

PROHÁSZKA LAJOS

AZ OKTATÁS ELMÉLETE

A könyvet elektronikus formátumba szerkesztette:
Orosz Gábor

PEDAGÓGIAI SZAKKÖNYVEK

SZERKESZTI: Dr. DÉKÁNY ISTVÁN EGYET. C. NY. RK. TANÁR

2/a KÖTET

AZ OKTATÁS ELMÉLETE

ÍRTA:

Dr. PROHÁSZKA LAJOS

A PÁZMÁNY PÉTER TUDOMÁNYEGYETEMEN
A PEDAGÓGIA NY. R. TANÁRA

A NAGYMÉLTÓSÁGÚ
VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI M. KIR. MINISZTERIUM
TÁMOGATÁSÁVAL

KIADJA AZ ORSZ. KÖZÉPISKOLAI TANÁREGYESÜLET
BUDAPEST, 1937.

TARTALOM

Bevezetés.....	6
I. Az oktatás fogalma, feladata és személyes tényezői.....	15
1. Nevelés és oktatás.....	15
2. Alaki és tárgyi képzés.....	25
3. Általános műveltség és szakműveltség.....	31
4. Tanuló és tanár.....	40
a) Egyéniség és műveltség.....	42
b) Tárgyszeretet és alakításvágy.....	47
II. Az oktatás tárgyi kellékei. (A tanterv elmélete.)	55
1. A művelődési javak kiszemelése.....	55
2. A tanterv megszervezése.....	70
A) Tárgyi koncentráció.....	72
B) Tárgyak közti koncentráció.....	74
III. Az oktatás lefolyása. (A módszer elmélete.)	79
1. Az oktatás formája.....	79
2. Az oktatás menete.....	83
A) A logikai menet.....	84
B) A pszichológiai menet.....	86
a) A formális fokozatok elmélete.....	87
b) A munkaelv módszertana.....	90
c) Receptivitás és spontaneitás. (Élmény, megértés, kifejezés).....	93
IV. Az oktatás intézményes szervezete.	102
a) Az iskola szervező tényezői.....	104
b) Az iskola fokozatai és tagolása.....	106
c) Az iskola szerteágazása.....	109
V. Oktatás és világnézet.....	112
Névmutató.....	119
Szerkesztési sajátosságok.....	122

Bevezetés

Az oktatás elmélete egyik része vagy ága a pedagógia ama fejezetének, amelyet *művelődéstudomány* nevezünk.¹ Ezzel a rendszeres helymegjelöléssel tulajdonképpen már burkoltan fogalmi meghatározást végeztünk, mert kitűnik belőle, hogy a művelődést egyetemesebb értelemben kell felfognunk, mint az oktatást. Az oktatás kétségtelenül a művelődés szolgálatában áll; de a művelődésnek nem minden formája oktatás. A jellemképzés vagy a vallásosság alakítása is a műveltség szerzésének egy-egy formája; ezek kétségtelenül érintkeznek és összesháznak az oktatás útjával, de mégis különböznek tőle. Oktatáson pontosabban a művelődésnek azt a formáját értjük, amely művelődési tartalmaknak tervszerű nyújtása és feldolgoztatása, tehát tanítása útján történik. Mivel pedig ennek az oktatásnak úgyszólván a történeti idők kezdetétől fogva kialakult és minden politikai, társadalmi és nem utolsósorban pedagógiai forradalmon keresztül is fennmaradó intézményes tényezője az iskola, azért nyilvánvalóan az oktatás elméletének is mindenkor szorosan az iskola feladataihoz kell kapcsolódnia. Innen van, hogy némelyek az általános művelődéstudományt ezt az ágát éppenséggel iskolai pedagógiának (Schulpädagogik) nevezik. De megtartható a XVII. század óta meghonosodott és immár hagyományos elnevezés is: didaktika, vagyis tanítástudomány (διδάσχω = tanítok). Bármily elnevezéssel illessük is azonban a pedagógiának ezt a fejezetét, értjük rajta mindazoknak az elveknek és problémáknak rendszeres kifejtését, amelyek az iskolának, mint szervezett intézménynek keretében lefolyó oktatásra általában vonatkoznak.

Az oktatás elméletének ilyen rendszeres kifejtésére tett kísérlet ma több tekintetben merész vállalkozásnak mondható. Nem mintha az oktatás elmélete talán nagyon is újkeletű tudományág volna, amely még az alapfogalmak tisztázására vár. Inkább azt mondhatnók, hogy az oktatás elmélete az egész pedagógiának éppen legkidolgozottabb ága. Már a legelső pedagógiai reflexiók (így pl. a püthagoreuszoké) didaktikai természetűek; a pedagógiai elmélkedés középpontjában Platóntól kezdve az egész középkoron és újkoron át úgyszólván a XVIII. század végéig didaktikai kérdések állnak és kiváltképpen az oktatás kérdései körül mozog az az elmélet, amely egész nyugati művelődésünk tényleges rendjét meghatározta, t. i. a Ciceróé. Bizonyos jogosultsága lehetne ezért annak a megállapításnak, hogy a pedagógia, mint a nevelés általános elmélete tulajdonképpen az oktatás elméletéből fejlődött ki. S ez valóban nem tekinthető véletlennek, sőt inkább szimptomatikusnak, mert arra vall, hogy minden kor pedagógiai gondolkodását éppen az oktatás kérdései foglalkoztatták leginkább. Ebből a szempontból a XIX. század sem hozott lényeges változást. Ha Rousseau-tól kezdve a pedagógiai érdeklődés kitágul is és a nevelésnek egyéb, oktatáson kívüli kérdései is behatóbb vizsgálódásban részesülnek, mint korábban, azért most is a didaktika az, amely homloktérben áll és az egész pedagógiai gondolkodást úgyszólván irányítja. Ez a vonás Herbartra és a pozitivizmus pedagógiájára egyaránt jellemző. Az előbbi tudvalevőleg a didaktikának mindeddig legrendszeresebben kidolgozott elméletét adta, amely Németországban, és nálunk is, körülbelül a századvégig korlátlanul uralkodott.

Aki tehát az oktatás kérdéseire kíván hozzászólni, nemcsak évezredek iskolai hagyományára, hanem ezzel szinte egyidejű elméleti munkásságra is támaszkodhatik. Ha ma e tekintetben az állásfoglalás mégis tetemesen megnehezült, az annak a fordulatnak tulajdonítható, amelyet az új. n. reformpedagógia fellépése idézett elő, mivel századunk eleje óta világossá vált, hogy nemcsak didaktikai, hanem általában egész pedagógiai gondolkodásunkat is más irányba terelte. Ez a reformpedagógia legelsősorban negatív jellegű, mert mindent, amit a pedagógiai gondolkodás és tapasztalat századok során át kiépített, egyszerűen megtagadott és lerombolni igyekezett, mint téveset és hasznavehetetlent. Ahogy a reformmozgalomnak egyik kiábrándult képviselője találóan megjegyzi: világosságra áhítozott mindenki, de ugyanakkor esztelen

¹ V. ö. a szerzőnek *Elméleti pedagógia* c. cikkét a Magyar Pedagógiai Lexikonban. Bp. 1933–34. I. 456–459.

harcot folytatott az árnyak ellen.² S ezt tette főként éppen didaktikai vonatkozásban. Az iskola is, amely ennek a mozgalomnak árjában alakult ki, büszkén az „új iskola” nevét viseli, jeléül annak, hogy szakítani kíván minden régi iskolai hagyománnyal. Bizonytalán igazságtalanok volnánk a reformpedagógiával szemben, azt állítva, hogy teljességgel kimerült a negatívumokban, sőt helytelenül ítélnék meg akkor is, ha abban, amit ezeken felül adott, nem látnánk többet pusztá jelszavaknál. Kétségtelen, hogy a mozgalom sodrában a század eleje óta a jelszavaknak valóságos özönével találkozunk, amelyeknek mindegyike – ahogy a másik oldalon ironikusan megjegyezték – átlag három évig élt, azután más váltotta fel, s minden jelszó körül szinte áttekinthetetlen irodalom keletkezett, amely az új elvet mint végleges megoldást, mint valami bölcsek kövét vagy panaceát hirdette, amely arra van hivatva, hogy az iskolának vagy általában a nevelésnek minden eddigi fogyatkozását egy csapásra megszüntesse. A jelszavak váltakozása már magában véve a pedagógiai érdeklődés fokozottságáról tanúskodik, és a jelszavak nem voltak „üresek”, hanem törekvéseket rejtettek, amelyek bármily különböző néven léptek is fel, ma már elismerten sok termékeny ösztönzést adtak, főleg pedig számos olyan kérdésre is jobban ráterelték a figyelmet, amely addig homályban maradt vagy el volt hanyagolva. Ezzel szemben azonban tagadhatatlan, hogy a jelszavaknak ez a sűrű váltakozása eddig soha nem tapasztalt és a kíváncsúnál sokkal nagyobb nyugtalanságot vitt bele a pedagógiai életbe, folyékonyra tette az összes hagyományos fogalmakat, de ezzel el is mosta határaikat s így végeredményben elképesztő zűrzavart idézett elő az elméletben és teljességgel lezüllesztette az iskolát. Az elvi megvitatás és a gyakorlati kísérletezés óriási méreteket öltött ugyan, de minden a részletekbe veszett, az egység és az áttekinthetőség úgyszólván egészen megszűnt, a jelszavak és programok gyors változása teljes tanácstalanságot eredményezett. A világháborút követő évtizedben egyáltalán már semmi sem látszott többé biztosnak. S fokozottan állt ez éppen az oktatás kérdéseire nézve. Egyes didaktikai problémák úgyszólván egészen lekerülnek a napirendről. Így például tantervről már-már alig esik szó: ami hivatva van pótolni azokat az elveket, amelyek a tantervszerkesztés alapjául szolgálnak, az tisztán a tanuló érdeklődése. Annál nagyobb divatnak örvendenek a módszeres kérdések; valósággal módszerkultusz kap lábra, amely sok tekintetben a XVII. században uralkodó módszerfetiszmusra emlékeztet, bár ezzel ellentétben most nem a tárgyból, hanem a gyermekből kiindulva határozzák meg. Ámde a javaslatba hozott új módszerek legtöbbször nem voltak általánosan alkalmazhatók, hanem legfeljebb csak ú. n. kísérleti iskolákban, vagy pedig csak az alsóbb fokon váltak be, ellenben hasznavehetetleneknek bizonyultak a középfokú iskolában. Általában mintha a reformpedagógia sodrában az egész pedagógiai érdeklődés eltolódott volna a pubescencia előtti korra: az iskolázás első éveivel és a vele összefüggő didaktikai kérdésekkel legszívesebben foglalkoznak.³ A középiskolai oktatás kérdései iránt ezzel szemben a figyelem mindinkább ellanyhult, ami nyilván összefüggött magának a középiskolának ez idő tájt meginduló hanyatlásával. Az utolsó jelentős didaktika, amely a középiskola szempontjait tartotta szem előtt, *Otto Willmann* munkája (*Didaktik als Bildungslehre*, amelynek első kiadása még 1889-ben jelent meg). Ettől fogva legfeljebb részletkérdések foglalkoztatják a középiskolai köröket (így pl. századunk első évtizedében a koncentráció kérdése); annál nagyobb visszhangot keltenek ellenben a radikális reformereknek sokszor egészen illetéktelen támadásai a középiskola ellen. Mindamellet maga a reformmozgalom a középiskolát évek hosszú során át alig érintette. Csak a világháború után, amikor a serdülőkor

² „Die Welt wollte das Licht und ist verfallen in eine Raserei wider den Schatten.“ *Kurt Zeidler*, *Die Wiederentdeckung der Grenze*. 1926. 49. l.

³ Ebből a szempontból jellemző, hogy a XIX. század didaktikai irodalma főleg klasszikus filológusok kezében van, most pedig leginkább a néptanítók és tanítóképzőintézeti tanárok művelik. Az ő érdemük, hogy didaktikai kérdések iránt fenntartották az érdeklődést azokban az évtizedekben, amikor ez a középiskolai tanárság körében úgyszólván egészen elapadt, sőt szélesebb körök figyelmét is ezekre irányították; viszont a középiskola sajátos feladatai iránt természetszerűleg kevés érzékük volt.

tanulmányozása is nagyobb arányokat öltött, érte utol a reform a középiskolát is, és ekkor a középiskolai tantervi és módszeres kísérletek is kezdtek az elmélet módjára szinte évről-évre cserélődni. Ez természetes is volt, mert ahol az elmélet elveszti lába alól a talajt, ott a gyakorlat még egy ideig nyilván szaladni fog a régi csapáson, de azután végül is az elmélet sorsára jut.

A XX. század első negyedében tehát az oktatás rendszeres elméletével jóformán alig találkozunk. Angol és francia kultúrkörben a század elején még Herbart némi kései hatása mutatkozik (Adams, De Garmo, Roehrich), ez azonban nem volt sem széleskörű, sem tartós, úgyhogy a világháború után itt is teljességgel a reformpedagógia irányítja a gondolkodást; a németeknél pedig a jelszavak és kísérletezések zűrzavarában a didaktikának úgyszólván a lehetősége is megszűnik. Sőt ebből a szempontból a német pedagógiának az az iránya, amely a világháború után a mérsékeltébbeket maga körül csoportosította – t. i. a kultúrpedagógiai irány, amelynek kezdetét *E. Spranger* programatikusan művének⁴ megjelenésétől számíthatjuk, s amely sok tekintetben folytatója Willmann kezdeményezésének – egyelőre szintén nem kedvezett az általános didaktikának. Nem volt ugyan ellenséges vele szemben, mint a jelszavak után induló irányok legtöbbje, előbb azonban lehiggadást kellett előidéznie az elvek és törekvések zűrzavarában, tisztázni kellett magának a pedagógiának lehetőségét és módszerét, a nevelés mibenlétét és eszméjét s a nevelési szervezetek szerepét, úgyhogy az oktatás kérdéseinek rendszeres elméleti kifejtéséhez jóformán hozzá sem juthatott. A didaktika a húszas évek elején egyébként is még időszerűtlen volt: a legfőbb nehézséget a nevelés és oktatás viszonyának elvileg kielégítő megállapítása okozta, mert e tekintetben a régi herbarti iskola felfogása éppoly kevésbé volt fenntartható, mint ahogy nem lehetett elfogadni a reformerek ezirányú egyoldalú megoldásait sem. Ezért hiányzott az ez idő tájt keletkezett rendszeres jellegű pedagógiai munkákból általában az oktatás kérdéseinek összefüggő kifejtése;⁵ úgy látszott, aki a didaktikához hozzányúl, az úgyszólván eleve elvágja annak lehetőségét, hogy valaha is a rendszeresség igényével fellépő pedagógiát szerkesszen. Az óvatosság és tartózkodás tehát valóban érthető: előbb a szélesebb pedagógiai alapokat kellett megnyugtató módon kiépíteni. Mindazonáltal ezekben az években is történtek kísérletek az oktatás elmélete terén, közülük kétségkívül legjelentősebb *G. Kerschensteiner* munkája (*Theorie der Bildung*, 1926). Bármily eleven és egészséges valóságérzék jellemzi is azonban ezt a könyvet, bármennyire sikerült is benne az elvi alapoknak a kultúra egészéből való kidolgozása és bármily jól át van gondolva a részletek összefüggése: szerzője még több tekintetben befolyása alatt állt a különböző jelszavaknak, úgyhogy ennek következtében éppen didaktikai felfogása sajátosan elmosódott és ingatag lett, a középfokú oktatás szempontjai pedig a merő általánosságok között úgyszólván egészen elsikkadnak. Azt lehetne mondani, hogy ez az elmélet a szintézise, elvi lezárása egy negyedszázad pedagógiai törekvéseinek, kiszűrve belőle a zavarosat, – de épp azért, mert e korszak oly sok zavarosat vetett fel, nem lehetett megnyugtató és a jövőre utaló megoldás. Nem előre, hanem visszafelé mutat: ezt a megállapítást éppen a tényleges valóságra gyakorolt csekély hatása igazolja. S még fokozottabb mértékben vonatkoztatható ez a megállapítás ez éveknek egyéb rendszeres jellegű didaktikai kísérleteire.⁶

⁴ Gedanken über Lehrerbildung. 1920.

⁵ Jellemzően kitűnik ez már *Jonas Cohn* Geist der Erziehung (1919) c. művéből, amelynek utolsó részében csupán néhány lap jut az oktatás közelebbi kérdéseinek kifejtésére, egyébként pedig a tantervi és módszeres elvek részben a nevelési célról, részben a növendékről és a nevelésről szóló fejezetekben olvadnak fel, az iskolát pedig pusztán szociológiai szempontból tárgyalja. – Teljesen mellőzi a didaktikai kérdéseket *Ernst Krieck* könyve: Philosophie der Erziehung (1922).

⁶ Ezek közül itt csupán két munkára utalunk: *Ernst Weber*: Didaktik als Theorie des Unterrichts. Eine Allgem. Unterrichtslehre auf geisteswissenschaftlicher Grundlage 1925., és *Victor Henry*: Das Bildungsproblem 1925. Ma már egyik sem időszerű többé. – *Joseph Göttler*: System der Pädagogik im Umriss. 6 1932. c. műve általános pedagógia ugyan, de külön fejezetben részletesen tárgyalja a didaktikát, ebben főleg Willmann felfogását alkalmazva az újabb fejlődéshez. Ez a munka azonban még régebbi keletű (első kiadása 1925-ben jelent meg).

Mégis a kultúrfilozófiai alapon álló pedagógia volt az, amely – mint ahogy a nevelés legtöbb vitás kérdésében tisztulást idézett elő – az új didaktika felé is egyengette az utat. A húszas évek végén szinte észrevétlenül kialakult az a vélemény, hogy az új didaktikának el kell jönnie. Hogy honnan és miként, azt persze még senki sem tudta, inkább csak ösztönösen sejteni lehetett, hogy ez az új didaktika sok tekintetben visszatérést fog jelenteni a régihez. S itt főleg két körülményre kell rámutatni, amely ebben a várakozásban mintegy már eleve bizonyos irányt jelzett.

Az egyik a húszas évek vége felé mind szélesebb arányokat öltő Hegel-reneszánsz, amely a filozófiai gondolkodásnak új lökést adott és természetesen a pedagógiai, kiváltképpen pedig a didaktikai elméletre sem maradhatott hatástalan. A fejlődésnek ezt az irányát azonban semmiképpen sem szabad félreérteni. A hegeli hatás egyáltalán nem azt jelenti, mintha bárki is arra törekedett volna, hogy a történeti hegeli rendszer alapján szerkesszen pedagógiát vagy didaktikát; ez ma bizonyos a legnagyobb mértékben anakronizmus lett volna. Hegel redivivus a filozófiában sem jelentett visszatérést a hegeli rendszer tartalmi alapjaihoz, hanem első-sorban megtermékenyülést a hegeli gondolkodás irányától, „habitusától”. Hegel filozófiája tudvalevőleg a szubjektív és az objektív szellem megkülönböztetésével a történeti-kulturális képződményeknek, mint „tárgyi valóságoknak” meghatározó jelentőségét hangsúlyozta a lelkiséggel mint pusztán szubjektivitással szemben, úgy azonban, hogy ez az objektivitás nem holt és merev valóság, amely idegenül mered szembe a lélekkel, hanem csak „elidegenedett” tőle, vagyis „dialektikus” termék, a lélek alkotása lesz, amely mintegy kiszakadva belőle egy-úttal erősebb nála, hat rá és „megköti”. Az objektív szellemnek ezzel a megfogalmazásával esetenként már korábban is találkozunk, inkább még bátorítan kísérletként; aki legelőször teljes következetességgel alkalmazta, éppen Spranger volt,⁷ s bár kezdetben még gúnyolódta rajta, mondván, hogy az ő objektív szelleme úgy hat, mintha a felhőkből jönne, a felfogás mégis gyorsan érvényesült és az ez időben sűrű egymásutánban megjelenő kultúrfilozófiai munkák mind erre építenek.⁸ A pedagógiai gondolkodásnak is tehát nyilván ebbe az irányba kellett fordulnia. Mert ha a különböző jelszavak alatt fellépő irányokat és mozgalmakat egy szóval akarjuk jellemezni, akkor azt mondhatnók: valamennyi megegyezik abban, hogy a nevelésben a szubjektivitást túlhangsúlyozza; a különböző jelszavak voltaképpen mind annak az egynek a változatai, amely Rousseau alapmeggyőződésére visszanyúlva azt hirdette, hogy a nevelés és oktatás tevékenységének minden kérdése kimerül abban az alanyban, akire ez a tevékenység irányul, ezért pedagógia csakis „a gyermekből kiindulva” lehetséges („Pädagogik vom Kinde aus”). A hegelizmuson tájékozódott pedagógia ezzel szemben a tárgyi oldalt igyekszik ismét a maga jogaiba visszahelyezni, tehát a gyermekkel szemben a művelődési javakat, a szubjektív szabadsággal szemben bizonyos objektív kötöttségeket hangsúlyoz. Mindenesetre figyelemreméltó, hogy ez a felismerés legkorábban az olasz pedagógiában jelentkezett: G. Gentile, Lombardo-Radice, majd Padellaro a kultúra tárgyi tartalmának ebből a szubjektumot felülmúló jelentőségéből indulnak ki és az oktatás, általában a nevelés feladatát épp abban látják, hogy az alanyt magátévé, „immanenssé” kell tennie, aktualizálnia kell ezeket a tárgyi tartalmakat.⁹ A hegeli gondolat azonban, hogy a művelődés lényege nem korlátlan

⁷ Így már a „Lebensformen” 1914-ben megjelent első kiadásában, 11. sk. II. A húszas évek számos kiadásában azután a fogalomnak egyre tisztább kidolgozásával találkozhatunk. V. ö. legutolsó, 7. kiad. 1930. 16. sk. II. – A Hegel-reneszánszra nézve l. a szerző dolgozatát: Hegel. (Halálának 100. évfordulójára.) Magy. Paedag. 1931. évf. 193. sk. II.

⁸ A legjelentősebbek: Hans Freyer: Theorie des objektiven Geistes 1923. (3. kiad 1934.) – Theodor Litt: Individuum und Gemeinschaft 1926.3 Richard Kroner: Die Selbstverwirklichung des Geistes 1928. Jonas Cohn: Wertwissenschaft 1932. Nicolai Hartmann: Das Problem des Geistigen Seins, 1933.

⁹ Giovanni Gentile: Didattica 1914, (Sommario di pedagogia come scienza filosofica. Vol. II. 4. kiad. 1937). – G. Lombardo-Radice: Lezioni di didattica. 1913. – Nazareno Padellaro: Spunti di didattica nuova. 1928. – La scuola vivente. 1930.

önkibontakozás, hanem objektiválódás, az alanyiség önmeghatározása a tárgy által, az évtized végével a német pedagógiai gondolkodást is mindinkább áthatja: nemcsak Sprangernél, hanem Th. Littnél, J. Cohnnál, Br. Bauchnál és H. Nohnál is találhatók erre vonatkozó kezdemények.¹⁰

A másik mozzanat, amely a didaktikai gondolkodás megerősítését előkészítette, annak belátása volt, hogy az oktatás kérdéseinek rendszeres tárgyalása céljából a kultúrpedagógiai programot némileg ismét meg kell szűkíteni. A kultúrpedagógia ugyanis a pedagógiai vizsgálódásnak korábbi körét, amely jóformán csak a családi és iskolai nevelésre terjedt ki, rendkívül kiszélesítette. Mivel a kultúra egészéből indult ki, a nevelésnek minden kérdését is a kultúra egészével való vonatkozásaiban szemlélte, kezdve magán a nevelési tevékenységen, amelyet az idősebb nemzedéknek az ifjabbra kifejtett (tehát egyirányú) ráhatásából egyetemes kölcsönhatássá szélesített ki, egészen e kölcsönhatás egyes funkcióinak (tehát pl. a szűkebb értelemben vett nevelésnek és az oktatásnak) megkülönböztethetetlen összefolytatásáig vagy ennek a közösségi élet minden irányába való elágaztatásáig. A pedagógiai problémák sora ezzel kétségkívül megnövekedett, távlatuk bővült és elmélyült, de viszont tárgyalásuk sui generis módja és ennek következtében áttekinthetősége vesztett. Ezért most mindinkább gyökeret vert az a belátás, hogy ebben a kiszélesített körben a nevelési kérdések szövedékének egyidejű kifejtése mellett a didaktikának voltaképpen nincs lehetősége. Az oktatás kérdései sajátos összefüggést alkotnak, amelyet nem lehet az összes nevelési vonatkozások megjelenítésével tárgyalni, mert ebből csak zavar és elmosódottság származhatik. Ha tehát ezt a sajátos összefüggést meg akarjuk óvni, akkor ismét meg kell szűkíteni a tárgyalást azokra a fogalmakra, amelyek a hajdani didaktikának is a középpontjában állottak: a tanításra és az iskolára.

E kezdeményeknek nyilván meg kellett érniük. S mindenestre sajátos jelenség, de egyúttal nagyon jellemző is korunkra, amely úgy látszik, már csak jelszavak iránt fogékony, hogy ez a törekvés a didaktikának jogaiba való visszahelyezésére legelőbb szintén jelszó formájában lépett fel. „Vissza a kötöttséghez” volt most a jelszó, amelyet közvetlenül Kurt Zeidlernek a reformpedagógia túlzásai ellen írt bátor könyve pattantott ki, amely már a címében is kifejezésre akarta juttatni, hogy az elmúlt három évtized elméletében és gyakorlatában egyaránt elhatalmasodott szabadságelvnek valahol korlátot kell szabni.¹¹ Tantervben és módszerben nem lehet a szubjektivizmust a végletekig üzni, mert éppen a gyakorlat mutatja, hogy ez az iskola teljes széttzillesztésével jár együtt. S bizvást mondható, hogy az a széleskörű vita, amely e munka megjelenését követte, volt az új didaktikai eszmélkedés megindítója. A kötöttséghez való visszatérés sürgetése azonban korántsem jelentette a régi iskolához és annak didaktikájához (értve ezen elsősorban a herbarti didaktikát) való visszatérést, bár ilyesféle reakciós törekvések is mutatkoztak. A régi iskolát és didaktikáját nem a kötöttség, hanem ennek egyoldalú érvényesítése járatta le; a hozzá való visszatérés nemcsak a reformmozgalom számos értékes vívmányát hatálytalanította volna, hanem egészen korszerűtlen is lett volna: az új didaktikára itt inkább a két szélsőség közt való kiegyenlítés feladata várt. Amikor azonban ez az új didaktika a korlátokat a tárgyban kereste, vagyis a tárgyiasságot kívánta az oktatásban ismét hatékonyabbá tenni, akkor sokban találkozott a régi iskolai hagyománnyal; s éppúgy, amikor tárgyalásának problémakörét magára az oktatásra szűkítette, akkor ismét arra a csapásra tért, amelyen előtte a régi didaktikai elmélet is járt. Ebből érthető, hogy a didaktikai

¹⁰ Th. Litt: *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*, 1926. – U. a. „Führen” oder „Wachsenlassen”? 1927. – J. Cohn: *Befreien und Binden*. 1926. – Herman Nohl: *Zur deutschen Bildung*, 1926. – Bruno Bauch: *Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter*, 1930.

¹¹ Die Wiederentdeckung der Grenze. (Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule). 1926. – A munka kiváltképpen azért figyelemreméltó, mert szerzője, aki az ifjúsági mozgalomból nőtt ki s mint az egyik hamburgi iskola tanítója, maga is a reformmozgalom sodrában állt, szemléletesen mutatja be, hogy a szabadságelvek az iskolai gyakorlatban alkalmazva szükségképpen újra kötöttségekhez vezetnek.

irodalom most kibontakozik a merő kritikai állásfoglalásból és a rendszeres elmélkedés új erőre kap.¹² A harmincas évek elejétől az ily rendszeres feldolgozások sűrű egymásutánban látnak napvilágot.¹³ Nem lehet mondani, hogy ezzel az oktatásnak valamilyen közmegnyugvásra szolgáló, általános elmélete kibontakozott volna, hasonló ahhoz, amilyen a reformmozgalom megindulása előtt a herbarti rendszer volt. Sőt még arról sem lehet egyelőre szó, hogy ennek az új didaktikának, amely nem ideológiákból, hanem az iskolai élet szemléletéből nőtt, a tényleges iskolai gyakorlatban való hatása megmutatkoznék. Kétségtelen azonban, hogy e kísérletek legtöbbje lényegesen hozzájárult a helyzet tisztulásához s legalább is az alapvető kérdések felfogásában bizonyos elvi megegyezés állapítható meg.

Nálunk a didaktikai elmélkedés a századforduló óta főleg német, kisebb mértékben francia és angol hatás alatt állt. A német hatás túlnyomósága egész iskolarendszerünknek a német típussal való rokonságából is érthető. Az ott felmerülő problémák és a fejlődés válságai így természetesen hozzánk is elértek, szerencsére anélkül, hogy a szélsőségek nálunk kirívóbban érvényesültek volna, ami azonban nemcsak a magyar természet józanságának és mérsékletességének volt következménye, hanem jórészt a nevelésben érdekelt széles körök közömbösségéből is folyt. A század első évtizedében nálunk is még a herbarti hagyományok uralkodtak, amelyek tudvalevőleg tanterveinkre és iskoláink eljárására is rányomták bélyegüket. Az oktatás kérdéseinek megvitatása ez idő tájt úgyszólván kizárólag a herbarti elvek szemszögéből történt.¹⁴ Rendszeres didaktika azonban ebből az irányból mégsem nőtt ki: leghívebb s egyben legnagyobb hatású herbartianusunknak, *Kármán Mór*nak didaktikai elmélete egészben kidolgozatlan maradt.¹⁵ Az említett évtized vége felé azután a mi pedagógiai életünk is hovatovább a reformmozgalom sodrába kerül. A legkülönbözőbb jelszavaknak, kevésbé utóbb, hogy a nyugati országokban felmerülnek, nálunk is akad képviselője, olykor egész tábora. A reform szóvivői itt is főleg a népiskolai tanítóság köréből toborzódnak, a középiskolai tanárság pedig általában tartózkodóan viselkedik vele szemben, vagy egyáltalán nem is vesz tudomást róla. A világháború után a reformmozgalom mindinkább kiterjeszkedik és – legalább is egyes elveiben – eléri az addig konzervatívabb köröket és az iskolát is. Genf lesz most a középpont, amelyre a gyermekből kiinduló pedagógiának ezek a feltétlen hívei tekintenek, mint ahogy azelőtt, a herbarti pedagógia uralmának idején, Jena volt; emellett azonban Kerschensteinernek és az amerikai Dewey-nak bizonyos mértékű hatása is megállapítható. A reformtörekvések aránylag sokkal mérsékeltebbek és a lehetőségeket is jobban számba veszik, mint a hasonló irányú külföldiek; erről tanúskodik maga az idevágó irodalom.¹⁶ A reformpedagógia kedvezőtlen hatása azonban nálunk is elmarad-

¹² Áttekinthető képet nyújt erről *Ottomar Wichmann* cikke: *Literaturbericht zur Allgemeinen Didaktik*. *Die Erziehung*, 9. évf. 1934. 369–390., 491–502. II.

¹³ Időrendben: *F. X. Eggersdorfer*: *Jugendbildung*. *Allgem. Theorie des Schulunterrichts*. 1928. (3. kiad. 1930). – *Erich Weniger*: *Die Theorie des Bildungsinhalts*. 1929. – *Wilhelm Flitner*: *Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre*. 1929. (Mindkettő a Nohl-Pallat, *Handbuch d. Päd.* III. kötetében), – *Ernst Otto*: *Allgemeine Unterrichtslehre* 1933. – *Theodor Schwerdt*: *Neuzeitliche Unterrichtslehre* 1933. – *Philipp Hördt*: *Theorie der Schule*. 1933. – *Ottomar Wichmann*: *Erziehungs- und Bildungslehre*, 1935. – *Artur Liebert*: *Philosophie des Unterrichts*, 1935. – *Fritz Blättner*: *Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht*, 1937.

¹⁴ V. ö. az Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny cikkeit (pl. a koncentráció kérdése körül).

¹⁵ *Kármán* Pedagógiai dolgozatai „rendszeres összeállításban” 1909-ben jelentek meg, ezek azonban didaktikájának csupán vázlatát és egyes részletkérdések kidolgozását tartalmazzák. V. ö. különösen „A nevelés feladatai” (I. 85–124. I.) és „Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez” (I. 191–368. II.). Az utóbbi Waldapfel János összeállításában.

¹⁶ Ebből a viszonyainkhoz képest eléggé kiterjedt irodalomból főleg két munka érdemel itt külön említést. Az egyik *Nagy László* munkája: *Didaktika gyermekfejlődési alapon*, 1921 (népiskolai célkitűzéssel). – Figyelemreméltóbb a másik, *Domokos Lászlóné* és *Blaskovich Edit* könyve, amely már a középfoktatást is közelebről érinti: *Alkotó munka az új iskolában*. 1934. De ezek közül egyik sem rendszeres feldolgozás. – *Kenyeres Elemér* tanulmánya: *Az új iskola és pedagógiája* (*Magy. Paedagogia*, 1928. évf. 10–26., 74–92. II.) beszámoló jellegű.

hatatlan volt: nem annyira elvi téren, mint inkább abban, hogy két évtizeden át a legkülönbözőbb jelszavakkal a közvéleményt felkavarva, tág kaput tárt az egészen illetéktelen, ötletszerű beavatkozásnak. Így a húszas évektől kezdve a mi tantervi reformjaink is a közvélemény nyomása alatt jönnek létre, ami azután természetesen az iskolai munkában is zavart és bizonytalanságot teremtett. Fokozta a helyzet fonákságát az a körülmény is, hogy a reform nálunk kevésbé radikális formában jelentkező, az elvek és az utak nem váltak szét egymástól oly élesen, mint másutt: az oktatás régi, hagyományos fogalmai az új jelszavakkal és törekvésekkel legtöbbször tisztázatlanul összekeveredtek.¹⁷ A viszonyoknak ilyen alakulása mellett természetesen az oktatás rendszeres elméletéről alig lehetett szó; ehhez a reformmozgalomtól távolabb álló kritikai irányú pedagógusaink számára is egyaránt hiányoztak még ekkor a kellő elvi és ténybeli feltételeik. Az általános felfogás az volt, hogy a pedagógiai élet ma a forrongás és az átmenet állapotában van, meg kell várni a lehiggadást és legfeljebb részletkérdésekben lehet állást foglalni, de szintetikus kísérletekre – kiváltképpen didaktikai téren – a helyzet nem eléggé érett. Ahol pedig a figyelem mégis a pedagógia egészére terjedt ki, ott az oktatás szempontjai nálunk is, mint a németeknél, mindinkább elveszítették sajátos jellegüket és felolvadtak az általános pedagógia szélesebb keretében. Jellemző példa erre *Weszely Ödön*nek gondos körültekintéssel készült, a nevelési tevékenység egészéről és a rávonatkozó kiszélesedett kutatásokról tájékoztató könyve. (Bevezetés a neveléstudományba, 1923), amelyből azonban hiányzik, illetve általánosabb kérdések köré tagozódik a didaktika. A helyzet tehát sokban hasonló ahhoz, amelyet Kerschensteinernél mondtunk jellemzőnek. Az a lényegében helyes, s most mindjobban hódító felfogás, hogy a nevelés egységes tevékenység és így nem terjedhet ki külön úgynevezett lelki „képességekre” (minő pl. az értelem, akarat stb.); hogy tehát helyesen nem beszélhetünk a nevelésnek külön „ágairól” sem, hanem mindenben minden szerepel, az egyes nevelési aktusok mindenkor totális hatásúak; ez a felfogás szükségképpen azt eredményezte, hogy a tanításnak elsősorban a kultúra objektív tartalmait által meghatározott problematikája éppen a nagyobb egységben szétesett.¹⁸ *Mitrovics Gyula* bevezetése is (A neveléstudomány alapvonalai, 1933) inkább a tanulás pszichológiájára terjeszkedik ki. Szorosabban az iskola kérdéseivel foglalkozik *Imre Sándor* szép és elvileg egységesen átgondolt „Neveléstana” (1928), amely a nevelés és az iskola feladatait kiváltképpen közösségi vonatkozásaikban tárgyalja és e tekintetben joggal az egyetlen ilyenmű munkának mondható irodalmunkban. Célkitűzésének megfelelően az oktatás kérdéseinek tárgyalása itt már külön fejezetben történik, amely a maga sajátos összefüggésében szervesen illeszkedik bele a neveléstan nagyobb egészébe. Mégis e fejezet, a szerző saját megjegyzése szerint is, inkább csak a didaktika vázlatát nyújtja, mert csupán megjelöli a problémákat és ezek összefüggését, a részletesebb kifejtéstől azonban tartózkodik.

Ilyenformán magyar nyelven ez ideig az oktatásnak csak egyetlen teljesen kidolgozott, rendszeres elméletét ismerjük, s ez *Finácz Ernő*nek a közelmúltban (1935) megjelent Didaktikája. Keletkezésének idejére nézve ez a munka még a világháború előtti évekre megy vissza és a Kármán által képviselt herbarti hagyományokra épít, amelyeket azonban kiváltképpen Willmann elméletének hatása alatt és ennek irányában fejleszt tovább. Az új

¹⁷ Részletes rámutatás itt messze vezetne. Legkirívóbb volt ez az összekeverés (amely sok tekintetben máig észlelhető), az oktatás módszerében, ahol az egyes aktusoknak a régi (herbarti) pszichológián alapuló, de magában véve következetes sorába beleékeltek az élmény és cselekvés újszerű fogalmait és viszont ezek körében „formális fokozatokról” beszéltek.

¹⁸ Hasonlóképpen *Weszelyné A korszerű nevelés alapelvei* című, 1935-ben megjelent rendszeres művében sok a didaktikai vonatkozás, de ez csak a pedagógiai rendszer egészén belül érvényesül, a didaktikai kérdések sajátos összefüggése szétszakad. A tágabb keret, úgy látszik, ma még nehezen engedi meg a szűkebb diszciplinának összefüggő kifejtését. Tisztán technikai nehézségek is felmerülnek itt: az állandó ismétlések szüksége, ha nem akarjuk az oktatás elméletét intellektualisztikusan kiépíteni.

mozgalmak eszméiből viszonylag kevés foglaltatik benne; maga a bevezető történeti áttekintés is csak a világháborúig terjed. Ebben van nagy előnye a reformpedagógia szellemétől már megérintett művekkel szemben: nem friss, de kiérlelt és nyugalmas, ezért ha talán nem követjük is, de mindenesetre eligazít. Ilyenformán, ha a fejlődésnek korábbi állapotát tükrözi is, mégsem tekinthető elkésettnek; sőt azzal, hogy az oktatásban nemcsak a tanuló alanyiságát veszi figyelembe, hanem a tárgyi feltételeket is kellőképpen érvényre juttatja, ma különösen ismét időszerűbbé vált, mint számos reformmunka. Amennyiben pedig tárgyalási szempontjai és fogalmi készlete évtizedek során át (főleg személyes hatás alapján) átmentek a köztudatba, ezzel bizonyos kötelezettséget ró minden további elmélkedésre, amely kötelezettség alól senki sem vonhatja ki magát anélkül, hogy az magán az elmélkedésen meg ne bosszulja magát.

Aki tehát ma nálunk az oktatás kérdéseire elméleti úton közeledik, annak a didaktikának még most is bizonytalan világhelyzetén kívül különösen is számolnia kell még a magunk ezirányú elmélkedésének eddigi meglehetősen egyenetlen és nem-autochton fejlődésével. Olyan szoros munkaközösség, aminő e téren pl. a német vagy az amerikai kutatást az egyes irányok és törekvések fellépése kapcsán jellemzi, nálunk ismeretlen; még a herbarti mozgalom is inkább elszigetelt egyesek kezdeményezésében merült ki és a hozzácsatlakozók körében több volt az elfogadás, mint a valódi munkaközösség, amely legfeljebb csak egészen szűk, inkább hivatalos jellegű körben alakult ki.¹⁹ S ahol nincs munkaközösség, ott nincs az elmélkedés terén folytonosság sem. Ezért kelti nálunk minden újabb elvi kezdeményezés legtöbbször az idegenből való átvétel látszatát: nem az ezirányú hazai előzményekbe, hanem külföldi mozgalmakba kapcsolódik; holott a feltételek – a nevelési élet gyakorlata – általában ugyanazok nálunk is, mint Európa bármely más országában. A gyakorlatnak és az elméletnek e különböző ütemű és sokszor diszparát fejlődése következtében az utóbbiban mindig vannak nálunk kiesett láncszemek – a didaktikai elmélkedés egyetemes helyzete szempontjából kiesettek –, amelyeket valakinek csak fel kell szednie.

Mindezek a körülmények természetesen meghatározzák az oktatásnak minden rendszeres elméleti kísérletét. Főleg két szempontból. Aki ilyen kísérletre vállalkozik, annak tudatában kell lennie, hogy vázlatnál többet nem nyújthat. A didaktikai elmélkedés, bár ma már kétségkívül a tisztulás jeleit mutatja, még most is sokkal inkább a keresés útján van, semhogy bármily ezirányú munka azzal áltathatná magát, hogy csak viszonylag is végérvényeset mondhatna, olyat, ami nemcsak a mának, hanem esetleg a holnapnak elvi meggyőződését is fedné. Erre ma az egyéni erő alkalmasint nem is elégséges, hanem az erők összefogása szükséges hozzá. A vázlatosság azonban nemcsak a megoldásokra, hanem a kidolgozásra is vonatkozik. Az elmúlt negyedszázad pedagógiai gondolkodása amellelt, hogy áttekintelte úgyszólván összes hagyományos fogalmainkat, az új eszméknek és ötleteknek valóságos özönét vetette fel. Ha kritikai rostára vesszük is őket, még akkor is igen sok az, aminek számbavételét ma már nem szabad mellőzni. A teljesség szorgalmazása azonban nemcsak a rendszerességre törekvés akadálya lehet, hanem az áttekinthetőséget is megnehezíti.²⁰ A kellő mérséklet érényének gyakorlása az, ami itt a legnagyobb iparkodást kívánja a szerzőtől. S mindjárt ezzel függ össze a másik szempont, amelyet a kifejtésben irányelvül kell venni. Sikerral az ilyen munka ugyanis csak akkor járhat, ha megőrizük a hagyományosan kialakult fogalmi készletet és a problémák általános keretét, vagy legalább is kapcsolódunk ehhez. A reformpedagógia tudvalevőleg éppen ebben a tekintetben idézte elő a legtöbb zavart. Abban a

¹⁹ Pedagógiai életünknek ezt a szervezetlenségét ismételtelen felpanaszolja *Imre Sándor*; így legutóbb *A neveléstudomány magyar feladatai* (1935) c. művében. Szervezettségen itt természetesen nem felülről való megszervezés értendő, hanem az azonos feladatra vállalkozók önmagukat szervezik meg a munkára.

²⁰ Jellemző példája ennek Eggersdorfer egyébként nagyon tanulságos könyve (*Jugendbildung*, 3. kiad. 1930), amely azonban anyagának túlbőségével a tájékozódást kereső és a kérdésekben esetleg még kevésbé járatos olvasót inkább megzavarhatja, mintsem hogy eligazítsa.

törekvésében, hogy a régi iskola kárhoztatott „intellektualizmusát” gyökeresen kiirtsa, nemcsak átértelmezte úgyszólván összes didaktikai fogalmainkat, hanem sokszor egészen el is vetette őket és másokat hozott be helyettük, s a problémák csoportosításában is merőben új szempontokat alkalmazott. Ha sikerült volna végérvényesen elfogadtatni azt, hogy tanterv helyett érdeklődésről, koncentráció helyett életegységről, módszeres menet helyett önmunkaságról beszéljünk, akkor a zavar talán megszűnt vagy csökkent volna. Ámde a régi fogalmak is még tovább éltek és makacsságukat, úgy látszott, éppen az iskolai gyakorlat támogatja. A régi didaktikának megvoltak a maga törzsfogalmai és a megszokott felosztása: az oktatás fogalmának és feladatának megjelöléséből kiindulva a tantervnek (az oktatási anyag kiszemelésének és elrendezésének), majd a módszernek (az oktatás formájának és menetének) kérdéseit tárgyalta s végül az oktatás intézményes szervezetével (az iskolával) foglalkozott. Ha a fogalmak időközben némi jelentésváltozáson mentek is át, s ha egyes kérdések ma más értelmezést kívánnak is, a tárgyalásnak ettől a hagyományos menetetől eltérni nincs semmi okunk. Különösen nem kívánatos az eltérés ettől a mi viszonyaink között, mivel az elmúlt félszázad alatt mégis csak meghonosodott nálunk is – bár lassan és küszködve és sokakban csak felszínesen – az oktatás problematikájának ez az elvi tagolása. A mindenáron való újíttás itt valóban célszerűtlen, sőt ártalmas volna, mert egy didaktikai közvéleménynek kialakulási folyamatát szakítaná meg, amely nálunk még nem eléggé érett arra, hogy egyéni különvéleményeket elviseljen. Egyébként is igazán eredeti dolog a reformpedagógiában kevés és ritka; alig találkozunk benne olyan eszme, amelynek nem volna már százados múltja, ezért az újíttás legtöbbször csak terminológiai eltérésekben és az oktatás régi, örök kérdéseinek átcsoportosításában mutatkozik. Megtartva tehát a régi keretet, csupán egy szempontból szűkítjük meg: a tárgyalásban kizárólag a középiskolai oktatás kérdéseire szorítkozunk. Szükségtelen hangsúlyozni, hogy ez nem jelent elkülönítést, legkevésbé pedig értékelést, hanem éppen csak megszorítást. A népiskola elsőrangú fontosságát ma már senkinek sem juthat eszébe kétségbe vonni vagy éppen lebecsülni. Valamennyien ott szerezzük meg műveltségünknek elemeit és az emberiség túlnyomó többsége tudvalevőleg ezen a műveltségi szinten soha nem is jut tovább. Épp ezért joggal szokták mondani, hogy valamely nép műveltségét sohasem az dönti el, hogy milyen a közép- és a felsőoktatása, hanem inkább az, hogy milyenek a népiskolái. Az átmenetek is ma már általában eléggé folyamatosak. Mégis a népiskolának egészen más didaktikai céljai és feladatai vannak, amelyek a középiskoláéval semmiképp sem azonosíthatók anélkül, hogy mindkettő kárát ne vallaná ennek. Ha vannak is azonos kérdéseik, ezek sokkal általánosabb természetűek, semhogy velük e különböző fokú és rendeltetésű iskolák oktatásának alanyi és tárgyi feladatai egyaránt megjelölhetők volnának. Sőt ugyanannak az elvnek is itt és amott más lehet a hangsúlya és árnyalata; így pl. az ú. n. formális képzésnek az alsóbb fokú oktatás keretében határozottan kisebb a szerepe és jelentősége, mint a középiskolában; a szabadság és a megkötöttség, a befogadás és az aktivitás viszonya is másként alakul a népiskolai, mint a középfokú oktatásban. A tárgyalás körének megszorítása tehát az elvi összefüggés megóvásának adja meg a lehetőségét.

I. Az oktatás fogalma, feladata és személyes tényezői.

1. Nevelés és oktatás.

Ha oktatásról akarunk beszélni, akkor legelőbb az oktatás fogalmát kell meghatároznunk és evégből meg kell különböztetnünk egyfelől a *neveléstől*, másfelől pedig a *művelődéstől*.

Már bevezetésképpen említettük, hogy a művelődést az oktatásnál egyetemesebbnek kell minősítenünk. Az oktatás a művelődésnek csupán egyik formáját jelenti. Tulajdonképpen hasonló a nevelésnek és az oktatásnak egymáshoz való viszonya is. Nevelni lehet oktatás útján is, ámde a nevelésnek nem ez az egyetlen útja, hanem vannak másféle útjai is. A hagyományos felfogás a kérdést egyszerűen intézte el, amikor a nevelésnek különféle ágairól beszélve nevelésen pontosabban az erkölcsi érzületnek, akaratnak, ízlésnek fejlesztését, oktatáson ellenben az értelemnek, az intellektuális képességeknek képzését értette, és ennek megfelelően különböző pedagógiai eszközöket is jelölt meg: amott a szoktatást, példaadást, gyakoroltatást (aszkézis), emitt pedig a közlést és a tanulást (didaxis). Ezen a hagyományos és még ma is szélteben elterjedt felfogáson lényeges módosulást idézett elő a herbartizmus a nevelő-oktatás fogalmának bevezetésével. Eszerint az oktatás mint a nevelésnek az az ága, amely kiváltképpen az értelem képzésével foglalkozik, korántsem jelent valamilyen magában álló, elszigetelt tevékenységet, amely a nevelésnek többi ága, az erkölcsi, vallási, esztétikai nevelés mellett, tőlük függetlenül volna kifejthető, hanem a nevelésnek ezek a különböző ágai a legszorosabb kapcsolatban, kölcsönhatásban állanak egymással, amelynek alapját és lehetőségét a nevelés egységes célja szolgáltatja. Ennek következtében az értelmi képzéstől is, ha feladatát jól teljesíti, olyan hatások várhatók, amelyek a tanuló *magatartásában* mutatkoznak.

A nevelő-oktatásnak ez a megfogalmazása uralkodott egészen a közelmúltig mindenütt, ahol a pedagógiai gondolkodásban a herbarti rendszer hatása érvényesült, így többek között nálunk is.²¹ Ámde újabban a herbarti pedagógiának e legtovább élő fogalma ellen is komoly kifogás merült fel. Főleg két szempontból. Az oktatásnak ez a felfogása ugyanis végeredményben olyan pszichológiában gyökerezett, amely a lélekben különböző tehetségeket vagy képességeket tételezett fel. A közfelfogás lényegében ma is ezen a csapáson halad és nem utolsó sorban ebből magyarázható, hogy a nevelési ágak kapcsolatának (a herbartianusok részéről is állandóan ismételt) hangoztatása és a gyakorlatban való érvényesítése mellett sem sikerült megdönteni azt az általánosan elterjedt véleményt, hogy az oktatás elsősorban az intellektus kiművelését jelenti. Ámde az emberben egyáltalán nincs olyasféle képesség, mint „értelem”, valamint nincs „akarat” vagy „érzelem” sem. Mindezek éppoly absztrakciók, elhatárolások, mint azok az ú. n. pszichikai elemek is, amelyekből régebben úgyszólván dominókövek módjára rakosgatták össze a lelki életet. Ebből azonban nyilván következik, hogy helyesen az értelem, akarat, érzelem stb. képzéséről sem lehet beszélni. A nevelő-oktatás tehát, amely kiváltképpen az értelem képzése útján, tehát közvetve remél erkölcsi hatásokat, voltaképpen az egységes pedagógiai célkitűzés ellenére is széttagolja a nevelési funkciókat, mert az értelmi képzést alárendeli az erkölcsinek, ezt az utóbbit viszont mégis intellektualizálja. Holott a nevelés egységes célja is csak akkor képes egységessé szervezni a nevelés különböző funkcióit, ha a nevelendő egyéniség lelki egységéből indul ki. S ezzel függ össze azután a nevelő-oktatás fogalmának egy másik, sokat hánytorgatott fogyatkozása is. A kifejezés

²¹ A nevelő-oktatás fogalmával mindamelllett másutt is találkozunk, ha más elnevezés alatt is. Így amit az angolok általában *liberális nevelésnek* (liberal education) vagy a franciák *lelki kifformálás-nak* (éducation de l'esprit, enseignement de culture générale) neveznek, ha más árnyalattal is, lényegében az oktatásnak ezt az egész embert kiművelő (tehát nem pusztán tudásban megnyilvánuló, szakirányú) hatását jelöli meg. Sőt a franciáknál az éducation par l'instruction kifejezés sem ismeretlen.

alkalmazása ugyanis azt a véleményt kelti, mintha volna olyan oktatás is, amely nem-nevelő hatású. A herbartianusoknak általában ez volt a meggyőződésük: a szakirányú oktatás nem teszi jobba az embert, vagy legalább is nem ez a célja. Aki tehát latin grammatikát tanul, az ettől erkölcsileg nemesedik, aki ellenben joggal vagy technikai tudományokkal foglalkozik, aki az élethivatásául választott bármilyen elméleti vagy gyakorlati tevékenység kifejtésére előkészül, az csak „képzettségre” tesz szert, de lelkisége ezáltal nem formálódik. Ez a szembeállítás azonban nyilvánvalóan tarthatatlan. A véletlennek, a környezetnek, az érintkezésnek is jellemformáló hatást tulajdonítunk, csak éppen a hivatás gyakorlása céljából elsajátított ismeretek és készségek volnának bennünk pusztán értelmi szerzemény, amelynek semmi hatása sincs erkölcsi érzületünk, ízlésünk, egész emberi magatartásunk alakítására? Ez csak akkor volna lehetséges, ha a lélek valóban különböző „tehetségek” kötege volna, nem pedig egységes életnyilvánulás. Ezért alakult ki újabban az a felfogás, hogy nevelő-oktatás helyett célszerűbb általában *művelődésről*, illetve ennek eredményeként *műveltségről* beszélni a régi cicerói *cultura animi* értelmében. A művelődés, mint az egyéni lélek kifejezése a kultúrának különféle (erkölcsi, tudományos, művészeti, gazdasági stb.) tartalmain, mintegy már nyelvi is kifejezi az erre irányuló tevékenységek egységes jellegét. Tehát nincs szükség arra, hogy különbséget tegyünk nevelés és oktatás közt, nem kell alárendelnünk az oktatást a nevelésnek, mert mindkettő közösen az egyetemes művelődési célban gyökerezik. Ennek következtében azonban nem tehetünk különbséget nevelő-oktatás és szakoktatás között sem oly módon, hogy csupán az előbbit tekintjük „nevelő” hatásúnak. Inkább azt kell mondanunk, hogy mindennemű oktatás – tehát a szakoktatás is – nem pusztán ismeretközlés, hanem bizonyos ismeretek (vagy készségek) közlésével egyszerre mind a lelket is formálni kívánja, vagyis a régi értelemben „nevelő” hatású.

