

**NEVELÉSTÖRTÉNETI KÖNYVTÁR**

**KÁRMÁN MÓR  
VÁLOGATOTT PEDAGÓGIAI MŰVEI**

**Összeállította és a jegyzeteket írta  
FALUDI SZILÁRD**

## **TARTALOM**

**A TÖRTÉNETI FEJLŐDÉS ÚTJA  
A PEDAGÓGIA HELYE A TUDOMÁNYOK SORÁBAN  
PSZICHOLÓGIAI IRÁNYOK  
AZ ERKÖLCSI NEVELÉS FELADATAI  
AZ OKTATÁS (ÉRTELMI NEVELÉS) FELADATAI  
A TANTERVEK ELMÉLETÉHEZ  
AZ ÚJ TANTERVEK  
ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS A GIMNÁZIUMI TANÍTÁS TERVÉHEZ  
AZ OKTATÁS METÓDUSÁNAK ÁLTALÁNOS ELVEI  
A TANÍTÁS TECHNIKÁJA  
KÖZOKTATÁSÜGYÜNK SZERVEZETBELI FOGYATKOZÁSAI  
AZ ELSŐ ÁLTALÁNOS TANÍTÓGYŰLÉS**

**Függelék  
KÁRMÁN MÓR MUNKÁI  
KÁRMÁN RÓL SZÓLÓ CIKKEK, TANULMÁNYOK**

# A TÖRTÉNETI FEJLŐDÉS ÚTJA

## 1. Az erkölcsi fejlődés fokozatai<sup>1</sup>

Korunk pedagógiai elmékedéseinek egyik alapvonása az a meggyőződés, hogy a növendéknek a szellemi fejlődés azon fokozatain kell áthaladni, melyeken át maga az emberiség művelődése mai állására jutott.<sup>2</sup> A történetyszerű menete a nevelésnek szintoly irányadó elv kezd lenni gondolkodásunkban, minő a múlt századéban a természetszerűség szempontja volt. Két különböző emberöltő inkább sejtelmes hajlandóságon, mint tudományos belátáson nyugvó ellentétes törekvése nyilvánul a nevelés feladatának és útjának ez elütő felfogásában.

A XVIII. század fia megrögzött előítéletek korlátjai közt és öröklött visszaélések súlya alatt szabadság után vágyódva, az emberi szív és elme állandó vonásaiban kereste igaz természete kifejeződését, és *tiszta embert* kívánt nevelni, ki csupán az örök erkölcsiség törvényeinek hódoljon, és felszabaduljon nemzete és kora esetleges,<sup>3</sup> tehát jogosulatlan nyomása alól. Az értelmi egyenlőség és az erkölcsi szabadság zászlaja alatt vívta a nevelés elmélete is a kor nagy romboló harcát a múlt minden hagyománya ellen.

A mi életünk munkája egész más irányba terelte figyelmünket. Nekünk a rontó vihar után újból kellett szerveznünk társadalmi életünket, biztosabban és célszerűbben a réginél, hogy az idők viszonytásaiban jobban tudjon megállani. Előbb tán csak a feladat nehézségének érzete intett a múlt tanulmányára, hogy okulhassunk a megghiúsult kísérletek sorsán; de amint inkább elmélyedtünk a történet folyásának szemléletébe, felismertük benne saját szellemünk kép-mását, melyben eszerint csak egy állandó jellemvonás volna: a változás folytonossága. Nem ellenszegülni az időnek, hanem vele haladni, lett tehát korunk bölcsessége; a folytonos haladás számára nevetni, örökségének átvételére előkészíteni s öregbítésére képesíteni az ifjabb nemzedéket: ebben látjuk a nevelőmunkásság lényegét.

Különösen két pontban, az ember története törvényszerűségének meg az egyén és társadalom viszonyának módosult felfogásában érvényesül korunk tudományos meggyőződéseinek sajátossága.

Hogy van okozatosság a népelet változatos tüneményeiben, régtől fogva vezető feltevése a kutató értelemnek; azonban inkább az egyes események szükségességében, amennyire adott tényezők viszonyától függ mindegyike, kereste a tudomány az okszerűséget, oly módon, amiként a természeti jelenségek lefolyásában is a találkozó elemek viszonya dönt. Az emberi lélek törvényessége<sup>4</sup> e szempontból néhány általános, minden egyesre egyformán alkalmazható s

---

<sup>1</sup> Magyar Tanügy, IX. évf., 1880 és Budapesti Szemle, 1908. évf. Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok, I. kötet, 45-72. lap.

<sup>2</sup> E gondolat - többé-kevésbé kifejtett formában - megtalálható Lessingnél, Herdernél, Diderot-nál, Goethénél - utóbb Wolf Frigyes Ágostnál, Comte-nál, H. Spencernél. Tudatos pedagógiaelméleti aspektusban jelentkezik Herbartnál, majd tanítványánál, Zillernél. Kármán számos írásában megtaláljuk ezt a gondolatot más és más formában. Kedvelt fordulata a népek és egyének gyermek-, ifjú- és férfikorára való utalás, az analógia-, illetve a párhuzamkeresés e téren.

<sup>3</sup> esetleges - itt „véletlenszerű” értelemben

<sup>4</sup> itt: törvényszerűsége

minden korban egyaránt nyilvánuló működésformára szorítkozik. Minden ember hasonlóképp gondolkodik, ugyanazon indulatok és vágyak készítenek cselekvésre; ami különös, sajátos a történeti tényekben, az mind a körülmények - égalj, talaj, táplálkozás és foglalkozásmód stb. - esedékes hozzájárulásából ered. Vadság és műveltség különbsége csak külsőségekben rejlik; ismeretes dolog, mennyire hajlott a XVIII. század értelmessége<sup>5</sup> arra, hogy a barbár élet egyszerűségének és tisztaságának adjon elsőbbséget a művelt társaság<sup>6</sup> bonyodalma és zűlétsége felett.

Teljesen más irányadó elvek szerint tekintjük mai nap a történet folyását. Nem tagadva egyes tények függését az adott körülményektől, mégis figyelmünk inkább a történeti események haladó sorára, egymásutánjára irányul; az emberi szellem következetes átalakulásának keressük törvényét. Nem külső tényezők hatásában, hanem legelőbb is a lelki működés módjában, a szellemnek saját maga termékeiben, a nemzedékről nemzedékre szálló eszmékben véljük lelhetni a népek és egyének sorsa felett döntő hatalmat. Munkásságában maga a lélek átalakul; az ember gondolkodása és érzelme önnönmagában, szerzett tartalmában bírja leg- hatásosabb rugóit a folytonos változásnak, szóval fejlődésnek. Barbárság és műveltség, természetünk minden való és látszó azonossága mellett, egymástól igen távol eső végpontjai a fejlődésnek, és amattól ehhez nem a szerencsés véletlen karján, hanem komoly erkölcsi küzdelmek árán emelkedik egyaránt nemzet és egyén.

Hasonlóképp régi elmélet a társadalmi és az egyéni élet egymásra vonatkoztatása; mióta csak megnyílt az ember szeme a társadalom egységének az észrevételére, fölismerni vélte a hasonlóságot az egyes ember és a nemzet szellemi élete közt. Ifjú-, férfi- és aggkoráról szólva a népnek, oly közönséges és magától értetődő magyarázatot látszott adni a nemzeti fejlődés menetének kérdéses pontjaira nézve, hogy az okokat feszegetni, melyeknél fogva a népélet aggá lesz, noha a természet rendje mindig új nemzedéket léptet a haldokló helyébe, nem is tartották szükségesnek.

De ez irányban is végképp megváltozott korunk álláspontja. Szerintünk nem a népélet leli magyarázatát az egyes életének a fázisaiban, hanem ellenkezőleg: nemzetének élete adja az egyéni élet nyitját. Hogy az ember csak társadalomban lesz emberré, bármennyire érezték e tény igazságát az előbbi századok, olyatén módon nem értették és nem alkalmazták soha, amint korunk történetírása a szellemi élet nagyságának, sőt nemes becsének is mértékéül szokta venni azt, hogy teljesen a társadalom, a nemzeti közérzet kifejezője legyen. Minden egyén a közszellem, a nép lelke életét éli, nagyobb vagy kisebb mértékben, amennyire ugyanis szellemi munkássága folytán részesévé válik, úgy, amint - nem hasonlat, hanem példa legyen - minden egyes a nemzete nyelvét beszéli, azon gondolkodik oly ügyességgel és finom árnyalattal, amennyire szorgalma folytán birtokába ejtette.

Az ember társadalmi lény. Arisztotelész ez ismeretes mondását, melynek jelentőségére épp korunk utalt újból, avval a pótlással kell pontosabbá tennünk, hogy az ember *történeti* lény is. Társas nemzedékek hosszas sorának kellett fáradozni azon tulajdonságok kifejtésében, ami az embert emberré teszi; s bármiként fogalmaznók is az emberiség küzdelmeinek a célját, erkölcsi hivatását, a tapasztalat tanúsítja, hogy nem egyes nemzedék, nem egyes korszak, még kevésbé egy-egy emberélet meríti ki annak értelmét. Nem pusztá felületes analogizálás<sup>7</sup> tehát, ha akként, amint az újabb biológia az egyed embrionális fejlődésében típusa alakulásának

---

<sup>5</sup> egyszerűségbe vetett hite, racionalizmusa

<sup>6</sup> társadalom

<sup>7</sup> hasonlatkeresés

fokozatait véli felismerhetni,<sup>8</sup> mi az egyénnek lelki életét nemzete szellemi történetének nyomain készítenők haladni; tényleges szükség követelménye inkább, hogy az egyén minél hívebb mása legyen nemzetének, mert csak így értheti meg és csak így folytathatja maga erejéből a nemzedékről nemzedékre szent hagyományként szálló feladatot, emberi erkölcsi hivatásának a teljesítését.

E bevezető észrevételek korántsem elégségesek ama nagy problémáknak még kijelölésére sem, melyek a történeti fejlődés fogalmához fűződnek; azonban, úgy hiszem, kellően megvilágítják, hogy miért viseltethetik érdeklődéssel a pedagógiai elmélet embere is, mint magam, azon kísérletek iránt, melyek a művelődés haladásának fokozatait meghatározni igyekeznek. Ha van törvényszerűség azon eszmék alakulásában, melyek koronként a népek erkölcsi munkásságának irányt adnak, és ha az egyén szellemi élete csupán annyiban bír nyomatékkal, amennyiben épp ama törvényszerű alakulások nyilvánulása: kétségtelen, hogy minden nevelőnek igaz teendője, a múlt idők eszmei tőkéjének teljes birtokában állítani oda növendékét a munka elé, melynek hűséges folytatása az idők teljében rá jutott; és hogy ily értelmű tevékenységnek mind útjaira, mind eszközeire nézve csak ama törvényszerűség felismeréséből várható okulást.

A tudományos buzgóság nem hiányzott, különösen századunkban, e vállalat számára; a történet filozófiájának, amint az idevonatkozó problémák összegét nevezni szokás, magának már tanulságos története van.<sup>9</sup> Körülbelül egy század óta nem mellőzte egy filozófus elme sem a bölcsészeti iskolák és felekezetek körében, úgy, mint azon kívül, kutatásunknak e legmértőbb tárgyát, melynek taglalásában az emberiség mintegy öntudatára jut. És nem mondhatni eredménytelennek sem e buzgalmat. A nagy átalakulás, melyen a történetírás, általában a szellemi tudományok, a század első felében az újabb német s különösen a hegeli filozófia befolyása alatt átmentek, korszakot alkot a tudományos világban, és csak azon hatás versenyezhet vele, melyet második felében a francia és angol pozitivizmus felfogása ugyancsak a történeti tanulmányok módjára gyakorol. Mindenekelőtt megnyugvást nem lelt egyikében sem korunk. Nem szándékom azonban ez ellentétes álláspontok bírálásával igazolni újabb vállalkozásom; egy értekezés szűk körében alig is tehetném; csakis azért emlékezem meg róluk, hogy ne tűnjék fel alszerénységnek, ha gondolataimnak minden következetessége, azaz személyes meggyőző voltuk mellett is előre kinyilatkoztatom, hogy mindeddig nem viseltettem tökéletes bizalommal eredményök iránt. Filozófiai elmélkedéseknek, melyek fogalmak elemzésén, nem tények induktív általánosításán alapulnak, nézetem szerint, teljességgel csak utólag, a tapasztalat egész körére való alkalmazásukban, bizonyulhat be érvényességük. A hegeli rendszer szellemes konstrukciói, melyek a mindenség örök alapjának, az istenség eszméjének minél tökéletesebb megvalósulását körvonalazták a történet képében, számos fényes kísérlet dacára, tényleg nem állták meg a tapasztalati tények e próbáját; a pozitivizmusnak, úgy hiszem, már azon egyoldalúságánál fogva, hogy pusztán az értelmi működés fejlődési

---

<sup>8</sup> Különösen Ernst Haeckel népszerűsítő-propagandisztikus művei, pl. a *Natürliche Schöpfungsgeschichte* (Természetes teremtetéstörténet) - első kiadása Jéna, 1868 után.

<sup>9</sup> Lásd: Robert Flint, *The Philosophy of History*. I. kötet: France and Germany. London, 1874; újabb kiadása: *History of the Philosophy of History*, I kötet, 1893, csupán a francia (és belga) irodalmat tekinti. - R. Rocholl, *Die Philosophie der Geschichte*. Darstellung u. Kritik der Versuche zu einem Aufbau derselben. Göttingen, 1878. - Érdekes körülménynek tartom, hogy maga Pestalozzi, kinek nevéhez fűzzük korunk pedagógiai tudatának megindítását, szerény kísérlettel ugyan, de a kérdés fontosságának teljes érzetével foglal helyet e történetben. Értekezésének a címe: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes*, 1797. (*Kármán jegyzete.*)

fokait - úgy-ahogy - megállapítván,<sup>10</sup> bennök az egész történeti élet magyarázatát véli lelhetni, nincs kilátása reá, hogy teljes és végleges megoldása legyen a sokágú problémának. Mennyiben szerencsésebb a magam új kezdeményezése, mennyi segítséget nyújthat az emberi nem fejlődésének megértésében, az egyes tények méltatásában szintűgy, mint az egymásután egybekapcsolásában, azt csak szorgalmas, a történet egész mezejére kiterjedő utánjárással dönthetni el végképp. Ismereteim a történet terén sokkal általánosabbak és szűkebb körűek is, nagyobbára csak az európai műveltség főképviselőire kiterjeszkedők, semhogy nézeteim érdemleges megvitatását magam végezhetném; bizalmam és reményem csak odáig terjed, hogy talán találkoznak a szakértők sorában olyanok, kik elég figyelemreméltónak tartják eredményeimet arra, hogy kutatásaik közben, akár igazoló, akár bíráló értelemben, róluk megemlékezzenek. Értekezésemnek nincs egyéb célja, és nincs többre igénye.

A művelődés útjának általános körvonalazásában az erkölcsi feladatnak azon taglalását veszem kiindulópontnak, melyet a pedagógia biztosabb alapvetésére megkísérlettem. Alapjában az *emberi cselekvés* tényének méltányló elemzése szolgáltatja a vezérfonalat; felbontva e lelki jelenséget, melyben életünk legmagasabb nyilvánulását kell látnunk, alkotótényezőire, minden ily tényező közreműködésének jelentőségét a végső eredménynek, a maradandó becsű erkölcsi cselekedetnek létesítésére nézve mérlegelve: az etikai elveknek nem csupán teljes átnézetét véltem adhatni, hanem egyszersmind azt is megleshetni, fokozatosan minő alakot ölt az erkölcsi élet. A cselekvés négy lelki tényezőjének mindegyikében, ez volt az elemzés eredménye, *három* oly változat alakulását venni észre, melyekben az erkölcsös szellemnek sajátos feladata mindinkább teljesül. Egybefoglalva mindegyik tényezőnek egy-egy fokát - minthogy a cselekvés tényében valóban együttesen működnek -, három fokozatát nyerjük az erkölcsi felfogásnak, három oly világnézetet, mely minden lelki fejlődésben, nemzeti életben úgy, mint hatása alatt az egyénben, egymásnak alapjául szolgál, egymást követi.

Nyilvánvalónak látszik ekként előttem, s hosszas tapasztalatom alatt, legalább az iskolai tananyag keretében, az erkölcsi élet tapasztalásában sohasem hagyott cserben ez a feltevés, hogy erkölcsi érzés, valamint eszmei felfogás tapasztalatai szerint három oly társadalmi típust lehet megkülönböztetni, melyek a népelet történeti menetében csak fokozatosan jelentkezhetnek egymás után; alapvető jelentőségűeknek bizonyulnak pedig annyiban, hogy a közélet minden irányában, gazdasági és művelődési törekvésekben egyaránt, megalakulásukkal párhuzamosan határozott, megfelelő módosulás áll be. Rövid jelzéssel e három típust az *atyafisági* vagy *törzsi*, a *rendi* és a *nemzeti* szerkezetű társadalomnak szoktam mondani.<sup>11</sup>

A vérség kötelékén alapul az első alakulat. Az a hit fűzi egybe e fokon a közönség tagjait, hogy közös őstől származnak. Azonos gondolkodásmód, egyforma életrend az erkölcsi érzést is csupán a *szeretet* és a *gyűlölet*, a hála és a bosszú indulatainak egyszerű, bár erős

---

<sup>10</sup> Nyilvánvaló célzás Auguste Comte társadalomtörténeti sémájára, mely szerint az emberiség történetét - a valóság megismerése szempontjából - három korszakra: a teologikus, a metafizikus és a pozitív (itt: tudományos) korszakra lehet felosztani.

<sup>11</sup> A társadalomtudomány eddigelé nemigen jutott megállapodásra a társas élet fejlődésének fokozatai körül. Az *Année Sociologique* III. évfolyamában (1900) Steinmetz, *Classification des types sociaux*, sorba veszi az eddigi törekvések eredményeit, s hét külön csoportra osztva, több mint húsz vállalkozást ismertet és méltat a társadalmi alakulások ily fokozatainak a megállapítása körül; majd maga is új kísérletet tesz a hiányos eredmény pótlására. Az ő megállapítása sem jutott érvényre. A különben tanulságos tárgyalás nekem csak új bizonyosságot szolgáltat arra, mily végzetes hibája minden szociológiai tanulmányozásnak, hogy többnyire mélyebb etikai tájékozottság nélkül és felette fogyatékos pszichológiai műveltséggel végzik. (*Kármán jegyzete.*)

hullámvázai között tartják. Nemzetségek vagy törzsek szerint csoportosul a népesség, ha valamely vidéken, határozott körülzárt területen elterjedt. A társas viszonyokat a *szokás* szabályozza, abban a hitben, hogy ősi hagyomány. A közélet nehézségeit a *törzsfő* intézi el; csupán nagyobb vállalkozásokban áll egybe a nemzetségek vagy törzsek szövetsége valamely *kiválóbb* törzsfő vezérsege alatt. Az ősök emléke fűzi rendszerint a nemzedékek sorát a világeleten túl az örök istenségek köreihez, akiknek maguk a törzsfők is olykor vérbeli utódaik.

A közszükségletek változatai és a közfeladatok különfelesége szerint megoszlott népességnek a közössége a társas fejlődés második fokozata. Aligha alakul ki a történeti érintkezés csendes és békés útjain; többnyire népvándorlás megindította hódítás és honfoglalás veti meg alapját. Az érdekek ellentéte, a lelkiület és gondolkodás eltérései szerint *versengő néposztályok* keletkeznek. Küzdelmük és megalakulásuk sora világos szabályozásban nyer kifejezést: hagyomány és szokás helyébe ekként lép a *törvény* uralma. Minden egyes osztálynak külön életviszonyai szabják meg erkölcsi magatartását, s munkásságának értéke jelöli meg helyét a közösségben: az osztályok *rendekké* válnak. Mert amint az osztályok körében a tisztségek fokozata döntő minden egyes tagjának gondolkodására és életrendjére nézve, úgy a népi közösség egészében is a rendek fokozatos elhelyezése körül folyik tulajdonképpen kitartó következetességgel a harc, míg meg nem állapodik valamiképpen *hierarchiájuk*,<sup>12</sup> amint a példaadó első rend után elnevezték ezen fokozatosságot. Figyelemreméltó vonás a társadalmi szervezet ezen másodfokú alakjára nézve különösen az a körülmény, hogy különböző népek érintkezésében is inkább a rendi hozzátartozás irányadó, semmint a szülőföld vagy országos terület közössége. A pap, nemesúr vagy polgár, hogy csak a főbb rendi különbségekre utaljak, inkább magaszörű társának tekinti az idegen papot, nemesurat vagy polgárt, semmint egymást, az egy föld szülötteit, ugyanazon ország más rendű tagjait. Szövetségek közérdekek szükségéből is könnyebben alakulnak a külön államok egyes megfelelő rendjei, semmint ugyanazon állam különböző osztályai között. A hazafiság követelése mintha ismeretlen eszme volna, vagy legalább elhomályosulna a *rendi hűség* kötelessége mellett. Hiszen a földi élet egész rendje végtére e fokon a vallásos meggyőződés szerint az égiek hierarchikus csoportosulásán, a fő- és alsóbb istenségek és szentek példáján igazodik el a *törvénytörő* kinyilatkoztatás értelmében.

Mármint amint főképpen a *múlt* hagyományain csügg, és az ősök emléken alapul a törzsi közösség, s valamint a *jelen* érdekei irányítják a rendi társadalom mozgalmait: úgy - mondhatni - főképpen egy megalkotandó *jövőnek* a reménysége fűzi egybe a fejlődés harmadik fokán a nemzetest tagjait, ámbár - vagy talán éppen azért, mert - leginkább a történeti tudat kapcsolatán épült fel közösségük. Köztünk, a magyarság körében alig szükséges ezen meghatározás részletesebb elemzése. Jelenünk sivárságában nemzetünk nagy ébresztője, a legnagyobb magyar, nem az éji homályban késlekedő ősi dicsőség felé terelte faja figyelmét, hanem lelki sajátosságainak, keblében rejlő kincseinek a kifejtésére serkentette. Buzdítása a múlt század folyamán nem is volt sikertelen, legalább irodalmunk terén. Van jogunk már nemcsak magyar Horatiusok és Vergiliusok emlegetésével igazolni népünk műértő rátermettségét, hanem Petőfi és főleg Arany a magyar néplelek sajátos nyilatkozatait is beállították a világirodalom kincsesházába. Különben egyebütt is, úgy látszik, az irodalom volt leghatásosabb megindítója a társadalom nemzeti típusa kialakulásának. Még az ókorban is, a hellén művelődés körében, a nyelvjárást legyőző irodalmi köznyelv alapján létesült a *nemzeti tudatosság* - melynek egyik legelső hirdetője oly világosan formulázta a tételt, hogy nem születés és származás, hanem a *műveltség közössége* dönti el az igazi hellénséghez tartozást. S valóban egyidejű a nemzeti eszme ébredésével a közművelődés követelése; a közfeladatok

---

<sup>12</sup> hierarchia - eredeti jelentése: papi uralom; átvitt értelemben: szolgálati létra, egymás fölé rendelt-ség; itt: a társadalmi rend, társadalmi szerkezet

körébe ekkor lép be tudatossággal a népművelés ügye. Mert eddigelé amint joga, úgy minden egyesnek műveltsége is nemcsak szűkebb körű, hanem az egyes néposztályok szerint különböző, tartalomban és alakban egymástól igen eltérő. Majd az *egyenjogság* követelésével kapcsolatban és igaz, helyes értelme szerint érvényesül az *egyéniesség* jogosultsága is. Nem a vérbeli uraság és szolgaság, se nem a rendbeli tisztség és hűség jelöli ki többé az egyesnek a helyét a közéletben, hanem egyedül a *hivatottság* értéke és a *személyiség érdeme*. S végre a hitközösségnek is többé nem az ősök istenének védelme nyújt biztonságot, sem egy törvényes szövetség mennyei hatalma oltalmat, hanem a *tökéletes jóság és szent bölcsesség* kútfeje felé irányul minden buzgósága, az örök egy élő isten felé, kinek egyházában bőséges térség van minden igaz lélek és tiszta szív számára. A lelkiismeret szabadsága nem elégszik meg a pusztá, elnéző megtűrés kegyelmével, hanem szóhoz juttat méltató elismeréssel minden őszinte meggyőződést az erkölcsi célok összhangjában.

A három típus e vázlatos körülírása elégségesen tájékoztat ugyan feladatunk megoldásának útjai körül. Azonban félreértés elhárítására még egy-két megjegyzést kell tennem az irányadás helyes alkalmazásának módjairól. A három fok jellemzésében ugyanis feltűnő hasonlóság mutatkozik a közerkölcsiség (Sittlichkeit) ama három mozzanatához, amelyekben Hegel az objektív szellem megvalósulását látja. Ennek veszi ugyanis ő a *család*, a *polgári társaság* (bürgerliche Gesellschaft) és az *állam* hármasságát. De a tagadhatatlan analógia nem téveszthet meg senkit, ha ügyet vet arra, hogy a hegeli hármasság mozzanat valóságban korántsem fejlődési fokozat, mint a törzs, a rend és a nemzet. Azok egymás mellett együttes részei minden nagyobb szervezett közösségnek; minden egyes ember ebben egyszerre családtag is, a társaságnak is részese, az államnak is polgára, s mindezen viszonyában egyszersmind megfelelően jogi személy és kötelességek tárgya. A törzsi életrend azonban időben megelőző foka a rendiség kialakulásának, valamint a rendiség ismét a nemzeti létnek. Mindenik magasabb alakulat, idején, a megelőző helyébe lép, és vele szemben más új alakzat. Azért e három alakulás mindenikében fellelhető a hegeli hármasság is, mindeniknek erkölcsi jelleme mértékében; más-más jelenség család is, polgárság is, meg az államiság a társadalmi fejlődés különböző fokain, a törzsi, a rendi és a nemzeti életben.

A vázolt három fokozat tehát ekként minden kifejtettebb művelődés történetében három külön kort jelent. Magától érthető, hogy magában a kifejlésben különböző okokból éppúgy beállhat megakadás vagy korcsosulás, és sokféle mellékkörülmény hatása alatt éppúgy sokszoros változatosság és eltérés, mint magában a szerves élet kialakulásában, a növény- és állatországban. Éppúgy nyilvánvaló azonfelül, hogy amint már az első nagy alakulat csak kezdetlegesebb állapotból, időszerű haladással létesülhet, úgy az átmenet sem történhetik minden újabb magasabb fokra rögtön, egy csapással. Így magában a fejlődés első korában fel kell vennünk két külön szakot: a törzsi életrend lassú bontakozása valami nyáj- vagy csordaszerű együttélés állapotából az első korszak, a másik meg a megalakult törzsi felfogás érvényesülése a közélet egész terjedelmében, a művelődés minden ágában. Majd a további korokban szintűgy külön-külön szak lesz a magasabb felfogás előkészítése s rendszerint küzdelemmel járó kialakulása az alsóból, és külön egyet tesz aztán teljes érvényesülése. Összesen így minden művelődési kör végighaladó, megvalósuló fejlődésében *hat* korszakot lehet számításba venni.

Talán nem érdektelen ez összefüggésben felemlíteni, bár nem keresünk benne támogató bizonyítékot, hogy a két legújabb történetfilozófiai kísérlet, amely főképp a német tudományos világot foglalkoztatta, de ezen túl is figyelmet keltett, végeredményben szintén hat korszak megkülönböztetéséhez jutott. Kurt Breysig, berlini egyetemi tanár (Der Stufenbau und die Gesetze der Weltgeschichte, Berlin, 1905) az egyetemes történet belevonásával, a legkülönbözőbb népek fejlődésének egybevetése alapján, kevésbé ismeretes népeket sem mellőzve, mindeniknek a kifejlődésében külön felvesz egy ős- és ókort, majd egy korai és későbbi



középkort, végre egy újabb és legújabb korszakot. Karl Lamprecht, a neves és elmés lipcsei egyet. professzor (Moderne Geschichtswissenschaft, Freiburg, 1905) elsősorban saját nemzete, a német nép történetében vélte fellelhetni a hat korszakot, de mivel pszichológiai törvényszerűség eredményeképp jelentkeznek e szakok, azt tartja, hogy szintúgy felismerhetők minden kifejlett műveltségű nép történetében. Az animizmus és szimbolizmus, a tipizmus és konvencionizmus, végre az individualizmus és szubjektivizmus nevén jelöli, nyilván nemigen egységes szempont szerint, a hármas fokozat hat szakát.

Némi megerősítésére szolgálhat azonban az erkölcsi felfogás alapján álló meghatározásaimnak az a körülmény, hogy a nemzetgazdaság körében a történeti fejlődés típusairól majdnem általán elfogadott tanítás fővonásaiban megegyezik vele. Hármas fokozatot szokás a gazdasági életben is megkülönböztetni, akár a gazdálkodás szervezetét, akár a jószágcsere módozatát tekintjük. Az első szempont (Bücher fejtegetése)<sup>13</sup> szerint előbb szükségképp a *zárt házi* gazdaság rendje fejlődik ki, a tiszta magántermelés, midőn a javakat ugyanaz a gazdasági kör fogyasztja, amelyben és amely számára készültek. Van ugyan munkafelosztás és némi jószágcsere e fokon is, de mindkettő természet adta körülmények szerint alakul, amaz a család körében, a férfi és nő, az úr és szolga különbsége szerint, ez a helyi viszonyok, talaj és időjárás eltérései folytán. Magasabb második fok a *helyhatósági* gazdálkodás kifejlése. Nagyobb a munkafelosztás, de többnyire közvetlen kapcsolatban áll a termelő gazda a fogyasztóközönséggel. A város szükségleteit nyers terményben és élelmi cikkekben nagyrészt a környék elégíti ki, amely viszont a polgári ipar termékeit használja. A kereskedelem szintén a helyhatósági körben szereplő kisebb vállalat, úgy, hogy még a vállalkozóbb nagykereskedő is csupán mint vándor- és vásári árus jut érvényre. Az *országos* vagy *nemzetgazdaság* foka a harmadik; benne minél kifejtettebb munkafelosztás alapján mennél általánosabb jószágcsere uralkodik. Majdnem minden termék egy sor gazdaságon át halad, míg fogyasztás tárgya lesz, a közvetítő kereskedelem valóságos szervezeti hatalommá válik. Ugyanezen fokozatosságot tünteti fel a második szempont (Hildebrand fejtegetése),<sup>14</sup> midőn megkülönbözteti a tiszta terménygazdaságot, aztán a pénz- s végre a hiteligazdálkodás módjait. Mindkettőnek egybekapcsolásával a közbeesők átmenetek és a társadalmi vonatkozások figyelembevételével szintén hat korszak adódik (főképpen Schmoller szerint jellemezve).<sup>15</sup> Az első időszakban az ember *hordák és atyafiságok* szerint csoportosulva él, majdnem minden szoros helyi lekötöttség nélkül. Könnyen fel is bomlik tehát minden közösség; de ha fejlettebb törzsi tudattal erős hadi szervezetek alakulnak, állandóbb jelleget ölt a közélet, államok keletkeznek. Bennök kifejlik aztán, mint a történet második szaka, az agrárius magángazdaság és a *törzsi társadalmi szervezet* minden sajátossága. A harmadik és negyedik időszakban alakul meg fokozatosan a *városi* gazdálkodás alapján a *territoriális államrend*, kapcsolatosan a társas életnek *rendek és osztályok* szerinti csoportosulásával. A *nemzeti* öntudat és *államiság* ébredésével pedig jut az országos gazdaság szakán át minden haladó nép *önálló műveltségének* mértékében végtére *világkereskedelmi*, nemzetközi kapcsolatokba.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> valószínűleg Karl Bücher német nemzetgazdasági szakíró, Kármán kortársa

<sup>14</sup> Bruno Hildebrand német nemzetgazdász és statisztikus

<sup>15</sup> Gustav Schmoller német gazdaságtörténész

<sup>16</sup> Lásd: Conrad, Grundriss zum Studium der polit. Oekonomie. Jena, 1905. IV. Capitel: Die Arten der Volkswirtschaft. - Gide, Principes d'Économie Politique. Paris, 1905. Livre 1-er, 2-ème partie, chap. 1.: Les étapes de l'évolution industrielle; - chap. 3.: Historique de l'échange. - Schmoller, Grundriss der Allgemeinen Volkswirtschaftslehre. Leipzig, 1901-1904. IV. Buch, 4.: Die wirtschaftliche und allgemeine Entwicklung stb. (*Kármán jegyzete*)

## 2. A történeti élet első fokának erkölcsisége<sup>17</sup>

Hol keressük az erkölcsi művelődés első nyomait, honnan szerezzünk tudomást az ősidők jellemző sajátosságairól? Szerencsére, korunk tudományossága nem kénytelen többé, mint a megelőző két század elmélete nagy előszeretettel tette, minden tapasztalati adat nélkül egy természeti állapot képzeleti kifestésén fáradni, hogy belőle társadalmi életünk kötelességeinek jogosultságát vagy jogtalan voltát bizonyíttassa. Realisztikus hajlamunk nemigen követné a merőben elméleti utat, hogy aszerint, amiként egyik vagy másik teoretikus meggyőződés az emberi lélek alapjait fogalmazza, eredeti gerjedelmeink és indulataink összességét elgondolja, vagy mint örök harcát önző akaratunknak, bellum omnium contra omnes,<sup>18</sup> vagy mint szelíd vonzalmaink örök harmóniáját képzelje az emberiség őskorát, és e csalóka képzetekhez mérje azután művelt társadalmunk gyűlölt vagy csodált alkotásait. A mai tudós mindenekelőtt tények gyűjtésében, egybevetésében és taglalásában látja az ismeret biztosítékait, és jó, hogy az emberi tudat első csíráira irányzott kutatásaiban a rájuk vonatkozó adatok gazdag tárházával rendelkezhetik. Nem azon etnografikus<sup>19</sup> rajzok bőségére gondolok itt elsősorban, melyek a vad népek szokásai és fogalmai leltározását egyenest őskori tanulmányok szolgálatában végzik. Sokkal nagyobb jelentőséget kell tulajdonítanunk az összehasonlító nyelvtudomány s a vele kapcsolatos mítoszmagyarázat<sup>20</sup> eredményeinek. Tagadhatatlan ugyanis, hogy a nyelvbeli vizsgálat, a szók és szólásmódok eredeti jelentésének megállapítása, ott, ahol, mint az indogermán nyelvek terén, szigorúbb módszereket alkalmazhat, közvetlenebb példáit nyújtja az emberi elme ősképzeteinek, mint az oly utazási leírások, melyekben egyrészt az utazó előítéletes gondolkodásmódja teheti kérdésessé közleményei értékét, másrészt kétség foroghat fenn, különösen pontosabb, véglegesen szintén nyelvhasznító utánjárás lehetősége nélkül, arra nézve, vajon eredeti, egyazon nép kebelében állandó szokással és felfogással vagy módosult, félreértett átvétellel van-e dolgunk. Azonfelül nem csekély fontosságú az a körülmény, hogy rendszerint, ha a mítoszfejtegetés világosan elemezhető alapon történik, az eredeti képzet átalakulását, fokozatos fejlődését is számba veheti. Különben a körültekintő, óvatos elmélkedés mindkét rendbeli adatokat módjuk szerint meg fogja becsülni, és különösen találkozásukban új meg új biztosítékait nyerheti kiindulása és módszere helyességének. Hisz általában napról napra mindinkább határozott ténynek látszik bizonyulni amaz előzetes feltevés, hogy a nemzetek életének kezdetei érzelemben, felfogásban, magaviseletben feltűnő rokonságot mutatnak.

A rajznak tehát, melyet az erkölcsi feladat első fokú mozzanatainak egybeszővésével (I. a szkéma első sorát):<sup>21</sup> a történeti fejlődés első fokáról adhatok, az lenne kritériuma, ha ama

<sup>17</sup> Magyar Tanügy, IX. évf., 1880. Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok, I. kötet, 56-72. lap.

<sup>18</sup> mindenki háborúja mindenki ellen

<sup>19</sup> néprajzi

<sup>20</sup> mítosz - rege, hitrege. A népek, fejlődésük kezdeti fokán, a mítoszokban csodás világmagyarázatot adnak a természet jelenségeiről, saját eredetükről, a világ keletkezéséről, az istenségről, a szellemekről, mesebeli hősekről stb.

<sup>21</sup>

I.	II.	III.	IV.
1. Hatalmasság	Viszonosság	Állhatatosság	Okosság
2. Sokoldalúság	Törvényesség	Jellemesség	Célszerűség
3. Összehangzóság	Jogosság	Egyéniség	Lelkiismeretesség
4. Tökéletesség	Jóság	Személyiség	Szentség

világképet, mely a nyelvtudomány és etnográfia ez együttes adataiból kitűnik, érthetőbbé tenné, a tények mögött az emberi érzelm örök alapjait tüntetve fel, melyeknek azok pusztán időszerű nyilvánulásai. Igen messze terjedő olvasottságra kellene azonban olvasóimnál számítanom, és magamnak is több készséggel rendelkeznem, ha a tények e bírálatos alkalmazását végleges döntésig meg akarnók kísérni. Előleges célomra, mely csak hihetővé akarja emelni feltevéseimet, ajánlatosabb szűkebb körben s főleg a nevelőt közel érdeklő anyagon tenni meg a próbát; értem a *népmesék*, ismeretesebb *hősmondák* világát, melyekben tudvalevőleg épp az ősidők hagyományát fedezte fel a tudomány. A nagy *népeposzok* világában szintoly alkalmas példákat lelhetni az első fokú erkölcsi felfogás megvilágítására; azonban nézetem szerint csupán eredeti anyagát, inkább tárgyát, mint költői feldolgozását kellene tekintetbe venni, hiszen a költő, kinek szervező koncepciója a hagyományt oly egységes, nemes remekké alkotta, szükségképp magasabban állott erkölcsi érzelmében és világ-felfogásának értelmes voltánál fogva hőseinel, akiknek indulatait és cselekedeteit nyugalmas fenséggel szemlélteti. Sem idézetekkel, sem aprólékos magyarázgatással nem szándékom hosszabbítani előadásom; arra kell kérnem azért a szíves olvasót, hogy a maga emlékezetéből népesítse meg az ősidők e rajzát; annál hívebbnek találhatja, minél önkéntelenebb módon idézi fel lelkében az általános jellemzés ifjúkori emlékeit, a Meseország kedves alakjait.

a) Az érzeti *hatalmasság* tisztelete első vonása az őserkölciségnek; az érzeti tevékenység mindkét ágát tekintve, mind a munkabíró erő teljességét, mind az élvezőképeség nagyságát. Jó Toldi Miklós mind a két irányban példája a hősnek; a költő el nem mulasztja hőse jellemzésében, akit úgy mutatott be, hogy „szörnyű vendégoldal reng araszos vállán”, mielőtt diadalmas véghez juttatja, annak is feltüntetését, miként mulat „széles” jókedvében a „hatalmas gyerek” (X. ének). Ismeretes tény, miként ingadozik két véglet között, fáradhatatlan erőmegfeszítés meg véghetetlen erőpihentetés között a barbár hős élete. Figyelemre méltó körülmény azért, hogy a hatalom e nyilatkozatának nem sajátosságában, hanem egyes-egyedül rendkívűliségében rejlik a felsőbbség; hangos kiáltás, gyors futás, messze látás, finom hallás egyértékű dicsőség az eposz és mese hőseiben. A naiv felfogás nem tartja szükségképpen még személyes tulajdonságnak sem; istenek, óriások vagy állatok segedelme, bűvös szerszámok vagy fegyverek használata szintűgy emeli a regehős becsét, mintha a maga emberségéből végezte volna nagy munkáját. Nem az, hogy ki által, sem az, hogy miként történik valami, csak hogy szokatlan, nagy hatású dolog: ez alapja az erkölcsi helyeslésnek. Úgy tartom, bőviben kínálkozik minden nép mese- és mítoszvilágából a példa. Csak arra utalok, amiben túlságos szkepszis a mítoszmagyarázat gyengeségét véli felfedezhetni, hogy majdnem összes anyagát a később oly dús árnyalatú költői mitológiának egynehány kiváló, mindennapos, bár mindamellettt örökké megható természeti jelenségre vezetheti vissza a jelentésfejtő értelmezés. Szintoly nyilvánvaló, hogy a megkapó tárgynak minden egyes hatása külön-külön érdeme, nem pedig azonos természetének több irányú, sokoldalú nyilvánulása; már eredetiben nem szabad egyazon lénynek több jelzőjét látnunk mindazon nevekben, melyekből a mítoszi fejlődés később alkotta volna, jelentésük elhomályosulása következtében, a sok napistent és naphőst, hanem amint más-más tulajdonsága kelti a tiszteletet, más-más hatalmas lénynek olykor ellentétes, majd félelmet, majd vonzalmat keltő tulajdonságát látja benne a fejlődő értelem, mely a különböző jelenségeket egymásra vonatkoztatni szintűgy képtelen, amint maga is folyton a pillanat hatása alatt áll.

Az érzeti hatalmasság befolyását kell látnom az őstársadalom azon tényében is, hogy teljesen egységes, némiképp csodaszerűen azonos jellemű. A hatalmast - akár személyes felsőbbség, akár titokszerű segedelem hatalmának a forrása - illeti a vezérség; de egyéb különbség nincs vezér és nép között, mint ami hatalmasságának kifolyása; illő, hogy nagyobb része legyen mind a munkában, mind az élvezetben. Nem kételkedhetni, hogy mindaddig, míg pusztán a

hatalmasság tényében nyugszik a népegység, ez azonosságnak fokozódott mértékben növekedni kell, minthogy a tisztelet önkéntelenül, mintegy ösztönszerű, érzeti nyomatékkal a vezető utánzására készíti a tömeget.

Még hosszú ideig megtartja az első társas élet ezen vonását a népélet, s ama bizalmas együttélés, mely a mondák körében úr és szolga viszonyát néha oly költőivé teszi, végső elemzésében a gondolkodás és életmód ez azonosságán alapul; a költői kép hátsó lapján azonban mindig ott találni, még késő korban is, ama barbár örökséget, mely viszont a ház fiát apjának valóságos rabszolgájává teszi.

Mint tanulságos példára akarok végre arra utalni, miként módosítja a keleti anakhorétikus<sup>22</sup> ideálban, melyet egy magas fejlődésű műveltség eredményeként kell tekintenünk, a tépelődő, önmagát faggató lélek küzdelmeit a nyugati népek ifjú lelke a keresztény hős viadaljaivá; miként válik a testét sanyargató remetéből a hatalmas, fényes alak, mely diadalmas csatára vezeti híveit, és csodás megjelenésével retenti az ellent, mint László királyunk a tatárokat.

b) Nem kevésbé nyilvánvaló, mint az érzeti hatalmasságnak e tisztelete, az első műveltség indulatai körében a *viszonosság* erkölcsi követelményének uralma, mely röviden kifejezve szeretni készíti azt, aki szeret, s jót tesz velünk - gyűlölni azt, aki gyűlöl és bánt. Kétségtelen, hogy a mese és az eredeti mítosz az erkölcsi érzés e nemén és az igazságszolgáltatás ez egyszerű módján kívül nem ismer mást; s kegyetlen, némiképp a modern érzetet sértő módja mellett is a néplelek helyes felfogására mutat, midőn Gyulai „a gonosz mostoha” bűnhődését, aki az előbbi feldolgozásban ijedelmében vétkes lelke súlya alatt „szörnyet hal”, arra változtatta, hogy: „a király vesztőhelyre küldi tüstént bosszúálló haragjában”.

Még nem bocsátani senkinek, amit ellene vétett, ez éppoly becsületbe vágó kötelessége a hőskor ideáljának, mint teljes mértékben, érdeme szerint meghálálni a legkisebb jótéteményt. Még késő korban, miután a törvény tiszteletének, a politikai belátásnak iskolája lehetett az athéni agora,<sup>23</sup> első felelete marad a hősköltészet erkölcsén nevelkedett athéni ifjúnak, arra a kérdésre, mi az igazság? - hogy: „jót tenni barátainkkal, ártani elleneinknek”; és Szókratész halálával teszi csak érthetővé tanítványai előtt, hogy jobb igazságtalanságot szenvedni, mint elkövetni.

Figyelembe veendő azonban, hogy a népélet ezen fokán, melyről szólunk, az indulatok is pusztán az egyes tény hatása alatt ébrednek, s hogy a fejledező képzelet nem szervezi tapasztalatait oly összefüggő képpé, mely szerint a világban tán a jónak és a rossznak két különálló országát látná; a fetisimádóról<sup>24</sup> szóló anekdotikus vonás, hogy megkorbácsolja imádott fatörzsét, ha nem teljesíti kérélmét, gonoszságáért, s újat szenteltet magának, aki tán idővel hasonló sorsra jut - jellemzi a lelkiállapot e szakadozottságát. Csak miután az érzeti azonosság, a törzsfő lelki hatalma szorosabb egységgé fűzi népét, válhatik kebelükben az összetartozás szokása némi maradandó indulatnak, kölcsönös szeretetnek alapjává, aminek következtében aztán minden idegen, e közösségen kívül álló, bizalmatlan gyűlölség tárgya lesz. A vendégszeretet hűsége, a hospitalitás,<sup>25</sup> mindenestre magasabb erkölcsi felfogás szülötte;

---

<sup>22</sup> anakhoréta - remete

<sup>23</sup> agora - eredetileg piac, de egyszersmind tér, a politikai, üzleti és vallásos élet központja; római megfelelője ugyanebben az értelemben: a forum

<sup>24</sup> fetisizmus - első jelentésében tárgyak (fétisek) vallásos tisztelete; átvitt értelemben: valaminek a vak tisztelete

<sup>25</sup> hospitálni - látogatni

föltétele, hogy oly közös, törvényszerű igazság elismerésében találkozzék mindkét fél, mely életük minden viszonyára nemesítőleg hat.

Mily kevésbé fejleszti maga az élet közössége a szeretet közösségét, eléggé mutatja, hogy mind a népmesének, mind az ősmondának állandó vonása a testvéri irigység, gyűlölet, sőt gyilkosság is, nemkülönben azon általánosan ismert tény, hogy a barbár népnyelv, azaz eredeti birtokaképp minden nyelv, híjával van a testvéri viszony jelentőségét illető szavaknak és fogalmaknak. A szeretet és gyűlölet közti hányódás, amint a pillanat az egyes hatást kelti, nem vonatkoztatva a tárgyak különböző benyomását egymásra, még ugyanazon egy tárgynak vagy személynek időnként változó, kellemes vagy kellemetlen hatását sem kapcsolva egységes képpé, maradandó vonzalom forrásává: ez a kezdő emberiség erkölcsi állapota. A gyors szeretetre lobbanás és váratlan átcsapása keserű gyűlöletté a naiv költészet termékeiben azért oly általános motívum.

c) Mindamellett, ha az indulat mozgalma elhatározássá érlelődik, ez kitartó, kérlelhetetlen módon nyilatkozik. Az akarat *állhatatossága* a primitív kultúra harmadik etikai vonása. A tűrő bátorság, a szótlán nyugalom, mellyel a mesehős szándékánál marad, midőn tulajdonképp jó szellemek vagy hálás állatok váratlan segítsége győzi le az akadályokat, magában elégséges tanúsága erkölcsi érdemének. Tévedés volna csak a hűség erényével összetéveszteni az akarat e határozottságát. A hűséges lélek úgyszólván akaratának egész terjedelmét alárendeli egy uralkodó szándéknak, hozzá idomítja minden egyes elhatározását. Az állhatatosság csupán esetenkénti szilárdság; a csökönyös önfejűséghez hasonlít, melyet a nép fia sajátos módon az állatban is „erkölcsösségnek” szokott nevezni. A határozottság inkább csak az idegen, külső hatással szemben érvényesíti erejét; de nem képes új lelki gerjedelmeknek, más szándékú határozásoknak ellenszegülni, sem őket visszatartani, sem a maga képére átalakítani. Közös vonása sok mondahősnek, hogy messze földön, idegen nép közt megfélemlít régi szerelméről, akinek pedig egykor hosszú küzdelmek árán jutott birtokába; az epikus indokoló előadás a tényt, mely a későbbi kor szemében valóságos jellemhiba, rendszerint valami varázssítal kényszerének tulajdonítja. Hasonlóképp tapasztalta minden művelt nép a vadakkal való érintkezésben ezek határozásainak ily váratlan, megfoghatatlan átcsapását; megfoghatatlan különösen azért, mert különben minden nyílt kísérlet ellen, mely akaratában megtántorítani kívánná, a vadember kitartó állhatatosságot tanúsít. Bizonyos démonikus,<sup>26</sup> zabolátlan természetnek szoktuk ilyen esetben mi e gyors változást tulajdonítani; pedig csupán az akarat emlékezetnek hiánya, amennyiben a meg nem támadott, ostromlatlan határozat lassan-lassan tünedezni kezd, és gerjedező új kívánságoknak adja át a tért, melyeket azután, ha külső körülményekkel ellenkezésbe jönek, nem kevesebb kitartással véd, mint ahogy amaz első határozatát minden találkozó akadály ellenében fenntartotta volna.

d) Különösen az ellenálló akadályok elhárításában, állhatatos akarata teljesítésében jelentkezik végre, mint negyedik vonása az őserkölciségnek, az öntudatosság azon módja, melyet, találóbb kifejezés híján, *okosság*nak neveztem; szabálya: minden lehetőt megtenni, és ami lehetetlen, abbahagyni! Hogy legelőbb is határát szabjuk, kiemelendő, hogy nem tervszerű, az eszközöket és módokat több ajánlkozó eset közül kiszemelő, sikerét előre kiszámító elmélkedés jellemzi e fokot; a következtető ész minden mozgalmassága csak annyira terjed, hogy egy-egy analóg helyzet emléke vezeti eljárását. De épp e hiányban rejlik nem csupán ama szájalomra méltó elhagyatottság, melyben a mese hőse nemegyszer a hallatlan feladat előtt tétlenül tétozózó, hanem még inkább ama könnyűség és meglepő találékonyság is, mely csakhamar észreveszi az alkalom előnyét vagy hátrányos voltát. Akit egy találó analógia - ez

---

<sup>26</sup> démon: ördög, rossz szellem

ugyanis a kezdetleges észjárás általános formája, melyben csupán a lehetőség kategóriája a döntő - cselekvésre bírhat, az nem lehet soká tanács híjában; és a furfangosság és cselesség játéka, mely igen sok népmesének alapja, hol olykor a gyengébb is túltesz a hatalmason, többnyire ily merész analógiák sikeres alkalmazásában áll. A természetes ész felvillanó leleményességének mondjuk, melyet nem zavar meg mellékgondolatok és előítéletek tekintete.

De mozgalmasságán kívül nem kevésbé jelentős az analógiakon induló észjárás sejtelmes titokszerűsége. Aki hosszas tapasztalatból, számos kísérlet alapján cselekszik, annak tettei már e körülménynél fogva érthetőbbek, bármennyire eredeti alakban nyilatkoznak, mert a sok eset közül, melyeket gondolatában egyesít, egyikét-másikat némelyikünk is tapasztalhatta; még világosabb, nyilvánvalóbb az oly cselekedet, melyet általános irányelvek vezetnek. De ahol egy fellobbanó hasonlatosság a cselekvés alapja, ahol már az egyes tény a siker lehetőségével kecsegtet, ott minden más, ha véletlenül vagy teljesen azonos lelkiállapotban nem találja el a döntő pontot, csak várakozó lélekkel lesheti az érthetetlen tett eredményét. Minél hatásosabb, a csodálatossal határos ily esetben azután a jó siker, mely okos ésszel az egyébként lehetetlent lehetővé tette, annál sújtóbb a társak ítélete a sikertelenség számára, mely oktalanságában a lehetetlen dolgot vélte lehetőnek. Minden népmese és monda tanúságot tesz arról, hogy a cselekvés öntudatosságának mértékét e szempontok adják; különösen azokra utalok, hol az oktalan épp azért, mert utánozza az okost, rettenetesen pórul jár. Nem csalódom talán, ha végtére ez észjárásban keresem annak a ténynek is a nyitját, hogy minden néphit egyenlőképpen végelemzésben az istenségnek egyedül csodatevő képességében talál megnyugvást.

Íme, ilyenmű érzelmi és gondolati szálakból fűződik tehát egybe annak szellemi szövedéke, amit az őskori, első fokú műveltség világnézetének nevezhetünk. A rajz tökéletességéhez több kellene ugyan a fonadék irányainak általános fejtegetésénél; hiszen a gondolatok és érzelmek sajátossága nem kevésbé függ tartalmuktól, mint a lelki működés formális jellegétől. Nem csupán az, hogy meghajol a hatalmas benyomás előtt és hatalomkifejtésben leli örömét; sem az, hogy szeretni tud és gyűlölni, szilárd állhatatossággal marad szándéka mellett, és gyors elmével esik túl a cselekvés nehézségein - e vonásoknak egyike sem adja határozott képét valamely néplélek első alapjainak; ennek jellemzésére fontosabb a tárgyi részletezés, az egyes természeti jelenségek vagy lelki tulajdonságok taglaló felsorolása, melyekre a nép szellemi munkássága vonatkozik, s melyeket felfogásának ama sajátos módjai szerint tesz lelke birtokává. Ily feladat teljesítése azonban nem várható filozófiai elemzéstől, az egyedül a történetíró s a népelet ez első fokaira nézve a nyelvész és mitológus munkája lehet.

De szükségesnek tartom e helyütt is kiemelni, hogy a népelet további fejlődésében épp tartalmi része az első fokú szerzeménynek lesz döntő. Bármennyire közömbösnek vehetjük ugyanis az erkölcsi élet megalapításában a körülményeket, a természeti környéket, melyben forgolódik, a fiziológiai sajátságokat, melyek eszközei, mivelhogy nincs oly elhagyott vidéke a világnak, nem képzelhető oly fogyatékos emberi szervezet, mely a primitív erkölcsiség e szakadozott, játszi alakjainak létesülését végképp meggátolhatná: a nép lelki szervezetének felépülésére már e kezdetleges életben alakulnak meg az elemek, melyek sajátos viszonyai elősegíthetik vagy hátráltatják a magasabb, nemesebb szervezkedést. Ama tartalmi közömbösség, mely főleg az elemek összefüggés nélküli, mintegy kaotikus felhalmozódásában mutatkozik, okozza különben, hogy a népek annyira rokon jelleműnek tetszenek - annak köszönhető továbbá, hogy a primitív kultúra termékei könnyűséggel, majdnem minden szellemi munka nélkül átkölcsönözhetők, hogy vándorolnak néptől néphez, s így némi módon pótolhatják az eredeti szegénységet.

Még egy megjegyzés szükséges a jellemző vonások pontos felismerésére, mely egyébiránt általános érvényű, és a lelki élet minden korára vonatkozik. Minden maradandó becsű, az egyéni életen túl is hatásos, számottevő cselekedet csupán mind a négy lelki mozzanat szerencsés együttes működésének az eredménye; a népelet mozgalmában, sürgő-forgó tevékenységében azonban egyike-másika különállóan is lehet döntő tényező. Amott a benyomás hatalmassága ösztönszerű utánzásra, itt szeretet vagy gyűlölet indulatja akaratlan, meggondolatlan tette készíti az embert. Az egész népre nézve ekként úgy, mint egyes tagjaira nézve jellemző körülmény, melyik lelki vonás uralkodó tényleg, s mennyiben bír a többi fölött munkásságában túlsúllyal; mennyire közelíti meg tehát mindnyájuknak amaz ideális együttségét.

Befejezésül s mintegy összegező próbául, egy-két határozottabb példa taglalásán akarnám nagyjában ez elvek alkalmazhatóságát kimutatni. Hálásabb történeti anyag ilyenmő tűzetesebb kísérletre aligha ajánlkoznék az ógörög népeletnél, melyet a szerencsés, mintegy organikus fejlődésnek típusaként szoktak egyébként is tekinteni. Ami őt az első történet előtti fok vonásainak felismerésére is alkalmassá teszi, az éppen annak a körülménynek köszönhető, hogy műveltsége őselemeinek megszerzésétől, nyelve s mítosza alakulásától azon fokig, midőn nagy szellemi termékeivel, a homéroszi világ nagy ideáljaival, a történet világos napjába lép, hosszas szakadatlan, majdnem minden idegenszerű befolyástól ment fejlődésben emelkedett, úgy, hogy a nyomozó észlelés feltalálhatja a későbbi termékekben is az eredeti koncepciót. A görög nép műveltsége legmagasabb fokán sem tagadta meg őskori jellemét. Az ősidők erkölcsiségét - csakhogy tudatosabb alakban, némi rendszerbe szőve - feltalálhatni azért minden vonásaival a spártai nép erkölcsi felfogásában; s finoman jegyzi meg egy újabb író, hogy igen jól el lehetne képzelni bármely indiánus törzset a spártai alkotmány birtokában, számos egyes intézményeivel s némely erényével, anélkül, hogy mindazzal az indiánus fajának közönséges műveltségi fokán túl emelkednék.<sup>27</sup> A görög istenek és hősökön, ha levonjuk azt, amit később magasabb erkölcsi érzet rajtuk módosított, amely munkát az összehasonlító mítosztudomány megtett érettünk, mindnyájan hasonlóképp felismerhetők az őskori erkölcs nyomai vagy együttségben (mint pl. Zeus alakjában), vagy külön-külön. S e gazdag regevilág, melynek tudvalevőleg nem is maradt fenn minden töredéke, tanúsítja, mennyi változatosságot hozhat a tartalom különbsége már az ősidők életébe, csakhogy épp az összefüggés-nélküliség okozta a nagyobb rész vesztét, mert a dús anyagkészletből csupán az maradt fenn, mit a magasabb szellem a maga képmására átalakíthatott. Mily költői ellentétek, az erkölcsi kontraszt<sup>28</sup> kiegyenlítésének minden szépségével, mutatkoznak már e körben, a számos példa közül mutassa egy, mely a mítoszok között tán a legtanulságosabb, a Hermész regéje, amint őснаivitással a homéroszi himnosz fenntartotta (l. Cox: Görög regék I., 31. lap). Egyrészt Apollón, a fényes, messze ható isten, kinek nyilai *sohasem tévesztik el céljukat*, a könnyen szeretetre és haragra lobbanó, ki könnyörületlenül megöli Niobé gyermekeit, kiben azonban hiányzik egyrészt az állhatatosság, de még inkább a fürge, találékony elme, mely a legkétesebb helyzetnek is könnyen feltalálja csínját; másrészt a kicsiny, hatalomra csak vágyó Hermész, kinek viszont épp az jellemző tulajdonsága, ami Apollónban hiányzik; gyermekies vitájuk s végleges kiegyezésük Zeus hatalmas színe előtt tökéletes képe az őskor erkölcsi bonyodalmainak. A görög népszellem azonban nemcsak gyönyörködött ez ellentétben, hanem folyton ingadozott is az egységes eszménykép e két töredéke között, mely ingadozás talán Spárta és Athén végzetes küzdelmének is lüktető idege. A homéroszi eposzok két főhőse

---

<sup>27</sup> Lotze: Mikrokosmos III. 395. (*Kármán jegyzete*)

<sup>28</sup> kontraszt - erősen kifejezett ellentét

közül, kik ugyanazt a különbséget tüntetik fel, a spártai népnek legalább mindig Akhilleusz maradt mintaképe, míg Odüsszeusz Athén isteni védasszonyának és értelmes népének a kedvence. Az őskor szemében, minden vonást egyesítve, kétségkívül Odüsszeusz a tökéletesebb ideál. Akhilleusz minden fényes dicsősége mellett hiányosabb jellem, s a nép képzelete dicsőségéhez talán ez okból toldja tragikus vonásképpen halála előérzetét. Megvan benne mindaz, ami a hőst dicsővé, nemessé teheti: ellenállhatatlan hatalom, heves emberi szenvedély, állhatatos akarat; az Íliász erős szeretete és gyűlölete nagy ellentétére építi az egész eposz meséjét: bosszúvágyó haragjában vonja meg segítségét a görög seregtől, melyhez pedig élte fővágya, dicsősége fűződik; szeretete barátja iránt s halálának megbosszulása pedig a cselekvény fordulópontja. Nincs meg benne azonban egy: épp a felfogás ama gyorsasága, az értelem készsége, amely Odüsszeusznak vitéz nagyságán, mély szerelmén s nem kevésbé erős bosszúvágyán, valamint kitartó türelmén felül szerencsés birtoka. Ezt sok hányódása után boldog véghez juttatja sorsa; az őskor igazságszolgáltatása is az erkölcsi tökéletességhez fűzi a jó sikert.

### **3. Utóirat: a történeti fejlődés többi fokozatainak erkölcsisége**

Dolgozatom az erkölcsiség első fokának vázlatos jellemzésével félbemaradt. Egyetemi előadásaim azonban mindenkor teljes képét iparkodtak adni a többi fokainak is. Legyen szabad e helyt kiegészítésül egyik hallgatónak (az 1893. évben készült) jegyzeteiből, amelyek rendelkezésemre állanak, az illető részletet közölni; fogyatékos fogalmazásukban is, úgy látom, eléggé tájékoztatnak a fejtegetések tartalma és iránya körül.

1. Az első fokú erkölcsiség mozzanatainak összegezése után a másodfokúak elé jutottunk. A kettő közötti átmenet felvilágosítására több kérdés megoldására szorulnánk. Mikor lép a nép műveltségének első fokáról a másikra? Egyáltalán mi ennek a fejlődésnek indítóoka? Mily körülményektől függ, hogy egyik nép hamarabb éri el, mint a másik? E kérdések rendkívül bonyodalmasak, és a tudás mai segédeszközeivel alig oldhatók meg. E helyen nem is vesszük őket tárgyalás alá, s csak egy tényre utalunk. A két fokozat vagy úgy következik egymásra, hogy a nép mint hódító lép fél, más népek fölé jut, és szabályozni kell e népekkel való viszonyát; így jut a második fokú műveltségre. Vagy másik eset az, hogy több csoportban élő társadalom egyesül, és kénytelen ezt az új összességet szervezni, szabályozni. Mindkét eset közös vonása az, hogy bizonyos körülmények késztetik a népet, hogy különböző elemek kapcsolatát rendezze, szabályozza. A kényszerítő viszonyok valóságos törvényhozásra bírják. Törvényhozók lépnek fel, vagy az istenségtől küldve, vagy a körülmények szükséges fejleményeképp; így a biblia népénél, így a görögöknél. Róma már ezen a fokon alakul; amott próféták léptek fel, és emitt törvényhozók, mint Lükurgosz mindjárt az akhív<sup>29</sup> kor után; Rómának legott története elején törvények adattak; azt, hogy előbbi története milyen volt, s volt-e egyáltalán, nem tudni.

Maradjunk az ily módon alakult népéletnél, mily sajátságokat emelhetünk itt ki?

A népélet terjedelmesebb, meg van oszolva, s e megoszlás mindinkább folytatódik. Sokoldalú szellemi működés hordozója lesz a nép. Az elemi fokon minden törzs önmagára szorítkozik, maga készíti mindenét, maga látja el magát mindennel. Itt a megoszlott népéletben minden osztály mást-mást tesz, más-máson dolgozik, az egyes figyelme sokfelé fordul. Ezen munka-

---

<sup>29</sup> akhív - őskori görög



felosztás által nyer az egyén élete sokoldalúságában. Ez a sokoldalúság tehát szükségképp jellemvonása ennek a foknak. Az egyén mint ilyen annyiban szerepel, amennyiben részt vesz e megosztott népéletben.

A modern népek fejlődésében tán még világosabban figyelhető meg ez a fok, mint az ókorban. Középkorunkban a társadalmi rendek mindegyike az összes kultúrának képviselője. A pap középpontja egy egész kis körnek, mely melléje csoportosul; ő ad mindenben irányt e kör szellemének; képviselője minden tudásnak; irányadója minden gazdasági érdeknek, földművelésnek és iparnak, azonfelül igazságot szolgáltat, gyógyít. Ugyanígy a lovag harcos, költő, földbirtokos, védője a földművelésnek, munkának és az iparnak. De nem kevésbé a polgári rend; részt vesz a művelődés minden ágában, elsősorban iparos vagy kereskedő ugyan, de részt követel a fensőbb teendőkből is: képviselést a törvényhozásban, és a minnesängerek mintájára a meistersingerek csoportját alkotja meg. A sokoldalúság tehát lényeges jellemzője a művelődés második polcára lépő nemzeteknek.

A törvények tisztelete a második lényeges tulajdon. Az életet oly pontosan szabályozzák, körülírják minden darabját, hogy soha semmi kétség nem fér ahhoz, hogy ebben és ebben a pontban mindenkinek mi a teendője. S legott nagy a töprengés, ha valami kétség fér egy-egy előírt szabályhoz. Jellemző példa reá Rómában a pontifex maximus élete, kinek meg volt szabva, hogyan keljen fel reggel, hogy feküdjék le este. Ilyen élet a lovagé és a szerzetesé; elő van írva magatartásának minden részlete, öltözködése, köszönési módja stb., stb. Irodalmi tanúságuk az a sok könyv, mely az egyes életmódokat leírja, részleteiket összefoglalja: a papok tükre, az igaz lovagság tükre stb. címek alatt.

Minden embernél előre tudhatjuk ennek folytán, hogy miképp fog cselekedni. Szigorú következetességgel és állhatatossággal ragaszkodik a megállapított rendhez. Tiszta jellemesség uralkodik tetteiben, ámde minden egyéniség nélkül. Jellemkülönbség van, de nem egyéni különbség. A törvényt ismerni már magában véve nagy érdem; de ha valaki véletlenül nem ismeri egy kis részletét, és ellene cselekszik, az hiba. A jellemesség egy főkövetelménye, hogy képes legyen következetesen leszármaztatni minden egyes eset szabályát, törvényét.

De a fejlődés e korszakában egy rendkívül feltűnő ellentmondás nyilvánul. Bármennyire uralkodik a szabály, mégis annyi az erőszakosság, a harc. Azt hinnők, hogy ahol minden elő van írva, a dolgok a maguk rendén békében folynak. Itt azonban folytonos a vita és civódás. Ezt az ellenmondást másképp megérteni nem lehet, mint hogy mindenben csupán a célszerűség szerepel. Szigorúan szem előtt tartják a törvény követelését; erre irányul minden tettük, de eszköz dolgában a célszerűség az egyedüli vezető gondolat. A cél szentesíti az eszközöket, mint a jezsuitákról mondották. A célszerűség uralkodik, de szerfelett hiányzik a lelkiismeretesség.

A népélet alapján, íme, megállapíthattuk mind e tulajdonokat. Ugyanerre jutunk, ugyanezt tapasztaljuk, ha a megfelelő irodalmat és költészetet vesszük vizsgálat alá.

A lovagi költészet számos alakja, Lohengrin, Parsival ugyanoly jellemző vonásokat tár fel. Sokoldalú az érdeklődésük, bejárják a legtávolabbi, legmesszebb eső vidékeket; a természet csodáit, rejtekeit kutatják fel. Az ideál a mindentudás; némelyik érti még a madarak nyelvét is.

Rendkívüli szigorúsággal tartják meg a lovagi élet rendjét, inkább elvesznek, mintsem megszegjék. Innen ered jellemességük. Egy cél felé törekednek, s ennek elérésében nem szánnak semmi erőt, sem időt.

