönző hatásokkal, főleg olyképen, hogy a lehető legjobban kibővítjük a tapasztalás körét.

## 301. §.

Viszont némelyekben egy gondolatkör sem jut különösen feltűnő módon uralomra még az ifjúkorban sem. Az ilyenek gyermek-

korokban mindig fogékonyak minden benyomás iránt, és készek a gondolatnak minden váltakozására. Kellemesen szoktak csevegni, s elhamarkodva csatlakoznak mások nézetéhez. Ezek közé tartoznak azok, akik könnyen tanulnak s époly hamar felejtjenek.

Ha egyszer meggyökerezett, ez a hiba is meghiúsít minden művészetet és jó szándékot, kizárja az erős elhatározásokat.

Azonban nagyobbnak vagy kisebbnek mutatkozik, aszerint, hogy mily hatással volt a gyermekre a legelső környezet. Ha ez a környezet nagyon sok dolog között osztotta meg a figyelmet, akkor a hiba veszedelmes nagyságúvá növekszik, még ha egyébként jó tehetsége van is a gyermeknek. De ha valamely szükséges tekintély állandóan éreztette hatását, akkor az ifjú magasabbra emelkedik, mint amennyit a gyermektől várni lehetett. Mindazáltal legkevésbé sem szabad a felületes elevenségnek (mely például furcsa ötletekkel, vakmerő csínyekkel van összekötve) a nevelőt félrevezetnie, hogy abban reménykedjék, hogy ebből az elevenségből a jövőben tehetségek fognak kifejlődni. A tehetségek kevésbé kedvező körülmények között is kitartó erőfeszítésben nyilvánulnak, és támogatásukra nem szabad előbb gondolni, csak amikor ilyen erőfeszítések már világosan mutatkoznak.

Lehetséges ugyan, hogy az utóbb említett két hiba csak idő folytán vált észrevehetővé, de azért mégis az egyéniségben gyökerezik, és bár csökkenteni lehet, azonban egészen megszüntetni nem.

### 302. §.

Sokkal könnyebb megküzdeni az erélyes és szívből lelkesedni tudó egyéneknek azzal a hibájával, hogy egyik tárgyról a másikra ugrálnak. Nyilvánvaló ellenszere ennek már az is, hogy az oktatás alapos és sokoldalú, összefüggést és meggondoltságot sürget és erre törekszik.

### 303. §.

Eredetileg még könnyebb lett volna elkerülni azokat a hibákat, amelyek korábbi években keletkeztek a fegyelmezés, az oktatás vagy a vezetés nyomán vagy ezeknek elhanyagolása miatt. De az orvoslás nehézsége az idővel nagyon gyorsan növekvő arányban nagyobodik. Általánosságban megjegyzendő, hogy okunk van nagyon örülni, ha a kezdet elhanyagolása után a helyesebb eljárás következtében egyes elkésett nyomai mutatkoznak azoknak a gyerekes kérdéseknek, amelyek a hatodik és a hetedik életévben szoktak előfordulni (213. §.).

## MÁSODIK FEJEZET.

### *Az erkölcstelenség forrásairól.*

### 304. §.

Öt fődolgot kell itt tekintetbe venni:

1. A gyermeki akarat irányait.
2. Esztétikai ítéleteket s ezeknek hiányait.
3. Az életelvek kialakulását.
4. Az életelvek egybekapcsolását.
5. Az egységbefoglalt életelvek használatát.

## 305. §.

1. Ha a vezetés nem gondoskodott foglalkoztatásról s az idő beosztásáról, mindig el kell készülni arra, hogy a gyermek határozatlanul cselekszik és megfelelkezük saját előbbi akaratáról. Ebből bizonyos szabadságseretet fejlődik ki, amely idegenkedik minden szabálytól; ha több gyermek van együtt, civakodás támad köztük, majd azért, hogy melyiké lesz valami, majd azért, hogy melyik válik ki a többi közül. Mindegyik első akar lenni; szántsándékkal félre ismerik a méltányos egyenlőséget; kölcsönös ellenszenv fészkel meg magát, és csak alkalomra vár, hogy kitörhessen. Itt van a forrása sok szenvedélynek; ennyiben ehhez az első ponthoz kell számítani azokat a szenvedélyeket is, amelyek a túlságos erős érzékiségből származnak. (Az a pusztítás, amelyet a szenvedélyek véghezvisznek, a következő pontokra is mindre kiterjed.)

## 306. §.

2. A restséggel és a szilajsággal szemben a nevelés rendszerint nem csupán ösztönzéssel és korlátok közé szorítással fejt ugyan ki ellenhatást, hanem azzal is, hogy sokszor rámutat arra, mit kíván az illendőség, s amennyiben rávezeti a gyermeket annak megfontolására, *mit fognak szólni mások*, ezzel mintegy mások gondolkodásának tükrében mutatja be a dolgokat; ha azonban ezeknek a másoknak vagy hallgatniok kell, vagy a növendék meg van győződve részrehajlásukról, — vagy ki van szolgáltatva ítéletük hibáinak: akkor az esztétikai ítélet inkább helytelen útra tér, mint felébred.

Mindazonáltal ez a mások ítéletére való utalás (amelyet lehetőleg úgy kell intézni, hogy ezek a mások ne csupán meghatározott egyének legyenek) sokkal jobb, mintha a gyermeknek saját szabadságától várjuk, vajjon fel fog-e ébredni az ítélet. A legtöbb esetben hiába várnók. A közönséges emberhez, úgyszintén az egészen magárahagyott gyermekhez is *vagy nagyon közel* állanak az esztétikai tárgyak, *vagy nagyon távol* esnek tőlük, azaz vagy még nincsenek a vonzódás és az ellenszenv határain kívül, vagy pedig már eltűnnek a látókörből. Az esztétikai ítélet egyik esetben sem jöhet létre, vagy legalább is semmivé foszlik, mielőtt hathatott volna.<sup>1</sup>

(Hogy a gyermekben kialakuljanak azok az esztétikai ítéletek, amelyeken az erkölcsiség alapul, látnia kell az *akarataknak példaképeit, anélkül, hogy saját akarata működnék*. Mégpedig e példaképeknek oly viszonyokat kell magukban foglalniok, amelyeknek egyes tagjai maguk is akaratok; a példaképeket felfogó egyénnek azután a tagokat egyenletesen össze kell foglalnia, míg őbenne magában önkénytelenül nem kezd működni az értékmegállapítás.<sup>2</sup> Ehhez azonban szükséges, hogy a felfogás világos legyen és nyugodtan menjen végbe, amit neveletlen gyermekektől nem lehet várni. Ebből a vezetésnek, mégpedig a komoly, sőt szigorú vezetésnek szükségességére következtethetünk. A szilajságot meg kell fékezni, s meg kell teremteni a szabályszerű figyelmet, azután még nem szabad hiánynak

<sup>1</sup> V. ö. 25. §.