Ez a megállapítás, amely a tényállást terminológiaiailag is rögzíteni törekedett, a kérdés elvszerű megoldására mindenestre alkalmas lett volna, ha a hagyományos „nevelés – oktatás” elnevezéseket egyszerűen ki lehetett volna iktatni a nyelvhasználatból, s ha másfelől magának a művelődés és műveltség fogalmának nem lett volna már szintén korábban kialakult tartalma. Ámde a kifejezések: nevelés – oktatás mélyen begyökereztek a köztudatba, és a nyelvhasználat bizonyára nem indokolatlanul tesz különbséget közöttük. A műveltség fogalma pedig, amellyel először a XVIII. század utolsó harmadában a német neohumanizmus körében találkozunk, s amely itt az egyéni adottságnak kiváltképpen esztétikai irányú „kiművelését”, kifejezését jelentette,²² miután a XIX. század folyamán mindinkább a nevelés fogalmának szinonimájává vált, Willmannál, mint ismeretes, az oktatással azonosul: a didaktika nála éppen-séggel művelődéstudomány. Ebből érthető, hogy az újabb (világháború utáni) német pedagógiai elmélkedés állandóan vívódott e fogalmaknak egymással szemben való, lehetőleg szabatos elhatárolásával, ez az igyekezet azonban mindmáig eredménytelen maradt. Vannak, akik a műveltség fogalmát tekintik egyetemesebbnek, amivel szemben a nevelésben és az oktatásban is a művelődésnek csupán szűkebbkörű ágát, részlettevékenységét látják. Ezek arra hivatkoznak, hogy a művelődés az egész életre kiterjedő tevékenység, míg a nevelés általában csak kiskorúakra vonatkozik: ezért beszélünk pl. iskolán kívüli népművelésről, de nem iskolán kívüli népnevelésről; s hasonlóképpen az oktatás is csak bizonyos ismeretanyag átadását jelenti, míg a művelődés, mint egyetemesebb tevékenység a lelki alakítást is magában foglalja. Mások viszont a nevelést jelölik meg alapvetőbbnek, valamilyen ősi, továbbfelemezhetetlen emberi tevékenységet (ősfenomént) látva benne, amely a művelődést mint inkább belső lelki formálást, az oktatást pedig, mint inkább külső, pusztán ismeretekkel való felruházást, de mindkettőt mint

²² V. ö. *Hans Weil*: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn, 1930., ahol a fogalom e kettős jelentésének (mint „Bildung als zum-Bilde-machen” és mint „Bildung als Ausformung vorgegebener Anlagen”) részletes kifejtése olvasható. – A fogalom történetéhez l. még: *E. Spranger*: Der deutsche Klassizismus und das Bildungsleben der Gegenwart. Erfurt, 1927.

részlettevékenységet, egyformán átfogja. Ismét mások a nevelés és művelődés fogalmainak azonos tartalmi jelentése mellett foglalnak állást, és ezért pontos elhatárolásukat lehetetlennek tartják. Legtöbbször ma már felváltva is használják e kifejezéseket, elvi különbségtétel nélkül. Végül azok mellett, akik a műveltség szónak kizárólagos alkalmazását vélik helyesnek, vannak olyan írók is, akik ezt a szót a „képzés” értelmében használják.²³

A kérdés tehát terméketlen szóvitába fulladt és végül is meg kellett állapítani, hogy a *nevelés* és a *művelődés* kifejezés egyforma joggal használható, mivel egyik sem tartalmaz olyan jegyeket, amelyek nem volnának a másokra is alkalmazhatók. Holott mindnyájan érezzük a közöttük fennálló tartalmi különbségeket. A magyarban is más-más árnyalata van a *nevelés*, *művelődés*, *műveltség*, *művelés*, *képzés* kifejezésnek. A nevelés tevékenysége pl. kétségkívül magában foglalja az ápolás teendőit is: mégsem mondjuk a kisgyermekről, aki ápolásban részesül, hogy művelődik, vagy éppen hogy képzésben részesedik. A *művelődés* és a *műveltség* mint folyamatok és eredménye ugyanannak a tevékenységnek, nálunk külön, bár azonos gyökű szóban jut kifejezésre, míg a német nyelv ezt tudvalevőleg egy szóval (*Bildung*) jelöli, a francia pedig más-más szóval fejezi ki (*formation*, *culture*). A *művelés* és a *képzés* mindenesetre leginkább rokonértelmű, noha az előbbiben a tevékenységnek aktív, az utóbbiban pedig befogadó jellege domborodik ki jobban. Maga a képzés nem irányul szükségképpen és kizárólag intellektuális képességekre, ahogy közönségesen véljük: beszélünk képzett gyakorló művészetről, iparosokról, munkásokról is; a képzettség azonban még nem okvetlenül egyértelmű a műveltséggel is.

Ha e fogalmak megkülönböztetése és elhatárolása nem is egészen lényegtelen, mint a hosszas és meddő szócsatában kiábrándultak állítják, mindamellett nem alapvető fontosságú. Senkit sem lehet következtetlenséggel vagy éppen felületességgel vádolni azért, ha a *nevelés* és a *művelődés* kifejezést felváltva használja, mivel mindnyájan tudjuk, hogy miről van szó. De ha mégis valamennyire egyértelmű meghatározásukra törekszünk, akkor azt a következőképpen jelölhetjük meg, anélkül természetesen, hogy e meghatározásnak magukból a tényekből fakadó kötelező jellege volna.

*Nevelés*en mindenkor a pedagógiai tevékenység egészét értjük, amennyiben ez egy személyes életforma kialakítására irányul. Ez a kialakítás azonban nem a pusztán egyéni adottságok kifejlesztése, kibontakoztatása által, hanem inkább az egyéni adottságon felülről, objektív tartalmak segítségével történik. Amennyiben pedig valamely egyéniség úgy alakítja ki a maga életformáját, hogy ezeket az objektív tartalmakat elsajátítja, magáévá teszi, velük mintegy lényegessé válik, nevezzük ezt a folyamatot *művelődés*nek. Vagy röviden: a nevelés a személyes életforma kialakítására, a művelődés az objektív tartalmakkal való ellátására irányul. Ez a megkülönböztetés fejeződik ki tulajdonképpen már e fogalmak köznapi használatában is: nevelünk valakit *valamivé*, kiművelünk valakit *valamire*. Nevelés és művelődés tehát egyformán egyetemes, a pedagógikum egészét kifejező tevékenység; ellenben a nevelés ennek a tevékenységnek inkább szubjektív, a művelődés pedig inkább objektív oldalát jelöli meg, s épp ezért a kettő tulajdonképpen a legszorosabban összetartozik. Nem nevelhetünk valakit anélkül, hogy egyszersmind ki ne művelnők, vagyis érintkezésbe ne hoznók az objektív kultúra tartalmaival; és viszont nem teszünk senkit művelté, ha a kultúra tartalmaival egyéni életformájának kibontakozásában nem segítjük, vagyis neveljük.

Más szóval ezt így is kifejezhetjük: a nevelés szorosabb értelemben véve *kifejlesztés*, gondozása, segítő, támogató kibontakoztatása az eredeti adottságoknak;²⁴ a művelődés viszont inkább *nyújtás*, adás, valamilyen többletnak felkínálása a pusztán önkibontakozással szemben és a kettő tulajdonképpen csak akkor éri el célját, ha egyensúlyban van.

²³ Áttekinthető összefoglalást ad a kérdésről: Rudolf Lochner: Deskriptive Pädagogik, Reichenberg, 1927. 206. sk. II.

²⁴ V. ö. Wilhelm Hehlmann: Metaphysik und Phänomenologie der Erziehung, Halle a. S. 1932. 31. sk. II.

Az objektív tartalmak nyújtásának kétségkívül több módja lehetséges. Érintkezésbe hozhatjuk a növendéket a kultúra objektív szellemével szoktatás által, élő példával, vallásos cselekményben való részvétetéssel, társas hozzá hasonítással, a nemzeti vagy állampolgári érzület meggyökereztetésével s. i. t. Az objektív tartalmak nyújtásának mindezeket a formáit általában közvetleneknek minősíthetjük. Van azonban közvetett módja is, t. i. az, amely *átszármaztatás* útján történik. S a művelődésnek, mint a tárgyi tartalmak nyújtásának ezt a közvetett, átszármaztató módját nevezzük éppen *oktatásnak*. Az oktatás tehát lényegénél fogva *közvetett*, illetve közvetítő jellegű, és éppen ebből további fontos, az oktatási tevékenység létrejöttét és lefolyását meghatározó vonások állapíthatók meg.

Ha ugyanis az oktatás átszármaztatása, közvetítése bizonyos tárgyi tartalmaknak, akkor ez azt jelenti, hogy az, aki ezt az átszármaztatást végzi, szükségképpen mintegy kívülről belenyúl annak lelkébe, akire átszármaztat. Úgy szoktuk ezt közönségesen mondani: aki oktat, az mindig közöl valamit azzal, akit oktat. Bármily nyilvánvalónak, szinte szörszálhasogatónak tűnjék is fel ez a megállapítás, erre mégis szükség van, sőt mondhatnók alapvető fontosságú, mivel az ú. n. reformdidaktikának számos kisiklása éppen ennek az egyszerű, elemi ténynek fel nem ismerése következtében történt. Tudvalevőleg már Rousseau felállítja azt a tételt, hogy nincs pozitív közlés; a tanítónak semmit sem szabad közölnie, hanem mindent a növendéknek kell spontán kereséssel felfedeznie. Ez a gondolat, amely tulajdonképpen a racionalizmusnak a velünk született eszmékről vallott felfogásában gyökerezik,²⁵ a pedagógiai, illetve didaktikai *szubjektivizmushoz* vezetett. S ez a szubjektivizmus jellemzi az egész modern didaktikát, amidőn – nem racionalisztikus indítékokból ugyan, sőt inkább fogalmi tisztázatlanságból – azt hirdeti, hogy a tudás csak egyéni szerzemény lehet, az alanyi aktivitás eredménye, nem pedig kívülről belevitt, közölt ismeretanyag. Bizonyos tekintetben ez kétségkívül igaz. Tudásunkat mi magunk szerezzük meg, ezt senki más helyettünk nem végezheti, ámde abból, hogy tudásunk a mi magunk szerzeménye, még nem következik, hogy e szerzemény forrása is magunkban van. Mindent senki sem meríthet önmagából, senki sem „fedezheti fel” mindazt, amit ismernie kell, amit el kell sajátítania. Itt állandó pozitív közlésre van szükség. Ezt az elemi tényt végezetül a szubjektivistikus didaktika is kénytelen átlátni. De mivel a pozitív közlést elvileg kizárja, azért úgy akarja az ismeretszerzésnek valamelyes teljességét mégis biztosítani, hogy rendezni kívánja a körülményeket, amelyek közt azután az egyéni aktivitás szabadon érvényesülhet, úgy, ahogy különben már maga Rousseau is tette. Itt tehát már csak arról van szó, hogy a tanuló „mintegy felfedezze” azt, amit tanulnia kell. Ezzel szemben azonban felvethető az a kérdés: vajon lehet-e közlés nélkül úgy rendezni a körülményeket, hogy ily módon minden, ami megtanulandó, „mintegy felfedezhető” legyen? Bizonyos elemi tartalmakra nézve talán lehetséges (ismeretes, hogy Rousseau is a maga példáit ezek köréből merítette), esetenként talán bonyolultabb tárgyi tartalmakra nézve is sikerülhet. De hogyan lehet rendezni az egyéni aktivitás kifejtése számára pl. a latint vagy a történelmet úgy, hogy a növendék mintegy felfedezze? Nem is szólva arról, hogy ez a rendezés mesterkélt, körmönfontabb és erőszakosabb minden közlésnek úgynevezett erőszakosságánál.

Az oktatásnak tehát éppen közvetítő jellegéből folyó lényeges jegye a tartalmi közlés. Közlés nélkül el sem képzelhető oktatás. Az oktató *átad* (tradál), a tanuló *átvesz* (recipíál): ezen az egészen természetes és elemi tényen szerettek a szubjektivistikus pedagógia körében gúnyolódni, középkort emlegetve és a passzivitás netovábbját látva benne, ami azonban ismét félreértésen, illetőleg helytelen pszichológiai felfogáson alapszik. Az egész szubjektivistikus didaktika ugyanis arra a régi és a pszichológiában már évtizedek óta elavult nézetre épített, hogy lelki életünkben vannak passzív és aktív „képességek”, és épp ezért az oktatás szempontjából a recepciót mint „passzív folyamatot” értéktelennek minősítette. Holott tudvalevő-

²⁵ V. ö. alább III. fejt. [A munka elv módszertana alfejezet].

leg ez a recepció sem passzív, sőt lelki életünknek teljes aktivitása érvényesül benne. A lélek valóban nem viaszlap, amelyre benyomásaink passzíve rávésődnek. Csak a szenzualisztikus-pozitivisztikus pszichológia továbbélése állapítható meg azokban a didaktikusokban, akik azt vallják, hogy a recepció a növendéket passzivitásra kárhoztatja, s hogy ennek következtében a közlésen alapuló oktatás csak az emlékezet megterhelésével jár. A közlésnél, tanulásnál, emlékezetbevésésnél mindenesetre tetszetősebbek az öntevékenységi jelszavak, s innen magyarázható, hogy sokszor olyanok is a pozitív közlés ellen foglalnak állást, akik egyébként elhagyták a szenzualista-pozitivista pszichológia talaját.

A közlésnek különböző formái lehetségesek, amelyek mind bizonyos jelek segítségével történnek, s az oktatásnak éppen az a legsarkalatosabb feladata, hogy e jelekben közölt, e jelek által közvetített jelentéstartalmat a tanulóval megértesse. A közlésnek ilyen „jelei” a kifejező mozgás (arcjáték, taglejtés, viselkedés), az egyszerű rámutatás (szemléltetés), leginkább azonban az előszó és a könyv, amihez járulnak még ma különböző technikai eszközök, aminő a gramofon, rádió stb. A nyelvi közlés formáihoz tartozik lényege szerint a kérdés is, éppúgy, mint a rávezetés és a feltaláltatás (heurisztika), továbbá az intés és a parancs, sőt esetenként közlés lehet a néma tudomásulvétel is. A közlésnek mindeme formái közül eddig a didaktikában inkább csak azok részesültek figyelemben, amelyek intellektuális tartalmak átszarmaztatására alkalmasak, s ezeket is főleg módszeres vonatkozásban tárgyalták.²⁶ De bármilyen közlésről legyen is szó, ez mindenkor jelek útján történik és ezért szükségképpen közvetett természetű. Erre a közvetettségre itt nyomatékosan is rá kell mutatni, mivel a közfelfogás általánosan azt tartja, hogy pl. az előszóbeli közlés közvetlen jellegű.

Ha az oktatásnak lényeges jegye a közlés, akkor ennek megfelelő aktusa, mint említettük, a növendék részéről az átvétel. Ezt az átvételt pedig *tanulásnak* nevezzük. Bármily értelem-változáson ment is át a tanulás fogalma az idők folyamán, egy vonást mindenesetre megőrzött. Ha ugyanis valaki megtanult valamit, akkor azt mondjuk róla, hogy tudja. A tanulásnak éppenséggel célja a tudás. Ez a hétköznapi megállapítás is első tekintetre bizonyítva egészen feleslegesnek látszik, holott ebben az esetben is a tanulás jellegének gyakori félreismerésével találkozunk, ami azután az egész didaktikai elméletre is kihatott.

Valamit megtanulunk azért, hogy tudjuk. A tudás azonban természetszerűleg, lényegénél fogva intellektuális jellegű, vagyis a közölt tartalmak értelmes felfogásán, belátásán, megértésén alapszik. Az evés vagy a járás nem közölhető, de éppúgy akarati elhatározások vagy érzelmek sem: éppen ezért ezeket a szó szoros értelmében nem is lehet megtanulni. Megtanulni csak azt tudjuk, aminek van médiuma, ami éppen közölhető; ezek ellenben immediátusok, vagyis közvetlenek. Ebből következik, hogy ami lelki életünkben ily módon közvetlen jellegű, ahhoz kívülről csak közvetett úton, vagyis intellektuális eszközökkel férközhetünk hozzá. A szeretetet vagy a szemérmességet nem tudjuk „közölni”, vagyis tanítani; ezért ha mégis valakit úgy akarunk nevelni, hogy a szeretetre vagy a szemérmességre fogékony legyen, akkor a szeretetnek vagy a szemérmességnek példáit állítjuk eléje, megismertetjük az illetőt ezekkel, vagyis intellektuális eszközöket használunk fel célunk elérésére. Ezt a tényállást a régi didaktika nagyon helyesen ismerte fel, amikor azt mondta: az érzület (vagy akarat) nevelésének megvan a maga módja az oktatás útján is. Amivel kétségkívül nem azt akarta mondani, hogy az érzület vagy az akarat tanítható, hanem csupán azt, hogy bizonyos tanítható intellektuális tartalmakon az erkölcsi érzület vagy az akarat is kifejlődhetik.

²⁶ L. erről bővebben „Az oktatás formája” című fejezetet... – Hijával vagyunk azonban mindaddig a közlési formák részletes fenomenológiájának, amely ezek sajátosságait, jelentőségét és lefolyását kíváltképpen az oktatás szempontjából világitaná meg. Amit eddig ez irányban írtak, inkább szociológiai érdekű. V. ö. pl. Aloys Fischer: Psychologie der Gesellschaft. (Handbuch d. vergleichenden Psychologie, hrsg. v. Kafka. Bd. II.) 352. sk. II.

De éppen ez a felfogás volt az, ami ellen a reformpedagógia leghevesebben kikelt s amit az *intellektualizmus* vádjával illetett. Egész nevelésünk és oktatásunk intellektualizmusban teng túl, mondták, csak az értelmet neveljük, az érzelem és az ízlés, az akarat és az érzület képzését ellenben elhanyagoljuk. Szóval nem egész embereket, hanem csak gondolkodó vagy még helyesebben: pusztán emlékezetükre támaszkodó lényeket nevelünk. Ezért hasonlították egész iskolai nevelésünket ismételten a vízfejű emberhez, akinek ez az egyetlen testrésze mérhetetlenül túlteng a többi rovására.

Ebben a vádban kétségkívül van valami igazság. Csakugyan könnyen megfeledezünk arról, hogy a „szívnek is megvannak a maga okai, amiket az ész nem ismer” (Pascal). De viszont minden kor iskolai gyakorlata hajlott erre az intellektualizmusra, amit már magában véve figyelmeztetőnek tekinthetünk, hogy itt alkalmasint az emberi természetnek valamilyen ősi tulajdonságával állunk szemben, amelyet semmiféle reformpedagógia sem fog egyhamar végérvényesen megszüntetni. Szimptomatikus szempontból azonban valóban halásak lehetünk a reformerek bírálataért. Nem árt, ha időnként figyelmeztetnek: *ne quid nimis!*

Ebből azonban még nem következik, hogy az oktatást egészen a fejetejére állítsuk, s most már többé ne tanítsunk semmit, azért, hogy a kedély üresen ne maradjon és a kezdeményező erő el ne csenevészedszék. Az intellektualizmus túlzásainak ellenszere valóban nem az ösztönösség teljes felszabadítása, ahogy a reformpedagógia legtöbb képviselője hirdette. Sajátságos anomáliát látunk e tekintetben: az egész modern kultúrélet minden irányban a fokozódó intellektualizmus jegyében alakul ki. Intellektualizálunk olyan tevékenységeket, amelyeket az emberiség eddig századok során át ösztönösen végzett; intellektualizáljuk érzékenységünket és szenvedélyeinket, vallásos élményeinket és a munkát, a művészetet és a szerelmet. Az ösztönösség utolsó mentsvára, a zene is, a tonalitásról való lemondással mindjobban közeledik az intellektualitás felé. Joggal mondhatjuk, hogy a modern ember életformájának legjellemzőbb vonása éppen az intellektualitás, s a modern szellemnek ezzel az egyetemes irányával szemben csak éppen a nevelést akarták ismét ősi, ösztönös erőkre állítani. Nem gondolva meg, hogy ezáltal épp attól fosztják meg a tanulót, illetőleg épp arra nem készítik elő, ami képessé teszi arra, hogy ebben az intellektualizált világban helytálljon.

Ha közelebbről szemügyre vesszük ennek az intellektualizmusnak a vádját, kitűnik, hogy a reformpedagógiát tulajdonképp erre is csupán helytelen pszichológiai kiindulása vezette. Az a pszichológia ugyanis, amely a lelki életet különböző lelki képességekből, értelemről, érzelemből, akaratból, mint mozaikokból összeillesztettnek képzelte, természetszerűleg nem hitt abban, hogy a tanulás az egész embert foglalkoztatja, tehát nemcsak tudást ad neki, hanem az érzületét és az ízlését, általában egész magatartását is fejleszti. A tanulás egyáltalán nem csak a léleknek tudatos „rétegeiben” végbemenő folyamat, hanem láthatatlan szálakkal fűződik össze emocionális életünkkel. A „hermetikus” magatartás, amit egy kitűnő ókorkutatónk és egyszersmind a lelki életnek is finom szellemű ismerője az alkotásra nézve jellemzőnek mond, az igazi tanulásra is vonatkoztatható: benne a latolgató józanság visszahúzódik a lélek félhomályába, amelyből a segítő erők jönnek.²⁷

A tanulásnak is – éppúgy, mint a közlésnek – megvannak a maga sajátos módjai és formái, és a didaktika módszertani részének közelebbi feladata, hogy a kettőnek – közlésnek és tanulásnak – megfelelő összefüggéseit megjelölje.²⁸ E formák és módok közül azonban csak

²⁷ L. Kerényi Károly: Apollon. Studien über antike Religion und Humanität. Wien etc. 1937. 219. l. Az idevonatkozó hely magyarul olvasható a Horatius Noster – Magyar Horatius, Bp. 1930 bevezető tanulmányában.

²⁸ Magának a tanulásnak kérdései szorosabban véve az emlékezés és a bevésés kérdéseivel azonosak. Ezekről a század eleje óta rendkívül kizséledett, főleg kísérleti megfigyelésekre támaszkodó irodalom keletkezett. V. ö. Kornis Gyula: A lelki élet II. 1918. 188. sk. II., és Ranschburg Pál: Az emberi elme I. 1923. 177. sk. II. (további irodalommal). Az idevágó eredmények felhasználása azonban már nem annyira az általános didaktikának, mint inkább a részletes módszertannak feladatkörébe tartozik.

azok didaktikai érdekűek, amelyek a tanulóban a *tanulás akaratából* fakadnak. Mert nyilvánvaló, hogy a játék és a szórakozás is tanulási forma lehet, a véletlen és az alkalmoszerű élmény is a tanulásnak egyik módját szolgáltatja. Ámde a tanulásnak ezek az úgyszólván maguktól kínálkozó lehetőségei híjával vannak a szándékosságnak, annak a döntő mozzanatnak, hogy aki segítségükkel bizonyos tárgyi tartalmak birtokába jut, *akarja* is ezeket a tartalmakat elsajátítani és ezért egész erejének latba vetésével, állandó gyakorlással fáradjon értük. Az ingyen nyert tudás nem igazi tudás, mert nem begyakorolt s ezért nem habituális tudás. A tanulás pontosabban éppenséggel begyakorlást jelent, vagyis olyan tevékenységet, amely arra irányul, hogy a szóban forgó tartalmak állandó készséggé váljanak bennünk.

A tanulásnak ebből az állandó gyakorlási jellegéből folyik az oktatás fogalmának egy másik jegye. Közlés és megtanulás ugyanis ebben a korrelációjában, egymás kölcsönös feltételezésében nem játék, nem kedvtelés, hanem komolyan felfogott kötelesség, amelyről *számot kell adni*, amelyről felelni kell. Felelősségteljes számot adás már tulajdonképpen maga a közlés tevékenysége is. Számot ad és felel érte azoknak, akik a közléssel megbízták; vagy azoknak, akiknek a közlést adja, hogy nem tanítja őket helytelenre; vagy esetleg csak önmagának, a saját lelkiismeretének is. Minden közlés már magában véve számot adás arról, hogy aki a közlést végzi, ismeri, vagyis „megtanulta” azt, amit közöl. A tárgyi tartalmak tehát őt is éppúgy megkötik, mint azt, aki még csak befogadni készül őket. Aki tanít, bármilyen fokon és bármily formában teszi is ezt, nem merítheti a tartalmakat tisztán önmagából; neki is meg kell ezeket tanulnia és a közlés éppen számot adás arról, hogy ezt becsülettel és felelőssége tudatában elvégezte.

De éppúgy számot adással tartozik az is, aki ezeket a közölt tartalmakat még tanulja. Mégpedig számot adással tartozik önmagán kívül elsősorban annak, akitől tanulta őket. Enélkül az egész oktatás bizonytalanságban maradna és megszűnnék minden ellenőrzés lehetősége. Ez az oktatás lényegéből folyó követelmény hozta létre a számonkérésnek és számot adásnak legkülönbözőbb formáit, mondhatnók egész rendszerét, az egyszerű „feleltéstől” vagy feladatoktól kezdve egészen a versengésig és a vizsgálatokig, amelyek mind már a kezdeti időktől fogva szinte elválaszthatatlanul összeforrtak az oktatás és az iskola fogalmával.

Ennek ellenére a reformpedagógia ebben a tekintetben is mindent visszájára akart fordítani. A legkeserűbb szemrehányásokkal illette az iskolát, hogy nem folyik benne egyéb, mint lecke feladás és lecke felmondás; hogy pusztán a megfélemlítés eszközeivel tud boldogulni és a tanulók mindjobban elharapódzó idegessége éppen ennek következménye. Még a józanabbak és mérsékeltebbek is általában úgy nyilatkoztak, hogy a tanultakról való számot adásnak sokféle formája végeredményben csak szükséges rossz, amely részben társadalmi berendezkedésünkben folyik, ahol az egyénnel szemben mind több és mind fokozottabb követelményekkel lépnek fel, részben pedig magának az iskolának, az iskolai szervezetnek természetében gyökerezik, ahol minden továbbhaladás csak előzetes számot adás alapján lehetséges.

Ennek az ismét szélsőségesen szubjektivistikus és érzelgős felfogásnak következménye volt az, hogy a reformerek a számot adásnak lehetőleg minden formáját kiküszöbölni igyekeztek az oktatásból. A tanulónak, úgy vélték, ki kell élnie a maga ifjú aktivitását, anélkül, hogy nagyon számon kérnők tőle, miben és miképp éli ki. Azzal kell foglalkoznia, ami testére van szabva, amiben kedvét leli, s amit így tanul, mindenesetre értékesebb és maradandóbb szerzeménye lesz, mint amit szigorú és könyörtelen előírás szerint végez; s ha történetesen nem tanul meg valamit, ha tárgyi ismereteiben esetleg hiányok lesznek, az sem különösebb baj: a fődolog az, hogy aktivitása érvényesüljön. Ilymódon az egész oktatás az egyéni kedvtelés, sokszor szeszély játékszere lett. A munka volt a jelszó, valójában azonban a játék vált uralkodóvá. Ezért nemcsak a vizsgálatokat küszöbölték ki az iskolai életből, hanem hovatovább a tanulók feleleteit is. Minthogy minden kezdeményezésnek a tanulóba kell kiindulnia, azért ne

a tanár kérdezzen, hanem a tanuló. Nem szorul azonban bővebb igazolásra, hogy ez az eljárás mennyire tág kaput tár mindenféle éretlen és önhitt fecsegésnek, kapkodásnak és elhamarkodásnak, arról nem is szólva, hogy hijával van a legcsekélyebb felelősségnek is; maguk a tények legjobban igazolták ennek az elgondolásnak használhatatlanságát.

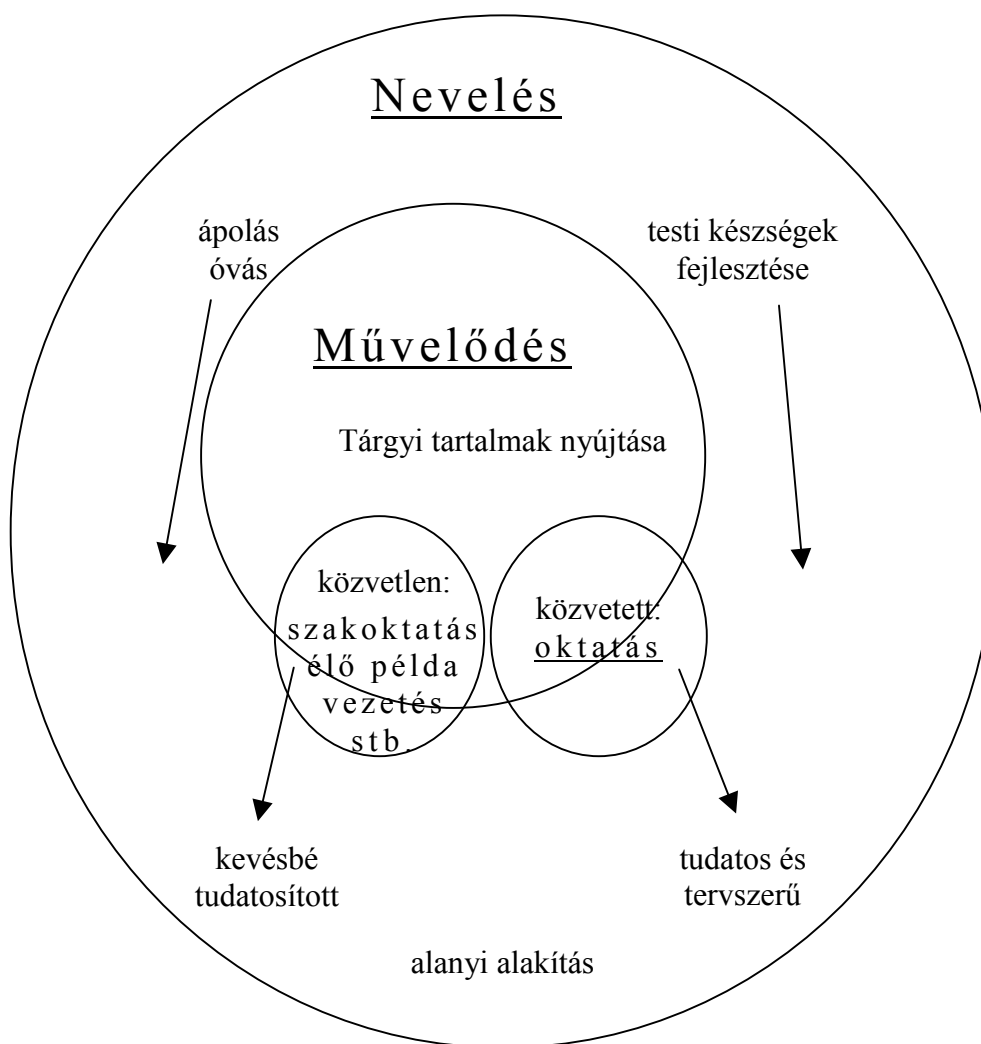
Közlés és tanulás, továbbá számot adás a tanultakról: e három vonás, amely eddig végzett tényelemzésünk eredményeként adódott, bizonyval az oktatási tevékenység meghatározó jegyének tekinthető. Mégis azt kell mondanunk: velük úgyszólván csak felépítésében ismerjük az oktatást, de nem irányában és jelentésében. Megállapodva ezeknél a jegyeknél, joggal az a szemrehányás illethetne, hogy egyoldalúan látjuk az oktatás tényének sajátos jellegét, mert csupán létrejöttének tárgyi feltételeiben fogjuk fel. Hasonló egyoldalúság volna ez, aminő a reformpedagógiát jellemzi, csupán ellenkező irányú: ott az oktatásnak minden mozzanatát elnyelik az alanyi szempontok, itt viszont az egész oktatási folyamat kimerülne az objektivitásban.

Gondolatmenetünk ezért szükségképpen tovább hajt a kérdés felé: valóban kimerül-e az oktatás tényálladéka bizonyos tárgyi tartalmak közlésében, elsajátításában, „megtanulásában” és az erről való számot adásban? Nincs semmi szerepe az oktatásban annak, aki tanul, azonkívül, hogy tanul és hogy erről beszámol? Más szóval: nincs-e a tanuló közelebbi, belsőbb viszonyban a megtanulandó vagy megtanult tartalmakkal? Csupán az átszármaztatás szempontja érvényesül-e az oktatásban, tehát csak a kultúrjavak fennmaradását kell-e vele biztosítani és a tanuló ezeknek csak mintegy hordozója-e, vagy pedig neki magának is valamilyen személyes érdeke, mintegy részesedése van benne?

Az oktatás azzal, hogy a lélek számára tárgyi tartalmakat közvetít, vagyis „átszármaztatja” őket, tulajdonképpen mindenkor *hatást* akar gyakorolni erre a lélekre, mert kifejlődését alakítani törekszik. Ezt célozza azonban a tárgyi tartalmak nyújtásának minden közvetlen formája is. A szoktatás nyilvánvalóan éppúgy alakít, mint a tudományos vagy művészeti ismeretek átszármaztatása. Ebből érthető, hogy míg egyfelől a tárgyi tartalmakkal való ráhatásnak közvetlen útját hagyományosan a nevelési tevékenységgel azonosították, addig másfelől ennek közvetett módját, az oktatást, a neveléssel hozták legszorosabb kapcsolatba. Ez igazolja éppen a „nevelő-oktatás” fogalmát is, amely szerint azok a tárgyi tartalmak, amelyeket oktatás útján szerzünk, nem merő ismeretkincset jelentenek, hanem ezeknek át kell formálniuk, mássá, többé kell tenniük bennünket, vagyis hozzá kell járulniuk egyéni életformánk kialakításához. E tekintetben csupán arra kell ügyelnünk, hogy a fogalmat helytelenül és egyoldalúan ne értelmezzük, tehát ne fogjuk fel intellektualisztikusan, a merő „értelmi” képzést lehetségesnek tartva és tőle várva „általános” lelki hatásokat, másfelől pedig ne rekeszük ki belőle a szakirányú oktatást sem. Ezért inkább így mondhatnók: a művelődésnek, mint a tárgyi tartalmak nyújtásának közvetlen és közvetett módja – vagy, ha a hagyományos fogalomkörben akarunk maradni, mondhatjuk így is: nevelés és oktatás – csupán két oldalát jelenti ugyanannak az életalakító tevékenységnek. Mindkettő tudatos és tervszerű ráhatás, és ami közöttük a különbséget teszi, az tisztán e ráhatás tudatosságának és tervszerűségének mértéke. Ebből következik azután, hogy mindkettő más eszközökkel és módszerekkel is él, anélkül természetesen, hogy ezek azért kizárnák egymást. Közvetlen ráhatást gyakorolni, vagyis „nevelni”, tehát érzületet, ízlést, magatartást alakítani lehet nem-tudatosított, vagy csak kevésbé tudatosított eszközökkel és alkalomszerűen is: a szoktatásnál vagy példaadó életnél pl. nincs szükség arra, hogy az általuk „közölt” tartalmak minden ízükben tudatossá tétessenek és a szoktatásnak vagy élő példának nincs terve, legalább is nincs olyan értelemben, ahogy „tantervről” beszélhetünk. „Oktatni” ellenben nem lehet anélkül, hogy a közölt tartalmak és e közlő tevékenység egyes fázisai is *teljes tudatossággal* ne álljanak előttünk, s hogy ennek következtében ne lenne az oktatásnak bizonyos *tervszerű menete*. Az oktatásnak ebből az úgyszólván racionálisabb természetéből magyarázható, hogy

feladatai is sokkal határozottabban kijelölhetők, sokkal jobban elvszerűsíthetők, mintegy rögzíthetők, mint a művelődés közvetlen módjaié, a „nevelésé”. Innen ered kétségtől örökösen emlegetett túlsúlya a neveléssel szemben, amely azonban csak látszólagos, mivel végeredményben nevelés és oktatás szükségképpen mindig egymásba kapcsolódik éppen e kétoldalú tevékenység egységes céljában: az életalakításban, amely tárgyi tartalmakon megy végbe. Aki oktat, vagyis az alakításnak közvetett eszközeivel él, az ennek az alakításnak érdekében éppúgy mulhatatlanul közvetlen, tehát „nevelési” eszközöket is alkalmaz, mint ahogy viszont ebben a szorosabban vett nevelési tevékenységnek kifejtésében sem kerülhető el az oktatás, tehát inkább intellektuális jellegű, tudatos és tervszerű ráhatás.

Az oktatásnak mint tudatos életalakításnak a viszonyát a művelődésnek, illetőleg nevelésnek egyéb, közvetlen formáihoz a következő sémával lehetne ábrázolni:



Azok között, akik az oktatásnak életalakító hatását el is ismerik, vannak, akik csupán tudatos és tervszerű jellegét kívánnák kiküszöbölni. Így a reformpedagógiának újabb képviselői közül már számosan közeledést mutatnak a tárgyiasság felé; az alakítást a tárgyi tartalmak nyújtásától teszik függővé, ámde ennek közvetlen és közvetett formái közt nem akarnak különbséget tenni, hanem ezeket szándékosan összekeverik.²⁹ Ezek arra hivatkoznak, hogy maga az élet sem ismer külön közvetlen és közvetett formákat, tehát a nevelésben, illetőleg oktatásban sem

²⁹ Így legutóbb *Peter Petersen* is: *Führungslehre des Unterrichts*. Langensalza, 1937.

szabad ezeket megkülönböztetve érvényesíteni. Annál kevésbé, mert közvetlenül nyerjük általában legértékesebb ismereteinket is. Maga az élet, a társas környezet és a természet állandóan közölnek velünk tartalmakat, tanítványai vagyunk egész életünk folyamán a körülményeknek, az alkalomnak, a véletlennek: ezek formálnak bennünket, nem pedig az óvatosan és tudatosan kicirkalmazott tanterv.

Ebben a *vitalisztikus* érvelésben, amely az oktatást és az iskolát is az élet mintájára kívánja szervezni, a helyes és a helytelen szempontok sajátosan összekeverednek. Helyes benne kétségtávol az a megállapítás, hogy életformánk alakulásában a véletlennek valóban sokszor döntőbb hatása van, mint tudatos és tervszerű fáradozásainknak. A legmélyebb hatást igen sokszor nem a bennünk tervszerűen érő benyomások teszik ránk, hanem azok, amelyek előreláthatatlanul és előkészítés nélkül jönnek: egy könyv, amely véletlenül kerül kezünkbe, egy találkozás, amelyet előre nem vártunk, egy választás, amelyet a körülmények szerint ejtünk meg, sokszor egészen új fordulatot ad életünknek. Mégis egészen helytelen ennek a ténynek az oktatásra való alkalmazása. Mert ami mindezekre az alkalmasszerűen formáló esetekre jellemző, azt éppen abban jelölhetjük meg, hogy egyformán közvetlenül érnek bennünket. Akár a természetnek vagy a környezetnek, akár egy más léleknek vagy szellemi alkotásnak ránk tett benyomásáról van szó, ezek a benyomások közvetlen jellegűek, s ha mindenesetre okulunk is belőlük, azért azt a folyamatot, amely létrehozta őket, mégsem nevezzük oktatásnak, hanem *tapasztalásnak*. A tapasztalásnak ezt az életformáló hatását pedig soha senkinek sem jutott eszébe tagadni.

Ezzel szemben az oktatásnak jellemző vonása, mint már ismételtén rámutattunk, éppen a közvetettség. Az oktatásban a tárgyi tartalmakhoz nem közvetlenül, a magunk tapasztalása útján jutunk el, hanem úgy, hogy más közvetíti őket számunkra azzal, hogy közli velünk. Ebben rejlik kétségtávol az oktatás folyamatának bizonyos nehézsége, az élettől való távolsága, s ebből érthető, hogy minden kor reformpedagógiája úgy akart ezen segíteni, hogy az oktatás helyébe a közvetlen tapasztalást akarta iktatni. Ha az újkori pedagógiai gondolkodás fejlődésén végigtekintünk, Montaigne-től és Coméniustól kezdve vörös fonálként húzódik végig rajta az a törekvés, hogy az oktatás közvetettségét a közvetlen tapasztalással helyettesítse, vagy legalább is erre alapítsa, s tudvalevőleg a munkaiskolai mozgalomban érte el ez a törekvés a maga tetőpontját. Másfelől azonban éppen ebben a közvetettségében rejlik az oktatás nagy előnye is a közvetlen tapasztalással szemben, mert ennek véletleneit, alkalmasszerűségét a tárgyi ismeretek nyújtásának *tervszerűségével* cseréli fel. Az oktatás mindig a lehetséges tapasztalati tartalmak kiválasztásán alapszik, mégpedig oly módon, hogy ezeket bizonyos rendben, valamilyen előre megállapított terv szerint közli, tehát nem bízza a véletlenre vagy a kedvező alkalomra.

Ennek jelentőségét szinte szükségtelen külön kiemelni. A tapasztalás útja hosszú és fáradtságos, mégis korlátozott: mindent senki sem tapasztalhat a legszerencsésebb körülmények közt sem. Az oktatás azzal, hogy a tárgyi tartalmakat tervszerűen közvetíti, először is mentesíti a tanulót attól, hogy maga is végigjárja azt az utat, amelyet nemzedékek tettek meg, amíg ezeknek a tartalmaknak birtokába jutottak, s ezzel egyszersmind mentesíti azokatól a csalódásoktól, eltévelyedésektől, zsákutcába jutástól, amelyek szükségképpen minden tapasztalással együtt járnak. Másodszor pedig megóvjaa a tanulót a tapasztalás egyoldalúságától és egyéni korlátozottságától, aminek szinte természetszerű következménye volna, hogy ismereteiben hézagok tátonganának és az összefüggéseket nem látná.

Ahol tehát oktatásról beszéltünk, ott a tárgyi tartalmak közlésének bizonyos tervszerűsége elengedhetetlen feltétel. Csakis ez a tervszerűség teszi igazán lehetővé az életforma alakítását is. Más szóval: tárgyi tartalmak közvetítésével csak akkor érhetünk el maradandó lelki hatást, ha ezeket a tartalmakat rendben, jelentésük követelte összefüggésben nyújtjuk. A közvetlen tapasztalás mélységével szemben itt kárpótol bennünket a tartalmak összefüggésének

felismerése; amannak elevenségével szemben ennek hézagtalansága. És sohasem lehet feledni, hogy már magát a tapasztalást is tulajdonképpen ezek a megtanult, tehát közvetett úton szerzett ismeretek határozzák meg. Köztudomású, hogy ugyanazt a tényt mennyire másként „tapasztalja” a tanult és a tanulatlan ember. Ebből is kitetszik, hogy mily téves úton járt a reformpedagógia, amikor mindent a közvetlen tapasztalásra akart alapítani. Épp ellenkezőleg: magát a tapasztalást is meg kell tanulni; a tanulás az az alap, az a tőke, amelyre a tapasztalás is támaszkodhatik.

Az oktatásnak ez a feltétlenül megkívánt tudatossága és tervszerűsége tette viszont szükségessé egyfelől a külön oktatói rendnek kialakulását, másfelől pedig az oktatás céljait szolgáló külön intézményeknek megszervezését. Mindkettő éppen a reformpedagógia részéről tudvalevőleg állandó és heves támadásban részesült, s bizonyára jórészt ennek tulajdonítható, hogy a közvélemény a tanárság és az iskola iránt ma általában olyan ellenséges érzülettel viseltetik. Hibáztatták mindkettőnek élettől elidegenedett voltát, ihlettelenségét, főleg pedig azt az ellentétet, amely közöttük és a nevelés egyéb tényezői, elsősorban a család között fennáll. A tanárok merev bürokráták, akik szaktárgyuk szűk keretén túl nem látnak, az iskola pedig pusztán könyvet tanultató iskola, vagy inkább üzem, gyár, ahol csak magolás folyik.

Merőben vitalisztikus álláspontról tekintve, amelyen a reformpedagógia áll, mindezek a vádak többé-kevésbé jogosultak, sőt aki egyszer ebben az irányban elindul, a kifogásokat csak szaporíthatja és fokozhatja. Ellenben menten elveszítik jogosultságukat e vádak és kifogások, mihelyt a kérdéshez tárgyi oldaláról közeledünk, amely szükségképpen tervszerűséget követel, mégpedig éppen az alakítandó szubjektum érdekében. Ennek a tervszerű oktatásnak biztosítéka pedig csakis olyan oktatói személyzetben lehet, amely maga is rendszeres és tervszerű előkészületen ment át ennek az oktatói hivatásának kifejtésére, és olyan intézményben, – t. i. az iskolában – amely külön az oktatás céljait szolgáló helyiségekkel és felszereléssel rendelkezik s minden másfajta, éppen a tervszerűséget zavaró élettevékenységet kizár magából. A legműveltebb családi környezet sem adhatja azt, amit az iskola ad és nem bizonyul elégségesnek, mihelyt éppen tervszerű oktatásról van szó.

Irodalom: Otto Willmann: Didaktik als Bildungslehre. 5. kiad. 1923. (Bevezetés). – Eduard Spranger: Lebensformen. 7. kiad. 1930. 376. sk. II. – K. F. Sturm: Allgemeine Erziehungswissenschaft. 1927. – U. a.: Erziehungswissenschaft der Gegenwart. 1930. (főleg 47. sk. II.) – Ottomar Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre. 1935. (I. rész. Begriff und Wesen der Erziehung und Bildung.) – L. Dugas: Le problème de l'éducation. 1909.

2. Alaki és tárgyi képzés.

Az oktatási tevékenység fogalmi elemzése e tevékenység sajátos kettősségére eszméltet, amelyet az ismeretelmélet köréből vett kifejezéssel alany-tárgy vonatkozásnak nevezhetünk. Vagyis: az oktatásban szereplő tárgyi tartalmak mindig valamilyen alanyra vonatkoznak, mert ennek alakítására szolgálnak; az alany pedig mindig valamilyen tárgyi tartalmak megragadására irányul, azok elsajátítását és feldolgozását kívánja. Joggal azt mondhatnók tehát, hogy az oktatásban is, miként a megismerésben általában, alany és tárgy egymás számára vannak, és létükben kölcsönösen feltételezik egymást. A viszony tehát feloldhatatlan, de egyúttal felcserélhetetlen is. Az alany sohasem vállalhatja a tárgy szerepét, mint ahogy viszont a tárgy sem az alanyét. Az alanynak mindenesetre ki kell úgyszólván lépnie önmagából, „transzcendálnia” kell, valahányszor meg akarja ragadni a tárgyat; de ha megragadta, nem azonosul vele, legfeljebb „tárgyasul”, objektívvá válik, vagy ahogy közönségesen mondani szoktuk: tartalommal telítődik. S éppúgy a tárgy sem olvad fel az alanyban, nem veszi fel ennek meghatározó tulajdonságait, noha rávonatkozik, hanem legfeljebb hatást fejt ki erre, alakítja

ezt, vagy az ismeretelmélet nyelvén kifejezve: tudattárggyá válik. Sőt alanynak és tárgynak ez a felcserélhetetlensége ott is kimutatható, ahol az alany alakítja a tárgyat, tehát pl. a cselekvésben vagy alkotásban: velük mindenesetre megváltoztatjuk a világ képét, de ez a megváltoztatott világ is éppúgy szemben áll velünk és megőrzi a maga tárgyi jellegét, mint annak előtte. Alany és tárgy tehát egymás kölcsönös feltételezése mellett is, megmásíthatatlanul és csakis a maga funkcióját teljesíti.³⁰

Az oktatásban azonban nem csupán az alanynak és a tárgynak ezzel a dualisztikus viszonyával van dolgunk, hanem itt még bizonyos többlettel is számolnunk kell. A tiszta alany-tárgy vonatkozásokon felül ugyanis, amely a megismerést, cselekvést és alkotást is jellemzi, itt még egy másik alanynak tudatos és tervszerű ráhatási szándéka is szerepel. Itt nemcsak egy alany áll vonatkozásban a tárggyal vagy a tárgyakkal, nemcsak a tárgy hat az alanyra vagy esetleg az alany a tárgyra, hanem egy alany a tárggyal akar hatást gyakorolni egy másik alanyra, a tanár a művelődési javakkal a tanulóra. Ez pedig lényegesen módosítja a dualisztikus alap viszonyt. Ezzel a módosulással állunk szemben nemcsak az oktatásban, hanem a nevelésben általában, továbbá a politikában, a joggyakorlatban, a közegészségügyben stb., tehát mindeütt, ahol embernek emberre irányuló szándékos ráhatásáról van szó, amely ráhatás azonban mindig bizonyos tárgyi tartalmak segítségével történik. Bármily különbözőképpen módosul is egyébként e különböző tevékenységi körökben a szándékosság mozzanatának érvényesülésével az alanynak a tárgyhoz való viszonya,³¹ abban a tekintetben valamennyi megegyezik egymással, hogy mindig a ráhatásnak ebből a szándékosságából indokolható magának a tevékenységnek a *feladata*.

Így vagyunk az oktatásban is. Amíg az oktatást mint pusztá tény, mint tevékenység lefolyását tekintjük, addig valóban csak az alany-tárgy vonatkozás kettősségét állapíthatjuk meg benne. Mihelyt azonban a ráhatás szándékát is figyelembe vesszük, a viszony alakulása attól a célkitűzéstől függ, amely a ráhatást irányítja. Mi legyen túlsúlyban az oktatásban: az alanynak vagy a tárgynak a szempontja? Hol rejlik a ráhatás eredményességének biztosítója: a tárgyi tartalmak hiánytalan elsajátításában-e vagy pedig abban a lelki kiformaltságban, amely e tárgyi tartalmakkal való foglalkozásban érik? Az oktatásnak azt a kettős irányú feladatát érintjük ezzel, amelyet a didaktika nyelvén alaki és tárgyi képzésnek szoktunk jelölni.