Érdekes és jellemző világot vet a tárgyalt két különböző művelődési fok viszonyára a kettőnek ellentétbe jutása. Tapasztaljuk ott, ahol első ideálok másodfokú társadalomba jutnak. Szép példáját adja e helyzetnek a mi irodalmunk egy legremekebb alkotása, a „Toldi szerelme”, épp

Toldi jellemében. Toldi Miklós hős, heros minden irányban; állhatatos és okos. Mikor a cseh hátulról meg akarja támadni, meglátja a Dunában a képét, legott észreveszi a helyzetet, hátrafordul, és legyőzi. Éppoly hatalmas, mint okos. Ilyen élvezetében is, amikor mulat, és még alvásban is. „Hatalmas gyerek” - amint Arany mondja. S ez a jellem lovagi társadalomba kerül. Egymás után vét minden uralkodó törvény ellen; ellenkezésbe jő az uralkodó összes erkölcsi fogalmakkal: álmezben harcol, egy nőt sért meg, és tesz vele tönkre, Tar Lőrincsel meg nem engedett párbajt vív, s végül az egyházzal is ellentétbe jő: sírfosztogatónak bélyegzik. Csakis hosszú vezekléssel róhatja le bűnét; elbujdosik, sanyargatja önmagát a flagellánsokkal<sup>30</sup> együtt, harcol ismeretlenül, hírnév és dicsőség nélkül. S bocsánatot csak akkor nyer, midőn ura, királya is hibába esik, megsérti a lovagi szabályokat, kegyetlenül elítéli Durazzói Károlyt. Toldi is bocsánatot nyer, mert íme a legmagasabb erkölcsiség se lehet ment a vétectől. A tökéletes ember is hibázhat. Megtudják azt is, hogy a sirrablás vádja alaptalan; Toldi megnyugvást nyerhet. A két ideál küzdelme a tragikum az eposzban.

Hű kifejezője e tragikumnak Coriolanus is Shakespeare drámájában. Ő is epikus hős törvényesen rendezett társadalomban. Ő is ellentétbe jő ezáltal a társadalmi renddel. De minden hősiesége mellett még az első fokú ideálnak sem felel meg egészben; nem tudja megkülönböztetni, mi érhető el, és mi nem. Ez hozza ellentétbe az anyjával, aki szintén az epikus kor erkölcsének képviselője, de ennek teljesen megfelel. Kiviláglik ez abból a helyből, ahol anyja kéri, hogy engedjen; legyen most szíves a nép iránt, majd ha consul lesz, tehet, amit akar. Anyja okosabb, ravaszabb, mint ő; nem magasabb erkölcsiségre inti, hanem okosságra. Tönkremegy Coriolán, mert nem felel meg egy erkölcsi ideálnak sem, de tönkre kell jutni anyjának is, mert a magasabb műveltség és erkölcsiség ellentétbe jut vele.

A most kifejtett második ideálnak a rendi társadalom ideálja vagy a lovagi ideál nevét adjuk. Megtaláljuk párhuzamos alakját az egyéni életben is, mint az első fokot a gyermekben, úgy a másodikat az ifjú emberben. De példa e másodfokú erkölcsiségre a polgári ember is a maga társas műveltségével.

## 2. A harmadik típus összegezéséhez jutottunk.

Első szembetűnő tulajdonsága az a sajátos törekvés, hogy a megoszlás felett szellemi egységet létesítsen. Jellemzi ez Periklész korának életét; érzik Athén jobbjai, hogy minden törzsi különbség mellett egységes szellem képviselői a többivel szemben, s céljuk az egység megvalósítása, a hellénizmus megalkotása. Megtaláljuk e benső törekvést Róma életében is, a császárságot előkészítő korszakban, midőn kiemelkedik a nemzeti eszme tudata. A modern életben a renaissance kora mutatja a fejlődés e stádiumát. Általában érzik a szellemi egyesülés és a közbéke szükségét. Megalakulnak az egyes nemzetek. Ez aztán a maga rendje és módja szerint fejlődik ki mindenképp; nem kell különös súlyt fektetni arra, hogy a klasszikus kor emlékeit felélesztve, ezeket követte az újkor a nemzetek megalkotásában.

Az előző kor végtelen, rendezetlen sokoldalúsága, sokirányú érdeklődése harmonikus alakot nyer. Van benne egy legerősebb középpont, mely köré szabályozódnak az érdeklődés ágai, s amelytől kezdve fogy az érdeklődés intenzitása. E harmonikus ideál az, melynek kifejtésére törekedtek a Periklész utáni írók, költők és filozófusok. Fellépnek az élet számtalan ellentétének kiegyenlítői; létesül a jogrend. Az újkor nem nyugszik meg a középkor rendjében, magának megfelelőbbet keres. S ámbár e követelmény nem válik mindenütt határozott intézményekké, de mint kíváncsi megvan mindenütt. Kétségbe vonják, amit elődeik

---

<sup>30</sup> flagellánsok - középkori szektás mozgalom, a vallásos aszketizmus rajongói. Nyilvánosan korbácsolták magukat „bűnük levezléséért”

kötelezőnek hisznek. Felszabadul a gondolat, feltámad a szólásszabadság, a személy szabadsága, s ezek számára akarnak új jogrendet felállítani.

Elismerik mindenkinek az egyéniségét. Sőt követelik mindenkitől, hogy oly fokra jusson, melyen egyedül áll, hogy pótolhatatlan helyet foglaljon el a társadalomban.

S megvan a harmadik fok negyedik követelménye is; erős a kötelességérzet. Azok a férfiak is, akiket ez általános változás, új jogrend keletkezésének közepette hírhedt rombolóknak szokás tekinteni, ideállá magasulnak, midőn erős kötelességet tűznek ki úgy a maguk, mint a mások szeme elé. Ilyenek a nagy reformátorok. Ilyenek a 18. század nagy alakjai is, közöttük elsősorban Voltaire. Tudják, mi a teendőjük, de tartózkodnak, amíg lehet, nehogy hamarkodva cselekedjenek, de hogy aztán annál elszántabban lépjenek a harcba.

Az irodalomban még nem találunk oly kimagasló típusokat, melyek e harmadik ideálnak felelnének meg, de nyomai megvannak az egyes művekben. A költészetnek állandó sajátsága, hogy a múltból veszi a tárgyát, nem a közvetlen jelenből. S ha a jelenkor sajátságait akarja jellemezni, akkor is a múlt egy alakját testesíti meg.

Ki kell emelnünk azonban a modern élet egyik legnagyobb szellemét, aki e korszak minden sajátságát, egyetemes fejlődését magába felvette, aki minden ízében a modern erkölcsi életnek megfelelő alak: Goethe. A modern szellemet tünteti fel a maga teljességében, *és csak ezt*. Megvan benne a harmonikus kiegyenlítés; mutatkozik abban, hogy nagy poétikus feladatainak rendelte alá úgy a maga, mint a mások életét; így történt, hogy látszólag a törvényességgel sokszor ellentétbe jutottak tettei. Nagy jogérzet jellemzi; legfőképp minden bírálatában, kritikáiban mutatkozik. Az egyéniséget fejleszti magában, s az egyéniséget tiszteli másokban is. Kötelességérzete vezette minden tetteiben, úgy irodalmi alkotásaiban, mint politikai cselekedeteiben. Ahol cselekedni volt szükség, mindenütt helytállott. De tartózkodott, amíg csak lehetett, tartózkodott, amíg tenni nem kellett.

A mi életünkben Deák Ferencet tisztelhetjük ily alakként. Mindent és mindenkit érdeklődéssel kísér, minden téren nyílt lélekkel fogadott mindent. A jogfolytonosság elvének érvényesítése az ő műve. A jogért küzdött első fellépése óta, amikor a lengyelek érdekében állt fel szólásra. Megvan benne az egyéniség minden követelménye: állhatatos, következetes és lelkiismeretes állást foglal el. A kötelességteljesítés mindkét irányában láthatjuk: tartózkodik, amíg lehet, de cselekszik, mikor kell.

Nyilvánvaló, hogy ennek a típusnak méltóbb nevet nem adhatunk, mint hogy a modern élet ideálja. Ez a történet alkotta ideálok harmadik foka. Így fejlődött a történet hatása alatt az emberiség, azonban az összes intuíciók felismerése nélkül. Ezek csak később, a tények után levonás útján keletkeznek. Azért mi is szükségesnek láttuk, hogy e kifejtett ideálokat összefoglaljuk, egy negyedik sort vonjunk le belőlük, mely a tökéletesség ideálját adja meg: e felé látszik korunk törekedni.

## A PEDAGÓGIA HELYE A TUDOMÁNYOK SORÁBAN<sup>31</sup>

Alkalomszerűnek tartottam, midőn a tanügyi kongresszus körében általános pedagógiai és iskolai szakosztály is alakult, hogy ne múljon el ez a kongresszus anélkül, hogy magának a pedagógiai tudománynak kétséges problémája is szóba ne kerüljön.

Az ugyan már nem kétséges többé, mindenféle államban tett intézkedések tanúsítják, s az emberek meg vannak győződve arról, hogy elméleti belátás nélkül a tanítás feladata meg nem oldható. Most már nem csupán tanítóképző intézetekben, hanem, mint nálunk is - s hazánk e tekintetben előljárt -, az egyetemeken is állítanak fel tanszéket e tudomány ápolására. Azonban az a kérdés, hogy mit értsünk tulajdonképpen pedagógia alatt, s milyen elméleti kérdések azok, amelyekkel a pedagógiában foglalkozni kell, az bizony mégsem oly világos, és nincs reá egészen meghatározott, általánosan elismert feleletünk. Már maga az a körülmény bizonyítja, hogy Németországban, a pedagógia hazájában, valóságos eseményszámba ment, midőn újabban a berlini egyetemen a filozófiának egyik tanára azt a kérdést, amelyet mi is meg kívánunk világítani, a tudományok akadémiájában tüzetes tanulmány tárgyává tette, s ez alkalommal bizony igen kétségesnek tüntette fel, vajon úgy, mint a többi tudományoknak, van-e a pedagógiának is egy teljesen meghatározott tapasztalati köre, melyet neki éppúgy meg kell világítania, mint másnemű oly tudományoknak, amelyek, mint pl. az orvostudomány, a gyakorlattal állanak összeköttetésben, de feladatukat meg nem oldhatják anélkül, hogy bizonyos tapasztalati tényeket különös szempontból meg ne értsenek, bizonyos törvényszerű igazságokat külön ne kutassanak az illető tények sorában.<sup>32</sup>

Valóban, ha figyelembe vesszük magukat azokat a műveket, amelyek pedagógia néven szerteszét el vannak terjedve, aminőket egyre írnak a különböző országokban, azt tapasztaljuk, hogy az a pedagógia ritka kivétellel nem egyéb, mint egészen különböző nemű tapasztalatoknak egyszerűen a pedagógus munkájára való alkalmazása. Önálló kategóriái nincsenek annak, amit pedagógiának nevezünk, hanem vagy a pszichológiából, vagy az etikából meríti őket, és ez idegen, kölcsönbe vett fogalmak fonálán tárgyalja aztán tulajdonképpen gyakorlati feladatát, úgyhogy ember legyen, aki ezen alapvetés figyelembevételével oly gyakorlati útmutatást nyerhet, hogy egész biztosan, általános elvek és összefüggő, rendszeres gondolkodás alapján meg tudná határozni, a művelődés, a gyermeknevelés bizonyos fokán miért tanít bizonyos tárgyat, és miért tanítja az illető tárgynak egy bizonyos részletét. Mivel külön más oly tanulmánykörből, a lelki élet köréből egyszerűen átveszi kategóriáit, amelyeknek bűvárlata nélkül pap sem lehet el, jogász sem lehet el, s egyáltalában senki sem lehet el, aki az emberi élettel foglalkozik, kategóriáinak pontos alkalmazása a gyakorlatban majdnem lehetetlenség. Iparkodnak ugyan ezen a bajon kerülő úton segíteni, és a tekintetben nem is vitatható el minden érdem a pedagógiai irodalomtól; iparkodnak kerülő utakon bevinni oly gondolatokat, a tények oly csoportjait, melyek aztán a pedagógiai feladatot jobban megvilágítják, de éppen azért, mert ez csak kerülő utakon történik, az alkalmazott kategóriák rendszere nincs teljesen igazolva. Alkalomszerűnek tartottam tehát, ha mi is foglalkozunk egy kissé ezzel a kérdéssel,

---

<sup>31</sup> A II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus általános és iskolai pedagógiai szakosztálya első ülésén (1896. jún. 4.) tartott előadás. Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok rendszeres összeállításban. Budapest, 1909. Eggenberger. I. kötet, 5-17. lap

<sup>32</sup> Wilhelm Dilthey: Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft (Sitzungs-berichte der k. preus. Akademie der Wissenschaften zu Berlin, XXX. 5. B. 19. Juli 1888). (Kármán jegyzete)

nem azért, hogy talán itt megvitatás tárgyává tegyük, még kevésbé azért, hogy az itt hangoztatott nézetek mint teljesen megállapodottak elfogadtassanak, csupáncsak annál a szükségnél fogva, amit talán ebben a szakosztályban mindenki érez, hogy a pedagógia elméleti kérdései körül lassanként némi általánosabb tájékozódást nyerhessünk. Mint ilyen, teljesen egyéni hozzászólást kérem tekinteni a magam felszólalását.

Ne gondoljuk azonban, hogy valami egészen újat mondhasson az ember. Ettől nagyon kell óvakodni majdnem minden tudomány terén, de kiváltképp a pedagógiánál, amely oly hosszú munkálkodás eredménye, amelynek oly hosszú története van, hogy elterjedt felfogásokat valamely újabb egy felfogással teljesen semmisnek nyilvánítani lehetetlenség. Tulajdonképpen feladatunknak csak azt tekintem, hogy az igazi pedagógiai munkásságban rejlő és voltaképpen az emberekben némiképpen tudatosan is élő felfogást még világosabbá tegyem észrevételeimmel. Ezáltal talán megnyerhetnök mindazokat, akik már eddig is pedagógiával foglalkoznak, hogy éppen ez irányban minél tudatosabban fejlesszék, s megtörténjék a pedagógia körében is, hogy egymást megértve, határozott irányban működő önálló tudománnyá alakítsuk át azt, amit ma önálló kategóriákkal dolgozó kutatásnak tekinteni nem lehet.

### **1. A pedagógiai elmélet sajátos köre**

Gyakorlati feladatnak szól a pedagógus munkája mindenestre; azonban, amint iparkodom kimutatni, gyakorlata az emberi életnek oly sajátos jelenségcsoportjára terjed ki, amely eddig elméleti tudományos felvilágosítás nélkül szűkölködik. Hogy az összefüggést a gyakorlati feladat és eme ténycsoport közt átlássuk, legelőször is magával a pedagógus feladatával kell foglalkoznunk. Mit kell tulajdonképpen nevelői tevékenységen érteni?

Addig eljutottunk már elmélkedésünkben, hogy megszükitettük a pedagógia körében a nevelés fogalmát. Mindazt, ami hozzájárul az emberi szellem és test alakításához, mindazt ma mégsem vonjuk be a nevelés fogalmába, midőn a pedagógus munkájáról beszélünk. Nagyon jól tudjuk, hogy vannak olynemű befolyások is az ember lelkére, teste alakulására, jelleme képzésére, melyeket úgy kell tekintenünk, mint a történeti élet összefüggésében rejlő tényezőket, melyek felett nekünk, embereknek talán hatalmunk sincs, nemhogy őket valamiképpen kedvünk szerint alakíthatnók. Hogy csak egy példát említsek, mindenki tudja, hogy a társadalom, a családi élet erkölcsisége, az egyes osztályok viszonya, egymás munkásságának méltatása mily nagy befolyással vannak az erkölcsi jellemre. De nem volna-e önámítás és a mi sajátos munkakörünkben való kilépés azt mondani, hogy a családi élet erkölcsét, a társadalmi békét, egyes osztályok egymáshoz való viszonyát mi pedagógusok fogjuk megállapítani és alakítani. A mi feladatunk-e átalakítani az emberiséget? Ha hiba van családi életünkben, egészen más tényezőkben rejlik az, mint a pedagógus munkájában; ha a társadalmi osztályok, a felekezetek háborúskodnak, ismét mások feladata a bajokon segíteni. Maga a pedagógus munkássága meggyőződésem szerint célt tévesztene, ha a világnak minden egyes erkölcsi baját ő akarná szerény, bár talán nem kevésbé fontos munkásságával orvosolni. Így vagyunk még némiképp a testi élettel is. Jellemünk határozottan függ testi életünktől és egészségünktől, de azért a test ápolását mégsem tekinthetem a pedagógus feladatának. Erre az orvos van hivatva a maga sajátos tanulmányi körének felhasználásával. Mert ez a munka külön tapasztalatokat követel, külön tapasztalati tények megértését, és csupán ezen tapasztalati tények figyelembevételével lehet segíteni a testi bajokon, akár egyéni, akár közbajokon.

A nevelés fogalmát meg kellett tehát pontosan szorítani, ha tudni óhajtjuk, mi marad a pedagógus saját munkakörének. A „nevelés” szó magában véve igazán oly tág értelmű,

mindent felölölő, hogy némelyek még az emberiség történetében is az emberiség nevelését kívánták látni. Tudjuk, hogy a pedagógus név, amit mi most magunknak vindikálunk, sokszor szerepel is a legmagasabb elmék törekvéseivel összeköttetésben. Vallásalapítók, a vallásos életnek vezetői, az erkölcsi ideálok legmagasabb alakjai az emberiség pedagógusainak neveztettek. De ezek munkásságát a mi tudományunkkal, a mi sajátságos előkészületünkkel nem vállalhatja magára a pedagógus; neki külön tér jut, s ezt kell felvilágosítanunk. Megszorítása a munkának és megszorítása annak a tapasztalati körnek, amelyre munkája vonatkozik, ez az első feltétele a pedagógia tudományos megalakulásának. Olyan elmélkedés, mely mindennel érintkezik, amelybe minden bele van vonva, már magában rejti azt a veszélyt, hogy egységes tudománnyá ne válhassék.

Melyik tehát ez a tulajdonképpeni gyakorlati feladat, amelyet igazán nevelői, pedagógiai munkának lehet tekinteni?

Én azt az emberi és nemzeti élet egy sajátságos szükségletén alapulónak találom, amelyet minden nemzet ki kíván elégíteni a szűkebb értelemben vett nevelőmunkásság által: azon a tényen alapul ugyanis, hogy bármiképp értelmezzük is az emberiség vagy akár egy nemzet, de sőt továbbmegyek, minden egyes kisebb emberi csoportnak a feladatát, ez a feladat sohasem oldható meg egy nemzedék munkássága által. Nem arra fektetek ezúttal súlyt, hogy miképp értelmezi valaki azt a célt, amely felé talán az emberiség törekszik; de mióta kultúra van, az emberiség abban a tudatban él, hogy amire törekvése irányul, az egy nemzedék rövid élete folytán nem valósulhat meg, hanem folytatólagos megvalósítása az utána következő nemzedékek munkásságára is vár.

Ezzel, az emberiség fejlődésével, emberré lételével, hogy így mondjam, hozzuk kapcsolatba a nevelés feladatát. Az emberiség csak történeti élete folytán alakul ki. Az emberi szellem magának e történeti munkásságnak eredménye, nem alapja. Hogy mire képes az ember, hogy mi a hivatása, azt tulajdonképpen csakis a századok összefüggő munkássága által tudja meg. Hogy az ember nemcsak *társas* lény tehát, amint Arisztotelész mondotta, hanem hogy egy-szersmind *történeti* lény is, ebben rejlik a nevelés tulajdonképpeni szüksége. Ha pusztán társas lény volna - hogy úgy mondjam -, akkor talán, amint gondolták is, a társadalom alakítása által, valami ideális társadalmi szervezet útján és az ifjúságnak, a következő nemzedéknek ezen ideális társadalomba való behelyezésével minden feladat meg volna oldva. Akkor nem is volna ám a pedagógia, hanem tulajdonképpen a politika dolga volna a nevelés módjának a megállapítása, úgy, amint azt Platónnál és némiképp Arisztotelésznél is találjuk. Az ember a társadalomba beleszületik, így beleszületnék abba az ideális társadalomba is, és ezen ideális társadalom hatása alatt csak megfelelő óvásra volna szükség, hogy az egyén annak a társadalomnak derék tagja legyen.

De az emberiség munkássága nem ily befejezett valami, s távol sem áll, hogy utópiák szervezése által valamiképp az emberiség munkássága kimerülhetne. A folyton fejlődő emberiség munkássága folytonos történeti egymásutánt követel, megköveteli azt, hogy egyetlenegy nemzedék se tekintse feladatát azzal befejezve, hogy társadalmi életét alakítja, vagy gazdaságát gyarapítja, vagy irodalmát és műveltségét emeli, hanem gondoskodnia kell arról is, hogy legyen, aki átvegye azt, amit teremtett, és folytassa azt, amit ő megkezdett.

*A nevelőmunkásság szükségképpen kísérelje az emberiség történeti munkájának.* Minden időben, küzdött legyen bár az emberiség akármely ideálokért, ha az a nemzedék csak az ideál elérésében látta feladatát, s nem gondoskodott egyszersmind az ideál számára a jövő nemzedék előkészítéséről, mindenkor bekövetkezett az elért eredmények kockáztatása. Amely nemzedék biztosítani akarja, amit elért, és biztosítani kell, mert amit végzett, az csak töredék - annak gondoskodni is kell arról, hogy ez a töredékes munka folytatást nyerjen. A nevelői

munkásságnak tehát nyomon kell követnie a történeti, teremtmő munkásságot, mely utóbbi összefüggésében csak amannak segítségével valósítható meg.

De amidőn erre a tényre utalok, akkor még nem határoztam meg szigorúan a pedagógus munkásságát, mert munkája még itt is érintkezik más körök munkájával. Hisz maga a gazdasági élet is megköveteli ezt a kettős tevékenységet, amelyre most utaltam, egyrészt a nemzet tevékenységét, hogy vagyonosodjék, hogy mindinkább kezébe kerítse, felhasználja a természetnek azt a részét, amelyet feldolgozni neki jutott osztályrészül, és egyúttal gondoskodni kell arról is, hogy ez a vagyonosodás a jövőendő nemzedék kellő előkészítése - gazdasági előkészítése - nélkül valami módon csorbát ne szenvedjen. A politikusnak is feladata erős törvények és intézmények által biztosítani azt, amire törekszik, némiképpen erkölcsi alakulását az együttélésnek. Mindezek közös feladata a történeti munkásság biztosítása úgy, hogy ha a nevelés is beletartozik az ilyennemű munkásság körébe, szükséges még szigorúbban megállapítani, miben különbözik tőlük a nevelőmunkásság, s mily viszonyban áll hozzájuk.

Nem szeretném tisztán egyéni s így könnyen önkényesnek látszó elmélettel venni igénybe figyelmüket. Könnyebben eligazodunk talán erre vonatkozólag, ha figyelmeztetek egy megjegyzésére annak a férfiúnak, aki a mi körünkben, nemzeti életünk körében legmélyebben foglalkozott a történeti fejlődés kérdéseivel. Eötvös József báró felvetette azt a problémát, hogy min ismerszik meg a történeti haladás; három vonást emel ki azután, amely mintegy mértéket adna arra, hogy melyik nép haladottabb a másikkal.<sup>33</sup> Első ilyen ismertetőjelnek mondja azt, hogy mennyiben gyarapodott az embernek hatalma a természet és a természeti erők felett. Amely nép ebben a tekintetben előbbre van, jobban felhasználja a természet adományait, inkább elbír bánni a természet erőivel, az haladottabb. Egy másik vonás - amit Eötvös harmadik helyen említ, de én szándékosan másodikra teszem - abban áll, hogy mennyiben ismeri el és tartja az illető nép tiszteletben az emberi méltóságot; ez utóbbi alatt, mint tudjuk, némelyek éppen azt értik, amit szabadságnak, erkölcsi szabadságnak nevezünk. Aki egy kissé taglalgatja a társadalmi életet, az előtt, gondolom, világos, hogy evvel a két jellemvonással az emberi munkásságnak két külön köre igen világosan van jellemezve. Az egyik kör az anyagi világ feletti uralom, amely mintegy életfeltételét adja az embernek, de túlmegy az élet feltételén, mert egyúttal a természetnek egész átalakítását is magában foglalja; ez az, amit a nép *gazdasági* életének nevezünk. A másik vonás, mely az embert megbecsülni tudja, méltóságát tiszteletben tartani, erkölcsi szabadságát mindenképpen elismerni; ez tulajdonképpen legszebben fejezi ki a *politikai* élet feladatát. Harmadik jellemvonásként emeli ki Eötvös - második helyen - azt, ami némileg összekötő kapcsolata és segítője is a másik kettőnek. Abban találja: mennyire van elterjedve bizonyos foka a műveltségnek a társadalom tagjai közt. Csak a „*műveltség*” szó követel tulajdonképpen felvilágosítást, hogy aztán megtaláljuk azt a kört, amely tulajdonképpen bennünket közelebbről érdekel. Nem láthatunk mást benne, mint az embernek azon sajátságát, hogy *tudatával bír munkásságának*, hogy *szándékosan* végzi történeti életét, hogy nemcsak cselekszik akár gazdasági téren, akár a politikai élet körében ösztönszerűleg, hanem egyúttal *értelmes belátással, tudatos elmélkedéssel*, szándékosan oldja meg azokat a feladatokat, amelyeket maga elé állít.

Ilyen tudatos és világos belátása az emberi feladatoknak s e feladatok helyes viszonyítása tulajdonképpen az, ami műveltségnek nevezhető. Ilyen tudatosság aztán nemcsak egyéni, hanem köztudatosság is, a nemzetnek tudata, a nemzetnek világos belátása feladatairól, e feladatok helyes mérlegelése és áttekintése: ez az, amit „nemzeti műveltség” néven nevezhetünk.

---

<sup>33</sup> B. Eötvös József, A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az államra (II. kötet, 6. könyv, 2. fejezet). (*Kármán jegyzete*)

Ennek a műveltségnek aztán sokféle eszköze van, de legfőbb eszköze természetesen az, ami minden emberi eszméletességnek igazi alapja: maga az emberi *nyelv*, maga az emberi beszéd. Beszéddel teremtődött az embernek valóságos öntudata, igazi eszméletes ismerete sajátos lelkének; s ez a tudatosság a teremtő erő az egyénben éppúgy, mint a népben és aztán az egész emberiségben.

Így tehát a tudomány a történeti életet ezen útmutatás szerint taglalhatná, és megkülönböztethetne három sajátos társadalmi munkakört. Az egyik vonatkoznék magára a természetre, a természet meghódítására, a természet kincseinek a kiaknázására, az emberi szükségleteknek megfelelően való átalakítására, szükségletek alatt értve nemcsak anyagiakat, hanem szellemieket is, minden igazi emberi érdeket. Ennek a munkásságnak, amint a közélet szervezetében jelentkezik, már megvan is a tudománya, a társadalmi *gazdaságtudomány*, mely szintén csak újabb időkben alakult. Valaki azt jegyezte meg, hogy a gazdaságtudomány akkor létesült, midőn az emberek látták, hogy szaporodnak ugyan, hogy az emberiség hatalma a természet felett növekszik, de vele nem tart lépést egyúttal a vagyonosodás gyarapodása, hogy az egyéni életnek a biztosítása korántsem áll arányban azzal a munkával, amit a társadalom a gazdaság terén kifejt. Ez a probléma tette a gazdaságtudományt mintegy szükségessé. A gazdasági élet feltételeit tanulmány tárgyává kellett tenni, megállapítani a gazdasági élet különböző tényezőit, meghatározni ezeknek viszonyát és azt a kérdést megvilágítani, minő törvényszerűség szerint fejlődik a nemzetek vagyonosodása, gazdagodása. Ez a vizsgálódás eleinte sokféle gyakorlati irányban kereste feladatait, de ma már biztosabban tűzi ki céljait, és mint teljesen meghatározott elméleti tudományág szerepelhet.

A második tudománykör előbb alakult meg, mint a gazdaságtudomány, de valami módon teljes kialakulását még napjainkig sem érthette el; ez foglalkozik azzal a másik körrel, amelyet az emberi méltóság, szabadság tiszteletben tartása körének mondottunk, taglalja a társadalom állami szervezésének bonyodalma: ez a *politika* és a vele összekötetésben levő *jogtudomány*.

Azonban oly tudománykör még nincsen, mely a műveltség tényezőit, a nemzeti köztudat elemeit tenné tanulmány tárgyává, megállapítaná és megkülönböztetné azoknak egymáshoz való viszonyát, amely megmondaná: minő tényezői vannak a szellemi tudatosságnak, az emberi műveltségnek mik az elemei, hogyan hatnak egymásra, hogyan függenek egymástól.

A pedagógus elmélkedve sohasem mellőzhette ezt a dolgot; de külön tanulmány tárgyává határozott elemzés útján és az elemekre bontás mellett törvényszerű összeköttetések kutatásával - eddigelé nem tették. Már most talán nem követek el hibát, ha ezen kíváncsi, szükséges elméleti tudományt pedagógiának veszem.

Kétségkívül nem volna valami nagy hiba. A gazdaságtudomány is idegen névvel: ökonómia. Mindenki tudja, hogy a szó eredetileg a gazdaságnak legcsekélyebb, legkezdetlegesebb alakulását jelöli: a család háztartását; de ma társadalmi gazdaságtudománnyá fejlődött. A politika is a polisz, a város után van elnevezve. Ily értelemben szabad volna nekünk is azt, ami eleinte pusztán csak a gyermekkel való elbánás módját, erkölcsi őrzését jelölte, szűk köréből kiemelve az emberi műveltség, a köztudat törvényeinek felvilágosítására szolgáló tudománynak, a gazdaságtudomány és a politika harmadik testvérének jelölésére lefoglalni. A műveltség köre volna tehát az az elméleti kör, amely tüzetes külön vizsgálódást követel, s ez szolgáltatna biztos útmutatást a pedagógus munkájának, aminőt nem nyújthat sem az elvont pszichológia, sem az emberi cselekedeteket egyszerűen mérlegelő tudomány, az etika. Bele kell a pedagógusnak mélyedni a köztudat alakulásának állapotába, annak tényezőit kellőképp mérlegelni és méltatni kell tudnia, hogy belőle a maga gyakorlati feladata számára, aminek szolgálatában áll - hogy ugyanis a már megalakult köztudat el ne vesszen, hanem megmaradjon -, kellő alapot és irányadást nyerjen. A pedagógus ily felfogással tulajdonképpen a



vallásalapítók, tudósok, költők nyomába lép; az ő segédmunkássága gondoskodik arról, hogy amit azok nagyot alkottak, az el ne vesszen, hanem mindig újabb meg újabb életet nyerjen, hatékony tényező maradjon az emberi működés minden körében.

Így talán sikerült egy kissé megvilágítani a megoldandó feladatot, amellyel tulajdonképpen a pedagógiának mint külön tudománynak foglalkozni kell. Az emberi műveltség tényezőinek a kutatása, a tényezők kölcsönhatásának megvilágítása: ez az az elméleti tanulmány, hogy röviden mondjam, mely a pedagógus munkásságát felvilágosítja és irányíthatja.

Az egyes tárggyal foglalkozó, gyakorlati pedagógus aztán természetesen sokféle irányban fogja keresni feladatának megvilágítását. Az egyik talán a tudomány ápolójának fogja tekinteni magát, hogy el ne vesszen az, ami a tudósok révén az emberiség birtoka; de ennek tudnia kell, hogy nem a tudás, nem a tudomány a műveltség egyedüli tényezője a többinek mellőzésével, hanem világosan kell belátnia az ő tudásának a viszonyát a szellemi élet többi, nem kevésbé fontos elemeihez. Mi csakis akkor végezhetjük helyesen munkánkat, ha arról, ami ránk sajátosan van bízva, legyen az a természet ismeretének tudatossá tétele vagy a vallásos élet felvilágosítása, vagy a gazdasági vagy a művészeti elemeknek az ismertetése, ha tudjuk róla azt is, hogy az emberi műveltség ez illető része milyen helyet foglalt el a műveltség egész körében, miként viszonylik a többiekhez, mennyi jut tehát az egészből reánk. A műveltség egészének szempontjából kell minden oktatónak a maga feladatát megállapítani, és az egésznek tekintetéből munkásságát nemcsak általánosságban, hanem részleteiben is meghatározni.

Látnivaló, hogy ezt a nagy feladatot, a pedagógiának illetén megalapozását, egy csapással egy zseniális ember sem oldhatja meg, de e szempontokból kiindulva, mindenki a maga körében, a műveltség egyes elemeinek kellőképpen mindig az általánosabb körre való vonatkoztatásával, talán előmozdíthatjuk a megalakítandó új tudományt. Nevezzék különben az elméleti alapot akárminek, akár pedagógiának, akár műveltség tudománynak, az mindegy, de gyakorlati munkásságunk csupán oly elméleti alapon nyerhet biztosságot, mely világosan feltárja a művelődés eszközeinek és módjainak sokféleségét, megérteti egyszóval az utat, melyet az emberiség követett abban a törekvésében, hogy az emberi szellem legmagasztosabb vonását, *öntudatát*, kifejtse és fenntartsa.

Ezen törekvés szolgálatában látom én a gyakorlati pedagógusnak is legszebb, legnemesebb feladatát. Kicsiny dolognak tekinthető ez a teremtőkéhez képest, de nem kevésbé fontos a teremtés munkája mellett is. Mert ha létesült valami nagy, ami csakhamar el is vészett - az emberiség története sok ilyet ismer, úgyszólván azt később tudatos munkával kellett újra feléleszteni -, ez azért történt, mert pedagógus munkájukat nem végezték olyan lelkiismeretesen azok a korszakok, amelyek nagyot alkottak, mint ahogy el kellett volna végezniök.

Mi pedagógusok teljesítjük, meggyőződéseim szerint, azt a kisebb feladatot a teremtés munkája mellett, hogy megőrizzük azt, amit nagyjaink alkottak, és ezzel szolgáljuk mi tulajdonképpen igazán nemzetünket és vele együtt az emberiséget.

## 2. A pedagógia segédtudományai<sup>34</sup>

A tudományos elmélet jogosultságát és fontosságát korunk általában hajlandó elismerni. A mindennapi tapasztalat oly hangosan szól haszna és szüksége mellett, hogy tagadni hiábavaló merénylet volna. Nem tekintve az úgynevezett tudós foglalkozásokat, a földművelés és ipar az

---

<sup>34</sup> Álláspontunk. Magyar Tanügy, II. évf., 1879. január 1.

elméletnek, a természeti törvények pontosabb meghatározásának köszönik újabb felvirágzásukat; kereskedelem, közlekedés kénytelenek meghajolni a nemzetgazdaság általános szabványai előtt. A társadalom minden rétege elismeréssel, némi áhítatos tisztelettel viseltetik a tudós érdemei iránt; majdnem azt állíthatnók, hogy századunk többet vétett a hiányos elméletnek is engedve, mintsem hogy megvetette volna a tudomány szavát.

Csupán egy téren nem szűnhetett meg a régi panasz, hogy mai napig legkeresettebb színhelye maradt a dilettantizmusnak: ez az erkölcsi élet és főként a nevelés, a közoktatás tere. E körben még mindig áll a vád, hogy a puszta ötlet, a művelt aperçu<sup>35</sup> hasonló döntő befolyásra tart igényt, mint az összefüggő alapelvekből kiinduló elmélet, a tudományos tanulmányozás. A jog terén senki sem fog megütközni azon, ha a jogtudós nem jogászokkal szemben oly értelemben nyilatkozik valamely jogi kérdés fölött, hogy véleményét végleges eldöntésképpen fogadják; de mindenki feltűnő elbizakodottságnak venné, ha a nevelés dolgában valaki hasonló igényt kötne nézeteihez. A nevelés dolgához minden ember ért; az iskolaügyhöz mindenki szól egyaránt, és mindegyike egyenlő önbizalommal, öntudatossággal mondja ki véleményét. Iskolaszékekben, országgyűléseken megszámlálhatatlan az egymás mellett álló, elágazó vélemények sora; rendszerint céltalanul ide-oda tévedez a vitatkozás menete, s többnyire a puszta véletlen dönti el, határozza meg a szavazatok eredményét.

De ki nem bocsátaná meg a közélet embereinek e tétovázást, ha az úgynevezett szakférfiak értekezletein sem más a nevelés és oktatás kérdéseinek sorsa! Hiába keresnők ott is a tudományos, módszeres gondolkodás jellegeit. Szólanak a nevelés és oktatás céljairól, anélkül azonban, hogy az etikai problémák nehézségeiről csak sejtelmük is volna. Meghatározzák a tanmenetet, a tanmódot, de a lelki élet törvényei szóba sem jönnek. Ajánlanak, mellőznek tantárgyakat, meg sem említve, vajon kapcsolatban vannak-e vagy nincsenek az oktatás céljaival. A képző erő, mely ebben a tantárgyban rejlik, az emlékezet, képzelet, önálló gondolkodás fejlesztése, melyre amaz a tantárgy kiválóan alkalmas: ily jelszavakkal védi mindenik saját kedvelt szaktárgyát, meg sem gondolva, hogy ugyanez alapon bármely tudományág lehetne tantárgy, és hogy amaz elvont, minden tárgyképzettől független lelki erők, melyekre hivatkozik, merő fogalmak, valóságos agyrémek. Vitatják a kedély, az akarat művelésének szükségét, de a kedély mibenlétét nem kutatják; a kérdés nem bántja őket, vajon lehető dolog-e közvetlenül hatni az emberi kedélyre, a növendék érzelmére és akaratára. Egész iskola-rendszert alkotnak, de a hivatáskörök sajátos követelményeivel, melyek számára az egyes tanintézetek vannak rendelve, nemigen törődnek. Tervezgetnek szóban és írásban véghetetlen sokat, de egyik sem tartja érdemesnek avval megismerkedni, amit ugyanazon tárgyban már előtte számosan jobban és behatóbban mondtak és írtak vala. Tanítói körökben is szokássá vált illetően módon, hogy nem az érvek súlya, hanem a szavazatok száma dönt, hogy egy-egy kérdés újra meg újra vita tárgya lesz, s hogy oktatásügyünk hánytorgatása meg nem akar szűnni.

Ily körülmények között lelkiismeretbeli kötelességgé válik a tudomány igényeit érvényesíteni; figyelmeztetni az indokokra, melyek a nevelés és oktatás terén szintűgy, mint egyebütt, követelik az elvi, princípiumokon alapuló eldöntést.

A pedagógia gyakorlati tudomány; céljai mindenekelőtt a gyakorlati, az erkölcsi élet megértésére utalják. Mily bőséges alkalom nyílik már itt a komoly gondolkodónak elvi, alapos vizsgálódásra! Már az is, ki egyedül a földi jólétet, a boldogságot veszi életünk céljának, s aszerint óhajtana szervezni a köznevelést, az iskolát, fog oly általános szabályok után kíváncsozni, melyek utasítása szerint az ember a lehető legnagyobb boldogságra tehessen szert,

---

<sup>35</sup> aperçu (aperszü) - észrevétel, ötlet

hogy az egyik élvezet ne háborítsa, meg ne károsítsa a másikat, hogy ne csupán egyes boldog órák, hanem az egész életre kiható, állandó boldogság birtokába juttassa növendékeit. Még inkább fogja érezni az elméleti eligazodás szükségét, ki minden önző törekvéstől menten, az állami életnek, nemzetének, vagy talán végképp mellőzve valamely határozott gyakorlati eredményt, egyedül az erkölcsi eszmék feltétlen tiszteletére akarja nevelni az ifjúságot.

Az érdekek ellentéte a nemzeti életben, kötelességek olykor végzetes összeütközése az egyéni lélekben, mind megannyi indok oly általános vizsgálódásra, mely a nemzeti és egyéni létet szabályozó eszmék tartalmát részletezze, azok összefüggését és egymáshoz való viszonyát meghatározza, és utasítást szolgáltatson arra nézve, miként alkalmazandók az irányadó eszmék az élet egyes viszonyaiban, hogy a nemzet, az egyén fejlődése háboríthatatlan, minden oldalú és összhangzó legyen. Megállapodott teljes *etikai rendszer* nélkül, mely a megérintett kérdésekre feleletet adna, minden pedagógiai gondolkodás nélkülözi az alapot, a kiindulás pontját.

Más irányban követelendő azután még a tudományos tájékozódás, ha a nevelés, az oktatás eszközeit és módjait vesszük tekintetbe. A nevelő növendékeit, az iskola tanítványait nem pusztá, üres lélekkel, hanem rendszerint már némi szellemi képzettséggel veszi kezelése, vezérlete alá. Ha nem is pártolhatjuk az általánosan elterjedt nézetet, hogy velünk született lelki tehetségek határozzák meg az egyéni fejlődést, el kell ismernünk, hogy a testi szervezet benyomása, a szülői ház, a nemzetiség szellemi befolyása alatt már korán oly sajátos jellegű és maradandó lelki élet fejlődik ki minden gyermekben, melyet a nevelőnek, tanítónak kellő tiszteletben kell tartania. Tanítványának e sajátosságát csak szigorú megfigyelés és észlelés útján ismerheti fel a lelkiismeretes tanár; de ilyennemű megfigyelés lehetetlen határozott elméleti ismeretek nélkül. A *pszichológia* tudománya képesít pszichológiai észlelésre; az szolgáltatja a határozott szempontokat, melyek a megfigyelésnek irányt adnak; csupán az teheti végre a megfigyelés eredményeit használhatókká.

Még feltűnőbb a pedagógiának függése a lélektani elmélettől, ha megfontoljuk, hogy minden nevelés és oktatás lehetősége a növendék szellemi életére való hatás lehetőségén alapul. A lelki élet törvényeit kell tekintetbe vennünk, ha a nevelőeszközök, ha a tantárgyak hatását számba akarjuk venni; a tapasztalatra itt annál kevésbé hivatkozhatni, minél nehezebb az egyes, különvált eszköz hatását meghatározni ott, hol ugyanazon egy időben számos és folyvást új meg új befolyásokról van szó.

Világos dolog egyszersmind, hogy mily okoknál fogva nem elégedhetni meg az iskola körében azzal a pusztá követelménnyel, hogy a tanár szaktudományában meglehetősen tárgyi ismerettel bírjon. Az oktatásra a tudományos fogalmak, rendszerek ismerete még nem képesít senkit; a tanítás eredményének biztosítására megkövetelendő, hogy a tanár az egyes tudományokban uralkodó észjárás, eszmemenet *fejlődésmódjával* is megismerkedjék, annak lélektani alapjait kutassa, hogy az egyéni fejlődés sajátosságának tekintetbevételével illő módon és kellő időben alkalmazhassa. A pedagógiai elmélkedés előtt nagy és fontos tér nyílik főleg ez irányban; meg vagyunk győződve, hogy ha iskolai oktatásunkat a lélektan törvényei szerint szervezzük, sok esetben sikerülni fog az oktatás menetének és eredményének tekintetbevételével a tudományos fejlődésnek többnyire elrejtett útjait is felfedezni, és a pedagógia ekként némiképp viszonzni fogja a szolgálatot, mellyel az egyes tudományoknak tartozik, midőn azokat saját céljainak elérésére igénybe veszi.

Etika és pszichológia, a pedagógiai elméletnek ezen alapjai, ezek szolgáltatják a mértéket is pedagógiai eszmék valódi értékének a megbecsülésére. Minél biztosabb az erkölcsi és lélektani alap, minél szorosabb s világosabb a pedagógiai eszmék összefüggése ezen bölcséleti alappal, annál magasabb és állandóbb lesz becsök: ez volna némileg a tudományosság kritériuma.

## PSZICHOLÓGIAI IRÁNYOK<sup>36</sup>

### Kritikai tájékozás

1. Arra a kérdésre, hogy mi valamely tárgy, közbeszédben meg szoktunk elégedni olyan felelettel, mely tulajdonságait kimerítő részletességgel felsorolja, s csupán áttekinthetőség és pontosság kedvéért követeljük néha még azt is, hogy minden oly tulajdonság, mely egy másik alkalmoszerű módosulásának tekinthető, ennek alá is rendeltessék, és így a felsorolás a tárgy lényeges tulajdonságaira szorítkozzék.

A tudományos gondolkodás sohasem nyugodhatott meg ilyenmű feleletben. Elejétől fogva a maradandót keresve a változatos világban, a tárgyak folyton változó tulajdonságaiban nem láthatott mást, mint *jelenséget*, mint azok igaz lényegének körülményektől függő nyilvánulását. Azért nem állapodhatott meg a tulajdonságok szemléleténél, be kellett hatolnia azok *alapjáig*, fűrkésznie, hogy mi a tárgy magában véve, nem függve körülményektől.

Ily értelemben feladata a pszichológiának is a lelki élet alapjainak a kutatása; tehát nem pusztán a változatos szellemi jelenségek gyűjtése és rendezése, hanem azok *azonos* (általános) *valóságának* feltüntetése.

2. E tudat vezérli a pszichológiának már amaz első alakulását, mely az Arisztotelész nyújtotta logikai módszerrel élve, a lelki élet jelenségeinek rendezésén kezdi ugyan feladatának megoldását, de minden egyes különváló jelenséget csak úgy véve, mint teljesülését - arisztotelészi nyelven szólva: entelekheiját<sup>37</sup> - egy, a lélekben rejlő *lehetőségnek* (dünamisz). A *lélek különböző tehetségek összessége* - ez alapelve e pszichológiának; a tudomány feladata pedig e szempontból a lélek azon eredeti képességeinek a megértése, melyeknek hatásaként tekintendő a szellemi élet egész folyása. Az ily alakú pszichológia, mint a görög bölcselkedés hagyománya, majdnem a bölcsélet legújabb fordulópontjáig fennállott a filozófiai tudományok sorában.

3. Újabb korban azonban a lelki tehetségek elmélete heves vitának lett tárgya. Amit ellene felhoztak, nem minden tekintetben helyes és találó ellenvetés; sőt az a főpont, melyen a támadók gondolkodása leginkább megütközött, csakis félreértés és helytelen felfogás folytán lett vádponttá. A felvett lelki tehetségek sokaságát ugyanis ellenkezésben állónak találta az újabb bölcsélet a lélek tapasztalatilag bebizonyuló egységes voltával. De a régibb pszichológia maga is kellő határozottsággal vallotta a lélek egységét. A tehetségek számos volta csakis az esetben szüntethetné meg ezt, ha azokat kezdettől fogva kész, bevégezett, egymástól független vagy végképp külső behatás szülte képességeknek tekintenők. Ez a nézet azonban korántsem a régibb pszichológiáé; ily felfogás egyáltalán képtelenség. Már ha valamely anyagi elemről azt állítjuk, hogy benne kettős erő nyilatkozik, ezt csak úgy értelmezhetni, hogy amaz elemnek egységes természete más-más kapcsolatban másként nyilvánul, minthogy az erő, a tehetség csupán oly képesség, mely bizonyos körülmény beálltával keletkezik, megszűntével vagy változtával viszont megszűnik vagy változik. Korántsem tagadja az valamely lény egységes

---

<sup>36</sup> Magyar Tanügy, 1874. Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok, I. kötet, 75-84. lap.

<sup>37</sup> entelekheia - beteljesedés, tökéletesedés; Arisztotelésznél és a skolasztikában a megvalósult cél, továbbá az aktív princípium, amely valósággá változtatja a lehetőséget

voltát, aki körülmények és feltételek tekintetbevételével több erőt vagy tehetséget tulajdonít neki. Ha valahol, épp a lelki jelenségek körében tapasztalható világosan, hogy a lélek minden képessége külső benyomásokra való visszahatásként érvényesül; ez okból a pszichológia nem is szólott lelki erőkről - mely kifejezéssel folytonos tevékenység volna indikálva -, hanem csupán tehetségekről, azaz alkalom szerinti hatásra váró képességekről.

4. Fontosabb és jogosultabb a másik ellenvetés, hogy a régibb pszichológia nemigen tanúsított óvatos eljárást a tehetségek különválasztásában, hogy számos külön képességet konstatált ott is, ahol még nem bizonyult be teljes határozottsággal, vajon az illető jelenség nem következtethető-e ugyanazon alapból, mint több más, vagy talán a már ismert tehetségek együttes és kölcsönös hatásából.

E vád igazsága tagadhatatlan. Sok oly tehetség ugyanis, melyet különállónak vallott a régibb pszichológia, nem egyéb, mint a léleknek minden egyes működésében közös tulajdonsága, úgyszólván általános törvényessége.<sup>38</sup> Ilyen pl. az emlékezet, a képzelőtehetség, melyek közül egyik sem vonatkozik sajátos tartalomra mint hatásuknak eredményére. Több más csupán hosszabb fejlődés szülte lelkiállapotot jelez, amely részint *több* egyszerű alaptehetség együttes működéséből, részint azoknak nagyobb tapasztalati körre való vonatkozásából ered. Ilyenek pl. az értelem, az ész, a szellem: mindnyája igen nehezen értelmezhető kifejezés, de egy-szersmind inkább magyarázatot igénylő jelensége a léleknek, semmint már magyarázatot adó alaptehetsége, mert egyikök sem eredeti, hanem szerzett képesség. A legjellemzőbb e példák közül azon rideg megkülönböztetés a lélek és szellem között, mely szerint csaknem két külön lényről volt szó: a halandó lélekről és a halhatatlan szellemről; amely különbségnek azonban semmi alapja nincs, minthogy a szellem nem egyéb, mint eredeti tehetségeinek hosszas fejlődése folytán a világnak és önmagának megítélésére képessé vált lélek, szintoly kevéssé különálló lény, mint a férfiú lényegileg nem különbvő a gyermeknél.

5. Óvatosabb eljárás mindenesetre elkerülhetne ilyen tévedéseket; de akkor is, ha a tehetségek megkülönböztetése valóban csupán azokra szorítkoznék, melyek sem egymásból, sem valamely közös alapból meg nem magyarázhatók - állana még a harmadik s kétségtől a legnyomósabb ellenvetés. *A tudomány a tehetségek felvételénél meg nem állapodhatik.* A természettudományok példájára és az ő körükben kifejtett módszerre utal e megjegyzés. A természettan is kénytelen rokon jelenségek megértése végett a tehetség, vagyis amint e téren mondani szokás, az *erő* fogalmához folyamodni; a fizika is szól egymástól minőségre nézve különböző erőkről, pl. vonzó- és taszítóerőkről. E felvétel azonban csupán *kiindulópontja* a tudományos elmélkedésnek, mely az erő fogalmát csak akkor tartja használhatónak, végleg megalakultnak, ha az illető jelenségek kellő analízise által a törvény is kiviláglik, mely az erő hatásának pontosan kiszabott *feltételeit és módját* tartalmazza. Csak ily módon válhatott egy és ugyanazon erő, pl. a nehézség (gravitáció), magyarázó okává egymástól annyira különböző jelenségeknek, milyenek a földi testek esése és a csillagok keringése. A lelki tehetségek elmélete ily törvényt soha nem is keresett. Magyarázatai csupán tautológ<sup>39</sup> értelmezések voltak, pl. hogy a képző- (érző-) tehetség olyan, amelynek minden nyilvánulása képzet (érzés), anélkül, hogy valamely szabály vagy törvény meghatározta volna, minő feltételek következtében, mi módon alakulhat ez vagy az a képzet.

Még más tekintetben is ajánlatosnak tekinti az újabb pszichológia a természettudományok módszerét a lelki tehetségek elmélete ellenében. A fizika minden nagyobb mérvű haladása

---

<sup>38</sup> törvényszerűsége

<sup>39</sup> tautológia - szóismétlés, szószaporítás

azon körülményből magyarázható, hogy a tényleg megkülönböztetett erők nem inkommenzurábilisak,<sup>40</sup> hanem hatásuk analízise útján feltalálhatni a viszonyt és módot, miként válthatja fel, helyettesítheti az egyik erő a másikat, vagy minő eredményt okoz azok együttes működése. A régibb pszichológia megnyugodva a különböző tehetségek elméletében, azok viszonyát nemigen kutatta, és amíg a tehetségek között az általa vallott különbség minden egybevetést és összehasonlítást lehetetlenné tett, ki is kereshetett oly szabályt, mely meghatározhatná, mi lenne eredménye annak, ha a képzelőtehetség valamely neme találkozna bizonyos érzellemmel, és ezzel ugyanazon vagy ellenkező értelemben hatna?

6. A tehetségek elmélete, mindent egybefoglalva, hogy Bacon<sup>41</sup> nyelvén szóljunk, csupán *állandó* alapjait tüntetheti fel a szellemi életnek, a természettudomány módszere azonban a jelenségek *mozgató, alkotó* princípiumait kutatja, az ok és okozat szerinti összeköttetést, melynél fogva azok mindegyike a megelőzőtt jelenségek eredménye, és egyszersmind hatást is gyakorol minden következőnek alakulására. A pszichológiának is ez úton kellett haladnia, hogy hasznavehető tudománnyá alakuljon. Csakis azon esetben, ha minden egyes lelki jelenség mintegy tükrévé válik szemünkben a múltnak és jövőnek, képesíthet bennünket a lélek ismerete arra, hogy mindenütt, ahol lelki erőket kell számba vennünk, pl. a nevelésnél, a kelletlen eredmény ellenében hathatós óvószerként alkalmaztathassuk a léleknek ezt vagy amazt a tehetségét.

Ez a cél vezérelte azt a körültekintő, óvatos bölcselkedőt, ki a lélektan második irányát képviseli. A lelki tapasztalatok körében, a múlt századok kezdő kísérletei nyomán (Locke, Leibnitz) senki sem használta oly eredménnyel a természettudomány hathatós fegyverét, a matematikai szintézist és az empiria analízisét, mint *Herbart*.<sup>42</sup>

Pszichológiai alapelvei e férfiúnak szoros összefüggésben állottak ugyan metafizikai tételeivel, de minthogy ez utóbbiak nagyjából nem mások, mint a természettudományok körében használatos gondolkodásmódnak bölcséleti pontossággal dedukált következményei, és azonfelül már Herbart közvetlen követői is teljességgel mellőzhetőnek vélték a metafizikai alapvetést (Waitz, részben Drobisch<sup>43</sup>), ezt e helyen bátran mellőzhetjük. Nem tekintve tehát azt, a Herbart-féle lélektan épülete a következő fötételen nyugszik: *A lelki élet eredeti jelenségei csupán külső inger okozta alapérzetek* (Herbart nyelvén: *Vorstellungen*<sup>44</sup>); *ezeknek a lélek egységéből folyó, egymásra való kölcsönös hatásából magyarázandó a lelki élet minden bonyodalmasabb alakulása*, amely mögött a régibb nézet önálló eredeti képességeket vélt rejteni. E fölvétel megfelel mindama követelményeknek, aminőket tudományos hipotézisekhez kötni szoktunk. Kiindulva a lelki jelenségek egymástól való függésének tapasztalatából, analízis útján felkeresi azon elemeket, melyek mindazokban azonos lévén, mintegy maradó,

---

<sup>40</sup> inkommenzurábilis - össze nem mérhető

<sup>41</sup> Utalás Francis Bacon angol filozófusra, az újkori filozófia egyik vezéralakjára, akitől az induktív módszer, a megfigyelésen és kísérleten alapuló természettudományos kutatás filozófiai alapvetése ered.

<sup>42</sup> Herbart lélektanának természettudományos megalapozottságáról beszélni csak erős túlzással lehet. Legalábbis a mai olvasó számára az itteni kitétel már cseppet sem meggyőző. Itt nyilván Kármán tiszteletreméltó elfogultságáról, részben történetileg is meghatározott korlátozottságáról van szó.

<sup>43</sup> Waitz Tivadar, viszonylag önálló utakon járó Herbart-tanítvány, aki elsősorban az akarat nevelését hangsúlyozza. - Drobisch Móric Vilmos német filozófus és matematikus, Herbart követője és tanainak propagátora

<sup>44</sup> A magyar szakirodalomban inkább „képzet”-tel szoktuk fordítani.

ható erőként mutatkoznak, és különböző viszonyaikból iparkodik tehát kellő szintézissel leszámztatni a lelki jelenségekben mutatkozó különbségeket. Csupán ezen az úton haladva válhatik a lélektan a lelki élet törvényeinek rendszerévé, Herbarttal szólva: *lelki mechanikává*.<sup>45</sup>

7. Megállapodhatik-e azonban az ily módon nyert eredményeknél a lélektan? Ha végigtekintünk a Herbart-féle pszichológusok elmékedésein, tagadhatatlan, hogy a tudomány általuk világos, tartalmas magyarázatát nyerte a lelki élet mindazon jelenségeinek, melyek az érzetek rokonság vagy egyidejűség okozta társulásán, az ellentétes képzetek és képzetsorok küzdésén alapulnak; a lélek nagy részben érthetővé, mert működése törvényessé vált. De a hipotézis rideg egyoldalúságában nem volt fenntartható. Oly alapgézet, mely szerint a lélek csupán érzeteket képező lény, szegényesnek bizonyult a lelki élet dús szépségeinek megértésére; nem sikerült kimutatni, hogy az érzetek és megfelelő képzeteiknek bármely viszonya hogyan és mi módon eredményezhet oly lényben, mely csupán csak érző- vagy képzőerővel bíró, mást, mint újólag - tartalmasabbat és változatosabbat bár, de csakis - képzetet; mi okból származhatnék ily úton a kedélyvilág mély bensősége, az erkölcsi akarat határozott fensége. Hogy ez lehetségessé váljék, megmaradhatunk ugyan a természettudomány egyengette ösvényen, de az alaphipotézis bővülésre szorul. Tagadhatatlannak vallható tovább is, hogy a szellemi élet első elemeit azok az egyszerű érzetek teszik (színek, hangok stb.), melyek a léleknek testünkkel, illetőleg annak idegrendszerével való kapcsolata folytán keletkeznek; de nem az, hogy ezek mint képzetek maradványként lelkünkben egyedül egymás közti viszonyaikon alapuló kölcsönhatásukkal létrehozhatnák benső életünk változatosságát. A lélek korántsem ily veszteglő szemlélője a képzetek e játéknak; ezek zajló és nyugodtabb folyását és az általa keletkezett alakulásokat inkább úgy kell tekintenünk, mint ami újabb, úgyszólván másodrendű inger gyanánt szolgál, hogy a lélekre hatva, azt bensőbb, igazabb valóját kifejtő tevékenységre, nyilvánulásra késztessek, mint amire a test szervezetéből eredő külső inger bírta volna. A lélek így folytonos tevékenységben saját magának állapotaira is visszahat, míg idővel és következetes fejlődéssel egész valósága nyilvánvaló lesz. Ilyen új meg újabb, csupán a képzetek kölcsönhatásából meg nem magyarázható tevékenysége a léleknek *a) képzetek térben való elrendezése, b) fogalmainknak már a nyelvben nyilatkozó ok szerinti egybekötése és végre c) akaratunknak és eszméinknek meghatározódása személyes öntudatosságunk által*.

8. A pszichológiai alapgézet illetően fogalmazása magán a tudomány *módszerén* nem változtat semmit; csupán bonyodalmasabbá válik a vizsgálódás, mint a fizika vagy a természettudomány egyik-másik körében. Ha itt egyáltalán kielégítőnek mutatkozik az elemek *kvantitatív* viszonyainak meghatározása, és azért az eredmény, mely két elem kölcsönös hatásából származik, az általános törvény és a pillanat különös körülményei által eléggé meg van határozva: a lélektan terén e két alapjelenség kölcsönös viszonyán és hatásuk törvényén kívül mindig számba veendő még a lélek *kvalitatív* természete is, mely a következő okozat alakulására szintén befolyással van, sajátlagos valójának értelmében. Mindkét téren azonban okadatolható törvényszerűség uralkodik, és azért megmarad a pszichológia feladata: a természettudományok példájára a jelenségek törvényes alakulását kutatni.

De vajon elérheti-e ezen az úton végcélját: a lélek igaz alapjának a megértését? Kifejezik-e azt tökéletesen a pszichológiai törvények? Nem válik-e inkább ily módon a lelki élet minden változatossága, szépsége egy élettelen, általános kauzalitás<sup>46</sup> érdek nélküli példájává? Nem

<sup>45</sup> Herbart lélektana - mint ennyiből is látszik - valóban rendkívül mechanikus, és sokkal inkább metafizikus, mintsem természettudományos jellegű. Bizonyos szempontból - mechanikus jellege miatt - Kármán is bírálja, mint alább kitűnik.

<sup>46</sup> oksági rend, oki törvényszerűség

marad-e, bármennyire fűzze is egybe a lelki élet különféleségét az ok és okozat fonala, annak fejtése mégis az elemek véletlen találkozásának a játéka? Ha minden későbbi jelenség a megelőzettek következménye is, láthatunk-e bennök mást, mint tényleges, egymás mellett és egymás után létező állapotokat, melyek bátran másként is alakulhattak volna? Megnyugodhatik-e az emberi elme oly tényállás mellett, melynek létalapja nem egyéb, mint hogy létezik? A természettudományi törvénynek valóban pótolhatatlan hiánya marad a tapasztalattól való függése. Adottnak kell fogadni már eleve mindent, ami lényeges az állításában; egymaga sohasem értetheti meg velünk, hogy miért épp ezekből az elemekből kell állania a világ folyásának. Sőt még az elemek találkozásának következményei körül is csupán a tapasztalat útján igazodhatni el; ez adja értésünkre, hogy a viszonyok változtával mi és mennyi változik meg a jelenségek sorában, és maga a törvény nem más, mint hasonnemű esetek általánosabb egybefoglalásának eredménye. A törvény bevégzi tisztét, ha a *fennforgó* körülmények tekintetbevételével a *meglevő* elemek következményei körül tájékozódást ad - nem véve figyelembe, hogy szintannyi jogosultsággal a meglevők helyét más alapelemek és más körülmények is elfoglalhatnák. Bárminő törvényszerű összefüggés látszik is a természettudomány világánál a jelenség sorában, maga a tényállás megkívánja a szükségképpeni magyarázatot, ha pusztán véletlen születtének nem akarjuk venni.

9. Nem a jelenségek alakulását azok elemeiből, sem változó folyásuknak okait keresi tehát a lélektannak *harmadik* iránya, az idealisztikus bölcselkedés pszichológiája, melynek legjelesebb képviselője: *Hegel* és iskolája. Ez nem okszerű, hanem eszmei magyarázatát akarja adni a jelenségeknek, megértetni minden egyesnek *jelentőségét* a világegyetem célok szerinti ideális összefüggésében. A bölcsélet ez iránya általános feladatának azt veszi, hogy kimutassa minden tény létalapját, az eszmét, melynek szolgálatában áll avégből, hogy a világ folyásában, a legfőbb eszme valósulásában űr és hiány ne legyen. Nem azt tudakolva tehát a lélektan terén, hogy mi úton létesül az emberi szellem tevékenysége, inkább azt kérdi vala, *mi a rendeltetése az emberi szellemnek*, és mennyiben járul annak betöltéséhez minden egyes nyilvánulása. Hogy ez a probléma megoldathassék, mindenekelőtt ama legfőbb eszme volt meghatározandó, mely mint a mindenség éltető alapja, mindenben azonosan hat saját lényegének fejlődése érdekében. Ez alap sajátos természetéből, legfőbb eszmetartalmából kellett aztán dedukálni mindama másodrendű feladatot, mely az egyes lények vagy jelenségek rendeltetését, eszméjét képezi, és melyeknek egységes összege adja a legfőbb eszme teljes kifejezését. Ekként *a világ célja lett létoka minden egyesnek* és mindenkinek *rendeltetése határozta meg a maga fejlődését*. A lélektannak is tehát akként alakult a feladata, hogy legelőbb az ember helyét jelölje ki a világ eszmekörében, tűzze ki a célt, melynek megoldása lelkünk rendeltetése. Felismerve ebben a lélek való *lényegét*, azt kellett aztán kimutatnia, miként követeli meg a céljai szerint szükségképpen a lelki élet minden jelenségét, mint amelyek nélkül azok megvalósulása sohasem sikerülne. - Ezúton a szellemi tevékenység minden neme (érzék, értelem, ész stb.) egy-egy fokozattá vált a lélek fejlődésének menetében, és pedig oly haladó sorban, hogy a későbbi mindinkább megközelíti a célt, mely felé mindnyájan egyaránt törekednek.

Bámulatos merészsége az emberi értelemnek! Valóban, ha e feladat megoldása sikerül, megszűnik minden kétség, és helyébe a világ, a lélek célszerűségében való tökéletes megnyugvás lép. Azonban a probléma nagyszerű koncepciójának nemigen feleltek meg az első lelkesedés szülte megoldások. Sok szellemes elmélkedés jelleme ezen pszichológiai iránynak, de nem oly biztosság, mely minden más lehetőséget kizárna. Nem csoda. A legfőbb eszméről, az összes világ alapjáról lehet-e más, mint ábrándos sejtelmünk? És az ily princípiumból való leszámaztatásnak lehet-e más érdeme, mint hogy a benne uralkodó következetesség némi költői igazságnak látszva, inkább tetszésünket nyerje meg, semmint meggyőződésünket?



10. Balsorsa ez iránynak, hogy az alapeszme körül ejtett hiba következtében az egész fejlesztésnek félszegnek kell lennie. Az emberi lélek rendeltetésének meghatározásában e hiba meg is esett. Legfőbb céljául ugyanis nem az, amire már természetes gondolkodás vezethetett volna, minden *jónak és szépnak valószínűsítése*, hanem egyoldalúan a formális öntudatosság, a *személyesség* tételét. A világnak végcélja maga: az öntudatos személyiség, mely a természetben általában csak sejtelmes előérzetképpen található, és az emberi elme fejlődésében éri el való megnyilvánulását. Ily módon a pusztán formalizmus - és az is csak az értelmi fejlődés keretében - meg nem engedhető túlsúlyt nyert a szellem többi, szintoly lényeges elemei, az érzelmek és akarat felett. Ez iránynak pszichológiája túlnyomólag az intelligencia fejlődési fokának meghatározásával foglalkozott, az érzelmi és erkölcsi világ jelenségeit csakis annyiban vette tekintetbe, amennyiben őket mesterkélten, mintegy a szellem kísérletének lehetett venni, mintegy előfok gyanánt való céljának, az alany-tárgy egységének (Subjekt-Objektivitás) eléréséhez.

Kétségtelenül elég hibásan. A lelki tevékenység minden alakulása, az érzés, a képzelés, szemlélés, értelmi felfogás és ésszerű megítélés, szintúgy, mint az érzelmek és akarat, valamint minden más jelensége öntudatunknak, mind csupán eszközei annak, hogy lelkünk betölthesse rendeltetését, de egyikük sem lehet *ön maga* az összes szellemi élet rendeltetése, *ön magában végcél*. Mindnyája arra van szánva, hogy a lélek alkalmazza tapasztalata körében, hogy általuk bizonyos ismeretkörre, világnézetre tegyen szert, hogy *értelme, érzelme és erkölcsé bizonyos irányban nemesbüljön*. A valódi élet ebben áll - csupán ennek tekintetbevételével oldhatni meg a pszichológia feladatát. Ez nincs elérve, míg a lelki képességek *mindegyikének köre és tartalma, valamint viszonyuk az emberi élet való rendeltetéséhez* meg nincs határozva. Aligha érhető el ez a cél akként, amint a hegei bölcsélet merészen megkísérlette, az egy princípiumból kiinduló dialektikai dedukció útján; de talán lehetővé válik szerényebb módon, *minden egyes tapasztalati tényállásnak, valamint törvényes alakulásnak, a közelebb fekvő célra való viszonyítása* által. „A tudomány fája nem ejthető el egy csapással.”