<sup>2</sup> Idevágó példák nagy számban találhatók Dr. Staude művében: *Präparationen zu den biblischen Geschichten*. (Drezda, 1888).

lennie az akarat ama példaképeinek eléggé világos bemutatásában. Még így is gyakran oly későn alakul ki az ítélet, hogy mások — és feljebbvalók nevében kell kimondani.)

## 307. §.

Nem szabad itt figyelmünket elkerülniök az esztétikai ítélet egyoldalúságainak, ha a gyakorlati eszmék közül egyik jobban uralomra jut, mint a másik, vagy ha valamennyinek fölébe kerekedik a külső illendőség.

## 308. §.

5. Minden oly vágy, amely állandóan működik és váltakozó indulatok felkeltésével jár (s ezzel rászolgál a *szenvedély* nevére), tapasztalatokat biztosít a gyermeknek arra nézve, mi hasznos és mi káros. Amit hasznosnak találunk, azzal később is sokszor akarunk élni, a káros dolgot pedig mindig kerülni szándékozunk. Így keletkeznek az ételszabályok s azok az elhatározások, hogy ezeket mindig követjük, vagyis az ételelvek.

Igaz, hogy még jókora különbség van a valóságos követés és ennek pusztá elhatározása között, de annak a szabálynak, melyet az egyén saját magára s *hasonló körülmények között másokra nézve is* helyesnek tekinthet, általánosságra való igénye sokkal hamarabb elérhető a vágyak útján, melyek a jövőben előforduló hasonló esetekre irányulnak, mint az esztétikai ítéletek útmutatásával, amelyeknek általános vonatkozását az egyes esetekből helyesen kitalálni elég nehéz, (oly nehéz, hogy az általánosság keresése közben még magát az esztétikai ítéletet is el lehetett hibázn).

## 309. §.

Mármost az erkölcsi ítélet megbírálja, milyen pontosan és híven *engedelmeskedünk* az egyszer megismert összes kötelességeknek, amelyeket az elfogadott ételelvek megállapítanak. Az erkölcsi ítélet tehát feltételezi az akarat értékének helyes ismeretét. Ez pedig csak az akaratra vonatkozó esztétikai ítéletek összességében gyökerezhetett. Azonban a fentebb említett körülményekhez képest el lehetünk készülvé arra, hogy helytelen vagy legalább nem szabatos ételelvekkel találkozunk. Az utóbbiak közé tartoznak a becsületbeli dolgok, az udvariassági kötelességek, a nevetségességtől való félelem.

## 310. §.

4. Az ételelveknek egységes egésszé kell alakulniök, de az ifjúkorban még külön-különvéve sincs teljesen határozott alakjuk, és még kevésbé vannak egységes egésszé szorosan egybefűzve.

Csak kivételek fenntartásával vallják őket, s alávetik a tapasztalásban való további kipróbálásnak.

A vágyakból s a kellemes dolgok kereséséből fakadó ételelveket sohasem lehet teljesen egybeolvasztani azokkal az ételelvekkel, amelyek esztétikai ítéletekből származnak. Ennélfogva helytelen alárendelés keletkezik, vagy legalább az előbbi ételelvek foltokat ejtenek az utóbbiak tisztaságán.

## 311. §.

5. A többé-kevésbé egységbeolvasztott életelvek gyakorlati alkalmazásában a pillanatszülte akarás erősebbnek szokott mutatkozni, mint a korábbi elhatározások. Ezért nagyon szeretünk különbséget tenni az elmélet és a gyakorlat között. Létrejön az az erkölcsi empirizmus, mely a maga igazolására, hogy kivonhassa magát a szabály alól, mindenesetre jámbor érzelmeket hoz fel maga mellett. Tervek keletkeznek az életelvek tekintetbevétele nélkül, de azzal a látszólagos nyereséggel, hogy másféle szabályszerűséget visznek bele az életbe.

Az erkölcsi ítéletnek ez a kevésre becsülése annál veszedelmesebben elharapózik, minél messzebb vannak az őket megillető világosságtól az esztétikai ítéletek, amelyeknek az erkölcsi ítélethez alapul kellene szolgálniuk, továbbá minél kevésbé fejlődött ki a haszon és az élvezet kereséséből fakadó életelvekkel való ellentétességük.

## 312. §.

Az életelvek kialakításának s egységbefoglalásának természetes segédeszköze magának a gyakorlati filozófiának rendszere. Azonban a nevelés éveiben nagyon különféle viszony lehet a rendszeres előadás és azon műveltségi fok között, amelyet az ifjak elértek. Ebben a tekintetben már a konfirmációt megelőző vallási oktatás alkalmat ad megfigyelésekre. Bizonyára nem közömbös, *hogyan* végezzük ezt az oktatást, de azoknak az érületi mozzanatoknak, amelyeket a vallási oktatás összegyűjt és erősít, lényegében már meg kell lenniük.

Ha szigorúbb tudományos formát akarnánk alkalmazni, ez ismét magában foglalná azt a feltételt, hogy az ifjak meg tudják becsülni az ilyen formát, és gyakorlottak legyenek felhasználásában. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben előre kellene bocsátani a logikának megfelelő gyakorlati példák kíséretében való előadását. (Ez az eset a polgári iskolákban és mindazon tanintézetekben veendő különösen tekintetbe, amelyekből nem szokás az egyetemre átlépni.)