Az alaki (vagy formális) képzés hagyományos értelemben jelenti az egyéni képességek kiművelését, a lelki tevékenységek gyakorlását avégből, hogy az így keletkezett állandósult készség az egyént nemcsak az ismerés vagy cselekvés bizonyos meghatározott területén, hanem ettől függetlenül is, ahol feladatok elé állítják, ezek megoldására képessé tegye. Az alaki vagy formális képzés elnevezése a XVIII. század racionalizmusának eszmekörében született (tudvalevőleg Kant a megismerő alanyegységesítő, rendező funkcióit formáknak nevezi, éppen mert minden lehető tapasztalásra apriorikusan érvényesek), maga a gondolat azonban sokkal régebbi múltra néz vissza. Azt lehetne mondani, hogy minden idők racionalizmusa az iskolai gyakorlatban az alaki képzésnek kedvezett az enciklopédikus irányú materiális

³⁰ Bővebbet erről l. Nicolai Hartmann: *Metaphysik der Erkenntnis*. 2. kiad. 1925. 43. sk. II., továbbá: *Das Problem des geistigen Seins*. 1933. 216. sk. II. – V. ö. a szerző dolgozatát: *Zur Theorie des Gegenstandes* (Forschungsarbeiten dem Andenken R. Graggers gewidmet. Berlin. 1927. 13. sk. II.)

³¹ Jellemző ebből a szempontból az alany-tárgy vonatkozás alakulása a pedagógiai és a politikai tevékenység körében. A kettőt tudvalevőleg már Platon óta gyakran hozzák kapcsolatba egymással. Mindkettő valóban alanynak (alanyoknak) tárgyi tartalmakkal való ráhatása más alanyra (vagy alanyokra). Ámde míg a politikában a ráhatás, még ha erkölcsi jellegű is, mindig hatalmi szándékból fakad és ezért az alanyt, amelyre irányul, a tárgynak alárendelni törekszik, addig a pedagógiai ráhatás szándéka mindig az, hogy az alany uralkodjék a tárgyon. V. ö. E. Spranger: *Lebensformen*. 7. kiad 1930. 216. I. „Der Politiker muss die Leute nehmen, wie sie wirklich sind, während der Pädagog in ihnen mehr das sieht, was sie sein können. Für die Politik ist der Mensch ein Mittel, günstigen falls ein Mittel zu seinem eigene Heile.”

képzéssel szemben. Már Hérakleitosz mondta, hogy a sok tudás nem műveli a szellemet.³² Mind a görög, mind a római nevelés eszménye az alaki képzés jegyében állott és az antik elmélkedők is ennek szószólói. A középkorban az enciklopédikus hajlam jut ugyan túlsúlyba, az ismeretanyag birtokbavételének öröme úgyszólván megköti azokat a hatásokat, amelyek ettől az anyagtól várhatók, mindamellett ekkor sem szunnyad az alaki képzés gondolata és a fejlett középkor szellemi életének legjelentékenyebb terméke, a skolasztikus dialektika, épp ennek az alaki készségnek erőpróbája. A humanizmus a kalokagathia eszményének felélesztésével természetszerűleg ismét az alaki képzést helyezi előtérbe. Nem a tudásra, hanem a lelki magatartásra való nevelés válik jelszóvá. Montaigne-től kezdve Rousseau-ig az öntevékenység elvének hangoztatói mind alaki képzést kívántak. Pestalozzi az ő „elemi pontjai”-val szintén az alaki képzést akarja előmozdítani, s teljességgel ezt tűzi ki célul a neohumanizmus pedagógiája, amely kiváltképpen logikai iskolázottságot ért rajta és evégből a nyelvi (főleg klasszikus nyelvi) és matematikai tanulmány képző erejére utal. Herbart és iskolája elvileg az alaki képzéssel szemben foglal állást: az oktatás feladata nem az anyagtól független erő kifejtés, hanem a tudatban lévő képzetanyag kapcsolatainak milyensége és megmunkálásuk módja. Mindamellett a herbarti nevelőoktatás eszméje, főleg pedig sajátos érdeklődéstana lényegében szintén az alaki képzés szellemét idézi, és a herbartianusok éles kritikája tulajdonképpen nem annyira az alaki képzést, mint inkább annak elfajulását, a formalizmust illeti. A modern irányzatok legtöbbje ismét az alaki képzés jogaiért száll síkra. E tekintetben naturalisták, kísérleti pedagógusok (pl. Meumann, Stern), a munkaiskola vagy az ú. n. harmadik humanizmus híveinek felfogása közt teljes egyértelműség mutatkozik,

Kétségtelen, hogy minden igazi nevelő oktatás annyiban formális, amennyiben erőket ébreszt és kifejlésre segít. A hajlamnak, a képességnek már a fogalmában benne rejlik, hogy formális jellegű, vagyis feltétele azoknak a tartalmaknak, amelyekben mint hajlam, mint képesség megnyilvánul. S ennek a képességnek fokozása, gyakorlása is csak formálisan lehetséges, ami ismét azt jelenti, hogy nincs kötve azokhoz a tartalmakhoz, amelyeken kifejlődött (pl. akiben a történeti „érzék” kifejlődött, az a történelemnek előtte ismeretlen anyagában is képes lesz eligazodni, azt „megérteni”). Minthogy az igazi műveltség lényege mindig ennek az „érzék”-nek fejlettségében, érettségében áll, azért a neohumanizmus alapjában a helyes úton járt, amikor minden nevelés és oktatás célját az alaki képzettségben jelölte meg.

Két tévedést kell azonban itt kiküszöbölnünk, amely e megállapítás kapcsán felmerülhet.

1. Az alaki képzés sohasem lehet tisztán intellektuális, vagyis nem szorítkozhatik csak az értelem vagy az ítélőképesség kifejllesztésére, hanem ki kell terjednie az egész emberre, tehát az érzelemre és az akaratra is. E tekintetben bizonyos a neohumanizmust is illetheti (legalább is iskolai gyakorlatában) az egyoldalú intellektualizmus vádja, amikor azt vélte, hogy a klasszikus nyelvi és matematikai tanulmánnyal a növendék olyan logikai iskolázottságra tesz szert, hogy ezzel bármely téren meg tudja állni a helyét. Ámde épp a hajlamoknak nagy egyéni különbsége miatt a nevelőoktatás sohasem alapozhatja az alaki képzést csupán egy vagy két tárgyra (ha ezek képzőereje még oly sokoldalú is). Minden tárgynak megvan a maga túlnyomó, sajátos formális képzőereje és a nem-intellektuális természetű lelki tevékenységek alaki képzésének is a maga sajátos módja.

2. A mondottakból következik, hogy az alaki képzés sohasem lehet az ismeretanyag iránt közömbös. Az alaki képzés fogalmának gyökeres félreértése volna ezt pusztán az elme gimnasztikájának vélni, amelyre nézve teljesen lényegtelen, hogy minő anyagon történik. Ha így volna, akkor az alaki készség merőben értelmetlen anyagon is gyakorolható volna. Az alaki képzés hívei ezt sohasem állították. Az alaki képzés nem az ismeretanyag lebecsülését jelenti,

³² πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει. Diels, Die Fragmente der Vorsokratiker. 2. kiad. I. 68.

hanem inkább az anyag lélekművelő hatásának kiemelését. Az igazi lelki kiműveltség eszerint nem az anyagtól általában, hanem csupán annak mennyiségétől független.

Ebben a célmegállapításban rejlik az alaki képzés helyes értelme. A tanulás nem az ismeret-elsajátításért (mint öncélért) folyik, hanem azért, hogy az elsajátításban a növendék gyakorolja, képezze magát, s ezáltal fogékonnyá váljék szellemi alkotások megértésére. Magától értetődik azonban, hogy csak azon gyakorolhatja magát valaki, amit elsajátított, birtokba vett; reá nézve mindvégig közömbös, úgyszólván csak átmenetileg szegődöttetett anyagon senki sem fogja képezni az erejét. Ha tehát az ismeretelsajátításnak pszichológiai feltétele az arravaló készség (hajlam), akkor másfelől e készség fejlesztésének, fokozásának didaktikai feltétele épp az ismeretanyag birtoka. E kettőnek (a formális és materiális, vagy mondhatnók: szubjektív és objektív oldalnak) szoros egymásrautaltsága az ismerés lefolyásának általános természetéből szükségképp folyik. S itt mutatkozik éppen az alaki képzés nagy előnye, amikor az anyag lélekművelő hatását hangsúlyozza. Mert a birtokba vett anyag feledésbe merülhet, a készség azonban megmarad, állandó habitussá válik. Az igazán kiművelt lélekre mindig ez a hosszas gyakorlásban szerzett készség jellemző, amelyet nem pótolhat bármily széleskörű tárgyi tudás sem, míg az autodidaktákban rendszerint épp ennek a formális kiműveltségnek a hiánya bántó.

Ha az alaki képzést pusztán mint az elme gyakorlását, kiélesítését fogjuk fel, tekintet nélkül az anyag tartalmi minőségére, akkor előáll az, amit *didaktikai formalizmus*nak szoktak nevezni. A formalizmus az oktatásban is, mint általában mindenütt, ahol érvényesül, a tevékenység lényegét kimerítve látja a tiszta aktuslefordulásban. Bizonyos jelek vagy jelrendszerek erre különösen alkalmasak, így pl. a nyelv vagy a szám, amelyeknek funkcionális használata könnyen csábít arra, hogy tárgyi tartalmakat helyettesítsünk velük, avagy ezek hiányát leplezzük. Innen érthető, hogy a formalizmus rendszerint a grammatikai és a matematikai tanulmányokban fenyeget. De maga a cselekvés is formalizálható, amire főleg keleti vallásrendszerek (pl. Jóga-praxis) szolgáltatnak példát. A nyugati kultúrában azonban ez az eltévelyedés, legalább is általánosságban és tartósan, csak elvétve fordult elő. Az, amit a XVII. század pedagógiai realistái, majd a múlt században a herbartianusok formalizmusnak bélyegeztek, voltaképpen az alaki képzésnek csak egyoldalúan intellektuális alkalmazása, amelyről fentebb volt szó. Az ilyen intellektualizmust mindkét esetben a humanisztikus elvek elsőbbsége idézte elő; az anyag minősége azonban ekkor sem vált mellékessé, amit az is bizonyít, hogy épp bizonyos tárgyaknak tulajdonítottak különös képzőerőt.

Az alaki képzés módja és hatásának mértéke az ismerettárgyak és a lelki funkciók természete szerint különböző. Az előbbire vonatkozólag mondtuk, hogy minden tárgynak megvan a maga alaki képzőereje. Mégis bizonyos tárgyaknak épp sokoldalú lélekművelő hatásuknál fogva különös formális képzőerőt szoktunk tulajdonítani. A hagyományos felfogás szerint ilyenek pl. a nyelvi és irodalmi tárgyak. A klasszikus tanulmányok kiváló képzőereje nem annyira e nyelvek logikus szerkezetében (ezzel némely modern nyelv is dicsekedhetik), mint inkább tartalmuk mintaszerűségében rejlik, amely egyedül képes a történeti tudatnak – minden szellemi megértés e legfontosabb alaki feltételének – kifejlesztésére. Vannak, akik a lelki tevékenységek iránya szerint is meg szokták különböztetni a szemléletnek, a gondolkodásnak, az emlékezetnek, a képzeletnek, az akaratnak és érzelemnek alaki képzését. Lelki tevékenységek fejlesztése egyáltalán csak formálisan lehetséges. Az oktatás feladata, hogy az illető funkciók gyakorlására megfelelő tartalmakat (pl. a szemléletnél) vagy célokat (pl. az akaratnál) jelöljön meg. A családi környezetnek és az iskolának mint társas közösségnek is megvan e tekintetben a maga szinte észrevétlen formális képző hatása. Az ú. n. jó modor pl. épp ezeknek a hatásoknak formális eredménye. Itt is újra hangsúlyozni kell azonban, hogy a lélek mindig egységes egész, ezért az egyes tevékenységek gyakorlása sem történik a valóságban soha elszigetelten, hanem csak egymással állandó kölcsönhatásban.

Az alaki képzéssel szemben a *tárgyi* (vagy *materiális*) *képzés*, mint már elnevezésében is kifejeződik, az oktatás feladatának oly irányú megállapítását jelenti, amelyben nem annyira a lelki hatásra, a szellemi erők alakítására, hanem inkább a művelődési tartalomban rejlő, tehát objektív értékekre esik a hangsúly. A tárgyi képzés elve a befogadó alanytól függetlenül, tőle elvonatkoztatva, pusztán belső, tárgyi összefüggésben tekinti a művelődési tartalmat; tehát nem pszichológiai, hanem rendszeres szempontot érvényesít. Ezért törekszik a művelődési javak megállapításában a lehető teljességre és zártásra, és kíván az alaki képzés elvével szemben nem készséget, hanem tudást: az ismeretanyagnak a maga tárgyi összefüggése szerint való elsajátítását.

Ebben az értelemben a tárgyi képzés elve tulajdonképpen kettős irányú követelményt fejezhet ki. Jelent ugyanis először *enciklopédikus* műveltséget (*ἐγκύλιος παιδεία*),³³ vagyis az egyéni szellem felruházását a művelődési tartalmaknak olyan zárt körével, amelyből a történetileg kialakult kultúrának egyetlen lényeges eleme sem hiányzik. A J. Stuart Mill által először nyomatékosan hangoztatott elv, amelyet azután Willmann tett közkeletűvé, s amely szerint az oktatás lényeges feladata azoknak a kultúrjavaknak átszármaztatása, amelyeket az emberiség a maga történeti élete során szerzett, hogy ily módon a fejlődés folyamatosságát nemzedékről-nemzedékre biztosítsa,³⁴ bármiképpen értelmezzük is, alapjában szintén erről a pozitivistikus-enciklopédikus célkitűzésről tanúskodik. S hasonlóképpen magának az általános műveltségnek az eszménye is, amennyiben a növendék biztos tudását kívánja megalapozni, a tárgyi képzés elvének ebben az enciklopédikus irányában alakult ki. Ezért ennek az enciklopédikus irányú tárgyi képzésnek már a lényegénél fogva két legfőbb módszeres elve az alaki képzés erőfejlesztő elvével szemben: a közlés és a begyakorlás, illetőleg ennek mintegy származéka és eredménye, a számonkérés. Ennek figyelembevételével nevezhetjük ezeket az oktatás fogalmának elemzése alkalmával az oktatás tárgyi jegyeinek.

Ámde a tárgyi képzés jelent ezenfelül még egy másik elvet is, amely először Rousseau fogalmazásában jelentkezett határozottan: t. i. a *leçons des choses* didaktikai elvét. Mit fejez ki ez a *leçons des choses*? Kifejezi a merőben formalisztikus, szóhüvelyező, pusztán észgimnasztikát űző tanulmánnyal szemben a képzésnek azt a módját, amely magukra a dolgokra, a dolgok tárgyi tartalmára bízta magát. Eszerint a tárgyi tudás, maguknak a dolgoknak reális ismerete az igazi tudás. Ezért a didaktikai realizmus, amely a tanulóknak a dolgok közvetlen megismerésén alapuló eme tudást akarja lehetővé tenni, tulajdonképpen a tárgyi képzés elvét képviseli, s a legfőbb módszeres elv, amelyet evégből sürget: az élmény.

A tárgyi képzés elve azonban ebben az enciklopédikus és realiztikus irányában egyaránt könnyen elfajulást okozhat. Ha ugyanis az enciklopédikus műveltség követelménye az egyéni hajlamoknak, a lelki adottságoknak nagyfokú vagy teljes elhanyagolásával jár, vagy kizárólag intellektualisztikus irányban érvényesül, akkor előáll az a jelenség, amit enciklopédizmusnak vagy *didaktikai materializmusnak* szokás nevezni. A javak lélekművelő hatása itt figyelmen kívül marad. A cél: minél szélesebb körű ismereteknek lehetőleg minden pillanatban alkalmazásra kész birtoklása, ha a lélek, amely hordozza őket, esetleg elsenyved is a terhe alatt. Ezért ebben az irányban az emlékezeti tudás egyoldalú, túlzott kultusza, amelyet kifejez a régi mondás: *Tantum scimus quantum memoria tenemus*. Bizonyos tekintetben a középkori iskolázás, továbbá a XIX. század második felének didaktikai gyakorlata mutatta fel a tárgyi képzés enciklopédikus irányának ezt a túlzásba vitelét. De általában azt mondhatjuk, hogy az elmélet mindig inkább az alaki képzés fontosságát hangsúlyozta, az iskolai élet pedig mindenkor a tárgyi képzés felé hajlott: a didaktikai materializmus vádja egy kissé minden

³³ A fogalom eredetére nézve l. *Fináczy Ernő*: Az ókori nevelés története. 2. kiad. 1922. 254. l., továbbá: A középkori nevelés története. 2. kiad. 1926. 178. sk. II.

³⁴ L. O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre. 3. kiad. 1903. I. 12. l.

korszak iskolázását illetheti, talán azért is, mert mindig könnyebb valakit pusztán ismeretekkel ellátni, mint az ismeretek által egyszersmind erejét és készségét kiképezni. Aki a könnyebb végét akarja megfogni az oktatás munkájának, mindig meg fog rekedni az oktatásnak pusztán közlő és a közölteket számonkérő funkciójánál.

Ezzel szemben a tárgyi képzés elvének realizisztikus iránya a maga elfajulásában a *didaktikai utilitarizmust* hozta létre. Ha ugyanis az oktatásban nem a lélek alaki kiműveltsége a fontos, hanem a dolgok való ismerete, akkor szinte kínálkozik az a kívánság, hogy csak azt kell megtanulni, ami hasznos. A hasznossági érték az a mérték, amely a művelődési tartalmak körét megszabja. Az újkor didaktikai elmélete és ennek nyomában a gyakorlata is nem egyszer értelmezte a tárgyi képzés elvét ebben az egyoldalú irányban, Legjellemzőbb példája ennek a filantropisták működése: az ő szemükben csak az érdemes a megtanulásra, ami közhasznú („gemeinnützig”).

E túlzásokkal szemben a kritikai pedagógia állásfoglalása mindig mérsékletre intett. Mint ahogy az alaki képzés sem jelentheti a művelődési javak teljes figyelmen kívül hagyását, úgy a tárgyi képzés elve sem szakadhat el soha a lelkeségtől, amely e művelődési javaknak elsajátítására, hordozására és továbbfejlesztésére hivatott. Itt is ugyanazt kell mondanunk, amit fentebb az alaki képzés elvének tárgyalása során megállapítottunk: mint ahogy a gondolkodás és élet minden terén, úgy itt is alany és tárgy elválaszthatatlan kapcsolatban van egymással. A művelődés is mindig kétoldalú folyamat, s ezért feladata is csak kettős irányú lehet: valóban értékes tartalmak felvétele által a lelki készség kifejlesztése.

Amint tehát már maga az oktatás fogalma eleve magában foglalja a szubjektív és az objektív, az alanyi és a tárgyi mozzanatot és miként nem ragadhatjuk azt meg a maga teljességében, ha akár az egyiket, akár a másikat elhanyagoljuk, úgy az oktatás feladatát is csak akkor állapíthatjuk meg kielégítőleg, ha a formális és a materiális, az alaki és a tárgyi feladatot egyaránt figyelembe vesszük benne. Ez a kettős irányú feladat azonban – s ezt itt ismét hangsúlyozni kell – nem jelent két különálló, egymástól független feladatot, hanem a kettő úgyszólván egymásban van, kölcsönösen egymást határozza meg, vagy úgy is mondhatjuk: csupán két oldalát jelenti ugyanannak az egységes feladatnak.

Willmann az oktatásnak ezt a kétoldalú és mégis egységes feladatát szerencsésen fejezte ki egy imperativus formájában. Abból indul ki, hogy az alaki képzés imperativusa így hangzik: Oktass úgy, hogy szellemi mozgalmasságot ébressz vele és ezt gyarapítsad. A tárgyi képzés imperativusa viszont így foglалható szabályba: Taníts úgy, hogy a nyújtott ismerettárgy elsajátíttassék. Ez a két szabály tehát az oktatás kettős feladatát külön-külön fejezi ki és épp ezért *Willmann* szerint mindkét irányban eltévelyedés veszélye fenyeget: amott a formalizmus, emitt a materializmus. Ezért ezt a kétirányú feladatot egyetlen imperativusban kell megformulálni és ezt a következőképpen teszi: Taníts úgy, hogy az adott ismerettárgy elsajátításával művelődési tartalma is érvényre jusson, ami más szóval azt jelenti, hogy az egész egyéni szellemi erőnövekedéssel vonatkozásban álljon, és ezt elősegítse.³⁵

Az alaki és tárgyi képzés megkövetelt egyensúlyát valóban alig lehet találóbban kifejezni, mint ahogy *Willmann*nak ebben a megformulálásban sikerül. Kiegészíthetjük ezt még a következő megállapítással, amely egyszersmind átvezet majd bennünket egy további fogalompárra, amelynek tisztázása szintén még az oktatás feladatának tárgyalása során válik szükségessé.

Minden oktatás ugyanis, sőt általában minden nevelés bizonyos történeti helyzetben folyik le, amellyel szükségképpen számot kell vetnie. A nevelés és oktatás kölcsönös vonatkozásainak

³⁵ *Willmann*: i. m. II. 64. „Lehre so, dass das Gegebene gelernt werde und dass dessen Bildungsgehalt zur Geltung komme... [d. h.] dass dieser seine rechte Stelle in dem Gesamtwachstume einnehme und in der Förderung der ganzen geistigen Kraft seinen Beziehungspunkt suche.”

megállapításában rámutattunk arra, hogy mindkettő olyan tevékenység, amely az egyént a kultúra tárgyi tartalmain akarja kiformálni. A kultúrának ezek a tárgyi tartalmai azonban éppen történetileg keletkeztek. Az oktatás, mint kiváltképpen az a tevékenység, amely a lélekformálást kultúrartalmak átszármaztatásával végzi, lényege szerint historizáló, vagyis az egyént a történeti folyamatba belehelyező tevékenység.

Ámde épp ez a történeti helyzet az, amely az alaki és tárgyi képzés egyensúlyát valósággal megköveteli. Mert a tiszta alaki képzésnek tulajdonképpen nem kell a kultúra tárgyi tartalmainak történeti jellegével különösebben törődnie. Az alaki képzés elve a maga végső következményeiben csupán fogékonnyá akar tenni a kulturális alkotások iránt, meg akarja nyitni a lelket a kultúra tárgyi tartalmai számára általában, de épp ezért egészen független annak történetiségétől. Az erők vagy képességek, amelyeket formálisan akarunk kifejleszteni és fokozni, lényegük szerint történetietlenek, vagyis nincsenek kötve bizonyos történetileg meghatározott tartalmakhoz. Ezzel szemben a tiszta tárgyi képzés feltételezi, hogy mindaz, ami a jelen kultúrájában eleven, elsajátíttassák, ismereti birtokká válják, ami viszont ismét csak a múlt egész kultúrájának ismerete alapján lehetséges: a jelen a múltra támaszkodik és csak belőle érthető meg. Ez azonban következetesen megvalósítva nyilván végeláthatatlan feladat volna. Senki sem veheti fel a tudatába mindazt, amit az egész emberiség a maga történeti fejlődése folyamán ismerésben, erkölcsiségben, vallásban, műveltségben stb. létrehozott. A tárgyi képzés elve tehát végső következményeiben képtelenségre visz.

Eszerint az alaki és a tárgyi képzés merőben egyoldalú fogalmazásban egyformán tarthatatlan. A tiszta alaki képzés kiragad a történeti összefüggésből, a tiszta tárgyi képzés viszont emberileg lehetetlen. Az oktatásnak tehát csak akkor van értelme, ha a kettő szervesen összefonódik, vagyis *bizonyos* történetileg meghatározott tárgyi tartalmakon képezi ki a szellemi erőket.

Ezzel azonban szükségképp felmerül az a további kérdés, hogy milyen legyen ez az egyformán alaki és tárgyi képzés. Hogyan lehet az egyensúlyt biztosítani, amikor az erők és hajlamok, amelyeket formálisan akarunk kifejleszteni és alakítani, rendszerint egyoldalúak, viszont a tárgyi tartalmak, amelyeket el akarunk sajátítani, mindenkor csak részei, elemei az egész kultúrának és így szükségképpen az egész kultúrában való tájékozottságot kívánják meg? Más szóval: az oktatás a kultúra egész tartalmán nyugodjék-e, vagy pedig inkább az egyéni hajlam irányában alakuljon ki? Ezzel a didaktikának egy másik alapvető kérdését vetettük fel, amely az általános műveltség és a szakműveltség szembeállításában ismeretes.

Irodalom: E. Spranger: Lebensformen. 7. kiad. Halle, 1930. 381. sk. II. – G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung. 3. kiad. Leipzig, 1930. 109. sk. II. – Th. Litt: Geschichte und Leben. Probleme und Ziele kulturwissenschaftlicher Bildung. 2. kiad. Leipzig, 1925 – Lehmannsick: Theorie der formalen Bildung. – Göttingen, 1926. – O. Wichmann: Formalismus und Realismus als Bildungsprinzipien. Halle, 1926. – Winfrid [= Joachim Haupt] Sinnwandel der formalen Bildung, Leipzig, 1935. – G. Gentile: Didattica. 4. k. Firenze, 1937. 66 sk. II. – L. Dugas: Le problème de l'éducation. 1909.

3. Általános műveltség és szakműveltség.

Századunk első évtizedéig az általános műveltség elve úgyszólván korlátlan tekintélynek örvendett. Megdönthetetlen igazsággként fogadták el, hogy mindennemű szakképzés csak előzetes általános műveltség szerzése alapján lehetséges. Aki nem volt „általánosan kiművelt” ember, azt majdnem műveletlennek tekintették. A szakképzés banauzikus jellegének hangsúlyozása és ennek következtében bizonyos alábbértékelése kiváltképpen a humanisztikus műveltség hívei részéről történt, akik körömszakadtáig kitartottak a Humboldt-féle neo-humanisztikus műveltséghez, amely szerint a műveltség mint „egy világnak

kialakítása az egyéni létformán belül” (Erzeugung einer Welt in der Individualität) csakis általános irányú lehet. Tévedés volna azonban azt vélni, hogy az általános műveltségnek ez az eszménye csak a németeknél, továbbá német kultúrkörben alakult ki. Amit a franciák régebben „culture littéraire”-nek neveztek, lényege szerint ugyanaz, mint amit mi általános műveltségnek szoktunk jelezni, és az a pedagógiai tevékenység, amelyet ennek érdekében kifejtenek, tulajdonképpen a cicerói *cultura animi* értelmében a lélek általános, mindenoldalú kiképzését jelenti (*eveil et culture*). Sőt újabban a *culture générale* elnevezés is mind közkeletűbb náluk. S éppúgy találkozunk az általános műveltség fogalmával az angol kultúrkörben is és itt is hagyományosan a klasszikus nyelvi és irodalmi tanulmányokhoz kapcsolódik (*classical studies*). Az általános műveltség eszménye tehát egyáltalán nem nemzeti színezetű, hanem azt mondhatnók, hogy valóban egyetemes emberi (vagy legalább is európai) eszmény; a nemzeti színezet csupán abban mutatkozik, hogy a németeknél ez az általános műveltség inkább intellektuális, a franciáknál pedig erősen irodalmi-retorikai, viszont az angolszászoknál túlnyomólag etikai jellegű.

Általában azt mondhatjuk, hogy amióta csak iskolai nevelésről és oktatásról beszélhetünk, ez mindig az általános műveltség eszményének jegyében folyt. A görög kalokagatiától kezdve egészen a közelmúltnak liberális művelődési eszményéig az iskola mindenkor azt tekintette legfőbb feladatának, hogy az embert minden oldalról kiképezze, tehát nem csupán bizonyos irányban. Ennek a mindenoldalú, általános kiművelésnek feladatát azonban koronként különbözőképpen határozták meg, mert majd inkább formálisan, majd pedig inkább materiálisan értelmezték. Az általános műveltségnek formális irányú megfogalmazása tulajdonképpen a racionalisztikus gondolkodás terméke. Csak a racionalizmus eszmekörében foganhatott meg az „általános embernek” elvont eszménye, amely (kiváltképpen sztoikus hatás alatt) az emberi természet azonosságának hitére épült, tehát mindnyájunkban az összes emberi képességek egyforma adottságát tételezte fel, amiből azután önként következett az, hogy „az ember” kiművelésében e képességek közül egyiket sem kívánta parlagon hagyni, hanem valamennyinek harmonikus és egyenletes kifejlését követelte. Ez a racionalisztikus fogalmi háttér teszi érthetővé, hogy a formális jellegű általános műveltségnek sürgetésével főleg elmélkedőknél találkozunk (Cicero, humanisták, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, Fichte). Ahol ellenben ez az eszmény az iskolázás tényleges rendjét is áthatotta, ott mindig vesztített elvont és valószínűtlen jellegéből és e helyett korok és népek uralkodó értékfelfogása szerint tipikusan színeződött. Így alakult ki a görögségnél ennek a formális általános műveltségnek esztétikai típusa, így vett az általános műveltség kívánalma a rómaiaknál, majd ismét a humanizmus iskoláiban (pl. jezsuiták) formális-retorikai irányt, így vált a XVII. század szektárius mozgalmainak (janzenizmus, pietizmus, puritanizmus) iskoláiban a vallásos „széplelkűség” képzésének programjává, így öltött a neohumanizmus iskolai gyakorlatában mindinkább intellektualisztikus jelleget. Ezzel szemben az általános műveltségnek materiális irányú felfogása nem annyira elvi feltevésekből, mint inkább a gyakorlati élet kívánalmainak figyelembevételéből fejlődött ki. Az elmélkedők közül jellemző módon Comenius képviseli pánszófikus oktatási tervével, továbbá a felvilágosodás írói (pl. a filantropisták), majd a XIX. században a pozitivisták. Nem hagyható természetesen figyelmen kívül, hogy a régebbi koroknak sokkal egyszerűbb volt a helyzetük, amikor a tárgyi-materiális szempontot tették az általános műveltség meghatározó jegyév. A tudás anyaga, az, amit az általános kiműveltség kellékének tekintettek, sokkal szűkebb terjedelmű volt, mint manap, mert jóformán csak a két klasszikus nyelvnek és irodalomnak (s itt is főleg a latinnak) ismeretére szorítkozott. Ebből a tényből azonban korántsem szabad arra következtetni, mintha ez az ismeretanyag nagyon kevés lett volna: az általános műveltséghez akkor a klasszikus nyelvekben való alapos jártasság mellett az íróknak és műveiknek olyan részletes ismerete tartozott, amelyet ma, amikor tudáskész-

letünk javarészét nem a fejünkben, hanem könyvekben hordozzuk, méltán irigyelhetünk.³⁶ Amidőn tehát ma az általános műveltséghez tartozó tudás tartalmának megnövekedése következtében iskolai túlterhelésről beszélünk, ez nem vonatkoztatható az elsajátítandó anyag terjedelmére általában, hanem csak a többfésülésére. Ma sem tanulunk viszonylag többet, mint pl. a jezsuiták iskoláiban, de mindenesetre többfélét. Ez a többfésülés pedig, a művelődési javaknak különböző és mindegyre gyarapodó tartalmai, amelyek a XIX. század elejétől kezdtek meggyökerezni az iskolában is, és amelyeket ettől fogva az általános műveltség elmaradhatatlan kellékeinek tekintettek, bizonyos jóval nagyobb erő kifejtést követeltek a tanulóktól, mint a múltban.³⁷ Ámde a túlterhelésről szóló panaszok szaporodása ellenére is az egész XIX. század továbbra is kitartott az általános műveltségnek e materiális jellegű eszménye mellett és a túlterhelés bajain elsősorban tantervi reformokkal igyekezett segíteni.

Az általános műveltség eszményét tulajdonképpen csak a XX. század elején kezdték döntögetni. A támadások ettől fogva főleg két pszichológiai érv körül csoportosultak.

1. Az általános műveltség mint történetileg kialakult kultúránk összes lényeges tartalmainak egybefoglaló ismerete emberileg lehetetlen. Nincs az az emberi lélek, amely akárcsak koncentráltan is,³⁸ mindent magába tudna fogadni, ami érdemes erre. *Ars longa, vita brevis*. Eleven enciklopédiák, feltéve, hogy voltak valaha ilyenek, ma egészen bizonyosan lehetetlenek. Az általános műveltség tehát, mint materiális általános műveltség pszichológiailag képtelenség, s ezért aki mégis kitart mellette, csak önmagát áltatja, a tanuló pedig megfosztja az oktatás igazi eredményétől, mert csupán hiányos vagy felületes műveltséggel látja el: innen magyarázható, hogy ma a legtöbb ember sokat tud ugyan, de semmit sem tud rendesen és határozottan.

*Viele Dinge wußt'er freilich,
Aber alle wußt'er schlecht.*

Az általános műveltség tehát ebben a materiális értelemben felfogva a legbiztosabb út a félműveltségre. Ezért ha éppenséggel általános műveltségről akarunk beszélni – mondják az ellenzők –, akkor legfeljebb formális értelemben lehet. Ámde ezzel ismét egy újabb pszichológiai nehézséggel kerülünk szembe, amely más oldalról szolgáltat alapot arra, hogy az általános műveltség fogalmának jogosultságát kétségbe vonják.

2. Az általános műveltségnek formális felfogása ugyanis, amely a hajlamok, készségek, erők alaki képzésében jelöli meg az oktatás feladatát, rendszerint szemben találja magát e hajlamok, képességek, erők egyéni különbségeivel. Az átlagos tanuló nem egyformán hajlamos mindenre, nem is érdeklődik egyformán minden iránt. Hogyan lehessen formálisan kiművelni egy hajlamot vagy képességet, amely – nincs meg? Az a bizonyos „egyenletes érdeklődés” (gleichschwebendes Interesse), amelyben a herbarti didaktika óta az általános műveltség lényegét látták, és amelynek receptjére szerkesztették évtizedeken át a tanterveket, csupán a legritkább esetben fordul elő, ennél fogva az egész oktatás, amely ennek alapjára helyezkedik, csupán sablonszerűen jár el, s nem fejleszti az erőket, hanem inkább elfojtja és megnyomorítja. Az általános műveltség eszménye tehát ebben a formális értelemben a legnagyobb erőszak tétel az egyéniséggel szemben, amely mindig egyoldalú. S minél egyoldalúbb, annál inkább nehezebb fog esni, sőt egyenest a lehetetlenséggel lesz határos, hogy olyan művelődési tartalmakon fejlessze ki erejét, amelyek reá nézve idegenek, s olyan képességeket kívánnak tőle, amelyekkel nem rendelkezik. Ezért szeretnek hivatkozni Goethe ítéletére, amelyet a „Wilhelm Meister” egyik alakjával, Jarnoval jelentet ki: „Narrenpossen sind euer allgemeine

³⁶ V. ö. F. Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts. 3. kiad. 1919. I. 273., 353. sk. II., továbbá Balassa Bruno: A latintanítás története. Budapest, 1930. 259. sk. II.

³⁷ V. ö. Kornis Gyula: Kultúra és túlterhelés (Kultúra és nemzet. Budapest, 1930. 122. sk. II.).

³⁸ Ezt a koncentrátságot tudvalevőleg Herbart hangsúlyozta. L. Allgem. Pädagogik (Einleitung).

Bildung und alle Anstalten dazu. Dass der Mensch *etwas* ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an...” (Wanderjahre II. 11). Az igazi képzés útja tehát nem az általános kiművelésen, hanem a hivatáson keresztül vezet. A hivatásban éli ki magát az egyéni hajlam és legtöbbször ez a hivatás kelti fel az érdeklődést is.

Az általános műveltség fogalmának ebben a kritikájában kétségkívül sok jogosult van. Akár pusztán formális, akár pusztán materiális oldaláról értelmezzük is az általános műveltséget, teljes végiggondolása képtelenségre vezet. S mégis mindkét irányú kritika csak féligazságot tartalmaz. Így ami az első ellenvetést illeti, sohasem vallotta senki, hogy az általános műveltség úgyszólván tartalmi összefoglalata legyen mindannak, amit az emberi szellem a maga történeti fejlődése során kulturális értékekben létrehozott. Ennek képtelenségére már a tárgyi képzés kifejtése alkalmából rámutattunk. Hanem az általános műveltség mint tárgyi-materiális műveltség jelenti egyfelől a műveltségi *elemek* biztos ismeretét, amely nélkül kultúrmunka, de művelődés sem indulhatna meg, másfelől pedig a *tájékozódás* képességét az emberi kultúrtevékenység különböző irányában és ezek történeti kialakulásának ismeretét, ami viszont csak úgy lehetséges, ha közvetlenül érintkezésbe jutunk az emberi kultúrmunkának ezekkel az irányáival, vagy más szóval: ha a legértékesebb és alapvető emberi alkotásokról tudomást szerzünk. Alapvetők pedig azok az alkotások, amelyek a mi jelen történeti tudatunkat gyökeresítik, megalapozzák, amelyek érthetővé teszik, hogy az, ami ma körülöttünk van, minő történeti feltevéseken nyugszik. Ez egyáltalán nem a félműveltség vagy a hiányos műveltség forrása, sőt inkább az igazi műveltségnek egyetlen lehetséges útja. Így értelmezték ezt az általános műveltség hangoztatói mindenkor, s ha volt is elfajulás e tekintetben, ez nem az elvnek, hanem a tantervszerkesztőknek rovására írandó, akik sokszor nem tudtak ellent állni a szakemberek túlzott igényeinek, amelyeket ezek tárgyak érdekében az iskolával szemben támasztottak és főként ennek következménye volt a tantervek túlduzzadása.

Másfelől igaz, hogy a hajlamok egyoldalúak s így természetesen ellene szegülnek az általános műveltség elvének, amely mintegy kaptára vonja őket. Ámde először is ezek az egyéni hajlamok rendszerint nem jelentkeznek a maguk kizárólagosságában egészen korán, tehát az iskolázás kezdetén, hanem csak az éres idején, amikor a tanuló már előzőleg hét-nyolc esztendősen kiképzésben részesült. Továbbá pedig: ha a speciális hajlam már határozottabban jelentkezik is, a képzés mégsem szorítkozhatik kizárólag ennek a hajlamnak kiművelésére, egyszerűen azért, mert ha a tanuló a maga hivatását ennek a hajlamának irányában választja is, ez a hivatása is többet és másneműt követel tőle, mint ami pusztán hajlama irányának megfelel. Az életpályák és hivatások egyáltalán nem az egyéni hajlamok szerint alakultak ki, hanem a társadalmi munkamegosztás alapján, a lehető legnagyobb teljesítmény érdekében, s így természetesen minden hivatásban mindenkor vannak olyan feladatok is, amelyek az egyéni hajlammal egyenest ellenkeznek. S éppen ebből a szempontból bizonyos jogosult az általános műveltség követelménye. A természettudományi vagy technikai érdeklődésű embernek is el kell sajátítania pl. az írásművek szerkesztésének szabályait, különben hivatása kifejtése közben is lépten-nyomon nehézségekbe ütközik; s viszont az irodalmi vagy művészi hajlamút sem fogjuk műveltnek nevezni, ha pl. egészen értelmetlenül és idegenül áll szemben a természet világával.

Mindezek felül van azonban még egy szempont, amely az általános műveltség fogalmának javára szól. Egész modern életünk ugyanis egyre inkább a specializálódás felé halad. Hiába beszélünk ma ismét filozófiai szintézisről, tudomány és élet egységéről, antropológiai világnézeti alapokról: a valóság az, hogy a specializálódás tovább tart, a filozófiai vagy világnézeti egységvágy pedig aránylag csak nagyon keveseket ér el. A régi facultas artium, amely minden szakirányú elméleti kiképzésnek alapjául szolgált, ma sehol sincs meg, sem a középiskolában, sem az egyetemen. Ezért, hogy az emberi munka kikerülhetetlen elspecializálódása legalább

túlságos korán ne következzen be, feltétlenül kívánatos, hogy a műveltség alapjai adják meg azt az egységet, amely megóv attól, hogy a kultúra egészen céhszerűvé váljék, s hogy a különböző „specialisták” közt ne legyen semmi szellemi összekötő kapocs, hanem teljesen mereven és érdektelenül álljanak egymás mellett.

Ez a meggondolás vezetett azután arra a javaslatra, hogy ennél az általános műveltségnél tulajdonképpen nem általános, vagyis az emberi művelődési javak egészét átfogó, hanem inkább csak az alapokra kiterjeszkedő feladatról lévén szó, helyesebben *alapvető műveltségről* kell beszélnünk. Spranger, aki ezt a megjelölést először alkalmazta³⁹ azzal érvel, hogy általános műveltségről lehet ugyan szó, de ez az oktatásnak nem az elején áll, hanem legfeljebb a végén; nem lehet alap, hanem csupán felépítmény, oromzat, amelyre az ember csak a hivatásos, tehát szakjellegű képzés után érkezhetik fel, mivel ekkor a maga sajátos egyéni életközéppontjából keresi a szálakat, amelyek őt és a munkáját az egész kultúrközösség munkájával összekötik. Az általános műveltség tehát Spranger szemében úgyszólván csak távoli eszmény vagy inkább háttér és távlat, de nem tényleges kiindulási alap, amelyre a szakképzés támaszkodhatik. Amire a speciális irányú szakképzésnek is építenie kell, az inkább az alapvető műveltség,⁴⁰ amely formális erőfejlesztést jelent a legnélkülözhetetlenebb művelődési tartalmak elsajátítása kapcsán. Erre kell azután következnie az egyéni hajlam irányában kifejtett szakképzésnek, amelynek egyaránt alaki és tárgyi jellegűnek kell lennie és végül betetőzheti ezt a művelődési menetet az általános műveltség, mint a szakképzettségnek kiszélesítése és emberi vonatkozásaiban való elmélyítése.

Sprangernek ez a szóhasználat az elmúlt évtizedben Németországban mindinkább meghonosodott,⁴¹ bár egyesek – főleg újabban – ismét az általános műveltség elnevezése mellett foglalnak állást.⁴² Nálunk ezzel szemben már gyökeret vert az általános műveltség elnevezése és ennél fogva nem volna célszerű, hogy ettől eltérjünk, megjegyezve azonban, hogy ezen nem enciklopédikus műveltséget, hanem éppen a sprangeri értelemben vett alapvető műveltséget kell értenünk.

³⁹ L. E. Spranger: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung c. tanulmányát, amely először 1918-ban jelent meg. Most olvasható a „Kultur und Erziehung” címen összegyűjtött tanulmánykötetében, 4. kiad. 1928. V. ö. még Sprangernek e tárgyról szóló későbbi cikkét, amelyet „Berufsbildung und Allgemeinbildung” címen az 1929-ben A. Kühne szerkesztésében megjelent „Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen” c. gyűjteményes munkának 27–42. lapjain közölt.

⁴⁰ Hogy miért beszél Spranger „alapvető”, nem pedig „elemi” műveltségről, ami itt kínálkoznék, azon senki sem fog meglepődni, aki gondolkodásának irányát pontosabban ismeri. Mint a lelki életben, úgy a művelődési javakban sincsenek „elemek”, hanem az oktatás még a legalsó fokon is szerves „egészet” akar nyújtani. De ezenfelül is alapvető műveltségen nemcsak az alsófokú oktatást érti (amelynek „elemi” elnevezése a németeknél különben sem használatos), hanem – legalább részben – a középfokú oktatást is.

⁴¹ Melléje szegődött Kerschensteiner is, aki egyébként már régebben (Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 1917. 3. kiad. 1927.) az általános műveltség hagyományos fogalma ellen foglalt állást: minden igaz műveltség csak szakirányú lehet, mert ez tiszteli az egyéni hajlamot s nem nyomorítja meg, mint az általános műveltség, amely „encyklopädische Seuche.” Később (Theorie der Bildung, 3. kiad. 1930.) enyhíti ezt a felfogását és a Sprangeréhez igyekszik közelíteni, bár merő általánosságokon itt nem jut túl. Az általános műveltség eszerint bizonyos értékek megvalósultsága az emberi személyben és egyszersmind ennek a személyiségnek legteljesebb funkcionális képessége (*Leistungsfähigkeit*), amivel nyilván az általános műveltségnek alaki és tárgyi jegyét állapítja meg. De menten tiltakozik az ellen, hogy az így értelmezett általános műveltségnek valamilyen meghatározott kánona legyen, amivel természetesen egészen elmossa a fogalmat. Mi legyen az általános műveltség tartalma, ha nem szabad rajta sem latint, sem matematikát, sem történelmet sem természetudományt érteni? Kerschensteiner itt híven kitart a szubjektivistikus felfogás mellett: minden műveltség mint személyes formáltság csak a sajátos egyéni érdeklődés irányában alakítható ki (L. i. m. 34. sk. II.).

⁴² Így pl. O. Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre. Halle. 1935. 148. l.

Az általános műveltséget nyújtó oktatással szemben a szakképzést a régebbi didaktika úgy szokta megkülönböztetni, hogy míg az előbbi az egész embert kiműveli, addig az utóbbi csupán bizonyos irányú erudíciót, készséget vagy ügyességet fejleszt. E megkülönböztetés alapja tehát tulajdonképpen az alaki szempont. Ez az alaki elv amott az emberi kultúrmunka egészében keresi érvényesülését, azzal, hogy fogékonnyá igyekszik tenni *általában* minden igaz, szép és nemes iránt; emitt pedig ennek a kultúrmunkának *bizonyos* irányában vagy ágában részletes eligazodást és annak kezelésében jártasságot kíván. Leginkább kitűnik a kettő alaki különbsége, ha az eredményüket vesszük szemügyre: az általános műveltség eredménye a művelt ember, aki széleskörűen érdeklődik, a szakképzettségé viszont a képzett ember, aki a maga tevékenységét a virtuozitásig tudja fokozni.⁴³

A szakképzést általában a modern kor, kiváltképpen a XIX. század művelődési formájának szoktuk tekinteni. Kifejlődését rendszerint összefüggésbe hozzuk a munkának mint egyetemes emberi kötelességnek erkölcsi értékelésével. A hangsúly itt az egyetemességen van: vagyis dolgozni mindenkinek egyformán kell, e kötelesség alól semmiféle születési vagy vagyoni kiváltság nem ad felmentést, a munkának bármiféle neme, legyen az akár testi, akár szellemi munka, feltéve, hogy az emberi kultúrát támogatja, erkölcsös, a munkátlanság pedig, akárminő indítékai legyenek is, erkölcstelen.

Ismeretes, hogy ez nem mindig volt így. Nemcsak a görögségre kell itt gondolnunk, amely minden kézimunkát, sőt általában minden gazdasági munkát nemtelennek minősített és megvetett; a munka a középkorban és az újkor századaiban is nagyon különböző megbecsülésben részesült. A tipikus görög felfogást legtalálóbban bizonyos Arisztotelész fejezte ki, amikor szabad emberhez méltónak csupán a diagógikus életet jelölte meg, amely azonban nem lustálkodó élet, hanem olyan, ahol van az embernek ráérő ideje (*διαγωγή* – otium) a szemlélődésre, az erényesség gyakorlására és a közéleti szereplésre.⁴⁴ Ezzel a görög felfogással, amely a munkát csak mint szabad intellektuális tevékenységet értékelte, mindenesetre szöges ellentétben áll a munkának a zsidó-keresztény teológiában gyökerező voluntarisztikus értelmezése. Eszerint a munka a bűnbeesés következménye, s ennél fogva inkább robot és vezeklés, fáradság és szenvedés („arcunk veritékével esszük kenyerünket”), semmint öröm és felszabadulás, ámbar azzal, hogy alázatos megadással végezzük és a megigazulás eszközül törekszünk felhasználni, erkölcsileg megnemesedik.⁴⁵ Munkával önmagunkat győzzük le, de egyúttal az ellenszegülő, „diabolikus” természetén is diadalmaskodunk, s a munkának ebből az erős akarati jellegéből szinte önként folyt, hogy itt a gazdasági munka is – ellentétben a görög felfogással – megbecsülésben részesül. Ámde ez a fordulat a munka erkölcsi értékelésében, amelyet kiváltképpen a kereszténység fellépésének szoktunk tulajdonítani, lényegében csupán elvi felismerést jelentett. A valóságban a munka nem kapott magasabb rangot a korábnál, ellenben attól fogva, hogy új népek és új társadalmi berendezkedés honosodnak meg Európában, a munkának antik intellektualisztikus és zsidó-keresztény voluntarisztikus értékelése sajátos módon összekeveredik egymással. Így érthető, hogy bár az új társadalmi rend elvszerű munkamegosztáson alapszik (amely sok tekintetben emlékeztet a platóni „Állam” utópisztikus társadalom-tagozódására, mert most valóban kialakul a létfenntartók, őrzők és kormányzók rendje), mégis a közügyekkel foglalkozás, az antik diagogé, mint a vezetők kiváltsága, idő folytán elveszíti szellemi jellegét és hatalmivá válik, aminek következtében az isteni elrendelésben gyökerező rendi tudat is mindinkább átadja helyét az individualisztikus felfogásnak: úr az, aki dolgoztat, de önmaga nem dolgozik, viszont a

⁴³ V. ö. *Fináczy*: Didaktika. Bp. 1935. 23. l.

⁴⁴ *Ariszt.* Polit. VII., 8. 1329 a.

⁴⁵ V. ö. *Max Scheler*: Arbeit und Weltanschauung. (Schritten zur Soziologie und Weltanschauungslehre. III. Bd. 2. Teil.) Leipzig, 1924. 91. sk. II.

munka, a testi és szellemi egyaránt, csupán az alsóbbrendűek, vagy a hatalomban nem részesek feladata. S hasonlóképpen ilyen eltérés mutatkozik elv és valóság közt a munka szubjektív értékelésében is, mert a kereszténység meghozta ugyan az antik agonnal, a szellemi versennyel szemben, amely a diagógikus életnek egyetlen mozgatója és hajtóereje volt, a hivatás eszméjét, amely éppen a munka ethoszában gyökerezik; ámde ez a hivatás csak a transzcendens életre való vonatkozásában nyert értelmet, míg a valóságban mindinkább pusztá előjogokkal azonosult: ismeretes, hogy ez a folyamat idővel magát a klérust is utolérte. S alapjában nem változtatott ezen a felfogáson a reformáció sem, bárha a hivatás eszméjét kiterjesztette a világi viszonylatokra is, „szekularizálta”, és az egyéni lelkiismeretre alapítva el is mélyítette, bensőségessé tette, „autonomizálta”; mégis a társadalmi keretek és ezeken belül a munka értékelési szempontjai még századokon át változatlanok maradtak. A hivatás eszméjének igazi kidolgozása voltaképpen csak a XVIII. század végén, s kiváltképpen a német idealizmus körében történt. Kant, Fichte és Pestalozzi a hivatás eszméjének transzcendens és immanens mozzanatát egyaránt kiemeli: a hivatás a munkára való isteni hivatottságnak, kijelölésnek, de egyszersmind az önmagunk és a közösség iránti kötelességteljesítésnek is legteljesebb formája.⁴⁶ Ugyanakkor azonban a társadalmi átalakulás és a vele egyidejűleg végbemenő liberális-kapitalisztikus munkaberendezkedés alapján új fordulat is mutatkozik, mert kialakul a célszerűségi munka fogalma, amelynek mértéke a tiszta munkateljesítmény, és ennek következtében mostantól fogva a hivatást a szakkal, a szakmunkával és a szakmunkára való képzettséggel azonosítják. S a hivatásnak a szakképzettséggel való összecserélése ez időtől kezdve máig kísért. Holott nyilvánvaló, hogy a hivatás (*vocatio*) egyáltalán nem jelent pusztá foglalkozást (*occupatio*) és még kevésbé egyirányú vagy egyoldalú munkateljesítményt. Talán sehol sem tűnik ki jobban, hogy a modern fejlődés a transzcendens szálakat mennyire elszakította, mint éppen a hivatás eszméjének ebben a teljes szekularizációjában. A hivatás nem az egész embernek szolgálata valamilyen egyénfeletti rendnek érdekében, hanem egészen egyoldalú munkateljesítmény egy mechanisztikus apparátusnak lehetőleg hibátlan működése és fokozása végett.