## AZ ERKÖLCSI NEVELÉS FELADATAI<sup>47</sup>

Minden erkölcsiség azon a tényen alapul, hogy az egyén csak társas együttélésben érheti el élete célját, bármiként fogja is fel ezt a célt a közhit, határozza is meg a tudós kutatás. A nevelés kötelessége tehát a növendék lelkét megnyerni a közös életnek, hogy nemes érzülettel csüggyön rajta, és erős akarattal foglaljon helyet benne. Kettős feladat háramlik e tekintetből a gondoskodó munkásságra. Legelőbb is a gyermek környezetét kell akként megalakítania, s életét benne úgy irányoznia, hogy elősegítse azt a szellemi eggyéolvadást, melyből az erkölcsiség ered; ezen nevelő munkásságot értjük a *vezetés* néven. Másodsorban magára a növendék akaratára kell hatni és megerősíteni bárhonnan eredő oly befolyások ellen, melyek a tudatos kötelességteljesítésnek útját állhatják; *fegyelmezés* a neve a nevelő tevékenység ezen részének.

### A) A vezetés elvei

1. Oly életközösségnek, melyhez a gyermek lelke önkéntelenül is hozzáfűződik, alapföltétele, hogy érezze jótékony hatását, szívesen időzzék benne, és megkedvelje. Nem nehéz e föltétel teljesítése; egyszerű módja, hogy a nevelő, mint a közösség képviselője, igaz érdeklődéssel viseltessék növendéke iránt, őszinte részvéttel kísérje gondolatait és érzelmeit, és gondozó előrelátással segítse szükségleteinek és vágyainak kielégítésében, szóval, hogy *szerezse*. A gyermekkor hamar csatlakozik, közlékeny és nem gyanakvó. Előzékeny nyájasság mindig nyílt fogadásra talál nála, és minden segítség hálás viszonzásra számíthat. Fontos, felhasználó körülmény továbbá, hogy a gyermek természetes érdeklődése a felnőttek magaviseletére irányul; el nem szabad tehát zárkóznunk előle, hanem mennél több alkalmat adni a *részvét* e nyilvánulásának. Mennél bensőbb lesz a szíves kölcsönösség a nevelő és növendék viszonyában, annál nagyobb mértékben fokozódik ennek ragaszkodása az élet közösségéhez. Ellenben nemcsak mogorvaság, hanem már a kelletlen tartózkodás is csökkenti az együttélés üdvös hatását.

2. A szíves vonzódás személyes köteléke azonban korántsem elegendő a lelkek oly összefűzéséhez, hogy belőle az erkölcsiség leghatározottabb vonása, az odaadó *önzetlenség* fejlődjék. Sőt amennyiben egyéni szükségletek kielégítésén alapul, könnyen oly önösséggé fajulhat, mely a közösséget csak annyira becsüli, amennyire vágyainak és érdekeinek szolgál. Szükséges, hogy a növendék némileg személytelen erkölcsi hatalmak befolyása alá is kerüljön: a környezetet, melyben nevelkedik, mihamarabb akként is kell tehát szervezni, hogy benne minden egyesnek s így neki is általános érvényű kötelező elvek szabják meg a tevékenységét, határozzák meg illetékességét. Vallás- és erkölctan hivatása: megállapítani ez elveket és részletesen kifejteni; a nevelés tiszte: fenntartani érvényüket a maga körében is.

Nevelő és növendék viszonya ez elvek szerint általánosságban a következőképp alakul. Egyedül mint szószólójuk, nem koránál vagy állásánál fogva követelhet a nevelő *tiszteletet*, kívánhatja *tekintélye* elismerését, intézkedéseinek engedelmes végrehajtását. Magatartásában,

---

<sup>47</sup> Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok, I. 103-109. lap. Részlet „A nevelés feladatai” c. nagyobb, összefüggő és rendszeres fejezetből. Elhagytuk az ugyanilyen című bevezetést (87-96. lap), valamint az ezt követő „A testi nevelés feladatai” (96-102. lap) c. alfejezetet.

egész életének rendjében azért a *kötelességtudás* élő példajaképpen kell az erkölcsiség valósága mellett tanúskodnia; felsőbbiségét csak annak köszöni, hogy az erkölcsiség elveit jobban fogja fel; tekintélye csupán onnan származik, hogy követelményeinek pontosabban meg tud felelni. Ugyancsak azon elvek szerint, melyeknek maga is hódol, szabályozza növendékének a magaviseletét. Fődolog, hogy világos határozottsággal legyen megállapítva: mit követel tőle; de a nevelés erkölcsi feladata még külön megkívánja, hogy növendékének munkásságát a közös életre is vonatkoztassa, ne csupán a saját érdeke és haladása számára vegye igénybe. Értelmi fejlődéséhez képest majd egy-egy megbízást teljesítsen, majd állandó munkát végezzen a közösség érdekében úgy, hogy pontosan számítani lehessen rá.

Az erkölcsi felfogás sajátosságától függ azután, mennyiben éri külön dicséret ebbeli kötelességének teljesítését, valamint gáncs az elmulasztását; mennyiben és miképpen alkalmaz a nevelés jutalmat és büntetést. A komoly erkölcsi szigorúság, mely a teljesített kötelesség tudatában látja az erény legszebb jutalmát, igen csínján fog bánni a dicsérettel is, a mulasztás pótlását pedig inkább új, szándékos erőmegfeszítéstől fogja várni, semmint a büntető hatalom kényszerétől; ellenben amely társadalom súlyt fektet az érdem elismerésének külső jeleire, ott a nevelés terén is szélesebb helyet foglal el a jutalmazás és büntetés sokféle fokozata.

3. A nevelő közösség szükségképpen szűk körű; így kívánja a szeretet bensősége, még inkább a kötelező viszonyok áttekinthetősége. Azonban nem téveszthető szem elől, hogy a nevelő munkássága korántsem a maga szűk körének szól. A vezetés végső feladata azért, hogy gondosan ápolja a kapcsolatot a magasabb erkölcsi körökkel, melyeknek később neveltjét átadni tartozik. Megőrizve a családi emlékeket, híven követve a nemzeti és vallásos szokásokat, szorgosan kutatva mindnyájunk vonatkozásait a társadalom különböző rétegeihez: tiszta világításban kell feltárnia a növendék szeme elé érzületünk egész dús világát, hogy meghonosodhassék benne. Még a természeti tények sincsenek kizárva belőle, sőt szülőföldünk sajátosságainak ismerete, hazánk szép vidékeinek és történetünk nevezetesebb helyeinek szemlélete fontos tényezők a *honszeretet* és *nemzeti kegyelet* megalakulásában. Célszerűen összekötve e tájékozódást az oktatás menetével, a nevelő óvatosan szemléletileg, a valóság erejével, főképpen tiszta, nemes vonásaiban fogja feltüntetni az emberi életet, tagadhatatlan árnyékoldalait pedig, amennyiben teljes képéhez szintén odatartoznak, végképp az elméleti felvilágosításra fogja bízni. Nyílt őszinteség, lelkiismeretesség a nevelő részéről különben épp ezen feladat teljesítésében múlhatatlan föltétel; csak aki maga tisztelettel tekint erkölcsi életünk szervezetére, ki maga igaz lelkesedéssel csügg hazáján és nemzetén, szent áhítattal vallásán, csak az kelthet hasonló érzelmeket növendéke keblében is.

## B) A fegyelmezés elvei

Hogy a növendék ne csak lelkesüljön az érdekekért, melyek számára szívét megnyerni törekszünk, hanem állhatatos akarattal is tudja őket szolgálni, ezt a követelést veszi célba az erkölcsi nevelés másik iránya, kiegészítve, de némiképp módosítva is a vezető intézkedéseket. Ezek lekötni igyekeznek érdeklődését és érzelmeit a közösség érdekében; a fegyelmező eljárás viszont urává kívánja tenni a maga akaratának, de anélkül, hogy megtagadja az önzetlen odaadás nemes vonásait; együtthatva biztosítani óhajtanák az *erényes jellemességet*, a szabad elhatározású *kötelességtudást*.

1. Segíteni kell a növendék akaratbeli erősödését legelőbb is azon nehézségekkel szemben, melyeket természetes vágyai és hajlandóságai támasztanak; szoktatva, gyámolítva képessé kell tenni rá, hogy *önmagán uralkodjék*.

Korlátozásra szorulnak különösen érzéki vágyai és a belőlük eredő indulatok. Korántsem mintha egyáltalában minden gyermekes indulat magában káros következménnyel járna erkölcsiségére nézve; sőt bizonyos, hogy amint könnyen keletkeznek indulatai, és gyorsan felváltják egymást, rendszerint mélyebb nyomot sem hagynak. Korlátozásuk inkább azért fontos, mert elnyomásukon győződhetik meg a gyermek legkönnyebben és legközvetlenebbül akarati erejéről, óvatos gonddal kielégítve tehát egyébként szükségleteit, melyek testi-lelki egészségére vonatkoznak, a fegyelem alkalomadtán edzőpróbáktól sem fog visszariadni a *türtőztetés, lemondás* gyakorlásában.

Azonfelül mint természetes szervezeti tulajdonságok, majd a testi tunyaság, mely minden erőmegfeszítéstől irtózik, majd a túlságos elevenség, mely kitartás nélkül csapong tárgyról tárgyra, fogják kihívni serkentő vagy fékező közbelépését. Tudatos szigorral, mely ismeri hatékonysága határait, föl kell éleszteni növendékében a törekvést, hogy ezen és ilyenmű mér-sékleti gyarlóságokon, amennyire csak lehet, diadalmaskodjék. Minden sikeres küzdés e téren megkönnyíti a későbbi küzdelmek lefolyását. Általánosságban azért az *önuralom* e nevelésében helyén van a feltétlen engedelmességnek követelése - föltéve mindazonáltal, hogy a nevelő tudja, mit követelhet növendéke természetétől, és hogy a végrehajtást kellőképpen biztosíthatja és ellenőrizheti. Mert viszont minden kudarc éppúgy fokozza a további küzdelem nehézségét. Nagy hasznára van a fegyelmező hatalomnak, ha különben gondos vezetéssel megszerezte növendéke szeretetét; így többet is merhet, nagyobbat is érhet el.

2. Más nagy célja a fegyelmező eljárásnak, hogy a növendéket elhatározásaiban mennél függetlenebbé tegye a körülmények eshetőségeitől, felszabadítsa a tárgyak és személyek csábjai alól, hogy *önállóságra* szoktassa. Evégből különösen személyes ügyeiben, szükségletei ellátásában mennél kevésbé szabad mások segítségére utalni. Azonfelül a nevelés haladtával arányosan nemcsak tért kell nyitnunk tevékenységének, hol maga intézkedhetik szabadon, célszerű játékokban vagy hasznos foglalkozásban és művészi gyakorlásban osztva meg idejét; hanem még fontosabb, hogy a kiszabott munkáját és parancsaink teljesítésének módjait is mennél előbb a maga belátására bizzuk. A nevelő tiszte mind e körül főképpen tanácsadásra szorítkozzék, amennyiben a növendék megkívánja, vagy jóakaró intésre, mely előlegesen figyelmeztet egyes kelletlen következményekre. Egyébként az erkölcsi okulást a nevelő bűnhődéstől kell várnunk, a növendékekkel minden esetben éreztetve tetteinek súlyát akként, hogy tényleg el is viselje természetes utóhatásukat. A gondatlan könnyelműségnek éppúgy, mint a hamaros elbizakodottságnak alig van ennél hatásosabb javító szere; s azért nem tanácsos jóindulatú közbelépéssel elhárítani a növendék cselekedeteinek káros következményeit, hacsak egyenes veszedelem vagy éppen erkölcsi ártalom nem fenyegeti.

3. Legnehezebb utolsó teendő a lelkiismeretbeli fegyelmezettség eszközzésében a növendéket elvszerű *magamegbírálásra* késztetni és *önismeretre* képesíteni. Föltétele legelőbb is, hogy a nevelő szorgos megfigyeléssel, mely gondos felügyeletet tud gyakorolni terhelő korlátozás nélkül, pontos tudomást iparkodjék szerezni növendéke lelki sajátosságairól, tetteinek igaz indítóokairól - azután, hogy kettejük viszonya, elejétől fogva nyílt őszinteségre épülvén, lehetetlenné tegyen minden álmítást, vagy legalább azonnal eláruljon minden hamis tettetést. Ily alapon fogja a nevelő a növendék egyes élményeit, viselkedését és törekvéseit alkalomadtán erkölcsileg megvilágítani, odahatva, hogy ez személyes tapasztalaton alapuló *életszabályokat* vonjon le belőlük. Folytonos éber ellenőrzéssel gondoskodni fog továbbá, hogy az alkalmoszerű erkölcsi eligazodás, a múltakra való emlékezés és a jövődők előrelátása útján, lassanként összefüggő helyes *életnézetté* fűződjék egybe. Ekként mindaddig, míg a növendék tudatos önművelésre képtelen, a nevelője lesz lelkének hű tükre; ennek feddő tekintetén és komor búján ismerje fel hibáinak és vétségeinek fokát, míg nyájas biztató szeme megújuló lelkierőt és önbizalmat fog kelteni a bűnbánóban és csüggedőben. Fő kötelessége ez irányban

a nevelőnek, hogy kifejezésben és szóban mindent kerüljön, ami netalán növendékét elriasztaná a szabad véleménynyilvánítástól, csökkenthetné közlékenységét, megakaszthatná önkéntes vallomásait; ellenben fel kell használnia emberismeretének minden útmutatását, és érvényesítenie emberszeretetének teljes hatalmát, csak hogy növendékét kellőképp gyámolítsa az önmegfigyelés meg magakénytetés súlyos munkájában. Valóságos eredménye ebbéli fáradozásának csak akkor lesz, ha növendéke maga is érzi a nevelői segítség szükségét, és köszönettel fogadja; ha minden hibáztatás tényleg méltatlankodást kelt benne önmaga ellen, és hő vágyat ébreszt a javulásra. Majd végre, ha ekként az élet rendes folyása természetesen sokféle alkalmat nyújtott az igaz *lelki alázatra*, akkor lesz helyén ráutalni az isteni gondviselés működésére is, mely hatékony eszközeivel egyéneket úgy, mint nemzeteket az erkölcsi tökéletesedés útjára terel; és ezzel megadni a növendék vallásos meggyőződésének a személyes hit bensőségét, amely nélkül az csupán távol eső, tapasztalat feletti tények hiábavaló tudomása maradna.

### Összefoglalás

Az erkölcsi nevelés általános feladatainak és eszközeinek ez áttekintése, a vezetésnek éppúgy, mint a fegyelmezésnek hármasságát, megfelel az erkölcsiség fejlődési fokozatainak, amint az egyéni életben mint a gyermekkor, ifjúság és férfiaság időszakai, a népeletben pedig mint a törzsi szerkezet, rendi tagoltság és nemzeti egység korszakai jelentkeznek. A tényezőket tekintve, melyek magasabb művelődési körökben a jövő nemzedék nevelésében részt követelnek, mindenik sajátosságából folyik, hogy a nevelő munka egy-egy foka kiválóan egyiküknek jut, amint a család, iskola és társadalom egymás után járulnak hozzá a nevelés céljainak a megvalósításához. A *család* tisztá a vezető szeretet és okos önuralomra készítő óvó fegyelmezés. Az *iskola* személytelen tekintélye gondoskodik az együttélés bölcs, pontos szabályozása mellett mindenekelőtt növendékeinek fegyelmezett önállóságáról. Végre az erkölcsileg szervezett *társadalmi* érintkezés hat arra, vonzó példa, lelkesítő buzdítás és korlátozó intelem útján, hogy minden egyén sajátos képességének tudatára jusson, és szerinte megfelelőhessen szent kötelességének erkölcsös, méltó személyiségének megvalósítása által.

## AZ OKTATÁS (ÉRTELMI NEVELÉS) FELADATAI<sup>48</sup>

A nevelőmunkásság különböző irányai közt legszélesebb körű az oktatás. Sajátossága abból a tényből folyik, hogy az emberi nagy célok elérése, nemzeti és társadalmi feladataink megoldása számot tart a nemzedékek hosszas sorának egyértelmű, következetes fáradozására. Az emberiség élete történeti jellegű; értelmi haladásának és erkölcsi gyarapodásának alapja: a kegyelet minden iránt, ami nemest és becsest az ősök buzgósága fejleszteni kezdett, s föltétele: a gondosság, mellyel minden emberöltőben az egyesek ez örökségüket ápolják, hogy továbbfejlesztve átadhassák utódaiknak. Másrészt maga az egyéni lélek sorsa is mindenképpen függ a már előtte, nélküle megalakult és majdan nélküle is tovább átalakulandó szellemiségtől, melybe beleszületik. Egyedül ebből nyerheti a nyelvvel együtt, melyen elmélkedik, egész tudatos tartalmát, képzeleteinek és gondolatainak összességét, s majd ha ez a kölcsönzött birtok benne jelentős alakot ölt, ez új termék fennmaradásának nincs más biztosítéka, mint ha maga számára helyet tud kivívni a köztudatban, melyből elemei származtak. Az egyén és közszellem illetéknépp múlhatatlan közvetítésének áll szolgálatában az oktatás. Feladata: feltárni a növendék előtt a javak gazdagságát, melyet a megelőző idők fáradozása felhalmozott - s tervszerűen őt arra képesíteni, hogy hivatással foglaljon munkatért a történeti közösségben, amelyben és amelyért élnie kell. Magának az emberiségnek, nemzeteknek és társadalmi köröknek fáradozását az értelmi és erkölcsi javak előteremtésében művelődésnek nevezzük, a fáradozás eredményeinek birtokát, ismeretét és megfelelő méltatását pedig: *műveltségnek*; eszerint az oktatás feladatát röviden úgy is kifejezhetjük, hogy a növendék lelkét művelje, művelté tegye.

1. E feladatának teljesítésében legelőbb is az oktatás tárgyát, *a műveltség tartalmát* illetőleg szorul a nevelés az elmélet útmutatására. E tekintetben különbséget szokás tenni szakműveltség és általános műveltség közt, és megfelelően válik el a nevelés terén a szakoktatás a közoktatástól. A különbségtétel azon a körülményen alapul, hogy minden fejlettebb közösségben a munkamegosztás szüksége és haszna, a közélet különféle működése számára nemcsak külön osztályokat teremt, hanem még mindenik osztályban is a végzendők terjedelme és bonyodalma miatt folytonos elkülönítéssel mind szűkebb határok közé szorított munkaköröket létesít. Az egyes munkanemeknek a sajátossága azután művelőikben megfelelő hajlandóságokat és képességet, szóval szakértelmet tételez fel, mely nélkül a különös munkán csorba esnék, s a társadalom egészében hiányt szenvedne. Tényleg karöltve jár továbbá a társadalmi szervezet fokozódó bonyolultságával tagjai személyes tulajdonságainak, szellemi határozottságainak, szóval egyéniségüknek is mind feltűnőbb eltérése, amiben az egyesek sajátos hivatottsága mutatkozik. Ekként nő az emberi művelődés haladásával *a szakműveltség társadalmi és egyéni jelentősége*. Más okból azonban nyilvánvaló, hogy a munkásság megosztása, mivel egyúttal az érdekek is elválnak, nem csekély veszedelmet rejt magában a közösségre nézve; sőt hogy megfelelő erős ellenáramlat nélkül valóságos feloszlás fenyegeti. Az egyéni törekvések buzgalma mellett, nemritkán egyenes harcában, elvész az erkölcsi élet alapja: a közszellem. Joggal megkövetelhető tehát, hogy nemcsak magán a szakszerű készültségen belül megőriztessék az érdek és érzék a társadalmi tevékenység egyéb ágai iránt, hanem hogy azonfelül már előzőleg, minden szakművelés előtt, kiváló helyet biztosítsunk a nevelésben oly művelődési elemeknek, melyekben különösen a *közszellem* talált kifejezést, amelyeken a nemzeti és társadalmi élet egysége felépült, s melyekből az emberiség közössége megalakul.

<sup>48</sup> „A nevelés feladatai” c. nagyobb, összefüggő és rendszeres tanulmány harmadik része. Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok, I. kötet, 110-124. lap.

Az egyén fejlődése szempontjából hozzájárul még a következő észrevétel. Amennyire bizonyos, hogy minden egyesben megvannak kora ifjúságától fogva késő aggkoráig a sajátos állandó vonások, melyek hivatására és sorsára nézve döntenek, éppannyira kétségtelen, hogy e vonások felismerése rendkívül nehéz, hogy teljes világossággal csak a kifejtett, fölnevelt emberben jelentkeznek. Azért magában a nevelés folyamában nem is követhet az oktatás az egyén érdekében sem elejétől fogva kizárólagos, szakszerű utat, hanem kénytelen a jövőendő lehetőségekre tekintve, előkészítésképpen, csupán oly elemeket alkalmazni, melyek a legkülönbözőbb életpályákon használhatók. Együttesen összefoglalva a művelődési tényezőket, melyek *egy része a köztudat fenntartására szolgál, más a különböző pályákra egyaránt előkészít*, nyerjük azt, amit a neveléstudomány általános műveltség néven említ, s ami alapja és szükséges kiegészítője minden szakműveltségnek. Tartalmának részletes kifejtése: ez az oktatás elméletének első fontosabb problémája.

2. Másodsorban az *oktató eljárásra, a módszerre* vonatkozik a vizsgálódás. A tekintendő nehézségek csak részben erednek onnan, hogy minden okulás és ismeretszerzés személyes tevékenységet követel, az oktatónak tehát minden ügyességét és tekintélyét fel kell használni, hogy növendékét önmunkásságra serkentse. Sokkal bonyolultabbá válik az eljárás azáltal, hogy az oktatás sajátos feladata: a növendék tevékeny részvételét megnyerni a művelődés nagy művének, s hogy e céljához képest a nevelő nem elégedhetik meg az eddigi eredmények pusztá elsajátításával, hanem oly lelkeletet kíván teremteni általuk, melyben értelem és tudás mellett kedv és buzgalom is él, megvan a képesség is, hogy egyik-másik irányban folytassa, általában érdekléssel kísérje a munkát, mellyel az emberiség, népek és társadalmi körök szerint megoszolva, erkölcsi hivatását megoldja. Ily értelemben helyesen lehet ellentétbe helyezni az oktatást mint nevelő tanítást az egyszerű ismeretközléssel vagy rátanítással.<sup>49</sup> Az oktató eljárás - a nevelő és a növendék részén egyaránt - *az erkölcsi törekvés jellegét viselje magán*. Különösen a növendéknek is tisztában kell lennie a céllal, mely felé idő szerint terelik, eleven érdekléssel és türelemmel keresnie és felhasználnia az ajánlatos eszközöket és módokat, melyekkel a cél megközelíthető, és a tárgyalásnak egyáltalán akként kell folynia, hogy minden elért eredmény azonfelül, hogy növeli szellemi erejének tudatát, vágyat is keltsen a növendékben képességeinek alkalmazására, a további haladásra. Minő bánással, az oktatás anyagának minemű feldolgozásával teljesíthető általánosságban ez a követelmény: ebben áll tulajdonképpen az oktatástannak módszerbeli kérdése.

3. Nem célszerű az oktatás anyagának megállapításában a műveltség tartalmának elemzése helyett vezérfonalul venni a tudományok valamelyes felosztását mint általános értékű ismereteink rendszerét, és egyedül összefüggésök értelmében szabni meg a tanulmányokat. Nem teszi ajánlatossá már az a tapasztalat, hogy a tudományos felfogás az emberi szellem fejlődésében igen késő kori jelenség. A művelődés magas fokot ért el, és megalkothatta legjelesebb műveit az oly elvont általánosító elmélkedés minden segítsége nélkül, amilyent a tudományos elmélkedés megkíván. Általában az erkölcsiség szervezetében a tudós búvárkodás, minden egyetemes vonatkozása mellett, éppoly szakszerű működés, mint akármely mesterség vagy iparág üzése - s életünk valódi hivatását tekintve csupán eszköz gyanánt szolgálhat. Minden tudás a már létezőnek megértését veszi célba, a tárgyak magyarázatát keresi, és okait kutatja; - az erkölcsiség tetteket követel, a művelődés alkot és terem, új tényeket létesít. A helyes viszony felcserélése tehát, ha a való tények helyében a magyarázatukra szolgáló felfogásmódokat vesszük kiindulópontul az oktatás berendezésében.

---

<sup>49</sup> egyszerű közléssel: „az anyag leadásával” - mondanánk ma

Megvan ugyan a tanulmányok megállapítására nézve is a tudományos eligazodásnak a maga fontossága és haszna. Az oktató éppenséggel nem lehet el nélküle; arra, hogy a tényeket, szellemünk alkotásait jelentőségük szerint mérlegelhesse és alkalmazza, hogy tárgyalásukban természetes kapcsolatukat figyelembe vehesse: szükséges ismernie okszerű viszonyaikat és alakulásuk törvényeit, amint a tudomány ezeket megállapította. Múlhatatlan továbbá a növekedék értelmes belátásának kifejtésére, de főleg tudatos munkásságának emelésére, hogy a tényeken túl az elvonás és általánosítás is helyet nyerjen az oktató eljárásban. Azonban a tudomány e segítsége és egyes elemeinek felhasználása a műveltség körében nem azonos maguknak a tudományoknak a tanításával, sajátos módszerük értelmében. A nevelés szolgálatában álló *tanulmánynak* mindenképp meg kell őriznie eleven vonatkozását a *közművelődéshez*; tárgyai tehát elsősorban csakis oly tények, művek és alkotások lehetnek, melyek minden szellemi közösségnek múlhatatlan elemei, melyekben az erkölcsi törekvések és érdekek jellemzői kifejezésre jutottak.

4. Minden közösség kölcsönös megértésen alapul, azon a képességen, hogy mások lelki mozgalmának kifejezését helyesen felfogni s a magunk belső életét másoknak kellőképpen tudomására juttatni tudjuk. Ez értelmi kölcsönösségnek legalkalmasabb, majdnem egyedüli eszköze: *a nyelv*, mely maga is társas lények szüleménye, és egyúttal a személyes tudatosság igen hatékony tényezője.

De nemcsak az egykorbeli embereknek élő kapcsa a szó; fontosabb, hogy általa, de főként látható jelében, az írásban száll minden hagyomány, a szent emlékek és nemes remények öröksége, nemzedékről nemzedékre. Leginkább nyelvében és irodalmában él a nemzet; ápolásuk a népre nézve többnyire egyértelmű az önfenntartással, amint tényleg újjászületésnek vesszük, valamikor hosszabb elidegenedés után újra felénk fordul a közfigyelem és egyesek lelkesült munkálkodása.

Az *anyanyelvnek és nemzeti irodalomnak* ismerete azért minden igaz műveltségnek első legsajátosabb vonása, és tanulmányuk az oktatásnak mintegy természetes középpontja, hiszen oktatás nyelvbeli közlés nélkül el sem gondolható.

Már magában a szókincs megszerzése, szólásmódok és mondások elsajátítása a gyermeki lélek rendkívüli gazdagodása. Minden szó megett képzetcsoporthoz rejlik, minden mondás gondolatot fed, és a nyelv azt tünteti fel összességében, miként tükröződik a világ az ember lelkében. Azonban az élő beszéd keletkezése és eltanulása még inkább önkéntelen, természetes folyamat; valóságos művelődési termék csak az irodalmi mű mint a közszellemet szolgáló tevékenységnek az eredménye. Az irodalom tiszte és érdeme, hogy a köztudatot fenntartja és alakítja, a nemzeti önértéket erősíti és nemesíti. A jeles írók, akár az időszerű közhangulatnak adnak örökbecsű kifejezést, akár az egyes szív rejtelmét tárják fel minden érző kebelben visszhangot keltő módon: szorosabban fűzik egymáshoz a lelkeket, kor és hely távolságait leküzdve, és népalkotó hatalmat gyakorolnak. Nyomukban jár az oktatás, midőn műveiket az ifjúsággal megérteti, és a serdülő kor lelkébe ojtja azt, amit az ősök lelke, hatásán felépülve, magáénak vallott. Lényegében, tartalmi részében az irodalmi oktatás *a lélektan szemléltető és gyakorlati tanfolyama*; nemcsak mivel az irodalom főbb ágai, a költészet remekei többnyire lelki életet ábrázolnak, benső küzdelmet állítva szemünk elé, hanem mert kivétel nélkül mindenik faja gondolkodó fő és érző kebel megnyilatkozása. Minden mű megértésével és átérzésével elsősorban lelki tapasztalatunk gyarapodik tehát, és mások lelkében olvasva, fejlődik a képesség a magunk megfigyelésére, az önismeretre.

Magától érthető, hogy a nevelés idejének meghatározott korlátozása mellett az irodalom dús készletéből ki kell szemelni, hogy minő művek érdemelnek beható tárgyalást, s melyek maradhatnak magános munkásságnak, akár a nevelés utáni korra. Nem egyéni kedvtelés



szerint, hanem egyedül az irodalmi elméletnek és a nemzeti művelődés fejlődésének világánál eszközölhető e kiszemelés; vagy irodalmi, vagy történeti becse ajánlhat egyik-másik munkát; mulhatatlan az oly műnek az ismertetése, mely mellett mindkét tekintet szól. Gondosan válogatva azonban tért fog nyerni - kezdve az egyszerű szív őszinte megnyilatkozásain, miket a népköltészet nevéen foglalunk egybe - minden költői műfaj és a prózaírásnak is minden neme föl egészen a bölcselő elme vergődéséig, midőn a világ és lelkiismeretünk rejtelseivel küszködik.

A cél: fölnevelni az ifjút saját korunk irodalmi életének együttérző méltatására. Ha evégből szükségesnek mutatkozik némi tájékoztató áttekintést is nyújtani nemzeti irodalmunk eddigi fejlődéséről, ez csak azzal a tudattal történhetik, hogy semmiféle számadás nem pótolhatja maguknak a műveknek ismeretét.

5. Főképpen mások helyes beszéde hallásán és az irodalmi remekerek értelmes olvasásán fejlődhetik az a képesség, hogy a növendék saját gondolatai és érzelmei számára is megtalálja az illő kifejezést, hogy ügyesen beszélni és szabatos csínnal írni tudjon, irodalmi műveltségét így gyakorlatilag is érvényesíthesse. Mivel azonban némi elvont elméleti belátás nélkül az elme sohasem szabadul fel a merő utánzás nyűge alól, helyet követelnek az irodalmi oktatás körében azok a tanulmányok is, melyeket összefoglaló néven (a régiek példájára) *grammatikaiaknak* nevezhetnénk - beleértve a tulajdonképpeni nyelvtanon kívül a stilisztikát, retorikát és poétikát is. Már az olvasás és írás megtanulása megkívánja a beszéd részekre bontását, a szók hangtani tagolását és alaktani elemzését; az irodalmi köznyelv használása nem biztosítható a szó- és mondatfűzés szabályainak tudatos szemmel tartása nélkül, még az irodalmi remek méltatása is csorbát szenved, ha egészen figyelmen kívül marad a stílus művészete, melyet szerzőik szándékos értelemmel alkalmaztak; s végre bizonyos önálló kísérletezés a beszéd és írás mesterségében éppen rászorul az elvi irányzás szigorú bírálatára.

Mind e tanulmányozásnak ekként a műveltség körében nem tudományos jellege és értéke, hanem gyakorlati hasznavehetősége szabja meg tartalmát és alkalmazása módját; az oktatás a velök való foglalkozást tehát sohasem tekintheti célnak, hanem folytonosan köteles ébren tartani a tudatot, hogy mire szolgálnak. Elejétől fogva minden olvasás- és írásgyakorlatnak határozott, tartalmas feladatra kell szorítkoznia: az elvont nyelvtani és stilisztikai szabályoknak pedig mindig élénken emlékeztetniük részint a példára, a remekműre, amelyből, részint a célra, amiért az elvonás történt. Csupán lassú érlelés, hosszas gyakorlat vezethet eredményre e téren, hol egyenlőképpen fenyeget a tartalmatlan felszínességnek, pusztá külső csillogásnak, meg a megterhelt elme zavaros ügyetlenségének a veszedelme. Mennél kevésbé veszi az oktatás egyenesen célba az önálló alkotást, bár szakadatlanul törekszik feléje, midőn folyton számon kéri és alkalmazza az okulást, melyet a műremekerek olvasásából merít: annál biztosabban érhet el oda.

6. Ritka az oly szerencsésen fejlődött nép, mely önerején teremtett irodalmat, és nem kényszerült eleinte egy ideig más nép nyelvén és gondolkodásán iskolázódni az élet és lelke kérdéseiben; még ritkább eset, hogy egyik nemzet a másikkal nem került volna baráti vagy ellenséges viszonyba, melynél fogva nem kellett volna megismerkednie az idegennek érzülete világával is, vagy elismerve felsőbbtségét és meghódolva, vagy versengve vele és függetlenségét óva. Egy újabb nép sem tartozik a kivételek közé, s az ókoriak közt már a római sem; mindnyájuknál tehát már korán lett egy vagy két idegen nyelv és irodalmuk az oktatás tárgya. E történeti helyzetükből folyik aztán, hogy későbbre is, a nemzeti irodalom felvirágzásával és megerősödésével, megmarad az idegen tanulmány legalább egyes társadalmi körök *szakszerű* szükségének. A műértelem teljes eligazodást nem kereshet egyebütt, mint a klasszikus (a latin s még inkább a görög) irodalomban, minthogy ennek remekerei szolgáltattak mintát és példát

gyakorlatnak és elméletnek egyaránt, és minden újabb nép irodalmában a klasszikus irány készítette elő a sajátos nemzeti tartalom és alak művészeibb kezelését. A társadalmi és olykor állami közös érdekek ráutaltak viszont valamely idegen élő nyelvre, majd saját befolyásának érvényesítésében, majd külön álláspontjuk védelmében. A közoktatás azonban a közműveltség követelményei mellett csak részben felelhet meg az ilyen szakbeli kívánalmaknak; csak annyiban és akként adhat tért az idegen szellem termékeinek, hogy a fejlődő lélekben zavart és ellenkezést vagy éppen elidegenítést ne okozhasson. Általában az idegen nyelvnek csupán megértésére szorítkozhatik, míg a növendék anyanyelvének sajátos használásában annyi biztosságra nem tett szert, hogy idegenszerűségtől féltetni ne kelljen. Olvasmányul pedig egyedül oly műveket fog kiszemelni, melyek nagy hatása a nemzeti irodalmon is észlelhető, vagy amelyek maguk már különböző népek kölcsönös érintkezéséből eredve némiképp meghaladják a nemzeti mértéket, és általánosabb emberi vonásokat mutatnak. Ily határok közt az idegen nyelvi tanulmány a vele járó szellemi gyarapodáson túl még jótékonyan hathat az anyanyelvbéli érzék tudatossá tételére és a nemzeti gondolkodásmód megvilágítására is, ha az oktatás a kifejezésbeli árnyalatokat egymáshoz mérve törekszik az idegen tartalomnak megfelelő alakot adni az anyanyelv eszközeivel.

7. Az irodalmon kívül, melyben a nép köztudatát alkotja, a művelődés munkássága még két irányban nyilvánul. Az egyik a *természetet* illeti, kezdve az életszükségletek megszerzésének sanyarú munkájától, egészen fel az anyagban is a szellem uralmát hirdető *művészi* alkotásokig. Az oktatás kötelessége, nyomában járva e munkásságnak, ismertetni egyrészt a társas lét haladásával fokozódó tevékenységet mesterségben és művészetben, másrészt a természet tárházát, mely feltételeit szabva az emberi tevékenységnek egyúttal eszközöket is nyújt teljesítésökre.

A művelt elmét a természet különféle tekintetekből foglalkoztatja. Teljes *egyediségében*, sajátosságának minden részletével érdekli a *föld*, mint az emberiség lakóhelye és sorsának nyomós tényezője. Mégpedig különös fontosságú reá nézve az a darab föld, melyet szülőföldének, *hazájának* mond, és erkölcsi érzületének is nevezetes eleme gyanánt tekint; reája mint szemlélhető középpontra vonatkoztatja is a távolabbi vidékekről, leginkább képekben és jelekben nyert képzeleti felvilágosítást. Fajbéli jellegök szerint méltatja továbbá az egyes *termékeket* az ásvány-, növény- és állatországból, sokféle fáradozásnak és ápolásnak, alakításnak és idomításnak értékes tárgyait. Nem csekély számban vonta be őket háztartásába: igen sok kártékonyságával köti le gondját; mindnyája készíti, hogy fürkéssze tulajdonságaikat, nyomozza találóhelyüket, vagy kutassa éltük körülményeit. Végre összefüggésük *törvényességével*<sup>50</sup> keltik figyelmét körülötte és felette a nagyszerű *jelenségek és változások*, melyek élete rendjét szabályozzák, valamint főképpen okozati kapcsolataikban érdeklik az erők, melyeket céljainak szolgálatába szegődtetni törekszik.

Hasonlóképp különbséget tesz ítéletünk az emberi kéz alkotásai körül. Azoknak a tárgyaknak, melyekre közvetlenül *testi* életünk szorul, főleg hasznukat nézzük, és alkalmas voltukat; *mesterség és ipar* termékeiben már némi tipikus célszerűséget követelünk, mely állandóságukat biztosítja; a *művészet* remekein végre, mint teljesen szellemi érdekek képviselőin, minden jellemző vonás figyelmet érdemel. A tárgyak és nézőpontok e különfélesége azonban a művelődés tartalmában szoros egységet alkot; benne élénk vonatkozásban fűződik egymáshoz, amit a tudomány csakis elvont szempontjaiból választ el egymástól: a természet tényeinek és törvényeinek ismerete (föld- és természetrajz, természet- és vegytan; anatómia és élettan stb.) meg célszerű alkalmazásuk az emberiség feladataiban (gazdaság és földművelés, mesterségbeli és művészeti technika stb.). Az oktatás tervszerűen azért e tárgycsoportban kiindulópontul

---

<sup>50</sup> törvényszerűségével

nem vehet mást, mint az emberi célokat és viszonyukat a természet tényeihez; az egyes adatok jelentőségét sem mérheti egyébként, mint hogy minemű a fontosságuk az emberi életrend egészében, nem pedig, hogy minő hely illeti meg valamely tudós rendszer keretében. Csak később érlelheti terjedelmesebb tapasztalat a növendékben azt a meggyőződést, hogy a természettel szemben nincs más módja az uralmának, mint hogy meghódol törvényeinek, és ekkor ébred benne egyúttal a tisztán elméleti érdeklődés, mely kutatásaiban nem tekint mindig és azonnal eredményeinek alkalmazhatóságára.

8. Különben épp a természet és felhasználása körében sem elégedhetik meg az oktatás pusztá ismertetéssel és tények megértetésével. A tárgy sajátossága megkívánja, hogy a vele való foglalkozás folytonos *gyakorlat* nélkül ne szűkölködjék. Aki nem forgolódik figyelmes szemmel a szabadban, nem látogat értelmes érdekekkel műhelyeket, nem végez maga is olykor egy-egy kísérletet, az e tárgykörben lemond a tapasztalatszerzés leghatásosabb módjáról. Igen ajánlatos azért, s a nevelő eljárás egységét is emeli, ha az oktatás e tárgyat élénk vonatkozásban tartjuk a vezetés ama feladataival, hogy a növendék meghonosodjék szülőföldjén és környezetében, valamint a testi nevelés abbeli követelésével, hogy az érzékeket gyakorolni kell a benyomások finom megkülönböztetésében, és a kéz ügyességét fejleszteni különböző anyagok feldolgozásában és mindennemű szerszám használásában. A kézi gyakorlottság sok neme közül pedig a legfontosabb és az oktatás tekintetéből leginkább érdemel szorgos ápolást: a *rajz*, mivelhogy az alakbeli felfogásban rendkívül élesíti a szemet is, természeti és művészeti tárgyakra nézve egyaránt; az egész tanulmánycsoportnak magyarázó kísérlete is, gyakorlati alkalmazása is lehet a rajzolás. A valóságos közvetítő azonban elmélet és gyakorlat közt a természeti és technikai ismeretek terén a *matematikai* tanulmány, mely egyrészt elősegíti az alaki tulajdonságok és mennyiségbeli viszonyok pontos megállapítását, másrészt útmutatást ad sokféle új csoportosulat és változat szerkesztésére. Számban és mértékben nyilvánul a külvilág rendje és törvényszerűsége; szám és mérték szerint igazodik el mesterség és művészet. Ez a körülmény biztosíthatja helyét a szám- és mértannak a tanulmányok sorában, de egyúttal megjelölve, minő tárgyalásuk felel meg leginkább a művelődés szükségleteinek. A helyes oktatásban folyton észleltetni fogja a mértant, hogy a földön és égen való tájékozódás szüksége fejlesztette módszerét: éppúgy a számtant, hogy műveletei a számbeli viszonyok általánosabb érvényénél fogva még a természeti változások zavarán túl a társas élet bonyodalmaiban is eligazító segítséget nyújtanak. Minden más elvont fejtegetésük hacsak szakszerű, tudományos szándék nem támogatja, nem szabadulhat meg az üres alakíság vádjától.

9. A művelőtevékenység másik iránya magára az *emberre* vonatkozik; a törekvések és küzdelmek hosszú sorát értjük, melyben az emberiség nemzeti kötelekben önmaga *tökéletese-désén* munkálkodik. Ennek a fáradozásnak is vannak állandó alkotásai; ilyenek: szokások, intézmények és törvények, valamint az erkölcsi szervezetek, minők a család és társadalom, az állam és egyház. Kegyeletes ismeretük, méltányoló felfogásuk a műveltség szükséges eleme; megszerzését veszi célba a *történeti oktatás*. Kettős a tiszte: a növendék szeme elé kell állítani ősei nagy tetteit, harcait és áldozatait ama sajátos nemzeti fejlődés megindításában és biztosításában, mely jelenleg boldogulásának és üdvének alapja (a szűkebb értelemben vett történelmi tanulmány); megértetni tartozik továbbá a közélet szerveit elemeinek földerítésével, hogy minő eszmei célok megvalósítására szolgál működésök (nemzetgazdasági, politikai, általában társadalmi tudományok). Természetes középpontja ez oktatásnak kétségkívül a nemzeti lét, adott végpontja időben a jelen kor: megvilágításukra kell vonatkozni minden tanulságának, úgy, hogy idegen népek sorsából, távol idők hagyományából csupán annyi adatot használ célszerűen, hogy belőlük kitűnjék, minő helye jutott, és minő hivatása az emberiség kötelekében a nemzetnek, amelynek tagjává növendékét avatja. Amennyiben pedig a nevelés célja a jövőre tekint, mert ebben találja majd élete feladatát neveltje, a történeti

okuláshoz kiegészítésül csatlakozik az *erkölcstudomány*, mely időközön és helyeken túlemelkedve általános érvényt követel tételei számára, s míg a múltra nézve mértéket nyújt, a jövőre utasítást ad. Minden érdemüket különben e történeti tanulmányoknak abban kell keresniök, hogy a növendék érzületére hatva, lelkiületét alakítsák. Korántsem elégséges hozzá bármilyen lelkes ékesszólás; biztosabb eljárás, ha az erkölcsi nevelés intézkedéseivel szövetkezve minden alkalmat felhasznál az oktató arra, hogy a növendék (nemzeti és egyházi ünnepeken, családi és társadalmi nevezetes események alkalmából) mennél bővebb tapasztalatot szerezzen a közérzület nyilvánulásairól. S mivelhogy a személyes részvétel fokozhatja az *együttérzést*, ajánlatos, hogy alkalomadtán maga ténylegesen hozzájárulhasson a közérzés épületes kifejezéséhez; erre igen célszerű eszköznek bizonyult a *dal*, különösen a *karének*, s ez alapon nyert az ének, mint az erkölcsi oktatás és nevelés segédeszköze, régtől fogva helyet a tanulmányok sorában.

10. A *vallásos hitet és életet* nem tekintjük a művelődés oly külön ágának, melyet eltérő sajátosságainál fogva a többitől elválasztani kellene. Az emberi szellem nem szabadulhat meg működésének egyik irányában sem függőségének, véges voltának érzetétől, meg sem tagadhatja vágyát a végtelen tökéletesség után; minden érdemes művében megtaláljuk azért a vallásosság magasztos vonásait. Legnemesebb termékeitől fosztja meg az irodalmat, aki elhagyja belőle a műveket, amelyekben ájtatos hívek, lelkes próféták és buzgó apostolok adtak szót érzelmüknek és meggyőződésüknek. Nemcsak a művészet köre marad sivár, ha számon kívül hagyjuk azon remekeiket, melyeket isten dicsőségére emelt, és saját épülésére alkotott az ember; hanem a természet maga elveszti legérdekesebb rejtelmét, ha a kutató ész lemond azokról a tényekről, melyek célszerűsége magasabb, tudatos szellemet sejtet velünk. Nincs végre az erkölcsiség szervezetében, családban, társadalomban és államban mozzanat, melynek jelentőségét nem emelné a hit áldása, hiszen a történet elejétől fogva a mai napig a társas életnek alig van hatalmasabb szervező tényezője a vallásnál. Az oktatás egy tárgya sem nélkülözheti tehát a maga körében a hit eszméinek és megvalósításuknak ismertetését. Fontosságuk talán megengedi vagy megköveteli, hogy némi módon külön csoportosítsuk, és sajátos neve alatt tárgyaljuk; csakhogy rendszerint egyik oldalról inkább szűkkeblű féltékenység sürgette a vallástannak a többi tanulmányoktól való különválását, más oldalról a műveltség igaz elemeinek félreismerése törekedett teljes mellőzésére. A helyes vallásoktatás mindig kiváló gonddal fogja ápolni összefüggését a műveltség minden irányával, s a hitnek inkább oly elemekre fog súlyt vetni, melyek elméket és szíveket együvé fűznek, mint olyanokra, melyek a lelkeket egymástól elidegenítik. Az igaz hívő lélek, mely istene ujjmutatását tiszteli természetben és történetben egyaránt, csakis oly tanban nyughatik meg, mely a vallásbeli elágazásokban és felekezeti különbségekben nem lát merő tévelygést, hanem mindenik eltérésben megtalálja a méltánylást érdemlő jellemvonást és az emberi szellem minden jogos, életre való törekvésének remélhető kielégítését.

11. A művelődés munkásságának részletezése megvilágította a műveltség tartalmát, és tájékoztatót a tanulmányok körül, amelyekkel egymás mellett és egymással kapcsolatban az oktatás foglalkoztatni köteles növendékét. Mint láttuk, három érdekkörben kell ennek meghonosodni: értelmes együttérzéssel merüljön el a gondolat és érzület világába, melyben őseinek eszmei hagyományát tiszteli (*nyelvi és irodalmi tanulmány*); okos körültekintéssel ismerje meg a javak bőségét, melyet számára felhalmozott a múlt, nehéz fáradsággal munkálva az anyaföldet, és mellyel jövőben is kínálkozik minden munkás kéznek a természet dús ereje (*műszaki és természeti tanulmányok*); végre kötelességtudó lelkesültséggel fogja fel, hogy minő kapcsok fűzik nemzete közösségéhez, és minő hivatás várja benne (*történeti és erkölcsi tanulmányok*). Nyilván minden különállásuk mellett szoros, kölcsönös összefüggésben fejlődik a művelődés hármas iránya. Természet és történet a tapasztalati alap, melyben az

ember belső élete felépül; anyagi és szellemi szükségletek csak egymással szövetkezve találnak kielégítést. Mennél inkább nő az ember hatalma a természet felett, annál szabadabb, erkölcsösebb alakot ölt társadalmi szervezete; viszont a társas élet nemesebb alakulása felszabadítja az erőket a lét küzdelmeire. Nagy tanulságára válik az oktatásnak az a tény, hogy habár a népek fejlődésében az emelkedés a művelődés egyik irányában még nem is idéz fel szükségképpen mindenikben egyenlő fokú haladást, mégis a hanyatlás valamelyikükben mindig maga után vonta a többiben is a süllyedést. A művelt elme a művelődés egyik ága iránt sem lehet közömbös; csak műveltségének sajátosságára döntő, hogy melyik érdek foglal el nagyobb tartalmával tágabb tért lelkében. Éppúgy tartozik az oktatás is elejétől fogva mindvégig egyaránt minden irány tanulmánybeli képviselétéről gondoskodni; s csak sajátos szükségletek szerint adhat egyiknek talán bővebb alkalmat az érvényesülésre, mint a másiknak. Mindenképpen köteles pedig figyelembe venni a tanulmányok egymásra vonatkozását. Irodalmi remekek ismertetésében nem mellőzheti a történeti és természeti háttért, melyből előtermettek; a nemzeti emelkedés és süllyedés megértésében nem szabad megfedkezni az erkölcsi okok mellett a földrajzi helyzet és anyagi körülmények hatásairól sem; sőt még a természeti tények földterítésében is megvilágítandó a szellemi ösztönzés, mely kutatásukra késztet.

12. Még szembeötlőbb az egyes műveltségi ágakban megkülönböztetett tanulmánynevek összetartozása, mivel nem tárgybeli eltérés választja el őket, hanem csak a felfogásnak és feldolgozásnak eltérő módjai. Minden ágban három különnevelő tananyagot találtunk. Előtérben állanak a *tárgyi ismeretek*, melyek közvetlenséggel lépnek a növendék lelke elé, s főleg taglaló ismertetésre és értelmezésre szolgálnak; ilyen maga a nyelv, tartalmát nézve, és az irodalmi művek; ilyenek a termékek, a természet adományai és végre az emberi alkotások is, a társadalmi állapotok és erkölcsi viszonyok. Közbeeső helyet foglalnak el az *elvont tanok*, melyekben az oktatás inkább csak a gondolkodás megindítását végzi, hogy a növendék maga tegye meg a tárgyakon a múlhatatlan elvonást, és fűzze egybe a rokon, összeillő fogalmakat és tételeket; ilyenműek a nyelvtani és matematikai tanulmányok egész köre és az erkölcsstan. Végül következnek az *ügyességre*<sup>51</sup> vonatkozó tanulmányok, hol a célszerű eljárásmodok állapítandók meg, és különösen tudatos gyakorlásra van szükség; így a beszéd, olvasás és írás, a kézművesség és rajzolás meg az ének terén. E sorrendjünkben természetes vonatkozás nyilvánul ugyan, de nem gondolható egyik sem a többi együttes segítségével. Ismeretszerzés lehetetlen tárgyainak elemzése és a vele járó elvonás nélkül; viszont semminemű általános elvont igazsághoz nem emelkedhetünk összetett tárgyi alap hiányában. Egyedül valóságban érzékelhető, szemléletes cél szabályozhatja a gyakorlati eljárást; de megfelelően csupán oly műveket értünk meg valójában, amilyeneknek létesítésében már kísérletet tettünk, és némi gyakorlatot szereztünk. A műveltség tényezőinek e szoros együvé tartozása annál inkább sürgeti tehát az oktatás anyagának is összefüggő egymásra vonatkoztatott szervezését, mivel egyébként a növendék személyes tudatának egysége is megsínyli. Amint ismeretek, tanok és ügyességek az emberi művelődés haladásában csak egymást gyámolítva fejlődnek; úgy az oktatás is csak akkor oldja meg feladatát, ha a növendék a maga haladásában szintén érzi és méltányolni tudja a segítség e kölcsönösségét.

---

<sup>51</sup> A régebbi magyar szakirodalom „ügyesség”-gel fordítja idegen nyelvből azt, amit ma készségnek mondunk.

## A TANTERVEK ELMÉLETÉHEZ<sup>52</sup>

Gyakorlati tudományokban, minő a pedagógia, a célok világos, részletes fölismerése az egyetlen útmutató. Minél határozatlanabbak, felületesebbek a nézetek a nevelés célja, az oktatás feladata körül, annál inkább esetleges, kiszámíthatatlan az eredmény; míg minden, a tisztán felfogott cél követelte posztulátum - még akkor is, ha valósításának lehetősége s módja egyelőre kérdéses - bír legalábbis annyi beccsel, minővel a magyarázó tudományokban az okszerű hipotézis: utat jelöl a kísérletnek, elősegíti a problémák teljes megoldását. Társulatunk azért igen okszerűen járt el, hogy működésének, mely elsősorban az iskolai oktatás pedagógiai átalakulásának állott szolgálatába, kiindulópontjául azon elvek megvitatását tűzte ki, melyek magának az iskolai oktatás tananyagának kiszemelésére, annak kellő csoportosítására vonatkoznak. Ha sikerül ezek körül határozott, megnyugtató eredményhez jutnunk, remélhető, hogy az oktatás módjainak kérdéseire nézve is meg lesz nyerve az irány, összes tevékenységünknek törve az út. Minél célszerűbb azonban a kérdés, annál inkább érzem a felelősséget, melyet a kérdés tárgyalásának bevezetésével magamra vállaltam. Számot tartok elnézésökre; hitem, hogy azon fogyatosok, melyek nélkül előadásom, már műveltségem egyoldalúságánál fogva, sem lehet, pótolni fogja jóakaró bírálatuk, szakértő belátásuk. A pedagógia terén, mely az emberi tudás minden körével érintkezik, azok erkölcsi méltatását, nevelő alkalmazását ismerve feladatának, csakis a különböző szaktudósok társulati együttműködése óvhat meg az egyoldalúságtól, a ferdeségtől.

Az iskolának századunkban a tudományok szétágazó s nagy terjedelmű fejlődésével igen meggyűlt a baja; átöröklött szűk keretét majdnem évről évre meg kellett bővítenie, befogadva valamely ifjabb tudományt vagy a régiek egy újabb irányzatát. A tudósok szakértő ítélete váltig fel tudta dicsérni minden tudomány szak fontosságát; a nem tudós közönségnek - hogy úgy nevezzem - üzleti értelme meg némi jogszerű igénytelhet, hogy az életbe lépő ifjú meg is tudjon élni az iskolában szerzett tudománya útján.

Egyidejű ugyan e mozgalommal a panasz is, hogy a tanulóifjúság túl van terhelve, s tudományos készsége mégsem nagyobb. Az uralkodó pedagógiai bölcsesség erre folyóiratokban, tankönyvekben, miniszteri utasításokban egyaránt vitatta ugyan, figyelmeztetett, hogy korántsem a tananyag veendő elsősorban fontolóra az iskolai oktatásnál, hanem az a körülmény legyen irányadó, mennyire alkalmas az ifjú lélek képességeinek kifejtésére; hogy nem tudás, nem valamely gondolkörben való meghonosodás a tanítás célja, hanem a szemléltethetség ápolása, a képzelőerő fejlesztése. Hiába, a verseny egyre fokozódott. A különböző szakok tanárai könnyen feltűntethették mindegyik tantárgy képző erejét - minthogy jó móddal még a kártya- és sakkjátéktól sem tagadhatnók meg, hogy igen alkalmas a figyelem, a kombináló- és gondolkodótehetség ápolására. Így jutottunk oda, hogy mai nap csaknem minden különvált szak helyt nyert az iskolában - de nincs tanár, aki meg volna elégedve a térrel, melyet tantárgya az iskola keretében elfoglal, az óraszám, mely rendelkezésére áll. Ha komolyan megfontoljuk, igaz valójában nincs is az iskolai oktatásnak határozottan kiszemelt, kimért tananyaga. A terjedelem, melyben valamely tantárgyat tanítanak, nagyjára a használt tankönyvektől függ; ezek ugyan enciklopédiai rövidletben, de az illető szerzők elvtelen önkénye szerint nagyobb vagy kisebb részletességgel adják elő a tudományok tantételeit. Nincs mérték; még kevesebb a rend. A heti órafelosztásban az egész lecketervben hiába keresnénk elvet, mely az egymásutánt kiszabja, olyan a változatosság, oly nagy a zavar. De miért részletezném

---

<sup>52</sup> Magyar Tanügy, III. évf. 1874. 97-103. lap.

önök előtt? Általános a panasz, hogy tervszerű, összevágó eljárást az iskolai oktatásban jelenleg alkalmazni a legjobb szándék mellett sem lehet. E végzetes állapotból, melyet rég meg-sínlett a közoktatásügy külföldön úgy, mint hazánkban, keres menedéket kérdésünk, midőn megköveteli, hogy az iskolai tanulmányok oly módon szaporíttassanak, hogy mind az egymás mellett álló részletek között összefüggés, mind az egymás után következők között folytonos-ság legyen.

Indokolnom e követelmény jogosultságát, úgy hiszem, fölösleges. Nem lehet kétséges, hogy a nevelés célja sokkal biztosabban elérhető, ha annak eszközeit s módjait tervszerű összekötte-tésben alkalmazzuk. Az oktatás a nevelés leghathatósabb eszközévé csak azáltal válik, hogy ily szoros kapcsolatban álló rendszeres hatást a gyermeki lélekre lehetővé tesz; ismerettöre-dékek, különvált gondolattömegek sem tudományos képzettséget nem adnak, sem erkölcsös meggyőződést meg nem alapítanak. A követelmény azért nem is új. Mióta a nevelés feladata, a tanítás mestersége komolyabb gondolkodás, külön tudományos vizsgálódás tárgya lett: meg- van a törekvés, az oktatás különvált ágait a nevelés egységes céljának megfelelőleg szervezni; a feladat megoldása épp e kérdésnél többnyire abból áll, hogy a pedagógiának rég meg-állapított elveit alkalmazzuk, semhogy új, hallatlan teóriákat keresve, járatlan utakat kísért-sünk meg. Hogy mindamellett némi idegenszerűnek tetszhetik az eredmény, annak inkább az uralkodó oktatásmód rossz, célszerűtlen volta az oka, mint az ajánlandó reform újdonsága.

Megvan ugyan a kérdésnek a maga nehézsége is. Első meggondolásra tán hiábavaló ábránd-nak tetszhetik a tudományszakoknak különvált szálaiból álló tananyagot egységesen össze-fonódott egésszé átalakítani. A filozófiának tekinték egy időben feladatául a tudományos kutatások eredményeit egységesen összeállítani, valamely fensőbb szempontból tekintve azok töredékes voltát kiegészíteni. A kísérletek meghiúsultak; a fejlődő tudomány nem ismer végle-ges eredményt, s nevetve fogadja a mindentudó balgaságot, mely fejlődésének útját állaná. A pedagógia ily értelemben nem léphet a filozófia örökségébe; ő épp a tudományos haladásnak akarja növelni az ifjúságot, melynek munkásságára új problémák, új, tán ellenkező irányok várakoznak. Ily egységet tehát, a tudományok egységét semmiféle tanterv nem adhat: amit keresünk, nem is az, hanem a műveltség egysége. Ez nem kétséges, ábrándos fogalom, hanem valóságosan létező állapot. A tudós bűvárkodása, a költő s művész termelő ereje, sőt a kéz- s gyáripáros szorgalma is: mindnyájuk lelki munkássága végső eredményeiben összeöml abban, amit nemzeti műveltségnek, a művelt közszellemnek mondunk. Ez központja a nép-életnek, ennek ápolása, őrködő megóvása, hogy az elért magaslatról alább ne süllyedjen, hanem teljes épségében s becsében átörökölhessük a jövő nemzedéknek: ez legfőbb feladata az iskolai oktatásnak.

Közönséges mondás, hogy gimnáziumainktól, de a népiskolától is, nem várunk szakszerű képzettséget, hanem általános műveltséget: én e nézetben korunk oktatásügyi irányának leg-szerencsésebb intencióját látom. Neki fogjuk köszönhetni, ha ugyan helyes értelemben megvalósul, hogy a társadalom fokozódott kíváncsiságával járó munkafelosztásnak káros, mert egyforma és egyirányú munkásságra kényszerítő hatása nem lesz annyira érezhető a nép lelki életében. A jól szervezett közoktatásügyben a megelőző, általános nevelő oktatás intézetei mindig határozottabban külön fognak válni a szakiskoláktól: feladatukul ismerte a nemzet közös szent emlékeinek megőrzését, nemes reményeinek az ifjú keblekbe való átültetését.

E nemzeti közös gondolkör taglalása lehet egyedül irányadó az iskolai tananyag szerve-zésére nézve: ez meggyőződésem. A pedagógia, nézetem szerint, végzetes ugrást követett el, midőn elismerve az oktatás egységes feladatát rendszerint azt fontolgatta: az egyes tudomány-szakok vagy tantárgyak között melyik mennyiben járulhat e közös feladatnak teljesítéséhez. A nemzeti élet, az egyéni műveltség egysége nem alakul ily mozaikszerű módon; rég és igen

helyesen organizmushoz hasonlították, melynek részei nem egyedi önállóságban, hanem csak mint az egésznek működő szervei bírnak élettel s életképességgel. Ily szerves egymásra vonatkozás jellemzi a közszellemnek s az egyéni műveltségnek megkülönböztető tényezőit is: magának az iskolai tananyagnak egybeállítására nem más, mint e tényezők legyenek irányadók.

Könnyű az emberi gondolkörnek két főirányát megkülönböztetni. A külvilágra, a körülöttünk özőnlő természet világára vonatkozik az egyik. Felfogni, megérteni a világot, melyben élünk, bámulva különféleségét, csodálva szépségét, tisztelve törvényszerűségét, ez elmélkedésünk egyik sarkalatos feladata. Korunk épp ez irányban oly sürgető tevékenységet, oly bűvár szellemet tanúsít, a nemzeti jólét emelkedése, vagyonosodásunk, kényelmünk s biztosságunk egyaránt annyira függ annak ápolásától, hogy az iskolai tradíció minden ellentmondása nem akadályozhatja a természeti ismeretek bevonulását a tanodák terveibe. Vannak hangok, melyek egyedül nekik adnák a domíniumot. Azonban az emberi lélek nem elégedhetik meg avval, hogy a külső természet mását visszatükrözze. Teremtő hatalma egy új, sajátos emberi világot alkotott: társadalmi, jogi intézményeiben, irodalomban és művészetben, erkölcsben és vallásban. A történeti élet fensége vetélkedik a természet nagyszerűségével: emberi fontossága túltesz emezén; mert habár mindkettőjük nélkülözhetetlen, együvé tartozó elemei a nép s az egyén szellemi életének, a természet ismerete kétségkívül szolgálatában áll a történeti nagy munkának, melyben az ember saját valójának méltósága, nemessége nyilvánul.

A történeti s a természeti világ ismerete: ez két sarkköve az iskolai tananyagnak. E kívánságunk áll leginkább ellentétben az uralkodó praxissal, melyben a nyelvtudomány és a matézis adnak irányt. E követelmény valósítása a megújuló iskola legnehezebb feladata.

Mindkét tantárgy csak a legújabb korban nyert helyet az iskolában, módszerek ingadozó, sőt, mondhatni, egyáltalában minden módszer nélkül jár tanításuk. A történeti oktatásról legalább, amelynek első, majdnem irányadó helyet kívánnánk adni, teljes joggal mondhatni, hogy majdnem haszontalan: mulatságos, de nem tanulságos. Tények, szépen elmondott, fényes tettek, de amelyekből sem életbölcseesség, sem irányelv nem vonható. A történeti oktatásnak, amint mi kívánjuk, érthetővé kell tenni nemzetünk szervezkedését, emelkedését; világosan feltüntetnie sokoldalú életét. Látnunk kell fejlődni államéletét, kormányzása formáit, fejedelmeitől, a koronás főtől le a helyi érdekek intézőjéig. Meg kell ismernünk egyházi életének alakulását, vallásos meggyőződésének nehéz küzdelmeit, erkölcsi eszméinek nemesbülését. Figyelemmel kell kísérnünk mindennapi munkásságát, a szolgajobbágy verejtékes fáradozását, a szabad munkás nehéz küzdelmét. Be kell pillantanunk társadalmi s családi körébe, meg kell tanulnunk becsülni a csendes erények feláldozó nemességét. A történeti oktatásnak tiszte föltüntetni az emberiség s elsősorban saját nemzetünk értelmi, tudományos, művészeti, fejlődésének útjait; népünk gondolkodásmódjának, világnézetének - amint irodalmában, a népies költészet, népmese s közmondás zsongéin kezdve egész a műköltő nagy alkotásáig, nyilvánul - világos, érthető képét kell adni. S mindezt nem töredékes rajzban, hanem kísérni kell korszakról korszakra, amint az emelkedő népszellem átalakult, minden irányban változásait, főgondot fordítva arra, hogy az életfolyam különböző ágaiban lezajló hullámok iránya mily kölcsönös hatással van egymásra. Azért központja a történet az oktatásnak, mert épp maga tükre legyen a sokoldalú, de egységes nemzeti életnek.

De a természeti oktatásnak is, hogy kiérdemelje pedagógiai helyét, át kell alakulni. Azon alapgondolatnak, amely Ritter földrajztudományának nagy koncepciójában uralkodó, amely a talajt is felveszi ama nagy szellemi közösségbe, melynek központja az ember erkölcsi, történeti feladata, kell uralkodóvá lenni az iskolai tanításban. A Föld az emberiség lakóhelye, a természet szolgáltatja fejlődésének alapjait, fedezi nagy történeti munkájának szükségleteit.



Jól tudom becsülni az önzetlen tudomány magános fennségét, mely nem ismer más célt, mint az igazság fölismerését; - de úgy hiszem, magának ez erkölcs határozottságnak alapját rontjuk le, ha a természeti ismereteket kivennők azon közösségből, mely minden munka végső legnemesb eredménye: hogy az emberi szellem erkölcsös tudatát tisztítja, emeli. A természet-tudományoknak ezen közös feladat körül kell csoportosulniok; egységöket, melyre a természet nagy egységénél fogva maguk oly büszkék, épp az iskolai oktatásban kell tanúsítaniok. Magam, megvallom, ily egységes felfogást, mely egyszersmind a pedagógia minden követelményének megfelelne, nem találtam máshol, mint épp a földrajz tudományos felfogásában, s valóban, ha a megszokott tanszéki meghatározás nem gátolna, irányadó alapul minden tantervben e két tudományt ismerném: história és geográfia.

## AZ ÚJ TANTERVEK<sup>53</sup>

### A közoktatásügyi tanács bizottságának jelentése

Az országos közoktatási tanács 1874. évi május 20-i gyűlésében műszaki és gimnáziumi osztályait megbízta, hogy együttes bizottságuk azon jelentése alapján, melyet a tanács ugyan- csak abban az ülésben egész terjedelmében magáévá tett, a miniszteri tantervjavaslat részleteit is tanulmány, bírálat tárgyává tegyék, és annak eredményeképpen mielőbb részletes tantervi javaslatot terjesszenek a tanács elé; evvel kapcsolatban egyszersmind felhatalmazást adott az osztályoknak arra, hogy ha szükségét látnák, azon tantárgyakra nézve, melyek a közokt. tanács kebelében vagy egyáltalán nincsenek, vagy nem elegendő terjedelemben vannak képviselve, kívül álló szakértők s gyakorlati tanférfiak közreműködését is kikérhessék. Az egyesült osztályok e megbízásukban eljárva, az osztályelnökök, Stoczek József<sup>54</sup> és Hunfalvy Pál<sup>55</sup> urak elnökle mellett két külön bizottságot választottak meg, egyet a nyelvi és irodalmi, másikat a természettudományi és matematikai tansoportok tervének megállapítására.

A két bizottság az 1874. év június havában hat, részben különvált, részben vegyes ülésben beható tanulmányozás tárgyává tette a miniszteri tantervjavaslatot - és munkásságának eredményeként egy új, az eredeti javaslatnál sok tekintetben eltérő tantervjavaslatot terjesztett a tanács elé. Számos módosításra a bizottságot már a közokt. tanácsnak az általános elvekre kiterjeszkedő jelentése utalta: a történelmi tanításnak menetét ugyanis már a jelentés a miniszteri tervtől eltérően részletezte; a természettudományi oktatást pedig, mely a gimnáziumi tantervjavaslatban, még a földrajzot is felkarolva, oly módon volt csoportosítva, hogy a külön ágak jogos igényei az oktatás folyamában nagy nehezen érvényesülhettek volna, a tanács megbízása folytán szükséges volt újból szervezni, az egyes ágak tanmenetét külön-külön tartva, és csupán a kölcsönös gyámolításra és kiegészítésre ügyelve.