Azonban erre nézve semmit sem lehet megállapítani, míg nem ismerjük a kedélyek erkölcsi hangulatát.

## 313. §.

Téves rendszerek könnyen alkalmul szolgálhatnak teljesen fonák rendszabályok alkalmazására, amiről a tárgy fontossága miatt röviden meg kell itt emlékeznünk. Épen megfordítva járnánk el, ha ahelyett, hogy az életelveket egységbefoglalónak (tudniillik az erény fogalmának egységébe), a kategorikus imperativusnak valamilyen formulájából akarnók levezetni az életelvek többségét, továbbá ezekből (nem pedig az eredeti esztétikai ítéletekből) az akarattal kapcsolatos értékmegállapításokat, és ha végül még arra is vállalkozni akarnánk, hogy ezzel magát az akaratot is irányítsuk.

Az akaratot inkább már a fegyveléssel és a vezetéssel (amire a célszerű foglalkoztatás és az önzés ellensúlyozása is hozzátartozik), sőt az érdeklődés különféle fajait fejlesztő egész oktatással kell olyan irányokba terelni, hogy lehetőleg magától egybevágjon az esztétikai ítéletek útmutatásával. A rossz fentebb említett első



nyomainak (305. §.) egyáltalában nem szabad előfordulniok, mert következményeik legtöbbszörre leküzdhetetlenekké válnak. De még ekkor sem bizonyos, vajjon azzal, hogy kimutatjuk, micsoda helytelenségek vannak abban, amit mások mondanak (306. §.), útjukat tudjuk-e majd egyengetni a tisztultabb ítéleteknek. Ha azonban ez is, az is sikerült, akkor harmadszor a tapasztalást és a történelmet is sorompóhoz kell szólítanunk, hogy világosan bemutassák, milyen bajba sodorják az embert az élvezet- és szenvedélysugallta életelvek. Csak azután, negyedszer, lehet többé-kevésbé rendszeres előadásokat (az ókori írók olvasását is) felhasználni, s mégis szükséges lesz ötödször az erkölcsi engedelmességre való gyakori emlékeztetés, amit vallási elmélkedésekkel kell majd erősítenünk.

### HARMADIK FEJEZET.

#### *A vezetés hatásáról.*

#### 314. §.

A) A vezetés elejét veszi a szenvedélyeknek azzal, hogy

1. kielégíti a szükségleteket,
2. kerüli a heves vágyakat keltő alkalmakat,
3. gondoskodik a foglalkoztatásról,
4. rendhez szoktat,
5. megfontolást kíván és felelősségre vonja a növendékeket.

B) Hat az indulatokra azzal, hogy

1. meggátolja heves kitörésüket,
2. más indulatokat kelt,
3. kiegészíti az önuralmat.

C) Beleoltja a gyermekbe a társadalmi szempontok tekintetbevételét (az úgynevezett neveltlenség ellen dolgozik);

1. ezzel körülbelül egyformává teszi a különféle egyének magaviseletét;
2. sokkal több társas érintkezést tesz lehetővé, mintha folytonos veszekedés és civódás van napirenden.

3. némely sajátosság kifejlődésének gátat vetünk ugyan vele, de nem fojthatjuk el a fontosabb energiákat, feltéve, hogy kerüljük a túlságos szigorúságot.

D) Óvatossá tesz.

1. Korlátok közé szorítja a merész kísérleteket.
2. Óva int a veszedelmektől.
3. Büntet, hogy a gyermek okuljon.
4. Megfigyel és hozzászoktatja az embert, hogy azt higgye, hogy megfigyelik.

#### 315. §.

Ha mármost összefoglaljuk a vezetésnek e legközelebbi és ismeretes hatásait, azonnal kiviláglik, hogy a vezetés általánosságban nagyon sokat tehet a rossznak csökkentésére, s mélyrehatóan befolyásolhatja a különféle képzetkörök viszonyát. De kitűnik az a veszély is, hogy eltitkolásra ad alkalmat, mivel a rosszat visszaszorítja a felszínről.

## 316. §.

Idő jártával ebből egyre fokozódó baj származik, ha a különféle hibák és bűnök eltitkolása egybekapcsolódik, s a növendékek betanult magaviseletet kezdenek tanusítani a nevelővel szemben.

Ennek következményei ismeretesek. Kérlelhetetlen szigorúság az eltitkolt bűnnel szemben, ha kiderül; nagy elnézés a nyíltan elkövetett hibákkal szemben és mindenre kiterjedő, gyakran rejtett módon is gyakorolt felügyelet, hogy az eltitkolás rendszere úrrá ne váljék a nevelésen.

## 317. §.

Árt a nevelő méltóságának, ha állandóan versenyt kémkedik a titkolódzó gyermekekkel. Nem kell azt akarnia, hogy mindent tudjon, de viszont bíznia sem szabad annyira, hogy nagy vagy sokáig tartó csalódásoknak tegye ki magát.

Azonban az itt tapasztalható nehézség mégis arra a gondolatra vezet vissza, hogy a nevelés alapját a legelső években kell megvetni, amikor a felügyelet még könnyű, s minden legbiztosabban hat a kedélyre, továbbá hogy a családok hosszú időre lehetőleg ne vegyék le szemüket a gyermekekről.

Az esztétikai és az erkölcsi ítéletet színlelni is lehet; be lehet tanulni a legszebb maximákat és elveket; a jámborság köpönyegét fel lehet öltetni. Ha a képmutatót leálcázzuk s eltaszítjuk magunktól, máshol újrakezdi játékait. Nem marad egyéb hátra, mint hogy szigorú bánásmóddal elvegyük a bátorságát és kemény felügyelet alatt állandóan foglalkoztassuk valami más helyen, hogy elkerüljön bűneinek búvóhelyéről. Néha a kitiltás is javulást okozhat.

## 318. §.

Legközvetlenebbül irányítható az akarat a társas viszonylatokban, ahol mint közös akarat jelentkezik. A legelső években, amikor a gyermek még egészen anyja kezében van, az anya irányíthatja; később legbiztosabb úton halad a vezetés akkor, ha az ifjúságnak társas szellem sugallta tömörülésére törekszik, s ebben gondosan ápolja a jónak csiráit. Az oktatás által tisztultabb formát öltött társas eszméknek lassanként helyet kell kapniok a gyermek gondolatvilágában.