Ebből érthető a szakképzésnek vagy általában a szakműveltségnek az a sajátos értékelése, amelyben ez az egész XIX. század folyamán részesült. A minta és a mérték, amellyel szembesítik, minden esetben az általános műveltség, úgy, ahogy kiváltképpen a görög paideiában alakult ki, s ahogy nyugati kultúrkörünkben tovább élt akkor is, amikor a munka megváltozott értékelése következtében a munka létfeltételei megváltoztak. Mert ha az általános műveltség fogalmát ebből a szempontból tekintjük, akkor meg kell állapítanunk, hogy – bármilyen korban és bárminő formában lépett is fel – lényege szerint a görög munkaethoszbán, a diagógikus élet értékelésében gyökerezik. Csupán két irányban módosult az általános műveltségnek ez a fogalma a történeti fejlődés során, anélkül azonban, hogy ezzel eredeti antik alapjai meginogtak volna: először a kereszténységgel, mert a hivatás eszméje alapján az egész művelődést transzcendens célok szolgálatába állította, és másodízben a humanizmussal, mert ez a hivatást magára az emberre korlátozva, a művelődést a magunk emberi életformáján való munkálkodásnak minősítette. Mindenkori fellépésében azonban az általános műveltség a diagógikus, a szemlélődő, elmélkedő élet formája és épp ezért *önzetlen*, vagyis nem valamilyen közvetlen célra, valamilyen teljesítmény felmutatására irányzott tevékenység. Vagy,

⁴⁶ Kant: Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft. III. Stück, 2. Abt. Allgem. Anm. (Sämtl. Werke, Phil. Bibl. Lpz. Meiner IV. Bd. 1902. 165. l.) – Fichte: System der Sittenlehre, 19., 21. §. (Werke, Phil. Bibl. Lpz. Meiner II. Bd. 1908. 652., 666. sk. II.) – Pestalozzi: Die Abendstunde eines Einsiedlers. (Sämtl. Werke hrsg. v. A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher. 1. köt. 1927. 275. sk. II. „Alle Menschheit, Fürst und Unterthan, Herr und Knecht, bildet sich zu den besonderen Pflichten ihres Standes durch Genuss ihrer erste Naturverhältnisse. Der Fürst, der Kind seines Gottes ist, ist Kind seines Vaters. Der Fürst, der Kind seines Vaters ist, ist Vaters seines Volks. Der Unterthan, der Kind seines Gottes ist, ist Kind seines Vaters. Der Unterthan, der Kind seines Vaters, ist Kind seines Fürsten, etc.“

ahogy rendszerint mondani szoktuk: az általános műveltség értéke önmagában van, nem pedig abban, amit el tudunk vele érni. Nyilvánvaló azonban, hogy a műveltségnek *ezzel* a formájával a szakképzés vagy a szakműveltség soha sem versenyezhetett; bármennyire megváltoztak is az emberi munkának és ezzel a művelődésnek is történeti létfeltételei, az általános műveltség eszményével szemben mindig alul kellett maradnia. Ebből érthető azonban másfelől az a jelenség is, hogy a középiskola, különösen pedig a gimnázium, mint az általános műveltség eszményének letéteményese, a XIX. század folyamán egyre fokozódó mértékben elszigetelődött: a diagógikus életre való képzésnek el kellett veszítenie a kapcsolatot és az összefüggést azzal az élettel, amely minden téren a célszerűségi munkát és a szakteljesítményi értékelte.

Nem meglepő ezek után az a fordulat, amely a XX., század elejével következett be, s azóta egyre szélesebb arányú mozgalommá növekedve a művelődést a maga teljességében a modern kor munkafelfogásához igyekezett kapcsolni. Az a kor, amely a munkát a munkateljesítményen méri, nyilvánvalóan a műveltséget is csak akkor fogja értékelni, ha az valamilyen teljesítményre képesít. Mivel pedig a teljesítménynek a lehető tökéletességig és hibátlanságig való fokozása az emberi természet egyoldalúságánál fogva szükségképpen csak egyoldalú képzéssel érhető el, szinte természetes volt annak a következménynek levonása, hogy egyáltalán minden művelődés csakis és kizárólag mint szakképzés lehet eredményes. A gondolatnak tudvalevőleg Kerschensteiner adott leghatásosabban kifejezést.

Ámde ha ez a fordulat nem is meglepő, mégsem lehet szemet hunyni ama sajátos visszasság előtt, amelyet magában rejt. Egész modern szakképzésünk ugyanis, ahogy a XIX. század folyamán a polgári-kapitalisztikus társadalom keretében kifejlődött, éppen ennek a merőben külsőleges, tisztán a munkateljesítményt értékelő szempontnak a jegyében alakult. Nem az emberrel, hanem valóban csak a munkával törődött.⁴⁷ Ezen a tagadhatatlan tényen semmiféle pedagógiai elmélet vagy szociológiai magyarázat nem szépíthet. Épp ezért sajátos elfogultságnak kell minősíteni, hogy épp azok a pedagógusok, akik az egyéni hajlamok fokozottabb figyelembevételét követelték, sürgették egész művelődési rendszerünknek pusztán szakirányú fejlesztését. Holott a modern szakképzésben, még abban az esetben is, ha egészen az egyéniség hajlama szerint való – ami tudvalevőleg nem mindig áll fenn – az ember egész bizonyosan *elszakad önmagától*. Az elszakadást úgyszólván megköveteli a modern munkának egyre szűkebbkörű iránya, fokozódó elsekélyesedése és mechanikus lefolyása.⁴⁸

S e tekintetben alig van kivétel a szakképzés különböző formái között, akár ipari, gazdasági, kereskedelmi, technikai, akár tudományos vagy művészeti irányúak. A munka mint pusztán öncél legyűri az embert és nem engedi többé szabadon lélegzeni.

S mégis azoknak a pedagógusoknak a felfogásában, akik általában minden művelődésnek egyetlen lehetséges útját a szakképzés irányában látják – s közöttük elsősorban éppen Kerschensteinerre lehetne hivatkoznunk – van két termékeny gondolat. Termékeny azonban nem a művelődésre általában, hanem éppen és kizárólag a szakképzésre vonatkozólag.

1. Minden szakképzésnek a munka erkölcsi felfogásában kell gyökereznie, vagyis a munkateljesítmény közben kell az embernek megtanulnia azt, hogy a munka nem kényszerűség és robot, hanem emberi kötelesség, amely felemel, nem pedig lesújt, örömet szerez, nem pedig fonnyaszt. A munkára-nevelés, a munkával járó örömrésznek felébresztése és a munkában való lelkiismeretesség kifejlesztése: ez azonban nyilván több mint pusztán szakképzés, több mint csupán teljesítményre való képesítés.

⁴⁷ V. ö. Kornis Gyula: A kultúra válsága. Bp. 1934. 5. sk. II.

⁴⁸ Ismét Goethére lehetne itt hivatkozni, aki a kezdődő európai industrializálódás idején már világosan előre látta a fejlődésnek ezt az irányát. A „Wanderjahre”-nak, amely a szakirányú képzés kérdése körül mozog, épp ezért ez az alcíme: *die Entsagenden*. A szakmunka valóban lemondás az emberi teljességről.

2. Ha a szakképzés a teljesítmény hibátlan elvégzésére képesített valakit, ezzel még nem tekintheti feladatát megoldottnak. A szakképzésnek nem szabad az embert figyelmen kívül hagynia, hanem *törődnie* kell vele, mert az ember munkateljesítménye is csak akkor lesz igazán értékes, ha méltányoljuk emberi igényeit és érdeklődését. Más szóval: az igazi szakképzés nem lehet csupán ismeret vagy készségközlés és begyakoroltatás, hanem emberi életformálásnak is kell lennie és ennyiben a feladata épp oly határtalan, soha véget nem érő, mint az általános művelés. Ezért, mihelyt a munka sikeres elvégzésére képesített valakit, fellép a *gondozásnak (Jugendpflege)* és a *továbbképzési* lehetőségek megadásának a feladata. Minderre kitűnő történeti példát szolgáltat – s erre gyakran hivatkoznak is – a céhek nevelési rendje, ahol nemcsak bizonyos készségre tanítottak, hanem amelynek keretében igazi nevelő munka folyt, amely a felszabadulás (mesterremek készítése) után sem szűnt meg, hanem továbbfolytatódott a testületen belül.

Mindkét szempont azonban – nevezhetnők az elsőt erkölcsinek, a másodikat pedagógiaiainak is – tulajdonképpen már túlmutat a szűkebben értelmezett szakképzés feladatán. Olyan szempontok ezek, amelyek lényegében az általános műveltség vonásait tüntetik fel. S így azt kell megállapítanunk: azok, akik az általános műveltséget kizárólag szakirányban akarják kifejleszteni, tulajdonképpen a szakképzést fejlesztik az általános műveltség felé. Világos jeléül annak, hogy az általános műveltség eszméje nem valami haszontalan és idejét múlt ábránd, üres pompa, hanem annak mélyen, talán az emberi létben rejlő gyökerei vannak.

Az oktatás alaki és tárgyi feladatának tárgyalásakor jeleztük azt a szoros összefüggést, amelyben ez a fogalompár az oktatásnak általános vagy szakirányú feladatával áll. Ha amott a két fogalmat külön-külön világítottuk is meg, végső eredményben kölcsönös egymásvonatkozásukat, korrelációjukat ismertük fel és rámutattunk arra, hogy az oktatásnak mindkét irányú feladatát, az alakit és a tárgyat egyaránt teljesítenie kell. Alaki és tárgyi képzés nem lehet el egymás nélkül, ezek úgyszólván egymásban vannak, vagy legalább is egymást tételezik fel: épp ezt fejezzük ki a korrelativitás hangsúlyozásával.

Az általános műveltség és a szakképzés fogalompárjánál tartalmuknak ezt az egymás felé hajlítását már nem tehetjük meg. Általános műveltség és szakképzettség nem korrelatív, hanem inkább egymást kiegészítő fogalmak. Ez azt jelenti, hogy az alaki és a tárgyi képzés csak egymás kölcsönös vonatkozásában nyer értelmet, általános műveltség és szakképzettség pedig egymástól függetlenül, egymás kölcsönös feltételezése nélkül is fennállhat. Ennek oka abban rejlik, hogy különbségük alapja a *tárgyban* van, amelyre éppen vonatkoznak. Az általános műveltség tárgya az emberi kultúra egésze; ha nem is éppen enciklopédikus értelemben, de viszont nem is pusztán csak valamelyik ágában. A szakképzés tárgya viszont ennek a kultúrának egyik iránya, részlete vagy szelete. A kétféle művelődési feladatnak egymást-kiegészítése is éppen abból következik, hogy tárgyukban egészítik ki egymást.

És mégis, e kölcsönös kiegészítésen felül is, mint az előzőkből kitűnhetett, ma erősen érvényesül az a törekvés, hogy mindkettő egymás felé közelíttessék, úgy, hogy egymást feltételezzék, tehát hogy korrelatívvá váljanak. Az általános műveltséget szakirányban kívánják kifejleszteni, de ugyanakkor a szakképzésnek is az általános műveltség jellegét akarják biztosítani. Ez a törekvés bizonyos mértékig kétségkívül helyes és megokolt. Ennek köszönhetjük elsősorban annak felismerését, hogy a szakképzés is lélekformáló hatású, nem pedig – miként régebben hittük – csak az általános műveltség. De ebből még nem következik, hogy a művelődésnek ezt a két formáját mint önálló, sajátos formákat elveszük és határaikat elmoszuk, bár éppen az utóbbi időkben számos ilyen kísérlet történt. Itt az emberi művelődésnek két valóban ősi formája van előttünk – az ősit nem történeti megjelenésük, hanem lényegük szempontjából érteve –, amellyel mindenkor számot kell vetnünk.

Az oktatás feladatáról kifejtettek tehát a következő összegezést engedik meg.

Az oktatás fogalmának meghatározásából kiindulva az oktatásnak kettős feladata állapítható meg: az alaki és a tárgyi, vagy ahogy másként nevezni szoktuk, a lélekművelő és az ismeretközlő, a formális és a materiális feladat. Mindkettő lehet általános- vagy szakirányú. Ennek alapján az oktatás feladatának megjelölését is ebben a kettős irányban egészíthetjük ki. Azt mondhatjuk ugyanis: az általános műveltséget adó oktatásnak feladata az egyéniség hajlamainak és képességeinek általános formális kiművelése, mégpedig oly módon, hogy eközben a kultúrtartalmak elemeinek biztos ismeretét elsajátítsa és amellet az emberi kultúrmunka irányairól és klasszikus alkotásairól tájékozódást szerezzen.

A szakképzés feladata pedig az, hogy a benne részesedő egyéniség az emberi kultúrmunkának bizonyos ágában részletes és beható ismeretet vagy készséget szerezzen, úgyhogy annak kifejtésére és esetleg gyarapítására vagy fejlesztésére maga is képessé váljék. Amikor azonban a szakképzés ily módon erősebben tárgyi jellegű, ugyanakkor az alaki feladatnak is eleget kell tennie: a szakképzésnek az egész embert át kell hatnia, a szakképzettségnek igazi életformájává kell válnia, ami azután ismét lehetővé teszi, hogy a maga speciális irányából vonatkozásokat találjon az emberi lét egészéhez.

A szakképzésnek e pusztán elvi megvilágításán és az általános képzéshez való viszonyának megjelölésén kívül a körébe tartozó kérdésekkel részletesebben nem foglalkozunk. Tárgyalásunk további során csak az általános műveltséget adó oktatás szempontjait tartjuk szem előtt.

Irodalom (a szövegben említettekén kívül): *Kornis Gyula*: Kultúra és politika. Budapest, 1928. 12. sk. – *Aloys Fischer*: Berufsbildung und Allgemeinbildung (Zeitschrift f. päd. Psychologie, 1911. 165. sk. II.) – *U. a.*: Ethik und Soziologie des Berufes in der Schulerziehung (Handb. für das Berufs- und Fachschulwesen, hrsg. V. A. Kühne, Leipzig, 1929. 43. sk. II.) – *U. a.*: Die Berufserziehung (Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik. III. 1930. 458. sk. II.). – *Hans Freyer*: Zur Bildungskrise der Gegenwart (Die Erziehung, 1931. évf. 597–626. II.) – *Eduard Spranger*: Begabung und Studium. Leipzig, 1917. – *Theodor Litt*: Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung. Leipzig, 1928. – *U. a.*: Berufsstudium und „Allgemeinbildung”. Leipzig, 1920. – *George Simmel*: Soziologie. 1908. 3. kiad. München, 1923. 30. I. (a hivatás fogalmának kifejtése). – *Max Weber*: Wissenschaft als Beruf. 3. kiad. München, 1926. – *U. az*: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. (Ges. Aufsätze zur Religionssoziologie. I. köt. 1922., főleg 63. sk. II.) – *Karl Dunkmann*: Die Lehre vom Beruf, 1922. – *Barankay Lajos*: A szaknevelés elméletének alakulása. (Az általános és hivatásszerű nevelés gondolatának küzdelme.) Bp. 1931.

4. Tanuló és tanár.

Az oktatás, mint tárgyi tartalmaknak a lelki alakítás szándékából való tervszerű közvetítése, lényege szerint személyes jellegű tevékenység. Ez a személyes jelleg kétségkívül különböző mértékű lehet. Némelykor egészen egyoldalú, mert pusztán maga a tárgy végzi ezt az alakító ráhatást. Nemcsak az alkalmoszerű tanulásnak ú. n. tapasztalati formáira kell itt gondolnunk; a hatást kifejtő tárgyi tartalmak kiválasztása és hatásuk feldolgozása lehet egészen tervszerű is. Ilyen esetben a tanulásnak az a formája áll előttünk, amelyet önképzésnek (*autodidaxis*) szoktunk nevezni.

Az *önképzés* a művelődésnek éppen az a módja, amelyet a személyes jelleg szempontjából *monologikus*nak minősíthetünk, mivel az elsajátításnak és az alakításnak a folyamata itt rendszeres külső vezetés és ellenőrzés nélkül, pusztán egyéni erő kifejtéséből történik. Tágabb értelemben tulajdonképpen minden továbbképzés az önképzés fogalma alá esik és épp ezért minden oktatásnak végső célját abban jelölhetnők meg, hogy képessé tegye a tanulót a további önképzésre. Mégis rendszerint csak ott beszélünk szorosabb értelemben vett önképzésről, ahol a határozott művelődési vágy mellett a művelődési alkalmak vagy eszközök

hiánya következtében valaki önmaga kénytelen a műveltség feltételeinek megszerzésére. Az önképzés épp ezért mindig feltételez bizonyos fokú érettséget, amely válogatni tud a művelődési javak közt és elsajátításuk módjával is nagyobbára tisztában van. Történetileg az önképzés nagyon eltérő megítélésben részesült; az ókorban, a reneszánsz idején, a felvilágosodás korában inkább előnyeit látták;⁴⁹ ma is főleg a naturalisztikus pedagógia és a hozzá közelállók körében hajlandók túlbecsülni jelentőségét. Ilyen esetekben rendszerint nagy egyéniségek (Leonardo da Vinci, Winckelmann, Hebbel, Petőfi) példájára szoktak szívesen hivatkozni azok, akik önképzés útján szerezték műveltségüket. Az önképzés minden bizonnyal olyan szellemi frissességet idézhet elő, amelynek a rendszeres műveltség sokszor híjával van. Minthogy kizárólag az egyéni érdeklődés irányítja, jobban szóhoz juttatja a képességeket és így esetenként több eredményt tud felmutatni. Ezzel szemben azonban nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy az önképzést, még ha bizonyos rendszerességgel folyik is, mindig az eltévelyedés veszélye fenyegeti; tévovázás, tapogatódzás szokta jellemezni a legtöbb esetben. Amellett pedig könnyen hajlamosít az önhittsége és elbizakodottságra, ami annál kirívóbb, mert hézagok és egyoldalúságok ritkán hiányoznak az ily úton szerzett műveltségből. A közfelfogás ezért általában helyesen ítél, amikor az e fajta önképzést csupán a maga idején elmulasztottak többé-kevésbé eredményes pótlásának tekinti.

Ámde ha oktatásról beszélünk, nyilvánvalóan a művelődésnek nem ilyen monologikus formáját értjük rajta. Itt ember emberrel közvetlen érintkezésben áll és ebben az érintkezésben történik éppen a művelődési javak közvetítése. Az oktatás mindig tanulónak és tanárnak személyes kapcsolatán, tehát ú. n. *duoperszonális* viszonyon alapszik. Ezt a kéttagú személyes viszonyt az oktatásban természetesen inkább csak elvont és eszményített alapformának kell tekintenünk, amely a valóságban ilyen kizárólagosan ritkán található fel, mivel itt rendszerint többtagúvá (*pluoperszonálissá*) szélesedik ki: több tanuló áll személyes kapcsolatban több tanárral.⁵⁰

E személyes kapcsolatot az oktatásban nyilván mindenkor a tárgy alapozza meg. Más szóval: sohasem jönne létre e sajátos személyes viszony tanuló és tanár között, ha nem volna meg emitt a tárgyi tartalmak közlésének, amott pedig elsajátításuknak akarata. Ebből érthető, hogy a régebbi didaktikai elmélet csakis erre a tárgyi alapra fordította figyelmét, a kapcsolat személyes mozzanatait pedig egyáltalán nem, vagy legfeljebb csak a módszer kérdéseivel kapcsolatban méltatta; sőt ebben az utóbbi esetben is a módszer természetéből folyólag nem a sajátosan egyéni, hanem csupán az egyetemes vonások érdekelték, vagyis nem a tanulónak, hanem csak a tanulásnak, nem a tanárnak, hanem csak a tanításnak pszichológiájára támaszkodott. Ezen a hiányon és egyoldalúságon kívánt segíteni az újabb didaktika, amikor egyfelől a gyermek- és ifjúságtanulmányok, másfelől a karakterológiának eredményeit felhasználva a tanulói és tanári egyéniségnek megismerését állította középpontba; viszont ebben a törekvésében éppen az ellenkező végletbe esett, mint a régebbi didaktika, mert jóformán egészen mellőzte a tárgyi szempontot. Ennek a pusztán induktív vizsgálódásnak, amely kísérleti megfigyelések és kérdőíves eljárás (vallomások, naplók, stb.) alapján a tényleges adatok tömegét halmozta fel s ebből azután a tanulói és a tanári egyéniséget mintegy „integrálni” törekedett, mindenesetre megvan a maga jelentősége, főleg ott, ahol az általános módszertani elvek konkrét alkalmazásáról van szó. A tulajdonképpeni „egyéniítés” az oktatásban mindenkor csakis az egyéniség pszichológiájának kellő ismerete alapján lehetséges. Ámde az oktatás személyes tényezőinek – tanulónak és tanárnak – a tárgyban gyökerező kapcsolatát, tehát azt, ami az oktatásnak igazi lényege, merőben induktív úton sohasem fogjuk kielégítően

⁴⁹ Rousseau Emiljének művelődési útja is, mint ismeretes, elvileg az önképzés, mint aminő tényleg magáé a szerzőé volt.

⁵⁰ A két- és többszemélyes közösségformák lényegére vonatkozólag részletesebben l. *Dietrich v. Hildebrand: Metaphysik der Gemeinschaft*. Augsburg, 1930. 248. sk. II.

megállapíthatni. Épp ezért az ilyen tisztán induktív vizsgálódás alapján nyert eredményeknek a leírása és rendszeres összefoglalása szorosabban a *neveléslélektan* feladatkörébe tartozik; az általános didaktika ellenben ebben a kérdésben is deduktív-normatív eljáráshoz fog folyamodni, mert a tanuló és a tanár személyes kapcsolatának sajátos jellegét inkább az eszményi, mint a tényleges jegyek szempontjából igyekszik felfogni. Tekintettel pedig arra, hogy e személyes kapcsolat lényege itt, mint említettük, mindig a tárgyban van, azért – ha egyaránt érvényesíteni akarjuk a szubjektív és az objektív szempontot – problémánk a tanulóra nézve tulajdonképpen az egyéniség és a műveltség viszonyának, a tanárra nézve pedig a tárgyszeretet és az alakításvágy viszonyának kérdésévé kristályosodik ki.

a) Egyéniség és műveltség.

Bár az egyéniség Arisztotelész óta egészen a legújabb időkig a filozófia egyik legtöbbet elemzett fogalma, használata általában mégsem történik egyértelműen, mert majd valamilyen jellegzetes képességet, tulajdonságot, majd az egyes létezőt meghatározó tulajdonságok egységét, majd pedig sajátos tartalmat, értéket szoktak vele megjelölni. A pszichológiai, metafizikai és értékelméleti szempontoknak ebből a megkülönböztetlen alkalmazásából magyarázható, hogy a pedagógiai irodalomban is sokszor teljes zavar uralkodik az egyéniség fogalma körül. Emlegetjük az egyéniség magában-valóságát és kifejezhetetlen voltát, felsoroljuk különböző típusait, beszélünk az egyéniség önértékéről, vagy éppen fejlődésszakaszainak önértékéről (a „gyermekiség önértékéről”), sürgetjük a nevelésben az individualizálást s keressük az erre alkalmas módszereket, sőt éppenséggel célul tűzzük ki az egyéniséget, anélkül azonban, hogy különböző fogalmak azonos elnevezésének következményével mindig számot vetnénk.

Ha az egyéniség fogalmát tartalmi elemzésnek vetjük alá, három jelentését különböztethetjük meg. Jelent ugyanis:

1. *adottságot*, a lélekforma sajátos képességét, kapacitását, amellyel a létszövedékben minden más lelkiségtől eltérő módon nyilatkozik meg. Ebben az értelemben tehát az egyéniség ultimatum, s mint ilyen oszthatatlan (individuális) és szinguláris egység, amely soha és sehol sem ismétlődik, legfeljebb más, nagyobb egységeknek (nemzedék, népközösség, kor stb.) tagjaként szerepelhet. Nincs két lélekforma, amely minőségileg megegyezné egymással. Ezért nincs két egyéniség, amelynek történeti szerepe a létben teljesen azonos volna. Diszpozíciója mindig bizonyos irányú létevékenységre hajlamosítja, „egyéniisége” a sorsa. Úgy is nevezhetjük ezért az adott, velünk született hajlamoknak ezt az egységét, mint egyéniség a *potenciában*.

2. Jelenti azonban az egyéniség ennek az adottságnak *formális kifejezését*, gyakorlását is; azt a képességet, amellyel a lélek a maga adottságával élni tud és ezt más formákkal való érintkezésében és kölcsönhatásában érvényesítenie sikerül. Természeti feltételek, társas környezet, a véletlen és a nevelés módosíthatja, elősegítheti, vagy gátolhatja ennek a funkcionális kifejtésnek menetét, de sohasem térítheti el egyéni irányából. Az egyéniség mindenkor a maga eredeti egységéből hat és az egész környező világ úgyszólván funkciójává válik az egyéni adottságnak, az egyéni hajlamnak. Ezért ezt a tevékenységben megnyilvánuló, sajátos, mindig megkülönböztető, szinguláris egységet kifejlésben levő egyéniségnek, vagy ágens egyéniségnek nevezzük.

3. Végül egyéniségen értjük a *lélek totalitását*, adottságainak mindenoldalú, harmonikus kibontakozottságát, arányát és egyensúlyát is. Ebben az értelemben az egyéniség jelenti a lélekforma differenciáltságát és egyúttal integráltságát (unitas multiplex); a minőségileg különböző megnyilvánulásmódoknak korrelatív egységét, amellyel a változás folyamában állítja és fenntartja magát. Azt a létezőt pedig, amely a maga egységét mint egészet, mint teljességet éli át, mégpedig úgy, hogy ez az élmény tudatossá válik előtte, nevezzük éppen

„Én”-nek. Az „Én” az explikált egyéniség, a tulajdonképpeni „személyiség”, (ahogy a német idealizmus eszmekörében hívják), aki a lét ellenállásain, a különböző gátlásokon keresztül is megtalálta, megvalósította a maga formáját. Az a mód, ahogy az ilyen egyéniség hat, már nem a fejlődésből, hanem a kifejelettségből történik, vagy ahogy Fichte mondja: az öntudatból, amellyel ennek a totalitásnak minden funkcióját és egész tartalmát mint magához tartozót fogja át, de ugyanakkor mint egészen sajátosat és egyedül valót is ismeri fel. Ezért ezt a tudatossá vált szinguláris egységet kifejelett, vagy *explikált* egyéniségnek nevezzük.

Az egyéniség tehát – amint ebből a rövid elemzésből is kitűnik – a maga való lényegében csak a létezés síkján kereshető fel. Az individualitás éppen a létezés egyedül lehetséges formája. Az egyéniséget mint értékfogalmat alkalmazni tehát teljesen elhibázott volna. Magában véve az egyéniség éppoly kevésbé jelent értéket, mint ahogy másfelől az érték még korántsem teszi az egyéniséget egyéniséggé. Az érték mindig az általánosítást, egyetemeset jelenti az egyéniség szingularitásával szemben. Az érték kétségkívül rávonatkoztatható az individuális létezőre; az egyéniség intencionálhatja az értéket, mint egyetemeset, de soha, semmi körülmények közt sem azonosítható vele. Ezért azok, akik az egyéniségről mint önértékről beszélnek, vagy nem tesznek különbséget egyes és egyetemes közt, vagy pedig feledik, hogy midőn az egyéniséget értékelik, tulajdonképpen már nem az egyéniséget értékelik, hanem azt a jelentést, azt a tartalmat, amelyet az egyéniség magában feltár.

Ha ezek után most a műveltség fogalmának elemzéséhez fordulunk, akkor mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy ugyanaz a többértelmű szóhasználat, amely az egyéniség fogalmát annyira bizonytalanná teszi, a műveltség fogalmára nézve is, sőt itt talán még fokozottabb mértékben, jellemző. Aki ugyanis műveltségről vagy művelődésről beszél, azon majd tevékenységet, majd tartalmat, majd pedig állapotot szokott érteni, sőt arra is van példa, hogy mint személyiségértéket (*Persönlichkeitswert*) a dologi értékkel (*Dingwert*) szembeállítva az értékeknek egyik külön fajtát látják benne.⁵¹ Az alanyi és a tárgyi szempontok tehát itt is, mint az egyéniség fogalmának alkalmazásában, megkülönböztetlenül összefolynak, holott mindaddig, amíg a műveltség fogalmának önmagában való jelentése tisztázatlan, az egyéniséghez való viszonyának kérdését sem lehet kielégítőleg megoldani. A műveltség lényegének megállapítása végett tehát itt is előzetes fenomenológiai elemzés szükséges.

1. A műveltség mindenkor olyan *egyénefeletti* jelentéstartalmat fejez ki, amelynek önmagában való *értéke* van. Bármily nehéznek lássák is a műveltséget, amelynek fellépése tulajdonképpen mindenkor csak valamely pszichofizikai szervezeti adottságon, tehát „egyénefeletti” belül állapítható meg,⁵² ebben az egyénefeletti tárgyi fennállásában az alanyiságtól, a lelki aktusok összefüggésétől elvonatkoztatni, erre az elvonatkoztatásra mégis kényszerítve vagyunk, mert csak ezen az úton közelíthetjük meg a műveltség igazi lényegét. Ez a lényeg éppen az egyénefelettiességben, az alanyi lelki aktusoktól való függetlenségben nyilvánul. A műveltség tárgyi fennállás, képződmény, produktum, tehát „objektív szellem”, amelynek minden funkcionalitástól, minden lelki tevékenységtől élesen elütő, sajátos jellegű törvényszerűsége van és ebben a törvényszerű összefüggésben mindig valaminő értéket tár fel. Nem képesség, nem tevékenységkifejtés, nem állapot tehát, de nem is tartalom – ha ez utóbbin egyszerű tárgyi adottságot, „birtokot” értünk –, hanem mindezeknek a jelentése, úgyszólván szellemi szubsztancialitása, amely éppen a képességnek, a tevékenységnek, az állapotnak, a tartalomnak értelmet és értéket ad.

⁵¹ Így Kerschensteiner: *Theorie der Bildung*. 3. Aufl. 1931. 84. sk. II. – Ugyanott azonban a műveltség fogalmának más értelme is szerepel, amire jellemző már magának a munkának tagolása: *Bildung als Zustand – Bildung als Verfahren*.

⁵² Valamely nép vagy nemzet műveltségéről is csak akkor beszélhetünk, ha az a maga egyes, egyéni tagjaiban ki van művelve. Ellenben magának a népnek vagy nemzetnek, mint sajátos létformának (*corpus*) nincs és nem is lehet műveltsége. V. ö. erről a szerző cikkét: *Népesség és műveltség* (Magy. Paedagogia 1935-i évf. 131. sk. II.)

2. A műveltség lényegének ezzel a körülírásával azonban csak a műveltség létezési vagy helyesebben fennállási módját ismertük fel. Szükségképpen felmerül tehát az a további kérdés, hogy hol, a természeti vagy szellemi létnek mely tartományában nyilvánul meg az a sajátos törvényszerűség, mi az, ami a műveltségben értéket fejez ki, miben áll a műveltség jelentése, „értéke”. Ez a kérdés sokkal nagyobb fontosságú semhogy közvetlenül válaszolni lehetne rá. A műveltség értékének problémája ugyanis természetszerűleg azzá a problémává tágul, hogy hol kell keresni a létező világban az értéket általában. Nyilvánvalóan csak a történeti-szellemi világban, vagyis ott, ahol a külső, tárgyi világ formái és változásai a lélek kifejezéseként foghatók fel. A kőnek vagy az ércnek nincs története, mert magában véve nincs értéke sem. Mihelyt azonban a lélek valamilyen cél érdekében a követ vagy az ércet eszközzé alakítja, ezzel ez a magában véve közömbös értékű tárgy új összefüggésbe kerül bele, amelyben nem a természeti adottsága vagy természeti funkciója részesül figyelemben, hanem az a teljesítmény, amelyet a kitűzött cél érdekében mutat fel. Nem a kő vagy az érc vált ezzel „értékessé”, hanem az a jelentés, amelyet valamely lelkiség megvalósított benne. Ezért az érték, amely megvalósult, csak történeti úton valósulhatott meg.

Ezeknek a megvalósultságoknak összefüggő rendjét nevezzük éppen kultúrának. A műveltség csak visszasugározza azt az értéket, amely a kultúrában tárul fel. Épp ezért a történetileg kialakult kultúra rendje határozza meg mindenkor a műveltség tartalmát. A műveltség sohasem lehet az értékek közt végzett véletlen vagy önkényes kiválogatásnak az eredménye, mert ezzel nem a kultúra, hanem ennek csupán valamely részletstruktúrája aktualizálnának az emberi lélekben. Ez különbözteti meg éppen a műveltséget a tudományos, művészi, vallásos stb. magatartás eredményétől: a műveltség, még ha a lélek sajátos érdeklődési irányában alakul is ki, csak akkor válik igazi műveltséggé, vagyis a kultúra lelki reflexévé, ha bizonyos teljességben alakul ki. Vagy más szóval: nem műveltség az, amelyben a kultúrártékek bizonyos csoportja hatástalan marad, jóllehet ezek az értékek a jelenben is történetalakító erejűek. Tehát ahol pl. a vallásos értékek rendje nem nyilvánul meg vallásos kiműveltségben, az esztétikai értékek rendje irodalmi vagy művészi kiműveltségben stb. Azt mondhatjuk tehát, hogy a műveltség mindenkor *történetileg meghatározott tárgyi fennállás*, és az értéke, a jelentése is objektivitásának ebben a történeti jellegében rejlik.

3. Mindezzel azonban még nem merítettük ki teljesen a műveltség fogalmának jelentését. Van a műveltség fogalmának még egy harmadik értelme is. Azt mondtuk ugyanis, hogy a történeti kultúra az időben lefolyó emberi tevékenység megmaradó eredménye, amely minden következő nemzedéknek úgyszólván szellemi környezetét alkotja. A műveltség eligazodás ebben a történeti-szellemi környezetben, amely azután a további kulturális tevékenységet is befolyásolja és formálja. A történeti kultúrának ez a hatása azonban nem következik be mindig egyforma mértékben és erővel. Vannak a történeti múltnak oly értékei, amelyek már nem hatnak, vagy esetleg még nem hatnak, holott helyük a kultúra összefüggésében kétségbevonhatatlan. A történeti fejlődés a kultúrát egy folyamatba vonja bele, amely az értékek küzdelmében nyilvánul, s amelyben ezek az értékek szüntelenül új meg új összefüggésben helyeződnek el. A műveltség ezt a folyamatot nem foghatja át, nem adhat hajlékot neki, mert ezzel éppen a történetiség alapjait, a történetileg biztosított értékeket hagyná el. Épp ezért ami a kultúrában történeti sorrendben alakult ki, az a műveltségben tartalmi jelentésében tárul fel. A műveltségben a kultúrtartalmak mindig átcsoportosulnak, más helyre kerülnek, vagyis olyan összefüggést, a történetileg meghatározott jelentéstartalmaknak olyan rendjét alkotják, amely lényegesen különbözik a kultúra összefüggésétől. Ez az, amit *H. Freyer*, aki a műveltséget először vette erről az oldalról vizsgálat alá, a műveltség objektív szellemének nevez, megkülönböztetve ezzel az objektív szellem többi formájától.⁵³ A műveltség valóban

⁵³ L. *Hans Freyer*: *Theorie des objektiven Geistes*. 3. kiad. 1934. 69 sk. II.

sajátos *zárt világ*, kozmosz, amelyben minden összefügg mindennel és kölcsönösen idézi egymást. Ez a zártság – vagy még hangsúlyozottabban: lezárttság – teszi egyúttal érthetővé, hogy miért nem tűri a műveltség a problematikusait, szemben a kultúrával, amelynek fejlődése épp abban áll, hogy folyton-folyvást új problémákat vet felszínre. A kultúrában nincs és nem is lehet megállapodottság, mert a kultúra eredményeit az emberi szellem mindig újra felülvizsgálja, igazságtartalmukat mindig új értékeléseknek veti alá. A kultúra mindenkor valamely dialektikus folyamatnak színtere, ahol az ellentétek feszültsége kényszerítőleg serkent a kielégítőbb megoldás kísérletére, és ahol az, ami ma késznek látszik, nemsokára esetleg megint problematikussá válhatik. A műveltség nem ismeri az ellentéteket és éppúgy a problémát sem, amely belőlük fakadhat. A műveltség zárt világába a kultúra dialektikus folyamatából csupán az juthat be, ami már leszűrődött, lehiggadt; a tárgyi jelentéstartalmaknak nem eleven történetformáló szerepére, hanem inkább a megértésére esik benne a hangsúly. Ezzel a műveltség kétségkívül mindig valaminő dogmatikus árnyalatot kap; a kultúrtartalmak úgy jelennek meg benne, mint készek, befejezettek, amelyekben nincs semmi vitatható és problematikus. Joggal beszél ezért *Spranger* a műveltségnek ifjúság híján való vonásáról (das Unjugendliche jeder Bildung).⁵⁴ Ez a dogmatizmus azonban éppen szükségképp a műveltségben; benne rejlik egyúttal nagy pszichológiai ereje is, mert megóv a kulturális teremtésre hivatott erők időelőtti elfecsérlésétől.

Az egyéniség és a műveltség fogalmának ez az elemzése szükségessé tette egy olyan szellemi alakzatnak szétszakítását, amely a valóságban sohasem szerepel különváltan, hanem mindig szerves összefüggésben. A műveltség, mondtuk, mindenkor csakis emberi pszichofizikai organizmuson, tehát egyéniségen belül alakulhat ki, mint ahogy viszont egyéniség sincs soha – legalább bizonyos mértékű – műveltség nélkül. A szubjektív és az objektív oldalon ez a rögzítése azonban elkerülhetetlen, ha azt akarjuk megállapítani, hogy minő viszonyban áll az oktatásban részesülő egyéniség az oktatás nyújtotta művelődési tartalmakkal, s hogy ennek következtében az oktatás tevékenysége a maga kifejtésében hol vesse meg a lábát.

Hogy miképpen jut el az egyéniség a műveltség egyénfeletti tartalmához, vagyis hogyan válik az egyéniség értékes egyéniséggé: ez a pedagógia tulajdonképpeni problémája. Közelebbről ezt a pedagógiai célkitűzés van hivatva megállapítani. *Maga a nevelés és az oktatás tevékenysége azonban az egyéniséggel kétségkívül mindenkor csak mint adottsággal vethet számot.* Az egyéniség a maga adottságában, a lélekforma sajátos képessége, magával hozottsága az az alap, amelyre a nevelés és az oktatás tevékenysége ráigazodik. Minthogy azonban minden egyéniségben (s így gyermeki egyéniségben is) van valami levezethetetlen, kiszámíthatatlan valami, ami kijátssza a racionalizáció lehetőségét, azért a nevelés épp e tekintetben mindenkor a legnagyobb nehézségek előtt áll. S itt válhatik hasznára a nevelőnek a mai pszichológia abban a törekvésében, hogy az egyéniség *típusát* megállapítsa.⁵⁵

⁵⁴ *Eduard Spranger: Psychologie des Jugendalters. Leipzig. 1924. 158. l.*

⁵⁵ A típus (τύπος = veret, minta) olyan fogalom, amely az egyesben képviseli az osztályt. A típus tehát tulajdonképpen közvetítő az egyes és az egyetemes között, mert feltárja egy dologban azt, ami a *legegyszerűbb, legtökéletesebb* és egyúttal a *legáltalánosabb* (legjellemzőbb) benne. Közvetítő azonban a típus annyiban is, hogy *szemléletes*, amit az egyetemesről nem mondhatunk; a típusnak ez a szemléletes jellege mégis olyan, hogy az általánosra derül benne fény. A típus tehát az *egyesben megjeleníti az egyetemeset*. Mondhatjuk azonban megfordítva is (s így fogalmazza pl. Spranger, Lebensformen. 7. kiad. 1930. 390. l.): a típus fogalmi eszköz, amely a *szemléletesnek* (tehát egyszerűnek) *gondolati* (vagyis általános) *megkonstruálására szolgál*. Bármiként is fogalmazzuk azonban, kétségtelen, hogy a típussal a dolgok lényegét akarjuk megfogni és éppen ez figyelmeztet a típus szoros metafizikai vonatkozásaira: típusról is, akár egyéniségről, csak a létezés körében beszélhetünk. Tipikus görbéről éppoly kevésbé lehet szó, mint tipikus igazságról vagy tipikus értékről. Ellenben annál nagyobb jelentősége van a típusnak ott, ahol a létezés és érték érintkezik, tehát ahol értékmegvalósulások állnak előttünk. Itt is közvetítőnek bizonyul a típus a valóság és az érték között.

Típusok szerint járt el tulajdonképpen a régebbi korok nevelése is, amikor „individualizált”, csakhogy rendszertelenebbül szerkesztette meg és kevésbé öntudatosan alkalmazta őket. Ilyen volt pl. a lelki „tehetségek” szerint felállított értelmi, érzelmi és akarati, vagy az érzékelés különbözősége alapján felállított vizuális, akusztikus, motorikus és szenzitív egyéniségtípus stb.⁵⁶ Minap főleg két irányban történik kísérlet az egyéniségtípusok megállapítására: tartalmi és funkcionális alapon. Az előbbire *E. Spranger* mutatott példát. Szerinte a típusalkotás alapja az egyéni lelki aktusok ráirányulása valamilyen egyénfeletti tartalomra. Így pl. az igazság-értékre való egyéni ráirányulás az elméleti, az esztétikai értékre való ráirányulás a művészi típus kialakulására vezet stb. Ílymódon a lehetséges értékfajok szerint hat típust különböztet meg (elméleti, gazdasági, művészi, szociális, politikai és vallási) és ezeket sikerrel alkalmazza az ifjúság pszichológiájában is. Viszont a típusalkotás másik módja a funkcionális *A. Fouillée*-ra megy vissza, aki a lelki energia iránya szerint integrált és dezintegrált egyéniségtípust állít fel. Az előbbiben az összes lelki működések egységbe szövődnek és az ilyen egyéniség kifelé is mindig egységesen hat; a dezintegrált típusban ellenben az egyes lelki működések viszonylagos önállósága állapítható meg. Ezt a gondolatot fejlesztette azután tovább *E. Jaensch* és a pszichoanalízis befolyása alatt *K. G. Jung*, aki extrovertált, vagyis a tárgyi világra irányuló és introvertált, vagyis befelé fordult típust különböztet meg. Az ilyen típusalkotás előnye épp abban mutatkozik, hogy vele az egyéniségnek konkrét, csupán szemléletileg adott és egyébként hozzáférhetetlen lelki szerkezete jobban érthetővé válik és ezzel a tudatos nevelői ráhatásokat inkább lehetővé teszi.

Az egyéniség azonban, mint láttuk, a maga sajátos adottságát mindig a tevékenységkifejtésben nyilvánítja meg. S itt kapcsolódik bele – elsősorban épp a nevelés útján – a kultúra, mint tárgyi fennállás a lélektevékenység folyamatába. Mert, hogy miként érvényesíti esetről-esetre az egyéniség a maga eredeti képességét, hogy mivé fejlődik ki, és hogy sikerül-e megvalósítania magában a totalitást, mint képességeinek mindenoldalú, harmonikus kibontakozottságát, az legelsősorban éppen a műveltség tartalmában nyilatkozik meg. Azt lehetne mondani tehát, hogy a műveltség lesz az a mérték, amellyel az egyéniség kifejllettségét megállapítjuk. Az egyéniségnek, amely az organikus fejlődés törvényszerűségénél fogva szükségképpen a jövőre irányul, a jövő felé mutat, egyszer életében teljesen bele kell merülnie a történetiségbe, a múlt objektív alakzataiba, mert csak ezen az úton fejlesztheti ki egyéniségét. Csodálatos kerülőútja ez a léleknek a kultúra tartalmain keresztül, amelyeknek szembenálló, ellenálló erejét le kell győznie, hogy önmagához visszakerüljön, de amikor visszakerül, már többet hoz magával, mint amit erre az útra eredetileg magával vitt, hozza t. i. a műveltséget.

Három szakaszát különböztethetjük meg ennek a folyamatnak, amelyben az egyéniség a kultúra tartalmaival érintkezésbe jön, és ezeket elsajátítja, magáévá teszi. A folyamat azzal kezdődik, hogy az egyéniség beleszületik a kultúrába, amely őt már eleve meghatározza, úgyszólván rendeltetését kijelöli. Ilyenformán már a természeti adottságban tulajdonképpen több van, mint pusztán természeti adottság; az egyéniség a maga képességével nincs elszige-

Ez a közvetítő szerepe tette a típust a pedagógiai valóság számára is nélkülözhetetlen segédeszközzé. Minthogy minden egyéniségnek nem lehet külön órá szabott oktatási menetet megállapítani, az elmélet viszont lényege szerint általános, amely ily módon nem alkalmazkodik az egyéni különbségekhez, ezért fellépett az a követelmény, hogy a tanuló egyénisége a maga *tipikus adottsága* szerint vetessék figyelembe. Nem hiányzott azonban az ellenhatás sem, főleg a fejlődéstani, továbbá a viselkedéstani pszichológia (behaviourizmus) hívei részéről, akik a típust – lényegét teljesen félreértve – egészen értéktelennek minősítik.

⁵⁶ Az újkori pedagógiai irodalomban a spanyol humanista *L. Vives*-nél találkozunk először a hajlamok szerint felállított egyéniségtípusokkal (részben *Quintilianus* nyomán); *Comenius* a tanulás módja szerint tipizál, persze még nem tudományos szempontok szerint, hanem ahogy a tanítói tapasztalatából adódott. *Rousseau* óta az életkorok szerint való típusalkotás vált uralkodóvá, aminek tehát már van tudományos magva: a fejlődés. A fejlődépszichológia, amennyiben pedagógiai vonatkozású, ezen a rousseau-i gondolaton alapszik.

telve a valóságban, hanem benne áll egy egyénfeletti összefüggésben, amely létének értelmet, jelentőséget ad; a szubjektummal egyidejűleg adva van az objektum, amely lehetővé teszi, hogy szubjektivitását rajta kifejtthesse. A második lépés azután abban áll, hogy az egyéniség a maga formális készségét, egyéniségének sajátos kifejezőmódját a műveltség történetileg meghatározott kánonán gyakorolja, kifejti, alkalmazza. Hogy melyek ezek a tartalmak s minő sorrend (hierarchia) állapítható meg bennük, ez a didaktika külön fejezetének tárgya. Az egyéniség ezzel kölcsönhatásba kerül a kultúra tartalmaival s miközben rajtuk kifejlődik, ezeket egyszersmind a lélek tartalmaivá teszi. Ez az a fejlődési szakasz, amikor az egyéniség tulajdonképpen historizálódik, belenő abba a történeti összefüggésbe, amely körülövezi.⁵⁷ Végül a folyamat harmadik szakasza abban nyilvánul, hogy a kifejlett, a totális egyéniség, lelkiségének ebben a teljességében a jelentéstartalmaknak is szükségképpeni rendjét, egymást idéző zárt összefüggését tárja fel. Ez az a műveltség, ahol minden a maga helyén van, és az egyéniség tudja, átérti a részleteket és eligazodik az egészben. Uralkodik a műveltségén és egyszersmind sajátos, megkülönböztető voltát is felismeri.

Az ú. n. *egyénítés* (individualizálás) elve, amely a pedagógiában Montaigne, Locke, de különösen Rousseau óta egészen napjainkig mindjobban teret foglalt, sőt az egész pedagógiai gondolkodást átalakította, ebben a folyamatban tehát csak azt a módszeres követelményt fejezi ki, hogy a tanárnak mindenkor a tanuló egyéni adottságához kell alkalmaznia azokat az eljárasmódokat, amelyek ennek az adottságnak kifejlődését elősegítik. Ezzel szemben az egyéniség fogalmának teljes félreértésére mutatnak azok a (főleg a német idealizmus eszmekörében gyökerező) modern jelszavak, amelyek az egyéniséget vagy éppenséggel ennek öntudatossá vált, totális formáját, a személyiséget jelölik meg a nevelés és oktatás kizárólagos céljául. Ezzel nemcsak egy tisztán vitális, tehát végeredményben relatív eszményt tűznek ki célul, hanem maga ez a teljességében kialakult, harmonikus egyéniség tulajdonképpen mindenkor már kívül is esik a nevelés körén. A totális egyéniség, a „személyiség” kialakulásáról az ifjúkorban egyáltalán még nem lehet beszélni, ez rendszerint csak sokkal későbbi kornak, sokszor az egész életnek záróműve. Ezért nem lehet egyéniségre vagy éppen egyéniséget nevelni, hanem legfeljebb az egyéniség felé. Mindezeknek az egyéniséget mint a műveltség célját hirdető jelszavaknak csak az a hátrányuk lehet, hogy idő előtt egy perfektumot helyeznek bele a művelődés eleven folyamatába. Holott aki művelt, az még korántsem kész, mert tulajdonképpen csak ekkor „kezd”. Ekkor kezdődnek csak felmerülni a problémák és csak a problémák útján kapcsolódik bele az egyéniség a kulturális teremtés folyamatába.

b) Tárgyszeretet és alakításvágy.

A tanár magatartása tulajdonképpen mindig kétirányú: mint a jövő nemzedék alakítója szükségképpen előretekint; mint kultúrárték átszármaztatójának figyelme visszafordul a múltra. A magatartásnak ez a kettőssége nemcsak elvi ellentéteknek lehet forrása, hanem a gyakorlatban is sokszor bizonytalanságot eredményez. Mert önként kínálkozik az a kérdés, hogy mi legyen túlsúlyban az oktatásban: a múlt-e vagy a jövő. Mire rögzítse a tanár a tekintetét: a keletkező életformára-e, vagy pedig a megőrzésére és átszármaztatására bízott művelődési javakra? Hol alkalmazza munkaerejének zömét: a ráhatásban, a rávezetésben-e, amely így tulajdonképpen visszavezetés a történetileg megszilárdult, de ezzel egyszersmind az élet lüktetésétől is

⁵⁷ Az oktatásnak épp ezért a tanulót nemcsak a maga egyéni adottságában, hanem *mint fejlődő egyéniséget* is számba kell vennie. Fejlődés és művelődés viszonya ily módon a didaktika külön fejezetének tárgya lehetne. E kérdés azonban ma már oly sokféle elágazó, s oly kiterjedt irodalommal is rendelkezik, hogy jelentőségéhez mérten itt nem foglalkozhatnánk vele, mert szétfeszítené tárgyalásunk kiszabott kereteit. Részletes kifejtése a nevelépszichológia körébe tartozik. Itt be kell érünk azzal, hogy csupán elvi háttérére utalunk.

eltávolodott tárgyi kultúrtartalmakhoz, vagy pedig inkább az ifjú lélek sajátos életérzésének, spontán tevékenységének megértésében és a szunnyadó lehetőségek akadálytalan kibontakozásának biztosításában? Vagy egészen kiélezve a szembeállítást: mi legyen irányítója a művelési akaratnak, a tárgyszeretet-e vagy pedig inkább a fejlődő lélek alakításának vágya?

Ismeretes, hogy a kettő nem esik mindig össze. A kétféle magatartásmód elkülönülésének jellemző esete pl. a tudós tárgyszeretete, amely igen gyakran nem jár együtt azzal a vágygal, hogy a tárgy révén másokra alakítólag hasson, sőt olykor még az eleven közlés vágyának is híjával van. Viszont pl. az anyai szeretetet a legteljesebb mértékben áthatja az alakítás vágya, anélkül, hogy bárminő tárgyszeretetnek nyoma volna benne. De ha ezt a két szélső esetet nem vesszük is figyelembe, csupán a tárgyi és a személyes ráirányulásnak különböző összeshővődési lehetőségeire gondolunk, ahogy ezekkel az élet minden tevékenységi körében sűrűn találkozhatunk, akkor is nyilvánvalónak látszik, hogy itt az emberi magatartásnak két sajátos ősi formája áll előttünk. Vajon gyökeres és áthidalhatatlan-e a különbség közöttük, úgyhogy kapcsolatuk is csak az egymásmellettségé lehet: vagy pedig van valamilyen közös alapjuk, talán eredetük is, amely érintkezésüket mélyebbé teszi?