A bizottság ezenfelül a miniszteri tantervjavaslatnak gimnáziumi részében még egy másik lényeges módosításra kényszerült. A miniszteri tanterv az oktatás propedeutikus<sup>56</sup> részére a legtöbb tantárgyra nézve egyaránt hat évet szánt, és a tulajdonképpeni szisztematikus oktatásnak csak az utolsó két évet szentelte; a bizottság véleménye szerint ez arányosság némi módon erőszakolt, s célszerűbbnek tartotta, minden egyes tantárgyra nézve a propedeutikus és szisztematikus kurzus tartalmát a tárgy sajátos nehézségei szerint külön-külön szabni ki, amint ezt a miniszteri terv a grammatikai és matematikai oktatásra nézve maga is tette. A végeredmény, mely szerint a szisztematikus tanfolyamnak sorát a grammatika kezdi, ezt a matematika követi, s az irodalmi szakokban a stilisztikai, retorikai és poétikai oktatáson át a hazai irodalom történeti áttekintéséhez s a filozófiához, a természettudományiakban a természetrajz egyes ágain (botanika, zoológia, mineralógia és geológia), a földrajzon és fizikán át a kozmográfiához vezet az oktatás, - úgy hisszük - fokozatában megfelel mind a tanulók lelki fejlődésének, mind a tananyag tárgyi követelményeinek.

---

<sup>53</sup> Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok, II. kötet, 196-222. lap.

<sup>54</sup> Stoczek József fizikus és pedagógus, a műegyetem első igazgatója, illetve rektora

<sup>55</sup> Hunfalvy Pál a magyar összehasonlító nyelvészet egyik megalapítója

<sup>56</sup> propedeutikus; propedeutika - előre kioktató, előkészítő; valamely tudomány bevezető tanfolyama

Az egyes tantárgyakra vonatkozólag szükségesnek látta a bizottság mind a kiindulópontnak, mind az elérendő célnak tüzetes kijelölését. Az elsöre vonatkozólag a miniszteri tanterv egy előkészítő osztály felállítását tartja szem előtt; a bizottság azon körülménynél fogva, hogy az előkészítő osztály általános felállítása a törvényhozás ebbéli intézkedésétől függ, bár azt elvben helyesli, egyelőre mégis mellőzte, és kiindulópontul, a fennálló szokást követve, a népiskola alsó négy osztályának tananyagát vette. Fontosnak tartja azonban, hogy a gimnáziumba való felvétel külön vizsgálatához legyen kötve, és hogy ebben ne csupán az olvasás, írás és számolás, hanem az oktatásnak többi reális tananyaga, a tanulóknak nyelvtani, földrajzi, természettudományi és mértani ismerete is vizsgálat tárgya legyen. A népiskolák fennálló tanterve e tekintetben csupán a nyelvtani és földrajzi anyagra nézve nyújt kellő utasítást - s az annak módja szerint elért fokkal a gimnáziumi tanítás teljesen megelégedhetik -, a természettudományi és mértani előismeretekre vonatkozólag azonban a néptanítót a miniszteri tanterv egyrészt a beszéd- és értelemgyakorlatokra, az olvasókönyvre, másrészt a rajzolási gyakorlatokra utalja, anélkül azonban, hogy az elérendő célt osztályonként tüzetesebben meghatározná. A bizottság ezekre nézve tehát azon feltételből indult ki, hogy az, amit e tantárgyakból a miniszteri tanterv az előkészítő osztályba felveendőnek tartott, a népiskolai oktatás folytán elérhető lesz, s reméli, hogy e feltétele a népiskolai oktatásnak sajátos célját is előmozdítja.

Az elérendő célra vonatkozólag a bizottság, nem tekintve kisebb stiláris módosításokat, lényeges, változtatást csupán a természeti tancsoportnál, továbbá a német nyelvi oktatás céljának kitűzésében, végre a filozófiai oktatás állására nézve tett. A miniszteri tantervjavaslat a célok meghatározásában nagyobbára megmaradt ugyan az eddigi határok között. A természeti tantárgyaknál azonban a bizottság, mint fent jelezte, minden egyes ágra vonatkozólag szükségesnek látta külön fogalmazni az elérendő végcélt; a német nyelvi oktatásnak pedig, megfelelő a közokt. tanács jelentésében kifejezett elvnek, szűkebbre szabta határát, nem követelve meg a nyelvben sem az írályi, sem a szóbeli gyakorlottságot, hanem a gimnáziumi oktatás céljának megfelelőleg biztos nyelvtani alapon annyi jártasságot, hogy a tanuló a német költészeti és tudományos irodalmat felhasználni tudja továbbképzésében.

A filozófiai oktatás céljául a miniszteri tanterv a logikának tudományos tárgyalását tűzte ki, mely párhuzamosan haladva a többi tárgyak szisztematikus előadásával, mintegy átmenetül látszott szolgálhatni a gimnáziumtól az egyetemi tanulmányozás módjára. A közoktatási tanács jelentésében különösen kiemeli az etika tanításának jelentőségét. A bizottság ez irányban azon meggyőződésből indult ki, hogy minden szigorúan vett tudományos filozófiai tanulmány meghaladja a gimnáziumi oktatás fokát. Mellőzve is azt a körülményt, hogy az eltérő rendszerek vitatkozása mellett igen nehéz volna a tudományos filozófia tananyagát oly egységes, általánosan kötelező módon kiszabni, amint azt a gimnáziumi oktatás érdeke még megkívánja, kétségkívülinek tartotta a bizottság, hogy az uralkodó rendszerek bármelyikéhez csatlakozzék is, mindegyikük a tudományos tájékozottság oly fokát tételezi fel, aminőre gimnáziumi tanuló semmi módon sem emelkedhetik. A filozófia a középiskola keretében, mint különben a többi tudományágak szisztematikus tananyaga is, kénytelen megőrizni az egyetemi oktatáshoz képest előkészítő jellegét; s a bizottság még a logikát, melynek ugyan sok tekintetben prope-deutikus állása vagy a filozófia rendszerében, sem tartja oly terjedelemben, amint a miniszteri tantervjavaslat körülírja, a gimnáziumban tárgyalhatónak. A tudományos kutatás módja tüzetes tárgyalásainak megértése tág körültekintést igényel a különböző tudományok már elért eredményei körül, s azért még az egyetemi hallgató sem tekinthető tanulmányainak kezdetén eléggé érettnak arra, hogy az ilyennemű tág értelemben valóságos tudománytant képező logikát felfogja. A gondolkodás legáltalánosabb törvényei, amint a nyelvek alkatában, a beszédben és a gimnáziumi tanulmányok körében alkalmazott bizonyításmódban nyilvánulnak: ennyi logikai ismeret való a középiskolába. Hasonló módon az etikai oktatás is, szem előtt tartva a

középiskola célját, kerülni fog mindennemű, nagyjából metafizikai problémákkal kapcsolatos kontroverziát,<sup>57</sup> s józan felfogással tiszta, világos, lélekemelő erkölcsstan lesz, aminőnek az etika első nemes képviselőiben, már a görög bölcsészetben nyilvánul. Mind e két tanulmány, amennyire kellő előkészületül szolgálhat a tulajdonképpeni filozófia stúdiumához, éppoly mértékben egyszersmind alkalmas zárköve a gimnáziumi oktatás épületének, csatlakozva egyrészt a grammatikai és matematikai tanításhoz, melyek maguk is valódi logikai gyakorlatok, befejezve és megerősítve másrészt az irodalmi és történeti oktatás erkölcsös, nemesítő hatását. A filozófiai tanításnak ily értelemben vett két ága mellé azonban a bizottság szükségesnek látta némi pszichológiai ismeret felkarolását is. Az irodalmi oktatásban, a költői művek taglalásánál, továbbá a retorika és poétika tanításánál el nem kerülhető, sőt múlhatatlan a lelki jelenségeknek, az emberi érzelem, szenvedély, értelem és akarat nyilvánulásainak figyelembevétele. Ez oktatás eredménye nem kevésbé volna mulékony, mint a történelem erkölcsi hatása, ha befejezésül minden rendszeres összefoglalás nélkül maradna; a bizottság azért tantervjavaslatában a pszichológiát is felveendőnek tartá, odaértve szintén, hogy az, mértéket tartva, a tanuló tapasztalata körébe eső lelki jelenségeknek csupán analízise leend. Ily módon a filozófiai oktatás méltó befejezője lesz az összes tanításnak, mintegy tudatossá téve a tanuló előtt eddigi fejlődésének öntudatlan menetét: megismertetve a különböző lelki erőket, melyeket minden figyelembevétel nélkül eddigelé is használt, feltárva a helyes gondolkodás szigorú törvényességét, melyet öntudatlanul a közéletben is alkalmaz minden józan gondolkodó, s végre utalva az erkölcsösség nem kevésbé kötelező, örök igazságaira, melyek minden nemzedéknek s minden kornak vezérlő csillagai, egyesek támasza, nemzetek talpköve.

Átérve az egyes tárgyak tanmenetének rövid vázolására, a bizottság többszörösen érezte a részletes, felvilágosító utasítások sürgős szükségét. Nem tagadható, hogy még a határozott tudományos nyelvhasználat mellett sem kerülhető ki olykor a félreértés, mely a kifejezések egyik vagy másik mellékárnyalata közt ingadozik; a tanterv áttekinthetősége érdekében alkalmazott rövidség fokozza a balramagyarázás eshetőségét. Csupán terjedelmes, még apróbb részletekre is kiterjeszkedő utasítások, melyek a fennálló szükség szerint változtathatják az útbaigazítás módjait, segíthetnek ezen a bajon. Korántsem kívánja a bizottság ezek által a tanárok egyéni eljárását parancs után járó egyöntetűsége kényszeríteni; oly munkakörben azonban, minő a közoktatás ügye, hol a cél csak több, egymást értő erő közreműködésével érhető el, nélkülözhetetlen a közös alap, a biztos kiindulópont; ezt kívánja a tanártestületeknek megadni azon módszeres, részletező utasításokban. Jótékony hatásukat tanügyünk hanyatlásának megszünte, fejlődésének állandósítása fogja tanúsítani.

Maga a bizottság ez utasítások tartalmára nézve nem szolgáltatott teljesen kimerítő irányadást - erre sem ideje, sem alkalmá nem volt. Ami a tantárgyak menetének részletezésében metodikai fontosságú felmerült, csak alkalomszerűleg egyes vélemények indokolása gyanánt volt felhozva. Az utasítások kidolgozását, remélhető, sokkal terjedelmesebb, nagyobb körű tanakodás fogja megelőzni; de kötelességének tartotta a bizottság, hogy kívánságait és megjegyzéseit előlegesen is a tanács figyelmébe ajánlja.

1. A történelmi oktatást illetőleg a bizottság munkálata arra szorítkozott, hogy annak már a terv általános elveiről szóló jelentésben röviden körvonalazott módját részletezze; arra törekedett ez irányban, hogy évről évre, sőt némileg lépésről lépésre a szempontot kijelölje, melyből a történelem gazdag, majdnem kimeríthetetlen anyaga csoportosíttassék. Minden évnek megvan - úgyszólván - a maga jellege, s a gyermek fejlődéséhez és a tárgy felfogásának nehézségeihez képest emelkednek az oktatás igényei a tanár és a tanuló irányában egyaránt.

---

<sup>57</sup> kontroverzia - vitás kérdés, vita, ellentét

A bizottság az alsóbb osztályok tananyagát, mely egyrészt az óvilág történetét, másrészt a magyar nyelvi oktatással kapcsolatban hazai történetünk egyes korszakait tárgyalja, némi módon propedeutikus jelleműnek kívánja tekinteni; feladata, mint a tanács előbbi jelentése jelzi: eleven, részletes, a források eredeti hangulatát visszatükrözőtető előadás által a történelmi érzéket felkelteni, a múlt élénk reprodukciójára képesíteni. Mind az ókor, főleg a klasszikus népek egyszerű, világos, nagy nemes vonásokban vázolt képe, mind pedig a még egységes nemzeti életnek a naiv epika mintegy szemléltető modorában tartott rajza sokkal alkalmasabbnak mutatkozik e célra, mint ami eddigelé intézeteinkben honos volt, a kompendiumszerű,<sup>58</sup> futó tárgyalás, vagy amit egybeült e célra ajánlatosnak tartanak, a világtörténelem eseményeinek törpe biográfiai alakban nyújtott váza. A kiszemelt tananyag a bizottság véleménye szerint valóban csak célszerű oktatási móddal fog megfelelni a célnak; szükségét látja a bizottság erre nézve, hogy a történelmi tanítás kettős alakban lépjen a tanuló elé: mint részletes, eleven elbeszélés, mely könnyebben hat az ifjú lélekre, s alkalmat szolgáltat az emberi élet, lelki állapotok és erkölcsök megbeszélésére és megítélésére, továbbá összefűző szisztematikus alakban, mely az egyes fő jellemvonásokat egybekapcsolva, az áttekintést és emlékeztetvést lehetővé tegye.

A történelmi ideák és viszonyok pragmatikus<sup>59</sup> tárgyalásának fokául a gimnázium felsőbb osztályai szolgálnak; ezekbe esik a modern műveltség fejlődésének s végül nemzetünk művelődése történetének tárgyalása, mint amelyek pragmatikus megértése elsősorban szükséges, s tekintve az ókori történetek forrásainak sajátosságát, majdnem egyedül lehetséges. A klasszikus népek művelődésének bővebb tanulmányozását e fokon a gimnáziumban a klasszikus olvasmányok kellő tárgyalása fogja közvetíteni, a reáliskolára nézve pedig az alsó fokon nyert ismeret elegendő alapul szolgál azon szerep megértésére, mely a klasszikus világ emlékének modern életünkben jutott. E fokon a tanár vezető, tájékoztató előadása a megfelelő tanak; szükséges lesz azonban még privátolvasmány útján, a kiválóbb történelmi művekre való utalással az oktatás eredményességét gyámolítani.

2. A nyelvi és irodalmi tanításban nagyobbára a miniszteri tanterv menetét követhette a bizottság. Mindenütt elvi alapul fogadta el, hogy az anyanyelv megértése megelőzze az idegent, és reméli, hogy azon helyes metodikai szempont, mely méltán a tartalom becsét hangsúlyozza, és a jelenlegi nyelvtani oktatásban dívó mondat- és gondolatösszetételeket összefüggő, nevelő olvasmánnyal kívánja pótolni, egyrészt meg fogja szabadítani iskoláinkat azon ferdeségtől, hogy a gyermek anyanyelvét némileg mint idegent tanulja, másrészt az idegen nyelv tanítását is nem a pusztán nyelvi jártasság, hanem a klasszikus irodalom gondolati kiaknázásának szolgálatába fogja helyezni.

Az alsóbb osztályokban evégre az olvasókönyvek és nyelvkönyvek párhuzamos haladására kell majd utasítani a tanári kart. A felsőbb osztályokban pedig, hol az olvasmány már valóban a történelmi belátásnak, a múlt kellő megbecsülésének, a nemzeti és idegen népszellem méltatásának eszköze lehet, mulhatatlanul szükséges, hogy *az olvasást kísérő tárgyi magyarázat és reális felvilágosítás ne maradjon az esetlegességre bízva, hanem egybefoglaló szisztémában, mely az olvasmány tárgyalását kövesse, kiegészítést és biztosságot leljen*. Mind az anya-, mind az idegen nyelvi klasszikusok iskolai kiadását a bizottság ily módon kívánná eszközöltetni.

---

<sup>58</sup> kompendiumszerű - kivonatos

<sup>59</sup> pragmatikus - itt: „oknyomozó” értelemben. Az események kapcsolatait, következményeit is tárgyaló előadásmód. Specifikus kifejezés a régibb irodalomban a történelemtanítás egyik iránya, illetve foka megjelölésére

A nyelvtani oktatásnak az előterjesztett tanterv az anyanyelvben három, a latin- és németben, párhuzamosan haladva, négy évet szentel; ez utóbbiakban egy évvel többet, mint a miniszteri tantervjavaslat; nem hiszi ugyanis, hogy a jelenlegi négyévi kurzus a nyelvtani bizottság kára nélkül megcsorbíthatnák. Apróbb módosítást a nyelvtani tananyag részletezésében a bizottság többet volt kénytelen tenni a miniszteri javaslaton, mely nagyobb súlyt fektetve a tartalmi, mint alaki meghatározásra, több kétségre szolgáltatott okot.

Kiváló figyelemre tartja érdemesnek a bizottság az anyanyelv tanításában a stilisztikai és retorikai oktatást. Sajnos, hogy e tekintetben iskoláink nem vetekedhetnek a régibb iskolákkal, melyek arra, bár a latin nyelvvel kapcsolatban, méltán nagy gondot fordítottak. Nagy a panasz, hogy ifjaink, még akik jeles érettségi bizonyítvánnyal hagyják is el a középiskolát, nem képesek gondolataikat szabatos, világos nyelven, megfelelő rendben és kapcsolatban kifejezni; dolgozataikat nagyjából fáradságos küszködés bélyegzi gondolattal és nyelvvel egyaránt. E bajon, melynek kétségkívül könnyen az irodalmi, főleg a tudományos nyelv hanyatlása lehet következménye, csak tüzetes, bár olvasmányok taglalásával egybekapcsolt, de egyszersmind kellő elméleti tájékoztatással lehet segíteni.

A felsőbb osztályokban mind az anyanyelvi, mind a klasszikus olvasmányban a bizottság egy eddigelé csupán csak elszórva alkalmazott, de mindenképpen üdvösnek bizonyult eljárásnak általános meghonosítását hozza ajánlatba: a privátolvasmány célszerű rendezését, vezetését. Ez intézkedést már a magánszorgalom, az öntevékenység érdeke eléggé ajánlja; az iskola fáradozásának legszebb eredményeképp tekintheti, és arra kell is törekednie, hogy az ifjú szabad munkásságának, foglalatosságának irányt adhasson; de maga az iskolai oktatás is nagymérvben fog gyarapodni, amennyiben az ifjúnak célszerűen kiszemelt olvasmányok útján bővült és gazdagult tapasztalatát oktatásában számba veheti, és némi biztossággal arra tovább építhet. A hazai irodalomnak azon tágasabb ismertetése, melyet fejlődésének áttekintése igényel, csupán iskolai olvasmány útján nem érhető el; ez utóbbinak főleg útmutatónak, tájékoztatónak kell lenni arra nézve, mi módon rendezze az ifjú saját magánolvasmányát, hogy ez múltó élvezeten felül értelmi emelkedését kellően gyámolítsa. A bizottság ezúttal, nagyjából idő hiánya miatt, nem tarthatott oly szemlét irodalmunk felett, hogy teljes biztossággal az egyes osztályokban alkalmazható mértéket mind az iskolai, mind a magánolvasmányra vonatkozólag eltalálja; ezúttal mellőzte tehát annak kijelölését; de a közoktatási tanács és a tanári karok fontos feladatának tekinti e hiány mielőbbi pótlását. A klasszikus nyelvekben s első helyen a latinban az olvasásra alkalmas munkák köre szűkebb, jelleme könnyebben megítélhető; itt a feladatnak oly módon vélt eleget tehetni, hogy az iskolai olvasmány mellett, mely minden osztályban a nemzeti élet egy-egy korszakát leginkább jellemző prózai és költői olvasmányt nyújt, még egy-egy, a megelőző oktatás folytán már érthető és megbecsülhető író műve magánolvasmány tárgya lehessen.

A görög nyelvben ez irányban a gimnázium keretében csak egy író szolgálhat ugyan, de ez egy mind görög nemzeti, mind világtörténelmi szempontból maga is némileg egy egész irodalomnak a képviselője: *Homérosz*; ennek teljes ismeretét, tudatos felfogását és méltatását tekinti a bizottság a görög nyelv gimnáziumi oktatásának, ha nem is egyedüli, de kétségkívül legbecsebb eredményének.

3. A természettudományi oktatás tervének meghatározásában az volt a bizottság feladata, hogy annak a miniszteri javaslat gimnáziumi részében egybefont szálait különválassa, továbbá, hogy a propedeutikus tanfolyamok anyagát a szisztematikus oktatás érdekeinek megfelelőleg szervezze.

A földrajznak a miniszteri tantervjavaslat csupán a fizikai részére volt figyelemmel, s ezt is a természetrajzi oktatással oly szoros kapcsolatba hozta, mely egyik vagy másik tantárgy sajátos érdekeinek feláldozását követelte volna. A bizottság javaslatában mind a két tantárgy önállóan halad külön célja felé.

A földrajz propedeutikus kurzusa, melynek célja nem lehet más, mint a kellő topográfiai<sup>60</sup> tájékoztatás mellett megértése a kartográfia<sup>61</sup> szimbolikus nyelvének és szabatos ismerete a föld felülete általánosabb térbeli viszonyainak, három évre terjed. Megismerkedik a tanuló a tanfolyamban analitikus modorban és részletesebben amaz országokkal, melyek a történelem ez osztályokban tárgyalt korszakainak színhelyei, és evvel kapcsolatban szemléleti módon azon főbb természeti viszonyokkal, melyek a föld felszínének alakjára befolyással vannak, azt alkotva és változtatva, végre ily módon előkészülve, a matematikai és fizikai földrajz legszükségesebb elemeivel és alapjaival.

Követi ezt az előkészítő tanfolyamot három éven át a földrészek részletesebb tárgyalása, célszerűen egybekapcsolva a természeti viszonyok tárgyalásával az etnográfiai és állami viszonyokét. A magyar-ausztriai monarchia tüzetes tárgyalására a tanfolyamban irányadó fontosságánál fogva egy külön év szentelendő.

Befejezi az összes földrajzi tanulmányt, mely középállásánál fogva a természeti és történeti tárgyak között kiválóan alkalmas arra, hogy a különmemű tanszakokban nyert ismereteket egybekapcsolja, mind a fizikai, mind a politikai földrajznak összehasonlító tanfolyama. - Ekként a földrajz tanítása önállóan és méltóan szervezve, egyenjogú társként belép a középiskolai tantárgyak sorába. Kívánatos siker csak úgy remélhető, ha e szaktárgyban is külön képesített egyének kezében van az egész kurzuson át a tanítás. A földrajz tanárának mind a természeti, mind a történelmi tudományokban jártasnak kell lennie, de nem tekinthető a földrajz az egyik vagy a másik tanszopot pusztán függelékének. Sem az, aki csak a nyelvekkel és a történelemmel, sem az, ki egyoldalúan csak a természeti tudományokkal foglalkozik, nem fogja a földrajzot úgy kezelni, mint kellene.

A természetrajz is szabadon követi saját útjait azon fokokon át, melyeket már a közokt. tanácsnak az általános elvekről szóló jelentése formulázott. A propedeutikus kurzus, a leíró terminológia s az organográfiának<sup>62</sup> begyakorlása szemlélés és összehasonlítás útján az első négy év feladata; a felsőbb osztályokban külön-külön a természetrajz mindegyik ágának rendszeres tárgyalására egy-egy év szenteltetik. - Szükségesnek látja a bizottság kiemelni, hogy e tantárgy kellő eredménye nagyon is megköveteli a természettel való közvetlen megismerkedést, mégpedig nem csupán különálló természeti tárgyaknak példányokban vagy ábrákban való felmutatását, hanem a világos szemléletet, célszerűen berendezett kirándulásokat, mit különben az iskola keretében sok más tárgy érdeke is megkíván.

A fizika propedeutikus kurzusa, belefoglalva a kémiai jelenségek s kapcsolatosan az ásványok ismertetését, három évet vesz igénybe. E tanfolyam feladata a természeti nagyobb tűnemények szemléleti ismertetése, az iparos életben használt természeti anyagok és erők megmagyarázása és megértetése. A gyakorlati élet tekintetbevételét mai nap a gimnázium sem mulaszthatja el; még a szaktudós sem nélkülözheti többé a szükséges ismereteket, már azon oknál fogva sem, mert korunkban e tárgyak körül még az alsóbb osztályok körében is napról napra gyarapodik a

---

<sup>60</sup> topográfiai - területi, felszíni, helyrajzi, térképészeti

<sup>61</sup> kartográfia - a térképészet tudománya

<sup>62</sup> organográfia - állatok, növények szerveinek leírása

kellő belátás. Maga az állam érdeke is megköveteli, hogy jövődő tisztviselői tájékoztatva legyenek azon ismeretkörben, melynek elterjedése eszközle az ipar és művészet, kereskedelem és közlekedés oly gyors, csodálatos emelkedését, és hogy képesek legyenek eligazodni egyes technológiai, iparos és kereskedelmi ismeretek részleteiben is, és felismerni azon pontokat, melyekre nézve a közigazgatásnak megszokott, elavult útjaitól eltérni és korunk követelményeihez alkalmazkodni kell.

Három évet szentel a tantervjavaslat a természeti oktatás szisztematikus kurzusának is, felvéve körébe az utolsó évben mintegy befejezől a kozmográfiát, nagy vonásokban adva a világegyetem egységes, bölcs rendjének lélekemelő rajzát.

4. Legkevesebb változást igényelt a matematikai oktatás menetének részletezése. E téren a tanács utasítása értelmében elsősorban a kellő megszorításról kellett gondoskodni, minthogy a miniszteri javaslat valóban a tananyag maximumát vette fel, mi sok esetben a kellő begyakorlás hátrányával érhető csak el. Azonfelül több helyen a javaslat általánosabb kifejezését szabatosabbal kellett helyettesíteni, nehogy ott, hol csupán az első elemek megismertetéséről van szó, a tananyag teljes és kimerítő tárgyalása tételeztessék fel.

E tantárgy terén a propedeutikus kurzus aritmetikai része három évig, geometriai része négy évig tart, úgy, hogy az algebra elemei megelőzik a geometria szigorú bizonyító és konstruáló kurzusát.

5. A bizottság örömmel és némi megnyugvással tapasztalta, hogy azon módosítások következtében, melyeket a gimnáziumi tantervjavaslat főbb részeiben eszközölni kellett, ez oly alakot nyert, hogy több tárgyra vonatkozólag a középiskolai oktatás két ága között teljes azonosság létesülhetett, nevezetesen a történelmi és nyelvi oktatásban - másokban, mint a természetiek-nél, hol a reáliskolában a kémia kiválóan gyakorlati fontosságánál fogva külön állást igényelhet, legalább a tanmenetben, a fokozatos haladásban némi párhuzamosság uralkodhatik. Ez óhajandó cél arra bírta a bizottságot, hogy ily értelemben módosítsa a reáliskolai tervezet részleteit is. Tette ezt nevezetesen a természetrajzban, hol a felső szisztematikus kurzus volt átalakítandó; a fizikában, a propedeutikus tanfolyamot bővítve s két évre terjesztve ki, mellőzván azon anomáliát, hogy teljes három év legyen a tárgy előkészítő és rendszeres tanfolyama között, és felkarolva felsőbb kurzusában, mint a gimnáziumban, a kozmográfiát; végre a kémiában, hol főleg a fizikai oktatás érdekében, ennek a negyedik osztályban is tért engedve, mind a propedeutikus, mind a szisztematikus tanfolyam arányosan két-két évre lön beosztva, egy és három helyett.

6. Nagyobb mérvű változás nem érte a matematikai oktatást sem. A bizottság néhány szakértő tagjának kívánságára felvétellett ugyan a tantervbe (a 7. oszt.) a függvények fogalma és grafikai előtűntetése. Az ajánlók ebben mintegy szükséges természetsszerű kiegészítését látták a középiskolai tananyagnak, amennyiben ezáltal számos helyen (pl. a trigonometriában, a határozatlan egyenleteknél, Newton tantételénél, a végtelen soroknál) az alkalmazott soroknak fogalomszerű egybekapcsolása eszközöltetnék. Más oldalról azonban határozottan hangsúlyozva lön, hogy e pont felvételével a középiskola mértéke meg van haladva, hogy ama bővítést egyedül a szakszerű oktatás érdeke követelheti, minek talán egyes esetben, kiváló intézetekben engedhetni ugyan, de korántsem általánosan országszerte. A bizottság ez eltérő vélemények fölött való döntést a közokt. tanács határozatára bízta.<sup>63</sup>

7. A reáliskolának külön tárgya a mértani rajz. Ennek előkészítő tanfolyamára nézve a miniszteri tantervjavaslatban csupán metodikai módosítás történt, úm. a tananyag össze-

---

<sup>63</sup> A közoktatási tanács április 12-i ülésében az utóbbi véleményt tette magáévá. (*Kármán jegyzete.*)



függőbb felosztása, a gyakorlati mérésből való kiindulás didaktikai fontosságának tekintet-bevétele, végre az elemi ábrázolás külön tanfolyamának a harmadik évben való felvétele által. Ez utóbbi nagyobb változást mintegy megköveteli az előbbi osztály tananyaga, hol a távlati rajz csupán látás után történik, s így indokolva van annak folytatása az ábrázolás mértani elvei elemeinek kifejtése útján. Ez egyrészt kitűnő alapját képezi az ábrázoló mértannak, másrészt a földrajzi térképek megértését teszi lehetségessé anélkül, hogy a tanulók értelmi fokát meghaladná. A szerkesztő síkmértan azonfelül, noha kezdete a harmadikból a negyedikbe kénytelen húzódni, korántsem szenved csorbát, minthogy egyéb tekintetek is ajánlják, hogy a miniszteri tantervben az V. osztályba felvett sztereometriai bevezetés az ábrázoló mértanba, a hatodikba tétessék át, ahol az ábrázoló mértan oktatása valóban kezdődik. Ez utóbbi tantárgy szisztematikus kurzusában a bizottság egyes fejezetek részletesebb kifejtését tartotta szükségesnek, minthogy a miniszteri tantervjavaslatban alkalmazott általános elnevezések, pl. árnytan, távlattan stb., arra nézve, hogy mily terjedelemben tárgyalassanak a nevezett részek, kellő tájékozást nem adnak; azonfelül a tananyag egy fejezetét, a ferdeszögű vetülettant, a tantervben kihagyandónak vélte, miután ezen vetületi módszert műipari tárgyak ábrázolásánál ritkán alkalmazzák, lényegesebb részei pedig az árnyyszerkesztések tanából eléggé megérthetők.

8. Az óraszámok meghatározásában a bizottság úgy általánosságban, mint a részletekben iparkodott megalkudni azon lehetőséggel, hogy azokat minél kevesebbre szabja. A végeredmény mindamelllett meghaladja az iskoláinkban jelenleg alkalmazott mértéket, de elmarad mind a külföldi középiskolákban dívó, mind a miniszteri javaslatban ajánlott számtól. Így középúton járva talán kielégíti a jogos igényeket. Különben a bizottság véleménye szerint az iskola fiúk megterheltségéről szóló panasz - nem tekintve *az oktatás módjának hiányos voltát, mely a munka nagyobb részét a fiúra magára vagy az iskola falain kívül való tanításra bízta* - jórészen abban is rejlik, hogy a tantárgyak egy-egy órára való kiszabása által a fiú kénytelen olykor egyszerre öt-hat tárgyra készülni. Főleg a felsőbb osztályokban, hol az előkészület kívánatos és múlhatatlan, igen ajánlatos volna olynemű beosztás, mely a rokon tárgyakat egymás mellé sorolná, sőt tán egy-egy tárgyat egy napon egy óránál több időre szabna, úgy, hogy a növendéknek előkészülete legfőlebb három tárgy számára volna követelendő.

## TANTERVJAVASLAT

*Készítette az orsz. közokt. tanács műszaki és gimnáziumi osztályainak együttes bizottsága*

### A) A GIMNÁZIUMI TANTERV

#### I. TÖRTÉNELEM

Cél: a) A görögök és rómaiak történetének ismerete, lehető kapcsolatban a klasszikus irodalmi és archeológiai tanulmánnyal.

b) A modern történet azon korszakainak ismerete, melyekből a művelt népek jelen állása megérthető.

c) Ismerete hazánk művelődése történetének, a társadalmi viszonyok és a törvényhozás különös tekintetbevételével.

#### *A történelmi oktatás terve*

I. osztály: A történelmi oktatás ez osztályban mondai tartalmú; tárgya olvasmányokban nyújtandó, a magyar nyelvi oktatással kapcsolatban; külön történelmi óra ez oknál fogva ez osztályban nincs.

II. osztály a) 2 óra: *Görög történet a perzsa háborúk befejezéséig.* (Lükurgosz, Szolón, perzsa háborúk s velük kapcsolatban kelet története.)

b) 2 óra: *Magyar történet IV. Béláig.* (A kereszténység Magyarországon. Keresztes hadak. A tatárjárás.)

III. osztály a) 2 óra: *Görög történet Periklésztől Nagy Sándorig.* (Periklész. A peloponnészoszi háború, Spárta kényuralma és bukása. Philipposz és a görögök, Nagy Sándor, A diadochok.)

b) 2 óra: *Magyar történet a mohácsi vészig.* (Az Anjouk kora. A török háborúk. Hunyadiak kora. A mohácsi vész.)

IV. osztály a) 3 óra: *Róma története Augustus családjának uralkodásáig.* (A királyok kora. A köztársaság alakulása. A patríciusok és plebejusok harca. Itália meghódítása. A világuralom fejlődése. A belső viszályok. A császárság Néróig.) *Áttekintő összefoglalása az ókor történetének.*

b) 2 óra: *Magyar történet a Habsburg-ház uralkodása alatt.*

V. osztály 3 óra: *A kereszténység története Amerika felfedezéséig.* (A kereszténység eredete és terjedése Constantinusig. A népek nagy vándorlása és az annak folytán alakult új államok története a magyar állam alakulásáig. Az iszlám eredete és terjedése. A pápaság uralma és a keresztes hadjáratok. A középkori viszonyok bomlása.)

VI. osztály 3 óra: *Európa története a vallásreformációtól II. József koráig.* (A renaissance. A vallásreformáció. A vallási és nemzeti háborúk. A fejedelmi abszolutizmus uralkodása.)

VII. osztály 3 óra: *A legújabb kor története.* (Az amerikai szabadságharc. A francia forradalom. Napóleon kora. A restauráció. Az újabb forradalmak és az újabb állami alakulások.)

VIII. osztály 3 óra: *Magyarország pragmatikus története.*

## II. NYELV ÉS IRODALOM

### 1. A magyar nyelv és irodalom

Cél: a) A nyelvtan tudatos és alapos ismerete és azon képesség, hogy a tanuló oly tárgyakról, melyek tapasztalatának és tanulmányainak körébe esnek, világosan, szabatosan és stílárís ügyességgel szólni és írni tudjon.

b) Irodalmi művek olvasása és széptani alapfogalmak fejtegetésén meg a műfajok elméletén alapuló ismerete a magyar irodalom fejlődésének.

### A magyar nyelvi oktatás terve

I. osztály 5 óra: Egyszerű mondat, mondatrészek; fő- és mellékmondat megkülönböztetése. Mondattani alapon teljes alaktan, tekintettel a hangtani módosulásokra. Szóképzés: az élő képzők. Elbeszélő prózai és költői olvasmányok (mondai és történeti tartalmú: Görög hősmondák. A hun monda, a népek vándorlása, a magyarok beköltözése).

II. osztály 5 óra: Összetett mondatszerkezet (szubordináció, koordináció, periódus). Mód- és időtan. Határozók tana részletesen. Szóképzés; az olvasmányokban előforduló szinonimák magyarázata és egybeállítása. Olvasmányok, mint az első osztályban.

III. osztály 4 óra: A nyelvtan rendszeres áttekintése (mondattan, alaktan, hangtan). Magyar verstan. Az olvasmányokban előforduló trópusok, figurák magyarázata.

Prózai olvasmány, mint az előbbi osztályban; költői: epikus költemény.

IV. osztály 3 óra: A stílus általános törvényei (egyszerűség, világosság, szabatoság; szépség, hangzatosság, élénkség, változatosság stb.); a költői és prózai stílus különbségei, tekintettel a közéletben előforduló főbb ügyirati fogalmazványokra is.

Megfelelő prózai olvasmány; költői: lírikus költemények, romancák, balladák.

V. osztály 3 óra: A kompozíció általános törvényei (elbeszélés, leírás, értekezés). Megfelelő prózai olvasmányok; költői: dráma (pl. Shakespeare Coriolánja).

VI. osztály 3 óra: Retorika, a prózai műfajok elmélete. Megfelelő olvasókönyv, tekintettel a reformáció és a nemzeti harcok korabeli irodalomra is.

VII. osztály 3 óra: Poétika, a költői műfajok elmélete. Megfelelő olvasókönyv, tekintettel újabb kori irodalmunk fejlődésére.

VIII. osztály 5 óra: a) A magyar irodalom fejlődésének áttekintése - 2 óra.

b) Pszichológia, logika, etika - 3 óra.

## *2. Latin és görög nyelv*

Cél: a) A klasszikus népek életének és világnézetének ismerete, amennyiben a görög és római irodalom egyes főműveinek olvasásából meríthető.

b) A latin és görög nyelvtan alapos ismerete és azon képesség, hogy a tanuló valamely, az ókor életéből vett tárgyról szóló magyar szöveget pontosan és szabatosan latinra és görögre fordítani tudjon.

### *a) A latin nyelvi oktatás terve*

I. osztály 8 óra: Független mondatok, mondatrészek, *declinatio*, *motio*; a *coniugatio*ból a személyragozás cselekvő alakban és az idők megkülönböztetése időjelzők alapján.

II. osztály 6 óra: Fő- és mellékmondat, *infinitivusi* és *participialis* szerkezet felismerése; a határozók tana; *genus*-szabályok; teljes *coniugatio* (*praesens*- és *perfectum*-képzés fő módjai); szóképzés elemei.

III. osztály 6 óra: *Oratio obliqua*, periódus; időtan; az alaktan, szóképzéstan kiegészítése az olvasmány alapján.

IV. osztály 6 óra: A latin mondat-, alak- és hangtan rendszeres áttekintése; a prozódia elemei.

Az első négy osztályban, míg a nyelvtani oktatás folyik, külön e célra szerkesztett olvasókönyv alkalmazandó, mely a rómaiak történetéből vett tárgyú, összefüggő olvasmányokat tartalmaz; - a negyedik osztályban egypár, a történeti anyaggal összefüggő költői darab is tárgyalandó (pl. Ovidius: *Fasti*-ből).

V. osztály 5 óra: Olvasmány: 1. *Livius*: válogatott részek a Scipiók (jelesen a II. pun háború) korából. 2. *Vergilius*: *Aeneis*.

Privátolvasmány: *Livius*, a költői olvasmány mellett folytatva.

VI. osztály 5 óra: 1. *Sallustius*: *Bellum Jugurthinum*. 2. Költői olvasókönyv: *lírai szemelvények* (Catullus-, Tibullus-ból).

Privátolvasmány: *Livius* és *Vergilius*.

VII. osztály 5 óra: 1. *Cicero*: *Orationes* (pro Roscio, in Catilinam I., de imp. Cn. Pomp.), *Epistolae selectae*. 2. *Plautus* egy komédiája (*Trinummus*, *Rudens*, *Captivi*).

Privátolvasmány: Sallustius: *De conjuratione Catilinae*; Caesar: *De bello civili*; Ovidius: *Metamorphoseon libri*.

VIII. osztály 5 óra: 1. *Tacitus*: *Annales*, *Historiae* (egy-egy, némileg kerek egészét képező rész). 2. *Horatius*: néhány óda, szatíra és episztola.

Privátolvasmány: Cicero filozófiai műveiből (*De officiis*, *De republica*); Plautus egy vígjátéka.

#### b) A görög nyelvi oktatás terve

V. osztály 6 óra: A) Homéroszi alaktan - B) Attikai alaktan, olvasmányul: *Aesopus*.  
mielőbb olvasmánnyal egybekötve.

VI. osztály 6 óra: *Homérosz*: *Odüsszeia*; Teljes alaktan és mondattan elemei; olvas-  
teljes alaktan és mondattan elemei. mány: *Xenophón* (*Agészilaosz*, *Hiero* vagy *Memorabiliák*).

VII. osztály 6 óra: *Hérodotosz*: válogatott *Homérosz* - az ióni dialektus alaki különbsé-  
részek; az alaktani különbségeken kívül gei. - Privátolvasmány: *Xenophón*. Mondat-  
főleg mondattan. tan folytatva.

*Homérosz*: *Íliász*. - Privátolvasmány a  
prózai mellett: *Homérosz*.

VIII. osztály 6 óra: 1. *Platón*: *Kritón* és *Apológia*. 2. Ha lehetséges, *Szophoklész* egy drámája  
(*Antigoné*). Privátolvasmány: *Homérosz*.

#### 3. Német nyelv és irodalom

Cél: a) Biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése az újabb német irodalom kiválóbb  
klasszikus műveinek.

b) Azon képesség, hogy a tanuló valamely, az oktatás köréből vett tárgyról szóló magyar  
szöveget német nyelvre helyesen és szabatosan fordítani tudjon.

#### A német nyelvi oktatás terve

I. osztály 3 óra: Független mondat, mondatrészek; *declinatio* és *motio*; a *coniugatióból* a  
személyragozás és az egyszerű igealakok megkülönböztetése idő- és módjelzők alapján.

II. osztály 3 óra: Fő- és mellékmondatok. A határozók tana részletesen. Teljes *coniugatio*.  
Szóképzés elemei.

III. osztály 3 óra: *Periódus*. *Időtan*. Az alaktan és szóképzéstan kiegészítése az olvasmány  
alapján.

IV. osztály 3 óra: A mondat-, alak- és hangtan rendszeres áttekintése. A német *verstan* elemei.

A négy alsóbb osztályban, míg a nyelvtani oktatás folyik, a magyar olvasókönyvvel tartal-  
milag párhuzamosan járó olvasókönyv használandó, mely az újabb népek történeteire is  
kiterjeszkedik.

V. és VI. osztály 2-2 óra: A nyelvtani ismeretek ébren tartása mellett nagyobb prózai munkálatok olvasandók, párhuzamosan a magyar nyelvi stilisztikai és retorikai oktatással.

VII. osztály 2 óra: Költői és prózai olvasókönyv *Goethe* és *Schiller* műveiből.

VIII. osztály 2 óra: Prózai olvasókönyv, főleg a német tudományos stílus megismertetésére (tekintettel a gimnáziumi tanulmányok körére).

### III. FÖLDRAJZ

Cél: A föld természeti és állami viszonyainak alapos ismerete, különös tekintettel hazánkra.

#### *A földrajzi oktatás terve*

I. osztály 2 óra: 1. Magyarország és a Földközi-tengert környező országok (nevezetesen Európa három déli félszigetének, Elő-Ázsia és Afrika északi partjának) természeti és állami viszonyai (analitikus modorban).

2. A leginkább előforduló kőzeteknek (talajnemeknek) és a legfeltűnőbb fizikai tüneteknek, melyek a Föld felszínének alakját változtatják, szemléleti módon való ismertetése.

II. osztály 2 óra: 1. Európa többi része; e földrész áttekintése.

2. A meteorológia és klimatológia legelemibb részei, tekintettel hazánkra és földrészünkre.

III. osztály 2 óra: 1. Afrika és Ázsia azon részei, melyek az első osztályban nem tárgyalattak.

2. A matematikai földrajz elemei. (A Föld alakja, nagysága: felszínének természeti felosztása; a földségek és tengerek jellemzése. A Föld mozgása, földövek, égalj.)

IV. osztály 2 óra: Amerika és Ausztrália természeti és etnográfiai viszonyai, tekintettel a földfelfedezések és gyarmatosítások történetére.

V. osztály 2 óra: Európa államainak politikai földrajza, a magyar-ausztriai monarchia kivételével.

VI. osztály 2 óra: Magyar-ausztriai monarchia földrajza.

VII. osztály 2 óra: Egyetemes összehasonlító földrajz. A Föld természeti viszonyainak rendszeres tárgyalása, mindig tekintettel hazánk hasonló viszonyaira.

VIII. osztály 2 óra: Összehasonlító politikai földrajz, különösen az európai és amerikai államok viszonyainak tárgyalása, szintén fő tekintettel hazánkra.

### IV. TERMÉSZETRAJZ

Cél: Az érdekesebb állat- és növénycsoportoknak szemlélésen és összehasonlításon alapuló rendszeres ismerete. A fontosabb ásványok és kőzetek tulajdonságainak, úgyszint Földünk kérge alkatrészeinek és időszakonkénti fejlődésének ismerete, kiváló tekintettel a hazai viszonyokra. Az emberi fiziológia elemei.

#### *A természetrajzi oktatás terve*

I. és II. osztály 2-2 óra: A helyi, környékbeli és hazai főbb növény és állat, találó- és tartózkodóhelye szerint (erdőn, réten, mezőn, szántón, kertben, pusztán, mocsárban, tóban, folyóban stb.). A megismertetés alkalmával a leíró terminológia, az alaktanban pedig a növénynek vagy

állatnak csak a célszerűen felhasználható része gyakoroltatik be. Végül csoportosítás, mely alkalommal a legismertebb külföldi rokon állatok és növények figyelembe veendőik.

III. és IV. osztály 2-2 óra: Állati és növényi organográfia és morfológia, azaz a növények fejlődésének s az állatok életszerveinek leírása és azok szerinti csoportosítása; - a leírás kiterjeszkedik az ó- és újvilág faunájának és flórájának legjelesebb képviselőire.

V. osztály 2 óra: Növénytan. A növényország rendszerezése s a főbb növénycsoportok jellemzése.

VI. osztály 3 óra: Állattan. Az állatország rendszerezése s a főbb állatcsoportok jellemzése.

VII. osztály 3 óra: Ásványtan, közettan. Geológia elemei.

VIII. osztály 2 óra: Emberi fiziológia (antropológia) elemei.

## V. TERMÉSZETTAN, FIZIKA ÉS KÉMIA

Cél: A természeti tűnemények kísérletek alapján és az elemi matematika segédelmével bizonyítható törvényeinek ismerete, tekintetbe véve a kiválóbb kozmikus tűneményeket is.

### *A természettani oktatás terve*

III. osztály 3 óra: A természettani alapfogalmak ismertetése után a meleg hatása, alapanyagul a vizet és a levegőt véve. A nap mint hő- és fényforrás. A felhők, szivárvány, villámlás. A víz és a levegő alkotórészei. Oxidáció.

IV. osztály 3 óra: A közéletben előforduló anyagokból (só, mészkő, kőszén stb.) kiindulva a fő elemeknek és fontosabb vegyeiknek ismertetése, tekintettel a nevezetesebb ásványokra. - Magnetizmus, elektricitás.

V. osztály 3 óra: A testek mozgása. Az erők. Azok súlyegyenlege. Munka. Hang. Fény. (Hallás. Látás.) - Mindez szemlélet és kísérlet alapján.

VI. osztály 3 óra: *Vegyten*: A vegyülés törvényei. A gyakorlati életre fontosabb iparanyagok előállításának népszerű ismertetése (pl. porcelán, üveg, vas stb.; borszesz, ecet; világítógáz és egyéb világítóanyagok; szappanfőzés stb.).

Elektricitás és magnetizmus, rendszeresen tárgyalva.

VII. osztály 3 óra: Erőműtan. Hang-, fény- és hőtan. A tűnemények törvényeit lehetőleg matematikai formulába foglalva.

VIII. osztály 3 óra: Rövid visszatekintés a kiválóbb természeti tűneményekre a fizikai energia összegének fenntartása szempontjából. Csillagászat (kozmoográfia) elemei. Meteorológia.

## VI. MATEMATIKA

Cél: a) Biztosság és ügyesség a számolási műveletek végrehajtásában és jártasság a gyakorlati életben előforduló számtani feladatok megfejtésében.

b) Az elemi matézis tanainak összefüggő ismerete és némi önállóság alkalmazásukban.

c) *A matematikai oktatás terve*

ARITMETIKA

GEOMETRIA

*I. osztály 4 óra*

A tizedes törtek és a velők véghezviendő négy számolási művelet. A közönséges törtek átváltoztatása tizedes törtekké és viszont. A méterrendszer ismertetése s az ide tartozó feladatok megfejtése.

Síkalaktan, valóságos mérésen alapuló és testek szemlélése által megmagyarázható mértani fogalmak. (A hossz mérték és szög mérő ismertetése és alkalmazása. A négy alpművelet hosszakra és szögekre alkalmazva. A földmérés iskolai célokra készült primitív eszközeinek ismertetése és alkalmazása három- és sokszögek felvételére; a felvett idomok térképi rajzolása.)

*II. osztály 4 óra*

Számolási előnyök és rövidítések. Az egyenes és fordított arányosság fogalmának megállapítása után a kettős tétel alkalmazása oly feladatokban, melyek az ún. egyszerű hármasszabályhoz tartoznak. A száztóli és alkalmazása a gyakorlati életben. A mértani arányok és aránylatok tana legelemibb tételeinek megismertetése és az egyszerű hármasszabály mint alkalmazása.

Az egybevágóság és hasonlóság rajzi úton való megmagyarázása. A terület mérték megismertetése. Az egyenes oldalú idomok kiszámítása. A kör kerülete hosszának meghatározása és a kör területének kiszámítása.

*III. osztály 4 óra*

A kettős tétel alkalmazása oly feladatok megfejtésénél, melyek az ún. összetett hármasszabályhoz tartoznak, különös tekintettel az egyszerű kamatszámolásra. Az olasz praktika. Határszámolás. Az összetett aránylatok elemi részei, összetett hármasszabály. Arányos osztás; az elegyítés szabálya. A láncszabály. A legfontosabb külföldi pénznemek átszámítása. A váltók leszámítolása, az értékpapírok valódi értékének meghatározása. (Az aritmetika folytonos gyakorlatára ezen túl mind az algebrai és geometriai, mind a fizikai oktatásban tekintettel kell lenni.)

Téralaktan. Az egyszerű sík lapú testek ismertetése - lapjaik, csúcsaik és éleik összehasonlítása s különböző helyzeteik leírása. A jegectan legkiválóbb alakjainak ismertetése. A sík lapú testek összehasonlítása nagyságra és alakra nézve; felületük és köbtartalmuk kiszámítása.

#### *IV. osztály 4 óra*

A betűszámтанból: a négy első számtani művelet egész számokkal. Az első fokú szám-egyenletek egy ismeretlennel. Az arányok és aránylatok tanának elemibb része általános számokkal.

Görbe lapu testek ismertetése; felületük és köbtartalmuk kiszámítása.

#### *V. osztály 3 óra*

A számok oszthatósága, a legnagyobb közös osztó, a legkisebb közös osztandó. A törtszámok. Az arányok és aránylatok tüzetes tárgyalása és azok alkalmazása a szám-  
tanban. A hatványok és gyökök. Másodfokú egyenletek egy ismeretlennel.

Síkmértan rendszeresen tárgyalva. Az egyenes oldalú idomoknál előforduló tantételek és szerkesztések. A nem egyenközű met-  
szökre vonatkozó alaptételek.

#### *VI. osztály 5 óra*

Lánc- és közelítő törtek elemi része. Logaritmus és logaritmikus egyenletek. Első fokú egyenletek több ismeretlennel.

A kör tüzetes tárgyalása. A trigonometriai  
funkciók és alkalmazásuk a derék- és ferde-  
szögű háromszögek megfejtésénél.

#### *VII. osztály 3 óra*

A határozatlan egyenletek. A sorok fogalma, a végtelen sorok összehajlásának ismertetőjelei. A szám- és mértani haladványok s az  
utóbbiak alkalmazása a kamat-kamatra, az  
évi betétekre és évi járadékokra. A kapcsol-  
lástan elemei.

Az elemző síkmértan elemei. Sztereometria.

#### *VIII. osztály 2 óra*

A sztereometria folytatása és a gömbháromszöggel való befejezése.

### **B) A REÁLISKOLAI TANTERV**

#### **I. TÖRTÉNELEM. II. MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM**

A történelem, a magyar nyelv és irodalom oktatásában elérendő cél ugyanaz a reáliskolában, mint a gimnáziumban. A tanmenet is ugyanaz, de a magyar nyelvi oktatásra, minthogy a reáliskola a klasszikai nyelvoktatás grammatikai és stilisztikai előnyeit nélkülözni kénytelen, főleg az alsóbb osztályokban több óra szentelendő.

#### **III. NÉMET NYELV ÉS IRODALOM**

Cél: a) Biztos nyelvtani ismereteken alapuló megértése az újabb német irodalom kiválóbb klasszikus műveinek.



b) Azon képesség, hogy a tanuló valamely, az oktatás köréből vett tárgyról német nyelven helyesen és szabatosan írni és szólni tudjon.

A német nyelvi oktatás menete a reáliskolában ugyanaz, mint a gimnáziumban; több óraszám van azonban reá kiszabva, főleg azért, hogy ez intézet sajátlagos céljához képest több időt fordíthasson az idegen nyelv gyakorlati elsajátítására.

#### IV. FRANCIA NYELV ÉS IRODALOM

Cél: a) Biztos nyelvtani ismereten alapuló megértése az újabb francia irodalom klasszikus műveinek.

b) Azon képesség, hogy a tanuló valamely, az oktatás köréből vett tárgyról szóló magyar szöveget szabatosan franciára fordítani tudjon, és a francia nyelv szóbeli használatában némi jártasságot tanúsítson.

##### *A francia nyelv oktatásának terve*

I. osztály 4 óra: Az egyszerű mondat. Mondatrészek. Mondattan alapján az alaktan elemei, jelesen az ige személyragozása, az idő- és módjelek megkülönböztetése. A főnév és névelő, ejtegetés. Melléknév nemi változása és fokozása. - Olvasmány: könnyebb népies elbeszélések, mesék, történelmiek.

II. osztály 3 óra: Bővített mondat: 1. a jelző (melléknév, birtokos és mutató névmás, számnév). 2. A tárgy (főnév és névmás). 3. A részes tárgy. 4. Az egyszerűbb határozók. Az alaktan folytatása. Igeragozás, az olvasmányokban előforduló ún. rendhagyó igék.

Olvasmány, mint az I. osztályban.

III. osztály 3 óra: A bővített mondat befejezése, a határozók tana tüzetesen. Az összetett és összevont mondat. Alaktan befejezése. Szóképzés elemei.

Olvasmány, mint az I. osztályban.

IV. osztály 3 óra: A függő mondat. Mód- és időtan. Szóképzés folytatása. Szinonimák és gallicizmusok.

Olvasmány, mint az I. osztályban.

V. osztály 3 óra: Körmondatok. A francia nyelvtan rendszeres ismételése. A francia verstan elemei. - Olvasmány: szépirodalmi és történelmi, tekintettel a magyar nyelvi oktatás elméleti részére, valamint a történelmi oktatás tárgyára.

VI. osztály 3 óra: A francia műpróza egyes fő képviselőinek ismertetése kresztomátiában.

VII. osztály 3 óra: Az újabb francia költészeti nyelv ismertetése kresztomátiában vagy külön teljes művek olvastatása által.

VIII. osztály 3 óra: Az újabb francia tudományos nyelv ismertetése kresztomátiában.

#### V. FÖLDRAJZ

A földrajzi tanítás célja a reáliskolában ugyanaz, mint a gimnáziumban; az óraszám is megegyezik.

## VI. TERMÉSZETRAJZ

Cél: az érdekesebb állat- és növénycsoportok szemlélésen és összehasonlításon alapuló rendszeres ismertetése. A fontosabb ásványok és kőzetek tulajdonságainak, úgyszintre Földünk kérge alkatrészeinek és időszakonkénti fejlődésének ismertetése, kiváló tekintettel hazai viszonyainkra. Az emberi fiziológia elemei.

### *A természetrajzi oktatás terve*

I. osztály 3 óra: A téli félévben állattan; e célra az emlősök sorában olyan állatok tárgyalandók különösen, hogy közöttük minden rend találjon képviselőt. A tüzetesen leírt állatokkal rokonokat azokkal együtt röviden meg is kell ismertetni. A nyári félévben növénytan. Egyes élő növénypéldányok megismertetése által a növények alaktana és a terminológia gyakoroltatik be.

II. osztály 2 óra: Téli félévben az állattanból a fenn jelzett szempontból több madár, hal, hüllő, ízállat, puhány, féreg és sugárállat tárgyalandó. A nyári félév elején még néhány növényt, utóbb pedig néhány fontosabb rovarot kell megismertetni. A tárgyalandó növények élő példányban mutatandók be, az állatok közül pedig csak azok tárgyalandók, melyek vagy természetes példányokban, vagy legalábbis jó ábrákban mutathatók be.

V. osztály 2 óra: Növénytan; a növények rendszeres ismertetése bonc- és élettani alapon, különös tekintettel alkalmazásukra, elterjedésükre.

VI. osztály 3 óra: Állattan; az állatok rendszeres áttekintése bonc- és élettani alapon, különös figyelemmel az emberhez való viszonyaikra, valamint elterjedésükre.

VII. osztály 3 óra: Rendszeres ásvány- és kőzetan; geológia elemei, az utóbbi különös tekintettel a magyar birodalomra és a szomszéd területekre.

VIII. osztály 2 óra: Emberi fiziológia (antropológia) elemei.

## VII. FIZIKA

Cél: A természeti tűnemények kísérletek alapján és az elemi matematika segédelmével bizonyítható törvényeinek ismerete, tekintetbe véve a kiválóbb kozmikus tűneményeket is.

### *A fizikai oktatás terve*

III. osztály 4 óra: A természettani alapfogalmak ismertetése után a meleg hatása, alapanyagul a vizet és levegőt használva. A nap mint hő- és fényforrás. A fény visszaverődésének és törésének törvényei. Víz és levegő alkatrészei, oxidáció; delezesség, villamosság.

IV. osztály 2 óra: A testek mozgása. Az erők, azok súlyegylene. Munka. Hang. Mind csak szemlélet és kísérlet alapján.

VII. osztály 4 óra: A kísérleti természettan, a természeti törvényeknek az elemi mennyiségtan segítségével való bebizonyításával. Erőműtan. Hangtan. Fénytan.

VIII. osztály 5 óra: Hőtan, villamosság és delezesség. Rövid áttekintés a kiválóbb természettani tűneményeken a fizikai energia összegének fenntartása szempontjából. Csillagászat (kozmozgráfia) elemei. Meteorológia.

## VIII. VEGYTAN

Cél: Az elemeknek és azon érdekesebb vegyeknek beható ismertetése, melyek a természetben előfordulnak, vagy a közéletben fontossággal bírnak.

### *A vegytani oktatás terve*

IV. osztály 3 óra: A közéletben előforduló anyagokból, úm. levegő, víz, só, mészkő, kőszén stb. kiindulva az elemek s fontosabb vegyeiknek ismertetése. Kapcsolatban ezzel a nevezetesebb ásványok és sziklafajok. A vegyműveleteket (úm. lepárolás, föllengítés, szűrés, lecsapolás stb.) az illető helyeken kell megismertetni.

V. osztály 2 óra: A szerves vegyek közt a vérlúgsó, bor, ecet, szappan, növényrost, keményítő és cukor tárgyalandók. A vegyképletek minden elméleti fejtegetések nélkül csak annyiban használandók, amennyiben az írás rövidítésére szolgálnak.

VI. osztály 3 óra: A vegyületek törvényei, vegyszámítan, a paránytömeccs-egyenértékesség, vegyértékesség fogalmi. Különféle képletek ismerete. Köneny és nemleges elemek és vegyeik, az ismertető vegyhatások. A fémek és vegyeik.

VII. osztály 2 óra: A szénvegyekből a ciánvegyek, az alkoholok s származékaik. A többi érdekesebb szerves vegy. A vegytan tanításánál folytonosan tekintettel kell lenni a gyakorlati alkalmazásokra.

## IX. MATEMATIKA

Cél: Biztosság és ügyesség a számolási műveletek végrehajtásában és a gyakorlatban előforduló, mindenféle körülményekhez alkalmazkodott feladványok megfejtésében; az elemi mennyiségtan főbb részeinek alapos ismerete és az utóbbiak alkalmazásában bizonyos fokú önállóság.

### *A matematikai oktatás terve*

I. osztály 4 óra: A megnevezett egész és a törtszám mint mérésnek eredménye, példákkal felvilágosítva. Az elvont szám. A négy alpművelet nevezett és nem nevezett egész számokkal. A számok oszthatóságára vonatkozó ismertetőjelek, a közös osztó és osztandó. A számolási műveletek közönséges és tizedes törtekkel. A közönséges tört átváltoztatása tizedes törtté és megfordítva. A méterrendszer alapos ismertetése és a mértékeknél előforduló átszámítások.

II. osztály 3 óra: A számolási előnyök és rövidítések. Az egyenes és megfordított arányosság fogalmának megállapítása után a kettős tétel alkalmazása oly feladatoknál, melyek az ún. egyszerű hármasszabály szerint megfejtethők. A száztólinak fogalma és ennek alkalmazása a gyakorlatban. A mértani arányok- és aránylatokra vonatkozó legelemibb tételek megismeretése és az egyszerű hármasszabály, mint ennek alkalmazása.

III. osztály 3 óra: A kettős tétel alkalmazása oly feladatok megfejtésénél, melyek az ún. összetett hármasszabályhoz tartoznak. Az egyszerű kamatszámítás. Az olasz praktika. Határidő-számolás. Az összetett arányok és az összetett hármasszabály, mint alkalmazásuk. Az arányos osztás és az elegyítési szabály.

IV. osztály 3 óra: A láncszabály. A legfontosabb külföldi pénznemek megismertetése és átszámolása. A váltók leszámítolása. A nevezetesebb értékpapírok valódi értékének árfolyamuk alapján történő meghatározása. (Az aritmetika folytonos gyakorlatára ezentúl mind az algebrai és geometriai, mind a fizikai oktatásban tekintettel kell lenni.)

A betűszámítanból a négy alpművelet általános számokkal. Az első fokú ún. számegyenletek egy ismeretlennel.

#### *V. osztály 5 óra*

A tízes egész számnak általános alakja. A számok oszthatóságára vonatkozó tételek és szabályok. A számok tényezőikre való felbontásának egyszerűbb esetei. A legnagyobb közös osztó, a legkisebb közös többszörös. A törtek. Az arányok és aránylatok alapos tárgyalása és alkalmazásuk a szám tanban. A hatványok és gyökök. Az első és másodfokú egyenletek egy ismeretlennel.

A síkmértan rendszeresen tárgyalandó, mégpedig az egyenes vonalú idomok egybevágósága, területük kiszámítására és hasonlóságokra vonatkozó tételek és ezzel kapcsolatban alkalmas helyen a nem egyenlő oldalú átmetszőkre vonatkozó alaptételek. A körlemez egészen a szabályos sokszögű oldalak meghatározásáig, mindenütt a megfelelő szerkesztések kellő begyakorlásával. (Alkalmas helyen megint a hasonlósági pontok-, sarkok- és sarkpontokra vonatkozó alaptételek tárgyalandók.)

#### *VI. osztály 5 óra*

A lánc törtek. A logaritmusok. Az első és másodfokú egyenletek két és több ismeretlennel. Az első fokú határozatlan egyenletek megfigyeltése egész számokban. A kitevőleges egyenletek. A számítási és mértani haladványok és az utóbbiaknak alkalmazása kamatszámításra, ideértve az évi járadékok kiszámítását is.

A körbe írt és körül írt idomok, a szabályos sokszögek és oldalaiknak meghatározása szerkesztés és számítás által. A kör kerületének és területének kiszámítása; az ívhosszak meghatározása. A síkháromszögtan. A tömörmértanból kellő bevezetés után a szögletes testek (hasáb, gúla, hasábdad) felületének és köbtartalmának kiszámítása.

#### *VII. osztály 4 óra*

Kapcsolástan. Newton kéttagú tantétele egész számú és tört kitevőkre. A végtelen sorok és az összehajlóságuk megítélésére szolgáló egyszerűbb ismertetőjelek. A magasabb rendű számítási haladványok és a regula falsi.

A tömörmértanból a gömbölyű testek tárgyalandók, kiváló tekintettel az egyszerű forgási testekre (egyenes körhenger és kúp, gömbded, gömb). A gömbháromszögmértan és alkalmazása a tömörmértanban (szabályos soklapúak).

VIII. osztály 3 óra: Az algebra alkalmazása számos mértani feladatok megfigyeltésére; az elemző síkmértan alapvonalai.

## X. MÉRTAN ÉS MÉRTANI RAJZ

Cél: A szerkesztő síkmértan és vetülettan alapfeladványainak biztos ismerete s ezeknek alkalmazása árny- és távlati szerkesztésekre, valamint műipari tárgyak helyes ábrázolására.

### *A mértani rajz tanításának terve*

I. osztály 4 óra: Síkalaktan gyakorlati és rajzi mérések alapján. A hossz mérték és szögmérő ismertetése és alkalmazása. A négy alapművelet hosszakra és szögekre alkalmazva. Merőleges és egyenközű vonalak rajzolása. A földmérés iskolai célokra készült primitív eszközeinek ismertetése és alkalmazása három- és sokszögek gyakorlati mérésére. A fölvetett területek térképi rajzolása. Az egybevágóság és hasonlóság rajzi úton való megmagyarázása. A terület mérték ismertetése. Síkábrák területeinek kiszámítása. Egyszerű mértani díszítmények szabad kézzel való rajzolása.

II. osztály 3 óra: Téralaktan. A vonalak és síkok térbeli és viszonylagos helyzete. Szögletek és egyszerűbb sík lapú és görbe lapú testek ismertetése, lapjaik, csúcsaik és éleik összeszámlálása s különböző helyzeteiknek leírása a tájékozási fogalmak segélyével. A jegektan kiválóbb alakjainak ismertetése. A testek összehasonlítása alakra és nagyságra nézve, köbtartalmuk kiszámítása. Síkábrák és testek szabad kézzel való távlati rajzolása sodrony- és faminták után. Barna festékkel való árnyékolás.

III. osztály 2 óra: Elemi ábrázolástan. Az ábrázolás mértani elvének kifejtése és bővítése testek és sugárzatok (központi, egyenközű) egymásra viszonyítása által. Egyszerű testek távlati és ortogonális ábrázolása. (Előkészítés az ábrázoló mértanra s a földrajzi mappák megértésére.)

IV. osztály 2 óra: Szerkesztő síkmértan. Szögek és egyenközű vonalak szerkesztése. Három-, négy- és sokszögek szerkesztése adott feltételekből. Egyenes és görbe vonalú ábrák lemásolása, kisebbitése és nagyobbítása, e célból hasonló háromszögek, arányos vonalak és átlós mérvesszők szerkesztése; területek átalakítása s osztása. A földmérés egyszerűbb tételei kellő helyen beszövendők. A helyszínrajz elemei.

V. osztály 2 óra: A körre vonatkozó legfontosabb szerkesztések; a kúpszeletek, kerekények, körlefejtő s archimedesi csigavonal.

VI. osztály 3 óra: Tömörmértan. (Előkészület az ábrázoló mértanra.) Derékszögű vetülettan. A pont s az egyenes vonal derékszögű vetületei. Az egyenes vonal és a sík nyomai. Síkidomok forgatása. Egyenes vonalak és síkok hajlásszögei. A pont, egyenes vonal és a sík egymástól való távolsága.

VII. osztály 2 óra: Sík és görbe lapú testek (hasáb, henger, gúla, kúp, forgási test) ábrázolása, síkokkal való metszései, érintő síkjai és áthatásai.

VIII. osztály 3 óra: Árnyéktan. A poliéderek, henger, kúp és forgási felületek saját és vetett árnyékai. Fénypont, fényvonal.

Távlattan elemei. A tábla és a szem; a főpont és a távolsági pontok. Az egyenes vonal táblai átmetszése és iránypontja. A sík táblai átmetszése és irányvonala. Távlati léptékek, alkalmazva műipari tárgyak ábrázolására.