## 319. §.

De már a gyermekkorban is előfordulnak pártoskodások, zárt-körű társaságok, amelyeknek nem szabad elkerülniök a nevelők éber figyelmét.

Ha néhány idősebb és kipróbált növendéket bizonyos tekintéllyel ruházunk fel a fiatalabbakkal és kevésbé komolyakkal szemben, akkor az előbbieket felelősséggel tartoznak, de emezek sincsenek felmentve azalól, hogy maguk is meggondolják, mit cselekszenek, és sincsenek kötelezve arra, hogy az előbbieknél minden, még nyilvánvalóan esztelen kívánsága előtt is meghajoljanak.

## NEGYEDIK FEJEZET.

### *Egyes hibákról.*

#### 320. §.

Itt először is különbséget kell tenni azon hibák között, amelyeket a növendék *elkövet*, s azok között, amelyek *benne vannak*. Azok a hibák, amelyeket valaki elkövet, nem mind közvetlen megnyilvánulásai azoknak a hibáknak, amelyek az illetőben megvannak; de a gyakran elkövetett hibákból maradandó hibák lehetnek. Ez utóbbi igazságra oly világosan rá kell mutatni s oly jól emlékezetébe kell vésni a gyermeknek, amily jól csak fel tudja fogni.

#### 321. §.

Ha a növendék nem előre megfontolva, külső ok hatása alatt vagy komolyan feltett szándék ellenére követett el valamely bal-lépést, többnyire magától megijed. Ilyenkor minden azon fordul meg, milyen fontos a hiba ahhoz az ijedelemhez viszonyítva, amelyet a növendék már érez.

Számos kisebbfajta botlás, hiba, sőt kártétel is oly természetű, hogy sok türelmet kíván, de félreismernők az erkölcsi képzésnek nagy nehézségét, ha e hibáknak szigorú elbírálásával kiölnők a gyermekből az őszinteséget, pedig ez rendkívül fontos és nehezen tér ismét egészen vissza, ha egyszer megszűnt.

#### 322. §.

Azonban a legelső, gonosz szándékból eredő hazugsággal, az első lopással s az erkölcsiségre vagy egészségre nézve határozottan veszedelmes cselekedetekkel szemben *szigorúan* kell eljárunk, s *állandóan* úgy kell viselkednünk, hogy a növendék, aki azt vélte, hogy csekély hibát megengedhet magának, a legkomolyabban átérezze mind a félelmet, mind a rosszalást.

#### 323. §.

Akkor is komoly fellépésre van szükség az első hibával szemben, ha a gyermek a tekintéllyel és a parancsal szembeszállva megpróbálja, mennyit merhet. *Fontos azonban, hogy ne becsüljük túl az ilyen próbálkozások fontosságát, és ne haragosaknak, hanem erőseknek mutatkozzunk.*

(Mindazonáltal vannak oly esetek, amikor a nevelőnek olyan színben kell feltűnnie, mintha nem cselekednék egészen indulat nélkül, mert a szükségessé vált eljárás, ha hidegvérrel alkalmazták, inkább elkeserítené a gyermeket és nagyon tartósan bántaná. Csak félre kell tenni a feltételezett hidegvért, akkor könnyen jelentkezik annyi indulat, amennyi épen célszerű.)

#### 324. §.

Ahol a fegyelmezés és a vezetés jó darab ideig hiányzott, ott a szigorú rend helyreállítása után *magától el fog tűnni* sok olyan hiba, amely nem szorul külön-külön kezelésre. Fődolog a rendnek tiszteltbentartása és a rendszeres munkára való elegendő ösztönzés.

## 325. §.

Azok a hibák, amelyek valakiben *látszólag megvannak*, gyakran nem eyebek, mint elfogadott életelvei annak a társadalmi körnek, amelynek az illető reméli, hogy tagja lesz. Ilyenkor attól függ minden, vajjon helyesebb irányba tudjuk-e terelni az illető nézeteit, és fel bírjuk-e emelni az emberi viszonyoknak magasabb szempontból való tekintésére, hogy megvesse az eddig tiszteletreméltónak tartott látszatot.

## 326. §.

Olyan hibák, amelyek valamely idősebb növendékben csak-ugyan megvannak, ritkán járnak egyedül. Szintúgy egész nyíltan is ritkán jelentkeznek, hanem óvatosan tekintetbe veszik a környezetet. Ilyen esetben a nevelés ideje alatt nagyrészt elejét lehet ugyan venni a rosszabbodásnak, de gyökeres javulást oly egyénektől, akik ügyesen leplezik hibáikat, ritkán várhatunk előbb, míg még okosabbak, sokkal büszkébbek nem lesznek, semhogy takargassák gyengéket, és míg fogékonyabbakká nem válnak az erkölcsi értékek igazi megbecsülése iránt.

Ha fel nem használt tehetségek vannak a növendékben, és ha úgy rendezhetjük be az oktatást, hogy kifejlessze ezeket a tehetségeket, akkor van rá némi remény, hogy az idősebb fiúkban és ifjakban ellensúlyozni fogjuk a felvett szokásokat. Máskülönben a tartós javulás majdnem csupán a zsenge gyermekkorban sikerül. Ahol sok a javítanivaló, ott a szigorú vezetéstől való függés érzelmét mindenestre sokáig fenn kell tartani.

## 327. §.

Mindazáltal nagyobb sikerrel fogunk küzdeni oly hibák ellen, amelyeket nem tűrnek meg abban a társadalmi körben, melybe a növendék az ő hite szerint tartozik. Hogy ezt a társadalmi kört leg-tiszteletreméltóbb oldaláról lássa, az époly fontos, mint amilyen elkerülhetetlen másfelől, hogy észre ne vegye kevésbbé nemes vonásait is, amennyiben azt látja, hogy az egyéniségében rejlő hibák előtt szabad tér nyílik benne.