A tiszta tárgyszeretetet mint sajátos emberi magatartásmódot tudvalevőleg a görögség fedezte fel, és hasonlóképpen ismeretes, hogy ezt a magatartásmódot *filozófiának* nevezte. A filozófia a klasszikus görögség felfogásában egyáltalán nem tudomány – legalább is nem a szó mai értelmében, objektív, igazolható ismeretek rendszerét értve rajta –, hanem szó szerint magatartásmód: a bölcsesség szeretete. S már a szóösszetétel egyik első előfordulásában (Hérodotosz I., 30.) kifejeződik a sajátos magatartásmód célja is: Kroiszosz azt méltányolja Szolónban, hogy ez a tudás szomjától hajtva (*φιλοσοφῶν*) bejárta a világot *θεωρίης εἵνεκεν*, vagyis *szemlélődés végett*. A filozófia tehát szemlélődő magatartás, szellemi nézelődés, vagy ahogy Platón plasztikusan kifejezi (Phaidrosz 246 D): a lélek szárnyainak mozgása a megismerés felé. A filozófiában mindig az embernek valamiféle állásfoglalása jut kifejezésre a világgal és a dolgokkal szemben, *törekvés* az objektív megismerésre, de még nem maga az objektív ismeret, nem az *episztémé*, a tudomány, amelyet maga Platón is élesen megkülönböztet a *doxától*, a pusztá vélekedésszerű ismerettől. A filozófus ilyenformán – éppen mert törekszik a tiszta lényeg megismerésére – közötté áll a tudatlannak, aki a pusztá vélekedésnek, a *doxának* van kiszolgáltatva, és a tudósnak, aki már a teljes ismeretnek, az *episztémének* birtokában van. A filozófia csak törekvés erre a teljes megismerésre, és ennek a törekvésnek a lényege éppen a *teória*, a szemlélet.

Ebből a filozófiai magatartásból már Arisztotelésznél kinőtt a filozófia mint tudomány, és viszont egész modern tudományunk ennek öröksége. De bármennyire eltávolodtunk két évezred alatt a klasszikus-görög, sőt az arisztotelianus-hellenisztikus alapoktól is, két mozzanatot azóta is őrzünk: a tudományos magatartásnak tárgyszerető, vagyis filozófiai jellegét és teoretikus, vagyis szemlélődő célkitűzését. Ez a szemlélet, amely még Arisztotelész szerint is az emberhez leginkább méltó tevékenység, egyáltalán nem valaminő passzív magatartás; nem álomszerű önelengedés, kiszolgáltatottság a világnak, mint a hinduknál, sőt inkább ez is cselekvő magatartás; ámde az észnek a cselekvése, megismerési aktivitás, vagy ahogy ma (a kanti szóhasználat óta) mondani szoktuk: intellektuális szemlélet, amellyel a világkáoszból önmagunk rendet formálunk, mégpedig úgy – s ez ismét görög gondolat – hogy ennek az intellektuális szemléletnek, *teóriának* segítségével a világ lényegét ragadjuk meg. A filozófiai vagy általában tudományos magatartás tehát mint szemlélet, mint teória: megragadás; de éppoly joggal mondhatjuk: egyúttal megragadottság is. S ez a megragadottság, mint a szemlélet ellenpárja az, amit Platón *csodálkozásnak* (*θαυμάζειν*) nevez, és ami szerinte minden filozofálás kezdete. A világ a maga lényegénél fogva megragad bennünket, csodálatba ejt, s ez viszont arra indít, hogy minél jobban igyekezzünk ehhez a lényeghez hozzáférközni, azt megismerni.

Megragadottság és megragadás, csodálkozás és szemlélődés: ez minden igazi tárgyszerető magatartásnak jellemző vonása. Ámde ha ez a magatartás a maga megnyilvánulásában minden ízében aktív jellegű is, viszont sohasem terjed odáig, hogy a tárgynak, amelyre ráirányul, nemcsak megismerésére, hanem egyúttal megváltoztatására is törekednék. Az alakító ráhatás pátozsa teljességgel hiányzik belőle; csupán az *amor intellectualis* jellemzi, amely kizár, vagy helyesebben: szublimál minden ösztönöst és szenvedélyest, mert maga a megismerés az, amely benne szenvedéllyé vált. Ezért nevezhetjük ezt a tárgyszerető magatartást lényege szerint *démonikusnak*.

A kifejezést természetesen nem szabad félreérteni. A köznapi szóhasználatban démonikusan rendszerint a negatívát értjük, a mefisztoít, valamiféle sátáni megszállottságot s gondolunk Dosztojevszkij démoniakusaira, akik mind sötét ösztönök szorongatottjai. A démonikusnak ez a negatív felfogása a keleti (zsidó-perzsa) démonológiának hagyatéka, ahol a démonok valóban az embernek kínzó és romlásba vivő szellemei. De van a démonikusnak egy ettől eltérő görög felfogása is, amely legtisztábban Platónnál jelentkezik először (Szümposzion 202 D) s amely szerint a *démon* magasabb szellemi erő, közvetítő hatalom a változó világ, (a *doxa* világa) és a tökéletes világ, az ideák (vagyis az *episztemé*) világa között.⁵⁸ S most gondoljunk egy pillanatra a görögség felfogására a filozófusról, aki nem birtokosa a teljes tudásnak, hanem csak törekszik rája, s akkor világosan látjuk ennek a tárgyszerető magatartásnak démonikus jellegét: a *törekvésben* rejlik ugyanis éppen a *démonia*; a *démon* serkenti azt, akiben él, a mindig teljesebb, a minél tökéletesebb tudásra.

Ha a filozófia és általában a tudomány történetén végigtekintünk, azt mondhatjuk, hogy tulajdonképpen minden filozófus és minden kutató a maga tárgyszeretében a teljes tudásra való törekvésnek ilyen démonikus megszállottja. Az igazi, vérbeli filozófus – ha a szót most a legáltalánosabb, „görög” értelmében vesszük – démonikus jellem. Ezért amit egyszer igaznak felismert – valamilyen elvet, eszmét vagy módszert – azt kíméletlenül, könyörtelenül, emberre és körülményekre való tekintet nélkül érvényesíti. A közhelyként emlegetett szólam, amelyet Hegelnek szoktak tulajdonítani (bár valójában Schellingtől ered): „ha a valóság nem felel meg az eszmének, annál rosszabb ez a valóságra nézve” jellemzően kifejezi ezt a kíméletlenséget. De ebből érthető egyszersmind a tárgyszeretettel mindig együtt járó rendszerre vagy legalább is rendszerességre való törekvés is. A rendszer éppen a teljes tudás jelképe, ahol minden tétel lehetőleg ellenmondás-nélküli összhangban van egymással. Ezért mondja már a tudománynak első démonikus megszállottja Hérakleitosz a delphoi Apollóról szólva, de tulajdonképpen önmagának és minden filozófusnak, vagyis „tárgyszeretőnek” magatartását jellemezve: nem szól, nem titkolódik, csak jelez.⁵⁹ Amit úgy magyarázhatunk, hogy a filozófus nem tanít – a tanítható filozófia, vagyis „tárgyszeret” már nem az, aminek a neve jelzi – nem is izgat vagy ébreszt, mert általában nem sokat törődik másokkal, hanem belemerülve a tárgyba, csodálkozik és szemlél, kifejt és igazol.⁶⁰

Ettől a tiszta tárgyszeretettől mindenesetre lényegesen különbözik az a magatartásmód, amelyet alakításvágnak nevezünk, s amelynek leszűrt formájával szintén a görögségben találkozunk. S mint ahogy a tárgyszeretet náluk a filozófiában, úgy ez az alakítás vágy a *paideiában* vált jelenvalóvá. Ez a *paideia* a maga lényege szerint éppúgy törekvésnek, nem

⁵⁸ Goethe is sok tekintetben hasonló meggyőződést vallott: a *démon* szerinte az egyéni adottságnak és a sorsnak sajátos egységbeszővődése. (L. *Urworte*). V. ö. a goethei daimonáról Karl Jaspers szép fejtegetéseit: *Psychologie der Weltanschauungen*. 3. kiad. Berlin, 1925. 193. sk. II.

⁵⁹ οὔτε λέγει οὔτε κρύπτει ἀλλὰ σημαίνει Herakl. Fragm. 93. Diels, Vorsokratiker. 2 kiad. I. k. 1906. 75. l.

⁶⁰ Itt csak a tiszta tárgyszeretet lényegét próbáltuk elemzés útján megvilágítani; maga ez a tárgyszeretet természetesen hatalmi, művészi, gazdasági irányt vehet. Ezekre nézve l. *Spranger*, *Lebensformen*. 7. kiad. 1930 – K. Jaspers, i. m. – M. Scheler, *Philosophische Weltanschauung*. Bonn, 1929.

pedig valamilyen abszolút tartalomnak a kifejezése, mint amaz; ez a törekvés azonban nem a megismerésre irányul, mint a filozófiában, hanem az embernek egzisztenciális alakítására; bár ehhez mindjárt meg kell jegyezni, hogy az a fordulat, amely a filozófiából mint tiszta magatartásból a tudomány mint rendszer felé vezetett, itt is bekövetkezett: a klasszikus görög paideia mint művelődési törekvés szintén már a hellenizmus korában művelődésrendszerré (*ἐγκλιος παιδεία*) vált, ami azután a fejlődés egész további irányát is meghatározta. A klasszikus görög felfogás szerint azonban a paideia: életformálás, egyéniségformálás és az egyéniség révén szükségképpen közösségi sorsformálás is. Épp ezért arra az életkorra irányul, amely erre az alakításra leginkább fogékony, t. i. a gyermek- és ifjúkorra. Az a célja – ismét Platónat idézzük (Prótagorász, 326 B) –, hogy a lelket nemesebben érzővé, harmonikusabbá és ritmikusabbá tegye. De ezt nyilvánvalóan nem érheti el filozófiai, vagyis tiszta tárgyszerető magatartásmóddal. Intellektuális szemlélődéssel, szellemi csodálkozással emberi létet kiformálni valóban nem lehet. Ehhez szükségképpen cselekvő belenyúlás, ébresztés, hatás kell; nyugtalanítás és ismét megnyugtatás, izgatás, majd ismét szellemi megajándékozás. A paideia nem tiszta megismerési aktivitás tehát, mint a tárgyszeretet, hanem az egész emberé, ennél fogva mindenkor az egész emberre is irányul. Ezért a pedagógus, ellentétben a filozófussal, az életvalósággal áll szemben, amely mindig új és változó, kiszámíthatatlan, kiismerhetetlen, sokszor megdöbbentő és nem fogható semmiképp sem rendszerbe. Az a világ a pedagógusnak ez a világa, amelytől a filozófus éppen elfordul, mert a doxa, a pusztá vélekedés uralkodik benne és semmiképp sem vezet el bennünket az episztémének, a biztos ismeretnek tájaira.

Mi készíteti mégis a pedagógust erre a filozófus szemében oly megalázó lépésre? Kétségkívül az életnek és a *fejlődésnek a szeretete*. A fejlődő élet, minden hiányával és fogyatkozásával mégis annyira megigézi, hogy egész lényével tevékenyen közre akar működni ennek a fejlődő életnek az alakításában. Ezért nevezhetjük a pedagógusnak ezt a sajátos magatartását –, amely bizonynyal mélyen elüt a filozófus démonikus magatartásától – az *Erósztól ihletettnek*.

A kifejezés mindenesetre itt is vigyázatra int. Használata, még ha platóni reminiscenciákkal történik is – sőt talán éppen akkor – pedagógiai vonatkozásban csak akkor engedhető meg, ha élesen elkülönítjük a szexualitástól, amelyhez csak annyiban van köze, hogy az esztétikai mozzanat mindkettőben lényeges szerepet játszik. A szexualitás is valamiféle tetszésben gyökerezik, de ez ösztönös, vad, ragadozó tetszés, míg az Erósz az áldozatkész szeretet formája, amely másnak az egyéniségét tiszteli és a magáéból mindent odaad, anélkül, hogy cserébe valamit várna vagy kívánna.⁶¹

Minden személyes szeretet azonban szenvedéssel és áldozattal, csalogással és lemondással jár, és minél kifinomultabb, annál mélyebb lesz ez. A pedagógiai szeretetben is mindig ott lappang minden pátosznak ez a negatív vonása. Lemondást kíván már magában véve az is, hogy az alakításvágy – ellentétben a tárgyszeretettel – még csak nem is törekedhetik a készre, a befejezettre s így nem élvezheti a tiszta szemlélődés, a teória örömét, hanem benne állva az életvalóságban, ehhez szüntelenül alkalmazkodnia kell. Ezért maga a pedagógus sem lehet soha kész és befejezett, mint ahogy a lélek sem az, amely a kezében van: egy teljesen kész ember, aki minden irányban lezárta a maga fejlődésének köreit, inkább fagyosan hat az önmagát még kereső lélekre, mintsem hogy segítené ebben az önmaga-keresésben. Szüntelen áldozatot és önmegtagadást követel az alakítás vágy azért is, mert a másik lélek irányát akkor

⁶¹ V. ö. E. Spranger: Eros (Kultur und Erziehung. 3. kiad. 1925, 217. sk. 1.), ahol a pedagógiai Erosnak legfinomabb jellemzése olvasható. Hogy a német ifjúsági mozgalomból kinőtt, idevonatkozó nagy kiterjedésű irodalomra itt nem utalok, az a dolgok ismerője előtt bizonyára nem szorul megokolásra. Számos szép munka mellett (pl. Emil Engelhardt, Kurt Zeidler) sok itt a fellengős és szétfolyó, sokszor gyanús mű. Nem szabad azonban ezek megítélésében elfeledni, hogy az ellenhatás sem maradt el. V. ö. Artur Zelvenkamp: Der Judas wider sich selbst. Berlin, 1922.

is, ha az gyökeresen elüt a magáétól, kímélnie és támogatnia kell; az igazi pedagógiai szeretetnek legfőbb szabálya Spranger szép meghatározása szerint: ne alakíts embert a magad képére és hasonlatosságára. Épp ezért az a szeretet, amely alakítani kíván, nem gyökerezhetik a személyes rokon- vagy ellenszenv érzelmeiben.⁶² Sőt azt lehet mondani, hogy ott mutatkozik éppen ez a pedagógiai szeretet a maga teljességében, ahol a kialakuló lélek fejlődése olyan irányba tér, amely az alakító előtt legkevésbé sem rokonszenves, azonban ezt a fejlődést mégis ennek érdekében állónak ismeri fel, tehát megérti, és ezért minden erejével elősegíti. Bízvást állítható, hogy ez éppen az alakító készség igazi erőpróbája, Mindezeknél fogva valóban mély értelme van a régi szólamnak: *quem dii odere, paedagogum fecere*. A teóriának, vagyis szellemi szemlélődésnek örömeivel szemben azonban kárpótolni fogja a pedagógust az életfejlődés látványának öröme, a rendszerépítés biztonsága helyett a lélekalakítás ereje.

A tárgyszeretet és az alakításvágy különbségét itt is szándékosan domborítottuk ki, hogy lehetőleg szembetűnjék mindkettőnek sajátos bélyege. Nem követjük most e kétféle magatartásmód történeti sorsát – ami külön tanulmányt érdemelne –, hanem második kérdésünkre keresünk választ, hogy lehetséges-e e kétféle magatartásnak összeszővődnie vagy legalább is érintkeznie egymással.

1. Ott, ahol a pedagógus a maga lélekformáló tevékenységét valamilyen egészben – mondjuk: világ- vagy életösszefüggésben – akarja látni, szükségképpen fel kell vennie a filozófus életformáját. Ez más szóval azt jelenti, hogy ahol az alakításvágnak értelmét és jogosultságát keressük, ahol azt igazolni kívánjuk, tehát kritikával teljesítjük, *ott a fejlődés szeretetét a megismerésre törekvéssel kell támogatnunk*. A paideia, amely eredeti értelme szerint az alakítás céljából létrejött tiszta, ember és ember közti viszony, és amely eredetileg csupán az élet szabta hagyományos keretekben megy végbe, ilyenformán fordulatot vesz a rendszer vagy legalább is a rendszeresség felé. A paideia mint cselekvés maga is szemlélet tárgyává válik és a szemlélet (azaz: teória) alapján igyekszünk megjavítani a cselekvés hiányait és tévedéseit. Vagy szorosabban tárgyalásunk körére alkalmazva: a tanárnak, ha a maga alakító tevékenységét céltudatosan és rendszeresen akarja végezni, ezt elmélettel kell megalapoznia, amely viszont lényege szerint csakis filozófiai természetű lehet.

De az alakításvágnak ez a kiegészülése a tárgyszeretettel még egy másik oldalról is fellép követelményként. Az alakítás ugyanis mindig alakítása valaminek;⁶³ az az alakítás, amely pusztán az élet és a fejlődés szeretetéből táplálkozik, az alakítási vágyon sohasem jutna túl, hanem úgyszólván önmagában keringene. Ezért aki valóban alakítani kíván, abban az élet és a fejlődés szeretete mellett szükségképpen élnie kell az objektív értékek iránti szeretetnek is, vagyis annak, amit itt éppen tárgyszeretnek neveztünk.⁶⁴ Ez más szóval azt jelenti, hogy a tanárban nem elég a pusztá szeretet a kibontakozó lélek iránt, hanem alapos tárgyi képzettséggel is kell rendelkeznie, mert csak így lesz képes a tárggyal alakító hatást elérni. A pedagógiai magatartást tehát itt is a „filozófiai” kell – ez utóbbit ismét a szó legtagabb értelmében véve – támogatnia. Ami ezt a pedagógiai tárgyszeretetet a tiszta vagy mondjuk filozófiai tárgy szeretettől mindig meg fogja különböztetni, az csupán ennek a tárgy szeretetnek az iránya, amely a tanárban sohasem lehet egyoldalú (tehát pl. merőben elméleti irányú). A tanárnak az értékeket is bizonyos teljességben kell szeretnie; ez már a velük kifejtendő alakító hatás egyetemességéből következik, míg minden speciális értékszeretet tulajdonképpen már nem pedagógikus.⁶⁵

⁶² V. ö. Max Scheler: Wesen und Formen der Sympathie. 2. kiad. Bonn, 1923.

⁶³ V. ö. az alaki és tárgyi képzésről szóló fejezetet.

⁶⁴ V. ö. E. Spranger, Lebensformen. 7. kiad. 1930. 378. sk. II.

⁶⁵ L. E. Spranger, i. m. 379. l.

2. Azonban ugyanezt a kapcsolatot és kölcsönös kiegészülést tárgyszeretet és alakításvágy közt megállapíthatjuk az ellenkező irányból is. Annak a filozófusnak vagy általában tudósnek, aki elhagyja a tiszta szemléleti magatartást és az élet felé közeledik, mert a felismert elv, eszme vagy módszer alapján nemcsak a rendszert akarja felépíteni, hanem magát az életet is, természetszerűleg fel kell vennie a pedagógus magatartását. Ebből érthető, hogy azoknál a filozófusoknál, akikben az életnek a „teória” szerint való alakítása eleven vágyként működött, Platóntól kezdve egészen máig az etika vagy az államelmélet keretében rendszerint pedagógiai elmélettel is találkozunk. A pedagógiai elmélet mindenkor egy filozófus cselekvési vágyának elvi kifejezése. De ugyanezt a fordulatot a pedagógikum felé általában mindenütt fellelhetjük, ahol a tiszta tárgyszeretettel együtt jár a tárggyal kifejtendő hatás vágya; tehát ahol a filozófus vagy a tudós nemcsak kutató, hanem tanító is. Ilyen esetekben a filozófiai démon mindig helyet ad maga mellett a pedagógiai Erósnak. Ami ezt a filozófiai jellegű alakításvágyat mégis megkülönbözteti a pedagógiaitól, az az alakítás módja. A tudós, hogyha hatni kíván, ezt csak az igazság felkeresésének és feltárásának egészen egyéni példájával teheti; a tanár alakításvágyának viszont mindig ez lesz a legfőbb imperatívusza: nem feltárni, hanem felkerestetni, ráébreszteni.

Gyökeres különbséget a kétféle magatartás közt tehát valóban sehol sem állapíthatunk meg. Kétségtelenül vannak tárgyszeretők és vannak az alakítás vágyától ihlettek, akikben eredeti magatartásuk típusa mindvégig érintetlenül marad. Az előbbire jellemző példaként Spinozára lehetne hivatkozni, akit a filozófia démonja annyira megszállott, hogy lelkében semmi helye nem jutott a pedagógiai Erósnak. A másik oldalon sem ritka ez a kizárólagos magatartásmód; Pestalozzira gondolva nem lehet tagadni, hogy az alakításvágy túltengett benne a tárgyszereteten. A mindennapi iskolai gyakorlatban is elég sűrűn találkozni ezzel a típussal; sőt mintha a gyakorlat épp azt igazolná, hogy valóban nem mindig a legképzettebbek egyszersmind a legjobb tanárok is. Ebből érthető az a köztudatba is begyökerezett felfogás, hogy nem a tudós képzettség, hanem a szeretet a jó tanárnak legfontosabb meghatározó tulajdonsága.

A valóság mégis legtöbbször tárgyszeretet és alakításvágy összeszővődéséről tanúskodik. A tanári típusok megállapítására tett kísérletek is általában ennek alapján történtek. Bár e tekintetben is régi előzményekre nyúlhatnánk vissza – ismeretes, hogy már Quintilianus arról elmélkedik, hogy milyen legyen a jó tanár és később a jezsuita Ratióban és a hozzáfüződő irodalomban is gyakran találkozunk ezirányú fejtegetésekkel –, mégis a kérdés elvszerű (főleg fenomenológiai) vizsgálata egészen új keletű. Anélkül, hogy ennek részleteibe ezúttal belemennénk, csupán jelezzük a típusszerkesztés két lehetséges irányát. Ahol ugyanis a tanári magatartást az alakításvágy uralkodó jellege határozza meg, ott egyfelől az abszolutista, másfelől a liberalista szellemű tanár típusa alakul ki. Az előbbi az, aki a maga képére és hasonlatosságára akarja formálni a tanulót: magatartását tehát az erőszakos szeretet jellemzi (jezsuiták, pietizmus). Az utóbbi viszont a kíméletes, dédelgető, olykor érzelgős szeretet jegyében alakít, ezért a tanuló egyéniségének legteljesebb figyelembevételére és a hozzá való alkalmazkodás törekvése tünteti ki (Rousseau, filantropisták, új iskolai mozgalom). Ha amaz inkább a férfias, akkor emez inkább a nőies szeretet típusát testesíti meg.

De hasonlóképpen felkereshetjük a típusokat a másik irányban, a tárgyszeretet túlnyomósága alapján is. Ebben az esetben egyfelől a radikális idealista, másfelől a tekintélyre támaszkodó tanár típusa áll előttrünk. Az előbbi főleg az utópista elmélkedők között gyakori (Platón, Morus, Rousseau, Tolsztoj, Nietzsche, Kierkegaard). Kétségtelenül ők keltenek mindenkor legtöbb visszhangot az ifjúság körében; ők a nagy lebilincselők, sokszor éppen tagadásuk által (a valóság: *μη ὄν*), bár kétségtelen az is, hogy élni kevésbé lehet szerintük. A tekintélyi típust viszont inkább az iskolai gyakorlat fejlesztette ki; ez az igazi „scholasticus” típusa, ahogy a középkorban kialakult, és ahogy azóta is él, s aki mindazt, aminek nincs múltbeli gyökere, ami nem átszármaztatható s így eltanulható, kirekeszteni kívánja a művelődésből.

A típus – s ezt itt sem szabad feledni – mindenkor csak háttér az egyéniség számára, de nem maga az egyéniség. Bármily nagy különbségekkel találkozunk is, ha magát ezt a tanári egyéniséget tekintjük, végelemzésben valamennyi a tárgyszeretnek és az alakításváagnak többé-kevésbé szerencsés összeszővődéséről tanúskodik. Ismerünk azonban két egyéni példát, ahol a filozófiai és a pedagógiai magatartásnak – a Démonnak és az Erósznak – ez az összetalálkozása a legszebb, bár egyúttal legritkább harmóniát mutatja, s minden kor minden törekvő tanárának eszményi mértékéül szolgálhat: Szókratész és Fichté.

Szókratész maga beszél a démonionról, amely filozofálásra készítette. Amikor tehát a tiszta tudásra törekedett, ennek a belső sugallatnak a hangját követte. És sajátos módon ez a teóriára, vagyis szemléletre törekvés őbenne mégsem a rendszer valóságfeletti, életen és emberen kívüli formájában kristályosodott ki, hanem a tanításban, az eleven lélekformálásban. A tárgyi megismerés vágya egygyé forrt benne az emberalakítás pátozával, a filozófiai Démon a pedagógiai Erósszal. Az előbbi biztosította neki hatalmas fölényét minden kortársával szemben és alakította ki benne a tiszta szellemi magatartásnak legsajátosabb formáját, az *iróniát*, amely lényege szerint felülemelkedés a sekélyességen épp a sekélyesség által. Nem a *doxa* világában élt, de látta másokban ennek a doxának ingatagságát és ezért leszállt az ő színvonalukra, hogy magához emelje őket. Keresővé vált ő is a keresők közt, sőt ő tette őket keresőkke (feltéve, hogy volt bennük erre fogékonyság), azzal a különbséggel mégis, hogy ő tudta, mit keresett. Szépen mondja róla Alkibiadész a platóni Szümposzionban: *μᾶλλον δὲ ἐπὶ πᾶν ὅσον προσήκει σκοπεῖν τῷ μέλλοντι καλῶ ἀγαθῷ ἔσεσθαι*, megvan benne mindaz, ami a törekvő lelket széppé és nemessé műveli (Szümposzion 222 A).

Fichte több tekintetben más, mint Szókratész, mégis a kétféle magatartás kiegyensúlyozottságában rokon vele. Fichte is a tiszta megismerés megszállottja, a valóságot őbenne is egy egész világ választja el a teóriától, ámde ez a teória őbenne már maga is mint tett, mint életalakító hatalom jelentkezik. Ha Szókratészról azt mondhatnók, hogy „teóriában cselekszik”, akkor Fichte inkább cselekvésben teoretizál, benne az igazságszemlélet is eleven, életformáló cselekvés. Megvan benne a filozófus büszkesége, ha a tényleges valóságra a rendszernek a teljességéből, tökéletességéből tekint; ezért nevezi a maga korát a tespedés és elesettség korának. De ugyanakkor él benne a pedagógus belső lelki alázata is, ha a fejlődő jövőről, az ifjúságról beszél: „Es ist ein stärke, seelenerhaben der Gedanke, den jeder unter Ihnen haben kann, welcher seiner Bestimmung wert ist: auch mir an meinem Teile ist die Kultur meines Zeitalters und der folgenden Zeitalter anvertraut; auch aus meinen Arbeiten wird sich der Gang der künftigen Geschlechter, die Weltgeschichte der Nationen, die noch werden sollen, entwickeln. Ich bin dazu berufen, der Wahrheit Zeugnis zu geben; an meinem Leben und an meinen Schicksalen liegt nichts; an den Wirkungen meines Lebens liegt unendlich viel” (Über die Bestimmung des Gelehrten, 4. Vorl.).

Irónia a sekélyességgel szemben és segítése a keresőknek, ahogy Szókratész tette; a feladat felemelő voltából eredő büszkeség és benső lelki alázat a fejlődés szentsége előtt, ahogy Fichte vallotta: valóban ez kell hogy legyen minden tanárnak, akiben tárgyszeretet és alakításvágy együtt él, legfőbb és örök vezérlő elve.

De az ilyen személyes eszmények megjelölésénél tovább a didaktikai elmélkedés sohasem mehet. A tanári magatartás konkrét, egyéni bélyegű kellékeinek megállapítása mindenkor terméketlen vállalkozás lesz; ezzel senki sem fog jó tanárokat nevelni. Az egyéniség semmilyen téren sem foglalható szabályba, legkevésbé a tanári egyéniség. Ezért az elmúlt évtizedekben gyakran hangoztatott kíváncsi, hogy a tanárnak egyéniségnek kell lennie, mert csak egyéniség nevelhet egyéniséget, pusztán szólamnál többnek alig tekinthető. Ha e követelmény mögött rejtőzködő értékelést (amely legtöbbször itt is vitális értékeket abszolút értékekkel zavar össze) nem tekintjük is, maga a gyakorlati élet szükségképpen leszállítja ennek a

követelménynek túlzott igényeit. Addig, amíg a tanári pálya csupán csak egy a megélhetést biztosító többi pálya között, s addig, amíg fennálló társadalmi és művelődési viszonyaink közt nem lehet gátat vetni annak, hogy sokszor olyanok is képesítéshez jussanak, akik kellő rátermettség vagy hivatottság híján, pusztán külső körülményekből választották azt a pályát, addig a tanár egyénisége helyes értelmezésben is csupán eszményi követelmény lehet, az iskolázás tényleges rendje ellenben itt sem erre az ingatag és kiszámíthatatlan alapra, hanem a művelődési tartalomra, a kultúrára fog támaszkodni. Bármily kívánatos legyen is az egyéniség vagy helyesebben személyiség a tanári pályán, ezt megkövetelni oly módon, ahogy a tárgyi tudást megkövetelhetjük, mégsem lehet, mert épp a tanári magatartásnak egyik alapvető feltétele, az alakításvágy számunkra legtöbbször egészen hozzáférhetetlen. Nem adhatjuk át, ahogy tárgyi tudást átadhatunk, legfeljebb jelenlétét állapíthatjuk meg, bár erre sincsenek ma még biztos és csalhatatlan eszközeink, sokszor kellő mértékünk sem, tehát az valahol mindig kicsúszik kezünk közül. Amit tehetünk, az csupán a másik oldalnak, a tárgyszeretetnek biztosítására szorítkozhatik. Ezt a szempontot követi általában mindenütt a mai tanárképzés rendje is, amikor nem annyira az alakítás képességét nézi, amely fogalmilag egészen pontosan soha ki nem fejezhető, az egyéniség mélyeiből fakad (*individuum est ineffabile*), hanem a tárgyi készséget, amely ellenőrizhető és minősíthető. Minden más szempont alkalmazása önáltatással járna, főleg pedig az, amely pszichogramok útján akarná az alakításvágy mértékét megállapítani. Ellenben ahol megvan a tárgyi lelkiismeret, a démonion, ott feltehető, vagy legalább is remélhető, hogy az alakításvágy, a pedagógiai Erósz is kibontakozik.

Irodalom: R. Lochner: Deskriptive Pädagogik. 1927. – A. Bork: Lehrer und Schüler. 1922.

A) *Eduard Spranger: Lebensformen. 7. kiadás 1930. – U. a.: Psychologie des Jugendalters. 14. kiad. 1931 – Th. Litt: Individuum und Gemeinschaft. 3. kiad. 1926. – U. a.: „Führen” oder „Wachsenlassen?” 2. kiad. 1929. – Will. Stern: Person und Sache. I–III. köt. 2–3. kiad. 1923–1924 – R. Müller-Freinfels: Philosophie der Individualität. 1926. – J. Volkelt: Das Problem der Individualität. 1928. – F. Schneider: Pädagogik und Individualität. 1930. – Nic. Hartmann: Das Problem des geistigen Seins. 1933. – B. Bosanquet: The principles of individuality and value. 1912. – Le Dantec: L’individualité. 3. kiad. 1911. A. Fouillé: Tempérament et caractère. 1895 – E. Jaensch: Grundformen menschlichen Seins. 1930. – C. G. Jung: Psychologische Typen. 2. Aufl. 1930. – O. Seltz: Über Persönlichkeitstypen. 1924. – E. Vowinkel: Pädagogische Typenlehre. 1923. – Kornis Gy.: Kultúra és politika, 1928. – U. a.: Kultúra (M. Ped. Lexikon II., 152–162.). – G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung. 3. kiad. 1931. – H. Freyer: Theorie des objektiven Geistes. 3. kiad. 1934.*

B) *E. Spranger: Kultur und Erziehung. 3. kiad. 1925. – U. A.: Vom pädagogischen Genius. Szókratész, Pestalozzi, Fröbel. (Reclams Deutscher Almanach, 1933. 58. sk. II.) – U. a.: Gedanken über Lehrerbildung. 1920. – G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 3. kiad. 1930. – Al. Fischer: Erziehung als Beruf. 1921. – F. Schneider: Erzieher und Lehrer. 1928. (további bő irodalommal). – Th. Litt: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. 1926. – Friedrich Glaeser–K. Müller: Die Bedeutung des Studiums der theoretischen Pädagogik für die Praxis des Lehrers an den höheren Schulen. 1932.*

II. Az oktatás tárgyi kellékei. (A tanterv elmélete.)

Az oktatás feladatának megállapításával szükségképpen együtt jár annak a további kérdésnek felvetése, hogy mely tárgyi tartalmak azok, amelyekkel az oktatás – az általános műveltség mértéke szerint – célba veheti a maga alaki és tárgyi feladatát. Hogy ezek a tárgyi tartalmak az oktatásban nem meríthetik ki az emberi kultúra javainak teljességét, vagy más szóval: hogy mindent nem lehet tanítani, ami erre érdemes, szinte magától értetődik. Ezért mielőtt a kultúra javait művelődési javakká tesszük, nyilvánvalóan bizonyos kiszemelést kell végeznünk a kultúrjavak köréből. Melyek azok az elvek vagy szempontok, amelyek e kiszemelés alapjául szolgálnak?

Másfelől azonban a kiszemelt javak nem alkothatnak véletlen és összefüggéstelen halmazt, hanem bizonyos *teljességben, egységes és szerves összefüggésben* kell tükröztetniük a kultúrát, vagy úgy is mondhatjuk: Kozmoszt kell alkotniuk, mint ahogy kozmosz maga a kultúra is, amelyből éppen kiszemeljük őket. Az oktatásban lelki elsajátításukról, feldolgoztatásukról lévén szó, már ez magában arra figyelmeztet, hogy kellő rendben való nyújtásukról kell gondoskodni. Bizonyos elvszerűségnek kell tehát érvényesülnie abban is, hogy mit nyújtunk előbb és mit utóbb, mit egyszerre és mit egymásután. Vagyis: nemcsak ki kell szemelni a művelődési javakat, hanem el is kell rendezni őket a feldolgozás számára. Minő elvek alapján történjék ez az elrendezés?

A kiszemelés és elrendezés mikéntje szerint fog kialakulni az oktatás *terve*, amely ily módon mindenkor és szükségképpen csakis tárgyi alapon szerkeszthető meg, nem pedig a tanuló alanyi érdeklődésére támaszkodva. Kétségtől itt is érvényesülnek bizonyos mértékig nem-tárgyi szempontok. Így amikor a kiszemelésben tekintetbe vesszük a javak lelki hatását vagy az elrendezésben a tanuló fejlődését, akkor ezzel tulajdonképpen már áttörjük a tiszta tárgyi szempontot és az oktatásnak alanyi mozzanatát érvényesítjük. Valami lehet tárgyilag (a kultúra szempontjából) fölöttébb értékes, a tantervbe azonban mégsem vesszük fel, mivel lélekfejlesztő hatása esetleg csekély. S hasonlóképpen valami lehet tárgyilag előbbre való, mégis az oktatás tervében későbbre helyezzük, pusztán azért, mert a tanuló szellemileg még nem eléggé érett a befogadására, vagy pedig mert elsajátítását előbb kellőképpen elő kell készítenünk. Az arisztotelészi *πρότερον πρὸς ἡμᾶς* módszeres szempontját tehát az oktatás tárgyi kellékének megállapításában is állandóan alkalmazzunk kell.

Mégis azok a kérdések, amelyek a művelődési javak kiszemelésére és elrendezésére vonatkoznak, viszonylag függetlenek a módszeres feldolgozás kérdéseitől és tárgyalásukban mindenesetre feltételei amazoknak. Épp ezért szoktuk ezeket a kérdéseket összefoglalólag *tantervelméleti* kérdéseknek nevezni a módszeres feldolgozás kérdéseivel szemben, amelyeket *módszerelméletieknek* nevezünk.

1. A művelődési javak kiszemelése.

A kérdés, amelyből a művelődési javak⁶⁶ kiszemelésének tárgyalását el kell indítanunk, közvetlenül így fogalmazható: honnan kell merítenünk e javakat?

⁶⁶ A régebbi didaktika művelődési javak helyett gyakrabban az oktatás anyagáról vagy művelődési anyagról beszélt. Az utóbbi évtizedekben, főleg az iskola intellektualizmusa ellen folytatott küzdelem nyomán az „anyag” kifejezés úgyszólván egészen kiszorult a használatból, mivel távoli látszatát is kerülni törekedtek annak, mintha az oktatásban csupán anyagátadásról lehetne szó. Kifejezéseken ennek az elfajulásnak elkerülése bizonyosan nem fordul meg. De mivel az oktatás anyagáról egyébként is inkább csak a német didaktikai irodalomban (és annak hatása alatt a mienkben) beszéltek, a művelődési javak megjelölés pedig valóban megfelelőbb, azért mi is az utóbbit alkalmazzuk.

A felelet egyszerűnek látszik: mivel az oktatásnak egyik – tárgyi – feladata a kultúra javainak átszármaztatása, azért a kiszemelésnek nyilván a kultúra javaiból kell történnie. Mivel azonban az oktatásnak ezen a tárgyi feladatán kívül van egy alanyi, formális feladata is, vagyis a kultúrjavaknak nemcsak ismeretet kell gyarapítaniuk, hanem az egyéni életforma kialakítását is elő kell segíteniük, azért az oktatásban ezeknek a kultúrjavaknak művelődési javakká kell válniuk.

Mit nevezünk művelődési javaknak, s hogyan kell értenünk az összefüggést kultúrjavak és művelődési javak között?

Kétségtől az összes kultúrjavakban megvan az a lehetőség, hogy művelődési javakká alakuljanak át, ami már magában véve mindkettőnek valamiképpen azonos fennállásmódjára enged következtetni. Ha ez az összefüggés nem állana fenn kezdettől fogva közöttük, ha különböző létkategóriába tartoznának, akkor a kultúrjavaknak ez az átváltozása művelődési javakká bizonyosan nem volna oly általánosan és egyértelműleg megállapítható.⁶⁷ Ezért összefüggésüket legelőbb is kategóriális fennállásmódjuk felől kell megfognunk, hogy azután ezen belül érthessük meg egyszersmind különbségüket is. Azt a sajátos létkategóriát pedig, amely a kultúrjavakat és a művelődési javakat egyaránt magába foglalja, a *szellemi* képződmények kategóriájának szoktuk nevezni. A szellemi képződmények mindenkor értékek megvalósításai, amelyeket az emberi szellem ültet a valóságba; tehát létező alakzatok, mindamellett értékességüknel fogva egyszersmind létezésfeletti jelentésük is van. Ha ezeket a szellemi képződményeket a hegeli terminussal összefoglalólag az *objektív szellem* elnevezéssel jelöljük meg, akkor azt mondhatjuk, hogy a kultúrjavak és a művelődési javak egyformán az objektív szellem tartozékai.

Maradjunk egyelőre a kultúrjavak körében, megállapítva róluk, hogy általában olyan emberi termékeket jelentenek, amelyeknek eredete a lelkiségben, a lelki tevékenységben van, amelyek azonban akár a lelkiségen belül alakulnak ki, akár egészen elválnak a létrehozó lelkiségtől, mindenképpen többet jelentenek nála, azt mondhatnók: más egzisztenciát fejeznek ki. E tekintetben jellemző példaként az államra lehetne hivatkozni. Hogy az állam valamilyen létezik, hogy nem tiszta értékalakzat, nem is pusztán fikció, hanem ténylegessége van, nem kétséges. Ámde hol és miképpen létezik? Pusztán az egyes egyének lelkében bizonyosan nem, mert akkor egyáltalán nem tudnók az államot határolni s nem tudnók magyarázatát adni annak, hogy miképp lehet az „állam az egyén ellen”. Az egyének pusztán összegéből, mintegy aggregátumából sem származtathatjuk le, mert akkor legfeljebb szervezetlen tömeget kapunk, holott az állam lényege éppen a szervezethez tartozik. Épp ezért az összes szerződéselméletek sem tudják megvilágítani az állam lényegét, mert mindenkor pusztán az államot létrehozó lelkiségen belül maradnak. Pedig kétségtelen, hogy ha az állam a maga létrejöttében és fennállásában egyes létező alanyokra támaszkodik is, mégis egyúttal valami egyénfeletti, lélekfeletti is jelent. Azt mondhatjuk: az állam lényege szervezett hatalom, amely mint ilyen az egyéneken létezik ugyan, de egyszersmind független is tőlük; az egyének alávetik magukat neki, mint olyasminek, ami bennük több önmaguknál. S ez a „pusztán lelkiségnél több” az, amit éppen az állam objektív szellemének nevezünk.

Még kirívóbb az objektív szellemnek ez a lelkiségtől függetlenné vált léte pl. a műalkotásban. A műalkotás is bizonyosan lélekből születik, létrejöttében valamilyen szubjektum lelki aktusai működnek közre. Mégis szinte meghökkentő volna azt állítani, hogy a műalkotás léte kimerül ezekben a lelki aktusokban. Még ott is, ahol a műalkotás nem maradandó anyagban valósult meg, van a létrehozó aktusokban valami, ami több önmaguknál, t. i. az a jelentéstartalom, amelyet kifejeznek. Ahol pedig a műalkotás elvált a létrehozó lelkiségtől, ott az éppenséggel önálló létezőként áll a valóságban.

⁶⁷ Az érték és a létezés pl. két különböző kategória és egyikről sem mondható, hogy teljesen fedné a másikat. Nem minden létező értékes és nem minden érték megvalósult vagy akár csak megvalósítható. A transzmutáció egyértelműsége itt tehát lehetetlen.

A kultúrjavak tehát az emberi lélek produktumai, időben létrejött alkotásai, amelyek valamilyen lélekfeletti tartalmat, értéket fejeznek ki. Az első szempont ezért, amelyből a kultúrjavak tekinthetők, ez a tartalmi vagy mondhatjuk értékszempont. Ahol valamilyen értéknek emberi megvalósítását, vagyis objektív szellemet állapíthatunk meg, olyképpen, hogy ez fennállásában függetlenül a létrehozó lelkiségtől, ott kultúrjavakról beszélhetünk.

A második szempont, amelyből e kultúrjavakhoz közelíthetünk, az osztálykérdés. Különböző kultúrjavakról beszélhetünk aszerint, hogy az emberi lélek minő értéket valósított meg bennük. Ilyenformán osztályozhatjuk a kultúrjavakat tudományos, erkölcsi, jogi, gazdasági, technikai, művészi, vallási kultúrjavakra. A kultúra különböző ágai, amelyekről közönségesen beszélni szoktunk, éppen a kultúrjavaknak e különböző osztályai révén alakulnak ki.

Lehetséges azonban a kultúrjavaknak egy harmadik szemléletmódja is, ha mint a lehetséges átélés tartalmait tekintjük őket. S ebben az esetben beszélünk éppen művelődési javakról. A kultúrjavak művelődési javakká válnak, ha átéljük őket úgy, hogy ezzel egész emberi mivoltunk formálódik. Ez természetesen korántsem jelenti azt, hogy ezzel a kultúrjavak mint művelődési javak feloldódnak a lelki szubjektivitásban. A művelődési javak is szellemi képződmény jellegűek, vagyis objektív szellemet kell bennük látnunk, csak hogy ez az objektív szellem itt nem független a lelkiségtől, amelyben megjelenik, hanem éppen a lelkiségen belül fejez ki értéket, a lélekben él és működik.

Melyek ezek a művelődési javak? Kétségkívül mindazok, amelyekben megvan az erő, hogy az *egész embert* a maga emberi teljességében mozgásba hozzák; amelyek tehát nemcsak az észbelátást, hanem a lelki tapintatot, az érzületet (*esprit de finesse*) és az értékelő magatartást is formálják. Itt első tekintetre persze úgy tűnhetik fel, mintha bizonyos kultúrjavak nem volnának alkalmasak erre a feladatra. Így pl. a gazdasági vagy technikai kultúrjavak művelődési értéke nem oly átlátszó, mint azoké a kultúrjavaké, amelyeknek személyes jellegük van, vagy amelyek úgyszólván a befogadó személyiségre vannak szabva, aminők kiváltképpen az irodalmi vagy általában művészeti kultúrjavak. Nem fér hozzá kétség, hogy pl. egy platóni dialógusban közvetlenebb művelődési erő rejlik, mint egy gépszerkezetben; egy Aranyballadában több mint egy fogyasztási szövetkezet szervezetének ismeretében. De viszont ezek is az emberi szellem alkotásai és amazok közvetlenségével szemben ezek személytelenebbek, tehát reálisabbak. Hogy mennyire az egész embert mozgásba hozhatják a technikai kultúrjavak is, azt leginkább éppen a mai kor embere mutatja, aki a technikai alkotást nemcsak tudományos és gazdasági, hanem szociális, művészi, sőt vallásos vonatkozásba is tudja hozni. Végelemzésben tehát a fentebbi megállapítást joggal fenntarthatjuk: az összes kultúrjavakban benne rejlik az a lehetőség, hogy adott esetekben művelődési javakká váljanak.

Ennek az átalakulásnak azonban mindenesetre vannak feltételei. Az egyik ilyen feltétel, hogy a kultúrjavaknak, bármilyen osztályba tartozó érték megvalósultságát fejezzék ki, *nagy értéket* kell kifejezniök. Csak az elsőrangú kultúrjavak alakulhatnak át igazi művelődési javakká. S ezeket az elsőrangú javakat nevezzük éppen kultúrában és művelődésben egyaránt *klasszikus*oknak.

A másik feltétel pedig az, hogy a kultúrjavaknak, bármily objektív legyen is jelentéstartalmuk, alkalmasnak kell lenniök a *személyes vonatkoztatásra*. Erre bizonyos mértékig még a klasszikus kultúrjavaknak sem mindegyike alkalmas és nem is mindegyik egyforma mértékben. Igazi művelődési javakká azonban csak azok a kultúrjavak válhatnak, amelyek meg tudják mozgatni egy lelkiség egészét. Tehát a szó szoros értelmében *művelők*nek kell lenniök.

Klasszicitás és lélekművelő jelleg: e két meghatározó mozzanat azonban nemcsak a kultúrjavak művelődési javakká való átalakulásának feltétele, hanem egyszersmind tantervi kiszemelésüknek is szempontja és mértéke. Az előbbiben általában a kiszemelésnek tárgyi feltételét tekinthetjük, az utóbbiban pedig inkább alanyi feltételét. A kettő azonban itt is a legszo-

rosabban összetartozik, az egyik úgyszólván benne foglaltatik a másikban, úgyhogy külön követésük a továbbiak során nemcsak felesleges, hanem szinte lehetetlen is.

Ez mindjárt kitetszik, mihelyt a klasszicitásra rögzítjük figyelmünket. Ha a „klasszikus” fogalmát a művelődési javak kiszemelésének objektív mértékéül kívánjuk alkalmazni, akkor mindenekelőtt három jelentését kell egymástól megkülönböztetnünk. A klasszicitás fogalmának legközvetlenebb és egyúttal közkeletű értelme tudvalevőleg irodalmi-esztétikai vonatkozású. Ebből a szempontból az alkotásoknak bizonyos „klasszicitást” jelezzük vele, amely igen nagy értékrangot képvisel, s ennek analógiájára beszélünk azután más művészetek és végül más kultúrák körében is klasszikusról, mint *értékkategóriáról*, ebben az értelemben: elsőrangú, remek vagy mesteri. Így klasszikusnak szoktuk nevezni Dantét és Shakespeare-t, Leonardót vagy Michelangelót, Bachot vagy Beethovent éppúgy, mint a Newton-féle mechanikát, Grotius természetjog-elméletét, a Linné-féle szisztematikát, avagy a merkantilizmus tanát. A klasszikusnak ezt a kategoriális fogalmát alkalmazva a művelődési javak kiszemelésében, csupán a tiszta tárgyi szempontot részesítőnk figyelembe, ami nyilvánvalóan az enciklopédizmus felé terelne bennünket: a klasszikus kultúrjavak száma is ma már szinte áttekinthetetlen.

Van azonban a klasszicitás fogalmának egy ennél a kategoriálisnál sokkal egyetemesebb jelentése is, amely a kultúrára mint egységes egészre kiterjed s egy népi géniusznak a történeti fejlődés folyamán legteljesebb és egyúttal legnagyobb értékű produktivitását, úgyszólván önmegvalósulását fejezi ki. Ezt a fajta klasszicitást, amelyben egy egész népközösségnek (vagy akár kultúrközösségnek) szellemi magatartása, a világgal, az élettel és a halállal szemben való állásfoglalása, mondhatnók létmódja válik nyilvánvalóvá, s amely az alkotások egységes rendjében kiteljesedve ismét visszahat az illető népközösség (vagy kultúrközösség) további életmagatartására, épp ezért *egzisztenciális* klasszikának nevezhetjük.⁶⁸ Ilyen értelemben beszélünk az antik görögség klasszikus koráról vagy az Augustus-korabeli római klasszikáról; ilyen egyetemes életformára gondolunk, ha egyes modern nemzetek klasszikájáról (pl. az olasz, az angol vagy a francia klasszikáról) van szó, amely nemcsak a kultúrának egyik vagy másik ágában, hanem egész összefüggésében alakult ki. S hogy ez a klasszika a művelődéssel mindenkor szoros vonatkozásban áll, szinte nem is szorul külön hangsúlyozásra: ebben az egyetemes, illetőleg „egzisztenciális” értelemben nevezi Thuküdidész a Periklész-korabeli Athént egész Hellasz nevelőiskolájának s ebben az értelemben vált a latin szellem éppen klasszikus megfogalmazásában az egész Nyugatnak humanizálójává. Nem az egyes művek nevelnek itt, bármily klasszikusak, hanem az egész szellem: a *polisz*, amely maga a *paideia*; a *civitas*, amely maga a *humanitas*, és az egyes klasszikus művek is csak annyiban nevelnek, amennyiben ezt az egész szellemet tükröztetik vissza. A klasszicitás itt tehát úgyszólván a művelődésen határolódik.

A klasszicitást elért kultúráknak ez a kimagasló művelődési értéke főleg két körülményben gyökerezik. Az egyik a klasszikának mindenkor *legszemélyesebb* jellege. Hogy a személyes jellegű kultúrjavak általában sokkal mélyebb művelő hatást fejtenek ki és sokkal inkább

⁶⁸ Ebben az irányban próbáltam a klasszikát értelmezni más helyütt (*A vándor és a bujdosó* című munkámban, Bp. 1936.), ahol a klasszika fellépését különböző pszichológiai (pl. W. Strich) és szociológiai (pl. E. Troeltsch) magyarázatával szemben a népi közösségformának és a sorsszerű tényezőknek szerencsés összetalálkozásából, vagyis ontológiai értelemben fejtem ki. Ennek a szerencsés összetalálkozásnak eredménye éppen az, amit közönségesen kiegyenlítetttségnek, mértéknek, egyensúlynak szoktunk nevezni és becsülni, amely azonban itt nemcsak az egyéni kiválasztottak produktivitásában nyilvánul meg, hanem az egész közösségben produktív. A kimagasló egyéniség szerepét a klasszicitásnak ez az egzisztenciális felfogása természetesen egyáltalán nem befolyásolja. Az egyéniségre azonban a klasszicitás fogalma mindenkor csak mint értékkategória alkalmazható. Homérosz, Racine vagy Goethe „klasszikus”, függetlenül attól, hogy műveikben a görög, a francia vagy a német szellemnek legteljesebb feltárói. Mihelyt azonban műveikben kozmoszt látunk, amely egyszeri, népi és korbelt feltételekhez van kötve, akkor őket is csak ebben az őket körülövező kozmoszban tekinthetjük, vagyis egzisztenciálisan.

szólnak az egész emberhez, mint a személytelenek, arra már fentebb rámutattunk; a klasszikában, amelynek tulajdonképpeni arca mindenkor éppen a tiszta és teljes emberi, ez a személyes hatás természetszerűleg fokozottan jelentkezik. Ebben rejlik éppen a klasszikának, mint emberi kozmosznak nagy művelődési előnye a pusztán klasszikus kultúrjakkal szemben. Vannak egészen klasszikus kultúrjakkal is, amelyeknek tárgyi tartalma nehezen vagy egyáltalán nem tűri meg ezt a személyes vonatkozást. Ilyenek pl. az összes zárt tanrendszerek, dogmák, általában mindazok a produktumok, amelyeket a létrehozó szellem végképp elhagyott s amelyeket Jaspers találóan a szellem kihűlt, eltokosodott formáinak (*Gehäuse*) nevez. Épp ezért ezeket nem is lehet másként elsajátítani, mint pusztán intellektuális úton, szó szerint megtanulással vagy helyesebben betanulással, emlékezetbevéséssel. A klasszikánál ellenben ez a személyes vonatkozás épp abban nyilvánul, hogy aki vele érintkezésbe jut, az valóban „részesedik” benne; nem csupán magára vesz bizonyos ismereteket, mint valami kész öltözetet, hanem mint létező részt vesz egy másik létezőnek létmódjában.