## ÁLTALÁNOS UTASÍTÁS A GIMNÁZIUMI TANÍTÁS TERVÉHEZ<sup>64</sup>

### Bevezetés

#### *A tantervi módosítások feladata*

A tantervi módosításoknak, melyek célszerű és pontos foganatosítására a tanártestületek buzgalmát felhívom, nem feladatuk a fennálló tanulmányi rendnek gyökeres átalakítása. Megőrizve a gimnázialis oktatás jellegét, mely egy nemes általános műveltség alapján főleg a tudományos előkészületet veszi célba; nem bővítve, de meg sem szorítva az ismeretek körét, melyek eddigelé más államok példájára hazai intézeteinkben is tért foglaltak, egyedül a tanítás helyesebb módjainak meghonosítását akarják elősegíteni.

A nehézségek, melyek különösen azóta tűntek fel világosan, mióta a módszeres értekezletek a tananyag tüzetes részletezésében fáradoznak, többrendbeliek. Nem csekély módon gátolta a tanítás anyagának célszerű csoportosítását és kezelését már gimnáziumaink eddigi külső szervezete, mely az alsóbb négy osztályt némiképp befejezett és az emberi tudásnak majdnem mindenik ágára kiterjeszkedő különvált intézetté alakította. E szervezet, mely annak idején különösen a polgári iskolák hiányát akarta pótolni, nem csupán azért vált károssá, mert a felkarolt nagy anyaghalmazzal megnehezítette az elemekben való megerősödést és gyakorlottságot, hanem főleg azon következménye által, hogy már az alsóbb osztályokba bevitte az oktatásnak tudományszakok szerint megoszló módját, mely egy időben vagy gyorsan egymás után felváltva a legkülönbözőbb tárgyakra készíti a figyelmet s az érdekeltség irányát, és könnyen megkárosíthatja, legalább nem eléggé kíméli a fejlődő lelki erőket. Fokozta a bajt a fennálló tantervnek szófukarsága, minthogy alsóbb és felsőbb osztályokra nézve egyaránt többnyire csak a tudományszakok egyes részeinek, jobb esetben az oktatás csupán formális fokozatainak kijelölésére szorítkozott. E hiányosság - amint az iskoláinkban használt, leginkább elterjedt tankönyvek átvizsgálásánál mutatkozott - megtűrte módját, vagy legalább nem állta útját a régibb elvont irányú tanításnak, mely pusztán meghatározásokkal és szabályokkal foglalkozva, háttérbe szorította a gondolat- és érzelemképző, nemesebb tartalomnak közlését, magukkal a tárgyakkal való közvetlen érintkezésnek eleven hatását.

Mindezzel szemben az új tervezet a gimnáziumot egységes tanfolyamú intézetnek szervezi, és arra törekszik, hogy a növendék fejlődéséhez mért tananyag egymásutánjában oly folytonosság létesüljön, mely az egyszer megszerzett ismeretet nem hagyja többé vesztegelni, hanem alapul tekintve a továbbhaladásban, azt alkalomszerűen fel tudja használni. Másodsorban pedig különös figyelembe akarja vétetni a tanulmányok tárgyi és tartalmi oldalát, és a tanítás anyagát ez irányban is a gimnázium azon sajátos céljához méri, hogy ne a pusztá rátanítást, egyes tudományos tények egyszerű átvételét, hanem inkább az értelmi nevelést, a megfigyelés ápolását és a gondolkodás fejlesztését tekintse oktatása feladatának.

A tanítás menetének ily értelemben részletes megállapítása teljesen csak az egyes tanártestületek kebelében történhetik, az iskola mindennapi tapasztalatainak és szükségleteinek körülbtekintő figyelembevételével. Az országos általános tervtől csupán az irányadó szempontok, az

---

<sup>64</sup> Ez első szerkezete kiadatott a vallás és közoktatási miniszter 1880. évi 16179. számú rendeletével. (Kármán jegyzete.) Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok, II. kötet, 223-253. lap.

elérendő célok kijelölését várhatni. Még a terjedelmesebb felvilágosító utasítások is pusztán egy-egy mintát akarnak nyújtani a tudományszakok anyagának iskolai, módszeres csoportosítására, és nem tartanak arra igényt, hogy a különböző intézetek helyi viszonyainak, a tanártestületek egyéni felfogásának végképp határt szabjanak. A nevelés ügyében, hol a személyiség érdemétől kell várni a legjótékonyabb hatást, kétségkívül csakis káros kísérlet volna parancs után járó egyöntetűsége kényszeríteni a tanárok eljárását. De annál szükségesebbnek kell vallani, hogy maguk a tanártestületek át legyenek hatva azon meggyőződéstől, hogy közös munkában fáradoznak, hogy minden egyes tanár buzgalmának eredménye társainak gyámolító, kiegészítő munkálódásától van feltételezve. A tanári karnak egyértelmű munkásságára számot tart az iskola, a köznevelés feladata; ha nem tud minden egyes a közös cél érdekében mind a tárgyak felfogásában, mind a követendő tanmenetre nézve nemes önmeztagsággal meghajolni az összesség határozatai előtt, nem valósulhat teljességgel és részleteiben a tananyag megfelelő és életrevaló szervezése. A módszeres értekezleteknek, melyek helyes irányítását az igazgatók legszebb tisztének kell tekinteni, jut a feladat, e közösség tudatát ápolni és az általános tanterv szellemében az eljárás módjait meghatározni; ez értekezletek számára mintegy megadni az alapot, a kiindulópontot, erre kívánnak szolgálni a következő útbaigazító megjegyzések, midőn egyrészt a tanszakok iskolászerű tárgyalásának céljait megvilágítják, másrészt némely általános elfogadott metodikus elvek emlékeztető ében tartják.

### *1. A középiskolai tanulmányok kölcsönös vonatkoztatása*

Legszükségesebb a közös egyetértés mindenestre abban a felfogásban, hogy a középiskola az egyes tanulmányokat nem szakszerű elszigeteltségökben, hanem kapcsolatos összhangzó együttességben kívánja alkalmazni a tudományos előkészítésre, az általános műveltség meg-alapítására és mindennek végső céljára, a nemes erkölcsű jellemesség fejlesztésére. A köz-nevelés feladatával a gimnaziális fokon, főleg pedig az alsóbb osztályokban, a tanításnak tisztán a tudományszakok szerint megoszló módja meg nem fér. Ez utóbbi csak ott alkal-mazható sikeresen, hol már kellő tudományos érdekre számíthatni, hol a képzett tudatos értelem a különvált szálakat saját céljaihoz képest helyes módon már egybeszőni tudja; a gimnázium tanítványában amaz érdeknek gyenge csírái ébrednek még csak, ezen képességet pedig épp a különböző tárgyakban való tájékozódás, egyikből a másikba való átpillantás, a kapcsolatoknak kellő feltűntetése által külön kell fejleszteni.

Az oktatásnak ily egységes alakulását nagyban elősegítheti a tanszakoknak a tanárok közt való olyan felosztása, hogy osztályonként a rokon tanulmányok lehetőleg egy kézben legyenek; azonban ezen külső intézkedés üdvös hatásának fő feltétele a tanszakok kölcsönös vonat-kozásainak kellő megértése s a tanításban célszerű szemmel tartása. Olynemű eljárás, mely a tanár egyéni hajlamait követve, bizonyos kedves tanulmányra fektetné a fősúlyt, s a többi annak alárendelve csupán mellékes szerepre ítélné, nem felel meg az általános műveltség, a sokoldalú erkölcsi érdekltség ama követelményének, mellyel korunk a tudományos elő-készítő intézetek végeredményét mérni szokta. A tanulmányok mindenik ágának megvannak a maga sajátos igényei, melyek tekintetbevétele nélkül abban képzettségre, gyakorlottságra szert nem tehetni; kíváncs azért, hogy mindenik tanszak a maga módja szerint, a benne uralkodó lelki működés irányában haladjon. A tanárok feladata inkább abban áll, hogy tanszakuk körét tisztán tartva, az egyéb tárgyakban nyert képességet alkalomszerűen saját céljaikra felhasz-nálni el ne mulasszák; továbbá a tananyag csoportosításával kell elérniök azt, hogy a külön-böző tanulmányokban, melyekre az oktatásnak oszlani kell, különösen pedig a rokon tárgyak között oly kölcsönös egymásra vonatkozás legyen, melynek felvilágosító segítségét maga a tanuló is megérkezheti és méltányolni tudja.

## *2. A magyar nyelvi oktatás közvetlen kapcsolata a többi tanszakkal*

A gimnázium tantárgyai között kétségkívül a magyar nyelvi oktatás az, amely némileg közvetlen kapcsolatban áll a többi tanszakok mindegyikével. A nyelvnek, mint a gondolat kifejezés eszközének, megfigyelő taglalása esvén körébe, ő veti meg alapját a tudományos tanításnak, melynek a nyelvbeli közlés leghathatósabb módja; amennyiben ugyanis a növendék nyelvérzékének tudatossá válásával, nyelvkincsének gyarapodásával gondolkodása is világosabb, szabatosabb és rendezettebb lesz. Midőn azonban a különböző tantárgyak tanárai a pontos nyelvtanításnak e gyámolító segítségére számot tartanak, szükséges, hogy mindegyikük a maga részéről is érezze kötelességét, közreműködni a magyar nyelvi tanítás abbéli céljának elérésére, hogy a tanuló a tapasztalata és tanulmánya körébe eső tárgyakról világosan, szabatosan és stiláris ügyességgel szólni és írni tudjon. Kettős feladat hármlik e tekintetből az iskola minden tárgyának tanítására. Azon magából érthető követelmény mellett, hogy mindenik tanár élő szavában a nyelvtani helyesség és a jó ízlés példáját adja növendékeinek, kívánatos elsősorban, hogy különösen a tankönyvek, a növendék fejlődő nyelvismeretéhez alkalmazkodva, hozzájáruljanak a tárgyat illető nyelvi pontosság és ízléses ügyesség elsajátításához. A száraz, vázlatos, pusztán emlékezésre szánt kivonatok - minők különösen a reális tanszakokra eddigelé használatosak voltak iskoláinkban - inkább a nyelvi kifejezés megszorítására, majdnem megbénítására vezethetnek; helyökbe élvezetes és tanulságos olvasmányoszerű előadásnak kell lépni, mely tárgyszerűséggel irodalmi csínt tud egyesíteni. Másodsorban minden tantárgy körében gond fordítandó arra, hogy a növendékek élő szóban, s azon időtől fogva, hogy nyelvtani ismereteik megállapodhattak, és némi biztosságra tettek szert, tehát a negyedik osztályon kezdve, írásban is helyes és ízléses kifejezéshez szokjanak. Nem a tankönyv szavainak szó szerint való elmondása ugyanis, hanem a kellő megbeszélés és magyarázás folytán szerzett ismeretének szabad közlése, korának és fejlődése fokának megfelelő önállóságot tanúsító szabatos előadása adhatja igaz mértékét a növendék értelmességének. A különböző tanszakok tanárai tehát azonfelül, hogy a tanulót minden alkalommal arra szorítják, hogy helyesen és ízlésesen fejezze ki magát, időszakonként, valamely összefüggőbb részlet befejezése után alkalmas írásbeli feladatok kitűzésével fogják előmozdítani az anyanyelv ügyes használatának saját tárgyak körében való elsajátítását, amit joggal a műveltség egyik legbiztosabb jelének szoktak tekinteni. A dolgozatok átvizsgálásánál a reális szakok tanárai természetesen kiválólag a tárgyszerű előadás kellékeit fogják szem előtt tartani, de az iskola egységes célja megköveteli, hogy azon hiányokról, melyek egyéb tekintetéből felmerülnek, idejekorán s kellő pontossággal értesülhessen a magyar nyelv tanára is, hogy aztán pótlásukról egyenes tanítás útján gondoskodhassék.

## *3. Az irodalmi tanítás jelentősége*

A nyelv formális kezelésén túl azonban, amelynek pedagógiai jelentőségét ekként a tanulmányok mindenik ágára nézve el kell ismerni, a nyelvtanulás középiskoláinkban méltó feladatát abban találja, hogy a fejlődő lélek közvetlenül érintkezzék avval a szellemi élettel, mely a jelenkor kedély- és gondolatvilágának alapját teszi, elsajátítsa az értelem és érzelem ama klasszikus formáit, melyek megőrzésében művelődésünk szükséges folytonosságának biztosítékait látjuk. A magyar nyelv tanításának legjelesebb célja, hogy a nemzeti érzületet és gondolkodást, amint megnemesülve, erkölcsösítve irodalmunk örökbecsű lapjain jelentkezik, átörökítse a jövő nemzedékre; minden idegen nyelv tárgyalásának viszont az tulajdonképpeni érdeme, hogy egy idegen, nagy kulturális beccsel bíró népszellem képviselőit állítsa az ifjúság lelke elé, azok kellő méltatását, megbecsülését eszközölje, és ezáltal az emberiség közös általános érdekei iránt az érzéket fejlessze.



Alig szükséges e felfogásnak kiváló metodikai fontosságát határozottabban kiemelni, mint az magukból az általános tanterv szabályaiból kitűnik. A tervezet a nyelvtanításban eleitől fogva mellőzni akarja az összefüggés nélküli mondat- és gondolatredőket tartalmazó segédkönyveket, melyek pusztán a nyelvalakok begyakorlására szorítkoznak; helyökbe a gyermeki értelemhez mért tartalmas, összefüggő és nevelő hatását tekintve becses olvasmányt kíván. Még inkább elvárja, hogy maguknak a kiszemelt irodalmi műveknek olvasásában a tanítás módja minél inkább a tartalom felfogása irányát kövesse, és annak látszatját is kerülje, mintha a klasszikus olvasmány merőben a grammatika s a nyelvi jártasság érdekeinek kívánna szolgálni.

Az összes irodalmi oktatást egységes feladatnak tekintve, szintén a magyar nyelv tanítását illeti részint az alapvetés, részint az elméleti okulás rendszeres egybefűzése és kiegészítése. A magyar nyelv és irodalom tananyagának az eddig fennállott tervtől eltérő szervezésére ezen szempont volt elsősorban döntő. Az új tervezet azt célozza, hogy a magyar nyelvbeli alakok taglalása folyvást megelőzze és megkönnyítse az idegen nyelv alakjainak felfogását. Az olvasmányok sorrendjét és velök kapcsolatban a stilisztikai, retorikai és poétikai oktatás menetét is aszerint állapította meg, hogy nemzeti irodalmunk műveinek magyarázata és értelmező feldolgozása hozzájárulhasson az idegen remekművek gondolati és stilisztikai méltatásának megértéséhez. Az idegen nyelvek tanárainak tehát különös gondot kell arra fordítani, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgyalásából nyert elméleti belátást célszerűen hasznosítsák az idegen remekműveknek az eddigi szokásnál gyorsabb és terjedelmesebb, de egyszersmind behatóbb tanulmányozására. A magyar nyelv tanára viszont kötelességének fogja tekinteni, hogy a növendékeknek az idegen irodalmi olvasmány folytán gyarapuló tapasztalatát később az elméleti okulás rendszeresítésében valóban értékesítse.

#### *4. A magyar nyelv grammatikai tanítása*

A magyar nyelv grammatikai tanításának az új terv két év helyett hármat szentel, főleg avégből, hogy a nyelvtanítás ama gyakorlati módjának betetőzésére, mely az elemi népiskola megkezdett tanfolyamát végigviszi, időt nyújtson, csak a harmadik évben követelvé a nyelvtan rendszeres épületének áttekintését. A mondatelemzés kapcsán történő nyelvtanításnak az első két évben főleg gyakorlati a célja: a nyelv pontos ejtésének és helyesírásának tökéletes begyakorlása; azonfelül hivatva van arra, hogy a nyelvtan általános kategóriáinak megértésével, amire nyelvünk világos szerkezeténél és alaki gazdagságánál fogva igen alkalmas, segédkezet nyújtson az első idegen nyelv tanításában. Kíváncsnak látszik azonban, hogy mielőtt a tanítás folyama több idegen nyelvvel hozza érintkezésbe a növendéket, melyeknek elütő szerkezete nyelvérzékén könnyen csorbát ejthet, a magyar nyelvtan rendszeres tárgyalása kiegészítse és megerősítse nyelvi tudatosságát. A grammatika egyszerű, világos szisztematikája nyitja meg ekként az összes gimnáziumi tanulmányok számára a rendszeres tanfolyamok sorát, mintegy könnyen érthető példáját adva a tudományos tárgyalásnak.

#### *5. Idegen nyelvek tanítása*

Az idegen nyelvek oktatásában az eljárás a növendékek grammatikai belátásának haladása szerint módosul. Az első idegen nyelv, a latin tanítása, nem építhetvén még egyébre, mint az anyanyelv mondattani elemzéséből felismerhető, legáltalánosabb nyelvtani tényekre, nagyobbára magukból a nyelvi adatokból, melyeket az olvasmány egymásutánja nyújt, fogja lassanként felépíteni a grammatika rendszerét. Az ily tanmóddal járó lelki működésnek, a csoportosítás, összehasonlítás, egybefoglalás értelmi munkásságának érdeke remélhetőleg több eleveenséget fog adni a kezdő grammatizálás egyébként száraz s érdektelen feladatának, mindenestre jobban fogja biztosítani az eredményt a szokásos, elvont szabályokból és nem

példákból, nem a nyelvből kiinduló módszernél. A német nyelv tanulásának kezdete összeesvén már a magyar nyelvtan rendszerének tanulmányozásával, inkább követheti majd a grammatika menetét, azonban a nyelvgyakorlat szüksége itt sem mellőzheti az olvasmány és nyelvtan okszerű egybekapcsolásának alkalmazását. Végre a görög nyelv tanulása, az iskola nyelvtani oktatásának mintegy befejezője, fel fogja használni a grammatikai összehasonlítás minden előnyét, melyeket a megelőző három nyelv különböző szerkezetének, alak- és mondatnyi változatosságának figyelmes megfontolása nyújthat. Az összes grammatikai tanítás azonban kellő óvatosságot követel. A tanárnak sohasem szabad szem elől téveszteni, hogy a középiskola nyelvtanításának tulajdonképpeni feladata a nyelvvel való gyakorlati elbánás ügyességének megszerzése, tartózkodni fog tehát mindennemű nyelvtani szubtilitás<sup>65</sup> feszegetésétől vagy lingvisztikai<sup>66</sup> tudományosságnak felesleges érvényesítésétől, különösen a tanítás elemi fokán; kerülni fogja egyszersmind a műszók bőségével visszaélő nyelvtanulás terhét, valamint az elvont szempontok túlságából eredő homályosságot. Legfőbb érdemét a nyelvtanítás abban keresse, hogy egyszerűség és világosság karöltve jár szabályaiban az alapossággal és biztossággal.

#### *6. Stilisztikai, retorikai és poétikai tanítás*

A stilisztikai, retorikai és poétikai tanítás folyama, mely a magyar nyelv és irodalom körében a nyelvtani oktatást követi, elméleti részében különösen arra van szánva, hogy a különböző nyelvű olvasmányok magyarázatában nyert általános becsű felvilágosítás ne maradjon szakadozott ismeret, és merőben az esetlegességre bízva, hanem idő szerinti rendszeres egybefoglalásban kellő kiegészítést és biztosságot leljen. A módszeres kezelés tekintetéből azonban a terv a tanítás súlyát a beható, elmélyedő olvasmányra fekteti, a magyarban s a többi nyelvben egyaránt. Csakis ettől várja, s nem a pusztá elméleti tájékozástól, az ifjú léleknek eszmékben és érzelmekben kíváncsatos nemes gyarapodását, mely nélkül minden szóbeli készség és ügyesség érdem nélkül való birtok. A magyar irodalmi tanulmánynak szánt óraszám ugyan csak egy néhány jelesebb műnek iskolai tárgyalását teszi lehetővé, egy-egy műfaj kiválóbb képviselőjének elemző és fejtegető ismertetését; azonban ez iskolai olvasmánynak a magyar nyelvben különösen útmutatónak kell lenni arra nézve, mi módon rendezze az ifjú saját magánolvasmányát, hogy az a múltó élvezeten felül értelmi emelkedését kellően gyámolítsa. A magyar nyelv tanárától kívánja meg ez irányban a terv főleg a növendékek magánfoglalkozásának célszerű rendezését és vezetését. A magános foglalkodtatás általános meghonosítását, amely jobb intézeteinkben eddigelé úgyis alkalmazásban volt, már a magán-szorgalom, az öntevékenység érdeke eléggé ajánlja. Az iskola fáradozásának legszebb eredményeként tekintheti, s minden tárgyban arra kell törekednie, hogy az ifjú munkásságának szabadon, minden kényszer nélkül irányt adhasson. Legkönnyebben és legnagyobb terjedelemben lesz ez a nemzeti irodalom tanulmányozásának körében elérhető, s az iskolai tanítás nagy hasznót fog belőle meríteni, ha az ifjak célszerűen kiszemelt olvasmányok útján bővült és komoly megfontolásuk által gazdagult tapasztalatát számba veheti, s némi biztossággal rája tovább építhet. Nélküle kivált a nemzeti irodalom fejlődésének áttekintése, az összes irodalmi tanításnak e végső eredménye, fogná fontos célját eltéveszteni. Mennyiben terjeszthető ki a magánolvasmány a többi irodalmi tanulmányra, sőt jobb esetekben a tanszakok egyéb ágaira is, azt az egyes intézetek, sőt olykor egyes tanfolyamok növendékeinek értelmi fejlődése szerint lehet és kell majd eldönteni.

---

<sup>65</sup> szubtilis - gyengéd, finom, törékeny, légies; nyelvtani szubtilitás: nyelvtani finomság, árnyalat

<sup>66</sup> lingvisztika - nyelvtudomány

## 7. Óklasszikus olvasmány

### a) Latin

A klasszikus és elsősorban a latin iskolai olvasmány sorozatának megállapításában a tantervi módosításokat azon szempont ajánlotta, hogy az olvasandó írók, irodalmi érdemükön kívül, némileg a történelmi belátásnak is eszközévé válhassanak. Korunkban a latin nyelvet gyakorlati haszna nem teheti többé egymaga gimnáziumi tárggyá; arra kell tehát súlyt vetni, hogy az olvasást kísérő tárgyi magyarázat és reális felvilágosítás ne maradjon szakadozott ismeret, hanem lassan-lassan bővülve, kiegészülve a római nép életének, gondolkodása módjának felfogására és méltatására képesítsen. Már az alsóbb osztályokban is külön ez alapon készült olvasókönyv alkalmazását kívánja a tanterv; a felső osztályokban pedig megköveteli, hogy az illető író tárgyalása egy jól kikerekített jellemző egészre terjeszkedjék ki, mely vagy az írói egyéniség, vagy pl. történetírónál, szónoknál a tárgyalta korszak szellemének megvilágítására szolgáltathatna alapot.

Nem mellőzendő különben azon szempont sem, hogy a klasszikus művek, különösen a költői olvasmányok, egyszersmind mint világirodalmi minták érdemelnek helyet az iskolában. Fő tekintetet kellett a tervnek tehát azokra fordítani, melyek befolyása a modern irodalmak, különösen nemzeti irodalmunk alakulásában nyilvánvaló. Ezen műveknél, ha az oktatás nem terjeszkedhetik is az egész munka részletes tárgyalására, mégis egész szerkezetöknek megvilágítása kívánatos, valamint multhatatlannak mutatkozik legalább oly terjedelemben való olvasásuk, hogy a költői alakítás jellemzése, előadásuk módjának méltatása a kellő tapasztalat hiányában ne legyen pusztá szóbeszéd. A tanterv különösen e végből engedi meg egy-egy kiváló írónak több éven át folytatólagos tárgyalását, s mindenestre kizárni óhajtja az egy-szerre több irányban való szórakoztatás lehetőségét. A gimnaziális fokon a latin irodalomból ekként beható megvilágítást főleg Livius, Vergilius, Cicero és Horatius munkássága igényelhet; reájuk ily sorrendben irányzandó a különböző osztályokban a tárgyalás érdeke. A többi író, kiknek a tantervbe való felvétele inkább csak az irodalmi tájékozódás szempontjából történt, utánuk és csupán akkor jöhet szóba, ha a növendékek nyelvbeli jártassága, fordító ügyessége kissé terjedelmesebb ismertetésüket lehetővé teszi.

### b) Görög

A görög irodalomból gimnáziumi tanításunk jelenlegi stádiumában, midőn ezen nyelv tanításának csak az V. osztálytól fogva adhatni helyet, csupán egy író számíthat behatóbb és mindenoldalú tárgyalásra; de ez az egy mind görög nemzeti, mind világtörténelmi szempontból maga némileg egy egész irodalomnak képviselője. Homérosz teljes ismeretét, tudatos felfogását, mind történelmi, mind pedig esztétikai méltatását tekinthetni a görög nyelv gimnáziumi tanításának, ha nem is egyedüli, de kétségkívül legbecsesebb eredményének. Amit mellette a tanterv megemlíti, az inkább a görög nyelvi ismeretek kiegészítésére fog szolgálhatni, semmint az illető írók műveinek megfelelő tárgyalására. Azon lehetőségtől, melyet a tanterv az intézetek egyéni elhatározására bízva nyitva tart, hogy a görög nyelvtanulmányoknak Homérosz dialektusa szerinti megkezdésével kellő segédeszközök mellett megrövidül az út az íróhoz, várhatni talán majd, hogy kívülről a görög költészet remekeinek legalább még egy mintája, Szophoklész egy-egy drámája, helyet foglal a gimnáziumi oktatásban.

## 8. Német nyelv

A német nyelvnek nagyobbára gyakorlati fontossága és haszna juttatott helyet gimnáziumainkban, minthogy a főiskolára készülő ifjú e nyelv révén juthat legkönnyebben és legközelebb egy gazdag tudományos irodalom forrásához. A célszerű nyelvgyakorlás azért mindig egyik fő feladata marad ez élő nyelv tanításának. Azonban a gimnáziumi oktatás tervszerű keretében egyenes szolgálatába kénytelen lépni a német nyelvi olvasmány is az irodalmi műveltség megszerzésének, és szoros kapcsolatban kell állania az alapvető magyar irodalmi tanulmányokkal. A kiszemelt költői művek taglalása, melyek nagy körű hatása és általános becsé némiképp meghaladja a nemzeti mértéket, oly újabb remek példákkal gyarapítsa a tanítványok tapasztalatát, amelyeknek tanulságos egybevetése a magyar vagy a klasszikus irodalom ismeretes rokon termékeivel az irodalmi alakítás elméleti felvilágosításának mind szélesebb és tehát biztosabb alapot nyújthat. Hasonló módon együtt tartandó minden fokon a német prózai olvasmány is a magyar nyelv elméleti, retorikai és poétikai tanításával, részben szintén szaporítva a példák gyűjteményét alkalmas irodalmi részletek ismertetésével, de főleg a szóban forgó tanulmányoknak a német alapvető kritikai és esztétikai irodalom útján (kiválólág Lessing, Herder, Goethe és Schiller prózai munkái alapján) tüzetesebb megvilágítását elősegítve. Különösen jó érdemet szerezhethet a német tudományos nyelvvel való megismertetés az utolsó osztály filozófiai bevezető tanulmányának szolgálatában, oly becsesebb értekezések feldolgozásával, melyek a gimnázium tanulmánykörébe tartozó tudományok feladatát, alapfogalmait és módszereit teszik vizsgálat tárgyává.

## 9. A történelem tanítása

Az egyéni lelki élet rajzát, amint érzelmes, megható vonásokban lép a remekírók lapjain az ifjú elme elé, kiegészíteni a társadalom erkölcsi életének rajzával: ez nemes és fontos célja az iskolai történelmi tanításnak. Feladata: megértetni az erkölcsi eszméket, melyek megvalósításában a népek és társadalmi körök küzdelme fáradozik, felvilágosítani az állami s általában a művelt életnek, a civilizációnak érdemét és feltüntetni az irányok és érdekek harcát a kultúra céljainak megközelítésében. Nem a száraz tények és események felsorolásával, melyek a növendék emlékezetét terhelik, anélkül, hogy értelmét felvilágosítanák, s érzelmét nemesítenék, hanem főleg az állami és társadalmi intézmények taglaló ismertetésével s azon szűkségletek és indítóokok megvilágításával, melyek megalapításukhoz vezettek, és átalakításukra hatottak, fogja a történelmi oktatás feladatát teljesíthetni.

Tagadhatatlan azonban, hogy ily értelmű tárgyalás, bármely elemi hangon is, a gondolkodás és értelmi készség oly fokát tételezi fel, melyre a gimnáziumba lépő tanulónál nem számíthatni. Az alsóbb osztályoknak tehát nem annyira maga a történettanítás lehet a feladatuk, mint inkább a történelmi érdeknek az ifjú lélekben való felkeltése. De épp e végre a hazai történetnek, bármily közel érdekűnek látszik is anyaga, oly kompendiumszerű tárgyalása, mint eddigelé gimnáziumainkban járatos volt, nem mutatkozott célszerűnek. A tanterv azért megszüntetve az alsó osztályokban a különálló történelmi tanítást, helyét a növendékek érdekének és felfogásának megfelelő történelmi olvasmányokkal kívánja pótolni, melyek eleven, részletes, némiképp a korbéli források eredeti hangulatát visszatükröző előadással a múlt élénk reprodukcióját elősegíthetik. Tárgyukat ez olvasmányok elsősorban nemzeti életünknek azon korszakából fogják venni, melyet a monda és legenda, a naiv epika s annak tartalmából merítő történetírás uralkodó voltával jellemezhetni; a gimnázium céljához képest hozzájárulhatnak az ókori népek, különösen a görög nép mondai korának, költői előadás által is nemesített egyes képei. A tanterv ez olvasmányok tárgyalását különösen a magyar nyelvi tanítással, míg annak

grammatikai taglalása folyik, óhajtja kapcsolatban tartani, úgy, hogy a nyelvtanítás e kezdő fokán, mielőtt nagyobb irodalmi művek olvasása lehetséges volna, se nélkülözze azon érdeket, mely a nemes és általános becsű tartalom sokoldalú felvilágosításából ered.

*(Későbbi pótlás.)* A történeti oktatásnak előkészítésül szolgál másodsorban nemzetünk társadalmi életének, hazánk alkotmányos rendjének és közigazgatásának elemző ismertetése, hogy az elősegítse távolabb eső állapotoknak a megértését, és biztos alapot szolgáltatson elütő társadalmi viszonyokkal való egybevetésre. A jelen állapotok fejtegetéséhez némiképp a növendékek tapasztalata is kellő alapot nyújthat, de alkalmasnak látszik, részben magyarázatul, részben épp a történeti érdeklődés fokozására, előzetesen, bevezetésképpen megismertetni vele népünk múltjának azon emlékezetes tényeit, melyek feltűntetik, mily fáradságos küzdelembe került, mily áldozatra kész munkásságot követelt nemzeti létünk megalapítása, szervezése és megőrzése; általában minő és mennyi viszontagságon át haladt nemzeti életünk folyása, míg jelen viszonyaink medrébe jutott. E tények tárgyalásában aztán a tanításnak fő feladata az lesz, hogy a múlt időket minél nagyobb szemlélhetőséggel, a szokások eleven rajzával, az intézmények megvilágításával, tárgyak és képek bemutatásával élénkítve állítsa a növendékek lelke elé, főképpen pedig, hogy szülőföldjüknek és vidéküknek történeti emlékeit is minél nagyobb mértékben be tudja vonni a fejtegetés körébe.

A gimnázium középső fokának marad tárgya, mint eddigelé, ezentúl is az európai műveltség fejlődésének áttekintése. De ez alkalommal sem lehet az egyes nemzetek történetének vázlatos áttekintése, mely egyetlen körülményt sem mellőz, és minden egyes részletet figyelemre méltatni törekszik, a történeti oktatás helyes módja; az iskola céljának egyedül azon korszakok bővebb ismertetése felel meg, melyek művelődésünk fejlődése menetében mintegy a fokozatot képezik, amelyekben az irányadó erkölcsi elvek életre kelnek, és állandó intézményekben, különböző nemzetek közt különböző alakot öltve, kifejezést találnak. Egyes események, emberek és népek csupán annyiban jöhetnek szóba és figyelembe, amennyiben mély benyomást hagytak a történet folyamata medrében, és általános emberi érdeket megérintenek. Átmeneti korok, melyeken inkább a bomlás és hanyatlás bélyege látszik, egyáltalán csak futólagos, pusztán az összefüggést közvetítő tárgyalásra számíthatnak.

Magának a tananyagnak beosztásában e fokon azon módosítás történt, hogy az új tervezet a világtörténeti tanítást egy évvel előbb kezdi. Kíváncsnak mutatkozott e beosztás két okból. Legelőbb is célszerűnek látszik, hogy az ókor történetének jellemzőbb korait legalább főbb vonásaiban ismerje a tanuló, mielőtt a klasszikus nyelvek tanításában, nagyobb műveken egyes korok és emberek történetének részletes tanuláshoz fog. A negyedik osztály történeti tanítása mintegy bevezetésül szolgáljon eszerint a klasszikus irodalom tanításához, úgy, hogy a felsőbb osztályokban a klasszikus olvasmány valóban felhasználható legyen arra, hogy belátást nyújtson egy-egy kor mozgalmas életébe, és megismertessen az emberek gondolkodása módjával és érzelmeivel, céljaival és tetteivel. Történt azonban az új beosztás másodsorban és különösen avégből, hogy a művelt államok jelen állapotának, politikai földrajzának kellő tárgyalására hely és idő jusson a gimnáziumi oktatásban. A történeti tanítás ugyan egy fokon sem lehet el a földrajzi felvilágosítás nélkül, de a hetedik osztálynak új tananyaga inkább befejezésül van szánva az összes világtörténeti tanításnak, mely némiképp magyarázatát adja csak a művelt népek jelen állásának, és elősegíti politikai és társadalmi intézményeiknek értelmes méltatását.

Az összes történeti tanítás legutolsó és legméltóbb befejezésének tekinti azonban a középiskola hazánk és nemzetünk történeti fejlődésének beható felvilágosítását. Itt a történeti ismeretek azon mennyisége nyújtandó, mellyel bármely tudományos pályán működő honpolgárnak bírnia kell, s oly tárgyalás alkalmazandó, mely az események okaira és hatásaira, a szereplő egyének jellemére, a társadalom különböző feladatainak és köreinek egymásra való hatására kellő gondot fordít. A nemzeti élet fejlődését, kulturai haladását feltűntetni, a jelen politikai és

művelődési állapotokat múltjok felvilágosításával megértetni: ez a feladat. Az ily értelmű magyar történetnek értéke természetszerűleg fokozódik, amint a nemzeti élet kezdetétől a jelen fejlődési stádium felé halad, s azért a tárgyalás súlya az újabb korra fektetendő. Be kell vezetni az ifjút e fokon a történet tudományos tanulmányozásába is azért, hogy megismer-  
tetik vele érdemlegesen a hazai történelem irodalmát, és figyelmeztetik őt a főbb kontroverz<sup>67</sup> kérdésekre; el nem fogja mulasztani végre a tanítás, hogy reá ne utaljon az érintkezésre és összeköttetésre, melyben a magyar politikai, úgy, mint a kulturális mozgalmak az európaiakkal koronként állanak. A magyar történet tárgyalása ekként felhasználja a maga körében a gimnázium összes történeti tanításában nyert készültséget, valamint a vele egy időben folyó magyar irodalmi oktatás a különböző nyelvi tanulmányon szerzett elméleti belátást hasznosítani fogja nemzeti irodalmunk fejlődésének felvilágosításában; s így mindkét tantárgy együttesen hozzájárul, hogy oly alapra fektesse gimnaziális ifjúságunk tudományos előkészítését, melyben az általános emberi műveltség igényei megegyeznek a nemzeti közérzet követelményeivel.

### *10. A reális tanszakok*

Az irodalmi és történeti tanítás tervében a tananyag összevágóbb berendezése érdekében tett módosításoknál sokkal nagyobbak a változtatások, melyeket az új tervezet a tanulmányok második nagy ágának, a reális tanszakoknak iskolai szervezésében tenni kényszerült, midőn terjedelmüket és tárgyalásuk módját a középoktatás sajátos és egységes céljához szabta. Semmiképp nem csekélli ugyan a tanulmányok új rendje sem a természeti oktatásnak fontosságát. Korunkban, midőn még az alsóbb osztályok között is napról napra gyarapodik a természeti ismeretekben a kellő belátás, minden művelt embertől megkövetelhetni, hogy tájékozva legyen azon ismeretkörben, melynek emelkedése eszközli az ipar és művészet, kereskedelem és közlekedés oly gyors, csodaszerű fejlődését. Maga az állam és társadalom érdeke is megkívánja, hogy jövőbeli tisztviselői képesek legyenek eligazodni egyes technikai, iparos vagy gazdasági kérdések részleteiben, és felismerni azon pontokat, melyekre nézve talán a köz-igazgatásnak megszokott útjaitól eltérni és korunk változott felfogásához alkalmazkodni kellene. Tagadhatatlan végre ezen tanulmányok nevelő hatása is, amennyiben különösen pontos megfigyelésre, óvatos fogalomalkotásra és ítéletre, valamint szigorú következtetésre szoktatnak, de nem csekély mértékben táplálják, főleg helyes módszeres kezeléssel, még a képzeletnek is erejét és elevenségét. Azonban, midőn a fennálló tanrend különösen a gyakorlati fontosság szempontjából már az alsóbb osztályokba bevitte a természeti tanulmányok minden ágát, mégpedig mindeniket különválva s a tudományos rendszer menetében haladva, nemigen tartott számot a növendékek értelmi fokával, mely az elvont fogalmak és törvények szigorú összefüggését nem követhette, sem érdekeltségök természetes hajlandóságával, mely a tárgyak, nem absztrakt jelenségek és viszonyok felé irányul.

Az új tervezet a természet országában szerzendő okulást oly egységes feladatnak tekinti, melynek teljes megoldása a középiskola folyamatos tanításától várható csak, s a tanítványok fejlődő képességéhez méri a tanítás anyagát és útját, lassankint vezetve őket a természeti tárgyak és tények szemléletétől a természet törvényes okszerűségének felfogására. A tanmenet, mely az értelmi működés szempontjából megegyezik az irodalmi és történeti tanítás haladásával, hármas fokozatú. Az első három osztályban a földrajz tanítása, mely konkrét együttes-  
ségben adja és ismerteti a természet tárgyait és tüneteményeit, arra szolgáljon, hogy a növendékek tapasztalását, melyet a népiskola egyedül környéke s vidéke figyelmes szemléletével

---

<sup>67</sup> kontroverz - ellentétes

foglalkodtatott, gazdagítsa, és a detailszerű<sup>68</sup> anyaggyűjtés érdekével előkészítse a rendszeres tanítást. Míg e fokon tehát a tanítás nem foglalkozik különálló, természetes háttéröktől elvont egyedekkel, hanem a valóságos természeti viszonyokat tükrözteti vissza, melyek változatos sokfélesége az emberi ész mintegy készíti a rendezésre: a középső fok külön tárgyalja a természet három nagy országát, mindegyikében tüzetesen az uralkodó hatalmas rendszerességet ismerteti, és elvezet a természet csodálatos ésszerűségének sejtelméhez. Az utolsó két osztály fokának jut végre a fizika tanításában magának a természet legáltalánosabb törvényszerűségének feltüntetése, mely az okozatosság kényszerű uralmát megértetve a tünetmények főbb csoportjaiban, fogalmainak és törvényeinek szigorú következetességével betetőzi a természeti oktatásnak gondolkodást fegyelmező értelmi hatását. Meglehet, hogy az út néme-lyeknek, kik a fennálló gyakorlat rohamos menetével hasonlítják egybe, kissé hosszadalmasnak tetszik; de épp a természettudományi ismeretek megszerzése körül soha nem mutatkozott eredményesnek a tervszerű nevelés terén különben sem kívánatos gyors érlelés, mint-hogy tiszta, exakt felfogásukra, melyben készakarva távol kell tartani a képzelet és okoskodás minden mellékes árnyalatát, a gyöngé, ifjú elme képtelen. Nem tagadhatni továbbá, hogy az előírt tanmenet nem adja vissza magát a természettudományok azon szövedékét, mely az absztraktabb tünetmények törvényeit alkalmazza a természet összetettebb jelenségeinek magyarázatában; azonban a gimnázium, mint a tudományos előkészítés iskolája, nem is követheti oktatásában maguknak a tudományoknak végleges rendszerességét; feladata inkább abban áll, hogy azon fogalmak és elvek megértését közvetítse, melyek a tudományos tanítás és kutatás alapjául szolgálnak. A gimnaziális oktatás azon ponton végzi tanulmányait, ahonnan a tudományos rendszeres oktatásnak ki kell indulnia.

## *II. A földrajz*

A reális tanszakok csoportjába foglalt tanulmányok közt a földrajz az, melynek helyzete az iskolai tárgyak sorában az új rend folytán leginkább változik. Az új tervezet az eddigi gyakorlattal szemben, mely a politikai viszonyok, közigazgatási felosztások ismertetésére és statisztikai adatok közlésére vetette a fősúlyt, a maradandó természeti viszonyok tárgyalását tekinti az alsóbb osztályokban a földrajz iskolai feladatának. A Föld ezen természeti leírása, mely csak annyiban nem mellőzi az emberi életet sem, amennyiben ennek alakulása is a természet adta körülményektől függ, nem nélkülözheti teljes képében az állat- és növényvilág jellemzős vonásait sem, és kénytelen figyelembe venni a feltűnőbb természeti tüneteményeket is. Az iskolai földrajz ekként az összes természeti tanulmányok széles alapú elemi fokává alakul, s ezen tanulmányok oktatásának célszerű eljárását és módszerét fogja követni.

A természeti ismeretek érdeke ugyanis meg nem elégedhetik pusztán a névleges felemlítéssel, sem a tárgyak vagy megfelelő képek egyszerű bemutatásával, hanem megköveteli, hogy bemutatásukhoz a tüzetes megfigyelés, leírás és egybevetés is hozzájáruljon. Az ily tanítás nem mulaszthatja el tehát azt sem, hogy a tanulókat a szemléleti körükbe eső tárgyak pontos megfigyelésére ne szoktassa, s az évégből teendő kirándulásokon és kisebb utazásokon szerzett tapasztalatokat fel ne használja a távol eső, de rokon tárgyak és jelenségek megértésének felvilágosítására.

A földrajz politikai részének tárgyalásáról a tervezet a történeti tanítás keretében gondoskodik. Egyedül a magyar-osztrák monarchia politikai földrajzának általános tárgyalására szentel a negyedik osztályban helyet, a rendes történeti tanítás kezdetével egy időben. Célja, hogy az e

---

<sup>68</sup> detailszerű - részletekből álló, bizonyos részletekbe hatoló

keretben szóba jövő államszervezeti, közigazgatási fogalmak magyarázatával, melyek megértésére némiképp már a növendék közvetlen tapasztalata elégséges alapot nyújt, viszont elősegítse a történetben tárgyalandó társadalmi és politikai intézmények felfogását.

## *12. A matematika tanítása*

Hasonlóan fokozatos, mint a realisztikus tanulmányoké általában, a matematikai tanítás menete is, mely a természeti szemlélet alapképzeteinek iskolaszerű fejlesztésével kiegészíti és fokozza a realisztikus irányú oktatásnak értelmi, gondolkodást fejlesztő hatását.

A matematika nevelő érdeme kétségkívül alapjainak egyszerűségén és tantételeinek logikai következetességén alapul, amit világosan csak elvont tárgyalásuk képes feltüntetni; azonban a szokásos gyakorlat, amint elterjedt tankönyvek mutatják, ez irányban is sokat vétett az absztrakció siettetésével, minthogy a tanítás kiindulópontjául rendszerint ez elvont elméletet választotta, melyre a gyakorlati elbánás következik, nem pedig az iskola s a fejlődő értelem fokához mérten a gyakorlati szükségét, mely még az elmélet megállapításához és megértéséhez vezetett volna.

Az új tervezet az alsóbb három osztály számtani tanítását teljesen a gyakorlati életben felmerülő számviszonyok felfogásának és a körükben előforduló számítási műveletek pontos begyakorlásának szenteli, befejezve ekként a számtanítás elemi folyamatát. Ez ismeretek és műveletek gyakorlati szüksége, mellyel, sajnos, ellentétben áll a gimnáziumi ifjúságnak az egyszerű számvetésben eddigelé tanúsított gyámoltalansága, eléggé okadatolja az óráik szaporítását ez első fokú tanításban. Könnyű lesz ezen száraznak tetsző műveletek tárgyi anyagát a többi tantárgyakkal oly eleven kapcsolatba hozni, hogy egyrészt az irántuk való nemesebb és melegebb érdekltségből nyerjen a számtanítás, másrészt maga hozzájáruljon azok számadatainak és viszonyainak felderítéséhez. A gyakorlat szempontja irányadó eleinte még a következő fokon is, amennyiben az elvontabb algebrai műveletek tanítása három osztályon át a számtani műveletek általánosítását veszi kiindulópontul, és a számbeli fogalmakat és műveleteket aszerint fejleszti és bővíti, amint a problémák szüksége reájok vezet; végre az utolsó két osztály feladata, annak alapján néhány alkalmas probléma mélyebb elméleti fejtegetésével, előkészíteni a matematika tudományosabb tárgyalásának felfogását.

Párhuzamosan halad a számtanítással a geometriai oktatás. Első fokának feladata a térbeli szemlélet fejlesztése a rajzoló és szerkesztő geometria útján, melyhez, amennyire az iskola körében elérhető, hozzájárul a műízlés zsenge csírájának ápolása. Követi ezt az elemi geometria tanítása oly világos egyszerűséggel, mely kerülve minden kitérést, bonyodalmas bizonyítást vagy önmagokban, már szemléletből is megérthető igazságoknak szubtilis levezetését, a tantételek logikai láncolatának megértésére veti a súlyt. A geometria ezen folyama mint eddigelé, úgy ezentúl is, egy évvel később indul meg az algebránál, hogy ennek segítségével felhasználhassa, amint általában kell, hogy a kölcsönös felvilágosítás szüksége legyen a matematika e két ágának iskolai berendezésében s az osztályonként és időszakonként tárgyalandó tananyag kiszemelésében vezető elv. Befejezi az összes matematikai oktatást a szám és tér képzetei egymáshoz való viszonyának feltüntetése, melyet már a trigonometria előkészített, az elemző geometria olynemű tárgyalásában, mely egyrészt túl nem halad a középiskola tancélján sem fogalmi meghatározásaiban, sem tanmenetében, de másrészt megfelel a tudományos előkészítés azon feladatának, hogy a számbeli viszonyok szemléleti előállításának mai nap a legkülönbözőbb tudományokban dívó módjával megismertet. Különben a matézis tanításától csak úgy várhat az iskola eredményt, ha élénk vonatkozását a tanulmányok többi ágához, különösen a természeti tanulmányokhoz, a növendék folyton érzi, ha ugyanis a matematika gyakorlati alkalmazását nem furfangos, tetszetős ötleteken, hanem a tanulmányok



természetes adataiból vett példákon végzi, viszont a többi tantárgy, és elsősorban a fizika, gondolkodása menetének felvilágosítására a matematika nyelvét és eszközeit telhető módon felhasználja.

### *13. A filozófia tanítása*

Nem mint külön tanszakot, hanem mint az iskolai tanulmányok értelmi eredményének összefoglaló áttekintését, veszi fel az új tervezet végre a filozófia propedeutikus tanítását keretébe. Az eltérő rendszerek vitatkozása mellett különben sem volna lehetséges, de célszerű sem, a filozófiai tanulmányok anyagát oly egységes, általános kötelező módon kiszabni, mint azt a középfokú oktatás érdeke megkívánja; kétségtelen azon felül, hogy az uralkodó nagy rendszerek bármelyikéhez csatlakozzék is a tanítás, mindegyikök a tudományos tájékozottság magasabb fokát tételezi föl, mint amint a gimnaziális tantárgyak folytán emelkedhetni. A filozófia, mint a többi tantárgy, a középiskola körében kénytelen megtartani az egyetemi oktatáshoz előkészítő jellegét; célját abban fogja tehát találni, hogy a különböző szakok anyagából s tanmenetéből meríthető bölcséleti okulást mintegy rendszerezze, és összefüggésben jobban megvilágítja. Az irodalmi tanításban, költői művek taglalásánál, a retorika és poétika tanításában mindenkörön szükséges a lelki jelenségeknek, az emberi érzelm és indulat, értelem és akarat nyilvánulásainak figyelembevétele; az ily módon nyert belátást biztosítsa és egészítse ki elsősorban a filozófiai propedeutika, a tanulók tapasztalati körébe eső lelki élet analízisét végezve. Nem kevésbé fontos a tudományos gondolkodásnak, amint az iskolai tanulmányokban változatosan érvényesül, meghatározásokban is és bizonyításmódokban alkalmazva, általános megvilágítása, feltárva a helyes gondolkodás szigorú törvényességét és útjait, melyeket öntudatlanul a közéletben is követ minden józan gondolkodó. Ilyeténképpen a filozófia bevezető tanulmánya méltó befejezése lesz az összes iskolai tanításnak, a tanuló előtt is mintegy tudatossá téve eddigi fejlődésének menetét. Ha a logika tanítása azonfelül, amint a tervezet előszabja, kellőképp körébe vonja a tudományok felosztásának, egymáshoz való viszonyának kérdését, s legalább főbb vonásaikban megvilágítja a különböző tudományágaknak feladatuktól függő módszereit, egyúttal megadhat a középiskola növendékeinek minden szükséges útmutatást az egyetemi tanulmányok célszerű berendezésére és felhasználására. Egy tekintetben azonban mindenesetre még pótlást igényel az iskolai oktatásnak ily berendezése. A növendék erkölcsi ítélete, a különböző tárgyakban, különösen a történeti és irodalmi tanításban fejlődött etikai képzetei nem kevésbé követelik a rendezés megállapító üdvös hatását, mint értelmi fejlettsége. Ezen feladata teljesítését a középiskola a hittani oktatásnak célszerű, a többi tanulmányok haladásával megegyező módszeres berendezésétől várja; remélhetni, hogy a hittan az erkölcsös élet útjainak méltatását és megvilágítását kellő figyelemben fogja részesíteni, és hogy ennél fogva minden műveltségnek igaz alapjaival rendszeres, összefüggő áttekintésben fog megismerkedhetni a tanulóifjúság.

### *14. Az egyes tanulmányok terjedelme Részletes tanterv szükségéje*

Azon általános elvi szempontok, melyek az oktatás nevelő végcéljához képest jelölik ki az egyes tanulmányoknak helyöket a gimnázium szervezetében, határozzák meg a terjedelmet is, melyben mindegyikök a végső eredményhez hozzájárulni hivatva van. A tervezetben a terjedelem a megfelelő óraszámokban talál kifejezést, s a tananyagának az egyes osztályokra való fölosztásában. A tanítás sikere érdekében múlhatatlan, hogy mindenik szaktanár a kiszabott határok közt, a közös cél tudatában teljesítse feladatát. A gimnaziális oktatás jó nevének alig ártott valami inkább, mint a tankönyvek folyton növekedő terjedelmében is nyilvánuló azon

újabb törekvés, hogy mindenik tantárgy tudományos teljességében, mintegy rendszeres tökéletességében foglaljon helyet már a középiskolában, semmi tekintettel sem a növendékek szükségletére s fejlettségére, sem a rendelkezésre álló időre.

Ily túlságos buzgalom, melynek olykor tudós hajlandóságából épp a jelesebb tanárok nem tudtak ellene állani, szolgáltatott legtöbb okot azon sokfelé hangzott panaszra, hogy a gimnázium tárgyai sokaságával és terhével elnyomja a szellem szabad fejlődését, eltompítja az ifjú elmét. Az igazgatók éber figyelmére méltó azért a tanításnak e tekintetből pontos ellenőrzése, az ő feladatuk odahatni, hogy ne tantárgya szisztematikus kiterjesztésében, az ismeretanyag bővítésében, hanem az egyes osztályok állapotához szabott alapismeretek, szükséges elemek alapos megértésében és biztos megtanításában keresse mindenik tanár munkája érdemét. Az országos tanterv azonban eziránt csupán az osztályok tancéljának szabatos kitűzésével, melyet meghaladni az eredmény kockáztatása nélkül nemigen lehet, segíthette az egyes intézetek működését. Minden tanártestületnek magának első gondoskodását fogja megkövetelni, hogy az új tervezet életbelépésével haladva, az utasítások szellemében minden egyes tantárgy számára oly szabatos és részletes tanmenetet dolgozzék ki, mely az intézet sajátos körülményeit véve kiindulópontul, a rendelkezésre álló erők és eszközök mértékében szabályozza és biztosítsa az egyes tancélok elérését. Oly sokfelé ágazó feladatnak teljesítése, minő a gimnaziális tanításé s keretében mindenik tanáré, nem nélkülözheti a vezető alaptervezet segítségét, mely mindenik munkának kiszabja határozottan irányát és módját, hogy az összesség kellő helyén és idejében számíthasson járulékára. Külön szakértekezletek, melyekben a rokon, kapcsolatos szakok tanárai együttesen részt vesznek, fogják leghelyesebben kiszemelhetni a tankönyvekre való tekintettel mindenik osztály szakbeli tananyagát, s a közös módszeres értekezletek legcélszerűbben meghatározhatni mindenik osztály összes tantárgyaira nézve az óraterveknek is figyelembevételével a részletes tanmenetet. Minden ily tanácskozáson szükséges azonban, hogy az igazgató érvényesítse értelmes tapasztalatát és belátó vezetését. Igen kíváncsú, hogy minden ily intézeti megállapodás némi állandóságra is számíthasson, és ez okból minden részről óvatos körültekintésre és megfontolásra kell igényt tartani; de természetes másrészt, hogy végleges, módosítást nem tűrő megállapításokról ott sohasem lehet szó, hol végre is magának az utólagos tapasztalatnak kell helyességök felett dönteni. Kidolgozott tervezetét mindenik intézet oly alapnak fogja tekinteni, melynek könnyűszerű, okadatlan bolygatását bármily oldalról nem tűrheti, de melyen a szükséges javításokat jobb tapasztalata alapján idejekorán megtenni el nem mulaszthatja. Tervezeti megállapodásait az országos terv keretében végre mindenik intézet önálló szabadsággal érvényesítheti, mint-hogy elsősorban felelős is azok eredményéért, azonban minden oly esetben, hol netalán sajátos körülmények az egyes osztályok tancéljainak módosítását vagy a tantárgyak normális óraszámának változását ajánlanák, előlegesen kikérendő evégre a fensőbb hatóságok engedélye.

### *15. A tanszakok felosztása a tanárok közt*

A tervszerű tanítás eszközlésében igen fontos intézkedés a tanszakoknak a tanárok közt való felosztása. Az iskolai rendtartás ez osztás gondját az igazgatóra bízta; tőle várja, hogy meg fogja tudni egyeztetni az iskola érdekeit az egyes tanárok hajlandóságával s kívánságaival. Általános, minden intézetre illő s minden eshetőséget számba vevő rendszabályt a tantárgyak beosztására nem is állíthatni fel. A tanárok különböző képessége s gyakorlati ügyessége, még inkább egyéni tudományos iránya sajátos színezetet kölcsönöz mindenik intézet munkásságának; s az iskolai életnek ezen változatossága, amennyiben a tanárok tudományos hajlamaiban gyökeredzik, ha egyébként nem kockáztatja a tanítás eredményét, s nem sérti a köznevelés érdekeit, csak emelheti közműveltségünk életrevalóságát. Azonban elegendő irányadást nyújt magának a tananyagnak összefüggése és elvszerű kapcsolata; a beosztás tehát nyerhet

célszerűségében, ha az igazgatók, különösen a tanári testületek kiegészítése alkalmából, a tervszerű szükségletet tartják szemük előtt, és gondoskodnak eleve róla, hogy a tanárok képessége és tudós munkásságuknak iránya megkönnyítse a tanterv követelményeinek teljesítését. Már a rendtartás elrendeli, a nevelő fegyelmezés tekintetéből, hogy az alsóbb osztályokban lehetőleg egy kézben csoportosíttassanak a rokon szakok; felette fontosnak látszik még azonfelül oly intézkedés, hogy valamely megkezdett tanfolyam ne járjon több tanár közt kézzől kézre, hanem egyugyanazon tanár haladjon tanítványaival a tanfolyam bevégezteig. Ily módon inkább biztosítható az ismeretek szerzésében a folytonosság, könnyebb begyakorlásukban is az alkalmazkodás a növendékek képességéhez és fejlettségéhez, mint ha osztályról osztályra a belépő tanárnak előbb hosszas puhatolással kell tudomást szereznie az osztály valódi állapotáról.

A nyelvi és irodalmi tanítás eredményét, a tervezetben nyilvánuló összefüggés foganatosításával, igen elősegítené például, ha a tanárok egyik része kiválóan a grammatikai, a másik kiválóan az irodalmi tanulmányoknak szentelhetné figyelmét és munkásságát. A tanároknak szakbeli készségétől fog azután függni, vajon lehetséges-e a nyelvi tanításnak oly célszerű beosztása, hogy az alsóbb osztályokban, míg a grammatika tanítása folyik, egy kézben legyen a különböző nyelvek tárgyalása; mindenesetre biztosítaná az összhangzást és összefüggést a különböző nyelvek tanulásában, ha oly kapcsolat létesülhetne. Hét tanár kezében lévén a gimnáziumban a nyelvtanítás, négyen osztozkodhatnak meg a grammatikai tanításon, oly formán, hogy azon tanár, aki kezdi, vezetné növendékeit mindvégig a grammatikai tanulmány befejeztéig.

Az I. tanár tanítaná:

a magyar és latin nyelvet az I.,	}	összesen 17 óra
a görög nyelvtant az V. osztályban		

A II. tanárra (ill. a második évre) jutna:

a magyar és latin nyelv a II.,	}	összesen 17 óra
a görög nyelv a VI. osztályban		

A III. tanárra (ill. 3. évre):

a magyar, latin és német nyelv a III.,	}	összesen 17 óra
a német nyelv a IV. osztályban		

A IV. tanárra (ill. a 4. évre):

a magyar és latin nyelv a IV.,	}	összesen 18 óra
s a magyar és német az V.,		
a német a VI. osztályban		

A többi irodalmi tanulmánynak kapcsolata a felsőbb osztályokban pedig akként alakulna legcélszerűbben, hogy a magyar és német nyelv s irodalom egy kézben volna (összesen 15 óra); a latin és görög irodalmi oktatásban meg az V., VII. osztály latintanítása (azaz Livius és Cicero) és a VIII. osztály görögtanítása (főleg görög próza: Platón) jutna az egyik kézbe, a másikba (azaz váltakozva évek szerint) viszont a IV. és VIII. osztály latin- (Vergilius és Horatius) és a VII. osztály görög- (kül. Homérosz) tanítása (összesen 16-16 óra).

A történeti tanítás minden osztályon át leghelyesebben egy kézben egyesül; erre jut egyszersmind a IV. osztály földrajzi anyaga (összesen 17 óra).

Egy kézben volna célszerűen egyesíthető az összes földrajzi és természetrajzi tananyag is (összesen 17 óra).

A természettudományok fizikai részének természetes kapcsolata a matematika; két tanárt számítva, célszerűnek mutatkozik oly beosztás, mely a két felső osztály (VII. és VIII.) fizikai és matematikai tanítását egy kézbe teszi (össz. 17 óra), a matematika tanítását a többi osztályban pedig a harmadik osztálytól fogva a másikba, reá bízván egyszersmind a III. osztály fizikai földrajzának tanítását (össz. 16 óra).

A számolási műveletek legalsóbb foka (az I. és II. osztályban) legcélszerűbben egyesíthető a geometriai tanítás szemléleti fokával, a rajzoló geometriával (összesen 20 óra).

A filozófiai propedeutika tanítása leghelyesebben mindenkoron az igazgató tiszte maradna.

Mindezen kapcsolatokban egyrészt az alsóbb osztályok azon érdeke van szem előtt tartva, hogy az összes tanulmány vezetése néhány kézre legyen bízva, másrészt magának a tanárok munkájának kívánatos abbéli megkönnyítése, hogy azon tárgyak közt, melyekre egy időben figyelmöket kiterjeszteni kell, némi rokonság és összefüggés legyen.

### *16. órabeosztás*

Még kevésbé, mint a tantárgyak beosztására, lehet határozott utasítással az órabeosztásra nézve határt szabni az egyes intézetek sajátos állapotainak. Csupán néhány általános, a tantárgyak természetét s a növendékek fejlődési fokát tekintő, elvi szempont hangsúlyozására szorítkozhatni, melyeknek alkalmazása az oktatás érdekében kívánatos. Felette szükséges, hogy oly tárgyak, melyek elvont természete könnyen kifárasztja az ifjú elmét, különösen tehát nyelvtani és matematikai tanulmányok kora reggeli órákban számíthassanak a tanulók lelki éberségére. Kívánatos, hogy különösen az alsóbb osztályokban, hol a tanulás súlya egészen az iskolába esik, a tárgyak beosztása tervszerű egymásutánban némi átmenetet szolgáltatson egyik szellemi foglalkodásról a másikra, s a szükséges változatosság a tarka órabeosztás folytán valóságos ellentétességgé ne fajuljon. Felsőbb osztályokban viszont, ahol a növendékek házi előkészülete multhatatlan, felette óhajtott volna olynemű beosztás, mely nem egy-egy órára szabná a tárgyak tanítását, hanem egy-egy tárgyra naponként egy óránál több időt, másfél vagy két órát fordítana, úgy, hogy a tanuló ne legyen kénytelen egy időben öt-hat tárgyra is készülni, hanem legfőlebb három tárgy venné önmunkásságát igénybe. Különösen az irodalmi tanításban, hol egy időben több irodalmi mű kötné le a növendékek érdekeltségét, volna ajánlatos oly rendelkezés, hogy a hét néhány napján át folytatólagosan egy író foglalkoztatná az osztályt, a többi napon pedig a másik; ez az iskola munkásságába nagyobb összefüggést hozna, s kétségkívül a munkakedvet s a munkabírást is emelné.

### *17. Fegyelmi rendtartás*

Minden külső rendelkezés, a tanterv részletezése, tantárgyak kapcsolatos beosztása, célszerű órarend, mind csak alapját veti az iskolai életnek, melynek erkölcsi fegyelmezés és nevelő oktatás igazi feladatai. Igen óhajtott azért, hogy a fegyelmi rendtartás és módszeres tanítás ügyében is lehetőleg megegyező pedagógiai meggyőződés alakuljon minden egyes tanártestület kebelében. A módszeres értekezletek alkalmas eszközöknek bizonyultak ily közösség létesítésére, és az igazgatók el nem fogják mulasztani ezentúl sem idő szerint az iskola közvetlen munkáját érintő kérdések gondos megvitatásával fenntartani az érdekeltséget az oktatás és nevelés elveinek komoly tanulmányozása iránt.

Igen célszerűnek fog mutatkozni, különösen az iskolai rendtartást illető pontokban, közös megállapodásra jutni, és azt rendszabályba foglalva kötelező irányadásul elfogadni. A tanítás közben a jó rend és fegyelem fenntartására szolgáló intézkedéseket ugyan mindenképp az egyes tanárok körébe tartozónak kell vallani, mert alkalmazásuk idő és eset szerint az egyéni

belátástól függ; azonban minden fegyelemnek végcélja, hogy a jó szokást, szorgalmat, pontosságot és rendet meggyökereztesse a tanulók kebelében, nem lesz elérhető, ha minden tanár más-más bánásmódot alkalmaz, más-más magatartást követel. A következetesség még kisebbeknek tetsző dolgokban is, például abban, miként üljön a tanuló, mikor álljon fel, hogyan használja és óvja a taneszközöket, írószereit, hogyan írja feladatait stb., emelni fogja az iskola rendjének tekintélyét, valamint csupán a tanárok megegyező eljárása biztosíthatja a jó fegyelmezés eredményét, hogy szoktatással elejét vegye a rendetlenségnek, és ne kelljen büntetéssel üldöznie.

### *18. A tantárgyak metodikus kezelése*

Nem nélkülözhető az elvi megegyezés a tanító eljárásában, a tantárgyak metodikus kezelésében sem. Minden elismerésre méltó ez okból a buzgalom, mellyel jobb intézeteinkben az iskolai rendtartásnak azon kívánságát, hogy a tanárok egymás tanítását látogassák, teljesítik. Az okuláson felül, melyet egymás példája nyújt, jótékonyan fog hatni növendékeik erkölcsi fejlődésére is a szellemi közösség tapasztalata tanáraik működésében. A tanítás módszereinek kérdése különben újabban a közérdekeltség tárgya lett, és tanári egyesületek, szaklapok sokkal behatóbban foglalkodnak vele, semhogy az iskolai munkásságban figyelmen kívül maradhasson; remélhető is, hogy idővel némi tudományos becslő megállapodás fogja pótolhatni a hagyományos megszokást, a pusztán egyéni tapasztalaton nyugvó meggyőződést.

E helyt, mellőzve minden elméleti részletezést, egyedül azon pontokra történhetik figyelmeztetés, melyekben jobb köztudomás máris szakított a hagyománnyal, anélkül azonban, hogy irányadása kívánatos teljességgel és általánossággal követésre talált volna. Még folyvást hallatszik a panasz, hogy középiskoláinkban a tanár az iskolai órát nem a tanulásra, nem növendékeinek szellemi gyakorlatára fordítja, hanem egyedül házi munkásságuknak ellenőrzésére, leckelekérdezésre és új feladására szorítkozik. A főigazgatói jelentések és a közvélemény nyilatkozatai egyaránt emlegetik, hogy középiskoláink tanárai a kisebb gyermekek tanításában is az egyetemi előadások példája után indulnak, hogy nem veszik számba az ifjú lélek szükségét és erejét, és különösen nem képesek közös tanításban az összes osztályt eleven öntevékenységekben foglalkodtatni. E szemrehányások megszüntetését kell a tanítás módjának javításától legelőbb várni. A gimnaziális oktatásnak a tananyagnak megfelelő elsajátítását, tüzetes megfigyelését, helyes megértését és pontos emlékezetbe vésését magában a tanítás folyamában, az iskolai órában kell eszközölni, vezető és útbaigazító kérdésekkel a tanulók gondolkodását keltve és irányozva. És ezen kötelessége a tanításnak mindig az egész osztálynak szól; kérdéseiben és magyarázataiban szükséges, hogy a tanár kellő körültekintéssel arányosan minden tanítványára kiterjessze figyelmét, felváltva mást-mást szólítson feleletre, késztesse részt vevő munkára, a gyengébbeket és szórakozottabbakat gyakrabban is serkentse, úgy, hogy valóban az egész osztályt élénk szellemi mozgásban, életrevaló közös tevékenységben tartsa. Óvatos tartózkodással semmit sem szabad továbbá elvonnia növendékei önmunkássága elől, úgy, hogy maga semmit se végezzen, amit valamely tanuló által szintoly helyesen és jól elvégeztethet. Tanítása inkább célok kitűzésében álljon, melyek megoldásában a tanulóifjúság szellemi erejét edzi, értelmét fejleszti.