## 328. §.

Itt táru azután a gyakorlati nevelőnek szeme elé egyrészt az ifjúság képezhetősége, másrészt a képezhetőségnek korlátozottsága. A születés és a külső körülmények az ifjaknak, sőt már a gyermekeknek is kijelölik azt a társadalmi osztályt, amelyhez tartozni fognak az illetők; aztán igyekeznek beleilleszkedni ennek a társadalomnak kereteibe és belekerülni sodrába. Idáig való vándorlásukban annyit visznek magukkal a nemesebb érzületből, ismeretekből és belátásból, amennyit egyfelől az oktatás a vezetés támogatásával nyújt, másfelől pedig a legelső benyomások által pontosabban meghatározott egyéniség elsajátítani kész. Ritka kivételek azok, akik valamilyen vallási, tudományos vagy művészi elmélyedés folytán kevésbbé fogékonyak lettek a társadalom vonzóereje iránt. Az az oktatás, amely létrehozta ezt az elmélyedést, meghatározta irányukat. Innen kezdve önként keresik azt, ami ehhez az irányhoz illik, s ezzel szemben csak keveset fogadnak be abból, amit nyujtunk nekik.

## 329. §.

Hogy pontosabban meghatározva milyen az a mód, ahogyan valaki a társadalmat felfogja, (különösen hogy vajjon inkább az államot vagy a családi érintkezést tartja-e szem előtt benne), erre tekintettel kell lenni azoknak az indítékoknak keresésében, amelyeket egyes hibák ellen harcba szólítunk, vagy pedig amelyek révén a hibákkal szemben általában azt igyekszünk elérni, hogy a jobb törekvések felülkerekedjenek.

## HARMADIK SZAKASZ.

*A nevelés intézéséről.*

## ELSŐ FEJEZET.

*A házi nevelésről.*

## 330. §.

Ha az egyes különálló nevelő korlátozottnak érzi erejét, ezzel szemben könnyen arra a gondolatra juthatna, hogy a társadalom mindent elérhet, ha akar és megvan a szükséges belátása. Azonban mind az államnak, mind a családnak különös nehézségekkel kell megküzdenie.

## 331. §.

Az államnak katonákra, földművesekre, iparosokra, hivatalnokokra stb. van szüksége, s ezeknek a munkája fontos reá nézve. Sok emberre, kinek egyéni léte csak szűk körben számít valamit, általában sokkal inkább azért terjed ki az állam figyelme, hogy elejét vegye annak a kárnak, amelyet okozhatnának az illetők, semmint azért, hogy közvetlenül segítségükre siessen. Akinek jobban hasznát veszik, azt jobban megbecsülik; a gyengébbnek hátrább kell vonulnia. Egyiknek a hiányait pótolja a másik.

## 332. §.

Az állam vizsgálatnak veti alá azt, amit meg lehet vizsgálni: a külső magaviseletet és a tudást, de nem hatol be a lélekbe. A nyilvános iskolák tanítói nem sokkal hatolhatnak mélyebbre, ők is inkább a tudásnak a mennyiségével törődnek, amelyet elsajátíttatnak, mint az egyes tanulókkal s azzal a móddal, ahogyan mind-egyik tanuló bensőleg feldolgozza tudását.

## 333. §.

A családokra nézve ellenben egy idegen sem pótolhatja azt, ami valamely tagjukban hiányzik, s öelöttük annyira láthatóvá és gyakran érezhetővé válik a gyermeknek belső világa, hogy a pusztán külső nem elégíti ki őket. *Világos tehát, hogy a nevelés elsősorban mindig házi feladat marad*, és csak a családból kiindulva lehet erre a célra felhasználni az állam által felállított intézeteket.

De ha jobban szemügyre vesszük a családokban folyó életet, igen gyakran sokkal elfoglaltabbnak, sokkal gondteresebbnek vagy zajosabbnak találjuk, semhogy meg lehetne benne az az egész szí-

gorúság, amely részint az oktatás, részint az erkölcsiség követelményeiben félreismerhetetlenül jelentkezik. A jólétnek és a szűkölködésnek egyaránt megvannak a maga veszélyei az ifjúságra nézve. Ezért támaszkodnak a családok az államra jobban, mint kellene.

## 354. §.

A magánnevelőintézetekben nincs meg sem az államnak, sem a családoknak hajtóereje, s ritkán kerülhetik el az összehasonlításokat, amelyeknek ki vannak téve, mert egyrészt az iskolákat kell helyettesíteniük, másrészt a családokat.

Mindazonáltal izmosabb tehetségű gyermekekkel, akiknek nincs szükségük az iskolai versenyzésre, magánintézetben gyorsabban lehet az oktatásban haladni, s az oktatást jobban alkalmazhatjuk az egyéniséghez, mint a nyilvános iskolákban. Az erkölcsi nevelés tekintetében azokat a bajokat, amelyek a környezetből származhatnak, jobban el lehet kerülni, mint nem egy családban.

Ha ezek az intézetek szabadon válogathatnának sok tanító és sok növendék között, akkor egyébként kedvező körülmények között nagyszerű eredményt tudnának elérni. De már a tanulók kiválogatásának feltétele is mutatja, hogy ezzel keveset segítenénk a nevelés szükségletének egészben való kielégítésén, és már a kiszemelt gyermekek is magukkal vinnék a legelső benyomásokat, hajolnának azon társadalmi viszonyok felé, amelyek közt élni hitük szerint rendeltetésük, megrögződésük bennük az egyéniségben gyökerező hibák, ha a kiszemelés előtt fel nem ismertük és kirekesztéssel el nem háritottuk volna őket.

## 355. §.

*Amennyire tehát lehetséges, a nevelésnek a családok kezébe kell visszakerülnie.* Ekkor sok esetben nem lehet ellenni házitanító nélkül. Olyanoknak, akik kiváló iskolai képzettséggel rendelkeznek, annál kevésbé lehetünk szűkében, minél szebb eredményt érnek el a gimnáziumok.