A klasszika nagy művelő értékének másik forrása a kultúra egészét átfogó, mondhatnók szintetikus jellegéből fakad, amiből szinte természetszerűleg következik, hogy átélése leginkább alkalmas az emberi *látókör* kiszélesítésére. A humanitásnak igazi lényege is éppen ez a kiszélesedett látókör; a szólammá vált *nil humani a me alienum puto* épp azt akarja kifejezni, hogy a lélek mint összefüggő világ rátalál egy másik világra, amely mint az emberi szellemnek összefüggő alkotása alkalmas arra, hogy kitágítsa rajta a maga világának határait. Ezt a hatását azonban a klasszika csak akkor fejtheti ki igazán, ha benne élünk abban a történeti folyamatban, amelyben kialakult. Épp ezért a keleti klasszikák, a hindu vagy a japán, nyilván nem jelenthetnek számunkra művelődési értéket, mivel nem abból a történeti folyamatból nőttünk ki, amelyben ezek keletkeztek. Ezzel szemben az antik klasszika emberileg épp azért fontos számunkra, mert személyünkben érint, és mert látókörünket egész kultúránk történeti folytonosságának átélésével biztosítja. Éppen ez érteti meg és indokolja is egyúttal a görög-latin tanulmány uralkodó szerepét művelődésünk rendszerében, nyugati kultúránk kezdeteitől egészen máig.

S ezzel jutunk el a klasszicitásnak – kategoriális és egyetemes (egzisztenciális) formája mellett – harmadik jelentéséhez, amelyet kat'exochén *művelődési* vagy *iskolai klasszikának* nevezhetünk. Önként felvetődik ugyanis az a kérdés, hogy mi legyen akkor, ha valamely népközösség vagy akár kultúrközösség nem mutathat fel klasszikát ebben az imént jelzett egyetemes értelemben, viszont művelődésének rendjét mégis emberileg elmélyíteni, gyökerezíteni kívánja, s épp ezért nem szorítkozik pusztán arra a mértékre, amelyet a klasszikusnak kategoriális fogalma nyújt, mivel ez a művelődés tervét – mint láttuk – szükségképpen egyoldalúlag materiális-enciklopédikus jellegűvé tenné. Ebben az esetben két megoldás lehetséges s mindkettővel találkozhatunk a történeti fejlődés során.

Az egyik az, hogy az illető népközösség átveszi más népek klasszikáját és a saját művelődésének televényévé téve, rajta növekedik. Európa fiatal népei általában mind a művelődésnek ezt az útját járták, amikor átvették és asszimilálták az antik klasszikus kultúrát. Egészen fiatal népeknek általában nincs még klasszikájuk, ezért ha él bennük a művelődés vágya, oda fordulnak, ahol ezt feltalálhatják, amivel azonban természetszerűleg velejár egy külön művelt társadalmi réteg kialakulása, vagyis az idegenből átvett, recipiált klasszika sohasem az egész közösségé, hanem csak bizonyos kiválasztottaké, arra hivatott rendé vagy osztályé, tehát úgyszólván ezoterikus jellegű, a közösség széles rétegei pedig inkább csak közvetve, sokszor csak névlegesen részesednek benne. Tudvalevő, hogy az átvételnek ez a folyamata nyugati kultúránkban hosszú századokig tartott s ez idő alatt az antik klasszikus kultúra tartalmi mindinkább kanonizálódtak, iskolaszerűvé váltak, ezzel pedig elvesztették az egész életet átfogó, egyetemes jellegüket s egyoldalúlag intellektuális irányba tolódtak. A középkor vége óta egészen napjainkig felmerült számos iskolaválságnak ebben a körülményben rejlik a magyarázata.

A megoldásnak másik módjával nem annyira a fejlődés kezdetén találkozunk, mint inkább ott, ahol már túlfejlődés áll fenn, s ahol éppen a kultúra nagyarányú differenciáltsága teszi lehetetlenné egy egzisztenciális klasszika fellépését. Mindaddig, amíg az iskolai oktatás majdnem kizárólag a két klasszikus kultúra javaiból merítette művelődési javait, ez zárt és egységes rendszert alkotott és a kiszemelés kérdése egyáltalán nem okozott nagyobb nehézséget. Ámde modern kultúránk nemcsak a görög-latin kultúrán épül, hanem éppúgy támaszkodik a kereszténység, mint a mechanisztikus-természettudományi világfelfogás és végül a nemzeti eszme irányában kialakult kultúra pilléreire is. S bár ezeken az alapokon is nem egy esetben sikerült elérnie a klasszicitást, éppen e különböző, egymással nehezen összeegyeztethető „szellemi kozmoszok” következtében mégsem organikus, mint az antik, hanem rétegződött és ez a rétegződöttség természetszerűleg visszatükröződik a művelődés rendjében is. Bizonytalán szerencsések volnánk, ha mai művelődésünk rendje is olyan egyetemes klasszikán alapulna, aminő a görög paideiát vagy a latin humanitást lehetővé tette. Mivel azonban kultúránk egység nélkül való és egységét ma sem világnézeti, sem filozófiai alapon nem tudjuk megteremteni, azért a művelődési javak elvi egységét csak úgy biztosíthatjuk, ha kiszemelésük mértékévé az egyetemes (egzisztenciális) klasszika jegyeit tesszük: a személyes jelleget és a perspektivitást. Eszerint tehát *a kultúrjavak sorából azokat fogjuk klasszikus művelődési javakként kiszemelni, amelyek személyes jellegüknél fogva emberi létünk gyökeréig hatolnak és ugyanakkor egyetemes jelentőségüknél fogva leginkább adhatnak látókört.* Ezzel a művelődési javak iskolaszerű kanonizációját elkerüljük, viszont a klasszicitást mégis elsősorban az oktatás feladatához közelítjük.

Ha e szempontok alapul vétele mellett keresünk feleletet arra a kérdésre, hogy mit tanítsunk, vagyis mely kultúrjavak legyenek azok, amelyeket művelődési javakká kell tennünk, akkor első helyen a *nyelvi és irodalmi tanulmányra* kell utalni. E tekintetben az iskola történeti-hagyományos eljárását valóban nem lehet mellőzni. Amióta csak szervezett oktatásról beszélhetünk, az feladatának mindenkor úgy igyekezett eleget tenni, hogy megtanított helyesen beszélni és írni. A grammatika, retorika, dialektika tanulmánya, amely a görögöktől kezdve a XVIII. század végéig kitöltötte a középfokú oktatás kereteit s azóta is, mondhatni máig ennek gerincét alkotja, éppen ennek a nyelvi, és írásbeli kifejező készségnek fejlesztésére szolgált. Több mint két évezred leforgása alatt a tanterv kétségkívül sokban módosult, új tárgyakkal bővült és másképp is tagozódott, de az iskolázottság jegyét lényegében ma is abban látjuk, hogy szóban és írásban bizonyos szerkezeti követelményeknek megfelelően és tárgyhoz mértén (ami egyúttal azt jelenti: iskolázott gondolkodással) ki tudjuk fejezni magunkat. Ez bizonytalán a legjellemzőbben emberi tevékenység és ezért méltán nevezhetjük azt a műveltséget, amely rajta épül, humánusnak vagy – a XIX. században meghonosodott kifejezéssel – általánosnak. Ha ennek az általános műveltségnek ma sokak fülében rossz hangzása van is, s ha nem beszélhetünk is ma róla más értelemben, mint a szakműveltségnek csupán feltételéről, alapvetéséről,⁶⁹ vajon csakugyan található-e erre az alapvetésre alkalmasabb eszköz, mint az, amely minden emberrel közös, amely arra képesít bennünket, hogy nemcsak közölni, hanem valóban kifejezni tudjuk magunkat s ahol ez a kifejező-készség egyúttal a gondolkodás fegyelmezettségét és az ízlés csiszoltságát is jelenti?⁷⁰ S vajon lehet-e egyszersmind azok számára is, akik merőben hasznossági szempontoktól vezéreltetve magukat, örökké az oktatásnak életrevalóságát sürgetik, valóban életrevalóbb képzést ajánlani annál, amely az élettevékenységnek minden helyzetében nélkülözhetetlen, mindazonáltal semminemű szaktanulmány közben nem sajátítható el? Ebből a szempontból minden egyéb, ami a történeti

⁶⁹ L. fentebb ... [Spranger „alapvető műveltség” fogalma].

⁷⁰ Jellemzően mondja erről W. v. Humboldt „Es gibt keine Kraft der Seele, welche hierbei nicht tätig wäre; nichts in dem Inneren des Menschen ist so tief, so fein, so weit umfassend, das nicht in die Sprache überginge und in ihr erkennbar wäre.” (Ges. Schriften hrsg. v. d. Berl. Akad. d. Wiss. VII. 86.).

fejlődés folyamán került a tantervbe, valóban csak járulékosnak tekinthető és mintegy csak anyaga a nyelvi és írásbeli kifejezőképesség gyakorlásának. Aki ezt a készséget a maga egyetemes jelentésében elsajátította, annak szakirányú kiműveltsége is valóban humánus, azaz általános alapokra fog épülni, ellenben a legkiválóbb szakképzettség is, amely híjával van ennek az alapnak, valamiképpen mindig egyoldalú és suta marad.

A nyelv, mint az emberek közti érintkezés legtermészetesebb eszköze egyszerre mind minden kulturális fejlődésnek feltétele. Ugyanakkor azonban a kultúra terméke is, amely már a maga szerkezetében egy darab történelem. Ezért aki ebbe a szerkezetbe belepillant, az egyszerre mind ama nép szellemébe is belehatol, amely ennek a nyelvszerkezetnek létrehozásában közreműködött. S mivel valamely nép kultúrájának legjelentősebb hányada rendszerint éppen nyelvi alkotás (nemcsak a költői, hanem a legtágabb értelemben vett irodalmi és tudományos alkotások is mind a nyelv és ennek rögzített kifejezése, az írásbeliség formájában válnak hozzáférhetőkké), azért aki nyelvi kultúrában részesül, az ezzel egyszerre mind kulcsot kap úgyszólván a kultúra egészének megértéséhez.

Ezért minden nyelvtanításnak természetszerűleg két irányban kell munkálkodnia:

1. magának a *nyelvnek*, mint történetileg kifejlődött jelrendszernek és
2. a *nyelvi alkotásoknak* megértését kell előmozdítania.

Mindkét feladat azonban két közelebbi feladatot foglal magában. A nyelv megértése ugyanis jelenti egyfelől a nyelvi alakok, viszonyok és szerkezetek ismeretét, tehát azt, amit általában *nyelvismeretnek* szoktunk nevezni, másfelől pedig ezek tudatos használatának képességét, vagyis a *nyelvképességet*. S hasonlóképpen a nyelvi alkotások megértése is egyfelől elmélyedést jelent azokba a művészi alkotásokba, amelyekben valamely nép szelleme az irodalmiság formáiban kifejezte magát, tehát *irodalomismeretet*, másfelől pedig éppen ez irodalmi alkotások révén a népiség szellemének és egész kultúrájának megértését, tehát *kultúrismertet*. Ez a kettős ága a nyelvi és irodalmi képzésnek természetesen sohasem lehet egymástól elszigetelt és öncélú. Mint ahogy a nyelvet mindenkor csak nyelvi alkotásokon lehet megtanulni, úgy a nyelvi alkotásoknak és általuk egy nép vagy nemzet szellemi fejlődésének megismerése és megértése is csak kellő nyelvismeret és nyelvképesség alapján lehetséges.

Ezért elhibázottnak kell minősítenünk azt a felfogást, amely a nyelvismeretet és nyelvképességet úgyszólván öncélúnak tekinti, és emellett elhanyagolhatónak véli vagy alárendeli neki a nyelvi alkotásokat. A grammatikának ez a túltengése századokon át jellemezte az iskolai gyakorlatot; az alaki képzés egyoldalú értelmezése (ahogy pl. a neohumanizmus iskoláiban uralkodott) szintén előidézte. Ma viszont a közfelfogás inkább az ellenkező véglet felé hajlik és a tanuló teremtmény nyelvképességére hivatkozva a nyelvtanításból egészen ki akarja zárni a grammatikát. Elvi szempontból e törekvés szintén régi múltú: Montaigne-től kezdve általában a naturalisták szálltak síkra mellette, újabban pedig kiváltképpen Berthold Otto kezdeményezésére az iskolai életben is érvényesült. Ha e törekvésben pszichológiailag indokolt is az a megállapítás, hogy a nyelvi oktatásnak a nyelvmegismerés aktív mozzanatára, a tanuló spontán beszédképességére kell támaszkodnia, viszont igazi nyelvismeret és nyelvképesség is csak a nyelv tudatosítása alapján lehetséges, ami grammatikai tanulmány nélkül sohasem jönne létre. Nem a grammatika teljes kiküszöbölése, hanem a nyelvi alkotásokon való tudatossá tétele és főleg e tudatosításnak a tanuló fejlődéséhez alkalmazkodó elosztása lesz tehát a didaktikailag helyes elvi megoldás módja.

Bizonyos felfogásbeli ellentét mutatkozik ma egyébként maguknak a nyelvi alkotásoknak az oktatás szempontjából való értékelésében is. Az egyik oldalon áll ugyanis a régebbi irány, amely az irodalmi művek tárgyalásában a történeti szempontot hangsúlyozza túlságosan. E felfogás, amely tulajdonképpen a pozitivisztikus irodalomszemlélet hatása alatt keletkezett és az irodalmi alkotásokat csupán mint kornyléványulásokat tekintette, amelyek fogalmi kategó-

riák alá sorolhatók, akárcsak a természeti jelenségek, úgyszólván figyelemre sem méltatja azt a hatást, amelyet éppen az irodalmi alkotásokkal való foglalkozástól várunk. Ez a felfogás honosította meg tanterveinkben az irodalomtörténetet is mint tárgyat, amelyben éppen csak a fejlődés folytonosságának ismerete fontos, s amely végül is többé-kevésbé szerencsés szemelvényekkel tarkított nomenklatúrává vált, tekintet nélkül arra, ami a művelődés szempontjából eleven és holt anyag. A másik oldalon állanak viszont azok, akik az irodalmi művekkel való foglalkozást pusztán ama lelki hatás szempontjából sürgetik, amelyet ezek keltenek és ezért kiszemelésükben a történeti szempontot egészen mellőzendőnek tartják. Az egyes művek fontosak, nem pedig, hogy minő művészi irányt képviselnek, vagy hogy minő szellemi áramlat sodrában keletkeztek, tehát hogy történetileg vagy műfajilag hová sorolhatók. Irodalmi alkotások rendszeres történeti tárgyalása eszerint nem a középiskolába való: itt csak egyes kimagasló értékű művekbe kell elmélyedni. Ez az elmélyedés azonban nagyon határozatlan megjelölés. Mert vagy agyonmagyarázást jelent és ebben az esetben épp azt öli el, amit elérni szándékozik: a lelki hatást, vagy pedig pusztán, feldolgozatlan élmény marad, amely szétfolyik s amellet egészen bizonytalan, mert hiszen a hatás itt csupán a befogadó fogékonyságától függ. Ez a fogékonyság pedig természetszerűleg viszonylagos: itt tulajdonképpen feltételezünk a tanulóban valamit, amit éppen az irodalmi művekkel való foglalkoztatással el akarunk érni.

Annak felismerése, hogy az irodalmi javak kiszemelésében a történeti és az esztétikai-pszichológiai szempont alkalmazása egyaránt visszasságokat okozhat, érlelte ki a közelmúltban a kultúrismereti elvet és irányította rá a didaktikai érdeklődést. Eredetét tekintve századunk legelején találkozunk vele; Wilamowitz alkalmazta először (görög olvasókönyvében) s nála tulajdonképpen a történeti szempont kiszélesítését jelentette, mégpedig éppen az antik klasszikus kultúra szemléletében. Részletes kidolgozása azonban és ezzel egyszersmind térhódítása is csak a világháború éveitől kezdve indult meg, elsősorban nép-karakterológiai és szociálpszichológiai szempontok hatása alatt s a nemzeti öntudat és ellenálló erő fokozása érdekében. Épp ezért külön és nyomatékosan is hangsúlyozni kell, hogy az elv eredetileg saját nemzeti kultúrája mélyebb megismerését tűzte ki célul az ifjúságra nézve. Miként Fichte száz évvel korábban a német nemzethez intézett beszédeiben a nemzeti önszemlékedéstől várta az új, erősebb és öntudatosabb nemzedék kialakulását, úgy most is a nemzeti lényeg megismerését sürgetik, mégpedig nemcsak irodalmi, hanem a legtágabb kulturális vonatkozásban. Mivel a kultúrismereti elv ilyenformán a népi-nemzeti szellemet a maga teljességében akarja felölelni, ahogy ethoszban, művészetben, irodalomban, vallásban, jogfelfogásban, szervező magatartásban nyilvánul, azért voltaképpen a koncentrációnak új értelmezését jelenti: a kulturális szempont éppen a távolabbi vonatkozások alkalmazását teszi lehetővé. Csak utóbb, a világháború után s bizonyos pacifisztikus törekvések hatása alatt lépett fel a kultúrismereti elv az idegennyelvi oktatás programjában is, kiváltképpen mint az idegennyelvi olvasmányi anyag kiszemelésének szempontja, azzal a célkitűzéssel, hogy ez az anyag (és feldolgozása) betekintést nyújtson az idegen nép szellemébe, egyfelől háttérként és összehasonlítási alapul saját nemzeti létünk alaposabb megismerésére, másfelől pedig a kölcsönös népi megértés és engesztelékenység érdekében. E tekintetben sokszor túlzott reményeket is fűztek az elvhez, feledve, hogy itt nyelvi nehézségek akadályozzák eredményes alkalmazását. Holott ahhoz, hogy egy idegen nép szellemébe behatoljunk, az illető nép nyelvének ismerete az első feltétel, arról nem is szólva, hogy önálló ítéletek alkotására is már bizonyos emberi érettség szükséges, mert különben csupán idegen értékelések pusztán szajkózása lesz az eredmény, ami bizonyos mértékig rosszabb a száraz „irodalomtörténeti” adatgyűjteménynél. A kultúrismereti elv tehát kiváltképpen a nemzeti nyelvi és irodalmi oktatásban alkalmazható haszonnal, az idegen nyelvi és irodalmi oktatásban ellenben csak okkal-móddal, a tanulmányi idő nyújtotta lehetőségek és a nyelvi készségben elért eredmények mértéke szerint. Kellő nyelvi készség nélkül az elv alapján kiszemelt legjobb olvasmányi anyagnak is egészen hatástalannak kell maradnia. Továbbá figyelembe kell vennünk, hogy ez a nemzeti „lényegszemlélet”, bármily sokoldalú

legyen is, sohasem pótolhatja az irodalmat, sőt irodalomismeret nélkül nincs igazi kultúr- ismeret sem.⁷¹

A nyelvi és irodalmi oktatás kettős feladatának tehát valóban állandó és szoros kölcsön- hatásban kell állania és egyik sem tehető kizárólagossá. Mint ahogy a nyelvismeretnek nyelvkészséggé kell válnia, úgy az irodalomismeretnek kultúrismeretté kell kiszélesednie és a kiszemelésnek ezért természetszerűleg ehhez a kettős feladathoz kell alkalmazkodnia.

Ez a megállapítás vonatkozik elsősorban a nemzeti nyelvi és irodalmi tanulmányra, amely nemcsak emberi mivoltunkban legmélyebben érint, hanem egész művelődésünknek is úgyszólván alapja és feltétele. Ezért szinte felesleges annak hangsúlyozása, hogy az egész oktatásnak középpontjában kell állania, annál is inkább, mivel e tekintetben ma már alig mutatkozik véleménykülönbség. De ugyanakkor minden igazi műveltségnek, ha valóban gyökeressé akar válni, valamiképpen olyan egyetemes klasszikára is kell támaszkodnia, amely éppen mai kultúránk egységnélküliségében a teljességnek képét nyújtja, ami viszont csakis a görög-latin tanulmány alapján lehetséges. Ez a teljesség, az antikvitásnak mint egész világ- nak, valóban mint szellemi kozmosznak átélése az, aminek a mai klasszikus nyelvi tanul- mányt meg kell különböztetnie e tanulmánynak régebbi, inkább retorikai-esztétikai célú művelésétől. De ez érteti meg egyszersmind, hogy semminemű modern nyelvi és irodalmi tanulmány ezt nem pótolhatja, bármily klasszikus is, mert a modern klasszika sokkal inkább benne áll még jelenvaló erők küzdelmében, semhogy olyan teljes és zárt kozmoszt alkothatna, minő az antik.⁷² Viszont éppen ez az utóbbi szempont teszi ismét indokoltá a nemzeti és a klasszikus nyelvek és irodalmak mellett még legalább egy modern nyelvnek és irodalomnak felvételét a tantervbe, hogy ezzel mintegy összehasonlítási alapja legyen a nemzeti nyelv- és irodalom tanulmányának. E tekintetben elsősorban ama nemzetek nyelvére kell a választásnak esnie, amelyek kultúrájukkal mélyebb hatással voltak saját nemzeti kultúráinkra vagy vele kölcsönhatásban állottak és állanak; amely nyelvek azonban egyúttal kultúrnyelvek is s így a szellemi látókör kitágítására legtöbb lehetőséget nyújtanak.

⁷¹ A kultúrismereti elvről (némelyek művelődésismeretnek vagy művelődésföldrajznak is nevezik) nálunk is eléggé kiterjedt irodalom szól. V. ö. főleg *Lux Gyula*: A modern nyelvi olvasmány és a „Kulturkunde” kérdése. M. Paedagogia 1929. évf. 237. sk. II.; továbbá *Koszó János*: Művelődésismeret (Kulturkunde) mint a modern nyelvi oktatás célja. M. Paedagogia 1931. évf. 1. sk. II. – Amit *Németh László* és köre művel (V. ö. a „Tanú” és a „Válasz” című folyóiratok számos idevonatkozó cikkét), továbbá amit újabban az *Ortutay Gyula* szerkesztésében megjelenő „Magyarságtudomány” című folyóirat tűzött programjára, ha szorosabban véve nem didaktikai vonatkozású is, mindamellett lényege szerint ennek a mozgalomnak irányában alakult ki és épp ezért megérdemelné, hogy a magyar nyelvi és irodalmi tanulmány kultúrismereti elmélyítése céljából jobban kiaknáztassék. A szerzőnek fent említett „A vándor és a bujdosó” c. dolgozata is közvetve ezt a didaktikai célt kívánta szolgálni.

⁷² A klasszikus nyelvi tanulmány indokolásának és az ellenérvek cáfolatának mintaszerű kifejtése olvasható *Fináczy* Didaktikájának 40. sk. lapjain, ezért a kérdés bővebb taglalását itt feleslegesnek vélem. A történeti érvet, amelyet *Fináczy* is mint egyedül cáfolhatatlant említ, s amely szerint csak a klasszikus (elsősorban latin) nyelvi tanulmány teszi tudatossá kultúránk történetiségét és e történetiség folytonosságát, tulajdonképp *Wilamowitz* érvényesítette először, akinél ez a szempont alapján már a nyelvi és irodalmi ismereten kívül az egész antikvitás szellemének ismeretét jelenti, tehát amit ma kultúrismeretnek nevezünk, amelynek – mint említettük – épp ő volt első kezdeményezője. A fenti érv ezzel szemben a neohumanizmus szemléletében gyökerezik, de ennek jellemző esztétikai célzata nélkül és újabban *Werner Jaeger* vált szószólójává. V. ö. *Humanismus als Tradition und Erlebnis* (a „Vom Altertum zur Gegenwart. Die Kulturzusammenhänge in den Hauptepochen und auf den Hauptgebieten” c. gyűjteményes kötetben, 1919. és újabban a szerzőnek *Humanistische Reden und Vorträge*, 1937. c. művében 18. sk. II.) *Jaeger* természetszerűleg a német kultúra irányát tartja szem előtt; egyetemesebb s így emberibb *Kerényi Károly* szemléletmódja, ami annál figyelemre- méltóbb, mert a mi helyzetünk e tekintetben jóval nehezebb, mint a németeké vagy más nyugati kultúr- nemzeté. Lásd erre vonatkozólag „Humanizmus és hellénizmus” című tanulmányát (*Válasz*, 1936. évf.) és ugyanezt bővebben: *Apollon. Studien über antike Religion und Humanität*, Wien, 1937. 236–262. II., ahol e kérdésben egyszersmind a többi tanulmányok is figyelembe veendőek.

A nyelvvel és irodalommal sok tekintetben összefügg a vallás és a művészet is. A *vallás* a maga tartalmaiban az embert szintén teljes egészében mozgatja meg és szellemének horizontot ad, ezért joggal művelődési értelemben is klasszikusnak minősíthető. Nem véletlen, hogy minden vallás, amely súlyt vet az erkölcsi követésre, egyszersmind személyes életformálást követel. A csupán megigazulási és erkölcsi szempont mellett azonban a vallásos kiművelésben és gyakorlásban a történeti szempontnak is érvényesülnie kell. Ez a történetiség adja meg éppen a pozitív vallások pótolhatatlan művelődési értékét a pusztán racionalisztikus elképzelésekkel vagy az egyoldalúan érületi vallásossággal szemben. E tekintetben éppen a kereszténység joggal többnek tekinthető, mint csupán vallásnak; azt mondhatnók, hogy egész kultúra, kozmosz, amelyben benne él, habár jelentését változtatva és spiritualizáltan is, az egész antik valóság, úgyhogy a Thuküdidész-féle kijelentést módosítva bizvást állíthatjuk, hogy miként Athén egész Hellasznak, úgy Róma egész Európának nevelőiskolája volt és bizonyos mértékben az ma is; e „római szellem” hatása alól nemcsak a reformált, hanem a nem-keresztény felekezetek, sőt a vallásilag közömbösek sem tudják egészen kivonni magukat. Ezért a vallás nélküli műveltség mindig csonka és hiányos lesz; a francia forradalom óta egyre jobban elharapódzó, laicizáló törekvések a neveléstörténet legszomorúbb lapjai közé tartoznak, mert a fejlődő embert nemcsak attól fosztják meg, ami a művészetén kívül leginkább mozgathatja meg egész emberi mivoltában – t. i. a szakrális-erkölcsi tartalmaktól –, hanem történeti tudatának kialakulását is lehetetlenné teszik.

A *művészetek* köréből elsősorban a legegységesebb, de ugyanakkor a legszemélyesebb művészetet, a költészetet kell említenünk, amely minden korban és minden népnél a legfőbb helyet foglalta el a művelődési javak közt, és amely mindenkor összefügg a nyelvi tanulmánnyal; de ezenfelül természetszerűleg a képzőművészeteket és a zenét is. Mai iskolai oktatásunk sokat kifogásolt intellektualizmusa nem utolsó sorban ez utóbbi kettőnek elhanyagolására vezethető vissza: az iskola nyújtotta művészi tartalmak jóformán kimerülnek az irodalom tanításában. A múlt század végével megindult ú. n. művészi-nevelési mozgalom, amely Langbehn, majd Konrád Lange és Lichtwark nevéhez fűződik s amelyhez Kerschensteiner is csatlakozott, sok tekintetben még melléje fogott a kérdésnek, amikor a művészetre való nevelést csupán a művészi tevékenység kifejtése alapján vélte lehetségesnek. Mindenesetre ezek a törekvések honosították meg az iskolai rajztanítást, mint a művészi szemléletre való nevelés eszközét, ámde végeredményben az igazi művészetre való nevelés célja itt elsikkadt s a rajzolás maradt a gyermeki öntevékenység kiélésének egyik formája, holott a képzőművészeti alkotások igazi megértésének útja valóban nem a saját – legtöbbször kezdetleges – próbálkozásain keresztül halad. Tulajdonképpen ugyanaz a túlzás ismétlődött itt, amely az első humanizmus idején a költészet terén történt. Akkor is azt vélték, hogy az antik költészet remekeinek igazi megértése csak utánzás által lehetséges: a latin versfaragás követelménye iskolai feladatként tudvalevőleg egészen a XVIII. század végéig fennmaradt. S miként ott az utánzás az idegen nyelv nehézségeivel való megbirkózást akarta elősegíteni, úgy itt a művészi tevékenység kísérlete a képzőművészetek sajátos formanyelvét volt hivatva megnyitni a tanuló előtt. Senki sem merné azonban állítani, hogy az elmúlt századok poétaimitátorai jobban megértették volna a költészet nagy alkotásait, mint ahogy ma értjük, amióta nem utánozzuk őket. Mindenképpen előnyös fordulatnak minősíthető ezért, hogy újabban a művészi nevelés terén is a művészi produkció és reprodukció kíváncsi háttérbe szorult a művészi látásra, művészi ízlésre és művészi ítéletre való nevelés követelményével szemben. Mindez azonban ma még javarészből csak elméletek leszűrődésének eredménye; a tényleges tantervek e kívánságoknak még alig tudnak eleget tenni s ahol megvalósításukkal kísérleteztek is, ez legtöbbször a művészettörténeti oktatás bevezetésével történt, ami azonban száraz név- és adatgyűjteménynél alig volt több, hasonló e tekintetben a hagyományos irodalomtörténethez.

Még mostohább sorsa van tanterveinkben a zenének, amely a görög paideiában olyan nevezetes szerepet játszott. Ma a helyzet e téren jóval nehezebb is, mint a képzőművészet terén, mivel zenei ízlést és ítéletet valóban nem lehet sem könyvből, sem pusztán hallásból tanulni, hanem evégből a zenei kifejezés eszközét – akár vokális, akár instrumentális – okvetlenül gyakorolni is kell. Ez a művelődés többi tartalmától erősen elüt és kiváltképpen sajátos egyéni képességet tételez fel, s így érthető, hogy a zene a szervezettileg biztosított iskolai oktatás keretében alig kapott helyet. Kezdeményezések természetesen ebben az irányban is történtek; a technizált zenének (gramofon, rádió) az általános zenei műveltség szolgálatába helyezése helyett azonban sokkal kívánatosabb az iskolai kórusok kifejlesztése, amire külföldön is, nálunk is vannak már kísérletek.

A nyelv és irodalom, vallás és művészet mellett klasszikus még éppen a fentebb megállapított értelemben a *filozófia* is, amely köztudomás szerint eredetileg a tudományos kultúrának összességét jelentette és tanulmánya a XVIII. század végéig az iskolai műveltség betetőzésére szolgált. A tudományos kutatás differenciálódásával azonban a szerepe mindinkább megszűnt és helyét a tantervben is egyre fokozódó mértékben elfoglalták a szaktudományi irányú tárgyak, amelyek épp ezért a hajdani filozófiai tanulmány jogszerű utódainak tekinthetők, míg magának a filozófiának iskolai feladata ma már csak ennek a szétágazó anyagnak – egészen szűk keretek közt mozgó – elvi egységesítésére szorítkozhatik. Ennek az elvi egységesítésnek azonban szükségképpeni feltétele éppen a szaktárgyakkal való előzetes beható foglalkozás, ami viszont ezek természeténél és anyaguk rohamos növekedésénél fogva könnyen szellemi túlterhelést okozhat. Az egyoldalú értelmi képzés veszedelme, amivel az iskolai oktatást gyakran vádolják, leginkább bizonyítással erről az oldalról fenyeget. Ennélfogva a tudományos művelődési javak kiszemelésénél különösen szem előtt kell tartani a klasszicitás elvét.

Két nagy tárgyköre van a szaktudományi megismerésnek: a *történet* és a *természet*, és kétségkívül nem tekinthető teljes értékűnek az a műveltség, amely nem került mindkettővel érintkezésbe. Ámde ez az érintkezés indokoltan csak addig terjedhet, ameddig emberileg valóban közről érint bennünket és látókörünk kiszélesítésére szolgál. Ezért alkotja joggal a történelmi tanulmánynak gerincét a nemzeti történet, amelyhez kétségkívül a legszemélyesebb kapcsolat szálai fűznek s ezért irányul a természet tanulmánya is közvetlenül a nemzeti élet természeti környezetének megismerésére. A történet és a természet ismerete azonban egyaránt összefüggések megismerése, ha ezek egyébként más-más jellegű összefüggést jelentenek is és ennek következtében a megismerő akaratnak különböző irányát kívánják is.

Nemzetünk történetét ennélfogva helyesen az egész emberiség fejlődésének keretében s végül magának a történelmi fejlődés értelmének megvilágításával ismerhetjük meg. A műveltségnek történelmi elmélyítése vagy más szóval gyökeressé tétele bizonyítással az összes művelődési javaknak is elsőrangú feladata. De a történelemnek mint önálló iskolai tárgynak a szerepe e tekintetben némileg sajátos. A história nem kultúra, amelyben részesedünk, hanem éppen a kultúra története, amelyet ismernünk kell, hogy a kultúrában való részesedésünk igazán tudatos legyen, vagyis hogy megérthessük a kultúrát.⁷³ Ezért ha a nyelv és irodalom, a vallás és a művészet tanulmánya az emberi kultúrát a tanuló számára mint forrást nyitja meg, amelyből maga is merít, akkor a história megtanítja arra, hogy az emberi kultúrát mint az emberi szellemnek időben létrejött alkotását ismerje meg és ennek alapján e „forrásoknak” a helyét és jelentőségét megértse. Vagy más szóval: aki nyelvet és irodalmat, vallást vagy művészetet tanul, közvetlenül érintkezésbe jut a kultúrának ezekkel az ágaival, a szó szoros értelmében részesedik bennük; a történelem tanulmánya ellenben ismereteket nyújt, amelyek úgyszólván csak keretet és háttérrel szolgálnak amazoknak. Épp ezért a középiskolai

⁷³ A történelem és a kultúra viszonyára nézve 1. *Richard Kroner* finom fejtegetéseit: *Die Selbstverwirklichung des Geistes*, Tübingen, 1928. 202. sk. II.

történelemtanításnak sohasem lehet más feladata, mint hogy áttekintést adjon, ahogy erre újabban főként Litt mutatott rá;⁷⁴ a forrástanulmány, vagyis a kultúra egyes ágaiban elért fejlődésnek kritikai vizsgálata, amit a reformpedagógia tűzött programjára, nem a középiskolába való. Ilyen áttekintő jellegűnek kell lennie már a kezdőfokú, biográfikus történelemtanításnak is, egészen az államalakulások, tömegmozgalmak, társadalmi, kulturális és gazdasági állapotok rajzáig. Ezzel az áttekintő jellegével nyújt a történelem iskolai tanulmánya egyszerismind többet pusztán szaktudományi ismeretknél, mert a fejlődési összefüggések feltárásával jelen történeti világhelyzetünk megértését teszi lehetővé és jut ennek következtében hatásában legközelebb azokhoz a művelődési javakhoz, amelyek emberi létünk teljességében érintenek bennünket.

S hasonlóképpen összefüggések megismerésére irányul a természet megismerése is. Minden emberi létnek és kultúrának hona van, amelyen elhelyezkedik, és amely kialakulását meghatározza. Az embert egészen misztikus szálak fűzik ehhez a honi talajhoz, amelyek akkor sem szakadnak el, ha ő maga esetleg kiszakad is belőle. Amit hazaszeretetnek nevezünk, annak legszívósabb gyökerei éppen abba a földbe ereszkednek, ahol a természetnek – mindenesetre már az ember által formált, kulturált természetnek – első és önfeledt benyomásait nyertük. Épp ezért minden természet-megismerés nyilván a közvetlen környezetben való tájékozódásból fog kiindulni; Rousseau-nak ez a felismerése ma sem veszítette el érvényét. Emellett azonban él az emberben az a vágy is, hogy megismerje azt is, ami távoli és idegen; az egész földkerekségen is tájékozódni kívánunk, amely az emberi létnek és kultúrának hordozója és színtere. De akár a közvetlen vagy tágabb értelemben vett környezetnek (szülőföld- és honismeret), akár pedig idegen és távoli tájaknak és viszonyoknak megismeréséről van szó, a földrajznak is a történelemhez hasonlóan mindig egész áttekintést kell nyújtania a jelenségek összefüggése és együtthatása szerint, és nem bonthatja fel őket elszigetelt részismeretek halmazává.

Ha ily módon magát az embert tekintjük a művelődés középpontjának s azokat a szálakat keressük, amelyek az embertől és az emberi kultúrától szervesen visznek tovább az emberi lét és kultúra természeti feltételei és környezete felé, akkor a tudományos jellegű művelődési javak közé fogjuk sorolni a biológiát, mint az ember környezetében élő növény- és állatvilág ismeretét is. Az emberi lét mint a kultúra hordozója egyfelől maga is biológiailag kötött; ennek a biológiai kötöttségnek megismerése pedig szükségképpen fel kell, hogy ébressze az érdeklődést az embert környező különböző élőlények, állat- és növényfajok és szerkezetük, életfeltételeik és életműködésük iránt. Ehhez az emberi környezethez azonban hozzátartozik a szervetlen világ is, amelynek felső határait és átmeneteit a szerves világba tudvalevőleg már magában véve is nehéz szigorúan rögzíteni. Ennek a szervetlen világnak ismerete emberileg főleg két okból lehet jelentős: először mert ez a szervetlen világ is az emberi létnek és kultúrának meghatározó tényezőjeként szerepel és, másodszor mert alkalmat ad arra, hogy a természet ismerete a pusztán tények megállapításától az egzakt törvényszerűségek felismeréséhez jusson el.⁷⁵

⁷⁴ V. ö. *Theodor Litt: Geschichte und Leben*. 2. kiad. 1925. 202. sk. II. Litt ezt az áttekintést „Überschau”-nak nevezi, amit azonban semmiképp sem szabad vázlatnak minősíteni; nem a történelemtudomány eredményeinek száraz összegezése ez, hanem inkább a történeti fejlődésbe való beleélelés és ennek alapján a történeti összefüggések megértése.

⁷⁵ Hogy mennyire „emberileg” lehet e tárgyakkal foglalkozni, azt legszebben Goethe példája mutatja, akinek egész életében, de főleg aggkorában tanúsított érdeklődése a biológia és a mineralógia iránt valóban nem valami különködő kedvtelés, hanem éppen az ő egyetemes humánus életszemléletének következménye volt. („Urphänomen”). Tudvalevőleg a természetnek ez a humánus szemlélete ma ismét folyamatban van. V. ö. erről *Faragó László: A modern fizikai világkép és az ember*. Bp. 1937.

A természet iskolai tanulmánya tehát, amely ily módon a közvetlen emberi környezet rajzából kiindulva a földfelszín jelenségeinek, majd a szerves és szervetlen természetnek megismeretetésén keresztül fokozatosan jut el a természeti törvény fogalmáig, ezzel az ember természeti világhelyzetének megértését teszi lehetővé.⁷⁶ Csak a törvényszerű összefüggések feltárása ad a természet ismeretének igazi perspektívát és láttatja meg végül a tanulóval magát a természetet mint emberi alkotás tárgyát is. Akár szükségképpeni összefüggés kifejezései ezek a természeti törvények, mint a régebbi fizika tanította, akár csak statisztikai érvényük van, mint újabban vélik, mindenesetre ők teszik lehetségessé a technikát mint a természetnek emberi művé formálását és ezzel az ember uralmát a természetben. Korunkat éppen a technikai kultúra korának szokás nevezni, az alkotószellem ma leginkább a technikában éli ki magát, úgyhogy bizonyos jogosultsága van a spengleri kijelentésnek: a technika nagy alkotásai a mi korunk „költői” alkotásai. A technikai kultúra túlzásai is untig ismeretesek, az egyoldalú amerikanizmus, a technicizmus „embertelensége”, amely a műveltségnek is hovatovább elrettentő eltömegesedését okozza. Ezt a sivár egyoldalúságot, amely a mai életet egyre növekedő mértékben jellemzi, az igazi humánus műveltség jegyében álló iskolai oktatás csak úgy ellensúlyozhatja, ha ennek a technikának éppen emberi vonatkozásait emeli ki.

Egzakt törvényszerűségek felismertetése és ezeknek technikai alkalmazásukban ismét emberi vonatkozásba hozása a *matematika* alapján és feltételezésével lehetséges. A matematika iskolai tanulmányát mindamelllett nemcsak ez az alkalmazhatósága teszi megokolttá, hanem főként az, hogy rajta ismeri meg a tanuló a tiszta formális konstrukció jelentőségét és a benne rejlő bizonyosságot, aminek alapján joggal tekinthető éppen a filozófia legértékesebb propedeutikus tanulmányának. Ismeretes Platón jelmondata: *ἀγεωμέτρητος μηδεις εισίτω μου την στέγην* – senki se lépje át küszöbömet, aki nem járatos a geometriában. A matematika jelentősége és sajátossága abban rejlik, hogy az emberi létet nem kvalitatív tartalmakkal teszi gyökeressé, mint a vallás, a nyelv és irodalom és a művészet, hanem tiszta kvantitatív vonatkozásaiban érteti meg. Ebben rejlik nagy előnye, de egyúttal egyoldalúsága is. A mennyiségekben eltűnnek a szubsztanciák mint kvalitások hordozói és marad – hogy itt is platóni kifejezéssel éljünk – a puszta egység és sokaság, a több és a kevesebb, tehát a viszonyok és az egymástól függések. Nem annyira az absztrakció tünteti ki ezért a matematikát – absztrakciókkal élünk kvalitásoknál is –, mint inkább ez a tiszta kvantitatív jelleg, amely egyedül teszi lehetővé a konstrukciót. Ennélfogva céljatévesztettnek kell minősítenünk az elmúlt évtizedek ama törekvését, amely a matematika középiskolai tanítását egészen gyakorlati jellegűvé igyekezett tenni, annak legfőbb értékét alkalmazhatóságában jelölve meg és ezzel valósággal sporttá téve tanítását. Holott a matematika igazi művelő értéke mindenkor tiszta formális-konstruktív jellegében rejlik, és ha alkalmazhatóságának megvan is a maga kétségbevonhatatlan jelentősége, ez mindig azzal a veszedelemmel járhat, hogy – mivel ez az alkalmazás csak kvalitatív tartalmakon lehetséges – rászoktat a kvalitásoknak is pusztán kvantitatív szemléletére és értékelésére. E tekintetben ismét csak kulturális életünk újabb fejlődésére lehet emlékeztetni. A matematika alkalmazása a természettudományokra bizonyosan a természettudományok hatalmas arányú fellendülésével járt, egészen új kultúrát teremtett, amelynek számos előnyét élvezük, ámde egész életünk mechanizálását is okozta, vagyis a kvantitatív szempont aránytalanul elhatalmasodott a kvalitatívon. A matematika középiskolai tanulmányának itt is mérsékelnie kell a kulturális fejlődésnek ezt az egyoldalú irányát, amit csak akkor tehet meg, ha megmarad a matematika klasszikus feladatánál, a tiszta racionális konstrukciónál.⁷⁷

⁷⁶ Az embernek erről a természeti világhelyzetéről jó áttekintést ad *Max Scheler* kis könyve: *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Darmstadt, 1928., bár a munka végső metafizikai következtetéseivel nem tudok egyetérteni.

⁷⁷ V. ö. *H. Poincaré*: *La Science et l'hypothèse*. Paris, 1902. (Ch. I. Sur la nature du raisonnement mathématique.) Magyar ford. is.

Ezzel válhatik valóban előcsarnokává a *filozófiának*. Azt mondhatnók: maga a filozófia is konstruktív, úgy azonban, hogy problémává teszi magát a konstrukciót is. A filozófia igazi művelő értéke tehát legelsősorban a probléma felvetésében rejlik. Ezért betetőzése minden művelődésnek és az is volt mindig, amióta iskolai művelődésről tudunk, A tanulónak, aki mindaddig a bizonyosságok felől jön, amelyet a vallás, a nyelv és ennek alkotásai, továbbá a művészetek nyújtanak, és aki történetben és természetben körütekintve, mindkét irányban tudomást szerzett az ember világhelyzetéről, a matematikában pedig megismerte a konstruktív bizonyosságot is, most fel kell vetnie az egész létnek és minden megismerésnek problematikus voltát. A filozófia épp ennek következtében mindenképpen nagy válság a művelődni vágyó életében. Aki ezt a válságot kibírja, akiben a probléma a megoldás vágyát fakasztja, nem pedig emberi erejét lankasztja, arról joggal mondható, hogy befejezte művelődése útját és érett arra, hogy ettől fogva maga is részt vegyen a kultúra továbbfejlesztésének munkájában.⁷⁸

A művelődési javak kiszemelésének kifejtett módja az egyetemes klasszika jegyeit alkalmazva a kiszemelés mértékéül, szükségképp az embert állítja a művelődés középpontjába. Talán felesleges hangsúlyozni, hogy ez egyáltalán nem jelent szubjektívizmust, aminő a reformpedagógia érdeklődés-elvét jellemzi, amely szerint csak azt kell tanítani, ami a tanuló egyéni hajlamának megfelel, s ami természetszerűleg azt eredményezi, hogy ott a tárgyi értékelő szempontot teljességgel elnyeli az alanyi, ezzel pedig végeredményben feleslegessé válik minden tanterv. Itt „az ember a középpontban” csupán azt fejezi ki, hogy a kiszemelésben a javakat *tárgyi értékük szerint, de emberi jelentőségükben* mérlegeljük. Az emberi vonatkozásoknak ez a felkeresése a művelődési javak kiszemelése során mindenesetre azzal az előnnyel jár, hogy elvileg igazolja az iskola hagyományosan szentesített anyagát. Ha ennek alapján az oktatás alapvető és középponti tárgyának a nyelvet és irodalmat – ma természetesen a nemzeti nyelvet és irodalmat – tekintjük, amely mellett azután a kultúra egyéb javai abban a mértékben alakulnak ki iskolai tárggyá, amennyire „általános” műveltséget adnak, illetőleg amennyire klasszikusak, vagyis emberi mivoltunkban megmozgatnak és látókörünket kiszélesítik: akkor ez korántsem jelenti az egyes tárgyak értékbeli megkülönböztetését. Mint ahogy a kultúrának minden ága egyformán értékes s nem mondhatjuk, hogy a művészet értékesebb a tudománynál, vagy az egyik tudomány értékesebb a másiknál, éppúgy a művelődés javai közt sincs fontosabb vagy kevésbé fontos. A nyelvi és irodalmi tanulmány kiemelése tehát csak annyit jelent, hogy az egyrészt mint a művelődési javak közt alapvető jellegű bővebb és behatóbb foglalkozást kíván és másrészt mint középponti jelentőségű a művelődési javak összességének szerves kapcsolására leginkább alkalmas. Ez az utóbbi szempont azonban már lényege szerint a tantervelméletnek másik kérdésével, a javak elrendezésének mikéntjével függ össze.

Az emberi vonatkozások kiemelésének a művelődési javak megállapításában van még egy másik előnye is. Bármily elvi alapon történt ugyanis eddig e javak kiszemelése, minden tantervelmélet a kiszemelt javaknak valamilyen – lehetőleg tárgyi összefüggésük szerint való – csoportosítására törekedett. Így alakult ki a humaniórák és reáliák tárgycsoportjának megkülönböztetése, ami a közhasználatba is átment; így szoktak beszélni némelyek történeti és természetismereti tárgyakról vagy újabban a szellemi tudományok és a természettudományok körébe vágó művelődési javakról, illetve tárgyakról. Mindezeknek a megjelöléseknek azon-

⁷⁸ A filozófiának ez a válságot okozó jellege bizonyval egyike annak, hogy a tantervek általában csak mértékkel sorolják be a középiskolai tárgyak körébe. Nálunk a pszichológia és logika szerepel csupán mint filozófiai propedeutikus tanulmány; Németországban a középiskolákban egyáltalán nem fordul elő, Franciaországban ellenben alaposan tanítják (*classe de philosophie*). A hajdani *facultas artium* mindenkinek, aki magasabb kiműveltségre törekedett, módot adott arra, hogy filozófiával foglalkozzék, bár kétségtelen, hogy az itt folyó tiszta formális studium a probléma felmerülésére kevés alkalmat szolgáltatott.

ban csak megközelítő érvényességük van; ha a mindennapi szóhasználat megelégedhetik is velük, elvileg semmiképp sem igazolhatók. A művelődési javak némelyike nem is helyezhető el megnyugtatólag e tárgycsoportok egyikében sem; így pl. a matematika semmiképp sem sorolható a reáliák közé, de nem is tekinthető pusztán a természettudományok „formális szervének”; hasonlóképpen a mai földrajz immár semmiképp nem minősíthető a humaniórák és a reáliák közt leginkább „asszociáló” tárgynak, ahogy ez a felfogás a herbarti didaktikusok körében dívott. Legelvszerűbb még mindeme felosztások közt a Willmanné, aki az egyes tárgycsoportokat magának a kiszemelésnek elvei alapján állapítja meg. Ezt a kiszemelést ugyanis Willmann a történeti szempont alkalmazásával ejti meg. Így kapja elsősorban ama művelődési javak csoportját, amelyek a történetiség kezdeteitől fogva ősi, alapvető elemei műveltségünknek, és amelyeket kiváltképpen az tűntet ki, hogy szellemi képességeket fejlesztenek. Ezek: a vallás, a nyelv és irodalom, a matematika és a filozófia. Ezek mellett vannak azonban szerinte műveltségünknek olyan elemei is, amelyek a történeti fejlődés folyamán, a szaktudományok fellépésével mintegy hozzájárultak az alapvető javakhoz s így csak utóbb vétettek fel az iskola tantervébe is. Ezeket a javakat (amelyeket Willmann a fundamentálisakkal szemben éppen járulékos jellegüknél fogva akcesszóriusoknak nevez) főleg az jellemzi, hogy tárgyi ismereteinket gyarapítják. Ilyenek: a történelem, földrajz, természetrajz és fizika. Végül harmadik csoportját alkotják művelődési javainknak Willmann szerint a készségek, aminő a rajz és az ének. E felosztásnak azonban joggal vetették szemére, hogy művelődésünk javai közt alapvetőket és járulékosakat különböztetve meg, azt a véleményt keltheti, mintha volnának közöttük fontosabbak és kevésbé fontosak; a rajz és az ének is elveszti éppen művelődési jelentőségét, ha pusztán készségeknak minősítjük őket, arról nem is szólva, hogy a művelődés javai közt nincsenek csupán szellemi képességeket fejlesztők és csupán ismeretgyarapítók vagy éppen csak készségeket gyakoroltatók. Bizonyos egyoldalúság nyilvánul abban is, hogy Willmann csupán a történetiséget veszi a kiszemelés és csoportosítás alapjául, amire nálunk Fináczy is rámutatott.⁷⁹ Maga Fináczy ezzel szemben a tiszta értékszempontra támaszkodik, amikor azt igyekszik megállapítani, hogy melyek azok a javak, amelyek egyfelől kulturális, másfelől lélekművelő szempontból az oktatásban számba jöhetnek, bár a történeti szempontot eközben természetszerűleg ő sem mellőzheti. Ettől a Fináczy-féle felfogástól a mi eljárásunk csak annyiban tér el, hogy ezt a kettős szempontot – a történetit és az értékelőt – éppen a klasszicitás fogalmában szoros és elválaszthatatlan egységbe szőjük össze. Ennek következtében azonban egyszersmind szükségtelenné válik, hogy különbséget tegyünk humaniórák és reáliák közt, általában hogy csoportokra osszuk fel az oktatás tárgyait. A művelődési javakat a klasszicitás mértéke szerint éppen emberi jelentőségük alapján válogattuk ki; azt mondhatjuk tehát, hogy a művelődés szempontjából csak emberi, humánus javak vannak és valamennyi egyaránt humánus. A klasszicitás jegyeinek alkalmazásával a kozmosz a tantervben előáll, ha nem is eredeti egységében és rendezettségében –, ahogy elsősorban a görög paideiában nyilvánult –, de legalább is intenció szerint.