Ily szellemű tanítás azonban sohasem eszközölhető, ha a tanár a tudományos absztrakció eredményeit tekinti az oktatás kiindulópontjainak, ha nem tapasztalatok alapján téteti meg tanítványaival magukkal az elvonást, hanem megelégszik azok egyszerű közlésével és emlékezetbe vésésével. Kettős kötelesség hármlik e tekintetből különösen a tanítás anyagának előkészítésére. Legelőbb is sokoldalú megfontolást igényel mindenik szakban, hogy minő tapasztalati adatok s velők kapcsolatban mily szemléleti eszközök szolgáljanak az oktatás

alapjául. Az érzéki benyomás elevensége, tisztasága és világossága, amint legbiztosabb eszköze a figyelemkeltésnek, úgy egyszersmind leghathatósb megindítója a gondolkodó tanulásnak. Különös figyelmet érdemel s eléggé nem ajánlható segéde a szemléltetésnek minden esetben, még ha egyéb segítséget nélkülözni kell is, a falitábla; a nyelvek tanításában, különösen a helyesírás megtanításában, a szem képe mindenkor emelni fogja a hangképzetek hatását, és a természetiekben is a szkematikus táblarajz nem ritkán világosabb képzetet ad, a tárgyakkal zavaros, mert részletekkel túltelt szemléleténél. Másodsorban igen pontos utánjárást követel minden módszeres oktatás a tanulóknak régibb, tapasztalat vagy tanítás útján szerzett ismeretei körül, hogy minden újabb tanítást hozzájuk lehessen fűzni, rájuk vonatkoztatni. A megértetés okszerű módja, a növendékek képzeleteinek helyes társasításán és összefűzésén alapuló fogalomalkotás, megkívánja, hogy a tanár sohase legyen kétségben az iránt, mit tudnak már tanítása tárgyát illetőleg növendékei; és ez a pont az, hol a nevelő oktatás el nem mulaszthatja a különböző tanszakokban nyert okulásnak eleven kapcsolatba hozását és a különböző körű ismereteknek rokonságuk vagy ellentétük szerint egymás helyes felfogására alkalmazását. Ilyetén szempontokból, a szemléleti tényeknek és eszközöknek, valamint a növendékek régibb ismereteinek számbavételével, óhajtható, hogy a tanár minden egyes tanórára tüzetesen előkészüljön, és csakis ily módon várható, hogy az iskolai közös munkában végzett tananyag minden tanulóknak sajátos képességeihez mérten biztos birtokává válik.

### *19. Emlézés*

Az értelem kiművelése a nevelő oktatásának kétségkívül egyik főérdeme; azonban hiány volna, eszközlésében az emlékezet kellő közreműködését figyelmen kívül hagyni. A hagyományos tanítással szemben, melyben nem annyira a megértés, mint a könyv nélkül tudás, nem az elméleti fejlettség, hanem az emlékezés döntött, csupán józan megszorítása, nem teljes mellőzése kívánatos az emlékezetbe vésésnek, annyiban ugyanis, hogy legelőbb is folyton megelőzze a helyes megértés, azután, hogy valóban csak annak követelendő könyv nélkül tanulása, ami reá érdemes, és ami szükséges. Érdemeseknek tartandók kiválóan az irodalom remek mintái, s már az alsóbb osztályoktól fogva gond fordítandó reá, hogy közülük minél több és minél pontosabban, miután beható magyarázat és sokoldalú felvilágosítás tárgya volt, az ifjúságnak kész, emlékezeti birtokává válják. Szükségeseknek a tanulmányoknak egyedül rendszeres elemei mondhatók, az alapfogalmak és alaptételek, nyelvekben a szókincs és alaki biztosság.

### *20. Ismétlések, vizsgálatok és gyakorlatok*

Mindez elemeknek elsajátítása ugyan már a tanítás helyes módja által, mely a tanulók önmunkásságát veszi igénybe megalakításukban, midőn tapasztalati adatokból, tényekből és példákból emeli ki a rendszer egyes részeit, kellően elő van készítve és megkönnyítve; de teljes biztosításuk külön figyelmet érdemel időszerű ismétlések útján. Minden kisebb és nagyobb körű tanulmányi részlet befejezése után az általános, fogalmi eredmény, most már, eltekintve a tapasztalati anyagtól, melyből elvonatott, összefüggő ismétlés tárgyává teendő, mielőtt a tanítás újabb részletekre tér át. Ezen ismétlésekkel természetszerű kapcsolatban állanak azután a szükséges vizsgálatok és gyakorlatok, az egyes tanszakok sajátossága szerint szóbeliek vagy írásbeliek, melyek folytán a tanulóifjúság annak tudatában, hogy tanulmányának egy-egy összetartozó részét elvégezte, alkalmat és ösztönzést nyerjen, ismereteinek különböző pontokból kiinduló áttekintésére, és hozzászokjék számot adni munkássága érdeméről. Az ily vizsgálat nem fog szorítkozhatni pusztán az ismétlés anyagának elmondására,

hanem különösen oly tételek és feladatok tűzendők ki, melyek megfejtésében a növendék ismereteit nagyobb összefüggésben s némi önállósággal kénytelen alkalmazni. Ismereteik illetén begyakorlása célszerű feladatok feldolgozásában a leghathatósabb eszköz azok emlékezetbe vésésére. A lelkiismeretes tanár a szóbeli vizsgálatot és írásbeli feladatot nem fogja pusztán alkalomnak venni a tanulók osztályozása megállapítására, hanem eszköznek, mely által tanítása eredményéről szerez önmaga meggyőződést, hogy idejekorán a fogyatkozások pótlásáról gondoskodhassék. Kiváló figyelmet fog tehát fordítani az írásbeli dolgozatok iskolai javítására. A tanulók füzeiben csak általánosságban megjelölve, hol történt hiba, önmaga számára tanszaka rendszeres elemei nyomán gondos lajstromát fogja egybeállítani a tételeknek és szabályoknak, melyek ellen tanítványai vétének, és ezek fonalán iskolai közös megbeszélés tárgyává fogja tenni a hibákat. A kijavítást e megbeszélés alapján magukra a növendékekre bízhatja, legcélszerűbben oly módon, hogy kerülve az egész feladatnak szükségtelen tisztázását, egyedül a javításokat írják fel, röviden hozzátcsolva a tételt vagy szabályt is, melynek értelmében azokat eszközölték. Minden feladat javítása ily módon mintegy új ismétlését nyújtja a tanultaknak, a növendékek önmunkásságát folyton serkentve és tudatosságukat emelve.

### *21. A tanár tudományos munkássága*

Befejezésül nem hagyható szó nélkül, hogy minden módszernek igaz életet a tanár lelkes személyisége ad. Középiskoláink minden tanára át fogja látni annak múlhatatlanságát, hogy mindegyike, a tanítással haladva, a maga tanszakát folyton tudományos tanulmány tárgyává tegye. Mert csak aki bőviből teheti, nyújthat valóban életrevaló, hasznos okulást, s csak annak nem fog lankadni nemes érdekeltsége, aki folyton érzi szellemi gyarapodását. Különben a tanítványainak szeretete és tisztének tudata a fárasztó, aprólékos munkában is fenn fogja tartani lelkében az éltető kedvet, mely türelmetlenséget nem ismer, és nyájassággal küzd le minden akadályt. Az igazság és erkölcsiség eszméinek tisztelete, mely szívében él, és melynek megnyerni törekszik tanítványai szívét, számára biztosítja minden igaznak és jónak elismerését és a jövő nemzedéknek háláját.

# AZ OKTATÁS METÓDUSÁNAK ÁLTALÁNOS ELVEI

## (Általános metodika)<sup>69</sup>

### 1. Az oktatás menete (Formális fokozatok)

Sehol sem mutatkozik a teoretikumokban<sup>70</sup> annyira a gyakorlóiskola belső fejlődésének képe, mint éppen e fontos fejezetben. Az 1882/83.-i teoretikum még sokkal kevésbé határozott mind hangjáról, mind pedig különösen a tárgyi tanítás jelentőségének hangsúlyozásában, mint a későbbi teoretikumok. Míg ezek elvszerűen, nagy határozottsággal belevágnak a metódus, de még a technika kérdéseibe is, addig az 1882/83.-i teoretikum a technikára nézve hajlandó a legmesszebbmenő szabadság engedélyezésére, és technikai utasításait inkább csak tanácsoknak tekinti, és korántsem kizárólagos normáknak; a metódusra nézve pedig, ahol természetesen nem lehet ily engedékeny, még szükségesnek tartja külön hangsúlyozni, hogy itt kell valamely törvényszerű útnak léteznie. Mintha a teoretikumokat, midőn későbbi folyamaiban e hangsúlyozást - az ilyenmű külön hangsúlyozás rendesen vagy belső skrupulusok, vagy külső ellentétek következménye szokott lenni - elejtik, bizonyos, már a kandidátusok<sup>71</sup> részéről is magával hozott közvélemény támogatta volna, mely szerint igenis szükségképpen van egy és csakis egy metódus. Ezt igyekszik éppen a teoretikum keresni; hogy megtalálta-e, azért a pszichológiai tudomány, alapvetésének fogyatékosága mellett, melyet a teoretikum többször konstatálni kénytelen, kezességet vállalni nem tud, de megerősíti későbbben eredményeit az a tény, hogy különböző, egymástól független elméletek következményei erre nézve egymással egybevágnak. A tanítás tárgyi volta szükségképpiségének mindinkább erősebb felismeréséről tanúskodik továbbá az a körülmény, hogy a teoretikumok idővel elejtik az 1882/83.-i teoretikumban még nagy szerepet vivő különbséget a reális és formális tárgyak között, és úgyszólván csak reális tantárgyakról beszélnek (a *reális* itt *tárgyit* jelent, és korántsem a *humanióra* ellentétét, úgy, hogy irodalom és történet is reális tantárgyak), melyek tanításának mintegy mellékeredménye formális ismeretek és ügyességek közlése. Akármilyen éles is a tárgyi alap kiemelése már az 1882/83.-i teoretikumban, mégis félreismerhetetlen a realisztikus felfogás folytonos megerősödése a gyakorlóiskola szellemének további fejlődésében.

---

<sup>69</sup> Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok, I. kötet, 222-253. lap. Ez a rész második nagy fejezete az Adalékok a gimnáziumi oktatás elméletéhez című nagyobb didaktikai dolgozatnak (a budapesti M. K. Tanárképző Intézet Gyakorlófőgimnáziumában tartott elméleti értekezletek - teoretikumok - jegyzőkönyveiből összeállította Waldapfel János). Elvi okokból előrevettük, mert itt lényegében az oktatási folyamat törvényszerű menetének a problémáiról van szó, míg a dolgozatban előtte szereplő „A tanítás technikája” című fejezet - lásd a következő szemelvényt - már a közvetlen eljárás-módokat, a konkrét módszereket, illetve óravezetési kérdéseket tárgyalja.

<sup>70</sup> teoretikumok - a gyakorlógimnáziumban tartott elméleti értekezletek, amelyek részben előadások, részben szemináriumok formáját öltötték, s a gyakorló tanítások problémáihoz, tapasztalataihoz kapcsolódó megbeszélések voltak. Kármán elméleti pedagógiája, mely a gyakorlóiskola gyakorlatával egységben fejlődött, itt mutatkozik meg a maga közvetlen érlelődő és érett teljességében, legalábbis ami a didaktikai problémákat, azon belül különösen is az oktatás folyamatának, módszereinek és az óravezetés technikájának a kérdéseit illeti.

<sup>71</sup> kandidátusok - itt: tanárjelöltek



A fentebbiek után áttérünk az oktatás szó szoros értelmében való metódusának<sup>72</sup> általános elveire. Mi ugyanis iskoláinkban arra törekszünk, hogy a metodika irányadásait szorosan megtartsuk. Szokás ugyan azt mondani, hogy nincs egyedül boldogító módszer, de e kijelentés tulajdonképpen csak a tanítás technikájára vonatkozhatik. Ha valaki pl. a diárium<sup>73</sup> helyett más alkalmasabb eszközt tudná az emlékezetbe vésésnek, vagy előbb szólítaná fel az illetőt, mintsem a kérdést felteszi, sőt ha tanultatás helyett pusztán szép előadással akarna célt érni: ez mind talán megengedhető volna. Vannak, akik így is tudnak eredményt felmutatni. Hagyjuk meg a tanítónak a technika tekintetében, amennyire lehet, az egyéni szabadságát. Ami azonban a tananyag módszeres berendezését illeti, az már határozottan logikai törvényektől függ.

E berendezésre vonatkozólag különbséget teszünk reális és formális tantárgyak között. Reális pl. a história, földrajz stb., formális a geometria, aritmetika, a felső osztályokban a fizika. Minden forma alá van ugyan vetve a tárgynak, melyre vonatkozik, de némely formális diszciplína tanítása még nem találta meg határozott, tárgyi, konkrét alapját. A grammatika is formális tárgy, de ennek a tanítása már kapcsolatban áll valamely reális anyaggal, ti. olvasmánnyal vagy fordítással...

A tantárgyaknak formális és reális (illetőleg materiális) tantárgyakra való e felosztását, mint a metodika alapvető osztályozását, nem találjuk a későbbi teoretikumokban, de megemlékezik róla, illetőleg a formális és reális képzés jelentőségéről az 1890/91.-i és az 1894/95.-i teoretikum is. Az 1890/91.-i teoretikum, mely általános bevezető fejtegetések után a kandidateusoktól az újabb pedagógiai elméleti főmunkák alapján készített relációkat<sup>74</sup> és azoknak megbeszélését adja, egy, Beneke<sup>75</sup> munkájáról szóló előadás alkalmából a következőket jegyzi meg a reális és formális tantárgyakra való osztályozásról:

„A formális és materiális tantárgyakra való felosztás, melyet Beneke említ és elejt, még ma is dívik, amennyiben még ma is szólunk formális és materiális képzésről. A formális képzés fogalma a múlt század végén és a jelen század elején vált divatossá. Egyik kiindulópontja Pestalozzitol eredt, aki azt fejtegette, hogy nem a Wissen, hanem a Können, vagyis nem az ismeret, hanem a tette képesség a tanítás főcélja. Szemére vetette az iskolának, hogy csupán ismereteket ad, nem szerzettet egyszersmind képességeket is. A fődolog pedig bizonyos ügyességek, képességek fejlesztése, és mi volna fontosabb a gondolkodásbeli ügyességnél? Mái is emlegetik az értelem fejlesztését, ami nem más, mint amit itt formális képzésnek neveztek. Hozzájárult a formális képzés felkarolásához és némileg Pestalozzira is hatott az akkori filozófiának sajátos iránya Kant, Fichte nyomán. Megkülönböztették a tapasztalat matériáját és formáját. Az elsőt a külvilágtól, a másodikat saját szelleméből kapná az ember. A külvilág rendezetlen anyagát az emberi szellem rendezi. Az emberi szellem méltósága azért formális képességeiben rejlik. Azt keresvén tehát a metodikusok, melyek a szellem képzésére alkalmas tárgyak, azt mondták: azok, amelyekben a formák uralkodnak. Pestalozzi azt tartotta, hogy legfontosabb eszköze az iskolának a *szó*, *alak* és *szám* tanítása. Ez a felfogás adott alkalmat a megkülönböztetésre. Nagyobb súlyt helyeztek a formális tárgyakra, mint azokra, melyekben több a matéria. Ez adott aztán okot arra is, hogy két tárgy oly hatalommá nötte ki

---

<sup>72</sup> Meg kell jegyeznünk, hogy metóduson itt az oktatás folyamatának problematikája értendő, míg a módszertani és óravezetési kérdések „A tanítás technikája” címszó alatt találhatók.

<sup>73</sup> diárium - jegyzetfüzet. Közelebbi leírása, jellemzése, funkcióinak megvilágítása megtalálható a következő szemelvény - A tanítás technikája - szövegében.

<sup>74</sup> relációkat - itt talán referátumokról (referációkról?) van szó

<sup>75</sup> Beneke - német filozófus és pedagógus; pedagógiai rendszere erősen hasonló a herbartihoz

magát: a grammatika és a matézis. Ma is hallani még, hogy ez a két legfontosabb tantárgy. Ez az, amit Beneke bírál, midőn a formális és materiális tantárgyakra való felosztást elveti. Kant szerint érzeteink adják a rendezetlen anyagot, és alakot a lélek ad neki. De az érzetek is lelki működések, a lélek termékei, és nincs lelki működés, mely tisztán formális vagy tisztán materiális volna.”

Az 1894/95.-i teoretikum pedig ezeket mondja a reális és formális tanítás közötti különbségről:

Az elméletben néha kétféle tanítást különböztetnek meg: 1. oly tanítást, melynek célja az ismeret közlése - ez a reális tanítás -, és 2. olyat, melynél mellékes az, hogy mit tanítunk, a főcél az, hogy megtanítsuk a növendéket gondolkodni - ez a formális képzés. Mi nagyobb súlyt helyezünk a reális tanításra, azaz a tanítás tárgyi elemeinek tulajdonítjuk a fő fontosságot. Ha pontosan meg akarjuk állapítani, mit kell tanítanunk a nevelés erkölcsi céljának szempontjából, maga a becses anyag, ha a tanár nem is tud vele egészen úgy elbánni, ahogy kellene, nemesíti a gondolkodást, neveli az ifjút. E felfogás módosítja az összes iskolai tanulmányok természetét. Az iskolák régebben mindig bizonyos elvont tudományokat akartak tanítani, mi tárgyakat ismertetünk. Nem tanítunk nyelvtant, hanem nyelvet, sőt még ezt sem annyira, mint inkább irodalmat, melyben a nyelv él. Nem tanítunk számtant, sőt még nem is elsősorban számolni, hanem mindenekelőtt megismertetjük a tárgyakat, melyek az embert arra kényszerítik, hogy számoljon...

Először is azoknak mutatjuk meg, mily elvek szerint kell az előadásra készülniük, akik reális tárgyakkal foglalkoznak. Rájuk nézve a legfontosabb tételek a következők:

*I. Nem az egyes tapasztalat becses, hanem a végső cél: bizonyos általános igazság.*<sup>76</sup> Ha pl. Homéroszt olvastatjuk, nem célunk csak az olvasmányt megismertetni, hanem meg kell tanultatni rajta azokat az általános igazságokat, melyeket az emberiség az Íliászból merített. Az Íliász nekünk oly epikus minta, melyen minden szabályt megismertetni igyekszünk, melyekhez e mű alapján az irodalmi elmélet eljutott. De ha a feladatunk az, hogy az egyes tapasztalatból mindig általános okulást merítsünk, el lehet gondolni, milyen nagy feladat annak az egy tapasztalatnak a kiszemelése.

---

<sup>76</sup> E tételnek az „általános igazságot” az „egyes tapasztalattal” szemben való hangsúlyozása némi félreértésre adhat alkalmat, ha nem vetjük össze az alább következő sorok tartalmával, melyek az általános igazságokat szolgáló tények kiszemelésének és bemutatásának jelentőségéről szólnak. Különösen a későbbben következő részletes metodika mindig elsősorban nagy súlyt helyez a kiszemelendő konkrét tények értékére. A fentebbi tétel, mely bevezeti a formális fokozatok elméletét, csak vezető szempontot kíván adni az első fokozat műveletében, a ténybemutatásban nyújtandó tények kiszemelésére, és korántsem kívánja lenyomni magának az első fokozatnak, a konkrét tények bemutatásának jelentőségét. Mint a továbbiak félreismerhetetlenül bizonyítják, a jegyzőkönyv szerkesztésének rovására írandó, hogy a teoretikumban az első fokozatnak, a ténybemutatásnak önálló jellege nem jut olyan éles kifejezésre, mint a további három foké. Másfelől azonban nem tagadható, hogy a konkrét tényeknek önmagukban rejlő becsét nem is méltatja még oly határozottsággal az 1882/83-i teoretikum, mint a későbbiek. Ezek közül különösen az 1890/91-i és az 1895/96-i foglalkozik behatóan a formális fokozatok elméletével. E két tárgyalás az elméleti alapok kifejtésére nézve jelentékeny emelkedést mutat az 1882/83-i teoretikumhoz képest, az 1890/91-i általános pedagógiai, illetőleg etikai és logikai, az utóbbi még ezeken felül pszichológiai alapokra is helyezkedik.

Mind e két fejtegetés eléggé fontos és szempontjainak eredetiségénél fogva elég érdekes is arra, hogy e fejezet végén majdnem egész terjedelmükben közöljük. (*Kármán jegyzete.*)

A históriából pl. csak azokat a tényeket szabad felvennünk, amelyekből minden népre szóló általános okulást meríthetünk, s - tegyük hozzá - valósággal merítették is.

Az imént elmondottakból kitűnik a tanításra való készülés módja is. Ha készen van a tény - ennek kiszemelése persze megelőző feladat, s róla majd későbbben szólunk -, az az első kérdés, hogy micsoda általános igazságokhoz juthatunk annak alapján. Mi benne általános értékű? Ezek az általános igazságok mindig valamely tudományos tétel formájában jelennek meg, mert minden általános igazság benne van valamely tudományos diszciplínában. Ügyelni kell arra, hogy, ha többféle igazságot találunk ugyanabban a tényben, mindegyiket külön-külön tárgyaljuk. Egy ballada tanításában pl. külön tárgyalást kell szentelni a meséjéből meríthető pszichológiai igazságnak, a formájának, az előadás módjának stb.

Bizonyos tekintetben megszorítja az első tétel érvényességét a második tétel:

*II. Egyetlenegy tapasztalatból nem lehet általános igazsághoz jutni.* Ez utóbbit helyes eljárás mellett csak *összehasonlítás útján szerezhetjük*. Mindig az a második kérdés tehát, a szóban forgó tapasztalatot miféle régibb ismerettel lehet és kell *összevetni*, hogy az általános igazságot kihozhassuk belőle? E célból nem szükséges mindig távol eső előzményekre reflektálni; magában az illető anyagban is lehetnek rokon elemek, pl. valamely olvasmányban ugyanazon szintaktikai szerkezet. Minthogy azonban az általános igazság annyit ér, amennyi részlet felett uralkodik, a tanítónak igen széles látkörűnek kell lennie. E tekintetben kívánatos volna, hogy annyit, amennyit a gimnáziumban tanítunk, minden professzor tudjon, hogy alkalmyszerűen az összevetésnél figyelembe vehesse. De jóllehet nagy súlyt helyezünk a tények minél nagyobb számára, mégis egy metodikus megszorítást kell hozzátennünk. A tanárnak ugyanis magában ismernie kell minden szálát, de nem szükséges mindennel előhozakodnia. *Nem szabad sok új dolgot összehalmozni, sem pedig arra reflektálni, ami a fiúknak nincs eleven emlékezetükben.*

III. Az összehasonlítás után következik a tanítás harmadik lépése (az első volt a tapasztalati tény bemutatása, a második a tények összehasonlítása): *formulázzuk az igazságot*, az általános érvényű ismeretet. Ilyen formulázott igazság pl.: A ballada szereti a refrént. A balladának van alaphangulata, ezt fejezi ki a refrén.

IV. Ha a tanuló az általános igazságot már megszerezte, tudnia kell azt alkalmazni - s ez a negyedik lépés. - Evégből oly feladatokat tűzzünk eléje, melyek megoldásában ismereteit kellőképpen érvényesítheti. Itt van a helye annak is, hogy azokat a tényeket, melyekre a fiúk tanítás közben már csak homályosan emlékeztek, vagyis amelyekre nézve maguktól nem reagáltak, ismét eléjük adjuk. Természetesen most már nem fogják e tényt egyszerűen egybevetni a megelőző tényekkel, hanem az általános igazság szempontjából fogják megítélni.

Herbart a most vázolt négy lépésnek, illetőleg négy foknak a következő elnevezéseket adta: 1. A tapasztalás fokát nevezte a *megvilágítás* fokának (Klarheit); 2. az összehasonlítást *asszociáció*nak; 3. a formulázást *rendszernek* (System); 4. az alkalmazást *metódusnak*.

A megvilágítás fokát nem szabad összetéveszteni az analízissel. Analitikus tanítás Herbartnál a gyermek ismereteinek megvilágítása, ügyes kérdések segítségével tisztább tudatra emelése és rendezése; ez szerinte elsősorban a házi tanítás feladata. Szintetikus tanítás alatt pedig azt érti, hogy új tapasztalatokat adunk és rendezünk oly módon, hogy a gyermek új okulást merítsen belőlük. Herbart egyik követője, Ziller e két szót: analízis és szintézis ismét másként alkalmazza. Ő ugyanis a felsorolt négy fok közül az elsőben két mozzanatot különböztet meg: 1. A tanító figyelmet és érdeket kelt régibb ismeretek felébresztésével az új iránt - ez Ziller szerint az analízis dolga; 2. hozzáadja az újat - ez szerinte szintézis. De a kettő tulajdonképpen

csak egy fokot tesz, és csak zavart okoznak azok, akik az első lépésnek (a Ziller-féle analízisnek) az *előkészítés* nevet adva öt fokot különböztetnek meg.

Ezek után áttérünk a tantárgyak második csoportjára, a *formális* tantárgyak általános metodikájának körvonalazására.

A gimnáziumban még sok a formális tantárgy, nem lévén a tananyag kellőleg szervezve - sőt a felsőbb osztályokban, mondhatni, a formális tantárgyak vannak többségben. Az algebra ma tisztán formális tanulmány, de az a geometria is. Ebben ti. nem magukat a szabályokat szokták szemlélet alapján kifejteni, mint inkább ezeknek logikai összefüggését kutatni. Formális tárgy továbbá a grammatika, sőt az irodalom egyes részeinek és oldalainak elméleti áttekintése (stilisztika, retorika stb.) is. Ezek felépültek ugyan konkrét példákból, de aztán még egyszer szisztematice átnézzük őket. A reális tárgyaknál, mint láttuk, a tapasztalat van adva, itt a szabály van előrebocsátva. Adva van az általános igazság, ezt kétféle módon juttathatjuk a tanuló lelki birtokába. Vagy oly tárgyat keresünk, melyen az általános igazságot szemléltethetjük, vagy feladatot tűzünk ki, olyat, mely arra kényszeríti a tanulót, hogy megoldása által maga alkossa meg a szabályt. Az első módja nehezebb és helytelenebb is; különös, hogy legtöbbször mégis ezt választják. Ebben a hibában leledzik némileg még országszerte alsóbb osztálybeli latintanításunk is. A dolog úgy áll, hogy az olvasmányoknak olyatén kiszemelése, hogy rajta a grammatika rendszerét fokozatosan ismerje meg a gyermek, már bizonyos absztrakció útján történik, és ezt az absztrakciót nem a gyermek hajtja végre, hanem mi. Az önmunkásság elve megköveteli, hogy a tanuló a nyelv szisztémáját maga állítsa össze.

A formális tárgyak tanításának másik és egyedül helyes módja a *feladatkitűzés*. Ezt alkalmazzuk a számtanban, geometriában, anyanyelvtanításban stb. Oly formális elemű tantárgyaknál is lehet azt alkalmazni, minő a poétika. Ezt lehetne jól kiszemelt értekezések alapján is tanítani, de itt is jobb feladatból kiindulni. Feladhatjuk pl. annak a kifejtését, hogy bizonyos, a gyermek előtt már ismeretes költeményekben mi a közös. A geometriát rajzoló- vagy mérőfeladatokkal kellene megkezdeni.

A formális tárgyak körül tehát a következő lesz az eljárás:

1. A feladat kitűzése és megértetése; 2. régebbi tapasztalásokból ki kell okoskodni a módokat, melyeken ez megfejthető; 3. ha kitűnik, hogy a megfejtésnek több módja van, ezeket összehasonlítani és a legkönnyebbet mint a legcélszerűbbet kiemelni; 4. a megfejtés módjának begyakorlására adhatunk aztán új, hasonló feladatokat.

Természetesen az ily feladatok kitalálása nem kisebb gondot ad még, mint a reális tanszakokban az alkalmas tapasztalati tények kiszemelése.

## **2. A formális fokozatok elméletének logikai, etikai és pszichológiai alapjai**

Az 1890/91.-i teoretikum ezeket mondja a formális fokozatokról:

1. A metódus első kérdése az, hogyan lehet konkrét dolgokat megismertetni. Absztrakt dolgokkal ugyanis nem lehet kezdeni; az absztrahálást meg kell tétetni. Ez az elve sok oly tanításnak is, mely a miénktől nagyon eltér, és amely mellett így gondolkodnak: Bizonyos tételhez kell a gyermeket vezetnünk, mily konkrét dolgok azok, melyekből e tételhez eljuthatunk? Mily latin mondatok kellenek pl. a *declinatio* megtanításához? Ez a módszer tehát kiszemeli a konkrét anyagot az absztrakt tétel érdekében, melyet tanítani akar, azaz elvégzi már maga az absztrakciót. Mi a konkrét dolgot a maga teljességében adjuk a gyermeknek, de

igen is figyelve arra, hogy amit adunk, az neki való legyen. Feladatunk aztán az, hogy a konkrét tárgy minden vonását megismertessük, mert maga ez a konkrét tárgy érdemes arra, hogy a maga individualitásában ismerjük, meg ha absztrakcióra nem volna is alkalmas.

Minden olvasmányt minden oldalról meg kell beszélnünk, és nem szabad csak pl. a metaforák kedvéért olvastatni valamit. Vannak természetesen tárgyak, melyeknél a konkrétumok e bemutatása bizonyos nehézségekbe ütközik. Pl. az Alföldet akarjuk ismertetni, de a gyermeket, ami a legjobb volna, nem lehet odavinni; tehát valamely szurrogátumról<sup>77</sup> kell gondoskodni, képről, leírásról, de a szurrogátum is legyen valami konkrét, egyedi dolog és ahhoz, aminek pótlásául adjuk, lehetőleg hasonló. Szóval a tanulás anyaga mindenben konkrét, egyedileg jellemezhető dolog legyen (irodalomban ilyen az olvasmány, történelemben az okirat, valamely intézmény stb.).

Annak, hogy a gyermek előtt konkrété feltáruuló dolgot ismertessünk, eszköze a részekre bontás és a részek összefüggésének a feltüntetése, más szóval az *elemzés*. Ez az első tenni-való, és a tanítás, ha ennek megfelel, már sokat tesz. Ha a gyermekkel bizonyos terjedelmű olvasmányt egészében elemezve olvastattunk, anélkül, hogy absztraháltunk volna, igaz, hogy nem tökéletes munkát végeztünk, de mégis értékesebbet, mint ha pl. az egész stilisztikán átmentünk, és amellet a Toldiból csak egy éneket olvastattunk volna. A kiszemelt konkrét tárgy ismertetése a műveltségre annyira fontos, hogy az iskolák legnagyobb átka éppen az, hogy ezt tenni elmulasztják. Nem az elvont tételek, hanem a konkrét ismeretek a fontosak.

Mindamellet, mint már említők, nem volna elég a konkrét dolog megismertetésénél megállani, okvetlenül szükséges, hogy az absztrakcióhoz is felemelkedjünk. Ez pedig szükséges két okból:

1. Mert nincs időnk arra, hogy minden jóra való konkrét dolgot megismerjünk; ha általában az élet és a nevelés ideje nem volna olyan rövid, bátran arra bízhatnók magunkat, hogy az absztrakt fogalmak önként megalakulnak.

2. Mert az emberi élet nemcsak abból áll, hogy megismerjük a világot; nem kontempláció<sup>78</sup> a mi feladatunk, hanem cselekvés, alkotás. Még a tudós tulajdonképpeni feladata is akció: ti. a kontempláció útján szerzett ismeretek közlése, azaz igazi tudósmunka. Hát még a praktikus élet mennyi cselekvést kíván tőlünk! Azonban a praktikus feladatoknál az embernek mindig általános szempontokból kell kiokoskodnia, hogy miképpen valósítsa meg az előtte álló célt. Minden gyakorlati munkásságnak általánosból kell kiindulni. Elvont ismeret alkalmazása konkrét egyedi tényre: ez a praktikus munkásság jellemző vonása. Pl. az orvos eljárása a következő: megérteni, milyen a betegség (általános ismeret); alkalmazni ellene a megfelelő szereket (konkrét dolog). A mi második lépésünk ezek szerint tehát az, hogy a konkrét dologból általános ismerethez emelkedjünk. Már maga az a körülmény, hogy az összes konkrét dolgok megismerésére nem elegendő az élet, követeli, hogy kiszemelést tegyünk a tipikus becsű művekből. E tipikus dolgokból kell aztán azt, ami bennük lényeges, jellemző, általános érvényű, kidolgozni, hogy a gyermek ezáltal szempontokat nyerjen oly dolgok számára, melyeket az iskolában nem tárgyalhatunk. Megítélni valamit nem is egyéb, mint konkrét tényt általános szempont alá helyezni. Arra kell tehát törekednünk, hogy a gyermek más dolgok megítélésére is alkalmas fogalmakat és tételeket nyerjen.

---

<sup>77</sup> szurrogátum - hasonló, valamit helyettesítő dolog

<sup>78</sup> kontempláció - szemlélődés

A logika szerint ez az eljárás *indukció*, rokon esetek összeállítása, hogy a bennük uralkodó általános mintegy kiemelkedjék. „Rokon”-nak nem identikus,<sup>79</sup> hanem oly dolgokat mondunk, melyekben van hasonlóság és különbség is. Összeállítunk tehát oly eseteket, melyek a megismert konkrétval valamely összefüggésben állanak (hasonlóság, különbség szerint), hogy belőlük a gyermek általános szempontokat nyerjen. Itt arra kell ügyelnünk, hogy a rokon esetek mind már ismert, azaz a gyermek tapasztalatából vett esetek legyenek. Amivel az újat összevetjük, annak már régibb ismeretnek kell lennie, mert különben nem indukció, hanem új ismeret közlése, amit végzünk. Ha az ismertetett konkrét dologban semmi vonatkozás nincs már régebben megismertekre, akkor várunk, míg valami hasonlóra jutunk, hogy akár azután felhasználhassuk az indukcióra. Nekünk mindig csak ismert dolgot szabad összevetnünk, s a gyermeknek mindig tudnia kell, miért teszi az összehasonlítást.

Miután ezt a lépést megtettük, következik egy újabb: az általánosnak egyedire való vitele; az általánosból le kell szállanunk ismét az egyedire. Azt az általános ismeretet azonban, melyet valamely egyediből nyertünk, csak akkor alkalmazhatjuk valamely más egyedinek a megértésére, ha ez nagyon hasonló ahhoz, amelyről az általános ismeretet levontuk. Hogy azonban valamely új problémát megoldhassunk, arra az egyedül álló általános ismeret kevés; ez általános ismereteknek sem szabad tehát izoláltaknak maradniok. Mielőtt problémát adnánk a gyermeknek, szükséges az általános ismereteket egymással összefüggésbe hozni (alárendelni, mellérendelni); más szóval rendszeresíteni kell az ismereteket. Szükséges tehát, hogy minden újon szerzett ismeretet régiekkel hozzunk kapcsolatba, vagy hogy a sok újat egymás közt is viszonyítsuk, szóval, hogy *rendszer*t alakítsunk. Mint látjuk, az általános ismeretek rendezése külön igen fontos feladat, és a tanítás menetében egy újabb fokozat. (1. Konkrét dolgok megértetése; 2. fogalomalkotás; 3. fogalmak rendezése.)

Most aztán kész a gyermek arra, hogy a maga erejéből is végezhesen valamit. Feladatot adunk hát neki, hogy tanuljon meg bánni általános ismereteivel. De nem szükséges, hogy a tanultak alkalmazását mindig feladat címén adjuk. Már a tanítás menete is magával hozza többnyire ezt az alkalmazást. Egy-egy kérdés is, mely a régibb ismereteknek bizonyos új szempontból összeszedését követeli stb., lehet ily feladat.

Íme tehát a tanítás menetében négy lépést kell megkülönböztetnünk. Németországban e négy lépést Herbart, illetőleg Ziller nyomán formális fokozatoknak nevezték el, és újabban is sokat foglalkoznak velük, de nemigen tárgyalják így, kapcsolatban az életfeladatokkal.

Ha a tanítás e módját a régivel összevetjük, könnyen kitűnnek a réginek - mely persze, szintén nem volt ráció nélkül - a hiányai. A régi metódus két dologból állott: *a)* az elvont ismeret közlése, *b)* ennek alkalmazása. Pl. a latin nyelvtanban először adták a declinatio skémáját, aztán jött a fordítás; a számtanban, a természetrajzban szintén elvont ismeretekkel kezdték, szabályokat, felosztásokat adtak, még mielőtt a szabály, a felosztás szükségét érezte volna a gyermek. Azt hitték, hogy maga az alkalmazás majd magukat az elvont tételeket és fogalmakat is jobban meg fogja világítani. Az általunk fejtegetett metódus tehát két tekintetben tér el az imént vázolt régibb eljárástól: 1. Minden elvont közlést konkrét dolog előz meg; 2. a rendszert nem dobjuk oda a gyermeknek, hanem kényszerítjük, hogy levont ismereteit maga rendszeresítse, és a rendszerezés szükségét belássa.

A metódus ez ismertetéséhez még egy megjegyzést kell fűznünk. Sokan metodikus eljárásról szólva az analitikus és szintetikus eljárást különböztetik meg, vagy az indukciót és dedukciót. A mi metódusunkban ez a négy logikai eljárás különként megfelel egy-egy formális

---

<sup>79</sup> identikus - azonos

fokozatnak. Az első fok, a konkrét dolog ismertetése, csak a konkrét dolog elemzésével történhetik meg. *Analízis* a kiindulópont minden ismeretben, és valóban minden ember el is végzi ezt, mielőtt valami új dolgot lát. Minden új dolog sok benyomást nyújt; első látásra kiemeljük belőle azt, ami legjobban hat; a következő alkalommal ehhez új és ismét új vonások fűződnek, s így szukcesszíve folytatott analízis útján alakul meg ismeretünk. Felbontjuk a konkrét dolgot, és minél több részt ismerünk meg belőle, annál jobban fogjuk fel. Mi tehát oly értelemben használjuk az analízis szót, hogy az a konkrét dolgok megismerésének a módszere.

Második lépésünk az *indukció*, melynek, mint láttuk, az analízis az előkészítője. A szintézis a logika szerint általános elemeknek oly összetétele, hogy belőlük mindinkább összefüggő ismeret alakuljon. Midőn tehát pl. a grammatika a hangról a szóra, erről a mondatra tér át, a menet nem más, mint a logikai szintézis menete. Rendszerezni pedig annyit tesz, mint az elvont ismereteket egymás alá rendelni, élükön a legáltalánosabbal. A rendszerezés módszere tehát *szintézis*, mely ezek szerint a mi harmadik lépésünknek felel meg. Negyedik lépésünk pedig, midőn az általánosból valamely következtetést vonunk le, nem egyéb, mint *dedukció*. Íme tehát a logikai eljárások közül mindenik megkapja a maga helyét a tanításban. S valóban ez az igazi gondolati tanítás: elvégeztetni magát a gondolkodási műveletet. Ha ezt az eljárást az anyagnak minden kis részletén végigvisszük, akkor tanul meg a gyermek gondolkodni.

E módszer az, melyet a gyakorlóiskolában alkalmazunk. S ezen elvek szerint kell bíráló szemmel nézni a tanítást is. A kérdés mindig az, elvégeztük-e a tárgyalásban a gondolkodás teljes processzusát. Természetesen nem szükséges a processzusokat mind a négy fokozaton, mindig egész terjedelmükben, egymás után egyszerre elvégezni; néha még vegyíteni is lehet őket egymással. A metodikus szabályokat szabadon lehet alkalmazni, csak felforgatni nem szabad őket. Nagyon természetes, hogy kinek-kinek tanári temperamentuma, de a tárgy természete is belejátszik abba, hogy az egyik fokot talán rövidebben, a másikat terjedelmesebben alkalmazza. Sokszor pl. a tárgyalat olvasmány kevés új vonást tartalmaz, vagy éppen az összevetés kedvéért közlünk valamit; ilyenkor néhány kérdést teszünk, és áttérünk az indukció fokára. Máskor meg a szisztematikus fok lesz nagyon rövid. Néha elhagyjuk a negyedik fokot, mert a tanítás menete a nélkül is elég alkalmat ad a feladatokra.

2. A formális fokozatoknak etikai, az emberi munkásság mérlegeléséből eredő megokolását mélyíti, és egyszersmind egy híres pszichológiai elmélettel, a Steinthal-féle appercepció-elmélettel hozza kapcsolatba az 1895/96.-i teoretikum a következő fejtegetésekben.

Hogy milyen természetű legyen általánosságban tekintve a tanítás, arra nézve a mi iskolánk szigorúan azt veszi, hogy igazán tanítani csakis konkrét dolgokat kell minden tárgyban. Ha van kivétel, az csak egy lehet, a philosophia propaedeutica.

De mi az oka ennek a követelménynek?

Minden elvonás, minden fogalom csak segédeszköz, melynek nincs önálló értéke. Segédeszköz egyrészt a világ megértésére, másrészt új konkrét tárgyak alkotására. A gyermek érezze azt a nagy igazságot, hogy az ember alkot ugyan magának fogalmakat, de nem azért, mintha ezeknek tulajdonítana önálló fontosságot, hanem mert ezek neki segédeszközök magasabb alkotásra. A fogalomnak igaz megértése is valóban megköveteli, hogy maga alkossa meg az ember konkrét anyagból. Ezt még azok is elismerték, kik a fogalomnak önálló értéket tulajdonítottak. Csakhogy mi e tekintetben még szigorúbban vesszük a dolgot. Mi a konkrét anyagot nem tesszük függővé a fogalomtól, amelyet tanítani akarunk, hanem a fogalmat a konkrét anyagtól. Mi tehát még a fogalomalkotás kényszerét is akarjuk a gyermekkel éreztetni.

A tanítás nevelő feladatához tartozik azonban, hogy az anyagnak is olyannak kell lennie a tanításban, amely összefügg azzal a közösséggel, amelynek számára a gyermeket nevelni

akarjuk. Klasszikus anyagnak kell lennie annak minden téren, és éreztetnie kell a gyermekkel a közösséghez való tartozását. Nem elég, hogy a tárgynak érdekes volta gyönyörködtesse, annak értékesnek, érdemesnek is kell lennie. Ebből a szempontból van az anyag középiskoláinkban kiszemelve.

A tanításnak pedig a konkrét ténnyel szemben elsősorban nincs más feladata, mint annak *megvilágítása*. Ennek a módja pedig: a dolognak pontos, mindenre kiterjedő elemzése. Metodikai szempontból most csak azt kell kérdeznünk: meddig menjen ez az elemzés? A megértésig, vagyis addig, míg a gyermek lelkében a hozzávaló elemek megvannak. Ezt az elemzési határt eltalálni aztán pedagógiai mesterség; megszabható pedig a célok ügyes kitűzése által.

Kimondhatjuk, hogy talán a pontos tanítás be volna is fejezhető, ha az összes konkrét tényeket, amelyeket ismerni kell, az iskolába be lehetne vinni úgy, hogy pl. elolvashatnók az összes magyar remekműveket, vagy megmutatnók a természetnek összes kiválóbb típusait, jelentős tényeit és így tovább. De nem tehetjük ezt, mert erre sem időnk, sem alkalmunk nincsen. Mást is kell tehát tennünk, mint konkrét tárgyakat megértetni: *absztraháltatni* kell. A lélek nem lehet el elvont igazságok nélkül. Van azonban egy másik ok is, mely elvonásra készítet. Az ember nemcsak tények felfogására, hanem alkotásra is van hivatva. A tények felfogása ad neki irányt új tények alkotására is. Annyit ér mindenkinek az élete, amennyi újat tud beállítani a művelődés nagy tárházába. De hogyan lehetséges újnak az alkotása, mely nem csupán utánzás? Ez csak úgy lehetséges, ha az ember arra nézve, miként alakíthat valamit, irányadó, általános szempontokkal rendelkezik. Csak utánzóvá neveljük az embert, ha pusztán egyes példákat, mintákat mutatunk be neki; arra, hogy ne csak annak a példának a mintájára járjon el, hanem, ha szükséges, képes legyen új eljárásmódokat is kigondolni: e célból elmélkednie is kell. Erre a fokra csak elvonás útján emelkedhetik.

Azonban nem szabad egyes esetekből való elvonásnál maradni, és nem elég pusztán egyes szabályokat szem előtt tartani, hanem a szabályokat is kombinálni kell a különböző esetekből való elvonás után. Tudja meg a gyermek, hogy a konkrét eseteken mi az általános értékű. Egy esetből ezt még nem tudhatja, több esete kell hogy legyen; mégpedig nem elég, ha adunk egy és még egy esetet úgy, hogy a két eset feldolgozatlanul marad, hanem minden egyes esetről kell alkalmat keresni az összehasonlításra. Hol találunk erre anyagot? Vagy magában abban, amit nyújtottunk, lehetnek összevetésre alkalmas elemek, vagy a nevelés szempontjából még becsesebb, ha a nyújtottat összevetjük a gyermeknek régebbi ismereteivel. Az elvonásnak pszichológiai értéke attól függ, hogy mennyi konkrét anyag alapján történt az elvonás. Ha valamely tulajdonságot csak a most adottakból absztrahálunk, jelentősége a lelki életnek csak jelen pontjára terjeszkedik ki. A lelki élet időbeli távolságait el kell háritani. Ha sokáig is gondolkodom valamin, lelki állapotom szakadozott maradhat; csak akkor szakadatlan az összefüggés, ha az ember lelke egész kincsével dolgozik, és ezáltal létesül lelki egysége.

Azért a tanításnak úgy kellene mindenütt indulnia, hogy folyton visszamenjen oly ismeretekre, amelyek már régen előfordultak. Fontos szempont ez a tantervek készítésére nézve is. Az elvont ismereteknek nem szabad izoláltaknak lenniök, különben semmi értékük sem lesz, hanem keresni kell, hogy miképpen állanak összeköttetésben egymással; logikai kapcsolatba kell őket hozni, azaz *rendszeresíteni* kell az ismereteket.

Itt vét a régibb iskola tanítása legtöbbet azáltal, hogy kész rendszert ad. Nincs nagyobb tévedés, mint azt hinni, hogy az már rendszeresen gondolkodik, akinek rendszert adtunk. A rendszernek az a fontossága, hogy az embert a legkülönbözőbb kombinációkra képesíti; ne lássa a világot úgy, mint megkövült ésszerűséget. Járjunk el tehát úgy, hogy sok rendszert



csinálunk, illetőleg csináltatunk a gyermekkel, eleinte ideigleneseket, s ezeknek alakítását mindaddig folytatjuk, míg a lehető legtökéletesebbre nem jutunk.

Egy dolog azonban hiányzik még: ügyesség, gyakorlottság bizonyos alkotásra. Már az iskolában kell a *produkción* előkészíteni. Utánozni kell így magában az iskolában az emberi életet, s ha van értelme e mondásnak: non scholae, sed vitae discimus, akkor egyedül ez a helyes megoldás. Oly munkát kell a gyermektől követelni, mely kényszeríti rá, hogy a szempontokat, melyek szerint új problémákat is megoldhatunk, fölatalja és megismerje. Ilyenekre az iskolának alkalmat kell keresnie és adnia. Az eddig dívó eljáráshoz képest ez nagy követelmény, mert az iskola a gyakorlást ma csupán oly célból tartja feladatának, hogy a gyermek ily dolgot, amelyet sokszor tanult és hallott, emlékezetében jól megtartsa.

Vessük már most össze metódusunkat más ilyenmő megállapodásokkal.

Herbart tudvalevőleg megkülönböztet négy ily fokozatot. Ő erre tulajdonképpen bizonyos tanítói tapintat által jutott, úgy, hogy teljesen megokolva nem találjuk sehol sem műveiben, s ez félreértésekre is adott alkalmat. Pedagógiáját ugyanis előbb írta, mint pszichológiáját.

Így származtatta a tanítás négy fokát. Valamit tanulni kettőt feltételez: 1. elmélyedni a tárgyba, 2. mintegy feleszmélni és az illető tárgyról elmélkedni. Oly két művelet ez, mint a lélegzésnél a be- és kilélegzés. Mivel azonban amit tanulunk - így következtet tovább - nem izolált tárgy, hanem mindig vagy már magában egyben is sokaság van adva, vagy legalábbis az egymás után következők vonatkoznak egymásra, azért két rendbeli elmélyedés és feleszmélés szükséges: 1. nyugvó elmélyedés (ruhende Vertiefung) és haladó elmélyedés (fortschreitende Vertiefung); 2. nyugvó feleszmélés (ruhende Besinnung) és haladó feleszmélés (fortschreitende Besinnung). A tanítás technikájától vezettetve elnevezte azután ezeket a fokozatokat: a nyugvó elmélyedést a megvilágítás fokának (Klarheit); a másikat, a haladót, minthogy kapcsolatot kell létesítenie, az asszociáció fokának, melynek tehát az a célja, hogy a tanult dolog ne maradjon izolált. A nyugvó feleszmélést elnevezte a szisztéma, rendszer fokának, és végül a haladó feleszmélést a metódus fokának. Ezt a négy fokot Herbart egy helyen így is foglalja össze. A tanítónak ezt a négy lépést kell megtennie: 1. zeigen = mutatni (a konkrét anyag megvilágítása), 2. verknüpfen = egybekapcsolni, 3. lehren = oktatni (összefoglalást létesíteni általános ismeretek között), 4. philosophieren = filozofálni (elvi alapokon).

Ez a négy fok idővel magában Herbart iskolájában módosult. Herbart ugyanis ezen fokozatok megkülönböztetése mellett elfogadta részint a logikából, részint az akkori pedagógiai használatból a tanításnak két módját: az analitikus és szintetikus tanítást. Analitikusnak nevezte azt az eljárást, midőn az ember a gyermeknek már meglevő tapasztalatait rendezi. Ez szerinte főképp magának a családnak a feladata. A szintetikus eljárás pedig a tanításnak az a módja, mely a gyermek tapasztalatának körét bővíti. Ez eljárás a tanító részéről tudatos legyen, hogy a dolog természetétől függő egymásutánban adja az ismereteket. Az analitikus eljárás azonban még oly eseteknél is szükséges, midőn a tapasztalatokat szintetikailag jó rendben adjuk, mert nem vagyunk biztosak abban, hogy ha a gyermek ismeretkörét bővítjük, vajon ő ezeket a lépéseket velünk megtette-e. Ezt is Herbart némiképp a családra kívánta ruházni, mert a 30-40 gyermek annyiféleképpen foghatja fel a magyarázatot, hogy mindegyik külön-külön másféle felvilágosításra szorul. A tanításban a két eljárást világosan meg lehet és szerinte meg is kell mindenütt különböztetni.

E két tanítási módot összeköttetésbe hozta Herbart egyik követője, Ziller, azzal a pszichológiai fogalommal, amelyet appercepciónak nevezünk. Az appercepció szó régebbi filozófiai terminus, mely Leibnitzre vezethető vissza, és amelynek Herbart adott nagyobb pszichológiai értéket. Annak a lélektani ténynek a megjelölésére használta, hogy tulajdonképpen minden új

inger által keletkezett lelki tény: érzet, képzet, érzelem stb., már az asszociáció törvénye folytán is felébreszt régi képzeteket. Itt azután a kettő között új folyamat létesül, melyet úgy jellemezhetünk, hogy az új és a felébresztett régibb tartalom egymáshoz alkalmazkodik. Ezt az alkalmazkodást a régibb, földidézett lelki tartalom és a most fellépő új tartalom között nevezte Herbart az appercepció processzusának. Herbart különösen hatalmasnak tartotta a régibb lelki birtokot, és úgy határozta meg a szóban forgó processzust, hogy az újnak alkalmazkodnia kell a régihez. Az appercepciónak egy új fontosabb sajátosságára figyelmeztetett azonban egy nyelvész bölcse, *Steinthal*; arra, hogy az előbbi esetnek lehetséges a megfordítottja is, midőn a régi alkalmazkodik az újhoz. A nyelv tényeinek a megértése vezette erre. Az ember oly dolgoknak jut a tudomására, amelynek a régibb tudatban nincs helye, és így ez módosul az újhoz képest. E tényeket lehet a népek történetére is alkalmazni. A német nép pl., mikor a kereszténységet felvette, nem értette meg a kellő módja szerint, hanem felfogta azzal a gondolkodáskészlettel, amely lelkében volt, és belevitte a német mitológiának a vonatkozásait az új vallásba, a kereszténységbe is. E processzus megvan a legközönségesebb és legnagyobb lelki folyamatokban. Ziller ezzel hozta összeköttetésbe az analitikai és szintetikai eljárású tanításmódot. Hiszen a tanítás nem más, mint appercepció-processzusok előidézése, de már maga a pusztá társalgás is az, és minden egyéb lelki működés, amelyben régibb és újabb képzetek kölcsönösen hatnak egymásra. A pedagógia már régen tanította, hogy minden újnak a régihez kell alkalmazkodnia. Minthogy pedig minden okulás appercepciós folyamat, melyben mindig a két elem szerepel, a régi és az új, azért az analitikus eljárásnak úgy kell a szintetikushoz alkalmazkodnia, hogy az analitikus, vagyis a régivel foglalkozó megelőzze az újat adó, a szintetikus eljárást. Ziller ezek alapján az első fokot két részre osztva, mintegy öt fokot különböztet meg a tanításban: Analysis, Synthesis (a kettő együttesen: megvilágítás), Associatio, Systema, Methodus.

Szükségesnek tartjuk mi is most lélektanilag megokolni, amit fentebb etikai, illetőleg a szó általánosabb értelmében pedagógiai okokból kiindulva megállapítottunk.

Alapvető pszichológiai fogalom gyanánt tekinthetjük e célra az appercepciót. A tanítás technikájának a tárgyalásában ezt a lelki folyamatot megértésnek neveztük el. A formális fokozatok közül az első, a konkrétnek bemutatása, mindenekelőtt ily appercepció-processzus, minthogy itt egy új ténynek kell elhelyezkednie a régié sorában; a régié felidézése az analitikus lépés, az újnak nyújtása a szintetikus. De megvan e processzus a második foknál, a fogalomalkotásnál is; az analitikus lépés itt a régi tapasztalatoknak, konkrét tényeknek egymáshoz való viszonyítása, a szintetikus az új fogalom alkotása. A harmadik fokon az új fogalmat viszonyba kell hozni a régibb fogalmakkal: mérlegelni kell, hogy az újabb általánosabb értékű-e a régiéknél, vagy megfordítva; analitikus lépés itt a fogalmaknak viszonyba állítása, szintetikus pedig a rendszer helyes megalkotása. A régibb ismeretek elemzése és újnak alkotása szükséges végre a negyedik fokon is, a problémák megoldásánál. S így az egész tanítás nem más, mint az így pszichológiai értelemben vett szintézisnek összeegyeztetése az analízissel.

Azonban még bővebb felvilágosítást nyerünk, ha az appercepció-processzust mélyebb vizsgálat tárgyává tesszük. Az appercepcióval, mint a nyelv tényei megértésének legfontosabb eszközével igen tanulságos módon foglalkozott az újabb nyelvtudomány. Legtöbbet tett e tekintetben *Steinthal* „*Einleitung in die Sprachwissenschaft*” c. munkájával, mely műve valósággal a nyelvtudomány lélektana akar lenni. Szellemesebb és némiképp módosítva tárgyalja e kérdést *Lazarus* „*Leben der Seele*” c. tanulmánygyűjteményében, melynek második kötete foglalkozik a nyelv eredetével és az appercepció fogalmával.

*Steinthal* anélkül, hogy megmondaná, miképpen jutott rá, négyféle appercepciót különböztet meg:

1. Az identifikáló appercepció: nem más, mint az új benyomásoknak azonosítása a régiekkel.
2. A szubszumáló appercepció: evvel akkor van dolgunk, midőn az a képzetcsoporthoz, mellyel az újat viszonyba hozzuk, gazdagabb, mint az új, mikor pl. a gyermek már felismeri, hogy valamely tárgy mely csoportba való.
3. A harmonizáló appercepció: példa erre, midőn a történelemben azt mondják, hogy a spártai alkotmány szelleme határozottságánál fogva megegyezik a dóri építészet szellemével. Vagy amikor megegyezést találunk az író egyénisége és műve között.
4. A teremtő appercepció, mely a legmagasabb módja az appercepciónak: valamely új tény semmiképpen sem illik be a régiekbe, sem azonosításra, sem alárendelésre, sem megegyeztetésre nem alkalmas, hanem az embernek előbb át kell idomítania régebbi ismereteit, hogy az új tény velük valamiképpen megegyeztethető, felfogható legyen. Steinthal itt leginkább a nagy művészi alkotásokra és tudományos felfedezésekre utal, de felhívja a mindennapi életből azt az esetet is, midőn az ember rejtvényt old meg. A rejtvény követelménye magában értelmetlennek látszik, módosítani kell, átídomítani, hogy érthetővé legyen.

Steinthal vezető szempontjait e meghatározásokban nem ismerjük; igen valószínű, hogy logikai vezérfonal vezette bennök. Meglátszik ez a második, harmadik, negyedik appercepció-nem meghatározásán, mert ezek között az a viszony van, hogy mindegyik logikailag alsóbb értékű az utána következőnél. A szubszumpció: fogalomszerzésen alapul; a harmonizálás: ítéleten, és a teremtő appercepció: következtetés. S ebből megértjük, mi lehet az első: nem egyéb, mint a tapasztalatszerzés legegyszerűbb módja.

Miként áll ezekhez a fentebb általunk vázolt metodikai eljárás? *A tanítást nemcsak abból a szempontból kell tekinteni, hogy mily appercepció folyik benne, hanem abból is, hogy milyenre képesítse a gyermeket.* Akkor van a tanításnak eredménye, mikor általa a gyermek oly dolgokat is képes felfogni, melyeket azelőtt megérteni nem bírt. Ebből a szempontból nézzük meg a négy fokozatot.

Első lépésünk a megvilágítás, vagyis a konkrét anyag elemzése. Minden tény, amelyet a gyermek elé állítunk, konkrét legyen (olvasmány, természeti tárgy stb.). Ezt elemezni kell. S ha ezt a tanító jól végzi, képesíti a gyermeket az identifikáló appercepcióra. Az elemzésre azért van szükség, hogy a tény minden vonása a gyermeknek a lelkébe vésődjék. Ha nem elemezzük pl. az olvasmányt, első olvasásra is megérti ugyan már valamiképpen, de idővel úgy elfeledd, mintha sohasem olvasta volna. Az összbenyomásban minden rész könnyen elhomályosodik, elmosódik.

Második fokozatunk az asszociáció. Ha a gyermek később egy ténnyel találkozik, ne csak identifikálja, hanem még gazdagabb csoportba vegye fel, s ezt úgy éri el, ha összehasonlítás és elvonás útján általánosabb értékű, fogalmi jelentőségű tényhez emelkedik.

A szubszumpciónál azonban nem szabad megállani. Következik a szisztéma fokozata. Rendszerezni, azaz összeegyeztetni kell a szerzett ismereteket, ami éppen a harmonizáló appercepció útján történik, amely aztán hasonló alkotásra is képesít.

Végül marad a metódus, a problémák megoldása. Ha jó példát adunk, mely nemcsak alárendelést kíván, hanem ha a gyermeknek az ajánlatos eljárási módok között magának kell még keresni a megfelelőt, akkor a teremtő appercepcióra képesítjük.

Láthatjuk tehát, hogy azt, amit előbb pedagógiai elmélkedés útján megkaptunk, azt most pszichológiai úton igazolhatjuk. Nem végleges e pszichológiai igazolás már azért sem, mert az idevágó pszichológiai kérdések nincsenek még teljes szigorúsággal eldöntve. Pedagógiai fejtegetésünk azért nem esik el, ha a pszichológiai magyarázat esetleg módosulna is.

Mielőtt e kérdés tárgyalását végleg elhagynók, még csak egy pontot kell megvilágítanunk. Herbart egy helyen azt jegyzi meg, hogy a négy fok szem előtt tartandó ugyan minden kis tanítási részletben, de a nevelés egészében is érvényesül. Érti alatta azt, hogy ha az oktatás egészét fokozatokra akarnók osztani, akkor is meg lehetne különböztetni egy fokot, melynek főcélja a megvilágítás, azután egy másikat, melyben asszociáció és egy harmadikat, melyben a szisztéma s végül egy negyediket, melyben a metódus az irányadó. Így feloszthatjuk magát az oktatás egész idejét a formális fokozatok szerint.

Ha a gyermek iskolai nevelését kiterjesztjük pl. 21 éves koráig, akkor a következőképpen oszthatjuk fel, 6-6 évi időközt számítva mindeniknek:

3-9, 9-15, 15-21, 21-.

Még e közők is feloszthatók magukban oly módon, hogy mindenikben megkülönböztetünk egy-egy előkészítő fokot:

3-6, 6-9, 9-12, 12-15, 18-21, 21-.

Az első fokú tanításnak az elemzés, az identifikáló appercepcióra képesítés a fővonása; a másodiknak a fogalmak alkotása (szubszumáló appercepció); a harmadikon a rendezés (harmonizáló appercepció) a fődolog - és evvel megjő az alkotásra való készség, azaz növendékünk felemelkedik a negyedik fokra, a nevelés végcéljára: hivatott lesz az élet problémáinak a megoldására.

### **3. A oktatás anyaga** **(Tartalmi kapcsolat - koncentráció és fokozatosság)**

Kétséget nem szenved, hogy az oktatásnak az a módja, mely a tanítás anyagára nézve ma közönségesen dívik, a gyermeki lélek fejlődésének felette nagy kárára válik. Van pl. egy osztályban öt-tíz különböző tantárgy; a gyermekek mindegyikkel egy-egy órán át foglalkoznak. Ennek az a természetes következménye, hogy ahányféle a tantárgy, annyiféleképpen oszlik meg az érdeklődésük, szóródik szét a figyelmük, és gondolkodásukban hiányzik a szükséges egység, mert nincs meg a tárgyak között a kellő összefüggés.

Már Comenius kívánta ennek az elkerülésére, hogy minden osztálynak meglegyen a maga *jelleme*, s e célból legyen meg mindeniknek a maga főtárgya. E főtárgyról nevezte el az egyes osztályokat is (grammatika, fizika, matematika, etika, dialektika, retorika). Ezt némelyek még mai nap is hangoztatják. (Pfeil gróf „Eins” c. német füzeté.) Csakhogy nehéz dolog volna megállapítani ilyeneképpen a tárgyak ésszerű sorrendjét. Sem Comeniusnak, sem utódainak nem sikerült e munka. Újabb időben egyetlenegy nagyobb pedagógiai kísérlet vélte e feladatot megoldhatóknak, de ez is más alapon. Ez Ziller kísérlete a népiskolákra vonatkozólag. Az alapgondolat, melyből kiindul, nem új ugyan, nem más, mint az a rég hangoztatott vélemény, hogy a gyermekkel meg kell tétetni az emberiség fejlődésének az útját. E gondolat gyakorlati alkalmazását azonban ő előtte senki sem kísérlette meg. Igaz ugyan, hogy a formulát, a tudományos alaptételt arra nézve, hogy hány fokot különböztessünk meg e fejlődésben, ő sem állapíthatta meg. De annyi bizonyos lévén, hogy egyes nagy korszakokat a történeti fejlődésben pontosan megkülönböztethetünk, Ziller, Herbart útmutatását követve, azt követelte, hogy kiszemelendők az egyes kiváló korszakok remek, főképpen költői feldolgozásai, s ezek szolgáljanak középpontul minden egyes osztály tanulmányának; s rájuk vonatkoztatva tanítsuk

*mindazt, ami egy-egy osztályban a célba vett világképnek, egy-egy korszak gondolkodása módjának és erkölcsi felfogásának megértésére szükséges.*

Mind Comenius, mind utódai Zillerig a „középponti főtárggyal” azt a hibát követték el, hogy a tanítandó anyagot vagy annak logikai fontossága, vagy olykor éppen személyes előszeretetük szerint válogatták ki, és nem vették tekintetbe a gyermeki lélek sajátosságait. Így aztán megesett pl. az, hogy az első osztályra éppen a legabsztraktabb tárgyak tanítását tervezték. Ezen akar az az elv segíteni, hogy az iskola tartsa szem előtt az emberiség fejlődését. Ez elvet megtaláljuk már több múlt századbeli írónál, egész határozottsággal pl. Kantnál; azóta emlegetik a pedagógia axiómái között. Kétségtelenül megvolna ez elvnek a maga jogosultsága, ha ki tudnók mutatni az emberiség fejlődésének törvényességét, és bizonyítani, hogy az egyén szellemi életének törvényessége megegyezik azzal. De ezt, különösen az utóbbit, bajos bizonyítani. A gyermek elvégre is a jelen társadalomban nő fel, és így nem lehet teljesen ment ennek a befolyásától. Más tekintetből azonban van azon elv alkalmazásának megfelelő, helyes módja. Nevezetesen megfontolandó, hogy növendékünk előbb-utóbb állást foglal a társadalomban, és nem tűr kétséget, hogy ez esetben egyéni értéke egyenesen attól függ, miként tudja megérteni a maga állását a társadalmi közösségben, megítélni és megvalósítani a maga egyéni feladatát. Nem tekintve tehát az említett teoretikus párhuzamosságot az emberiségnek és az egyesnek fejlődése között, praktikus vagy, mondjuk inkább, etikus célok követelik, hogy, miután a kultúrának történeti fejlődése van, a gyermek is mintegy átélje a kultúra fejlődési fokait nevelése folyamában.

Ilyen szempontból kísérelte meg Ziller a tanterv átalakítását a népiskolák számára. Ő maga tantervrendszernek nevezi, és némi pedantériával alkotta meg fővonalait, s iparkodott részleteiben is keresztülvinni. (Bizonyos mérvű pedantéria vagy, mondjuk inkább, akríbia<sup>80</sup> különben semmiféle rendszerből sem hiányozhatik.) A főfokozatok megállapításában főképpen a bibliai nép és a vallásos eszmék történetét követi, de sokban és nagyjából bizonyos intuíció vezette. Eljárását magyarázza először is az, hogy a bibliai nép történetében, amint a szentírás elmondja, tényleg van némi törvényszerű fokozatosság, továbbá az a körülmény, hogy a német népiskola már fejlődésénél fogva vallásos irányú (reformáció, pietizmus).<sup>81</sup> De azért nem lehet mondani, hogy Ziller egyoldalú volna. A nemzeti élet jelentőségét erősen hangsúlyozza, csak a fejlődés menetének a megállapításában fordul a bibliához. De általában nem is fordulhatni talán ily célból valamely modern nép történetéhez, mivel ez már hatása alatt áll az ókori társadalomnak, fejlődése véget sem ért, s azért át sem tekinthető, míg az ókori népeknél s különösen azoknál, melyek művelődésünk alapjait adták, tisztán megfigyelhető az eszmék haladása, azonfelül elejétől végig áttekinthető és befejezett szellemi élettel van dolgunk (Ziller: Vorlesungen über allgemeine Paedagogik; Jahrbücher für wissenschaftliche Paedagogik; Rein és társai).

Ziller tantervrendszere főbb pontjaiban a következő: Minden egyes osztályban a tanítás középpontja oly erkölcsi, történeti és irodalmi anyag, mely a kultúra egy-egy fokának megfelel, gondolkodását és érzületét visszatükrözi. Ez Ziller kiindulópontja, s ezt a középponti oktatást jelölte a „Gesinnungsunterricht” névvel. Minden egyéb tanulmány köréje csoportosul, élénk megvilágítására és több oldalú feldolgozására. Felhozták ellene, hogy a keretbe nem fér bele a szükséges természettudományi ismeret, s így az utóbbinak tanítása határozatlan maradván, könnyen csorbát szenved. De Ziller csak annyit követelt, hogy a természettudományi

---

<sup>80</sup> akríbia - legapróbb részletre kiterjedő pontosság

<sup>81</sup> pietizmus - vallási mozgalom, mely nem a dogmákban, hanem a cselekvő jámbor életben látja a vallásosság lényegét

tanítás mindenesetre szolgáltatassa azt a felvilágosítást, amely az illető kor megértésére szükséges, de korántsem kívánta a természettudományi tanítást e felvilágosítás közlésére szorítani; sőt megengedte, hogy a mindennapi tapasztalat, a természeti tények, környezetünk megfigyelése szolgáljon kiindulópontjául; csak azt adta irányadásul, hogy az a fok, ameddig vezetni akarjuk a gyermeket, egyezzen meg a célba vett fejlődési fokkal, és az egész év tanítása szolgáltatassa is a kívánatos felvilágosítást.