Azt is meg kell jegyezni, hogy a legtudományosabb oktatás korántsem a legnehezebb, hanem a legkönnyebb, mert a legcsekélyebb változtatással úgy lehet továbbadni, ahogyan kapta az ember. Ennélfogva téved, aki azt hiszi, hogy a házitanítók általában a gimnáziumoknak csak a legalsó osztályait tudják pótolni. Sokkal nagyobb nehézség rejlik abban, hogy még a legügyesebb és legfáradhatatlanabb házitanítók sem adhatnak annyi órát, mint amennyit az iskola ad, s ezért a tanulónak több önmunkásságot kell kifejtenie. Azonban jeles tehetségű gyermekeknek éppen ez felel meg jobban, mint az oly oktatás, amelynek sok egyénhez kell alkalmazkodnia s ennél fogva lassan halad.

## 356. §.

*A családi nevelés azonban feltételezi, hogy a családokban helyes pedagógiai elvek uralkodjanak, s ezek helyét ne foglalják el bogaras gondolatok vagy félismeretek.*

(Niemeyer híres műve: *Die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts*, minden művelt ember számára érthető s már régóta nagyon el van terjedve.)

## 337. §.

Erre annál nagyobb szükség van, ha a tanítók, akár házitanítók, akár iskolai tanítók, gyakran változnak, s emiatt az oktatásban és a tanulókkal való bánásmódban oly egyenetlenségek állanak be, amelyeken segíteni kell.

## MÁSODIK FEJEZET.

*Az iskolákról.*

## 338. §.

Az iskolaügy s egyfelől a községi hatóságokhoz, másfelől az állami kormányzathoz való viszonya *fontos és nehéz tárgy*; nem csupán pedagógiai elvektől függ, hanem a tudományos képzettség fenntartására, hasznos ismeretek terjesztésére, nélkülözhetetlen mesterségek gyakorlására is törekszik. Egyetemi előadásokban elegendő erről néhány szóval megemlékezni, mert oly fiatalember, akik nyilvános iskolában állást vállalnak, egyúttal kötelességekre is vállalkoznak, s ezek hosszú időre kijelölik nekik azt az utat, amerre haladniuk kell.

## 339. §.

Először is szemügyre kell venniök annak az iskolának jellegét, amelyben tanítani akarnak. A *tanterv* megmutatja nekik, milyen terjedelmű az oktatás és milyen viszony van feltételezve a tanszakok között, valamint azt is, milyen különféle fokozatai vannak mind-egyik tárgynak. Az *értekezletek* feltárják előttük, miféle viszony van a tanító személyzet és a hatóságok, a szülők és helyetteseik, továbbá a tanulók között; e viszonyok többé-kevésbbé tökéletes egyöntetűséget teremtenek a tanítók működésében. Itt egyszerre egész teljességében szembeűnik, mennyiben lehet hatni a kisebb, a közép-korú és a nagyobb tanulókra, s egyszersmind ismeretes lesz az is, honnan, milyen előképzettséggel jönnek a tanulók, és hová szoktak elmenni.

## 340. §.

Nyilvánvaló, hogy nagy különbségeknek kell származniok abból, ha a tanulók szeme előtt az egyetem lebeg, vagy ha a gimnázium olyan tanulókkal telik meg, akik nem akarnak főiskolai tanulmányokat végezni; úgyszintén abból is, ha a polgári iskola érettségi vizsgalattal fejeződik be, amely határozott célt tűz az iskola elé, s ennél fogva az iskolának késznek kell lennie arra, hogy addig mélyíti az általános műveltséget, míg a kítűzött célt el nem éri, vagy ha növendékei határozott okok nélkül jönnek-mennek, amint a családok jónak látják; továbbá ha az elemi iskola csupán a gimnáziumra és a polgári iskolára való előkészítést tekinti feladatának, vagy ha a leendő iparosnak egész gyermekkorát lefoglalja arra a célra, hogy megfelelő műveltséget adjon neki stb.

## 341. §.

Az elvállalt hivatalos tevékenységnek minden esetben célszerűen *bele kell illeszkednie egy nagy egészbe, amelynek kerete*

*adva van.* Ez szabja meg annak a tudományos ismeretkészetnek mértékét és beosztását, amelynek készenléiben kell lennie; ez szabja meg, milyen fokú legyen a már meglevő ismeretek iránti bizalom, melyet a tanulókkal szemben tanúsítani kell; milyen legyen az a hang, amelyen szólítanunk kell őket. *Azon fordul meg a dolog, hogy eléggé elkészülve, biztos magatartással lépünk fel előttük, mindnyájukat szemmel tartjuk, és mindegyikkel nyomban érezzük, hogy nem egykönnyen tehet valamit úgy, hogy észre ne vegyük.*

## 342. §.

A tanulókhöz intézett kérdéseknek világosaknak és szabatosan megfogalmazottaknak kell lenniök, s alkalmas sorrendben kell egymásután következniök. A feleleteket ki kell javítani, és ha szükséges, úgy ismételtetni, hogy mindenki megértse. A szünetnek sohasem szabad hosszúra nyúlnia, a gyengébbek kedvéért való magyarázatoknak sohasem szabad a jobb tanulókra nézve nyomasztóan unalmasakká válniök. Azokat, akik éppen felelnek, támogatni kell, de nem szabad sok közbeszólással zavarni, a gondolatok egymásbafűzését mindenkiben elő kell mozdítani és gyorsítani kell, de nem szabad elhamarkodni stb.

Ezeknek a követelményeknek az oktatás könnyebben vagy nehezebben fog megfelelni, aszerint, hogy sokan vagy kevesen vannak-e a tanulók, és nagyon egyenetlenek-e képességeik vagy nem.

## 343. §.

A *dolgozatok* feladásában lehetőleg mindegyik tanuló képességeit tekintetbe kell venni, hogy egyik se veszítse el bátorságát a túlzott követelmények miatt, s egyik se engedhesse meg magának, hogy játszva összeüsse a túlságos könnyű feladatot.

## 344. §.

Ha a tanulók osztályok szerint (vagy akár hogyan máskép) vannak csoportosítva, a lehető legvilágosabban ki kell mutatni a képességek közt fennálló egyenetlenségeket, hogy az illetékes tényezőket felhívjuk a helyesebb elosztásra, s elejét vegyük annak, hogy túlságos sok tanuló legyen egy osztályba zsúfolva.