Irodalom: O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre. 5. k. 1923. 42–63 §. – G. Kerschensteiner: Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans 2. kiad. 1901. – H. Freyer: Theorie des objektiven Geistes. 3. kiad. 1934. – E. Spranger: Lebensformen. 7. k. 1930. – E. Spranger: Die Generationen und die Bedeutung des Klassischen in der Erziehung. (Jugendführer und Jugendprobleme, Festschrift für Kerschensteiner, Leipzig, 1924.) – H. Peyre: Qu'est-ce que le Classicisme? 1933. – E. Weniger: Die Theorie des Bildungsinhalts. (Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik III. Bd. 1930.) – F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung. 4. kiad. 1933. 80. sk. II. – B. Bauch: Der erzieherische Wert der Kulturgüter. 1930. – U. a.: Természet és szellem. Ford. Varga S. (Budapesti Szemle, 1937. évf.) – O. Wichmann: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer. Untersuchungen über die Beziehung von allgemeiner Pädagogik und Fachwissenschaft. 1930. – W. O. Döring: Psychologie des Bildungsgutes. 1933. – H. Freyer: Sprache und Kultur (Die Erziehung, II. évf. 1928. 65–78. II.) – P. Cauer: Grammatica militans. 3. kiad. 1912. – W. Jaeger: Humanistische Reden und Vorträge. 1937. – E. Fraenkel: Vom Werte der

⁷⁹ L. Fináczy Ernő: Didaktika, Bp. 1935. 76. l.

Übersetzung für den Humanismus (Vom Altertum zur Gegenwart, 1919. 920–306. ll.) – *W. Schönbrunn*: Weckung der Jugend. Moderner Deutschunterricht. 1930. – *Paul Lapie*: La composition française. (Pédagogie Française, 2. kiad. 1926.) – *O. Wichmann*: Kulturkunde als Gesamtanschauung. Halle, 1930. – *Ph. Aronstein*: Methodik des neusprachlichen Unterrichts. 1924. – *Babits M.*: Irodalmi nevelés. (Irodalmi problémák. Bp., 1917. 227–245. l.) – *Nagy J. Béla*: Magyar nyelvi és irodalmi oktatásunk továbbfejlesztése. (Orsz. Középisk. Tanáregyes. Közi. 65. évi. 1931. 65. sk. ll.) – *Lux Gyula*: Modern nyelvoktatás. 1932. – *Petrich Béla*: A modern nyelvek tanítása. 1937. – *Richard Müller-Freienfels*: Erziehung zur Kunst. 1925. – *Theodor Litt*: Geschichte und Leben. 2. kiad. 1925. – *Erich Weniger*: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik. 1926. – *Dékány István*: A történelmi kultúra útja. Középiskolai történelem-tanítás. 1936. – *Ed. Spranger*: Der Bildungswert der Heimatkunde. (Handbuch der Heimaterziehung hrsg. v. W. Schönichen, 1923. 3–26. ll.) – *Karl János*: A földrajz tanítása 1937. – *Georg Kerschensteiner*: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. 3. kiad. 1928. – *Faragó László*: A természettudomány helyzete a művelődés rendszerében. (M. Paedagogia 1937. évf., 61–70. ll.) – *Wilhelm Birkemeyer*: Der Bildungswert der Mathematik. 1923. – *Ernst Goldbeck*: Philosophie im mathematischen Unterricht. (Jugendführer u. Jugendprobleme Festschrift für Kerschensteiner, 1924.)

2. A tanterv megszervezése.

Amióta Cicero a szónoklatról írt művében megállapította a tervszerű közlés kellékeit s ezzel egyszersmind a didaktika alapjait is megvetette, nyugati iskolázásunkban, amely leginkább éppen a cicerói elmélet hatása alatt fejlődött, hagyományossá vált, hogy minden tanítás *inventio*-val, vagyis a tanítandó „anyag” kiszemelésével, feltalálásával kezdődik és ezt követi a *dispositio*, vagyis a kiszemelt anyagnak elrendezése. Ha a tervszerű közlésnek e kissé intellektualisztikus jellegű felfogásán ma már tágitanunk kell is, semmi okunk sincs arra, hogy a lépéseknek ez egymásutánján is változtassunk.

A diszpozíció általában olyan műveletet jelent, amely valaminő rendet akar teremteni bizonyos területen, ahol még nincs rend, vagy pedig ahol van ugyan rend, de ezt bizonyos cél érdekében kell újra elrendezni, „átszervezni”. Ebben az utóbbi értelemben beszélünk tantervi elrendezésről is. A kultúra ugyanis, amelynek köréből a művelődés javait kiválasztjuk, maga is célszerű összefüggést, „rendet” alkot, ámde amikor a javakat kiszemeljük belőle, ezzel kiszakítjuk őket ebből az eredeti összefüggésükből s így természetesen új – s most már a művelődési célnak megfelelő – elrendezésükről kell gondoskodnunk. Tekintettel pedig arra, hogy az oktatásban egyfelől a művelődési javak különböző nemeinél fogva a tárgyak többségével állunk szemben, másfelől pedig számolnunk kell a tanulmányi idő megszabott terjedelmével is, amely alatt maga a tanuló is fontos testi-lelki fejlődésen megy keresztül, azért az elrendezés kérdése tulajdonképpen kettős irányú:

1. Minő sorrendet kell követnünk az egyes tárgyakon belül és minőt a tárgyak egymásutánjában;
2. Mely tárgyakat tanítsunk egyidejűleg s miképpen létesíthető kapcsolat közöttük úgy, hogy ne maradjanak egymás mellett elszigetelten?

Mindkét irányban kétféle módja lehetséges az elrendezésnek. Az egyik a tiszta *szisztematikus* vagy konstruktív elrendezés, amely az anyagban nincs eredetileg adva, hanem amelyet éppen mi konstruálunk azzal, hogy összefüggéseket állapítunk meg benne és az egyes mozzanatokat ez összefüggéseken belül egymáson vagy egymás által tesszük érthetővé vagy igazoljuk. Tipikus példája az ilyen szisztematikus rendnek a tudományoké, ahol az egyik tételt a másikkal igazoljuk, az egyiket a másikkal támogatjuk s ahol épp ezért tulajdonképpen nincs korábbi vagy későbbi, csupán az egyes tételek fölé-, alá- vagy mellérendeltségi viszonyáról beszélhetünk, a sorrend tehát, amely itt érvényesül, tisztán *logikai*. Századokon keresztül ez a szisztematikus szempont uralkodott az iskolai oktatásban is. A hellenizmus korától úgyszólván a XIX. század elejéig a tudományoknak bizonyos zárt körét tanították, amelynek

anyaga a logikai összefüggés értelmében rendeződött. Ez a logikai rendezettség érvényesült elsősorban egy tárgynak az anyagán belül, amelynek iskolai feldolgozása (így pl. a grammatikáé) szigorúan a hagyományos tárgyi szisztematika fonalán haladt: ezért nem a tárgyat hozták közelebb a tanulóhoz, hanem a tanulót kényszerítették a tárgy felé. S hasonlóképpen a tárgyak egymásutánjának is megvolt a maga szigorúan megszabott sorrendje, amely a tudományoknak abban a szisztematikus sorrendjében gyökerezett, amelyet a hellenizmus tudósai adtak nekik és egy időben, egyszerre csak egy tárggyal foglalkoztatták a tanulókat. Hogy a tanulmányoknak ez a lépcsőzetes menete mily mélyen begyökerezett, arra jellemző, hogy a XVII. században még Comenius is azon a nézeten van, hogy egyszerre csak egyfélét szabad tanítani: *non nisi unum uno tempore* (Did. Mag. XX. 21. §.).

Ezt a szisztematikus szempontot a XIX. század folyamán mindinkább kiszorította az elrendezésnek egy másik módja, az *organikus*, amely a részek funkcionális együttműködése által jön létre, tehát magának a tárgynak valamilyen eredeti, konstitutív sajátosságát fejezi ki, s épp ezért itt az egész mindig korábbi a részeinél, a részek csakis az egész összefüggésen belül fejthetik ki funkciójukat. Jellemző példa erre az organikus rendre maga a pszichofizikai organizmus, ahol a „diszpozíció” éppen már előre elrendezettséget jelent. Ha pedig ezt az organikus rendfogalmat átvisszük nem-organikus természetű tárgyakra (pl. tudományra), akkor a részeknek egymáshoz való viszonya itt nyilván a hozzánk mint átélőkhöz való viszonyuk szerint alakul, sorrendjük tehát *pszichológiai* jellegű lesz. A művelődési anyagnak ez az organikus elrendezettsége érvényesült egykor a görög paideiában, ahol épp ezért nem kellett külön keresni a szálakat, amelyek egymáshoz fűzik az egyes részeket. A görög paideiának ez az organikus jellege azonban magának a görög kultúrának organikus egységében gyökerezett: ezért neveztük ezt a kultúrát éppen egyetemes értelemben klasszikusnak. S az egész ókorban ez az organikus szempont szinte magától értetődő elv volt, mert a művelődési javak rendje éppen a kultúra klasszikus rendjét tükrözte vissza: ebben az értelemben mondja Cicero is (De or. III. 6. 21.), hogy az összes humánus tanulmányokat közös szálak fűzik egységgé. Épp ezért ott, ahol a művelődési javak rendje ilyen egyetemes (vagy egzisztenciális) klasszikában gyökerezik, tulajdonképpen nem is kellene gondoskodni ezek elrendezéséről, mivel az organikus rend már eredettől fogva adva van a kultúra egységében.

A tantervi elrendezés szüksége voltaképpen a modern kultúra egységnélküliségének és szétágazó szerkezetének következménye. A kultúrának – főleg pedig a tudományos kultúrának – fokozódó differenciálódása, mint ismeretes, a tanterveket is egyre jobban megduzzasztotta: a XIX. század elejétől a tantárgyaknak egész sora szerepel, mindegyik sajátos tárgyi szisztematikával, anélkül azonban, hogy bármilyen bensőbb kapcsolat volna közöttük. Találón jegyezte meg Willmann, hogy az egyetlen kapocs, amely összefűzi őket, a tanuló könyvszíja.⁸⁰ S ebből érthető, hogy a didaktikusoknak és tantervszerkesztőknek legfőbb törekvése most arra irányul, hogy e sokféle és egymással egyáltalán nem vagy csak lazán összefüggő „anyagnak” egyes részei közt belső kapcsolatot létesítsenek.

Hogyan lehet ezt a kapcsolatot megteremteni? Kétségtávolú úgy, hogy a tiszta szisztematikus szempontot az organikussal cseréljük fel, vagy legalább is vele próbáljuk összeegyeztetni. Ez a törekvés vetette felszínre a tanterv organizációjának gondolatát, amely a didaktikában a *tantervi koncentráció* elnevezése alatt ismeretes. Ez pedig kettős irányban lehetséges: mint koncentráció egyazon tárgyon *belül* (A) és koncentráció ama különböző tárgyak *közt* (B), amelyek a tantervben egymás mellé vannak rendelve.

⁸⁰ Didaktik als Bildungslehre. 3. kiad. 1903. II. 219. l.

A) Tárgyi koncentráció.

A koncentráció egyazon tárgyon belül tulajdonképpen valamely tárgy anyagának *a tanuló fejlődéséhez mért fokozatos tagolását jelenti*. A régebbi iskola, mint említettük, a művelődési javak elrendezésében szintén bizonyos fokozatosságot tartott szem előtt, ezt azonban úgy értelmezte, hogy az egyes tárgyak fokozódó nehézségük szerint kövessék egymást. Így állt elő azután az iskolai tárgyaknak bizonyos rendszere, s mint ismeretes, a tanulmányi menetnek egyes fokozatai is eszerint kapták elnevezésüket.⁸¹ Az organikus elv térfoglalásával ellenben az a meggyőződés alakult ki, hogy *minden fokon minden tárgyat kell tanítani, de különböző mértékben*. Vagyis minden egyes tárgynak anyagát szét kell osztani az egész tanulmányi időre és az egyes tárgyak tanításának egymás mellett párhuzamosan kell folynia. E szétosztás alapja pedig nyilván a tanuló szellemi fejlődése. Ennek figyelembevételével kell haladni az egyszerűbből és könnyebből, a közelebbiről és ismertről fokozatosan az összetettebb és nehezebb, a távolabbi és ismeretlen felé. Ilyenformán ezek a már Comenius által sűrűn hangoztatott elvek (amelyeket azonban ő módszeres elveknek tekintett), magának a tantervi elrendezésnek elveivé tétettek.

Ennek az utóbbi elvnek következetes érvényesítése azonban szükségképpen megbontja az egyes tárgyakon belül az anyag szisztematikus összefüggését. Ha az anyagot a tanuló lelki fejlődésének fokozataihoz alkalmazzuk, akkor ezáltal bizonyos részeket ki kell ragadnunk a tárgyi összefüggésből, hogy a megfelelő helyre illesszük, bár e részeknek igazi jelentősége és művelő hatása is csak az eredeti összefüggésben érvényesül. Ami könnyebb, az nem mindig egyszersmind alapvető is; viszont ami hosszú előkészítést kíván, az nem okvetlenül a legfontosabb is. Tehát a művelődési javaknak a pszichológiai szempont szerinti elosztását csak a javak szisztematikus egységének rovására lehetne következetesen végrehajtani. Ám ez nemcsak nem kívánatos, de végeredményben lehetetlen is. Ennélfogva szükségszerűen felmerült a további kérdés: miképp lehet a művelődési javak elrendezésében az egyes tárgyakon belül a pszichológiai fokozatosság szempontjának megóvása mellett a tárgyi egységet is biztosítani?

Két irányban történt erre kísérlet. Az egyik volt a *történeti elv* érvényesítése, közvetlenül egy tárgy anyagán belül, majd ebből folyólag a tárgyak egymásközi kapcsolatának biztosítására. Eszerint egy tárgy anyagát olyan sorrendben kell tanítani, ahogyan történetileg kialakult; ez a sorrend egyszersmind leginkább meg fog felelni a tanuló lelki fejlődésének is, mert ez voltaképp ismétlése az egész emberiség történeti fejlődésmenetének. Az egység és összefüggés itt tehát létrejön mintegy magától, organikusan, ha a történeti fejlődéssorrendet megóvjuk és a tanuló fejlődéséhez alkalmazzuk, illetőleg ezzel párhuzamosítjuk. Az elv első nyomai már Herdernél feltalálhatók, Herbart már tudatosan kívánja alkalmazni.⁸² Részletes kidolgozását azonban a későbbi herbartianusoknál, elsősorban Zillertől kapta, aki nemcsak a fokozatosságot, hanem egyszersmind a tárgyak egymásközi kapcsolatát is igyekezett vele biztosítani. Nálunk némi megszorítással (csupán a nemzeti nyelvi és irodalmi anyagra korlátozva) Kármán képviselte ezt a történeti elvet, amiről nemcsak az általa szerkesztett 1879. évi tantervünk tanúskodik, hanem nyomai későbbi tanterveinkben is feltalálhatók.

⁸¹ A jezsuitáknál pl.: grammatikai osztályok, retorika, poézis (=humanitás), filozófia. A korabeli protestáns iskolákban is hasonló fokozatossággal találkozunk. Nálunk tudvalevőleg még II. Ratio is megtartotta ezeket az elnevezéseket.

⁸² Így midőn azt kívánja, hogy a nyelvi- és irodalmi oktatás kezdődjék a göröggel, folytatódjék a latinnal és fejeződjék be a modern nyelvekkel; ezen belül is haladjon a műfajok kialakulásának sorrendjében, tehát pl. a görög tanulmány induljon ki Homéroszból. V. ö. Herbart, *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*. 39., 41. §.; továbbá *Umriss päd. Vorlesungen* (magyar fordítása Nagy J. Bélától, Bp. 1932.) 278., 283., 284. §.

Az elv használhatóságába vetett hitünk azonban ma már tetemesen megcsökkent. Következetes és a tárgyak egyetemére vagy legalább is egyik csoportjára (az ú. n. „érzületi tárgyakra”) kiterjedő alkalmazásának lehetőségét – ahogy Ziller képzelte – már a kortársak is kétségbe vonták. Ámde még maguknak a történeti és történeti jellegű tárgyaknak keretében is nehezen és csupán mesterkéltség árán érvényesíthető. A történeti korszakfelosztásnak merőben külsőleges szempontja maguknak a művelődési javaknak elrendezését is külsőségessé teszi: a fejlődési sort, amely a szisztematikus voltna hivatva itt pótolni, azzal, hogy e fejlődésnek pusztán külső keretét alkalmazzuk, voltaképpen merőben mechanikussal cseréljük fel. A legnagyobb hibája azonban a történeti elvnek, hogy az egyéni lelki fejlődést mint az egész emberiség fejlődésének ismétlését tekinti. Ez a téves elképzelés, amely azután az egész művelődési menetnek az emberi kultúrfejlődéssel való párhuzamosítását eredményezte, a múlt század divatos biológiai felfogásából eredt, amely szerint az egyed fejlődése (ontogenezis) ismétlése a faj fejlődésének (filogenezis). A lelki élet fejlődésére ez semmiképp sem vonatkoztatható. A mai gyermek magasfokú kultúrába születik bele, amelyhez már élete első éveiben úgyszólván hozzáilleszkedik s így nemcsak szükségtelen, hanem egyenesen lehetetlen volna az iskolázás kezdetétől az emberiség történeti fejlődését vele végigfuttatni. Sőt még azokban a tárgyakban sem lehet ezt ezzel az elvvel megokolni, ahol csakugyan fejlődési sorrendet követünk. A történeti elv alkalmazásának valóban csak akkor volna értelme, ha a tanulót mintegy hermetikusan el lehetne zárni, hogy tudomást se szerezzen olyan dolgokról, amelyek a fejlődés sorrendje szerint a tanulmányi idő későbbi szakaszára valók, mert tulajdonképpen csak így „ismételné” az emberiség történetét.

A másik irány, amelyben a művelődési javakat a tárgyi logikai egység megóvásával is a pszichológiai fokozatosság szerint igyekeztek elrendezni, az ú. n. *koncentrikus körök elve*, amely tulajdonképpen az organikus és a szisztematikus szempontok közös alkalmazását, mintegy összeegyeztetését jelenti. Eszerint tehát minden fokon mindent kell tanítani, a tanuló fejlődéséhez mérten fokozatosan haladva a könnyebbről és egyszerűbből a nehezebb és bonyolultabb felé, úgy azonban, hogy lehetőleg minden fokon a tárgyak szisztematikus összefüggése érvényesüljön. Ez pedig csak úgy lehetséges, hogy az alapvetőből mint középpontból indulunk ki, a tárgy anyagának megfelelő részeit pedig ehhez rendezzük hozzá, majd ezt fokozatosan bővítjük és tágitjuk a fejlődés fokozataihoz mérten, esetleg alkalmat adunk szélesebb körű alkalmazására. Ilyenformán tehát minden egyes pszichológiai fejlődési fokon mintegy újra megalkotjuk az anyag szisztematikus-logikai rendjét, mégpedig mindig szélesebb körben és éppen ezért beszélünk ebben az esetben „koncentrikus körökben” való elrendezésről.⁸³

Mindamellettenek a rendezési elvnek is vannak sebezhető pontjai. Először: mindenütt következetesen ez sem alkalmazható, a didaktikai gyakorlat sokszor megalkuvásra kényszerít. Így pl. a latintanításban az egyszerű mondatokkal kapcsolatban tárgyalt olvasmány (Livius könnyített szövege) már számos összetett mondat szerkezetet tartalmaz, ami már a szisztematikus sorrend megcsorbítását teszi szükségessé. Viszont másfelől a természetes szisztematikával rendelkező tárgyakban a szisztematika érvényesítése szükségképpen az organikus elv

⁸³ Így pl. a latin nyelv tanítását a declinációval és a coniugációval kezdjük és ehhez, mint középponthoz hozzárendezzük a többi szükséges nyelvtani ismeretet és az olvasmányt; második fokon kiegészítjük a declinációra és a coniugációra vonatkozó ismereteket és bővítjük a kört a szóképzéssel; a további körök középpontjában az egyszerű, majd az összetett mondat tárgyalása áll; a felsőbb osztályokban az addig szerzett ismereteket állandóan alkalmazzuk, úgy azonban, hogy a kiszemelt olvasmányi anyag a szöveg fokozódó nehézsége mellett is képet adjon a latin irodalom egészéről. Vagy a történelemben: kezdőfokon az egyszerű narratív-biografikus hazai történelem, majd a világtörténelem mint úgyszólván a nemzeti történet szélesebb kerete és végül a nemzeti történelem szélesebb alapon, a társadalmi és az intézményfejlődés szemszögéből. Vagy a természetrajz a kezdőfokon csupán olvasmányszerűen, a felsőbb „körökben” pedig inkább rendszeresen, s. i. t.

feladását vagy legalább is megszükitését okozza. Másodszor pedig: ahol megvalósítható is a koncentrikus körök elve, ott azt a visszasságot rejti magában, hogy az anyag bizonyos részeinek ismételt tanítása válik szükségessé, ez pedig a tanuló érdeklődésének megfogytkozásával jár. Ugyanannak örökös visszatérése – habár bővített formában is – nem a tanuló tudását fogja mélyíteni, hanem inkább unalmat és egykedvűséget szül. Elsősorban ennek felismerése készítette Zillert és követőit arra, hogy elvessék a koncentrikus körökben való anyagelrendezés elvét és helyette a történeti elvet alkalmazzák, amely azonban (mint láttuk) még kevésbé megfelelő.

Ha az újabb európai tantervek általában mind koncentrikus körökben rendezik a művelődési javakat, ez nem csupán elvi belátás alapján történik, hanem részben gyakorlati indítékokból is. Az ilymódon szakaszokra tagozódó tanterv ugyanis lehetővé teszi, hogy bizonyos mértékig kikerekített műveltséget szerezzenek azok is, akik nem végzik el egészen a középiskolát. Az elvi kíváncsalom ebben az esetben csak az, hogy a koncentrikus körökben való elrendezés folytán előálló tagoltság ne legyen túlságosan sűrű, továbbá hogy a művelődési javaknak vagy a javak bizonyos részeinek ilymódon szükségessé váló ismételt feldolgozása ne legyen száraz és mechanikus ismétlés, hanem új szempontok alkalmazásával valóban bővítse a tanuló ismeretkörét. Ezért általában az a felfogás honosodott meg, hogy alsóbb fokon elbeszélő és életrajzi (pl. irodalom, történelem, földrajz, természetrajz) vagy elemi (pl. grammatika, mennyiségtan), felsőbb fokon pedig inkább az összefüggéseket is számba vevő, rendszeres, oksági vagy funkcionális szempontból kell ugyanazokat a tárgyakat feldolgozni.

A koncentrikus körökben való anyagelrendezés említett fogytkozásai készítették újabban a didaktikusokat, hogy egy olyan elv alapján kíséreljék meg az eddig felmerülő nehézségek kiküszöbölését, amely szintén organikus és szisztematikus elv, de nem a tanuló organikus természetéhez igazodik, sem pedig a tárgy szisztematikus természetéhez, hanem az élethez. Ez az ú. n. *életegységek szerint rendező* (szimbiotikus) *elv*, amelyről azonban alább lesz szó, mivel nemcsak egyazon tárgy anyagának rendezési elve, hanem egyszersmind a tárgyak kapcsolatát akarja megteremteni és azonfelül még újabb módszeres törekvésekkel is vonatkozásban áll.

B) Tárgyak közti koncentráció.

A koncentráció a különböző tárgyak közt a tárgyaknak egymásközti kapcsolatát jelenti, vagyis az elrendezésnek azt a módját, amely az egyes, a tantervben egymás mellé rendelt tárgyakat nem hagyja elszigetelten egymás mellett, hanem belső szálakkal törekszik őket egymáshoz fűzni. Szimultán kapcsolatáról is szoktak ebben az esetben beszélni, szemben az egyes tárgyak egymást követő sorrendjével, amelyet szukcesszív kapcsolatnak is neveznek.

E szimultán kapcsolat követelményének indokolása itt is kettős: egyfelől szisztematikus-logikai, másfelől organikus-pszichológiai. Az előbbi szerint az egyes tárgyaknak egymás mellé rendelésében ugyanolyan egységnek kell érvényesülnie, aminő egységet maguk a tudományok is alkotnak. Mint ahogy a tudományok rendszere sem elszigetelt diszciplínáknak vonatkozás nélküli egymásmellettisége, hanem belső szálak fűzik őket össze, úgy a tantervben is, amely végeredményben – így szól az érv – ezt a tudományrendszert tükrözi vissza, összefüggésnek kell uralkodnia. Ebben az értelemben tehát a koncentrációnak az a feladata, hogy a tárgy természetében rejlő vonatkozásokat felkeresse és ezeket éppen a tárgyi összefüggés érdekében érvényesítse.

Az ellenvetés e felfogással szemben szinte magától kínálkozik. A tudományok egysége valóban megvolt valamikor, ma ellenben legfeljebb filozófiai program, a valóság inkább az egyes tudományok széttagozódását és elszigeteltségét mutatja. Az egyes tudományágak viszony-

lagos függetlenségben fejlődnek egymás mellett, sokszor tudomást sem vesznek egymásról. A tanterv tehát nem tükröztethet vissza olyan egységet, amely nincs meg magukban a tudományokban sem, arról nem is szólva, hogy a művelődési javak rendje nem merül ki a tudományos javakban, hanem ezek csak egy részüket alkotják. Ez a felfogás, amely a tárgyak kapcsolatát a tárgyi szisztematika alapján akarja biztosítani, a művelődésnek pusztán intellektualisztikus értelmezésében gyökerezik.

Meggyőzőbbnek látszik a másik indoklás, amely a tárgyak közti kapcsolat létesítését pszichológiai megfontolásra alapítja. Eszerint ismeretszerzésünk természetében gyökerezik, hogy csak az lehet maradandó lelki birtokunk, ami valamiképpen kapcsolódik más ismeretekkel, míg az elkülönített, mintegy zárkába helyezett ismeretek elsorvadnak. Az oktatás sikere tehát attól függ, hogy mennyire képesek az ismeretek egymással kapcsolatba lépni, egymást kölcsönösen erősíteni, és így a tanuló lelki kiművelésében is együtthatni.

Ezt az utóbbi mozzanatot: a kapcsolásnak a lelki kiművelésben való szerepét hangoztatta különösen Herbart a sokoldalú érdeklődés követelményének felállításával, de ő maga és különösen követői ezt a feladatot merőben intellektualisztikus irányban vélték teljesíthetőnek. Innen van, hogy náluk szinte észrevétlenül a pszichológiai szemponton ismét felülkerekedik a logikai. Más szóval: a kapcsolatokat magukban a tárgyakban keresték, abból a meggyőződésből indulva ki, hogy ismeretszerzésünk egész folyamata pusztán képzetfolyamat, amely úgyszólván leképezése a dolgok közti összefüggéseknek. Ezért ha a dolgok közt összefüggéseket létesítünk, akkor úgyszólván magától létrejön képzeletünk összefüggése is. Ez az ún. *asszociatív koncentráció*, amely tehát magukban a tárgyakban keres asszociálásra alkalmas „elemeket”.

Ennek az asszociatív koncentrációnak tulajdonképpen kidolgozója Ziller volt, aki a történeti elvet is ennek szolgálatába állította. Így keletkeztek az ő ismert *kultúrhistoriai fokozatai*, amelyeknek sémája szerint a lelki fejlődés fokozatainak megfelelően a művelődési anyag úgy csoportosul, hogy minden egyes fokozatnak (= osztálynak) középpontjában bizonyos történeti-irodalmi (vagy, ahogy Ziller nevezi: „érzületi”) anyag áll, amely az egyetemes kultúra fejlődésének sorrendje szerint tagozódik, és amelyhez azután az anyag többi része megfelelő asszociatív kapcsolatba lép.⁸⁴ Ismeretes, hogy nálunk Ziller tanítványa, Kármán a történeti elvet szintén ilyen értelemben asszociatív koncentráció létesítésére használta fel. Bár ő a kultúrhistoriai fokozatokat nem az egész emberiség, hanem a magyar nemzeti történet alapján szerkesztette meg, az egyes történeti korszakok tárgyalása – egy-egy nemzeti hős körül koncentrálna – nála is megfelelő irodalmi olvasmánnyal és műfajok ismertetésével asszociálódik, azonfelül az egész magyar nyelvi és történelmi oktatás kapcsolatban áll a latinnal és a göröggel. Voltak azután, akik ezen az alapon az asszociatív koncentrációt az egész művelődési anyagra, tehát a reális tárgyakra is kiterjeszteni igyekeztek (így pl. W. Rein).

A vállalkozás első tekintetre valóban megkapó, mivel ezzel a művelődési javak szukcesszív és szimultán rendje egy csapásra biztosítottnak látszik. Ebből érthető, hogy évtizedekig foglalkoztatni tudta a didaktikai elméletet és az iskolát egyaránt. Ma ellenben már nem vagyunk annyira meggyőződve a kísérlet célravezető voltáról. A történeti elv fonáksága már az előzők során kitetszett: következetesen ez az elv nem érvényesíthető, részleges alkalmazása pedig

⁸⁴ V. ö. *Tuiscon Ziller*: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 1865. 427. l.: „Für jede Unterrichtsstufe, für jede Schulklasse muss ein Gedankenganzes, und zwar wegen des sittlichreligiösen Erziehungszweckes ein Gesinnungsstoff als konzentrieren der Mittelpunkt hineingestellt werden, um welchen sich alles Übrige peripherisch herumlegt und von dem aus nach allen Seiten hin verbindende Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten werden. Auf diese Weise hört der Unterricht auf, ein loses Aggregat einzelner Lehrfächer zu sein, was er ausserdem unausbleiblich ist. – A kultúrhistoriai fokozatok elméletének részletes tárgyalását l. Fináczy: Didaktika, 85, sk. II.

erőszakoltságokat okoz. Ugyanezt mondhatjuk, sőt még fokozottabb mértékben, a történeti elvvel összefonódó asszociatív koncentrációról is, amely a történeti elrendezésnek amúgy is merev fokozatait még önkényesen létesített kapcsolatokkal és párhuzamosításokkal teszi mesterkéltté. Ziller körmönfont „asszociációi” a biblia, a görög-római irodalom és a német történet között ma már mosolyt keltenek, de végelemzésben éppoly kevésbé indokolható, ha a Kármán-féle tantervben pl. az első osztályban, a „monda fokán”, a magyar őskor és honfoglalás mondái a görög mítosszal és ugyanakkor a latin tanítás keretében a Róma alapítására vonatkozó mondákkal kerülnek „tárgyi és érzületi” vonatkozásba. Egyáltalán az asszociációnak mint koncentrációs elvnek értéke nagyon kérdéses, és alkalmazása legfeljebb szűk körben lehetséges. Bizonyos kapcsolatok csakugyan fennállnak, ámde ezek maguktól adódnak és hagyományosak. Ilyen pl. a szónoklat tárgyalása egyidejű Cicero-olvasmánnyal; ilyen a történelem és irodalom, a történelem és földrajz, a matematika és természettan egyes fejezeteinek kapcsolata, ahol tehát az egyébként szétágazó anyag egyes részei a példa és az elv, a leírás és a forrás vagy a keret, esetleg a szabály és az alkalmazás viszonyában állnak egymással, de semmi esetre sincsenek a szinkronisztikus egymásmellé-rendelés viszonyában. Asszociatív elemek erőszakolt keresése ellenben és ezen az alapon a művelődési javak egészének – vagy akár csak a javak egyik körének – egyértelmű rendezése feltétlenül meddő fáradozás és elvieskedő játéknál többnek alig minősíthető. Ennek az egész asszociációs koncentrációnak elve a régi, elavult képzetpszichológián alapuló didaktikában gyökerezik, amely „érzületi” oktatásról beszélt ugyan, de ennek feladatát is csupán a „képzetek megmunkálásában” látta és asszociációk létesítésével vélte az „anyag” emlékezetben-tartását elősegíteni. Holott a megőrzésnek is legjobb eszköze maga a tárgy keltette hatás; ahol ez nem biztosítja a megmaradást, ott azt más tárgyakkal való összefüggések mesterkélt felkeresésével még kevésbé lehet biztosítani.

Az asszociatív koncentrációnak e merőben intellektualisztikus felfogásán igyekszik túlhaladni a szimultán elrendezésnek az a formája, amelyet Willmann nyomán *erkölcsi világnézeti koncentrációnak* nevezhetünk.⁸⁵ Az egyes tárgyakat ugyanis művelődési értékük miatt vesszük fel a tantervbe, tehát nem lehet őket önkényesen kiragadott középpontok körül csoportosítani, még kevésbé szolgálhatnak pusztán eszközül bizonyos kapcsolási technika gyakorlására. Az emberi tudásnak és ismereteknek valóban megvan a maguk nagy összefüggése, ezt azonban lényegében csak a filozófia tudja megvilágítani, a részletekből a részletek felé ezt hiába keressük. Asszociatív koncentrációnál ezeket az összefüggéseket jobbra csak a tanár látja, de nem látja még a tanuló. Épp ezért arra kell törekedni, hogy a részletek összefüggését maga a tanuló is valamilyen nagy egészből – ha talán kezdetben nem is mindjárt megértse, de legalább – megérezze vagy megsejtse, ami akkor lesz lehetséges, ha a tárgyak közti kapcsolatot nem annyira tárgyi érintkezési pontjaikban, hanem inkább művelő hatásukban keressük. Ez más szóval azt jelenti, hogy koncentrálni az oktatást nem az anyagnak, hanem csakis a tanulónak szempontjából kívánatos. Az iskolai munkának kell az igazi koncentrációt megteremtenie, mégpedig azzal, hogy a művelődési javak összességét, az oktatásnak minden tárgyát a feldolgozásban azonos erkölcsi-világnézeti szellem hassa át. Tehát az egyik tárgy keltette hatásnak nem szabad a másik tárgy hatását megbénítania vagy éppen lerontania, hanem valamennyinek ugyanabban az irányban kell összefüggődni az oktatás végső célja

⁸⁵ Egyesek (pl. *Erich Weniger*: Die Theorie des Bildungsinhalts, 1930, 53. l.) egzisztenciális koncentrációról beszélnek. A kifejezés azonban itt megtévesztő. Az egzisztencialitás olyasmi, ami megvan, ami épp a létadottság legmélyén gyökerezik, nem pedig olyasmi, ami utólag, racionális aktusokkal megteremthető. Itt ellenben a művelődési javaknak szándékos és tervszerű szimultán rendezéséről van szó, ami nyilván csak racionálisan végezhető. Az előző fejezetben az egyetemes klasszikát mi is egzisztenciálisnak neveztük, a művelődési javak kiszemelésében azonban nem ezt a klasszikát, hanem csupán ennek jegyeit vettük elvi, vagyis racionális mértékül. Ha a művelődési javaknak egzisztenciális rendje eredettől fogva fennállana, akkor ez – mint említettük – feleslegessé tenné minden elrendezést. Elvszerűen létrehozni azonban ezt nem lehet.

érdekében, ami azonban csak akkor lehetséges, ha átadásuk egységes világnézeti alapról történik.⁸⁶

A koncentrációnak ez a formája mindenesetre kevésbé kézzelfogható, mint az asszociatív; sokkal nehezebb is ennél, mivel inkább a javak feldolgozásának módjától függ és ennek is úgyszólván észrevétlen hatásában nyilatkozik meg, tehát tantervileg nem is rögzíthető, ellenben közelebb esik az ú. n. módszeres koncentrációhoz. Mivel azonban ezt a módszeres koncentrációt is gyakran asszociatív irányban szokták magyarázni, azért itt is szükségesnek látszik annak hangsúlyozása, hogy a szóban forgó erkölcsi-világnézeti koncentráció nem ilyen értelemben a tanítás kifejtése folyamán kínálkozó asszociatív elemek felhasználását jelenti, hanem a tárgyaknak eszmei tartalmára támaszkodik és módszeresnek csak annyiban nevezhető, amennyiben ennek alakító hatásában törekszik egységre és összefüggésre. Az erkölcsi-világnézeti koncentráció tehát lényegében teleologikus koncentráció, mivel általa a tárgyak kölcsönös kapcsolata a művelődés végső célja szerint alakul ki. Ezzel szemben az olyan oktatásban, amely ennek a teleologikus kapcsolatnak híjával van (ami előfordulhat, ha pl. a tárgyak különböző világnézetű tanárok kezében szétszakadnak), a legaprólékosabban kicirkalmazott asszociációk sem fogják a tanuló műveltségében a kívánt egységet eredményezni.

Az asszociációs és az erkölcsi-világnézeti koncentráció mellett azonban még egy harmadik irányban is kísérlet történt a művelődés javainak tantervi szimultán elrendezésére, mégpedig az ú. n. *szimbiotikus koncentráció* alapján.⁸⁷ A kezdemény e tekintetben *Berthold Otto* névéhez fűződik, s az elv – amely főleg utóbbi időben erősen hódított – tulajdonképpen a módszeres koncentrációt fejleszti a végletekig. Eszerint a művelődési javak elrendezésének kiindulópontja nem lehet sem az anyag szisztematikus összefüggése, sem pedig a tanuló lelki fejlődése, hanem csakis az életvalóság úgy, amint a közös élmény és közös feldolgozás számára tanulónak és tanárnak egyformán adatik. S bármily részletet ad is az életvalóság, ez a részlet is mindenkor teljes és összefüggő egész. Ezért itt egyáltalán nincs szükség a régi, iskolai értelemben vett tárgyra: az élet sem ismer tantárgyakat, hanem csak összefüggéseket, sajátos egységeket. Ezeket az egységeket kell éppen a tanításban alapul venni.

A szimbiotikus koncentráció elve tehát végelemzésben feleslegesnek tekint minden tantervet és a közös élmény tárgyát alkotó didaktikai egységek keretében kíván mindent tanítani. Arra nézve azonban, hogy ezt a tanítást hogyan kell közelebbről elképzelni, az elv hívei nem adnak sem egyértelmű, sem határozott felvilágosítást. Magától kínálkoznék az a felfogás, hogy ez az oktatás egészen alkalomszerű és pusztán a tanuló érdeklődésétől függ. Ámde ez ellen az elv hirdetői tiltakoznak. Szerintük itt is teljes tervszerűséggel lehet eljárni, mivel ez az élet-egységek alapján való tanítás a legkülönbözőbb munkaformák együttese (megfigyelés, elbeszélés, beszédgyakorlat, leírás, rajzolás vagy mintázás, számolás, mérés stb.), és legfőbb előnye, hogy a közös élmény és ennek közös feldolgozása által munkaközösséget is teremt. A szimbiotikus elv tehát a koncentrációt lényegében a munkaelvre alapítja.

Ahogy ez az elv ma még előttünk áll, inkább program, amely ott is, ahol gyakorlati alkalmazását megkísérelték, legfeljebb az oktatás legalsó fokán vált be. A munkaelvvel kapcsolatban esetenként a középfokú oktatásban is alkalmazható, az elrendezés általános elvének azonban semmiképp sem tekinthető, mivel az összefüggést nemcsak hogy a tárgyak közt nem biztosítja, hanem inkább még az egyes tárgyakon belül is egészen szétzilálja.

⁸⁶ V. ö. ezzel az utolsó fejezetet.

⁸⁷ A koncentrációnak ez a módja az újabb német pedagógiában *Gesamtunterricht* néven ismeretes. Sok tekintetben rokon ezzel az amerikai Egyesült Államokban alkalmazott (s azután Szovjetországtól is átvett) ú. n. *Project-Method*, amelyben az oktatás anyaga bizonyos, lehetőleg a tanuló által felvett tervek (projektumok) kidolgozása körül összpontosul.

A szimultán elrendezésnek a különféle elvekkel kapcsolatban felmerülő eme nehézségei magyarázzák, hogy az újabb európai tantervek és utasítások általában nagy óvatossággal nyúlnak a kérdéshez és inkább csak nagy vonásokban jelzik a kapcsolatok lehetőségét, a részleteket pedig a helyi tantervekre vagy pedig a tanár módszeres eljárására bízák.⁸⁸ A törekvés általában itt is az, mint az egyes tárgyakon belül alkalmazott koncentrációnál, hogy az organikus és a szisztematikus szempont összeegyeztessék, amire kétségtávol az erkölcsi-világnézeti koncentráció nyújt leginkább módot. Ezért a tárgyak kölcsönös kapcsolatának megjelölése ma kiváltképpen ebben az irányban történik, kiaknázva ebből a szempontból elsősorban a nemzeti nyelvben és irodalomban rejlő erkölcsi-világnézeti tartalmat, amely a maga alapvető jellegével az ily értelemben vett koncentráció létesítésére valóban a legalkalmasabb. Ezzel szemben a tárgyak közti koncentrációnak másik két formája, az asszociatív és a szimbiotikus, egyaránt végleteket jelez, amelyek közül az előbbi már nem, az utóbbi pedig még nem tekinthető a szimultán elrendezés általános elvének.

Emellett azonban elképzelhető a koncentrációnak az a módja is, amely az emberből mint középpontból történik, amire az elvi kiindulás lehetőségét éppen korunk antropológiai érdeklődése nyújthatná. Szellemi- és természettudományok ma már nem állanak oly áthidalhatatlanul egymással szemben sem célkitűzésükben, sem a megismerés módszere tekintetében, mint még néhány évtizeddel ezelőtt. Sőt immár határozottan a természettudományoknak és a matematikának bizonyos értelemben vett „humanizálódásáról” is beszélhetünk. Ezért – mint ahogy a javak kiszemelésének kérdésében is már utaltunk erre – nem illúzió többé arra gondolni, hogy az iskolában is az ember kerüljön a középre és a művelődési javak kapcsolatát ismét – bár most kitágultabb értelemben – ez a humánus szempont teremtsen meg. Ez azonban olyan gondolat, amely még kidolgozásra vár.

Irodalom. (Az előző fejezetben említettekén kívül): *Otto Willmann*: Didaktik als Bildungslehre 5. kiad. 1923. 64–69. §. – *Tuiscon Ziller*: Allgemeine Pädagogik 3. kiad. 1892. – *U. a.*: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. kiad. 1884. – *Fr. Wilh. Dörpfeld*: Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. 5. kiad. 1911. – *F. Hollkamm*: Die kulturhistorischen Stufen und ihr Verhältnis zu den konzentrischen Kreisen. 1901. – *R. Hönigwald*: Zur Theorie des Konzentrationsunterrichts (Zeitschr. f. Phil. u. phil. Kritik. 1917.) – *Kármán Mór*: A nevelés feladatai. Adalékok a gimnáziumi oktatás elméletéhez. Bp. 1914. 99. sk. II. – *August Messer*: Der konzentrische Unterricht. 1926. – *Carl Reichhardt*: Konzentration (Neue Jahrb. f. Wissensch. u. Jugendbildung 1926. 347–361.) – *Paul Reiniger*: Sinn, Grenzen und Möglichkeit des Gesamtunterrichts. 1933.

⁸⁸ Így pl. a Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preussens. 1925.

III. Az oktatás lefolyása. (A módszer elmélete.)

A művelődés javainak kiszemelése és elrendezése elsősorban kultúrfilozófiai feladat. A tanuló szempontja természetesen már eközben is figyelemben részesül, mégis szorosabban véve akkor beszélünk oktatásról, ha ezekkel az elvszerűen kiszemelt és elrendezett művelődési javakkal érintkezésbe hozzuk a tanulót, ami mindenkor bizonyos tervszerű eljárások útján történik. Ezeket az oktatás célja által meghatározott és a tanuló megismerési aktusaihoz alkalmazott eljárásmódokat s a velük létrehozott lelki hatásokat, egyszóval az oktatás lefolyását tárgyalja a didaktikának *módszertani* része.

Az oktatás módszerét mindig a személyre-irányultság jellemzi, szemben például a tudományos kutatás módszerének tárgyra-irányultságával. Vagyis az oktatásban egy szubjektum (a tanár) mindig bizonyos ráhatást fejt ki egy másik szubjektumra (a tanulóra), hogy ezzel bizonyos lelki folyamatokat indítson meg benne. Ez a személyről személyre irányultság természetesen az ú. n. csoport- vagy osztálytanításban is fennáll. A ráhatások itt is, bár közösségre irányulnak, de mindig egyeseket érnek. Épp ezért a tömegtanítás elnevezés tulajdonképpen egészen helytelen. Nem szólva arról, hogy a tömeg teljesen amorf közösség, az iskolai osztály pedig nem az, de egyáltalán tömeget nem is lehet tanítani, legfeljebb közvetlenül, szuggesztív úton befolyásolni, anélkül azonban, hogy e befolyásolás mértéke itt valaha is ellenőrizhető volna. Ezzel szemben a tanításban – ahogy e tevékenység fogalmi elemzése alkalmából rámutattunk – a személyes ráhatás mindig közvetett úton, azaz bizonyos objektív tartalmak (művelődési javak) közlése által történik, s a ráhatás fogamatja is itt mindig ellenőrizhető. A közvetlen, szuggesztív elemek természetesen itt sem hiányoznak, ezek azonban a közlés folyamatát csak mintegy elősegíteni, támogatni hivatottak. Maga a közlés ellenben sohasem lehet spontán és ösztönös, hanem mindig tudatos és szándékos, vagyis célra irányított, ennél fogva a tanításnak mint közvetítő ráhatásnak mindig van *formája* és van *menete*.

A kettő természetesen mindig együtt szerepel az oktatás lefolyásában és egymástól elválaszthatatlan. A forma inkább a művelődési javak nyújtásának módját jelenti, a menet pedig a javakkal való érintkezésbejutás lelki aktusainak bizonyos egymásra következését, folyamatát fejezi ki. De minden menetnek van bizonyos formája, amelyben külsőleg is megnyilvánul és a forma mindig csak az oktatás menetében kap értelmet, önmagában ellenben jelentéstelen. Külön-külön való tárgyalásukat épp ezért csak technikai okok indokolhatják. Ez a tárgyalás mindenestre általános, vagy úgy is mondhatjuk: formális jellegű, vagyis mindaz, amit az oktatás formájára és menetére nézve elvileg megállapítani sikerül, az az oktatás lefolyására a művelődési javak sajátos jellegére való tekintet nélkül egyformán érvényes. Ezek az általános elvek azután nyilvánvalóan a művelődési javak természete szerint is alkalmazást nyerhetnek. Ennek az alkalmazásnak mikéntjét egyfelől az oktatás technikája, másfelől pedig a részleges (vagy alkalmazott) módszertan hivatott megvilágítani. Az erre vonatkozó kérdések kifejtése azonban már kívül esik az általános didaktika feladatkörén.

1. Az oktatás formája.

Az oktatás formája tulajdonképpen a közlés kifejezési módját, tehát a művelődési javak feltárásának és feldolgozásának külső eszközét, mintegy keretét jelenti, amelyet épp ezért még nem igazi módszernek, hanem inkább csak módszeres kelléknek, az oktatási technika általános jellegű alkalmazásának szoktak tekinteni. Mivel azonban – mint említettük – minden

módszeres eljárásnak mindig bizonyos formája van, azért a formát az oktatásban mindenkor szükségképpinek és mellőzhetetlennek kell tekintenünk.

A didaktikai hagyomány az oktatásnak főleg három ilyen alapformáját ismeri.

Legrégibb formája az oktatásnak az, amikor a művelődési javakat a tanár úgy közvetíti a tanulónak, hogy pusztán mint ismerettartalmakat folyamatosan elmondja, előadja, kifejti őket, maga a tanuló pedig csupán figyel és esetleg jegyez. Épp ezért az oktatásnak ezt a formáját előadó formának vagy hagyományos nevén akroamatikus (*ἀκροάομαι* = meghallgatni) formának szoktuk nevezni. De mivel az oktatásnak ez a formája csakis intellektuális (vagy intellektualizálható) művelődési javak közlésére alkalmas, amellett pedig mindenkor tartós figyelmet követel a tanulótól és könnyen kifáraszthatja, viszont a figyelem ingadozása, tehát az előadottak megértése a tanár részéről bajosan ellenőrizhető és ellensúlyozható, azért csak tárgyilag indokolható esetben és inkább csak az oktatásnak felsőbb fokán alkalmazható, amikor t. i. a tanuló szándékos figyelmével már számolni lehet. Nagyobb didaktikai egységek előkészítése vagy összefoglalása alkalmából vagy összefüggő gondolatsorok tárgyalásakor (pl. a matematika vagy a történelem tanításában) az előadó forma alkalmazása sokszor mellőzhetetlen. De ilyenkor is a tanárnak nem szabad soha felednie, hogy középiskolában nem előadás, hanem tanítás, vagyis művelődési javaknak tanuló és tanár közös munkájával való feldolgozása folyik, ezért célszerű lesz, ha közbevetett kérdésekkel vagy ismétlésekkel és összefoglalásokkal gátat vet a figyelem esetleges ellankadásának, ami kétségkívül az ismertetett tárgyi tartalmak megértését kockáztatná s ennek következtében hézagokat idézhet elő a tanuló tudásában. A világosság, áttekinthetőség és tagoltság, továbbá a kifejezőmód válogatottsága is (amint már Niemeyer rámutatott) nagy mértékben elősegítheti a folyamatos előadásnak figyelmes követését. Az előadó forma tiszta és következetes alkalmazásának igazi területe azonban természetesen nem a középiskolai, hanem mindenkor az egyetemi oktatás lesz, minthogy a problémák rendszeres kifejtése, a tudományos kutatás módszereinek megismertetése csak összefüggő tárgyalás alapján lehetséges.

Ezzel szemben az ú. n. párbeszéd formában lefolyó oktatás a tanár és a tanuló közt változó kérdések és feleletek fonalán dolgozza fel a művelődési javakat (ezért nevezik erotematikus formának is, ebből: *ἐρώτημα* = kérdés). A párbeszéd valóban legtermészetesebb formája az oktatásnak, mert közvetlen kapcsolatot létesít a tanár és a tanuló között, általa a tanár közös munkát végez növendékével és bármikor könnyen meggyőződhetik arról, hogy a közölt tartalmakat a tanuló csakugyan megértette-e. Didaktikai előnye kiváltképpen abban áll, hogy leginkább megfelel a megismerés pszichológiai feltételeinek, mivel a figyelmet állandóan ébren tartja, a tanulót fokozott öntevékenységre serkenti s az ismertetett tárgyat folyton új meg új oldalról világítva meg, elősegíti megértését.

Alkalmazásának sikere azonban a kérdésnek pszichológiailag helyes módjától függ. Pszichológiailag általában akkor helyes a kérdés, ha világos és határozott, azaz sem metaforikus, sem hipotetikus; ha a tárgyra ráirányuló, vagyis nem többértelmű, sem pedig több kérdést magában nem foglaló; ha nyelviileg helyes, egyszersmind kellően van hangsúlyozva, s ezzel félreértéseket kizár; ha sem oly könnyű, hogy a tanuló megelégedjék a pusztán verbális felelettel (ahol t. i. a felelet ismétlése csupán a kérdésnek), sem oly nehéz, hogy megakasztja a továbbhaladást és folytonos kisegítő kérdéseket tesz szükségessé; ha helyesen el van osztva, vagyis a tunyákat, félénkeket és meglapulókat is belevonja a közös munkába s ugyanakkor nem csupán a törtetőket engedi érvényesülni; végül, ha közvetlenül a kapott feleletekre épít tovább és henye közbevetésekkel vagy felesleges elismeréssel nem ékeli szét a tárgyalást. Mindazonáltal a legcélszerűbben vezetett dialógus mellett is az összefüggések fonala a tanár kezében van s így a tanuló e forma kizárólagos alkalmazása által önállótlanúságra szokhatik; azonfelül figyelme a feldolgozandó tartalmaknak kérdésekre és feleletekre való szétaprózása

következtében könnyen elmerülhet a részletekben, s ezzel elveszítheti az egészen való áttekintést; arról nem is szólva, hogy a feleleteknek már a párbeszédes forma élénksége miatt is megkívánt rövidsége kifejezésbeli pongyolaságra szoktathatja.