A kulturális haladást a fentebbi elv értelmében a következőképp szabta meg a népiskola nyolc éve számára:

I. Az első év főképpen arra van szánva, hogy az iskolába lépő gyermeknek rendezze, mintegy kiépítse sajátos, individuális gondolkörét. Az ő közvetlen tapasztalata körét, gondolatait a családról, társadalmi és természeti viszonyokról stb. kell feldolgozni, hogy határozott alakot nyerve alapul szolgálhassanak a további oktatáshoz. A gyermek már igen sok ismeretet hoz magával az iskolába, rendezetlenül, véletlenül szerevezve; ezeket meg kell világítani, kis, összefüggő egészé alakítani. De hogy adjuk meg neki a szükséges magyarázatot? Hogy értessük meg vele pl. csak azt is, hogy mi a király? Szokásos szójárás, hogy ereszkedjünk le a gyermek nívjára. Ziller szerint ez a nívó a népmese álláspontja. Amilyen pl. a mesében, olyan a gyermek szemében is a király. Ziller 12 Grimm-féle mesét szemelt ki a gyermeki gondolkodásmód megvilágításának céljaira; ezekről azt tartotta, hogy lehetetlen őket másokkal pótolni. Az eisenachiak (Rein és társai) mindazonáltal egy-kettőt mással helyettesítettek, mivel sokan megbotránkoztak a belőlük vonható erkölcsi tanulságon. (A ravaszság rendszerint boldogul.) Tényleg, a néplélek szabadabban jár el, s nem merőben erkölcsi tekintetekből vagy legalább nem magasabb erkölcsi tekintetekből szövi meséit. Ziller elégnek tartotta, ha a fiúk a tárgyalás végén s a lelki folyamat, szándék és tett megvilágítása után teszik a mesét erkölcsi bírálat tárgyává, és elítélik az erkölcstelenséget. E tekintetből mi talán szerencsésebb helyzetben vagyunk. Nekünk aránylag sokkal több az állatmesénk; ezek tárgyalása alkalmasabb a lelki élet egyszerűbb mozgalmainak az ismertetésére, s azonfelül az állatok tettei nem esnek úgy, mint az emberéi, szükségképp erkölcsi megítélés alá. Ami Ziller feltevését illeti, tagadhatatlan, hogy a népmese tartalma a művelődés primitívebb fokának a reziduuma.<sup>82</sup>

II. A második év legalkalmasabb tananyaga Ziller szerint Robinson története. E könyvre, tudjuk, Rousseau figyelmeztette a pedagógusokat. Ziller célja világos: a gyermeket a maga tapasztalatai köréből olyan világba kívánja helyezni, ahol *egy* embernek maga erejéből (társadalomtól távol) kell megteremteni vagy megszerezni a megélhetés, a kulturális élet feltételeit. Hanem az ilyen életkép igen késő kori célzatos munka; alkalmazása a közoktatás körében, mintaszerű példaképpen valóságos ámitás. A gyermek szívesen meghallgatja ugyan mint mesét, de azt aligha szabad vele elhítni, hogy az ember tényleg ily úton jutott a kultúra eszközeihez. Azért nagyon kétséges, hogy ilyenmő költemény, mégpedig ily korai fokon, az iskolai tanítás középpontja lehessen.

Ziller tantervrendszerének imént tárgyalt két első foka mintegy a prehisztorikus<sup>83</sup> fok képviselője volna, megfelelné az emberiség azon állapotának, melyről történeti hagyomány sem szól.

A III. osztálytól kezdve már a biblia szolgál kalauzul, és a tananyag menete ezentúl tervszerűséggel tünteti fel a művelődés, főképpen az erkölcsi és vallásos eszmék történeti haladását. Ziller az - úgy látszik - előre kiszemelt anyagot utólag bizonyos etikai alapviszonyokra akarta visszavezetni.

---

<sup>82</sup> reziduum -maradvány

<sup>83</sup> prehisztorikus - történelem előtti

Eszerint a következő első fok, illetőleg a tantervrendszer harmadik foka azt tünteti fel, *miként tanulja meg az egyes magát alárendelni egy felsőbb, természet adta tekintélynek*. Miként történik ez, miként hajol meg az egyes természetes főnöke előtt, annak világos példáját nyújtja a patriarchák története. A második fokon (IV. osztály) *az egyes önállóbb lesz, szabadabban viselkedik a tekintéllyel szemben*, olykor tévedve s azért bűnhődve is. Ezt mutatja a zsidó nép hőskora, a bírák története. Harmadik fok (V. osztály) *az egyesnek tudatos alárendelése a társadalmi tekintély alá: a királyok kora*. Negyedik fokon (VI. osztály) *az egyesnek meg kell ismernie a legfőbb tekintélyt, az erkölcsi ideált - Krisztus élete*. Ötödik fok (VII. osztály), az egyes tanulja meg, *hogyan viselkedjünk személyesen e tekintéllyel szemben az ideál szolgálatában: apostolok cselekedetei*. Hatodik fok (VIII. osztály), tanulja meg végre azt is, *miként szervezendő a társadalom az erkölcsi ideál szempontjából - a reformáció kora*.

Ziller aztán, hogy a nemzeti, illetőleg világi történetet is felölelje, az egyes fokokhoz megfelelő korszakokat vett fel a német nép és a világ történetéből. Így a bírák könyve mellé a türingiai s egyéb hősmondákat; a királyok korához a német (középkori) császárság történetét; Krisztus élete mellé az ókori, főképp római történetet; a reformációhoz a német nép újabb fejlődését, főképpen a szabadságharcokat Napóleon ellen. (Jahrbuch für wiss. Paedagogik, IV. és VIII. kötet.)

Ziller, mint említettük, törekedett arra, hogy minden természettudományi ismeretet is kapcsolatba hozzon eme fokokkal. Valóságos fokozatos tanmenetet azonban e tárgykörben nem sikerült megállapítania. Tanítványai sem igen követték ez irányban következetességgel példáját, s csakis formális tekintetekben térnek el a szokásos tanmenettől.

Tagadhatatlan, hogy Ziller ezen rendszerén feltűnik bizonyos mesterkéeltség. Nagyon meglátszik, miként már jeleztük, hogy az anyagot már előbb kiszemelte általános elvi szempontok nélkül, bár, azt meg kell engedni, jó pedagógiai tapintattal, de az etikai momentumokat csak utólag állította össze az anyag elméleti igazolására. Azonban az erkölcstudomány mai állása mellett ezt nemigen lehet a szemére vetni. Nagyon távol állunk attól, hogy az erkölcsi eszmék fejlődését oly pontossággal áttekinthetnők, amint kellene, hogy a történeti és irodalmi anyagot megfelelő fokozatossággal kiszemelhessük. *A főhibát azonban azzal követte el, hogy nem igyekezett a nemzeti művelődés elemeit inkább előtérbe emelni*. Nem a bibliai fejlődéshez kellett volna a nemzetet, hanem amazt ehhez hozzákapcsolni.

*A nemzeti szellemi életet teljesen megismerni, ez a feladata a mi iskolánknak is*. Az idegen szellemi élet nyilvánulásai csak annyiban jöhetnek tekintetbe, amennyiben kapcsolatban vannak a nemzetivel vagy azért, mert reá már hatással voltak, vagy mert kíváncsok, hogy ezentúl legyenek. Közéletünk feladatának bár formális módon, de találóan adott kifejezést Széchenyi intése: ki kell fejtenünk és megmentenünk az emberiség számára a magyar lélek sajátosságait. Az iskola célját e feladat szolgálatában úgy lehet formulálni, hogy kötelességünk mindazt, ami sajátos csak van a magyar gondolkodásban, ami értékes létesült művelődése történetében, megőrizni és átültetni a gyermek lelkébe. Korunk erkölcsi felfogása is erre utal. Jelen társadalmunknak, ha van valami más korok törekvéseitől megkülönböztető, uralkodó erkölcsi elve, az csak az egyéniség kifejtésének elve lehet, alkalmazva nemcsak egyesekre, hanem a nemzetekre is. A magyar társadalom, főleg a húszas évek óta, világos tudatában él ennek a feladatának. Azóta is van sajátos nemzeti életünk és ami ennek legpregnansabb kifejezője (Petőfiben és Aranyban), sajátos nemzeti irodalmunk.

Azonban a mi iskolai tantervünk korántsem készült absztrakt módon, egészen elméleti alapon; sok benne egyenesen át van véve a régi tantervből, csak hogy megkísérlettük ezt is helyesebb alapokra fektetni. Így a tananyag egységes szervezetét tekintve, a mi tantervünk szintén kétkulacsos: eddigelé benne is kibékítetlen áll egymással szemben egyrésről a történelmi és

irodalmi, másrésről a természettudományi tanítás. A mutatkozó eltérést sajátosságosan úgy jellemezhetni, hogy míg amaz, mivel mindinkább előtérbe lép benne a tárgyi ismeret, mind reálisabbá lesz, addig emez, ellenkezőleg, mindinkább formálissá válik. Az emberek sehogy sem tudják vagy nem akarják belátni és végiggondolni, hogy a természettudományok is a haladó emberi szellem termékei, s hogy azért szintén bizonyos művelődéstörténeti szempontok szerint lehet és kell tanítani őket. Azért mi is a következőkben kénytelenek vagyunk a két csoportot külön-külön tárgyalni.

#### **4. Az oktatás feladatai**

A tananyag kiszemelésének általános szempontjaival (az egyes tantárgyak anyagáról most nem is szólva) foglalkozik még az 1895/96.-i teoretikum is, mégpedig sok tekintetben egészen más alapon, mint az 1882/83.-i.

Kiindul e tárgyalás az oktatás feladatának ilyenemű formulázásából: Célunk, 1. hogy a gyermekkel megismertessük a nemzeti művelődés tárgyi részét, tartalmát; de úgy, hogy 2. képes legyen aztán a műveltség továbbfejlesztésében részt venni. E kettős célból a tananyagra nézve a következőket vonja le az 1895/96.-i teoretikum:

Az első feladat arra utal, hogy a tananyag csak olyan ismeret lehet, amelynek pontosan ki tudjuk helyét jelölni a nemzeti műveltségben. Áll ez a tanulmány minden legkisebb részletére is. A második feladat a tananyag egymásutánjára lesz irányadó. A tényeket és ismereteket ugyanis bizonyos fejlődésszerű menetben fogjuk a gyermekkel közölni (e menet nem esik okvetlenül össze a közönséges történeti renddel, mert a történet időrendje egymaga még nem kellő bizonyítéka a tények fejlődésszerű jelentőségének). A cél az, hogy a gyermek gondolataiban, ismereteinek szerzésében, érzületének alakulásában valóban fejlődésszerű utat kövessen, és a fejlődés legfelsőbb pontjain értse és érezze, hogy a fejlődés nincs befejezve, hanem korunknak és neki magának is van még benne feladata.

Ez utóbbit egy más elmélettel kapcsolatban emeljük ki oly nagyon. Hivatkoznak ugyanis újabban pedagógiai körökben bizonyos biológiai törvényekre, hogy éppúgy, mint teste alakulásában minden magasabb rendű állat az embriótól teljes kifejlődéséig filogenetikus utat<sup>84</sup> követ: úgy kell az egyénnek is lelkiileg átélnie az egész emberiség szellemi életének fejlődését. Erre mindenekelőtt az a megjegyzésünk, hogy nem egészen bizonyos, hogy a biológiai törvényt át lehet-e vinni a szellemi életre is. De ha át lehetne is vinni, akkor tulajdonképpen az volna vele adva, hogy a gyermek lelke önkéntelenül, minden művelés, nevelés nélkül is átmegy azokon a fejlődési fokokon. De ez nem áll: az egyén szelleme egymagától sohasem fejlődne úgy, mint az emberiség vagy akár egy nemzet is fejlődött. Ellene szól a fejlődés ily szükségszerűsége ellen maga a népek története. Bármennyi hasonlóságot veszünk is észre egyik és másik nép története között, törvényszerűséget nem állapíthatunk meg benne olyképpen, hogy azt mondhatnók: egyiknek úgy, mint a másiknak, ugyanegy módon kell átmenni ugyanazokon a fokozatokon. Mert ha így állana a dolog, akkor talán meg is mondhatnók, hogy valamely népnek mily idő múlva, mily fejlődési fokot kell megérnie, és mikor öregszik meg. S akkor a mai nagy nemzetek (pl. a germánok) miért maradtak annyi ideig a kultúra primitív fokán? Vagy nincs-e Afrikában nálunk idősebb nép is, mely mai napig a primitív kultúra fokán tengődik?

---

<sup>84</sup> filogenetikus - törzsfejlődési



A fejlődésszerű menet szemmel tartása az oktatásban szerintünk abból az erkölcsi kötelességből kifolyólag kívánatos, hogy a növendéket a nemzeti kultúra munkásává kell nevelnünk. Tudatossá kell benne fejlesztenünk, hogy a nemzet eddigi munkáját a maga irányában és céljai felé folytatni kell. Azért köteles a tanítás az ismeretet fejlődésszerű menetben nyújtani. Az iskolai tanulmány teljes körének felismerésére pedig meg kell állapítanunk, 1. mi annak, amit műveltségnek nevezünk, jellemző vonása, 2. mi minden művelődésnek a tartalma.

Lássuk előbb, miben különbözik a művelt nép a nem művelttől. Tartalmilag kétségkívül nehéz megállapítani a kettő közt a határt, mert még a műveletlen népeknél is megvannak az elemei, mintegy csírái annak, ami csak jobban kifejlődve mutatkozik a művelt nemzetek gazdagabb kultúrájában. A formális vonás azonban, mely e megkülönböztetésben döntő, így fogalmazható: a művelődési munkásságnak történeti a tudata. Amely nép azt a műveltséget, amelyben él, olyannak tekinti, hogy az mindig olyan volt, aminő most, és más feladata nincs is, mint azt változatlanul fenntartani: az a nép primitív nép. Amely nép azonban úgy tekinti mai állapotait, mint régebbi állapotoknak az eredményeit, melyek változhatnak, sőt még egyelőre álló cél érdekében változtatandók is, arról azt mondjuk, hogy művelt nép.

Ha már most elemezni akarjuk a művelődés tartalmát, főleg három tevékenységi kört lehet a nemzet társadalmi életében egymástól elválasztani.

Első az a munkásság, mely a primitív népeknél, sőt az állatorszámban is megtalálható, amely ti. az élet fenntartására vonatkozik. Csak hogy az állatra és a primitív kultúrára nézve úgy szokták e tevékenységet jellemezni, hogy „kénytelen a környezethez alkalmazkodni”, míg az ember a művelődés emelkedésével alakítja környezetét, mintegy átformálja szellemi élete szükségleteihez. E munkásság az anyagot a természettől veszi, de hogy mivé formálja, az már nem egyedül a természettől függ, hanem az ember szellemi követeléseitől. Ez a munkásság, hogy közös névvel jelöljük, *technikus* természetű: a mesterségek és a képzőművészetek köre.

A művelődési munkásság másik irányának is megvan a maga természetes alapja, de a természeti alapon szintén túlemelkedik és valami újat létesít. Természeti alapja az emberi közösség és a vele összefüggő szükség gondolataink, érzéseink közlésére. A közlés szüksége teremtette meg a nyelvet; művelődési elemmé főleg úgy alakult, hogy az írás fűződött hozzá, és ezzel lehetővé vált, hogy a szellemi közösség, amely a nyelvben él, kiterjed nemzedékek hosszú sorára, sőt felölelheti az egész emberiséget. Az irodalomnak ilyen méltatására nagy súlyt kell helyezni. A művelődés másik fontos köre tehát az *irodalom*.

A társadalmi munkásságnak ehhez a két köréhez még egy harmadikat kell vennünk: ez arra vonatkozik, hogy az előbb említett kettős munkásság útján létesített anyagi és szellemi javak biztosítása, fenntartása és fejlesztése végett az együtt élők közösségét társadalmilag, erkölcsileg szervezni kell. A primitív kulturális fokon álló nép laza kapcsolatban él, addig marad együtt és egy helyen, míg ez a föld szükségleteit kielégíteni képes. A művelt nép a munkás szellemével, lelkes tevékenységével átalakított földet örök birtokába véve, hazájává teszi; érte a nép minden egyes tagja halálra kész, bármily csekély részt mondhat is az egészről a magáénak, s főleg a hazája védelmében erősödik erkölcsi határozottsága; az állami lét kapcsolatos szentesít minden más társas kapcsolatot.

Az emberi munkásság e három körével kell a gyermeket az iskolában megismertetni. De hogyan? Talán úgy, hogy előbb az egyikkel, majd a másikkal, harmadikkal? Ilyes valami lebeghetett Rousseau előtt, mikor derék ember-állatot akarva nevelni, előbb bizonyos technikus ügyességet sajátított el növendékével, s aztán ismerteti meg vele a társadalmi életet. Ez ellenében azonban rá kell utalnunk e tevékenységek szoros kapcsolatára; s ez értelemben köteles a nevelés együttesen szemmel tartani a műveltség egész tartalmát, és nem külön-külön

egyes elemeit. A nevelés minden fokán, az iskola minden évében ennek a három elemnek valamiképpen mindig szerepelni kell az oktatásban. A leghelyesebb tanítás az volna, ha úgy tudnók megállapítani a tananyagsort, hogy a tevékenységi irányoknak olynemű ismertetésére nyújtana alkalmat, amint éppen a tényezők egymástól függenek. Ez volna ideális tanítási terv; erről azonban a társadalmi tudományok jelen fejletlen állapotában a pedagógiának, mint a közvetlen gyakorlatot szolgáló tanulmánynak, egyelőre le kell mondanía.

Azt mondtuk másodsorban, hogy a művelődés tényeit oly szándékkal kell ismertetnünk, hogy a művelődés munkájának folytatására kedve, képessége is legyen az ifjúnak. Ez irányban régóta megkülönböztetik a tanítás kettős célját: egyfelől *a tények helyes ismertetését* és másfelől *az ügyességek fejlesztését*. Az idők folyamán az oktatás elméletében és gyakorlatában a két feladat viszonya igen különböző módon alakult; némely korszakban az ismertetés lépett az ügyesség fejlesztése elé, másokban pedig megfordítva történt.

E kettőnek azonban, ismeretnek és ügyességnek van közvetítő kapcsolata, magasabb egysége: mindkettő csak akkor tökéletes, ha egymásra vonatkozva az ismeret az elmélet fokáig emelkedik, s az ügyesség az elmélet irányadását követi. Így oszlik meg az iskolai munkásság didaktikus szempontból a művelődés mindenik körében ismét három feladatra: 1. Ismereteket közlünk. 2. A közlött ismeretek alapján elméletekhez emelkedünk. 3. Ezek irányadása szerint ügyességeket fejlesztünk.

## A TANÍTÁS TECHNIKÁJA<sup>85</sup>

Arra nézve, hogy miképpen viselkedjünk az órán, azaz miképpen tanítsunk, a következő elveket kell szem előtt tartanunk:

*I. Minden tanítás az egész osztálynak szól.*

Még ha egyetlenegy tanuló hibáját javítjuk is, ez is az osztály szempontjából történik. Ez természetesen kizár minden afféle szokást, mint amilyen némely iskolákban egyes tanulók kihallgatása az óra elején.

Nem kell attól tartani, hogy ha ezt mellőzzük, nem ismerjük meg az egyes fiúkat; a mi módszerünkkel ezt talán még jobban el fogjuk érni; de nem is ez a fő dolog, hanem, hogy minden fiú tanuljon.

Az 1890/91.-i teoretikum e fontos tételt így formulázta: „Az iskola a tanításban elejétől végig fenntartja a tudatot, hogy itt a tanítás *közösen* folyik.” A *közös tanítás* e követelményét az 1894/95.-i t. evvel az általános elvi megokolással vezeti be: az iskolát úgy fogjuk fel, hogy annak feladata a nemzet tagjait közös célra törő, közös munkába és közös gondolkodásba bevezetni. Hibás felfogás, hogy az iskola csak azért van, hogy a szülőknek a gyermekek nevelését megkönnyítse, s főleg, hogy azt olcsóbbá tegye. Mi az iskolát nemzeti intézménynek tekintjük, melynek feladata, hogy megtanítsa növendékeit mindarra, amit a nemzeti művelődés szempontjából tudniok kell, és hozzászoktassa őket a közös munkához, ami eredetileg nem minden természettel vág össze. Lehetőleg bizonyos középegyformaság elérésére kell azért törekednünk, a lassúbb gondolkodásúakat ösztökélni, de mást meg esetleg mérsékelni kell. Nem lehet feladatunk, hogy sajátos genialitásokat fejlesszünk, sőt ha egyik-másik fiúban kiválóság jelentkezik is, az illetőt arra kell szoktatni, hogy a mások munkájában részt vegyen, és saját munkája eredményeiben másokat részesítsen. A fiúk tehát együtt dolgozzanak, és a munka eredményeit sajátítsák el mind.

Az említett főszabály teljesítésének föltételei:

*1. Előbb tegyük fel a kérdést, semmint a fiút felszólítjuk.* Felesleges megmondani, hogy ez a közfigyelem felébresztése végett szükséges. Nem valami nehezen követhető szabály, de kezdő tanítók mégis könnyen vétenek ellene. Arra is ügyeljünk, hogy mikor a gyermekek a feltett kérdés után jelentkeznek - amihez már hozzá vannak szokva -, a közt és a felelés közt ne sok idő teljék el.<sup>86</sup>

---

<sup>85</sup> Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatok, I. kötet, 202-222. lap. Lásd egyébként az előző szemelvény 1. sz. jegyzetét is.

<sup>86</sup> E követelményt, hogy kérdésünk sohase szóljon csak egynek, az 1890/91.-i t. még a következő részletekkel egészíti ki: „Sohasem hívunk gyermeket a táblához. Nem hívjuk ki, hogy a térképen mutogasson. A fiú csak megmondja, mit kell a táblára írni, de azt magunk írjuk oda; megmondja, hol kell a térképen az illető helyet keresni, de mi magunk mutatunk rá. Mindig az egész osztálynak szól, amit mondunk, s az egyes fiú is mindig az egész osztály nevében beszél.” Az utóbbi tételből közvetlenül folyik annak a szüksége - miként az 1894/95.-i t. kiemeli -, „hogy az egész osztály figyeljen a felelőre; éppen azért joga is van mindenkinek hozzá, hogy a felelet javítására jelentkezék, még ha a felszólított nem is követett volna el hibát, és csak másképp akarná valaki a dolgot elmondani. Azaz nem is annyira felelésről van szó, mint inkább véleménynyilvánításról, és ezt tudniok kell a fiúknak is.”

A főszabály második feltétele:

2. *Iparkodjunk a felszólításokat arányosan felosztani*, mert csak így fejthet ki minden egyes tanuló kellő munkásságot. Ennek a követelménynek már jóval bajosabb eleget tenni, mint az előbbinek. Az individualitás egy osztályban nagyon is sokféle, és ha a tanító felteszi a kérdést, a gyorsabban gondolkodók természetesen hamarabb fognak jelentkezni. Ily módon megeshetik a kezdő tanáron, hogy egész óra alatt csak három-négy fiú felel. Hogy ezt elkerülhessük, szükséges mindenekelőtt, hogy minden egyes fiút név szerint ismerjünk, nehogy mindig csak azokat zaklassuk, kiknek történetesen tudjuk a nevét. Ügyelni kell továbbá a tanítónak arra is, hogy ha áll, ne forduljon mindig egy oldal felé. Az arányos felszólítás tehát már meglehetősen gyakorlati ügyességet tételez fel. Idevág az a követelmény is, hogy a nehezebb felfogásúak többször feleljenek, mint többi társaik.

Az utóbbinak némileg ellenkezője gyakorlandó kezdetben az I. osztályban, ahol a bátrabbak gyakoribb feleltetése által, példájukkal buzdítjuk a félénkebbeket. (1894/95.-i t.)

Harmadik követelés:

3. *Semmi kis részletben ne menjünk tovább, míg azt az egész osztály nem tudja*. Mondhatni, a közös tanításban ez a legnehezebb feladat. Nem azt értjük ez alatt, hogy mindenki egyaránt tudja a dolgot. De mivelhogy az az anyag, mit a gimnáziumi oktatás felölel, okvetlenül szükséges az általános műveltséghez, azért annyit meg lehet és meg kell kívánnunk, hogy a maga módjára mindenki tudja. Sokan úgy szoktak erről meggyőződni, hogy egyszerűen kikérdezik az egészet, mikor aztán mindenki elmond egy kikapott részletet. Ezt azonban nem lehet megengedni; az ilyen eljárás éppenséggel nem vezet célra, és a tanítót erre csak az a vágya viszi, hogy minél gyorsabban haladjon.

Ily eljárás mellett ugyanis okvetlenül elvész az egésznek összefüggő tudása. Némely helyen úgy akarnak e bajon segíteni, hogy minden egyes tanulótól kikérdezik az egészet, pl. mindenik fiú végigmondja a declinatiót. De ez éppoly nagy hiba, mint az előbbi. Ha az osztályban 40 fiú van, akkor, míg az az egy fiú declinál, a többi 39 unatkozik. Hogy miképpen kerüljük ki e két szélsőséget, az a következőkből fog kitűnni.

Hogy az osztályban mindenkit okvetlenül foglalkoztassunk minden kis részlettel - mondja az 1890/91.-i t. -, annak egyik eszköze a diárium is. (A diárium, melyről még alább is szó lesz, a tanulás eredményeit röviden jelölő jegyzeteket tartalmazó füzet. E bejegyzések közös megállapodások alapján minden kis részlet elvégzése után következnek.) A némely helyen e célra használt kórusban való beszélgetés papagájmunka, míg a tanulás és gondolkodás eredményeinek feljegyzése mégis megköveteli az egyéni munkát. (1894/95.)

Ezzel elértünk a tanítás második főszabályához, mely már inkább a tanítás lényegét illeti. Nekünk az iskolában tulajdonképpen nem is kellene az iskolai munka jelölésére a „tanítás” szót használnunk. Mi nem tanítunk, hanem tanultatunk. Ebben különbözik a mi iskolánk eljárása még azokétól a jobb professzorokétól is, akik a tananyagot világos magyarázat útján akarják mintegy átönteneni a tanulóba, míg mi, a gyakorlóiskolában, csak vezetői, irányítói vagyunk a tanulásnak.

A tanítás második főszabálya ugyanis ez:

*II. Mindig arra kell gondolnunk, hogy a fiúk maguk dolgozzanak.*

Semmit sem vállaljunk magunkra, amit a tanulók maguk is elvégezhetnek. E főszabályból is több követelmény folyik. Legfontosabbak ezek közül:

1. *A tanítás legkisebb részletében is tudatosság uralkodjék*. Evégett a fiúknak ismerniök kell a célt, amely felé az illető óra vagy órarészlet vezet. Tudniök kell, mit akarnak megtanulni.

A cél sokszor megszabja a tanítás módját is.

E követelmény elvi okait a következőképpen világítja meg az 1894/95.-i teoretikum: Mi a tanulást úgy fogjuk fel, hogy az tudatos munkásság. A növendéknek mindig tudnia kell, *mit* és *miért* tétetünk vele. Tanulhat ugyan az ember öntudatlanul is (így tanulja az anyanyelvét), de az iskolában végzett munka szándékos és öntudatos legyen. Keveset ér az az ismeret, melyről a fiú nem tudja, hogyan és miért szerzte; míg az öntudatos munkából megtanulja, hogyan kell magának ismereteket szereznie, hogy folytathassa az emberiség munkáját. Ha az iskolai tanulás nem volna ilyen tudatos ismeretszerzés, akkor nem volna más, mint a kívül szerzett tapasztalat mellé egy más, az iskolában nyert, vele egyenlő értékű tapasztalat helyezése. Csak tudatos munkásság létesítése mellett számíthatunk rá, hogy az iskolában nyert ismeret erősebb lesz, mint a közönséges életben szerzett tapasztalat. (1895/96.)

Minő legyen a cél, melyet a gyermek elé tűzünk?

A cél sohasem lehet valamely tudományos rendszerből vett fogalom vagy valamely formális művelet. Nem szabad így szólanunk: „Most meg fogunk ismerkedni a declinációval”, vagy: „Most meg fogjuk tanulni a láncszabályt.” E fogalmak még ismeretlenek a gyermek előtt, és így érthetetlenek is számára.

A kitűzött célnak mindig konkrétan, tárgyinak kell lennie.

Továbbá összeköttetésben kell lennie a fiúk tapasztalati ismeretkörével.

A formális tudományos tétel nem is közérdekű erkölcsi cél; minden tudomány maga csak eszköz erkölcsi feladatok megoldására. A közérdekű célt tekintve a tudományos tételek csak eszköznek vehetők.

A cél minőségére vonatkozó ez általános követelményeket továbbá a következőképpen formulázza, és példával is megvilágítja az 1890/91.-i teoretikum: A célt oly módon kell kiszemelni, hogy az egyfelől a gyermek ismeretkörével, de másfelől az emberiség nagy feladataival legyen kapcsolatban. Hogy példát mondjunk: azt, hogy miért tanuljuk a latin nyelvet, az iskolában rendszerint azzal okolják meg, hogy a római nemzet hatalmas, nagy nemzet volt. E megokolás nem ér semmit a gyermek számára; meg aztán más nagy nemzet is van, melynek mégsem tanuljuk meg a nyelvét. A gyermek ismeretkörében erre nézve az van, hogy az apja és más ismerőse is tud latinul, ő is olyan lesz, mint az, tehát neki is kell latinul tanulnia. Ezt valaki utilitárius célnak mondhatná, pedig erkölcsi cél; mégpedig két erkölcsi jelentőségű gondolat rejlik mögötte:

1. hogy a gyermek erkölcsi közösségben él,
2. hogy az, amit tanul, összeköttetésbe jut élete feladatával.

Ha a cél jól ki van szemelve, mindjárt érdeklődnek iránta a gyermekek, és nagymértékben felébred tevékenységük. Szívesen elmondják, amit róla tudnak, és ezzel már benne vannak gondolataik rendezésében, dolgoznak, tanulnak valamit. Persze, az így nyert ismeret hiányos, a mi tisztunk aztán az ismeretek kiegészítése.

A cél e kitűzése nemcsak az óra elején szükséges, azaz nemcsak egy általános, egy főcél kitűzése kell; hanem tűzzünk ki minden egyes kis részletnél külön kis célt úgy, hogy a tanítás ezáltal is artikulálva<sup>87</sup> legyen. Még a végzetek ismétlését is a következő lépés céljához kell fűzni, nem pedig összefüggés nélkül újra meg újra reprodukáltatni. (1894/95.)

---

<sup>87</sup> artikulálva - tagolva

Összefoglalva tehát a mondottakat: legyen a cél konkrét, tárgyi és egyfelől a gyermek előbbi tapasztalataival, másfelől a közélet feladataival kapcsolatban álló.

A cél kitűzése követelményéből közvetlenül ered a második tétel:

2. *A kérdések a célra vonatkozók legyenek.* A gyermeknek minden kérdésre nézve tudnia kell, mire teszik fel a kérdést. (1895/96.) A célnak ugyanis, miként már a fennebbiekből is kitűnik, nem szabad olyannak lenni, hogy a gyermekek már mindent tudjanak róla, mert ekkor tüstént elvész az érdeklődés, hanem mindig valami újat is tanuljanak mellette, melyet a tanító maga fog elmondani.

A gyermeknek mindjárt, amikor a cél kitűzésekor régi ismeretei a dologról felélednek, máris éreznie kell, hogy ez ismeretei hézagosa. Azonban nem elég, hogy a tanító maga kitöltse a hézagokat, és csak elmondja a dolgot. Míg ugyanis a fiú csak hallgat, addig nem gondolkodik eléggé. Csak felnőttekben találjuk azt a képességet, hogy a hallottakat azonnal kapcsolatba hozzák előbbi ismereteikkel. Ezért rögtön ki is kell kérdezni a mondottakat, illetőleg elolvasottakat.

Azonban ezeknek a kérdéseknek is szorosan a tárgyra kell vonatkozniuk. Ne így kérdezzünk: „Mit olvastunk?“, „Ki mondja el, mit hallottunk?“, hanem így: „Mit tett ez vagy az? Mi volt az oka ennek vagy annak?“ - Vannak persze ezeknél még sokkal fontosabb kérdések, melyek a tanító részéről gondos készülést kívánnak, ti. az ún. középponti kérdések, melyek a dolog lényegére, legfőbb pontjaira vonatkoznak.

Az ilyen kitűzött, a gyermekektől ismert és folyton szemmel tartott cél felé vezető kérdések útján való tanításnak éppen ellentéte a katekizáló módszer, mely a század elején lett divatos. E szerint ugyanis általános kérdésekkel, beszélgetés útján igyekeznek a gyermekekből valamely, tőlük előre nem ismert eredményt kieroszakolni. Figyelmeztetik pl. a gyermekeket valami érdekes dologra, és kérdést fűznek hozzá. A dolog felkelti a gyermek figyelmét, s egyik kérdést a másikhoz fűzve, elvezetik a gyermeket oda, ahová akarják, hogy vele valamely igazságot beláttassanak. Könnyű felismerni, ennek a módszernek mi a hibája. A gyermekek eljutnak ugyan általa valahová, de hogy miképpen, ezt a gyermek sohasem tudja meg. A gyakorlóiskola eljárása tehát ennek, miként mondtuk, a megfordítottja. A gyermek itt elejétől fogva érzi, látja, hogy minden lépése, melyet tesz, szükséges a kitűzött cél elérésére. (1895/96.)

3. *Míg egy-egy kérdéssel az egész osztály nincs tisztában, addig nem szabad továbbmenni.* Nyilvánvaló dolog, hogy a felszólított nem fog mindig helyes feleletet adni. Nem szabad azonban a tanítónak magának a feleletet javítani. Ha tenné, vétene a tanulók önmunkásságának elvi követelménye ellen.

Nagy hiba volna másfelől az is, ha nem engedné, hogy a gyermek a hiányos dolgot úgy, amint gondolja, elmondja, és ha a feleletet mindjárt az elején megakasztaná. Majdnem örülnünk kell, ha a gyermek félreértésből - illetőleg értelmi fogyatékoság folytán, nem pedig figyelmetlenségből - helytelen feleletet ad. Ha még oly világos is a tanító szemében valamely igazság, érdekes látni, mily szempontból fogja fel a gyermek. Tanításunknak alig lehet szebb eredménye, mint minden támadó félreértés eltávolítása. De nagy gyakorlati ügyesség kell hozzá, hogy azt a pszichológiai okot egyszerre kitaláljuk, amiért egyik vagy másik fiú félreértette a kérdést. Legjobb azért, ha nyugodtan végighallgatjuk a gyermeket; nem mondjuk, hogy rosszul fogta fel a dolgot, hanem csak felelete után kérdezzük meg tőle, hogy miért értette azt úgy. Csak azután mutassuk ki feleletében az abszurdumot, s ha ő ezt maga belátta, ez már a legnagyobb fokú öntevékenység: vele igen sokat tanult.

De a helyest, miként már jeleztük, ne a tanító tegye a helytelen helyébe, hanem a többi fiúk, azaz ne magunk javítsunk, hanem más gyermekkel javíttassunk. Ilyenkor azonban könnyen megeshetik, hogy minden következő fiú még rosszabbul fogja a dolgot elmondani, mint az előtte való, és a tanító is, a tanuló is annyira belezavarodik, hogy az óra végéig sem lábolnak ki a bajból. Ezt úgy lehet a legjobban elkerülni, hogy a másik fiútól csupán azt kérdezzük és mondatjuk, hol és mi hiba, és magával az illetővel, aki elhibázta, javíttatjuk ki a feleletét.

Ami a kikérdezést illeti, mikor újat tanítunk, legcélszerűbb, ha azokat szólítjuk fel, kik már tudják a dolgot, vagy legalább azt hiszik, hogy tudják, azaz azokat, akik felelésre jelentkeznek. Az ő feleletükből érti meg majd a többi is. Már a tanítás további folyamán vagy oly dolgoknál, melyeket mindenkinek már régebben kell tudni, nem teszünk kivételt tanuló és tanuló között, sőt a leggyengébbektől kérdezzük, hogy esetleg felelevenítsük az elhomályosult ismereteket.

*III. A harmadik főszabály, melyet ki kell emelnünk, szintén nagyon általános:*

*Amit a fiú tanult, megismert, abból teljes összefüggő egész alakuljon. Evégből:*

1. Sohasem szabad csak egyes apró részeket elmondani, hanem mindent, ami az illető kérdésre vonatkozik.
2. A tanuló önállóan, bármily rendben elmondhatja, amit tud, még ha ez elmondás logika nélkül való is. Csak elmondás után szedessük vele a dolgot logikai rendbe. Legfontosabb,
3. hogy sohasem szabad oly ismeretet, mely összefüggő egész, részletekben kikérdezni. Amit a gyermekek egyszer megtanultak, egyszerre el kell mondatni, minden közbeeső kérdés nélkül, pl. egy összefüggő szabálysorozatot.

A növendék ismeretei - úgymond e pontra vonatkozólag az 1894/95.-i teoretikum - ne legyenek izoláltak, mindig egy egészben foglaljanak helyet, minden lépés a főcél felé vezessen, és minden lépésnél tekintsünk vissza a már elvégzett anyagra. Az ismereteknek ezen kellő összefüggésben tartása előtt vannak azonban akadályok is. Az egyik az, hogy sok fiút akarunk foglalkoztatni, tehát csak részenként mondhatják el az elmondandókat, amiben megvan az a veszedelem, hogy ki-ki csak arra ügyel, amit ő mond. Épp azért ne zavarjuk meg, ne szakítsuk félbe a beszélőt, hadd mondjon el mindent, amit tud, még ha hibákat ejt is közbe. Csak ha a fiú már elvégezte egész mondanivalóját, gondoskodjunk a javításról és pótlásról. Amit összefüggésben kell tudnia, ne mondassuk el részletekben. Nagy baj lehet még az is, ha az osztály tudja ugyan, amit tudni kell, de nem tudják az egyesek. Ez is, az is tud valamit, az egészet nem tudja senki. E bajon is segít a diárium, ahová mindent összefüggésben kell bejegyezni.

*IV. A tanítás csak akkor mondható sikerültnek, ha a fiúkat arra képesíti, hogy maguktól el tudnak bánni a dolgokkal, ismereteiket érvényesíteni tudják. Ez az, amit közönségesen úgy szoktak kifejezni, hogy a hallottaknak jól az emlékezetbe kell vésődniök; mert csak azzal bánhatik el a gyermek, amit eszébe megtart. Arról kell tehát gondoskodni, hogy a tanítás minél hívebben benyomódjék a gyermek lelkébe. Ennek több eszköze lehet, de a gyakorlóiskola valamennyi között a legcélszerűbbnek a diáriumot találta. Ez nem más, mint nagyobb jegyzőkönyv, és arra való, hogy folyton kísérje a tanítást. Nem oly értelemben, hogy a fiúk talán a tanító szavai után jegyezgetnek. Míg a tanító beszél, nincs más teendőjük, mint figyelni; a jegyezgetés ekkor egyenesen tilos; hanem amiben a gyermekekkel megállapodtunk, azt röviden bejegyeztetjük, mondatok helyett inkább csak egyes nyomós szavakban. Ez tulajdonképpen a tanultaknak bizonyos kategóriák szerint való bejegyzése. Maga a bejegyzés nem közvetlenül a tanító szavai után történik, hanem a beírandó szöveget valamely fiúval diktálhatjuk közös megállapodás nyomán.*

A gyakorlóiskola valamennyi tantárgy számára közös diáriumot használ. Szóba hozták ugyan, nem volna-e jó annyi diárium, ahány tantárgy van. A gyakorlóiskola praxisát azonban elvi megfontolások teszik megokolttá. Már Platón megjegyezte, hogy az írás feltalálása az emlékezet rovására történt. Mióta az emberek az írásra támaszkodhatnak, sokkal kevesebb gondot fordítanak a memóriára. Azért jobb egy diárium, hogy nehéz legyen ráakadni, ha a gyermeknek valamire szüksége van, s azért folyamodnak az emlékezetükhöz. Ugyancsak a memória kedvéért kell a bejegyzésnek csupán egyes szavakból állani, hogy a gondolat mintegy azokhoz szegezve legyen ugyan, de a gyermekek mégis kénytelenek legyenek a gondolatot egész teljességében emlékezetből rekonstruálni. Az eddig elmondottak magukban foglalják mindazt, amit ezúttal a tanítás technikájára vonatkozólag mondani akarunk.

### **A tanítás technikájának lelki alapjai**

Az eddig (az 1882/83.-i teoretikumban) kissé laza összefüggésben tárgyalt technikai kérdések körül folynak és e fejezetbe vágnak a későbbi teoretikumok azon rendszeres fejtegetései, melyek az oktatás sikerességének érdekében szükséges lelki folyamatokkal, illetőleg ezeknek feltételeivel foglalkoznak. E lelki folyamatokat 3 csoportra osztják e teoretikumok: *figyelés*, *megértés* és *emlékezetben tartás*, és így e három didaktikai problémával foglalkoznak: 1. Hogyan kell a figyelmet felébreszteni és fenntartani? 2. Hogyan a tárgyat megérteni? 3. Hogyan a megértett dolgokat megtartani?

1. Az elsőre, a *figyelemre*, illetőleg a figyelem felkeltésére nézve ezeket mondja az 1890/91.-i teoretikum:

„Mi a figyelem?” Erre a kérdésre csak így felelhetünk: az eszméletes cselekvés egy módja. Megkülönböztetik az önkéntelen és a szándékos figyelmet. Ha pl. valaki az asztalra üt, és odafordulunk, akkor az így felkeltett figyelem, bár cselekvésből ered, mégis egészen passzív. Aktívvá csak akkor lesz, ha előre tudjuk, hogy valamit hallani fogunk, és e lelki működést ráirányozzuk. Világos, hogy tanításban mi csupán az aktív figyelemre számíthatunk. Hogyan lehet ezt előidézni? Az, hogy megmondjuk: „Figyeljete!” nem elég hozzá. A figyelem eredménye, hogy azokat a szerveket, melyek a külső benyomások felfogására hivatvák, ezekre irányítjuk is. A figyelem tehát a lélek oly működése, mely egyúttal az érzéki receptív szerveket is előkészíti a külső benyomások felfogására. Erre a gyermeknek okvetlenül szüksége van, enélkül nem indulhat meg a tanítás.

Mik tehát a figyelem feltételei? Először is el kell hárítani a figyelem létesülését akadályozó körülményeket. A lélek ugyanis soha sincs működés nélkül, és a gyermekre, mikor iskolába jön, már bizonyos benyomások hatottak. A legnagyobb akadályok azonban a testi állapotból eredhetnek. Testi fáradtság képtelenné tesz a figyelésre. A testi szükségletek mind ki legyenek tehát elégítve. Nem szabad a gyermeket soká ülni engedni, s vigyázni kell arra is, hogy jól üljének, kellő világosság legyen, szóval biztosítva legyen a testi frissesség, üdeség.

E testi üdeség a figyelemre nézve az első kellék. Azért van a gyakorlóiskolában csak háromnegyed óráig tartó tanítás is. Csak a legfelső osztályokban volna szabad egy órán túl is tanítani. Nagyon ügyelnie kell a tanárnak, hogy a fiúk felváltva hallgassanak, írjanak, üljenek vagy álljanak. Gondolni kell arra is, hogy sokféle egyéniség van együtt az osztályban. Ezeknek bizonyos mértékben ki kell egyenlítődniök, egyforma tempóban való dolgozásra szokniok. Ezt el is lehet érni egy-két évi óvatos vezetés mellett.



A másik akadály, mint már előre említők, az, hogy a lélek soha sincs működés nélkül. A gyermek is mindig gondolkodik valamin, de ritka esetben azon, ami következni fog. Csak akkor lehet, azt tartják, erre biztosan számítani, ha a tanár egzaminálással<sup>88</sup> kezdi az órát, de akkor meg voltaképpen azon való gondolkodást eredményez csak, ami már volt. Hogyan lehet ezt az akadályt elhárítani? Gondolatokat a lélekből mintegy kiűzni csak más gondolatokkal lehet. Nem követelhetjük tehát a figyelmet mindjárt az óra elején. A régiek megbeszélése, dialogikus, társalgó hangon való tárgyalás által rá kell terelni a gyermek gondolatait arra a tárgyra, amellyel foglalkozni fogunk. Beszélgetni kell a célról, és ebbe a beszélgetésbe - főleg az alsó osztályokban - lassanként bele kell vonni mindenkit. Mikor aztán már mindenki azzal foglalkozik, akkor kell a tulajdonképpeni tanítást megkezdenünk.

Ebből sok szabály következik a tanítás menetére nézve is. Nevezetesen óvakodni kell, hogy a felkeltett figyelem a tárgyról el ne vonassék. Sok tanár azt hiszi, hogy ha valami anekdotát mond el, a gyermekek jobban fognak figyelni, pedig akkor a gyermek inkább az anekdotára gondol. Ha tehát egyszer a tanár a figyelmet felkeltette, nem szabad azt humoros megjegyzésekkel és hasonlókkal kockáztatnia; komolyan, minden digressziót<sup>89</sup> kerülve kell beszélni, más szóval nem szabad a tanárnak magának akadályt teremtenie.

Mindezekben az akadályok elhárításáról szoltunk, most áttérünk a figyelmet keltő pozitív tevékenységre. Erre nézve a leghatározottabb szabály, hogy hatást az gyakorol, ami eleven, élénk benyomást tesz. De ez elevenségnek kettős értelme van. Ti. egy részben függ az érzéki benyomások erejétől, hogy a tanár világosan, határozottan beszéljen, ne hadarjon, minden szót világosan ejtsen. Ez a dolognak csak egyik része, mert minden érzéki benyomásnak megvan a maga érzelmi oldala, a maga tónusa is. A hatásnak ti. kedvesnek kell lennie. Hat pl. a hang kelleme is, de mi most nem ilyesmit értünk. Az, hogy a hatás kedves legyen az illetőnek, kire hatni akarunk, szubjektív állapotától függ. Minthogy itt értelmi funkcióról van szó, kell, hogy kellemesen essék az illetőnek, amit most tőlünk hallani fog, tehát bizonyos szubjektív szükségletet, valami előzetes vágyat kell nála kielégítenünk. Ezt a szükségletet, e vágyat nevezzük érdeknek. Hogy a figyelem meglegyen, világosan, de bizonyos vágyat, szükségérzetet kielégítve is kell szólanunk. E szükségérzetet fel kell a gyermekben ébreszteni. Miután az óra elején beszélgetés által az idegen gondolatokat háttérbe szorítottuk, s könnyedén a társalgásba mintegy belevontuk a gyermeket, most azt kell velük éreztetnünk, hogy még nem tudnak mindent, hogy valami hiány van még a lelkükben, és szükségük van a tanár oktatására. Ezzel el van érve, hogy a tanítás kíváncsi lesz nekik, s kedvesen fogadják. A figyelem érdekében abban áll tehát a pozitív tevékenység, hogy a szükségérzet felébresztése által kellemetessé tesszük a tanítást.

Eljárásunk tehát a következő: óra elején célt tűzünk ki, s erről beszélgetünk; belevonjuk a gyermeket a tárggyal való foglalkozásba, lassanként aztán oly kérdéseket teszünk, melyek felébresztik azt az érzést, hogy még nem mindent tudnak arról, amivel most foglalkozunk. Ennek az érzetnek a felébresztésével kezdődik a figyelem. De erről nemcsak az óra elején kell gondoskodnunk, hanem gondoskodnunk kell mindig új meg új érdekről.

Meg kell itt még emlékeznünk két oly körülményről, melyek az érzéki benyomás világosságát zavarhatják. Az egyik értelmi, a másik érzelmi jellegű.

A tanítás ugyanis mindig több érzéki benyomásból áll. Zavar, ha ez sokkal több, mint amennyit az ember áttekinthet. Tehát amit adunk, azt részenként, mintegy cseppenként kell adnunk.

---

<sup>88</sup> egzaminálás - vizsgáztatás

<sup>89</sup> digresszió - kitérés

A másik érzelmi körülmény. Tudvalevő, hogy a nagy indulat megakaszthatja a külső benyomásoknak érzékeinkkel való felvételét. Némelyek azt kívánják, hogy a tanár addig tanítson, míg a gyermek lelkesülve könnyezik. Ünnepeles alkalommal helyén lehet ilyféle hatás. De egyébként megszűnik ily állapotban a figyelem lehetősége. Bizonyos ellentét van az értelmi és érzelmi percepció között. Nem szabad tehát affektusokat kelteni. Sokan meg a fegyelemtartás kedvéért hozzák a gyermeket affektusba; addig dorgálják, míg sírni nem kezd - pedig akkor éppenséggel nem figyelhet.

Arra, hogy az érzéki benyomásnak minden módját alkalmazni kell, elég legyen most csak röviden rámutatni. Könnyen belátható, hogy e benyomások akkor a legerősebbek, ha minél több érzékszervet foglalkoztatnak (szem, fül, kéz - a táblának tehát nagy szerepe van).

Állítsuk most még egyszer össze a figyelem keltésének és fenntartásának feltételeit: gondoskodjunk a kellő testi üdeségről; másnemű képzeteket szorítsunk háttérbe, gátoljuk meg idegen képzetek felmerülését; az érzéki benyomás legyen erős, világos, kellemes; sok érzéki benyomás ne legyen; affektust ne keltsünk.

Az itt felsorolt követelményeket a következőkkel egészíti ki az 1895/96.-i teoretikum:

Szükséges még az óra *tagozása* is. Minthogy a figyelem hosszabb időt és működést vesz igénybe, gondoskodnunk kell arról, hogy a megfigyelt anyag sokasága, változatossága zavart ne idézzon elő a lélekben. Tudjuk pl., hogy egy gyors beszédű szónok mennyire kifárasztja a figyelmet. Hátha még sokáig is beszél, és gyors egymásutánban! A tanításra alkalmazva ezt, ebből azt következtetjük, hogy artikulálni kell a tanítást, nyugvópontokat kell az órában keresni. Igen jól eszközölhető ez a diáriumba való beírással. E bejegyzés egyebek közt megteszi azt a szolgálatot is, hogy az írással vele járó mozgás útján bizonyos felfrissülést szerez a kimerült gyermeknek. A diáriumba való bejegyzés többször is történik egy óra alatt. A beírandó dolgokat diktáltatjuk valamely fiúval. Természetesen minél magasabb valamely osztály, annál kevésbé, illetőleg ritkábban élünk a tanítás ez eszközével. Újabban bizonyos pontos észleleteket tettek a gyermek figyelmére nézve, amennyiben alsóbb osztályokban íratnak a gyermekekkel, és azt találták, hogy a figyelem az óra közepén volt a leglazább, míg az óra elején és végén intenzívebb volt.

Némileg kiegészíti még az 1890/91.-i teoretikum idevágó megjegyzéseit az 1895/96.-i teoretikum következő észrevétele is: Egyszerre sokat és ellentétes gondolatokat ne adjunk; óvakodjunk oly megjegyzésektől, melyek a tanítás tárgyával nincsenek szoros összeköttetésben, akár komoly, akár pedig tréfás megjegyzések azok; kíváltk ne legyenek szubjektív bántó élűek, mert amellet, hogy sértenek, le is szállítják a tanárt arról a tárgyi magaslatról, amelyen áll, és okvetlenül zavarják a tanítást.

2. Ami a tanítás sikeressége céljából szükséges lelki működések második nemét illeti, *a megértést*, azaz az ennek megfelelő tanítási processzust: *a megértetést*, erre nézve a következő útmutatásokat adja az 1890/91.-i teoretikum:

Természetesen a legfontosabb kérdések egyike az, megértették-e a gyermekek azt, amit tanítottunk. Fontos ez már a figyelem fenntartásának céljából is, mert hiszen alig lehet olyasmire figyelni, legalább huzamosan nem, amit nem értünk. Arról tehát, hogy a fiúk megértse-nek, minden fokon folytonosan kell gondoskodnunk. Meg kell tehát most vizsgálnunk, miben áll a megértés, és hogyan gondoskodhatunk róla.

Megérteni nem egyéb, mint valamely lelki tényt, tapasztalatot (legyen az akár konkrét, akár pedig absztrakt) alárendelni valamely előttünk már ismeretes lelki tény alá, vagy legalábbis észrevenni, hogy ilyet már ismerünk. Pl. hallunk valamely szót; jelentését megértjük, ha a hangkép felébreszt bennünk valamely régibb lelki tartalmat; észrevesszük, hogy a jelentés

ugyanaz, mint amit ehhez a hangképhez egyszer már hozzáfűztünk. A megértés tehát itt sem más, mint összekapcsolása a most keletkezett lelki ténynek egy már régebben ismeretessel. Így történik a megértés, ha a most megértett anyag semmi újat sem tartalmaz. De ha új vonás is van benne? Erre az esetre is illik, amit most mondtunk. Abban az újban is kell valaminek lennie, ami alkalmassá teszi, hogy régiebb képek hozzátételével megérthessük, úgy, hogy a régebbihez hozzásorolhassuk mintegy annak kiegészítéséül. Ha a formális fokozatokra tekintünk,<sup>90</sup> könnyen beláthatjuk, hogy ott minden fokon tulajdonképpen a megértetés követelménye szerepel. Ha tehát azt kérdezzük, miképp gondoskodhatunk a megértetésről, a felelet igen egyszerű lesz: a formális fokozatok megtartásával. Eszerint tehát most inkább az a kérdés, hogyan lehetne ellenőriznünk, vajon a fiúk a formális fokozatokon keresztül valóban megértettek-e bennünket?

Itt látjuk csak igazán annak a szükségét, hogy a gyermekek beszéljenek. Nincs nagyobb önámítás, mint azt hinni, hogy ha valakinek a beszédét meghallgatják, ezáltal már megtörtént a megértés is. Az alá- vagy mellérendelés ugyanis, mely a megértéshez okvetlenül szükséges, nem történik meg mindig önkéntelenül. Egyes részeket ugyan felfog az ember, de nem fűzi össze az újat a régivel. Hiszi, hogy megértette, de nincs biztos tudomása róla. Hivatkozhatik e részben mindenki, ki egyetemi előadásokat hallgatott, a saját tapasztalatára. Ha a végighallgatott előadást otthon emlékezetből akarja kidolgozni, azt veszi észre, hogy az egész menetet nem bírta követni, felfogása itt-ott hézagossá maradt. Miben volt itt a hiba? Abban, hogy megértése bizonyos önkéntelen megértés volt, nem fűzte össze pontosan az újabb ismeretet a régivel. Maga az egyetemi tanár ezt ritkán tétetheti meg, és így a megértés sokszor felszínes marad. Ezt kell a tanításban kikerülni. Hogyan? Folyton reprodukcióra kell kényszeríteni a gyermeket. De a reprodukció lehet értelem nélkül való is, a hallottaknak pusztán utánmondása. Azért is oly reprodukcióra kell a gyermeket kényszeríteni, amelyben neki önmagától kell valamit végeznie.

Még a fordításnál sem vagyunk biztosak, vajon megértette-e, melyik szó mit jelent, ha erről külön meg nem győződünk. Ekkor sokszor kitűnik, hogy nem mindent értett meg, noha az egész mondat fordítását el tudja mondani. A reprodukció tehát mindig némi változtatással történjék, hogy a gyermek maga tegyen tanúságot róla, vajon összefűzte-e az új ismeretet valamely régivel. Az az igazi reprodukció, melyhez a gyermek maga is fűz valamit régebbi ismereteiből. Önállóan, más szempontból kell még egyszer ugyanazt elmondania. Hogy példát hozzunk fel erre, tegyük fel, hogy a felsőbb osztályokban valamely matematikai részletet kell tanítanunk. Elmondjuk a demonstrációt. Nem szabad, ha a megértést akarom ellenőrizni, azt kérdezni: ki mondja el még egyszer? Ehhez mindössze is eleven emlékezőtehetség szükséges. A reprodukcióra felhívó kérdést így fogom feltenni: „Hány lépést kellett tennem ebben a bizonyításban?” Most a fiúnak kell az eljárást részekre osztania, és ezt régebbi ismeretei segítségével teszi. „Melyik az első lépés?” - ezt ismét egy másiktól kérdezem, és így tovább a következőket a többiektől. Ezáltal legalább némi biztosítékot csakugyan nyerek a megértés megtörténtéről. Más példa: Egy történetet beszélek el. Nem mondom el újra, mert az újra elmondás megint csak az eleven emlékezőtehetségen alapszik, és nem nyújt biztosítékot a megértésre nézve. Hogy tevékeny reprodukcióra készítsem a fiúkat, azt kérdezem: „Miért tette az illető ezt meg amazt?” Hogy a fiúk e kérdésre megfelelhessenek, kénytelenek a maguk ismereteiből valamit hozzátenni.

A megértés ellenőrzője tehát a reprodukció, de nem a pusztá utánzó, hanem a tevékeny reprodukció, melynél a gyermeknek magának is kell a reprodukálendő dolgon bizonyos

---

<sup>90</sup> Lásd az előző szemelvényt!

módosítást végeznie. Ezt a reprodukciót aztán minden fokon alkalmazni kell. Látni való, hogy ezekből folyik az, amit mi az iskolában teszünk, és amit sokan dialogikus módnak mondanak, holott nem egyéb, mint arra való törekvés, hogy a gyermeket tevékeny reprodukcióra készítsük. Hogy a gyermek ily reprodukcióra képes legyen, arról a figyelem fenntartásával gondoskodtunk. Megkérdeztük őket, miféle régibb gondolataik vannak az illető tárgyra vonatkozólag, és ezek felélesztése segíti őket a tevékeny reprodukcióban. Magáról a megértésről gondoskodnak a formális fokozatok, az ellenőrzést pedig a tevékeny reprodukcióra való kényszerítés útján végezzük.

Az 1895/96.-i teoretikum még a következő megjegyzéseket tartalmazza a megértés processzusára nézve:

Megérteni nem tesz egyebet, mint hogy az új benyomásokhoz lelkünkben oly elemek fűződnek, melyek annak az újnak a helyét jelölik ki a lelki tények sorában. A tanítás maga gondoskodik erről azáltal, hogy jól kiszemeli az anyagot: legyenek a gyermekben oly képzetek, melyekhez az újakat fűzhetjük. Ezt a hozzáfűzést tulajdonképp a gyermekeknek maguknak kell végezniök. Hogy a gyermek e munkáját ellenőrizzük, arra más eszközünk nincs, mint maga a *beszéd*. Hogy mi a gyermeket arra vigyük, hogy megértse a gondolatot, hogy új képzetait a régebbiek között elhelyezze, beszéltetni kell őt. Ezen alapszik tulajdonképpen a tanítás technikája. Nem elég tanítást, előadást tartani, hanem beszéltetni kell a szó igaz értelmében, azaz nem utánamondatni a tanulóval, amit hall, hanem a maga szavaival elmondani, amit gondol. Sokat vét ez ellen a tanítás a legalacsonyabb és legmagasabb fokon egyaránt. Nagy a nehézség erre nézve természetesen a közös tanításban. Megvan azonban könnyítve azáltal, hogy a kérdést mindenkihez intézzük, és aki felel, valamennyi helyett felel. Ez eljárás azonban nagyfokú óvatosságot követel a tanár részéről: a gyermektől kapott helyes feleletet nem szabad elfogadni, míg ki nem mutatja azt a helyes processzust, amelynek segítségével a helyes eredményhez jutott. Ez a tanítás technikájának Kolombusz tojása. Ha pedig rossz feleletet kapunk, nagyon vigyáznunk kell a kijavításban. Nem szabad a pusztá visszautasítással megelégednünk. A rossz feleletben is vezette a tanulót valami, ami figyelmünkre méltó. Ki kell mutatni, mi a rossz az illető rosszban, mert lehet annak különböző oka: hanyagság, rossz gondolkodás stb. A kijavításban segédkezzék az egész osztály.

3. A tanítást a gyermek részéről kísérő lelki tevékenységek közül a harmadikról, az *emlékezetben való megtartásról* ezeket mondja az 1890/91.-i teoretikum: Nem kevésbé fontos, mint a figyelem és a megértés, a tanultaknak az emlékezetben tartása.

Kétféle emlékezetet szokás megkülönböztetni. Az egyik egyáltalában minden képzet tulajdonsága; megmarad a lelkünkben, de nem vagyunk képesek azt bármikor felébreszteni, hanem önkéntelenül felébred néha. Ez az önkéntelen reprodukció. A másik - s ez a jelentősebb - az, melynek segítségével az ember önkényesen felidézheti ismereteit. Azonban mindkettő fontos, sőt a második nem is lehetséges, ha az első nincs meg. Nekünk tehát azt az utat kell itt követnünk, hogy megvizsgáljuk, vajon miképpen szerzi meg magának valamely lelki tartalom azt a képességet, hogy önként felidéződhessék. E felidézés, vagyis az emlékezés céljából két feltételt szoktak emlegetni. Az egyik az ismétlés, a másik pedig abban rejlik, hogy valamely lelki tartalom annál képesebb lesz a felidéződésre, minél több mással van egybekapcsolva. De e kettő némileg összeesik. Az ismétlésnél is ti. új meg új kapcsolatba hozzuk képzeleteinket, mert hiszen valamit tökéletesen egyformán ismételni lehetetlen. S így igazi feltétele az emlékezésnek az, hogy az illető képzet más képzetekkel társul: asszociálódik. Minél többet asszociálódik, annál többször felébred, és annál inkább megszerzi azt a képességet, hogy felidéződjék. Ebből következik tehát a szabály: a tanítás egész menetében alkalmat kell adni minél többször való ismétlésre, mégpedig olyanra, hogy az illető dolog minél több mással

jöjjön kapcsolatba. Fontos, hogy e kapcsolatok ne legyenek nagyon eltérőek, inkább rokonok, és ne legyenek nagyon hosszasan fűződők. Azt azonban, hogy egyetlen képzetet se hagyjunk izoláltan, már az alsósokon is mindig szem előtt kell tartani. A képzeteknek egész összefüggő sorozatát kell megalkotnunk. Pl. a nyelvek tanításában a mondatok fordítása által eszébe akarom vésni a gyermeknek, hogy valamely szó mit jelent. Ha csak egyszer fordítjuk e szót, kétes, vajon a jelentése megmarad-e. Tehát igen sok más szóval hozom kapcsolatba, hogy aztán a többi is hozzájárulhasson emlékezetbe idézéséhez, mert ha csak *egy* szóval hozom kapcsolatba, csak ennél az egynél jut a gyermeknek az eszébe. A képzetsorok alkotásában azonban egy nehézség van. Mert bizonyos ugyan, hogy ismételni kell, minél több kapcsolatot létesíteni; de nincs unalmasabb az ismétlésnél, és pedig nemcsak a tanárra, amit nem szabad bajnak tekintenünk, hanem a gyermekre nézve is, ami már aztán nagy baj. A gyermek jól tudja a szót, és íme, a tanár mégis ismételteti. Mit kell tehát tenni? Nagyon sok új változatot kell kitalálni, s éppen ebben nyilatkozik egyebek között a tanár szellemi frissesége. Hosszú gyakorlat képpé tesz ez ügyességre, és hogy minél hamarabb és teljesebb mértékben megszerezhesse valaki, azért kell az előadásokra készülni is. Nincs azonban természetesen az sem kizárva, hogy a tanár ugyanazt a dolgot is még egyszer elmondassa. De itt is valami változatot kell behozni. Pl. elmondatunk valamit jó tanulóval. Teszem, olvastatunk vele egy táblára írt latin mondatot - egybekapcsolva a kiejtés gyakorlását az emlékezetbe véséssel. Most egy gyengébbet hívunk fel ilyfajta kérdéssel: Nos, ki tudja még egyszer ilyen szépen elmondani? Most a jó tanuló is érdeklődéssel figyel arra, amit ő már elmondott. Még a másodikat, talán a harmadikat is meghallgathatjuk, de a negyediknél már jó lesz új érdekről gondoskodni, pl. ilyformán: ki tudja a háromtagú, a kéttagú szókat elmondani, ezt a kettőt együttvéve, most újra az egészet stb.

Törvénye a reprodukciónak, hogy amely sorban a képzetek az ember lelkében összefűződtek, csak abban a sorban tudja őket könnyen felidézni (ábécé, hónapok nevei, egyszeregy stb.). Ha tehát jól akarok valamit az emlékezetbe vésni, és a sorrend nem döntő jelentőségű, akkor változatokat kell behozni, elejétől a végéig és a végétől az elejéig, és még több más sorrendben is el kell mondatni. Mindezek eszközei az önkéntelen emlékezetbe idézésnek.

Hogyan érhetjük azonban el, hogy az ismeret a gyermeknek oly szabad rendelkezésére legyen, hogy bármikor felidézhesse? Világos, hogy mindenekelőtt az önkéntelen reprodukcióra való készséget kell megszerezni, de ez nem elég. Szükséges, hogy a gyermek önállóan is végezzen valamit a reprodukálendő dolgon. Ha ezt nem teszi, nem lesz az illető dolog az ő önálló birtoka. Ezt az önálló munkát minden fokon meg lehet tétetni a gyermekekkel, és ha mégoly kicsiből áll is, fontos. Pl. a latinból nem adunk iskoláinkban az I. osztálybeli fiúknak nyomtatott textust. Nálunk a tábláról olvassák le a szöveget. Miért nem nyomtatjuk le, holott ez sokkal kényelmesebb volna? Pusztán azért, hogy a gyermek minél többet végezzen magán az illető dolgon. Mit végez így? Az olvasás maga még nem önálló valami, de mikor azt mondjuk neki: írja le, arra kényszerítjük, hogy jól odanézzon a táblára, és így a maga szemlélete alapján tesz valamit, és ezáltal sokkal képesebb lesz az emlékezetbe idézésre. Egyébiránt nemigen lesz nehéz megtalálni, mit végeztethetünk önállóan a gyerekekkel az emlékezetbe vésés céljából. Könnyű módja az emlékezetbe vésésnek a könyv nélkül való tanultatás; ezt nem is szabad elhanyagolni, és ha nincs más mód az emlékezetbe vésésre, hozzá kell folyamodnunk. Nyelveknél pl. a szisztematikus anyagot és általában minden tanulmány szisztematikus elemeit meg kell tanultatni (nem egyszerűen feladni, hanem kellő tanítás útján emlékezetbe vésni - persze minden tárgy a tanultatás más módját kívánja). Az idevágó tennivalókat nem szabad elmulasztani, de nem is szabad őket a megértés előtt fogatosítani.

Az emlékezetbe vésés egy másik módja föladatok készítése. Valami feladatot kell a tanult anyagon végeztetni; ha egyebet nem, ezt: írjátok meg, mit tanultunk. Ezt minden tárgynál

lehet alkalmazni. De nem szabad összetéveszteni azokkal a feladatokkal, melyekről majd a negyedik formális fokozat tárgyalásánál szólnunk, ahol problémák feladásáról van szó. Az említett egyszerű leíratást minden fokon alkalmazhatjuk, de ez pusztán az emlékezetbe vésés érdekében történik: megírni minden délután, amit délelőtt az iskolában tanultunk. A megírásnak nagy előnye van a könyv nélkül való tanulás felett, ez lehet tisztán mechanikus, amaz nem, abban több a munkásság. Legalábbis azon kell a gyermeknek gondolkodnia, hogyan kezdje el, s minő sorban végezze el a dolgát.