## 345. §.

Ilyen, fokozatos haladásra való törekvések közben napfényre fog kerülni sok olyan dolog, ami hátrányára van az iskolának. Előfordulhat pl., hogy az iskola a maga természete szerint nem egész, ha valamely fontos szakra nincs kiváló tanítója, vagy ha az előkészítő iskolák nagyon egyenlőtlen ismeretekkel és képzettséggel bocsátják el a tanulókat, vagy ha az iskolának tulajdonképpen polgári iskolának kell lennie, mégis gimnáziumi oktatást ad (mint a kisvárosi iskolák) stb.

## 346. §.

Az ilyen egyes hibákra való rámutatás nyomán az iskolaügyet illető javítások is többnyire csak egyenként jönnek létre, és csak a



legnyomasztóbb bajokat orvosolják, mert ritkán találják lehetségesnek, hogy egy egész tartomány iskolaügyét egyszerre úgy rendezzék be, hogy minden összevágjon.

## 347. §.

Azonban ha tág körre terjedő javításokról van szó, akkor nemcsak hogy meg kellene tűrni az *iskoláknak* nagy *sokféleségét*, hanem szándékosan erre kellene törekedni, mert az emberi tevékenységnek minden ágában a munkafelosztás az az út, amely a tökéletesedés felé visz, és hogy a tanulóknak pontosabb különválasztása milyen fontos, annak az eddigi fejtegetésekből elég világosan ki kellett tűnnie.





## Utószó.

E fordítás csírája abban a szemináriumi munkásságban rejlik, melyet a budapesti tudományegyetemen Fináczy Ernő hallgatói végeztek tanáruk vezetése alatt. Akik ugyanis az 1906/7. tanév folyamán a *Pedagógiai gyakorlatok* című kollégiumban résztvettek, írásban kidolgozták az Umriß egyes szakaszainak fordítását a Reclam-féle kiadás alapján, a műnek csaknem a közepéig haladva. Természetes, hogy e munkálatok nagyon különböző fokú fordítói készséggel és szövegezésbeli gyakorlottsággal készültek, mint ifjúkori zsengek nem is állhattak a tökéletességnek azon a fokán, hogy egy kis simítással és egyengetéssel sajtó alá lehetett volna őket rendezni. Azonban mégis kiindulópontjául szolgáltak az egész mű átültetésének annyiban, hogy nagyrabecsült mesterem e szemináriumi dolgozatok átadásával buzdított még 1911-ben az egész Umriß lefordítására. Az átvett kéziratokat teljesen átdolgoztam, az illető részeket az eredetiből valósággal újra lefordítottam, úgyhogy az egész fordítást jó lélekkel vallhatom saját munkámnak, egyszersmind természetesen valamennyi fogyatkozásáért magam viselem a felelősséget.

Kedves kötelességet teljesítek, midőn hálás köszönetemet fejezem ki első helyen szeretett tanáromnak, Fináczy Ernőnek, akinek ösztönzése nélkül aligha vállalkoztam volna e nem könnyű feladat elvégzésére, s aki díszit adott a fordításnak azzal, hogy bevezetésül egy Herbartról szóló tanulmányt írt hozzá; másodsorban Kenyeres Elemér barátomnak, aki lelkes agilitásával módját tudta ejteni, hogy csaknem húsz év óta készen levő fordításom napvilágot lásson a Kisdednevelés hasábjain. Hála és köszönet illeti a M. Tud. Akadémiát, hogy anyagi támogatásával tetemesen megkönnyítette a fordításnak könyvalakban való megjelenését. Köszönetet mondok továbbá itt is mindazoknak, akikkel az eredeti szöveg egyes nehezebb helyeit megbeszéltem, s akiknek értékes tanácsai nélkül a fordítás még kevésbé tudta volna megközelíteni azt az eszményi célt, hogy hű tolmácsa legyen az eredetinek.

Végül betűrendben idejegyzem emlékezet okáért, kik és mily mértékben vettek részt az Umrißnek az említett szemináriumi gyakorlatok során való fordításában: Benedek Emma (22—28., 68., 77., 151—155., 145—147. §.), Csóka Lajos (74. §.), Eckhart Ferenc (115—125. §.), Fallenbüchl Tivadar (50—55., 80., 108—110. §.), Holub József (64. §.), Horváth Gyula (45—47. §.), Kandray Géza (58., 105—107. §.), Karenovics József (61., 76., 103—104. §.), Laczkó Géza (65. §.), Lázár Szilárd (72., 99—102., 152. a—154. §.), Markovits Ilona (55—44. §.), I. Névtelen (124—150. §.), II. Névtelen (141—142. §.), Pell Mariska (58—59., 66—67., 81. §.), Polgár Gyula (1—15. §.), Rademacher Frigga (48—49., 71., 95—98. §.), Schmidt Erzsébet (59., 151—155. §.), Sümeghy Ferenc (60. §.), Szabó Ferenc (62—65. §.), Szmik Gizella (136—140. §.), Szűcs Ernő (51—54., 69., 85—94. §.), Tolnai István (75. §.), Travnik Jenő (14—17., 20—21., 78., 111—114. §.), Végvári István (70. §.).

A fordító.



# Tartalom.

Bevezetés. írta Fináczy Ernő ... ..	Lap 5
-------------------------------------	----------

\*

Bevezetés ... ..	27
------------------	----

## ELSŐ RÉSZ.

### A pedagógia alapvetéséről.

Első	fejezet:	A gyakorlati filozófiai alapvetésről ... ..	28
Második	„	A pszichológiai alapvetésről ... ..	31

## MÁSODIK RÉSZ.

### Az általános pedagógia vázolata.

#### ELSŐ SZAKASZ.

#### *A gyermekek fegyelmezése.*

Első	fejezet:	Elrendezés ... ..	37
Második	„	Kifejtés ... ..	39

#### MÁSODIK SZAKASZ.

#### *Az oktatás.*

Első	fejezet:	Az oktatásnak a vezetéshez és a fegyelmezéshez való viszonyáról ... ..	41
Második	„	Az oktatás célja ... ..	43
Harmadik	„	A sokoldalúság feltételei ... ..	45
Negyedik	„	Az érdeklődés feltételei ... ..	47
Ötödik	„	Az érdeklődés fősztályai ... ..	53
Hatodik	„	Különféle szempontok az oktatás tárgyaira vonatkozólag ... ..	59
Hetedik	„	Az oktatás menete ... ..	64
Nyolcadik	„	A tantervről általában ... ..	76

#### HARMADIK SZAKASZ.

#### *A vezetés.*

Első	fejezet:	A vezetésnek a fegyelmezéshez és az oktatáshoz való viszonyáról ... ..	78
Második	„	A vezetés célja ... ..	79
Harmadik	„	Jellembeli különbségek ... ..	80
Negyedik	„	Erkölcsei különbségek ... ..	81
Ötödik	„	A vezetés segédeszközei ... ..	82
Hatodik	„	A vezetés eljárása általában ... ..	85

#### NEGYEDIK SZAKASZ.

#### *Az általános pedagógiának életkorok szerinti áttekintése.*

Első	fejezet:	Az első három évről ... ..	98
Második	„	A negyedik évtől a nyolcadikig ... ..	99
Harmadik	„	A serdültebb gyermekkor ... ..	103
Negyedik	„	Az ifjúkor ... ..	107

## HARMADIK RÉSZ.

## A pedagógia különös ágairól.

## ELSŐ SZAKASZ.

*Pedagógiai megjegyzések egyes tantárgyak tanításához.*

Első	fejezet:	A vallási oktatáshoz ... ..	108
Második	„	Történelem ... ..	110
Harmadik	„	Matematika és természettudomány ... ..	115
Negyedik	„	Földrajz ... ..	121
Ötödik	„	Német nyelvi oktatás ... ..	125
Hatodik	„	Görög és latin nyelv ... ..	125
Hetedik	„	Részletesebb határozmányok ... ..	150

## MÁSODIK SZAKASZ.

*A növendékek hibáiról s e hibák kezeléséről.*

Első	fejezet:	A hibák különféleségéről általában ... ..	131
Második	„	Az erkölcstelenség forrásairól ... ..	135
Harmadik	„	A vezetés hatásáról ... ..	139
Negyedik	„	Egyes hibákról ... ..	141

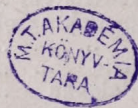
## HARMADIK SZAKASZ.

*A nevelés intézéséről.*

Első	fejezet:	A házi nevelésről ... ..	145
Második	„	Az iskolákról ... ..	145

\*

Utószó	... ..	149
--------	--------	-----



## A „Kisdednevelés“ kiadásában megjelent művek:

1. **Nagy László:** Egyéni irány a kisdednevelésben. 1924. (Elfogyott).
2. **Imre Sándor:** A nőnevelés szervezése. 1925. (Elfogyott).
3. **Kenyeres Elemér:** Fröbel gyermekismérete. 1925. (Elfogyott).
4. **Gedeon Jerne:** Versek és jelenetek óvodai és iskolai használatra. II. kiadás. (Elfogyott).
5. **Doby Ida:** Játékos svéd torna. Óvodák és iskolák számára. 1926. (Elfogyott).
6. **Klaudy Gyula:** A táblai rajzolás. Egyszerű vonalas rajzok gyűjteménye. 1926. Ára 160 P.
7. **Kenyeres Elemér:** A gyermek első szavai és a szófajok föllépése. (Elfogyott).
8. **Czeke Marianne, H. Révész Margit és Petrich Béla:** Gróf Brunsvik Teréz élet- és jellemrajza, emlékiratai. 1926. Ára portóval: 280 P.
9. **Imre Sándor:** A személyiség kérdése. 1926. (Elfogyott).
10. **Kenyeres Elemér:** Pósa Lajos a gyermekszobában és a kisdedóvóban. 1926. (Elfogyott).
11. **Gedeon Jerne:** Karácsony. Versek, párbeszéd, jelenetek óvodai és iskolai használatra. (Elfogyott).
12. **Dewey J.—Kenyeres E.:** Az érdeklődés és az erőfeszítés az akaratnevelésben. 1927. Ára: 1 P.
13. **Gedeon Jerne:** Alkalmi versek és jelenetek az első magyar kisded-óvó-intézet megalapításának századik évfordulójára. (Elfogyott).
14. **Tari Imréné:** Egy anya naplójából. Följegyzések egy leány életéből a születéstől a tizenhatodik évig. 1928. (Elfogyott).
15. **Fröbel Frigyes műveiből.** (Embernevelés. A gyermekkert foglalkoztatási eszközei. Pálcikakirakás. A gyermek rajzolókedve. A közvetítő iskola). Fordította Petrich B. Előszóval ellátta Kenyeres E. 1928. Ára 4 P. (Elfogyott).
16. **Bóhm Károly feljegyzései gyermekeiről.** 1929. Ára 1 P.
17. **Pestalozzi Henrik:** Levelek a kisdednevelésről. Fordította Petrich B. Előszóval ellátta Kenyeres E. 1929. Ára 3 P. (Elfogyott).
18. **Comenius:** Anyaiskola. Fordította Petrich Béla. Előszóval ellátta Kenyeres Elemér. 1929. Ára 250 P.
19. **Gedeon Jerne:** Gyermekversek és játékok. 1930. Ára portóval 470 P.
20. **Descendres Alice:** Nevelő játékok. Fordította Éltés Mátyás. 1930. Ára 1 P. (Elfogyott).
21. **Montessori Mária:** Módszerem kézikönyve. Fordította Burchard-Bélaváry Erzsébet. Előszóval ellátta Kenyeres Elemér. 1930. Ára 4 P.
22. **Dr. Czeke Marianne:** Montessori-gondolatok gróf Brunsvik Teréz naplójában. 1931. Ára 1 P.
23. **Dewey J.:** A gondolkodás nevelése. A gyermek és a tanterv. Ford. Kenyeres E. 1931. Ára 3 P.
24. **Herbart:** Pedagógiai előadások vázlata. Fordította Nagy J. Béla. Bevezetéssel ellátta Fináczy Ernő. 1932. Ára 6 P.

Megrendelhetők a Kisdednevelés szerkesztőségében:

Budapest, VII. Szegényház-tér 7.



DUNÁNTÚL  
PÉCSI  
EGYETEMI  
NYOMDA  
PÉCSÉTT