Az iskolának tehát főképpen két eszköze van az emlékezetbe vésés céljaira: 1. a könyv nélkül való tanultatás; 2. a tanultak írásbeli feldolgozása. Mindkettőt alkalmazni kell minden tantárgyban. De nagy nehézség járul hozzá. Már a leckét minden gyerektől kikérdezni igen nehéz dolog. De még nehezebb mindegyiknek írásbeli dolgozatát átnézni. Ez a nagy nehézség akadályozza, hogy különösen a második eszköz használatát nálunk szabállyá tegyük. Ezt a munkát a családnak kell átvennie, és a tanárok egyik feladata is, hogy ebbe belevonják a családot. A család munkásságát aztán némileg ellenőrizhetjük; ha a gyermek nem tudja a leckét, írunk a szüleinek. Teljes mértékben akkor vehetnők át e munkát is, ha a család egészen ránk bízna a gyermeket. A mi mostani helyzetünkben azonban csak az lehet a tanár kötelessége, hogy figyelmezteti a családot, hogy ebben a dologban legyen segítségünkre. Tudvalevő dolog ugyanis, hogy a legjobb diák is ernyed néha, nem mindent tanul meg. Ha a családot belevonjuk a munkába, kikerüljük a „sédátor”<sup>91</sup> rendelés baját is, mely sokszor erkölcstelen-séget visz be az iskolába. Szóval a könyv nélkül való tanulást nem engedhetjük el, de célt csak úgy érünk, ha a család is segítségünkre van. Volt szó már arról is, hogy a fiúk délutánonként az iskolában a tanárjelöltek felügyelete alatt végezzék dolgaikat. De ez, ha külön díjazással jár, nagyon költséges volna a szülőkre nézve. Lehet azonban ily intézményt országosan szervezni, segédtanárokat alkalmazva a középiskolákban.

Az emlékezetbe vésés egyik eszköze gyanánt emlegeti még az 1894/95.-i teoretikum és más összefüggésben alkalom adta helyen az 1882/83.-i teoretikum a diáriumot is, a gyakorlóiskolában használt technikai eszközök e legfontosabbikát.

A tanítás technikájának e hármas követelménye, ti. a figyelemkeltés, megértetés és emlékezetbe vésés - fejezi be idevágó megjegyzéseit az 1895/96.-i teoretikum - nem a tanítás három foka, hanem *minden* órának közös feladata.

---

<sup>91</sup> Sédátor volt a neve annak a jobb tanulónak, aki a múlt századbeli iskolákban a vigyázó szerepét töltötte be. Egy-egy sédátor 3-4 gyenge tanuló felügyeletét látta el. Nevüket és a tantárgyak címét egy vonalkázott ívre jegyezte fel, amelyet sédának (schedula) neveztek. Az a tanuló, aki a sédátor-nak az óra előtt a leckét nem tudta jól felmondani, a sédába „nes”-jelet (nescit = nem tudja) kapott. A tanár az órán a sédátoroktól átvette a jelentést, és „megrendszabályozta” a delikvensüket. Sok tanár ezt a rendszert még a múlt század végén is alkalmazta.

## KÖZOKTATÁSÜGYÜNK SZERVEZETBELI FOGYATKOZÁSAI<sup>92</sup>

A művelődés haladásával, a gazdasági szükségletek fokozódása mellett, valamint a szellemi és társadalmi törekvések szertelen elágazása miatt hazánkban is, mint egyebütt mind hangosabban nyilvánul a kívánság a közoktatási intézményeknek nem csupán szaporítására, hanem egyszersmind fennálló kereteiknek bővítésére, módosítására, sőt teljes átalakítására. És nem mondható ezen kívánság jogosulatlan. A közoktatás szervezete, az iskolázás hagyományos rendje sehol sem alakult egyidőben, tervszerűen, nem is mindig elvszerű megállapodások irányítása szerint; nálunk azonfelül olykor idegen nyomás, rendszerint pedig külső példák hatása alatt létesült. Ekként nem is fejlődhetett ki a kívánatos kölcsönösség az egyes iskolák és azon társadalmi körök között, amelyek szolgáltatásban működni hivatva volnának; nem is várható egyhamar, hogy a körülmények és viszonyok változtatásával önként egymáshoz alkalmazkodni fognak. Nem túlzás ennél fogva az az állítás, hogy jelenleg, az iskolázás minden fokán végig tekintve, alig található egy olyan intézet, amelynek célja közéleti vonatkozásában oly határozottan volna körülírva, hogy tudatosan, háborítatlanul törekedhetnének megvalósítására. A közművelődésre szánt, alapvető iskolák rendje nincs a különböző fokokon akként megállapítva, hogy minden egyes iskolafaj a maga módján, de egybevágó tervszerűséggel működhetné közre a nemzeti élet egységes kialakulásán; viszont a szakoktatás intézményei nem fűződnek kellő belátással az előkészítő tanfolyamokhoz úgy, hogy világosan és tisztán a szakszerű képzés munkájában fáradozhatnának. Sokkal nagyobb a zavar az egyes tanintézetek kapcsolata körül, semhogy egyfelől az egyesek helyes tájékozással választhatnák az ajánlatos utat a gondjukra bízott ifjak nevelésében, és másfelől a közélet szolgálata megnyerhetné a szakiskolákból a szükséges erőket oly készséggel, amely biztosítaná a feladatok értelmes és lelkiismeretes megoldását.

Messze vezetne, ha a közoktatás fennálló rendjének minden fogyatkozását csak általános vonásokban is jelezni akarnám; ezért csupán azokat a bajokat kívánom jellemezni, amelyek szervezeti fontosságuknál fogva sürgős orvoslást és behatóbb, mindenoldalú megvitatást követelnek. Külön tartom az áttekinthetőség érdekében az általános köznevelő iskolák és külön a szakszerű oktatás kérdéseit, mégpedig együtt alsóbb és felsőbb fokozataik szerint.

### I.

Az általános tankötelezettség idejét népoktatási törvényünk tudvalevőleg kilenc évre szabta, az ifjúság 6. évétől a 15. év betöltéséig, legalább hatévi mindennapos iskolázással és azontúl ismétlő oktatással. Ez alkalommal azonban elmulasztotta a törvényhozás, és a közigazgatás sem pótolta pontosabb megállapítását az újonnan szervezendő hatéves tanfolyamú elemi népiskola viszonyának a fennálló vagy létesítendő középfokú intézetekhez. Hallgatag megmaradt az az intézkedés, mely csak az osztrák uralom alatt szakadt reánk, hogy a magasabb fokú iskolák növendékei egész a negyedik év vagy osztály befejeztéig az elemi iskolában nyerik előkészítésüket, ámbár egyébként a későbbi középiskolai törvény a középiskolába lépést a 9. év betöltéséhez fűzte. Mellőzve egészen a tantervi nehézségeket és bonyodalmakat, amelyek abból erednek, hogy a múlhatatlan alapvetés ideje, mely alatt a népiskola egyúttal a többi intézeteknek is szolgál, kelleténél hosszabb időre terjed, s emiatt a maga fontos céljainak szabadon még csak két évet szentelhet, káros következménye azon mulasztásnak főleg abban

---

<sup>92</sup> Részlet A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete (Budapest, 1911) c. munkából.

mutatkozik, hogy a törvény határozott, világos követelése ellen az ország legfontosabb helyein csakis négy osztályú, illetőleg tanfolyamú elemi iskolák állanak fenn: *a népiskola tehát itt mindenütt valódi feladatától elvonva, csupán előkészítő tanfolyam más intézet számára.* Így történhetett, hogy a népoktatási törvény szándoka, a hatévi mindennapos és a háromévi ismétlődő oktatás útján biztosítani a nép alsóbb rétegeiben is azt a közműveltséget, melyet mai nap gazdasági és politikai tekintetek egyaránt megkövetelnek a nemzet minden egyes tagjában, még most sincs általánosan biztosítva. Az 1905. évben fennálló 16 510 elemi mindennapos iskola közül 2468 (16%) még mindig öt évnél kevesebb tanfolyamú volt, mégpedig 2017 olyan helyen, ahol egyáltalán helyben magasabb fokú iskola nincsen. (A legújabb 1908/9. évi adatok szerint a létező 16 496 iskola közül még mindig csak 12 076 teljes, azaz hat évfolyamú; sőt a 2570 állami elemi iskola között is csak 1875 hatéves, és 366 iskolában ötnél kisebb a tanfolyam.) Feltűnő azonfelül, hogy a statisztikai fölvételek szerint főképpen a törvényhatósági joggal felruházott városokat illetőleg kitetszik, hogy rendszerint ugyanannyi bennök, néha több is, a nem teljes tanfolyamú iskola, ahány osztott, tehát rendesen ellátott népiskolai intézetök van; márpedig az osztatlan iskola - ilyen nálunk volt (1908) 65,6%, teljesen osztott pedig, hol egy-egy évfolyamot külön tanító tanít, csak 3,2%, míg részben osztott 30,3% - éppen szervezete nehézségénél fogva csak fogyatékosan oldhatja meg a népnevelés fontos feladatát.

Ugyancsak azon mulasztásnak tulajdonítható még az a sajnos körülmény, népiskolai szervezetünk talán legszégyenletesebb vonása, hogy a felső népiskola, mely épp az alsóbb osztályok tehetősebb rétegeiben kissé haladottabb műveltséget volt hivatva elterjeszteni, semmiképpen sem tudott meghonosodni, míg egyebütt Európa-szerte (különösen a francia és az angol művelődési körben) mind nagyobb mértékben érvényesül épp az ily irányú törekvés. Elvtelen eljárásunknak, gondatlan gazdálkodásunknak és korántsem műveltségi viszonyainknak következménye, hogy a legújabb miniszteri jelentés - miután fejlesztését teljesen figyelmen kívül hagyták, a létező intézeteket is rendszeresen elhanyagolták - most egyszerűen úgy emlékszik meg a felső népiskolákról, „hogy a gyakorlati élet igényeinek nem felelnek meg, és nemcsak nem fejlődnek, hanem évről évre tapasztalható fokozatos visszaesésök” ... Ma már csak négy állami felső népiskola áll fenn, 2 fiúk, 2 leányok számára, s mindössze is csak 12 ily intézet van, 4 fiú-, 8 leányiskola. A törvény tudvalevőleg minden oly községet, mely kebelében legalább 5000 lakost számlál, kötelez felső népiskola állítására, hacsak nagyobb erejéhez képest polgári iskolát nem tart fenn. Ilyen községünk (az 1900. népszámlálás szerint) 355 van; ha a fennálló 4 felső fiúiskolához hozzáadjuk is a 153 fiú polgári iskolát - melyek közül 86 állami, 8 felekezeti és 15 társulati vagy magánjellegű és csak 44 községi -, kitűnik, hogy több mint 200 községben éppen nem teljesült a törvénynek világos követelése.

Azonban a polgári iskola sem fejlődött szervezeti bajai miatt eredeti célja szerint. Feladata arra irányult, hogy a gazdasági és értelmi középosztálynak, a városi polgárság zömének legyen köznevelő intézete. De a törvénynek már eredeti helytelen intézkedését, hogy bár *népoktatási intézménynek* szánta, mégis mint a középiskolákat, ezt is az elemi iskola negyedik osztálya fölé helyezte, hatéves tanfolyamával tehát a növendékei köznevelését tízéves tanfolyamává tette, egy évvel hosszabbra a tulajdonképpeni tankötelezettség idejénél, még bonyolította a másik téves rendelkezés, hogy az iskola tanmenetét ismét nem akként hozta kapcsolatba a középfokú szakoktatással, hogy csak a teljes tanfolyamának befejeztével bocsátják át a tanulókat, hanem fél készültséggel már a negyedik év után. A tapasztalat azóta nyilvánvaló bizonyosságot tett mindezen szervezeti félszesség káros voltáról. Már az is döntő bizonyíték, hogy még négy évtized múltával is az országban sokkal kevesebb a polgári fiúiskola, mint a középiskola. Fiú polgári iskola van jelenleg (1908/9) 153 - köztük több állami (86), mint községi (44) és felekezeti (8) együttvéve -, összesen vagy száz helyen, 32 020 tanulóval, míg



középiskola 210 van (gimnázium 178, reáliskola 32) - köztük állami 73 (a 14 királyival együtt 87) - 65 608 tanulóval. *És még inkább kitetszik a polgári iskola belső rendjének helytelensége abból a tényből, hogy az intézetek felső két osztálya néptelen;* (1908/9. évben) a fiúiskolákban a IV. osztály 6235 tanulója mellett volt az V. osztályban nem több mint 147, a VI. osztályban 137 tanuló, átlag egy-egy mindenik iskolában. Ezen a félszegségen már most aligha segített az a rendelkezés, mely - mint a minisztérium jelentése közli - a múlt évben az illető tantestületek kívánságára mindenütt szívesen megengedte, hogy a IV. osztály természettani és történelmi anyagában újabb részletek betoldásával valamiképp a tanítás befejezettebb jelleget nyerjen. A fiú polgári iskolák tanterve három évtized előtt állapított meg; nyilván az iskolának határozatlan jellege hátráltatja kellő gondozását is. Ideje volna, hogy mind sajátos céljának, mind belső rendjének elvszerű megállapításával megadják arányos fejlődésének lehetőségét, és végüket ejtsék oly kalandozó tervezgetéseknek, aminők az iskolák tanári testületeit már évtizedek óta minden eredmény nélkül foglalkoztatják.

Mert a polgárság köznevelő intézményének ezen fogyatékosága hátráltatta eddig is azoknak az intézeteknek célszerűbb kialakulását, melyeket szintén osztrák példára középiskoláknak neveztünk el, bár a köztudat és némiképp a törvényhozás is mindinkább a tudományos pályák előkészítő iskoláinak tekinti és szánja őket. Ez iskolák szervezetére nézve nemcsak ajánlatos, hanem immár mulhatatlan, hogy a tantervek és módszerek megállapításában következetes intézkedéssel érvény szereztessék annak az elvnek, mely *a középfokú iskoláknak teljes egyenjogúsítását* nálunk sokkal előbb hangoztatta, mint bárhol a külföldön. Mert törvénybe iktattuk ugyan, s egy ideig országos költségen kelleténél túl ápolgattuk, mégis a számszerű adatok e fokon is világosan mutatják, *hogy a reáliskola, azaz a latin nyelvet teljesen mellőző középiskola, amint osztrák intézményképpen bevonult iskolaügyünk keretébe, egy teljes félszázad alatt sem tudott meghonosodni*, hanem folyton inkább csak zavarta gimnáziumaink rendes fejlődését nemzeti szükségleteink irányában. (1908/9. évben) 178 gimnázium - köztük 142 teljes - mellett a reáliskolák száma 32, köztük 26 teljes; s az utóbbiak közül is 23 állami reáliskola, csak 2 községi (budapesti) és 1 felekezeti (ág. ev. német tannyelvű). Ám magára az iskolák belső rendjének alakulására is káros hatással volt az osztrák példa. Régibb iskoláink világosan hármas fokozatban tagolták a megfelelő intézeteket; gimnáziumi utasításaink, még újabb alakjukban is, kiemelték megfelelően, hogy a középfokú oktatás tanmenete hármas fokozatú; mégis megtörténhetett elvtelenül, hogy a kétféle iskola tervének némi egyeztetését tartva szem előtt, újabban már nemcsak a reáliskolának, hanem a gimnáziumnak is négy alsó osztályát valami algimnázium-félévé alakítottuk, amit törvényünk egyáltalán nem ismer, és hogy eszerént ezekből bocsátjuk át, éppúgy, mint a polgári iskolánál, a középfokú szakiskolákba a növendéksereg jó részét. A polgári iskolák hiánya, valamint a reáliskola fogyatékosága kényszerített bennünket továbbá már előbb arra a végzetes törvényhozási intézkedésre is, mely gimnáziumainkban az oktatást a görögpótlás elvtelen módjával általában kétirányúvá tette, míg másrészt a reáliskolákban szintén oly elvtelenül némi helyet kellett szorítani a latin nyelvnek, legalább mint rendkívüli tárgynak, hogy ekként valahogyan útját egyengessük a kétféle középiskola egyenlő jogosultságának. Figyelemre méltó adatok különben ez irányban, hogy a gimnázium IV. osztályába járó 7438 tanuló közül 5451 tovább is gimnáziumban folytatta (1908) a tanulást, míg az 1349 IV. osztálybeli reáliskolai tanuló közül csak 694 maradt tovább a reáliskolában. A 4012 növendék közül pedig, akik gimnáziumban tettek érettségi vizsgálatot, 2167 jelentkezett tudományegyetemi és 370 műegyetemi pályára, míg az 537 reáliskolai érettséggel bírók közül 107 indult tudományegyetemi és 172 műegyetemi tanulmánnyal járó pályára. Egy minden jogosult művelődési törekvést méltányló és kielégítő tanrend kétségkívül ésszerűbben valósíthatná meg a tudományos előkészítés különböző irányzatainak egyenlő jogosultságát, mint a fennálló, pótlásokra és sok tekintetben hiányok elnézésére szoruló szervezet.

## II.

A szakoktatás helyes kialakulását, a gazdasági élet szükségletei szerinti elágazását nagyban megnehezíti épp a köznevelő intézetek jelzett fogyatékosága.

Az alsó fokon kétségkívül az elemi népiskola nem teljes kiépülése okozta, hogy az ismétlődő iskolázásnak helyes szakszerű irányzata csak nehezen érvényesülhet. A 16 510 elemi mindennapos iskola mellett (1905) 13 609 iskolában volt ismétlődő oktatás, de 11 490-ben csupán általános, 9-ben általános és gazdasági, és 2020-ban gazdasági ismétlődő iskola, köztük is csak 209 szaktanítós. (Mai nap is hiányzik még a törvény követelte ismétlődő tanfolyam 2733 iskolánál, még állami elemi iskola is van vagy 300 ismétlődő tanfolyam nélkül.) Ha ezen utóbbiakhoz hozzáadjuk még az 544 iparos és kereskedő inasiskolát, még mindig *csak 17%-a az ismétlődő iskoláknak ad némi szakszerű képzést*. A gazdasági élet folytonos emelkedése és a nemzetközi versengés fokozódása pedig mintegy a nemzeti és állami lét és önállóság kérdésévé teszi épp az alsóbb néposztályok szakszerűbb és életrevalóbb művelését. Ilyenmű helyes meggyőződés vezethette újabban az igazságügyi minisztériumot is, midőn a javító intézetek élet- és tanrendjét szakszerű irányba terelte. A vallás- és közoktatásügyi minisztérium legújabb jelentése is megemlékszik ez irányban a múlt évben benyújtott gazdasági népoktatási törvényjavaslatról. Azonban tarthatni tőle, hogy elfogadásával ismét egyoldalú intézkedés történne, mely igen hátráltatná annak a sürgős feladatnak teljesülését, hogy egyáltalán a mindennapi iskolából kilépett ifjúság, mely magasabb iskolát nem látogathat, a múlthatatlan továbbképzésben részesüljön. Európa-szerte ez a kérdés foglalkoztatja most az elméket, mivelhogy mindinkább átlátják, hogy épp a testi-lelki fejlődés válságos időszakában a 12-18 évesek szorulanak leginkább a tudatos nevelés és vezetés segítségére. *Egy oly törvényes intézkedés keretében, mely a tankötelezettség éveit kitolná egész a 18. évig, kellene talán gondoskodni a továbbképzés módjainak, közöttük az alsó fokú - gazdasági, iparos, kereskedelmi - szakiskoláknak is megfelelő szervezéséről.*

Népiskolai állapotaink fogyatékoságát különben igen szomorúan jellemzi az a körülmény, hogy (1905) az inasiskolákban az előkészítő osztályba utalt iparos inasok közt 53,1%, a kereskedő inasok közt meg 5,5% az olyan, aki négy elemi iskolánál kevesebbet végzett, olyan pedig, aki egyáltalán nem járt iskolába, szintén volt az iparos inasok közt 9,8%. Egyáltalán sem írni, sem olvasni nem tudott az iparos inasok közt 13,2%, míg írni, olvasni és számolni jól tudott az iparos inasok közt mindössze csak 3%, a kereskedő inasok közt is csupán 20,5%.

A földművelésügyi minisztérium tervszerű gondozása alatt egyébként alakulóban van a mezőgazdasági szakoktatásnak mind a három foka. Van alsó oktatás úgynevezett földművelési, vincellér, szőlőszeti és hasonfokú egyéb iskolákban, egy középső fok a gazdasági tanintézetekben, a felső fok eddigelé mint magában álló szakiskola, egyetemi kapcsolat nélkül, az erdészeti és gazdasági akadémiákban és az állatorvosi főiskolákban. A középső és a felső ágot már együttesen felsőbb gazdasági intézetnek mondják, de a szakoktatás ezen körében általában igen kérdéses még a különböző iskolafajok kapcsolata a közművelődési intézetekhez.

Az ipari és kereskedelmi szakoktatás irányzása tudvalevőleg egy külön oktatási tanács gondja. Ezen a téren szintén behatóbb tárgyalást és elvszerűbb döntést kívánna a köznevelő intézeteknek kapcsolata a különféle szakiskolákhoz. Jelenleg *az inasiskoláktól és alsó kereskedelmi intézetektől kezdve fel a középső és felső ipariskolákig és kereskedelmi akadémiákig* a célszerű kapcsolat híján, amennyiben a szakiskolák rendszerint befejezetlen előkészülettel veszik át az illető intézetek valamely középső osztályából a növendékeket, sok a panasz a szakszerű képzés eredménytelensége miatt, úgy közművelődési szempontból, mint szakkészültség tekintetéből.

A honvédnevelő és -képző intézetek tanrendje sem vág egybe kellőképpen oktatásügyünk közművelődési ágával, mivelhogy mind a mai napig az osztrák iskolák rendjét tartja fenn, és ahhoz igazodik. A honvéd főreáliskola például azért csak hároméves folyamú, míg a honvédapród iskolák tanfolyama négyéves.

Egyébiránt, minthogy a nemzeti munkásság egyetlen egy köre sem lehet el korunkban a tudományos alapú megvilágítás és irányítás nélkül, minden téren már a szaktanárok képzésének, valamint a szakszerű tudományosság ápolásának érdeke ráutal a főiskolai oktatásnak, az egyetemi tanítás rendjének ily irányú felhasználására.

### III.

A főiskolák, egyetemek és műegyetemek munkássága azonban korántsem vonatkozhatik kizárólag a tudományos készülségre szoruló életpályák szakszerű szükségleteire. Sőt talán a főiskolai oktatás elsősorban a közműveltség szolgálatában állott mindenkoron, mert egyedül a főiskolák nyújthatnak rendszeres oktatást mindamaz alapvető elméleti tanulmányokban, amelyek által a nemzeti műveltség általános tartalmat nyer, és értelmi jelentőségében fokozódik. Mai nap az egyetemi tanítás főleg az első két évben végzi ezt a fontos hivatást, betetőzve mintegy a középiskola közművelődési munkáját és megalapozva a gyakorlati célokat követő szakszerű tanfolyamokat. Valóban épp ezen munkásságában rejlik a főiskolai szervezet egyetemes értéke. Egyetemünk régibb szervezetében sokkal világosabban, elvszerűbben érvényesítette is ez irányban nemzeti feladatát, amennyiben csak ily egyetemes, úgynevezett filozófiai tanfolyamon át jutott minden növendék a szakszerű tanulmányok körébe. A fennálló, eleitől fogva karok szerint megoszló egyetemi élet, mely különben a német példának osztrák elfajulásában jutott hozzánk, csak nagyon félszege pótolja ebbéli hiányosságát, midőn a többi karokba sorolt ifjakat egy-egy tanulmány tekintetéből a filozófiai karra utalja, s kétségkívül kárát vallotta ez eljárással eddig is nemzeti műveltségünk tudományos emelkedettsége, ha talán egyébként állíthatni, hogy szakszerű készülség szempontjából meghaladja a mai nemzedék a régibbet, bár egészben véve ez sem bizonyos.

Tudományos életünk mindenestre sínli, hogy kevés az egyetemünk, de alighanem fontosabb szervezetének és tanulmányi rendjének a régi hagyományaink szellemében történő oly módosítása, amely főképpen alapvető, elméleti munkásságának sikerét biztosítaná, úgyhogy megfelelő módon nevelné a nemzet vezető osztályát, és megadná iskolázásának a szükséges, múlhatatlan betetőzést. A szakszerű, gyakorlati feladatoknak mennél pontosabb teljesítését különben eléggé sürgeti a köz- és magánérdek, és némiképpen biztosítja is az élet versengése.

E felfogás igazolására nem szükséges oly kiváló példára hivatkozni, aminőt az angol egyetemek nagy nemzeti hatása nyújt, ahol csupán az elméleti alapvetést végzik, míg a szakszerű kiképzés az egyes társadalmi körök és gyakorlati intézkedések gondjára van bízva. Elég a közvetlenebb tanúság, hogy a műegyetemek újabb szervezésében, még német földön is, minő fontosságot tulajdonítottak az egyetemes osztályok működésének; tény, hogy gyakorlati feladataikat is csak azóta szolgálják a műegyetemek hatékonyabban, mióta kellőképpen érvényesült az általános egyetemes osztályok alapvetése, amint tapasztalható az is, hogy nagy segítségére vált a műegyetemek tudományos tevékenységének, ha a helyben működő tudományegyetemmel kívánatos kapcsolat létesülhetett.

Hazánkban ebből a tekintetből a tudományos haladásnak nagy hátránya, hogy még mindig oly előkelő pályán, minő a jogi, a szakképzés jó részben, oly kiválóan pedig, mint a lelkészi, csaknem kizárólag elszigetelt főiskolákon történik, amelyekben egyes fontosabb alapvető tanulmányok csak rendkívül fogyatékos, töredékes módon találhatnak képviselőt. Teljesen

elszigetelten állanak tovább összes főiskoláink, amelyek a gazdasági élettel állanak kapcsolatban, ahol talán a szigorúan vett szakképzés eszközein kívül nincs semmiféle alkalom oly tanulmányra, mely tudományos és főleg nemzeti érdekből a műveltség magasabb fejlettségében nem mellőzhető. Igen valószínű, hogy ezen hiánynak nemcsak a tanulók értelmi és erkölcsi haladása vallja kárát, hanem még a tanárok tudós munkássága is. Az egyetemek szaporításában módot kell keresnünk és találnunk e sajnos állapotok megszüntetésére.

A tudós szakiskoláktól némi tekintetben különböznek azok a tudományos tanfolyamok, amelyeket pusztán közéleti fontosságuknál fogva hoznak kapcsolatba mindenütt az egyetemekkel, anélkül azonban, hogy a készség mértékében a gyakorlati szükségleteken túl mélyebb elméleti vagy teljesebb történeti tekintetek is érvényesülnének. Ilyen például nálunk a bölcsészeti és orvosi karok közreműködésével folyó gyógyszerészképzés. Hasonló tekintetek lehetnének irányadók a közszolgálat egyéb ágaiban is. A belügyminiszter tartat - az 1900 : XX. tc. rendelkezése értelmében - községi közigazgatási tanfolyamokat, a kereskedelmi minisztérium szintén rendez vasúti meg postatávírdai tisztai tanfolyamokat: mindezek kétségkívül nyernének érdemben és tiszteletben, ha szintén a főiskolák közreműködésével végeznék feladatukat, amint viszont az egyetemek hatásának növelné értékét, ha munkásságuk mennél több irányban találkozna a társadalom és közélet érdekeivel. Ez okból is talán jobb alkalmat találhatnának körükben célszerű tanfolyamok szervezésével nemcsak a kereskedelmi főiskolák, hanem főleg az összes középfokú tanintézeteknek - mint pl. a polgári iskolák, a gazdasági, ipari és kereskedelmi felsőiskolák, továbbá a tanítóképzők - tanárképző intézetei, semmint különálló, pusztán szűkkörű szakképzésre berendezett intézetekben. Legalább ez úton halad jó ideje a műveltebb nyugoti államokban a közoktatás szervezete.

#### IV.

A tanulmányi ügyeknek az eddigiekben rajzolt rendszertelenségén fölül felette zavarólag hat közoktatásunk szervezeti egységére a határozatlanság és bonyodalom az egyes iskolafajok minősítő joga körül, ami nemcsak megnehezíti a közvetlen érdekeltek kellő tájékozódását, hanem ezáltal önkéntelenül számos igazságtalanságot is okozhat. Állami életünk újabb, a jog-egyenlőség alapján megindult átalakulása okvetlenül megköveteli az egyes oktatási intézetek társadalmi jogosultságának is igazságos egyenlőségét. Az oktatás minden ágában a jogosultságok egyedül a növendékek korától és a helyes tanulmányi rend által biztosított értelmi fejlettségétől függhetnek. *Az elemi népiskola, például, a rája épült szakiskolával együtt nem maradhat el jogosultsága tekintetéből, épp úgy, mint az értelmi készség és erkölcsi határozottság szempontjából sem, bár tartalmilag különbözik is tőlük, a polgári és középiskolák, növendékeik korának megfelelő osztályai mögött. Egyenlő jogúak volnának a polgári és középiskolák illető osztályai is, aminthogy a középfokú szakiskoláknak - pl. a tanítóképzők és a gazdasági szakintézetek - kellően előkészült növendékei előtt éppen úgy meg kellene nyílani az egyetemi oktatás termeinek vagy másnemű felsőbb szakiskolának, mint a középiskolák érettségit tett növendékei előtt.* Ezt kívánja a nemzeti szellem szabad fejlődésének érdeke, sürgeti az egyéni képességek érvényesülésének jogossága; s ily erkölcsi követelménnyel szemben semmiképp sem jöhetnek tekintetbe pusztán gazdasági érdekek vagy más, nálunk még kevésbé igazolható személyes vágyak, minő olykor a versenytől való féltelme egyes néposztályoknak vagy társadalmi köröknek, melyek elsősorban a maguk érvényesülésének szolgálatában óhajtanák tartani a közművelődés minden magasabb intézményét.

Okszerű kapcsolatban áll ezen kívánalmakkal a vizsgálati rendszernek elvszerű alakulása. Fő dolog ezen irányban szigorú elkülönítése a tanulmányi és a képesítő vizsgálatoknak. A tanulmányi vizsgálatok az egyéni nevelés szükséges eszközei, és azért célszerűen az egyes

iskolák körében tartandók, megfelelő ellenőrzés mellett az illető tanító testületek által. Minden képesítő tiszti vizsgálat viszont a közérdeket szolgálja, *biztosítani akarja mindenik hivatás és munkakör számára a megfelelő erőt és készséget, s azért csakis az illető társadalmi körök bevonásával eszközölhető célszerűen.* A nyugati műveltség szabad országaiban, angol és francia földön, ez az elvi intézkedés mai nap teljes szigorral érvényesül, úgyhogy a közszolgálat minden fokán majdnem teljesen ki van zárva a képesítő vizsgáló bizottságokból a vizsgálatra előkészítő tantestületek minden tagja. Nálunk megfordítva, majdnem kizárólag tanulmányi vizsgálatok alapján történik a tiszti képesítés, sőt a tanító testületek mintegy természetes joguknak tekintik, hogy ők ítélkezzenek a kezükre bízott ifjúság életrevalóságáról. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy ily eljárás mindenütt nemcsak csökkenti az iskolai munka nevelő hatását, mert pusztán minősítő gyárrá alacsonyítja, hanem ezenfelül még újat állja, hogy a tudomány és műveltség haladásával arányosan emelkedjék a vizsgálatok színvonala, s ekként múlhatatlan következménye a közéletnek is elposványosodása.

## AZ ELSŐ ÁLTALÁNOS TANÍTÓGYŰLÉS<sup>93</sup>

E kor szózatossá törekvései közül, melyek még napjainkban is sok megszívlelnivalót tartalmaznak, az első általános tanítógyűlés, mely az egyetem aulájában tartatott meg 1848. július 20-24-ig, nem talált elég visszhangot a közvéleményben; ámbár az üléseket naponta előre jelezték az utcasarkokon is, sem a hatóságok, sem a hírlapok nem vettek róluk tudomást. Ama bátor férfiaknak, kik e gyűlést összehívták, nagy várakozásait sem elégítették ki e gyűlések, a legcsekélyebb mértékben sem. Az egybehívás és a gyűlés dátumainak közelsége<sup>94</sup> mellett is ugyan elég sokan jelentek meg (több mint 250-en), az ország minden részéből, minden felekezetnek, még a be nem vettek kebeléből is és minden iskolafajból (34 főiskolai, 39 gimnáziumi tanár, 122 néptanító, 5 tanítóképző tanár, közel 50 magántanító, nevelő vagy más, a nevelés ügye iránt érdeklődő); azonban a gyűlés tulajdonképpeni feladatához, hogy tervszerű törvényjavaslatokat dolgozzon ki, s azokat mint az egyetemes tanítóság kívánságait kérvény alakjában benyújtsa az országgyűlésnek, „a hazai nevelésügy hagyományos szét-daraboltsága mellett ezen első egyesülés néhány órái alatt még hozzá sem foghatott”. Sőt maguk a főbb „javaslati irányeszmék” is alig jöhettek figyelembe és szóba, amelyeket az egybehívók előkészítettek, kinyomattak, s az első ülésen szétosztattak;<sup>95</sup> ellenkezőleg, egy újabb bizottságot küldtek ki, hogy ez vitassa meg előzetesen, aztán szövegezze a nemzeti közoktatás alapvető elveit. E bizottságban az egyes felekezetek - katolikusok és protestánsok -

---

<sup>93</sup> Részlet. Közoktatásügyi tanulmányok II. Közoktatásunk múltja. Bp., 1911. 202-208. lap.

<sup>94</sup> A tulajdonképpeni, hivatalos meghívás július hó 10-én történt meg, csak tíz nappal a gyűlés határideje előtt az újonnan föltámasztott Pedagógiai Társaság által. Ehhez fordultak ugyanis a pesti protestáns tanítók, hogy mindenképpen kerüljék a felekezetiességnél még a látszatát is. A meghívást a következők írták alá: Purgstaller József, a filozófiának imént kinevezett egyetemi tanára; Juhász Károly, a rajznak és ábrázoló mértannak tanára a József-ipariskolán; Tatai István soproni, Ballagi Mór szarvasi tanárok; Halványi János, a Vakok Intézetének igazgatója; Frei József és Német András, pesti elemi iskolai főtanítók; Kánya Pál, a pesti (evangélikus) gimnáziumnak s a reáliskolának tanára; Gregus Ferdinánd losonci gimnáziumi tanár; Haberern Jonathan nevelő; Mautschenbacher Alajos, magán fiúnevelő intézet igazgatója; Ney Ferenc, a Központi Óvóképző Intézet igazgatója (egyben a Pedagógiai Társaság elnöke); Tavasi Lajos, a pesti evangélikus iskolák igazgatója (tőle származik az általános tanítógyűlés gondolata). *(Kármán jegyzete.)*

<sup>95</sup> Szó szerinti szövegük: 1. A neveléstani minisztérium választassék el a kultuszminisztériumtól. 2. A tanítási és fegyelmi terveket és javaslatokat az összes tanítók egyetemes gyűléseken dolgozzák ki. 3. Az összes tanítók tervezeteit és javaslatait megvitatja a nemzetgyűlés, és országos törvénnyé emeli, a minisztérium foganatosítja. 4. A tanítók, hitfelekezeti tekintete nélkül, az álladalom szervezetében külön státushivatalnok testületet tesznek. 5. A tanítók, mint státushivatalnokok, egyedül az államtól függenek, és attól kapnak hivataljukhoz illő fizetést. 6. A tanító szakjától elütő hivatalokat ne viseljen. 7. Huszonöt évig hivataloskodott tanító nyugdíjaztatik, a családjá az országos földalapról egy telekkel adományoztatik. 8. A tanítói karnak közös tulajdonú sajtója legyen, melynek tiszta jövedelme nevelési pályamunkákra s népkönyvek olcsóbbítására fordítandó. 9. A nevelés-tanításnak legyen külön tanodai lapja. 10. Három évről három évre az egyetemes tanítói gyűlés megvizsgálja s a kor szelleméhez idomítja a nevelés-tanítás rendszerét. 11. Évenként tartassanak kerületi, részint szak, részint közös tanítói tanácskozmányok. 12. Minden elemi tanoda kapcsoltsassék össze kisdudóvódával, és viszont. 13. A tanítói képezdék egyszersmind kisdudóvói képezdék is legyenek. 14. Minden tanoda mellett gimnasztikai intézet legyen. 15. Az elemi és ipar-tanodáknál földipari felszerelés nélkülözhetetlen. 16. Minden polgár gyermekét tanodáztatni emberi és nemzetileg köteles. 17. A szaktanodák növendékei fizetnek az oktatásért. *(Kármán jegyzete.)*

körülbelül arányos számmal voltak képviselve (mindegyikből 9); élénk vita után sikerült egyes pontokban megegyezniük. De a második nyilvános ülésen, mely elé ezeket terjesztették, miután már az egész első napi tanácskozás ráment, újra még izgatottabb s hosszadalmasabb vita keletkezett a közoktatásnak az államhoz s az egyházhoz való viszonyáról, s így történt, hogy csak az elnök gyöngéd nyomása alatt sikerült némi eredményhez jutni, egyetlenegy pontot fogadva el igen kétes szövegezésben, míg az összes többi pontokat levették a napirendről. „Az álladalom - így mondatott ki közmegállapodásként az országos tanrendszernek alapelve - állít tanintézeteket, a tanszabadság teljes biztosításával.”

Eltekintve ugyanis ama szélsőséges iránytól, amely a végső pótlás ellen küzdött, mert azt feleslegesnek tartotta, s mivelhogy teljes bizalommal viseltetett a nemzethez s annak képviselőihez, az állam kizárólagos jogának is tartotta a nemzeti nevelés módjának megállapítását s annak vezetését, a közoktatás szabadsága egyrészt úgy volt értelmezhető, hogy a népnevelés állami szervezésének az alapja, mely szerint az államhatalomnak csak főfelügyeleti joga és támogatásbeli kötelezettsége lehet; másrészt azonban más testületeknek, így nevezetesen az egyháznak is szólhatott, melynek idevágó jogait el kell ismerni, amint a jelszó el is hangzott: „Szabadságot, mint Belgiumban!”<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> A föltétlenül nemzeti, állami törvények által megállapított nevelésnek lelkes hirdetője elsősorban Tavasi volt, az evang. iskolaigazgató: „A nemzet saját jövődjét, saját maga fennmaradásának alapkövét a nemzeti nevelésben teszi le.” „A haza ugyanis nemcsak külső jogok biztosításának és külső köteleességeket követelő hatalomnak testülete, az egyszersmind morális közönség, világi egyház, földi templom és nemzeti egységes nevelde, mely közös győzódéseket közös elvek nyomán ébresszen, mely a mindennemű emberi erény kifejlésére alkalmat és pályát nyisson.” „Egyházra most már tulajdonképpen nincs is szükség, mert az ember életének minden iránybani kifejlését felleli már a szabad, egyenlő és testvéries státusban. Az evangélium hirdetését ő vette át, s így most ő a valóságos egyház.” „Eddig az egyház az iskolát járulék gyanánt kebeleze magába, és hely annak nem jutott a helység közepén, hanem csak a templom kerítésében vagy a temető szomszédságában; mi pedig ismerjük fel a tanodának azon rendeltetését, miszerint annak olyan nagyszerű hatalommá kell válnia, melybe az egyház maga is beleolvadjon.”

Ezzel szemben egy oldalról az unitárius Brassai nyomatékosan emelt szót: „Az iskola rendeltetésénél fogva nem az álladalomé, kormányé, országgyűlésé stb., hanem az emberisége, mintegy organikus szabad egész, az álladalomnak csak felügyelete s pártolata alatt. Az iskolát egyik járom alul kivenni s a másik alá hajtani, bizony nem okos dolog.” „Hiszen a katolikus iskolák eddiglen is álladalmiak voltak, és vajon szerették-e? Volt-e benne köszönet? És mi azt, amit a tapasztalat ellenez, általánosítani akarnók-e?” Más oldalról Babics egri kat. tanár úgy vélekedett: nem lehet kétséges, „mily hatalom folyhat és folyjon be a tanintézetekre. E hatalom csak kettő lehet, ti. az álladalom és a hitfelekezetek. Legyen a státusnak befolyjni köteleossége, a hitfelekezeteknek pedig szabadsága.” „A státusé meghatározni, hol állíttassanak iskolák, s mik taníttassanak azokban. De midőn ez a státus joga, szükséges másrésztől a tanszabadság is, hogy úgy ne járjunk, mint Svájcban történt, hogy a meghívott dogmatikus tanár, kiadott dogmatikus művében tagadá az isten lételét, s hogy ez mily abszurdum, magában világos.” „De vegyük fel, mint működött eddigelé a státus, mint folyt be itt vagy amott az iskolaügyre? Úgy, amint vagy liberális, vagy abszolutisztikus színezetű vala. Ám ezen színezetkülönbségnek nem szabad a tanügyekre befolyáson feltetszeni; a tudományosság önálló működésének épségben kell maradnia.” S ismételve emelte fel intő szavát Majer István, az érdemes kat. népies író és az esztergomi tanítóképző tanára: „Értsük meg egymást! A papi uralom hatalmaskodását hallám itt említeni; de hiszen a hatalmasság ellen vívatik ma a harc Európaszerte. Nem tagadhatni, hogy valamint a státus, úgy az egyház is visszaélhet saját hatalmával; de éppen azért kell ellensúly a tanügyre vonatkozólag is - és ez a tanszabadság. Franciaországban is a státus karolta föl a tanügyeket, s nem nagy idő folytán tizenötször változott a tanrendszer. Napóleon egészen a maga zsarnoki céljaira használta volt azt föl. Adjunk teljes szabadságot a tanításnak, nem

Sebtiben és mind kevesebb résztvevő jelenlétében tárgyaltak tovább a következő három napon, inkább csak a becsületes buzgalom látszatáért, semmint hogy magát az ügyet a valóságban továbbvigyék. Lepörgették az előterjesztéseket, amelyeket az egyes bizottságoknak a különféle iskolafajok szervezéséről ki kellett volna dolgozniuk. Már a mód, amint a bizottságokat megalkották - egyszerűen megbíztak egy-egy neves tagot a megfelelő bizottság megalakítására -,<sup>97</sup> továbbá az idő rövide, mely a javaslatok megállapítására rendelkezésre állt - mindegyiknek egy-egy délután -, eléggé megmagyarázzák, hogy az előterjesztések egészükben inkább egyesek személyes véleményét fejezték ki, s nem beható, tárgyilagos vitából kialakult közvéleményt. De a nyilvános tárgyalásokra sem kerültek összefüggő, alkalmas vezérelv körül csoportosuló jelentések, amint kívánatos volt volna; rövid, egymással lazán összefüggő, könnyen át nem tekinthető pontok kerültek tárgyalásra, s a viták folyamán egyes érdekelt személyek véleményéhez képest nem mindig a fontosabb és alapvető szempontok emeltettek ki. Helyes önismeretről tanúskodik tehát az elnöknek záróbeszédéből a nyílt vallomása: „Ami a szakosztályi munkákat illeti, azok nagy részben még hiányosak, és inkább vázlatok, mint kikerekített munkálatok. De rövid öt naptól többet várni alig lehetne. Nem is akarjuk mi e gyűléssel bevégeztnnek nézni hivatásunkat, sőt csak kezdeményül nézzük ezt majdan kifejlendő bővebb és kimerítőbb munkálkodásra.”

Ennek értelmében a következő évre a Pedagógiai Társaságot, mint az ország nevelési törekvéseinek központját, megbízták a második egyetemes tanítógyűlés előkészítésével és egybehívásával. De másrészt ugyanez a szónok joggal emelhetette ki, midőn a miniszternek átnyújtotta a gyűlés eredményeit, a következőket: „Nem felsőbb meghívás következtében gyülekeztünk egybe, minket a kor lelke, a nevelésügy szelleme s egyéni buzgalmunk és lelkesedésünk hítt össze... Összejöttünk mintegy harmadfél százan az ország, az egyesült haza különböző vidékeiről s minden rendű tan- és nevelőintézeteket képviselve, s tanácskoztunk a tudományosság szentélyében, az egyetem főtermében öt napon át... Egy nagy tény valósult a gyűlés alkalmával, az ti., hogy félretéve minden fokozati és felekezeti különbséget egy testté forradtunk össze... Végre egy nagy óhaj is nyilvánult, az ti., hogy vajha miniszter úr minél előbb javasolna s eszközölne a nemzetgyűlésen nevelésügyi törvényeket.”

Arra a további megjegyzésére, hogy a tanítótestület hézagos és tökéletlen munkáját ki óhajtaná egészíteni s tökéletessé tenni, s kész ezentúl évenként vagy két-három évi időszakokban összegyűlni, hogy tehetsége szerint közreműködjék a nemzeti nevelés felépítésén és felvirágoztatásán, a miniszter azt felelte: kívánatos volna, hogy ne csak egyetemes gyűléseket

---

zárván el attól az egyházak befolyásait sem. Belgiumban a leglátogatottabb iskolák az egyház iskolái.” Hivatkozik szülő az esztergomi mesterképezdére is, mely leglátogatottabb az egész hazában; s fölívja a jelenlevőket, mondják meg: visszaélt-e itt az egyház valaha elvével, gyakorolt-e zsarnoki befolyást?!

Az első egyetemes tanítógyűlés jegyzőkönyvét és tárgyalásait, melyekből ez adatokat vettük, a „Nevelési Lapok” hatodik és utolsó füzete közölte, igen hézagosan és fogyatékosan, de a kiadó hibáján kívül, mert a jegyzőkönyvvezetők jegyzései nem jutottak kezéhez sem teljes egészükben, sem helyes fogalmazásban. Azt sem lehet belőlük megállapítani, miről szóltak tulajdonképpen a többi, tárgyalás alá sem került elvi pontozatok. (*Kármán jegyzete.*)

<sup>97</sup> Ney Ferenc elnök megbízást nyert a népnevelés, Warga János alelnök a reál- és ipariskolák, Tavasi Lajos a gimnáziumok és Romer Flóris a főiskolák bizottságának megalakítására (az utóbbi helyébe azonban Jedlik Ányos, a neves fizikus lépett). A reáliskolai bizottság létre sem jött; ellenben az elemi iskolai bizottság öt albizottságra oszlott: a kisdédovók, az elemi iskolák, a nőnevelés, a tanítóképzés s az emberbaráti intézmények (siketek és vakok intézeteinek) albizottságaira. (*Kármán jegyzete.*)



tartsanak, hanem az egyes vidékek szerint részleges tanítógyűléseket is; ő egyébként kész, ha isten is úgy akarja, hasonló tanítógyűlések tartását időről időre megkönnyíteni és támogatni. Fájdalom, e nagylelkű elhatározások hosszú időre csak elhatározások maradhattak. Közel egy fél évszázadnak kellett eltelnie, s csak akkor tartatott meg nálunk a második egyetemes iskolaügyi gyűlés a millenniumi ünnepségek keretében (1896). Ez már a kormány s a hatóságok gazdag támogatása alapján folyhatott le, az érdekeltek nagyszámú részvételével. Kétségtelen, hogy ez a második gyűlés, melynek előkészítése körülbelül éppen annyi évbe került, mint amennyi hétbe az elsőé, több tárgyi világossággal s a részletekben az iskola munkájához való több hozzáértéssel munkálkodott, mint az első; de éppen annyira kétségtelen az is, hogy eredményei két dolog hiányzásáról tanúskodnak, amelyek éppen az első gyűlés férfait lelkes munkára buzdították: hiányzott e gyűlés résztvevőiben az a meggyőződés, hogy a közoktatásnak szervezett egysége mérhetetlenül fontos a nemzeti élet szempontjából, s hiányzott az a meggyőződés, hogy a tanítóság szervezett közreműködése a közoktatás berendezésénél és kialakításánál igen hasznos, sőt szükséges. S bár e kongresszus tanácskozásairól szóló két vaskos kötet sok tanulságosat tartalmaz, nem lengi át e díszes köteteket az a nemzeti szellem, mely az első kongresszus üléseinek gyarló, hézagos emlékeit átjárja: a feltámadt nemzetnek az a nemes tiszta lelkesedése, amely biztosítani akarta teljes jogát egyéni erejének szabad fejlesztésére megfelelő, jól megszervezett közoktatási rendszer által.

## **Függelék** **KÁRMÁN MÓR MUNKÁI**<sup>98</sup>

1862.

A római irodalom történetének vázlata. Gymnasiumi segédkönyv, dr. Kopp s egyéb kútfők után Kislaki Mórtól. Szeged, Burger Zsigmondnál.

1868.

Bírálat Erdélyi János „Egyetemes irodalomtörténet”-e I. füzetéről. Tanügyi Füzetek, szerk. Császár Károly. Új folyam V. füzet.

A zsidó nép és irodalom története. Cassel D. után ford. Pest, Aigner.

1870.

Vademecum für die Praktikanten des paedagogischen Seminars zu Leipzig. Herausgegeben von mehreren älteren Praktikanten. Leipzig, Verlag für erziehenden Unterricht.

1871.

Szervezeti javaslat az egyetem bölcsészettudományának kebelében fennálló középiskolai tanárképzésnek paedagógiai szakosztályát illetőleg. Melléklet a Philologiai Közlöny 1871. évi VII. füzetéhez. Újjonnan lenyomatva: „A gyakorlati iskola működése. Volt tagjainak levelei. Budapest, 1892.”

1872.

Észrevételek a közoktatási tanács javaslatára. Magyar Tanügy, I. k. 16-22., 320-323. lap. A közoktatásügyi budgetvita. Magyar Tanügy, I. k. 82-87., 144-148. lap.

A gyakorló iskola. Magyar Tanügy, I. k. 258-263. lap.

1873-1882.

Szerkesztette a „Magyar Tanügy” c. tudományos és közoktatásügyi folyóiratot; 1876-ig dr. Heinrich Gusztávval együtt.

1873.

Módszertani értekezletek. Magyar Tanügy, II. k. 65-71. lap.

Középiskolai törvényjavaslat. Magyar Tanügy, II. k. 42-50., 155-164. lap.

Tantervtanulmányok. Magyar Tanügy, II. k. 263-266., 401-406. lap.

A néptanítók nyugdíjazása. Magyar Tanügy, II. k. 288-294. lap.

A tanárképzésde gymnasiumának tankönyvei. Magyar Tanügy, II. k. 551-513. lap.

1874.

A tanárképzésde gymnasiumának tankönyvei: I. Magyar olvasókönyv középiskolai használatra. Budapest, Aigner. (2. kiadás 1875, 3. kiadás 1877, 4. kiadás 1879. Eggenberger.)

A tantervek elméletéhez. Magyar Tanügy, III. k. 97-103. lap.

---

<sup>98</sup> Megjelent a Magyar Paedagógia 1916. évfolyamában „Kármán Mór munkái és dolgozatai” címmel.

Az új gymnasiumi tantervjavaslat. I. Történelem. II. A nyelvek. Magyar Tanügy, III. k. 289-304., 391-402. lap.

Psychologiai irányok. Magyar Tanügy, III. k. 717-727. lap.

Hivatalos munkálatok: Az új tantervjavaslatok. Magyar Tanügy, III. k. 1-24. lap.

A közoktatásügyi tanács jelentései rólok. Magyar Tanügy, III. k. 481-493., 648-679. lap.

1875.

Magyar olvasókönyv középiskolai használatra. II. rész. Bpest, Eggenberger. (2. kiadás 1880, 3. kiadás 1883.)

Herbart és Lubrich. Magyar Tanügy, IV. k. 81-115. lap. Különlenyomatban Budapest, Aigner.

A tanárképzés reformja. Magyar Tanügy, IV. k. 624-627. lap.

Hivatalos munkálat: Emlékirat a közokt. tanács ügyében. Magyar Tanügy, IV. k. 455-467- lap.

1876.

Magyar Olvasókönyv. III. rész. (2. kiad. 1883.)

Havi szemle. Magyar Tanügy, V. k. 32-45., 134-140., 458-465. lap.

Hivatalos munkálat: Az új középiskolai rendtartás. Magyar Tanügy, V. k. 425-433. lap.

1877.

A paedagogia alapvetése. I. Az erkölcsi feladat. Magyar Tanügy, VI. k. 1-9. lap.

Bírálat „A népiskola módszertana. Dr. Dittes után szerkesztették Gyertyánffy István és Kis Áron” c. műről. Magyar Tanügy, VI. k. 92-107. és 209-219. lap.

Hivatalos munkálat: Módszeres értekezletek középiskoláinkban. Magyar Tanügy, VI. k. 174-176. lap.

1878.

Közoktatásügyi törvények és rendeletek tára. Az 1868. év óta 1877. év végéig közrebocsátott és a népoktatásra vonatkozó törvények, min. rendeletek, tantervek és szabályzatok gyűjteménye. Hivatalos adatok nyomán. Budapest, Eggenberger.

A paedagogia alapvetése. II. A nevelés munkája. Magyar Tanügy, VII. k. 14-24. lap.

Boeckh és a philologiai tanítás. Magyar Tanügy, VII. k. 24-31. lap.

Fordítások: Renan, A természeti és a történeti tudományok. Magyar Tanügy, VII. k. 1-14. lap.

Berthelot, Az ideális és a pozitív tudomány. Uo. 65-80. lap.

Purkinje, A gymnasiumok reformja, tekintettel a természeti tanulmányokra és egy ciklikus oktatási rendszer rövid ismertetése. Uo. 80-94. lap.

Lazarus, A nyelv és a nyelvtan paedagogiai jelentősége. Uo. 313-324. lap.

Hivatalos munkálatok: Az orsz. közoktatási tanács felterjesztése a középisk. tanárképzés tárgyában. Uo. 414-425. lap.

Az orsz. közokt. tanács jelentése a középiskolákban használt tankönyvek tárgyában (Történet, Magyar nyelv, Német nyelv). Uo. 225-245. lap.

1879.

Fordítás: Matthew Arnold, Iskolai tanulmányok. Magyar Tanügy, VIII. k. 119-138. lap

Hivatalos munkálatok: A közoktatásügyi tanács véleményes jelentése az egyetem bölcs. karának a tanárképzést illető javaslata tárgyában. Magyar Tanügy, VIII. k. 111-126. lap.

Gymnasiumaink újjászervezése. (Általános utasítás. Utasító észrevételek a magyar, latin, görög, német nyelv és történet tanításához.) Magyar Tanügy, VIII. k. 177-199., 280-319., 368-394. lap.

Világtörténet rövid előadásban. Felsőbb népiskolai intézetek, kül. polgári iskolák számára. Freemann Edward után angolból. Budapest, Eggenberger.

1880.

A történeti fejlődés útja; a történeti élet első foka. Magyar Tanügy, IX. k. 14-27. lap.

Fordítás: Lotze. A philosophia az utolsó negyven évben. Magyar Tanügy, IX. k. 1-13., 204-209. lap.

Hivatalos munkálat: Utasító észrevételek a földrajz, természetrajz, matematika, rajzoló mértan és szabadkézi rajz tanításához. Magyar Tanügy, IX. k. 61-66., 140-141., 151-168. lap.

1881-82.

Pro domo. A magyar irodalmi tanítás olvasókönyveiről. Magyar Tanügy, X. k. 84-87., 196-201., 296-303., 406-412. lap.

Válasz dr. Hunfalvy János egyet. tanár úrnak. Magyar Tanügy, X. k. 75-83. lap.

Fordítás: Jules Simon, A tudomány hatása. Magyar Tanügy, X. k. 1-10. lap.

1883.

Visszapillantás gymnasiumi tantervünk történetére. Magyar Tanügy, XI. k. 329-352., 449-471. lap.

1884.

A philosophiai tanulmányok alapvonalai. I. Logika és a philosophia encyklopaediája.

Lotze Hermann diktatuma. Fordítva és jegyzetekkel ellátva. Budapest. Athenaeum.

A korszerű hitoktatás elvei. Magyar-Zsidó Szemle.

1885.

A nevelés elméletének története. Bevezető tanulmány. Írta Browning Oszkár. Angolból. Könyvészeti és életrajzi jegyzetekkel ellátott átdolgozás. Budapest, Athenaeum. (2. kiadás 1907. Eggenberger.)

1886.

Philosophiai propaedeutika. A psychologia és logika vázlata. Joly H. párisi egy. tanár után franciából. Budapest, Eggenberger.

1887.

A philosophiai tanulmányok alapvonalai. II. Psychologia. Lotze Hermann diktatuma. Budapest, Athenaeum.

1888.

Középiskolai tantervek. A főbb államok középfokú tanterveinek rendszeres egybeállítása. I. Ausztria, Németország, Franciaország és Olaszország gymn., reálgymn. és lyceumi tervei. A tanárképző int. főgymn. értesítőiben és külön: Budapest, Eggenberger. Ünnepi beszéd a gyak. főgymn. épületének felavatása alkalmából. A tanárk. int. gyak. főgymn. értesítőjében.

1889.

Képes ABC. - Magyar Gyermekkönyv, első olvasási gyakorlat. Mondókák, versikék, mesék, dalok 4-6 éves gyermekek számára. Budapest, Eggenberger.

A görög nyelv kérdése. A közokt. tanács számára készült véleményes jelentés. Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny, XXIII. k. 4. szám.

1890.

Görög és római államrégiségek. Dr. James Gow műve után. Budapest, Eggenberger.

Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien. Sammlung paedag. Abhandlungen, herausgeg. von Dr. O. Frick und H. Meyer. Halle, Waisenhausbuchhandlung; később szerb nyelven Sevic Milan fordításában. Belgrad, 1896.

A tanárképzés ügye hazánkban. Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny, XXIV. k. 517-528. lap.

Két fejezet egy általános paedagogiából, előadások alapjául. (A paedagogia alapjai és felosztása s A vezetés elvei.) A tanárk. int. gyak. főgymn. értesítője.

1891.

Az oktatás és tanterv elméletéhez. Egy fejezet az általános paedagogiából. A tanárk. int. gyak. főgymn. értesítője.

Aesopus. Tanulságos mesék. Színes fametszetű ábrával. Budapest, Eggenberger.

1892.

Francia tündérmesék. (Contes de fées.) Forgó bácsi könyvtára. Budapest, Eggenberger.

A testi nevelés feladatai. (Áttekintés.) Magyar Paedagogia, I. évf. 3. sz.

Az erkölcsi nevelés feladatai. (Áttekintés.) Magyar Paedagogia, I. 5. sz.

Egy tudós koryphaeus. Élet után ismerteti és tudós köreinknek, akadémiánknak, egyetemnek figyelmébe ajánlja Plagiosippus. Budapest, Révai Leó.

A tudós koryphaeus válaszanak igazságot szolgáltat Plagiosippus. Uo.

A tanárképzésről. Közgyűlési előadás. Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny, XXV. k. 67-74. és 93-96. lap.

1895.

A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Paedagogiai tanulmány. (Melléklet: A budapesti tanárképző int. szervezetére vonatkozó munkálatok és ügyiratok.) Budapest, Eggenberger.

A tanárképzés és a német philosophiai karok. (Mutatvány az előbbi műből.) Magyar Paedagogia, IV. évf. 145-161. lap.

1896.

Ünnepi beszéd a gyak. főgymn. millenniumi ünnepén. A tanárk. int. gyak. főgymn. ért. A középiskola tanulmányi rendje. Tanügyi kongresszusi előadás. Orsz. Középisk. Tanáregy.

Közlöny, XXX, k. 157-161., 173-175., 189-192. lap. - Később „A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete” c. műben. Budapest, 1911.

A paedagogia helye a tudományok sorában. Tanügyi kongresszusi előadás.

A népiskola szervezete s tanulmányi rendje, különös tekintettel a fővárosra. Magyar tanítók kaszinója, 1896. dec. 5., 9-14. lap.

1897.

Die Organisation des höheren Unterrichts in Ungarn. Handbuch der Erziehung und Unterrichtssichre für höhere Schulen, herausgeg. von A. Baumeister, München.

1898.

Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez. Összeállította dr. Waldapfel János.

1903.

Közoktatásügyünk egységes szervezetéről. (Alapvető gondolatok.) Felolvasás a gyak. főgymn. egyesületben. Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny, XXXVII. k. 253-255. lap.

Adalékok a tanárképzéshez. (Levél a szerkesztőhöz.) Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny, XXXVII. k. 240-246. lap.

1904.

Az érettségi vizsgálat fejlődése a külföldön. (Előadás a budapesti tanári körben.) Orsz. Középisk. Tanáregy. Közlöny, XXXVII. k. 453-456., 589-596. lap.

A felekezeti oktatás és az állam részvétele a népiskola szervezésében. Budapesti Szemle, CXIX. k. 161-198., 338-377. lap; CXX. k. 71-109. lap. Megjelent később függelékkal bővítve mint a Közoktatásügyi Tanulmányok I. kötete. Budapest, 1906, Franklin.

Vélemény a tanítók képzése és képesítése tárgyában a népoktatás egész körét tekintve. Magyar Tanítóképző, XIX. évf. 30-38. lap.

1905.

Az ember tragédiája. (Elemző tanulmány.) Budapesti Szemle, CXXIV. k. 57-115. lap.

Előadás a Társadalomtud. Társaság vitaülésein a középiskolai kérdésről. Gyorsíró jegyzet alapján. A Huszadik Század Könyvtára, 12. I. 239-265. lap.

1906.

Népoktatásunk szervezése és újabb törvényhozás szüksége. Budapesti Szemle, CXXVII. k. 333-374. lap, CXXVIII. k. 47-69., 238-268., 379-388. lap. Megjelent mint külön munka X+Y-től. Budapest, 1906, Eggenberger.

Teendőink a középfokú oktatás (felső népiskola, polgári iskola, gymnasium, reáliskola) terén. Magyar Paedagogia, XV. évf. 617-642. lap. Később különlenyomatban függelékkal. Budapest, 1907, Eggenberger.

Feminismus és paedagogia. Elnöki megnyitó a M. Paed. Társaság XIV-ik közgyűlésén. Magyar Paedagogia, XV. évf. 114-126. lap.

Állam és egyház viszonya a magyar népoktatásügy körében. Népművelés, I. évf. 1. k. 21-33. lap.

Másodfokú közoktatás rendje Európa különböző államaiban. Népművelés, I. évf. 2. k. 355-371. lap.

Törvénytervezet. Előadói javaslat az egyetemek kérdésében. Dr. Csorba Ferencsel együtt. Budapest, Márkus Samu nyomdája.

1907.

A magyar egyetemek kérdése. Budapesti Szemle, CXXXI. k. 161-189. lap- Később „A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete” c. kötetben (1912).

1908.

Egy kis történetphilosophia. Budapesti Szemle, CXXXV. k. 1-29. lap.

Die Klassifikation der Wissenschaften. (Előadás a heidelbergi nemzetközi philosophiai kongresszuson.) Később Ung. Rundschau, 1912. I. 337-396. lap: Das System der Wissenschaften.

Dialektik der ethischen Ideen. (Előadás a heidelbergi nemzetközi philosophiai kongresszuson.) Bericht ü. den III. intern. Kongress für Philosophie zu Heidelberg. 928-940. lap. Később Ung. Rundschau, III.

Aufgaben der sittlichen Erziehung. Papers on Moral Education. London, 1909. 23-29. lap. Később Zeitschrift für Philosophie und Paedagogik, 1909. Jahrgang XVI. Heft 7. 280-285. lap.

A nevelés célja és feladatai. Emlékkönyv dr. Beöthy Zsolt tiszteletére, 501-505. lap.

1909.

Paedagogiai dolgozatok rendszeres összeállításban. I-II. kötet. Budapest, Eggenberger. Különlenyomatok e műből:

Denkschrift über die Erziehung der Herren Erzherzoge von Gestenreich. Budapest, 1910. Eggenberger.

A nevelés feladatai. Adalékok a gymn. oktatás elméletéhez. Budapest, 1914. Eggenberger.

1910.

Közoktatásügyünk politikai vonatkozásai. Előadás a M. Paed. Társaságban. Magyar Paedagogia, XIX. évi. 465-479. lap. - Továbbá: Indítványok ehhez az előadáshoz. 363-364. lap.

Közoktatásügyünk szervezeti fogatkozásai. Emlékkönyv Alexander Bernát hatvanadik születése napjára. Budapest, 1910. 314-324. lap.

Paedagogiai dolgozatainak bemutatása. Magyar Paedagogia, XIX. évf. 61-63. lap.

1911.

Das System der ethischen Ideen und die Entwicklung der Sittlichkeit. Atti del IV. congresso internazionale di Filosofia. Bologna, 1911. III. k. 64-74. lap. L. Jahrbuch des Vereins für Wissensch. Pädagogik, 44. k. 36-48. lap.

Hozzászólások és a kongresszus bezáró ülésén tartott beszéd. Uo. I. k. 138-139., 329-331. lap.

Felekezeti, nemzeti, társadalmiaskodás s a magyarság érdeke. Előadás az Orsz. Középisk. Tanáregyesület választmányi ülésén. OKTK, 44. évf. 593-612. lap.

Lőw Lipót emlékezete. Alkalmi beszédek. (Ünnepi beszéd Lőw Lipót születésének 100. évfordulóján; „Nemzeti és Felekezeti Élet”, az I. M. I. T. millenniumi díszülésén; s „Az isteni hit ereje” zsinagógiai beszéd 1869-ből.) Budapest, Singer és Wolfner.

A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete. Alkalmi fejtegetések. Budapest, Eggenberger.

Közoktatásunk múltja. (Közoktatásügyi Tanulmányok II.) Budapest, Franklin. E mű részletei előbb a Budapesti Szemlében:

a) Közművelődésünk fejlődése a szatmári békéig. CXLV. k. 18-69. lap.

b) Közoktatásunk országos szervezésének nehézségei a XVIII. században. CXLV. k. 218-239., 394-429. lap.

c) A nemzeti nevelés eszméjének kialakulása 1848-ig. CXLVII. k. 48-74., 209-232., 363-392. lap.

Később német nyelven l. Ungarisches Bildungswesen.

1912.

Ethisch-historische Gesichtspunkte zur Theorie des Lehrplans. Mémoires présentées aux deuxième congrès international d'éducation morale III. r. 593-600. lap. Később Jahrbuch des Vereins für wissensch. Paedagogik, 1914. 46. k. 166-183. lap.

1914.

A műveltség első theoretikusa: Isokrates. Egyetemi előadások nyomán. Közműveltség, 1. sz.

A zsidóság hivatása és a rabbiság feladata. Múlt és Jövő, IV. évf.

1915.

Ungarisches Bildungswesen. Eredetileg W. Rein: „Encyklopaedisches Handbuch der Pädagogik” II. Aufl. számára készült munka; megjelent a vallás- és közokt. minisztérium megbízásából.

1916.

A sophisták és Sokrates. Utolsó egyetemi előadása 1915. okt. 12-én. Hagyatékából kiadta a Magyar Közművelődés, 1916.



## KÁRMÁN RÓL SZÓLÓ CIKKEK, TANULMÁNYOK

Volf György-Waldapfel János: Emlékkönyv Kármán Mór huszonötéves tanári munkásságának ünnepére, 1897.

Tettamanti Béla: A közösség gondolata Kármán Mór neveléstudományában. Szeged, 1928.

Felkai László: Adalékok Kármán Mór oktatástanához. Tanulmányok a magyar nevelés történetéből, 1957.

Felkai László: Új eljárások meghonosodása a budapesti gyakorló gimnázium XIX. századvégi oktatómunkájában. A munkára nevelés hazai történetéből. Budapest, 1965.

Felkai László: Kármán Mór emlékezete. Pedagógiai Szemle, 1965. 12. sz.

Ravasz János: Kármán Móra emlékezünk. Magyar Pedagógia, 1966. 1. sz.

Faludi Szilárd: Kármán Mór. Köznevelés, 1965. 19. sz.

Faludi Szilárd: Kármán Mór, a nevelő. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1967, 369-382. l.