Ezért tört utat magának újabban mind szélesebb körben az a felfogás, amely a dialógus súlypontját a tanár kérdései helyett a tanulók kérdéseiben jelöli meg. Elvileg e törekvés egyáltalán nem új: már Locke, még inkább Rousseau sürgette, amióta pedig az öntevékenység általános jelszavá vált, ennek legfőbb eszközét éppen a tanulók kérdéseiben látták. Ma számos reformirány (pl. a Dalton-terv) már csupán ezekre kíván építeni, abban a meggyőződésben, hogy csakis ezúton nevelhető a tanuló komoly tárgyilagosságra és önállóságra. Nem lehet tagadni e törekvésnek bizonyos mértékű jogosultságát. Ma már csakugyan megokoltnak látszik, hogy a tanulók kérdéseinek nagyobb teret biztosítsunk, mint a múltban történt. Főleg azokban az esetekben, amikor a tanulók valamit nem értettek meg, vagy amikor házi feladataik, esetleg olvasmányaik közben nehézségekre vagy problémákra bukkantak, amelyek alkalmasak a közös megbeszélésre. Továbbá figyelembe kell venni, hogy a tanulók kérdései adnak leginkább alkalmat a tanárnak arra, hogy megismerje növendékeinek sajátos érdeklődését, felfogásmódját, kétségeit, esetleg – a serdülés korában – belső, rejtegetett lelki küzdelmeit s ezzel hozzájuk közelebb férközzék. Merőben elhibázott dolog volna azonban, ha az oktatást teljességgel a tanulók kérdéseire akarnók alapítani, mert ez elejét venné minden számonkérésnek és számadásnak, tág teret nyitna a felelőtlen fecsegésnek és ezzel veszélyeztetné az oktatás komolyságát. Hasonló okokból a tanulók kölcsönös kérdéseinek alkalmazása is csupán okkal-móddal ajánlatos, és csupán ott, ahol már kifejlődött a tanulóban a tiszta tárgyi érdeklődés, egyszersmind a szolidaritásnak – egymás segítésének és ellenőrzésének – érzülete is.

Mindamellettt bizonyos tárgyak természetüknél fogva nehezen tűrik meg a párbeszédes formát, így pl. a történelem vagy az irodalom. Ezért főleg elbeszélő jellegű tárgyakban az oktatás a párbeszédes forma mellett mindig alkalmazni fogja az előadást is, annál is inkább, mert ezáltal összefüggő gondolatsorok elmondására készíti a tanulót. E tekintetben a régi iskola valóban előnyben volt a mai felett; ha az öntevékenységet kevésbé juttatta is érvényre és sokat „reprodukáltatott”, mindenesetre megtanított szabatosan beszélni.

Végül az oktatásnak harmadik formája úgy vezeti rá a tanulót az új ismeretre, hogy megmutatja az oktatás tárgyát, szemléletesen elébe állítja, esetleg előtte létrehozza, „megcsinálja”. Ebből érthető hagyományos elnevezése is: deiktikus forma (*δεικνύναι* = megmutatni). Régebben csupán bizonyos készségek megtanítására vélték ezt az oktatási formát alkalmasnak (pl. helyes kiejtés, szavalás, kézimunka); a munkatanítási elv térfoglalása óta azonban szerepe jelentősen kiszélesedett, mivel a szemléltetés módszeres elvével került kapcsolatba, azzal a feladattal, hogy a tanuló ismeretszerzésének élményszerűségét közvetlenül a tárgyból eredő hatásokkal biztosítsa, másfelől pedig, hogy a nem-szemléleti jellegű tartalmak elsajátítását is közvetlenné tegye az ismereti aktusoknak cselekvésformákká való feloldásával. A tárgynak, illetve a cselekvésnek ez a megmutatása azután – összekapcsolódva a tanulók kérdéseivel – adja a munkaoktatás általános formáját: a tanuló kérdez, a tanár megmutat. Ha a mérsékeltebb iskolai pedagógia ebben a felfogásban nem fog is fenntartás nélkül osztozni, – mert hiszen vannak oly művelődési javak, amelyek egyáltalán nem közölhetők megmutatással, még kevésbé oldhatók fel cselekvésformákká – mégis kétségtelen, hogy ma az oktatás e forma alkalmazására sokkal több lehetőséget nyújt, mint hajdan. Mivel azonban a tanárnak mindig meg kell győződnie arról, hogy a megmutatott ismerettárgyat vagy cselekvési komplexumot a tanuló valóban helyesen megértette-e, ezért e forma önállóan soha sem alkalmazható, hanem mindig szükségessé teszi az oktatás egyéb formáinak, főleg a párbeszédes formának alkalmazását. Ott pedig, ahol a tárgy természete a megmutatást egyáltalán nem engedi meg, nyilván a folyamatos vagy a párbeszédes közléshez fog folyamodni.

A didaktikai irodalomban az oktatásnak e három alapformája mellett ezeknek még néhány alfajával is találkozunk, amelyek azonban rendszerint csupán más elnevezései, esetleg összefonódásai az ismertetett alapformáknak. Így az oktatásnak ú. n. *magyarázó* és *értelmező* formája lényegileg azonos a hagyományos előadó formával, legfeljebb azzal a többlettel, hogy a tanár itt a művelődési javakat nemcsak egyszerűen közli, hanem különböző oldalról, esetleg összefüggéseiben is megvilágítja. Viszont a párbeszéd tanítási formának gyakran emlegetett válfaja a *rátaláltató* vagy *ravezető* (heurisztikus vagy szókratikus) forma, amely megfelelő kérdésekkel az egyes esetek egész sorának megvizsgálása alapján a tanulóval mintegy indukáltatja az eredményt vagy a megoldást oly módon, hogy ezt látszólag ő maga „találja ki”.⁸⁹ Ez a rátaláltatás mindenesetre az oktatásnak legművészebb, de egyúttal legnehezebb módja. Alkalmazásában ugyanis a tanárnak mindig számolnia kell a rátaláltató művelet folyamán a tanulóban fellépő feszültséggel, amely éppúgy lehet a helyes, mint a téves és az oktatás menetébe zavarólag beékelődő megoldások forrása és így értenie kell hozzá, hogy az utóbbiak felmerülésének még idejében elejét vegye. Épp ezért jól kell ismernie a gyermeki vagy ifjú lelket, valóban „növendékével együtt kell ügtenie” miként már Montaigne kívánta, hogy megfelelő kérdések felvetésével a helyes nyomra vezesse. Tulajdonképpen a tanárnak is mindenkor ki kell „találnia”, hogy mi megy végbe a tanulóban, mert csak így lesz képes kérdéseivel felidézni és fokozni a tanuló találékonyságát. Mindez finom tapintatot és alkalmazkodóképességet kíván. Valóban sehol sem szükséges annyira a tanár rátermettsége, mint éppen a rátaláltatás alkalmazásában, mert ügyetlenül vezetett heurisztika a tanítást csak unalmassá és fárasztóvá teszi. Ellenben ha a tanár az oktatásnak minden szálát a kezében tartja, a rátalálás alkalmazásának előnyei kétségbevonhatatlanok, mert erő kifejtésre ösztönzi és következetességre szoktatja a tanulót, magát az oktatás menetét pedig elevenné és örömmel teljessé teszi. A rátaláltatás alkalmazása mindenesetre a legbiztosabb ellenszere a pusztán verbális ismeretnek, mert igazi élményen alapszik. Ezért ajánlották és ajánlják minden kornak reformpedagógusai, élükön Rousseau-val, a heurisztikus eljárást. Emil mindenre maga „jön rá”, mert preceptora „rátaláltatja” a megoldásokra. A modern didaktikusok is, amikor minden téren a tanuló öntevékenységet, saját munkateljesítményét sürgetik, tulajdonképpen a heurisztika alap gondolatából indulnak ki. Ennek ellenére az iskolai oktatásban a heurisztika alkalmazása aránylag ritkán és akkor is csak kellő óvatosság mellett lehetséges, mégpedig nemcsak technikai akadályok miatt, – ugyanis túlságosan sok időt venne igénybe s azonfelül nem is minden tárgy felel meg neki –, hanem azért is, mert nem kívánatos meglepetésekkel járhat s a merő okoskodás hajlamát fejlesztheti ki a tanulóban. Az oktatás módszeres menete célkitűzést kíván; a tanulónak tudnia és éreznie kell, mily cél felé irányul az oktatás s nem szabad benne annak a hitnek keletkeznie, hogy ismereteink egész tartalma pusztán kiokoskodható.

Említeni szokták ezenfelül a párbeszéd tanítási formának még egy másik alfaját is, t. i. a *katechetikust*, amely előre megfogalmazott, tételekbe foglalt kérdések és feleletek formájában dolgozza fel a művelődési javakat s így tulajdonképpen egyenes ellentéte a rátaláltató formának. Mint a begyakorlásnak és a számonkérésnek egyik módja a középkori iskolai gyakorlatban alakult ki: Beda Venerabilis és Alcuinus tankönyvei szolgáltattak rá először példát. Mindamellett a katechetikus tanítási forma alkalmazása mindenkor inkább csak a vallási oktatásra szorítkozott s bár a későbbi századok folyamán találkozunk kísérletekkel, amelyek az oktatásnak más területén is érvényesíteni törekedtek (így pl. Erasmusnál,

⁸⁹ Ismeretes, hogy így tanított a történeti Szókratész Athén agoráján, mindenesetre kevésbé a pozitív ismeretközlés, mint inkább kutatás, a rájutás vágyától ösztönözve, nemcsak hallgatói, hanem legtöbbször önmaga előtt is közvetlenségében fejtve fel valamely kérdés szövevényét. Épp ezért az iskolai oktatásban ez eljárásnak „szókratikus” megjelölése még tisztán formai szempontból sem egészen találó, mivel itt a tanárnak mindig előre ismernie kell az eredményt vagy megoldást, amelyet a tanulóval fel akar fedeztetni és a heurisztikának sohasem szabad „holt pontra” jutnia.

Comeniusnál), voltaképpen mégis csak a felvilágosodás idején tudott más tárgyak tanításában is meghonosodni (Rochow, Felbiger s ennek nyomán a mi Ratio Educationisunk is ajánlja). Mivel azonban a katechetikus forma mindig már kész ismeretekre támaszkodik s legfeljebb a tanultaknak lényegét helyezi – párbeszédes megformulázás által – élesebb megvilágításba, azért általában híjával van a közvetlenségnek és elevenségnek. Nyilván ebből magyarázható, hogy ma már úgyszólván teljesen kiszorult az iskolai oktatásból s legfeljebb az oktatás kezdőfokán alkalmazzák, amikor narratív természetű ismeretanyag reprodukciójáról van szó, amelyet a tanuló még nem képes összefüggően előadni.

Végül az újabban gyakran emlegetett *megfigyeltető* és hasonlóképpen a *cselekedtető* formák – értve az utóbbin magának a tanulóknak írásbeli vagy szóbeli előadását, munkáját, stb. – részben a megmutató és az előadó vagy párbeszédes formák összefonódásából állanak elő, részben azonban már átmenetet jelentenek az oktatás menetének egyes fázisai felé.

Az oktatás formája mindenkor elsősorban a tanár magatartására vonatkozik; arra, hogy ő hogyan bánt a művelődési javakkal, s hogyan közvetíti őket a tanulóknak. Nyilván ez a magyarázata annak, hogy amióta fokozott mértékben a tanulók öntevékenységre fordult a figyelem, a tanítási forma kérdése némileg háttérbe szorult. A tanuló öntevékenysége érvényesülése esetén ugyanis egészen lényegtelennek látszott, hogy a tanár miképpen, minő „formában” tanít, mert formákról – ez volt a kialakult vélemény – csak addig lehet beszélni, amíg a tanítás közvetítés, a munka ellenben közvetlen s így itt nincs szükség semmiféle formára, vagy ha van: ezek maguktól adódnak. Legjobb esetben tehát a formát is az öntevékenységi elv szolgálatába állították (tanulók kérdései, megmutatás, rátaálatás), de még gyakrabban egészen kiküszöbölni igyekeztek. Bizonytal jogosulatlantul, mert mindaddig, amíg a nevelés és tanítás nem pusztá önnevelés és autodidaxis, hanem személyről-személyre való ráhatás, ez szükségképpen valamilyen formában történik, még akkor is, ha a tanári ráhatás szűk körre szorítkozik és az igazi tevékenység a tanulóra esik. Nem szabad azonban soha elfeledni, hogy ezek a formák nem kizárólagosak, vagyis felsorolásuk nem azt jelenti, mintha bizonyos tárgyak tanításában csak bizonyos formák volnának alkalmazhatók, hanem ezek váltakozva érvényesülhetnek, sőt egymással egyidejűleg is összeszővődhetnek, aszerint, ahogy a tárgy természete és az alkalom megkívánja.

Irodalom: O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre. 5. kiad. 1923. 81–86. §. – F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung. 4. k. 1933. 376. sk. II. – Fináczy Ernő: Didaktika, 1935. 107. sk. II.

2. Az oktatás menete.

Az oktatás formái magukban véve még korántsem biztosítják az oktatás módszerességét. Módszeres eljárásról tulajdonképpen csak ott beszélhetünk, ahol a személyről-személyre való ráhatás aktusainak van bizonyos meghatározott menetük, egymásrakövetkezésük s ahol épp ezért ez aktusok mindegyike célszerű és indokolható. A módszer tehát a tanulóban mindenkor tervszerűen idéz elő és irányít bizonyos lelki folyamatokat s ennél fogva természetszerűleg alkalmazkodnia kell a megismerés általános lefolyásához. Mivel azonban ez a tervszerű ráhatás, a lelki folyamatoknak ez a megindítása az oktatás keretében mindig közvetve, bizonyos művelődési javak közlése útján történik, azért szükségképpen számot kell vetnie maguknak e művelődési javaknak tárgyi szerkezetével is.

Ilyenformán a módszer elvi megállapításának is alanyi és tárgyi, vagy ahogy általában megjelölni szokták: *pszichológiai* és *logikai* feltételei vannak, bár ehhez mindjárt hozzá kell fűzni, hogy ez a kettős szempont ezúttal is csupán a tárgyalásban különülhet szét, magának a módszeres eljárásnak aktusaiban ellenben mindkettőnek egyszerre és egységesen kell érvényesülnie.

A) A logikai menet.

Történetileg az oktatás módszeres menetének ez a kettős oldala nem egyszerre vált tudatossá. Századokon keresztül úgyszólván kizárólag csak a tárgyi feltételekre fordult a figyelem, s e tekintetben magának a művelődési javak elosztásának oly hatásokat tulajdonítottak, amelyeket ma a módszertől várunk. Így az az eljárás, amelyet Herbart óta analitikus és szintetikus tanmenetnek szokás nevezni,⁹⁰ lényegében vagy legalább is csírájában már a régi iskolában is ismeretes volt, ahol nyilvánvalóan magának a tudományos kutatás módszerének mintájára alkalmazták.

Az *analitikus módszer* valamilyen adott egységet didaktikailag úgy dolgoz fel, hogy részeire, alkotó tényezőire, viszonyaira vagy jegyeire bontja szét, s ezek tisztázása és megvilágítása alapján igyekszik az adott egységet, mint egészet megértetni vagy magyarázni. Az analízis tehát mindig *konkrét esetek megfigyeltetéséből halad az absztrakció felé*; az egyes jelenségekben felismerteti az általános szabályt és a jelben megérteti a jelentést. Analízis érvényesül ezért mindenütt, ahol valamilyen meglévő ismeretet vagy készséget „tudatosítunk”, tehát például a nyelv- és irodalomtanításban, amikor egy mondat elemzése által értetjük meg az egyes mondatrészek jelentését és funkcióját, vagy amikor egy költői mű olvastatásával ismertetjük meg a műfajt. Az analitikus módszert alkalmazzuk a fizikai oktatásban, amikor a végzett kísérlet, alapján vonjuk le a törvényt, vagy a matematikatanításban, amikor valamely tétel felállítására példák megoldásával jutunk el. Mivel az analízis így mindenkor valamilyen adott egészből indul ki s ennek taglalása alapján vezet a részek összefüggésének felismerésére és az általánosításra, *regresszív módszernek* is nevezik. Újabban viszont az analízisnek ez a didaktikai fogalma némi jelentésváltozáson ment keresztül, mert itt is, mint általában a nevelés és oktatás egyéb kérdéseiben, a tanulók öntevékenysége esik nagyobb hangsúly, s így analízisen nem annyira az oktatás menetének egyik logikai alapját értik, amelyet az ismeretszajátítás biztosítása érdekében a tanár alkalmaz, mint inkább azt a képességet, amelynek a tanulóban kell kifejlődni.

Mindamellet az analízis az oktatásban csak ritkán érvényesül egymagában: rendszerint összeszővődik a *szintetikus módszerrel*, amely a részek összefüggésének felismerése alapján az egységet mintegy megkonstruálja, és ebből érteti meg azután az egyes konkrét eseteket. Amíg tehát az analízis a konkrét adottságok fogalmi feldolgozására törekszik, addig a szintézis az *absztraktumokat konkrétumokkal világítja meg és az általánosat mintegy szemléletessé teszi*. Ezért valahányszor az oktatásban a szabályból, a tantételtől, a „fogalomból” mint általánosból indulunk ki és ennek tartalmát felfejtjük, példákkal a tanuló elé állítjuk, számára úgyszólván tapasztalativá tesszük, eljárásunk szintetikus lesz. Így például amikor a matematikatanításban a szám, a vonal vagy a sík fogalmából indulunk ki; vagy amikor az egyes tantételeket példákon mutatjuk be, tulajdonképpen szintetikus módszerrel élünk. Hasonlóképpen a fizikatanításban is ott, ahol a matematika tételeit alkalmazzuk, a szintetikus módszer szerint járunk el. A szintézis érvényesül a történelemtanításban is, valahányszor a tárgyalás folyamán elvont fogalmakkal találkozunk (aminő pl. türannusz, oligarchia, abszolútizmus, demokrácia stb.), amelyeknek tartalmát a tanulónak meg kell magyaráznunk, hogy a konkrét történeti alakulatokat megérthesse velük. Mivel pedig ilyenkor mindig az általánosból kiindulva világítjuk meg részleges jegyeit, tehát az általánosnak tartalmát mindinkább mélyítjük a megértés számára, úgyhogy egyre többet-többet fedeztetünk fel benne és ezzel egyre szélesebb távlatokat nyitunk meg a tanuló előtt, azért a szintézist *progresszív módszernek* is szokták nevezni.

⁹⁰ Herbart: Allgem. Päd. II. 5. – Umriss 105–130; 214–215 §.

Bár ilymódon a szintézis éppen az oktatás legtermékenyebb eljárásának bizonyul – hiszen minden megértés valóban mindig az általánosból, a fogalomból történik és minden igazi megértés legbiztosabb ismertetőjegye az alkalmazás, amely lényege szerint szintetikus természetű –, azért mégis egymagában éppoly kevésbé alkalmazható, mint ahogy az analitikus módszerrel sem élhetünk kizárólagosan, hanem minden tárgy keretén belül a *kétféle módszernek össze kell működnie*. Minden szintézis előzetes analízisen épül, mint ahogy viszont minden analízis mintegy immanensen magába zárja a szintézist. A szintézis csak ott lehet valóban termékeny, ahol a részeket az analízis már megmunkálta, viszont az analízis csak akkor indulhat meg, ha a szintézis adott a megmunkálás számára valamilyen egységet.

A kétféle eljárás tehát kölcsönösen feltételezi egymást. Ennek az egymás feltételezésének és összefonódásának sajátos esetét tárja fel az az eljárás, amely Willmann óta *genetikus módszer* néven ismeretes, s amelynek lényege abban áll, hogy a dolgokat keletkezésükben ismertetjük meg a tanulóval, vagyis az ismereti tárgyat organizmusnak tekintjük, amelynek egyes tagjait abban az összefüggésben, ahogy eredetileg kialakultak tesszük tudatának tartalmává, amely szintén „organizmus”. Tehát például a történelemben, amikor valamilyen állam keletkezését a létrehozó tényezők (események, személyek stb.) ismertetésével magyarázzuk, de ugyanakkor az államból mint létrejött alakulattól, mint organikus egészből értetjük meg az adott esetben az államalkotás felé irányuló törekvést. Vagy a nyelvtanításban, amikor az egyes mondatrészek jelentését és funkcióját előbb az egyszerű mondat elemzése alapján értetjük meg, majd a bővített és végül az összetett mondat elemzése alapján végezzük el ugyanazt, úgy azonban, hogy ezzel a nyelvnek mint organikus egésznek a szelleme feltáruljon a tanuló előtt, ahogy történetileg kialakult s ahogy éppen az egyes mondatrészek szerepében is mindig jellemzően megnyilvánul. Vagy a biológiában, amikor egy élőlény fejlődését embrionális állapotától kezdve nyomon kísérjük, de ugyanakkor ezt a fejlődést és ennek törvényszerűségét a teljesen kifejlett organizmusból mint egészből értetjük meg.

Nyilvánvaló azonban, hogy mindezekben az esetekben csupán az analízis és a szintézis összekapcsolásáról van szó, mert valamilyen adottságnak mint organikus egységnek elemzése által jutunk el a tagok összefüggésének felismerésére, ugyanakkor azonban a tagokban már eleve az egészet látjuk s ebből az egészből mint általánosból kiindulva az adottat az általánosnak úgyszólván egyik eseteként, tehát időbeli fellépésében, fejlődésében mutatjuk be. Mai szóval: *a genetikus módszer mindig az okból magyaráz, de a célból értet meg*: a konkrét ismereti tárgyat keletkezése feltételeiben, fejlődésében vizsgálja, de ugyanakkor ebben a vizsgálatban mindig az egésznek, a teljes kifejelettségnek szempontjait is érvényesíti. Ezért a genetikus módszer alkalmazásának az oktatás mindama területén, ahol történetről, fejlődésről, folyamatról van szó, lehetősége nyílik. De nem minden tárgy alkalmas ilyen organikus-genetikus feldolgozásra, továbbá ott is, ahol alkalmazása helyénvaló lehet, az oktatás kimért keretei mégis megghiúsíthatják alkalmazását.⁹¹

Az analízis és a szintézis mint a módszeres eljárásnak két logikai mozzanata, a tárgy szempontjából határozza meg az oktatás menetét. Az analízis az adott ismereti tárgyat mintegy

⁹¹ Így pl. lehetetlen volna az iskolában a nyelvfejlődési alapon való nyelvtanítás. Mindezeknél fogva vannak, akik nem is tekintik a genetikus módszert az oktatás külön módszerének (pl. nálunk Fináczy), hanem az organikus-genetikus szempontot csupán a tárgykiszemelést, illetőleg csoportosítást (tehát nem a feldolgozást) egyik elvi szempontjának fogják fel. Ehhez meg kell jegyezni, hogy az újabb didaktikai irodalomban a genetikus módszer elnevezés is a Willmannétól némileg eltérő értelemben fordul elő. Míg ugyanis Willmannnál a genetikus módszer egyaránt pszichológiai és logikai feltevésekre épül, addig modern jelentésében pusztán a pszichológia szempontja érvényesül. Ezért, ha ott a genetikus módszer fogalma végelemzésben Herbart pedagógiájában gyökerezik, akkor itt tulajdonképpen Rousseau aktivizmusára megy vissza s jelenti azt a didaktikai eljárást, amely magával a tanulóval keletkezteti az ismereti tárgyat. A genetikus módszer tehát ebben az esetben az öntevékenység elvével egyértelmű.

elhatárolja a többitől, a szintézis viszont a vonatkozásait keresi fel. Ahol pedig a kettő organikus szemlélettel is párosul, ott a tárgyat adottságában és vonatkozásában egyaránt mint fejlődőt tekinti. E műveletek alkalmazása tehát úgyszólván tárgyi alapon bizonyos módszeres egységek kialakulását teszi lehetővé. Amit általában az oktatás tagolásának (artikulációjának) szoktak nevezni, az éppen azt jelenti, hogy a feldolgozás ilyen tárgyi-logikai szempontok szerint szervezett módszeres egységekben halad. A feldolgozás áttekinthetőségét, a részletek különválását és kapcsolatát ezért főleg a módszernek ezek a logikai mozzanatai biztosítják. Ámde maguk az oktatás menetének ezek a logikai mozzanatai is kiváltképpen arra irányulnak, hogy a tanulóban elősegítsék a tárgyi megértést. Megértés nélkül egyáltalán nincs tanulás, a tanulás szoros értelemben megértést jelent. Ezért a megértés mint oktatási cél (illetve a megértetés mint módszeres aktus) úgy tekinthető, mint az egész oktatás menetének középponti mozzanata, amelyben az összes módszeres aktusok úgyszólván összefutnak. A kérdés tehát természetszerűleg abban éleződik ki, hogy mik a megértés létrejöttének lelki feltételei, mi az útja és minő a lefolyása. Hogyan lehetséges a megértés, általában: hogyan lehetséges a megismerés? Vagyis az oktatás menetét pszichológiai oldaláról kell vizsgálat tárgyává tennünk.

Irodalom: Otto Willmann: Didaktik als Bildungslehre. 5. kiad. 1923. 71–76. §. – F. X. Eggersdorfer: Jugendbildung 4. k. 1933. 233. sk. II. – R. Hönigswald: Die Grundlagen der Denkpsychologie. 2. k. 1925.

B) A pszichológiai menet.

Arra a kérdésre, hogy miképp lehet megismerésre szert tennünk, az újkor elejétől fogva tudvalevőleg két ellentétes irányban kerestek feleletet: ismerésünk forrása a tapasztalat, ismerésünk forrása az ész belátása. Az empirizmusnak és a racionalizmusnak – ahogy ezt a két, egymással ellentétes ismeretelméleti felfogást nevezni szoktuk – egyaránt megvan a maga sajátos megismerés-sémája, amelyből összes ismereteinket leszármaztatja.

Az empirizmus szerint megismerésünk megindul az érzékeléssel, érzékelésünk tartalmaiból alakulnak ki egyszerű szemléleteink, ezeknek a tudatban mintegy megmaradó nyomai a képzetek és belőlük származtathatók le összes összetettebb lelki jelenségeink, amelyek végelemzésben mind csak függvényei azoknak a benyomásoknak, amelyeket a világról és a dolgokról mohó érzékeinkkel befogadunk. Eszerint tehát egész megismerésünk a mi érzéki benyomásainknak kibontakozása. *Nihil est in intellectu nisi antea fuerit in sensu.* Ezért hajlik minden empirizmus a megismerésnek, általában egész lelki életünknek passzív felfogására. Megismerésünk leképezi a valóságot. A megismerés: receptivitás.

Ezzel szemben a racionalizmus szerint minden megismerésünk az ész működésének terméke. Lehet, hogy tartalmaiban ez a megismerésünk nem magából az ésből ered, hanem esetleg kívülről adatik. De hogy ezek a tartalmak megismerésünk tartalmaivá válnak, ez az ész működésének műve. Az ész tehát tevékeny princípium, amely önnönmagát fejti ki a dolgokon, s miközben kifejti magát, egyszersmind elsajátítja a dolgokat. Az ész útján való megismerés ennél fogva nem valami passzív folyamat, sőt a legteljesebb mértékben spontán. Az ész valami ősi dolog bennünk, amely nincs kötve semmihez, csak önnönmagához. Ezt fejezték ki a XVII. század racionalistái a velünk született ideák tanával, és lényege szerint ebben az irányban áll (bár egyúttal új fordulatot is jelent) Kant tanítása az ész formáiról.

Az oktatás módszeréről való elmélkedés egészen párhuzamosan fejlődött az empirizmus és a racionalizmus ismeretelméleti felfogásával. Szinte lépésről-lépésre követni lehet ezt a megfelelést. Két sajátos iránya alakult ki ily módon a módszeres törekvéseknek. Az egyik a lelki élet receptivitására épít és ezért az oktatási eljárás aktusait az empirisztikus ismeret-sémának megfelelően állapítja meg. A másik viszont a megismerés spontaneitását vallja és ennek alapján a racionális ismeretsémát követi a módszeres aktusok rendezésében. A

receptivitáson alapuló módszeres felfogás hozta létre a formális fokozatok elméletét, a spontaneitáson alapuló viszont a munkaelv módszertanát. Mindkettő nemcsak az elmélet terén játszott jelentős szerepet, hanem mélyen belenyúlt az iskolai gyakorlatba is. Ezért annak a kérdésnek tárgyalásában, hogy minő legyen az oktatás pszichológiai menete, mulhatatlanul állást kell foglalni e két módszeres elméletre vonatkozólag.

a) A formális fokozatok elmélete.

A formális fokozatok elméletét általában Herbart nevéhez szokták fűzni, bárha közkeletű megfogalmazásában nem tőle ered, hanem tanítványától, Zillertől, gyökereiben pedig többszázados módszeres törekvésekre megy vissza. Alapját tulajdonképpen a szemléltetés elvében kell keresnünk, amelyet – szórványos és inkább csak alkalmoszerű kezdemények után – az empirista Bacon hatása alatt álló Comenius tett minden tanítás kiindulópontjává. A szemlélet az a kapu, amelyen átlépve „mindenki mindent megtanulhat”, s amely épp ezért a nagy egyéni különbségek ellenére is lehetővé teszi a módszer egyetemességét. S ettől fogva a szemléltetés elve egyre jobban hódítva végigvonul egész pedagógiai gondolkodásunkon és mindinkább begyökereszik az iskolába is. Comeniustól Locke-on, Rousseau-n, a filantropistákon és Pestalozzin keresztül egyenes út vezet Herbarthoz. Pestalozzinál a szemléleti elv hangoztatásában jelentkeznek ugyan (némileg Kantra emlékeztető) racionális elemek is: az ismeret nem pusztán befogadás útján keletkezik, hanem szellemünk alkotása. Ámde Pestalozzi ezekre a nyilatkozatokra ismét rácafol azzal a felfogásával, hogy ismerésünknek egyetlen útja az érzéki észrevevésből halad a fogalomalkotás felé. Az oktatás menetének azokhoz az „örök természeti törvényekhez” kell alkalmazkodnia, amelyek ismeretszerzésünket jellemzik, vagyis először világos szemléletekről kell gondoskodnia, mert csak a világos szemléletekből keletkeznek világos fogalmak.

S éppen ez a megállapítás szolgál tudvalevőleg alapjául Herbart elméletének az oktatás fokozatairól. Szerinte is minden megismerésünk forrása a tapasztalás: a fogalmi gondolkodás tulajdonképpen csak kifinomult érzéki észrevevés és lényegileg nem különbözik ettől. A képzeteknél magasabb rendű vagy más minőségű lelki jelenségeket Herbart nem ismer: a képzetek a lélek „erői”, amelyek egészen mechanikusan, pusztán a vonzás és taszítás törvényének engedelmeskedve működnek; a lélek tehát képzetekből összetett gép, szakasztott úgy, ahogy a szenzualista La Mettrie kifejezte: *l’homme machine*, vagy Helvétius: a szellem nem egyéb, mint képzeteink összessége.

Az oktatásnak tehát pusztán ezt a mechanisztikus képzetlefolysítást kell rendeznie, „megmunkálnia”, ami az egyes jelenségekbe való „elmélyedés” és a részleteket összefoglaló „eszmélkedés” ütemszerű váltakozása útján történik, mindegyiken belül még egy-egy nyugvó és haladó szakasszal. Így állítja fel Herbart az ismeretszerzés folyamatának négy fokát. Megindul ez a folyamat azzal, hogy valamely tapasztalati tartalom *világossá* válik tudatunkban (*Stufe der Klarheit*), ez a világos képzet azután *kapcsolatba* lép a rokon képzetekkel (*Stufe der Assoziation*), majd belesorakozik már megszerzett ismereteink összefüggő egészébe, *rendszerébe* (*Stufe des Systems*), s végül az ily módon rendszerbe foglalt ismeretet „*módszerezítjük*”, vagyis gyakoroljuk, alkalmazzuk (*Stufe der Methode*). Az ismeretelsajátítás e négy fokának felel meg Herbart szerint az oktatási módszer négyes aktusa: *szemléltetés, kapcsolat, megértetés, alkalmazás* (az utóbbi kettőt maga Herbart „tanításnak” és „filozofálásnak” nevezi: *zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren*), és az érdeklődésnek, mint az egész oktatás eredményének négy foka: *megfigyelés, várakozás, megkívánás, cselekvés (merken, erwarten, fordern, handeln)*.

Az oktatás menetének ezek a fokozatai nincsenek valamely meghatározott tartalomhoz kötve, hanem minden tárgyon belül, ennek legkisebb részletében is egyaránt alkalmazhatók. Tehát egyetemes érvényűek s mivel lelki életünk „törvényszerűségében” gyökereznek, szükségképpiek is: ezért kapták később „formális” elnevezésüket. Alkalmazásuk ú. n. tárgyi vagy metodikus egységeken történik, minő például: „az egyszerű mondat”, „epikus műfajok”, „keresztes háborúk”, „Európa hegyrendszerei” stb. Azonban már Herbart úgy kívánja, hogy az oktatás egész folyamatára is kiterjedjenek, tehát a legalsó osztálytól a legfelsőbbig az oktatást egyetlen egységnek tekintve ugyanabban az egymásutánban kell érvényesülniük, mint a kisebb és legkisebb egységekben. Sorrendjük azonban felcserélhetetlen: megértés csak szemlélet alapján lehetséges és begyakorolni csak azt tudjuk, amit előzőleg megértettünk.

A formális fokozatok sorsa untig ismeretes. Herbart követői az elméletet a legapróbb részletekig kidolgozták; voltak, akik a fokozatok elnevezését megváltoztatták, mások a számukat szaporították vagy csökkentették, sőt esetenként egészen másképp értelmezték őket, nem pszichológiai, hanem logikai fokozatokat látva bennük.⁹² De mindezeket a kísérleteket (még ez utóbbiakat is) egyaránt jellemzi az, hogy a megértést merőben a tapasztalás tartalmaitól tették függővé, híven e tekintetben magának Herbartnak empirisztikus ismeretsémájához. Ezzel a tanítás és tanulás folyamatát mindenesetre világosan és kézzelfoghatóan sikerült tagolni és bizonyonnyal elsősorban ennek köszönheti ez az elmélet a maga nagy hatását és elterjedését.

Ez a világosság és kézzelfoghatóság azonban az empirizmus világossága és kézzelfoghatósága s mindjárt hozzátehetjük: kritikátlansága is. Épp ezért a formális fokozatoknak nem az a legfőbb hibája, amit ellenzőik évtizedeken át kifogásoltak bennük, hogy t. i. mesterkéltté teszik az oktatást és ezzel kizárják az individualizálás lehetőségei. Bizonyos általános „formális” menetet kétségkívül minden oktatásnak követnie kell, ha nem akar merőben öletszerű fogásokra hagyatkozni. Az elmélet igazi hibája ott van, hogy *nem minden ismeretszerzésünk kezdődik szemlélettel*. Az érzéki tapasztalás ismeretszerzésünknek csak egyik s nem is nagyon széleskörű forrása. Példaképpen a matematikára lehetne hivatkozni, amelynek deduktív eljárása éppenséggel kizárja a szemléletesből való kiindulást. S ez nemcsak a felsőbb matematika levezetéseire vonatkozik, hanem már a legegyszerűbb matematikai viszonyoknak

⁹² Így T. Ziller a herbarti „világosság” fokát kettőre bontva fel, a következő öt fokozatot állapította meg: 1. a tanuló meglevő képzetanyagának elemzése; 2. az új ismeret közlése szemléltetés útján; 3. a rokon elemek társítása; 4. az új ismeret beletagolása valamilyen fogalmi rendszerbe; 5. gondoskodás a begyakorlásról (Analyse, Synthese, Assoziation, System, Methode). Zillernek e fokozatai azonban inkább a W. Rein-féle elnevezés alatt váltak közismertté: 1. előkészítés; 2. az új ismeret nyújtása; 3. kapcsolás a régi ismeretekkel; 4. összefoglalás; 5. alkalmazás (Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung). Dörpfeld viszont csak három fokozatot ismer: szemlélet, fogalomalkotás, alkalmazás (Anschauen, Denken, Anwenden); Willmann szintén: befogadás, feldolgozás, alkalmazás (Aufnehmen, Durchdringen, Anwenden).

Logikaiaknak próbálja magyarázni e formális fokozatokat E. Salhwirk: 1. rávezetés, egyfelől a tárgy megjelölése, másfelől ismereti alapvetése által; 2. az ismereti tárgy nyújtása és a vonatkozások felkerestetése; 3. feldolgozás mint eredményösszegezés és beletagolás (1. Hinleitung: a) Gegenstand, b) Grundlegung; 2. Darstellung: a) Lehrstück, b) Erweiterung; 3. Bearbeitung: a) Ergebnis, b) Einfügung). Szemmel látható azonban, hogy e „logikai” fokozatok csupán álcázott pszichológiai fokozatok, amelyekben Ziller öt fokozata tér vissza. P. Natorp is az oktatás menetének logikai fokozatairól beszél: 1. kiindulás az egyesből; 2. az egyes fölé emelkedés; 3. az elv felfogása (Gebundenheit an das Einzelne; Erhebung über das Einzelne; Abschluss der Reihe), tehát lényegileg az induktív megismerés formájában képzelel el az oktatás menetét.

Mindezekről kimerítően tájékoztat Fináczy Didaktikája 131. sk. 11. – Maga Fináczy tudvalevőleg a formális fokozatok pszichológiai értelmezése mellett foglal állást. Szerinte megismerésünk pszichológiai lefolyásának ez a sémája: 1. figyelem, 2. megértés, 3. megtartás. Ennek kell hogy megfeleljen az oktatás módszeres menete, amelynek eszerint szintén hármas fokozata: 1. szemléltetés 2. társítás, 3. megszilárdítás, és e tevékenység eredménye azután: 1. a szemlélet, 2. a „képzetfogalom” (illetve az oktatás magasabb fokán a „logikai fogalom”) és 3. az emlékezeti birtok.

és funkcióknak, sőt az oktatás kezdőfokán, amikor a számolás tudvalevőleg konkrét tárgyakon indul meg, maguknak a számképeknek a megértése is nem-szemléleti elemek alapján történik. Az, hogy $1+1+1=3$, csak úgy válik érthetővé, hogy a „három” mint sajátos „tárgyi egység”, mint „jelentés-egész” lép fel, amely mint ilyen nincs benne az érzéki tapasztalásban. Az utóbbi évtizedek tárgyelméleti és pszichológiai vizsgálatai igazolták éppen, hogy már a gyermek számismeretének kialakulásában ilyen jelentéskomplexumok, fogalmi általánosságok működnek közre, amelyek semmiképp sem származtathatók a tapasztalás érzéki elemeiből. E nem szemléleti jellegű általánosságok nélkül megmagyarázhatatlan volna az iskolai életben gyakran előforduló eset, hogy valamely műveltségben vagy levezetésben minden egyes számkép „világos” a tanuló előtt, magát az egész összefüggést ellenben mégsem érti meg. A formális fokozatok empirisztikus ismeretsémája szerint ennek nem volna szabad bekövetkeznie, mert ahol világosak az elemek, a „szemléletek”, ott ezekből szükségképpen „világos fogalmaknak” kellene keletkezniük; aki érti a részleteket, annak meg kell értenie az egész összefüggést is.

S hasonló a helyzet a nyelvtanításban is, ahol pl. a mondatrészek viszonyának megértetése alkalmával a tanulónak már ismernie kell a viszony vagy a funkció általános, vagyis nem-szemléleti jelentését, hogy bizonyos konkrét mondatban mint „szemléleti anyagon” ezeket megérthesse; vagy a történelemben, ahol a megértésnek is a szemléletesség körében kell maradnia s mégis egy-egy korszaknak ez a szemléletes képe sohasem fog kialakulni a tanulóban pusztán konkrét adatok felsorolásából, hanem fordítva: már ezeknek a nyújtása is jelentésadással történik, úgyhogy itt is tulajdonképpen az általánosból, a nem-szemléletesből érthetjük meg magát a konkrét jelenséget is (Litt), De így vagyunk a növény- és állattanban, e valóban legempirikusabb jellegű ismeretkörben is, ahol sohasem az egyes konkrét példák tapasztalt jegyek összegéből épül fel a fogalmi ismeret, hanem ellenkezőleg: az életjelenségek egészéből, az életkörnyezettel való okozati összefüggésből, tehát ismét egy jelentéskomplexumból válik érthetővé az egyes eset is.

A példákat szaporítani lehetne.⁹³ Számos ismeretünk egyáltalán nem szemléleti eredetű s viszont *ahol az ismeret szemlélettel kezdődik, kialakulásában ott is már nem-szemléletes jelentéstartalmak működnek közre*. A formális fokozatok sémáját tehát, amely szerint minden tanuláshoz egyetlen lehetséges útja az egyestől vezet az általános, a szemléletesből a fogalmi megismerés felé, merőben szenzualisztikus-empirisztikus előítéletnek kell minősítenünk. Nem a szemléletesből értjük meg a fogalmat, hanem inkább a fogalmiból a szemléletet. A szemlélet sok esetben nem is a kiindulás, hanem a cél, amikor ugyanis a tanulót éppen „helyes szemléletre” kell megtanítani.

Mindez természetesen korántsem jelenti azt, mintha a szemléltetésnek nem volna meg a jogosultsága az oktatásban. A szemléltetésnek mindenkor megvan az a nagy előnye, hogy tudatunk folytonosan változó tartalmait rögzíteni tudja, s ezzel megkímél attól, hogy erre a rögzítésre külön tudatfunkciót alkalmazzunk. Épp ezért minden oktatás természetesen élni fog vele ott, ahol erre lehetőség kínálkozik. Ilyenkor azonban sohasem a szemléletből történik a megértés, hanem a szemléletben. Az ilyképpen értelmezett szemléltetésnek épp ezért semmi köze sincs a formális fokozatok első fázisához.

Abból, hogy a formális fokozatok elmélete, ahogy a herbarti iskolában kialakult, a tanítás módszeres menetét az empirisztikus ismeretsémára alapította, még egy másik hátrány is származott. Ez az egész menet ugyanis úgyszólván csak a receptivitásra szorítkozik, spontaneitást csak az utolsó fokon, az alkalmazásban ismer. Bármennyire is igyekeztek e

⁹³ Ottomar Wichmann: Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer (Halle 1930.) c. művében számos tanulságos példát sorol fel erre vonatkozólag az oktatás egész köréből.

tekintetben későbbi herbartianusok segíteni, az egyes fokozatokat modernebb pszichológiai felfogással okolva meg, sőt egészen másképp értelmezve, azzal, hogy ez az egész menet eredetileg az empirisztikus ismeretsémára épült, vagyis a fogalmi megismerést az egyes konkrét szemléleti adottságok fokozatos leszűrődéséből származtatta s ennek megfelelően az oktatás aktusait pusztán képzetek megtisztításának, „megmunkálásának” tekintette, egy-szersmindenkorra lehetetlenné vált, hogy a receptív jelleget kiküszöböljék belőle. Ez csak a formális fokozatok teljes elvetésével látszott elérhetőnek. S ezt az utat követte az ú. n. munkaiskolai reform.

Irodalom: Herbart: Allgemeine Pädagogik, II. 4. – Tuiscon Ziller: Allgemeine Pädagogik. 3. kiad. 1892. – K. Richter: Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen 3. kiadás 1908. – Th. Wiget: Die formalen Stufen des Unterrichtes. 9. kiad. 1908. – Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (a herbarti iskola folyóirata. 1869–1917.).

b) A munkaelv módszertana.

A munkaelv, amely mint jelszó a közelmúltban az összes művelt nemzetek reformtörekvéseit irányította és sok tekintetben még ma is irányítja, voltaképpen gyűjtőfogalom, amely a legkülönbözőbb (nemcsak módszeres, hanem tantervi, tanítástechnikai stb.) programok megjelölésére szolgál. Mégis az elv elsősorban módszeres megfontolásból alakult ki, még-pedig pontosabban ellenhatásként a „rég iskola” túlnyomóan receptív eljárásával szemben. Abból a belátásból fakadt, hogy minden megismerés és így minden tanulás is csupán alanyi aktivitásból eredhet. A lélekben nincs semmi, ami passzív volna, egész szellemi életünk folytonos tevékenység, munka eredménye. A formális fokozatok elméletével szemben tehát, amely inkább megismerésünk objektív alapjaira kíván támaszkodni, a munkaelv határozottan szubjektív jellegű. A megismerés nem adatik nekünk, nem befogadás, hanem alkotás: az Én produktuma.

Ez a felismerés kétségkívül nem mai keletű. Az öntevékenységet az újkori pedagógiának úgyszólván valamennyi klasszikusa kifejezésre juttatta, legszélsőségesebb formájában azonban Rousseau ú. n. negatív nevelési elve képviseli, amelyet épp azért szoktak a pedagógia kopernikusi fordulataának nevezni, mert – az addigi nevelői eljárással ellentétben – a növendék kerül vele a pedagógiai tevékenység középpontjába. Lényegében és eredetében azonban ennek a negatív nevelésnek az elve a racionalizmus ismeretelméleti felfogására megy vissza. Mert ha racionalisztikus állásponttól elfogadjuk, hogy megismerésünk forrása az öntudat, hogy ennek tartalmi is, akár mint „velünk született eszmék”, akár mint „általános fogalmak” kezdettől fogva az emberi szellem természetében gyökereznek, akkor tulajdonképpen csak meg kell óvni őket és ki kell bontakoztatni, de pozitív ismeretközlésre nincs szükség. Ennek a pusztán az észből való kibontakoztatásnak klasszikus példáját már Platón egyik dialógusában (Menon) megtaláljuk, ahol Szókratész egy műveletlen rabszolgával kérdeztető rávezetéssel „felfedeztet” Püthagorasz tételét. Ámde Platónnál a rávezetés lehetősége anamnézis-elméletében gyökerezik: minden tanulás csak visszaemlékezés a preegzisztenciális állapot tiszta ideaszemléletére, s ennél fogva úgyszólván objektív alapja van. Ezzel szemben az újkori racionalizmus, éppen az öntudatból való kiindulása következtében, tudvalevőleg mindinkább elhajlik a szubjektívizmus felé. Ilymódon az észprincípium, amelyet éppen a maga egyetemes, az egész erkölcsi-szellemi világ rendjét alakító jellegénél fogva kiváltképpen sztoikus hatás alatt azonosítottak a természettel (*lumen naturale*), mindinkább bensővé válik: az ész; ön-kibontakozásával áll elő a világ rendje *énbennem*.

A „természetes nevelés” Rousseau-féle megfogalmazása az észnek, vagyis a „természetnek” ezen a bensővé tételén, szubjektíválásán sarkallik: az egyéni adottság önkibontakozása a

nevelésnek nemcsak alapja és kerete, hanem egyúttal célja és mértéke is. Pestalozzi pedig az ő elemi (vagyis természetes) módszerének alapbelátását a szinte Kant transzcendentális appercepciójára emlékeztető formulába sűríti: „Mindaz, ami vagyok, mindaz, amit akarok s mindaz, amit tennem kell, enmagamból indul ki. Nem úgy kell-e lennie, hogy megismerésem is enmagamból induljon ki?”⁹⁴ S ebből már csak egy lépés a pragmatisztikus fordulat: ha az ész (illetve a természet) lényege a cselekvés, akkor maga a cselekvés a fontosabb, nem a tartalmak, az „eszmék”, amelyek feltáruulnak benne. A spontaneitás túlságos hangsúlyozásával felszabadulnak a lélek alogikus elemei. Ez a fordulat már Rousseau-nál bekövetkezett. Ezt fejezi ki éppen a negatív nevelés elve azzal, hogy magát a spontaneitást *öntörvényűnek* tekinti, amelynek megnyilvánulásmódja a *szabadság*. Rousseau-ban, nemkülönben Pestalozziban is ezek az elvek és alapok mindenesetre még meglehetősen tisztázatlanul folynak egymásba; csak Kant volt az, aki kritikailag megvilágította őket s tudvalevő, hogy éppen az ő, a praktikus ész primátusáról vallott felfogása hatott döntőleg kortársaira, sőt Fichte gondolkodásában ismét szembeszökően pragmatisztikus irányba térült. Ez a pragmatisztikus célzat pedig főleg két új mozzanatban jelentkezik, amely Rousseau-nál ilyen értelemben még nem szerepelt: t. i. a cselekvésnek szociális értékelésében és ezzel összefüggésben a kézimunkának átszellemítésében.

Ebből érthető, hogy a mai munkaiskolái mozgalom elsősorban Rousseau-ban és Fichtében látja a maga őseit. Latin-angolszász kultúrkörben inkább Rousseau kezdeményezésére nyúlnak vissza, míg a németek főleg Fichtére szeretnek hivatkozni, kivált amikor a munkát az állampolgári nevelés leghathatósabb eszközének minősítik. Emellett mindkét irányban természetesen már az újabb pszichológia felismeréseire támaszkodnak, bár éppen az itt uralkodó szempontkülönbségek (biológiai pszichológia, struktúrpszichológia stb.) következtében a törekvések egyöntetűségéről alig lehet szó. De mindezt és még számos egyéb – ezúttal mellőzött – körülményt is számba véve, a mozgalom racionalisztikus eredete és jellege félreismerhetetlen, és ez kiütözik ott is, ahol pragmatisztikus fordulattal az oktatás „intellektualizmusa” ellen foglal állást és a szellemi munkát kézimunkával kívánja helyettesíteni.

Épp ezért a munkaoktatás módszeres menete is lényegében a racionalisztikus ismeretsémára épül. Ámde ez a séma egyáltalán nem oly egyszerű és kézzelfogható, mint az empirisztikus. Bizonyról ebből magyarázható az a sok fogalmi bizonytalanság, amely a munkaoktatást máig körülövezi, mihelyt menetének pontosabb meghatározásáról van szó. Általános jelszavaknál többet alig kapunk, s ha az ezirányú javaslatok mégis többet tartalmaznak, akkor vagy ismét elhagyják a racionalisztikus ismeretalapot és az empirisztikus sémát követik (amire jellemző példa már Pestalozzi módszere), vagy pedig kizárnak minden általános szabályozást és a munkának legfeljebb külső, inkább szervezésbeli biztosításáról gondoskodnak (így pl. munkacsoportok alakításával vagy éppenséggel az iskolai munkának magukba a műhelyekbe, a gazdasági termelés színhelyeire utalásával). A spontaneitásból való kiindulás, a recepciónak úgyszólván teljes száműzésével, valóban nehezen enged meg valamilyen általánosan érvényes menetet; inkább a tanuló egyéni kezdeményezésének hagy szinte korlátlan érvényesülési lehetőséget. Ezért az egyetlen módszeres szabály: *a tanuló spontán érdeklődési irányát kell követni, mégpedig ennek sajátos fejlődési szakaszai szerint*. Hogy az elsajátítás minő utakon, minő menetben, vagyis a módszeres lépéseknek minő egymásutánjában történik, itt teljesen mellékes. A lényeges nem az egyes lépések elvi indokolása, hanem inkább az, hogy amit a növendék tanul, az valóban fejlődési szükségletét elégítse ki s ezzel igazi élményévé váljék. A munkaiskolai pedagógia ennyiben tiszta *élménypedagógia* s épp ezért hangsúlyozza állandóan a tanulás és tanítás szubjektív jellegét.

⁹⁴ Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. 4. Brief (Sämtl. Werke hrsg. v. A. Buchenau, E. Spranger, H. Stettbacher. 13. köt. 1932. 248. l.).

A régi didaktika módszeres része ezzel egyetlen, mindemellett rendkívül összetett jellegű elvbe: a munkaelvbe tömörül, s az elv híveinek legfőbb törekvése annak kimutatására irányul, hogy miképpen lehet ezt az elvet az oktatás különböző területein és a művelődési javak összességének különböző fejezeteiben alkalmazni. A természettudományi irányú javak körében a munkaelv alkalmazása szinte magától kínálkozik: önálló megfigyelés, vizsgálódás, kísérletezés, gyűjtés stb., amivel szemben a tanár feladata csak az irányításra, a „problémák nyújtására” és a munkát zavaró körülmények távoltartására szorítkozik. A történelmi oktatásban a munkaelv az egy-egy korra vonatkozó emlékek gyűjtésében (amire főleg a rajzolás igénybevételét ajánlják), továbbá történeti jelenetek dramatizálásában, kiváltképpen pedig az „önálló forrástanulmányban” érvényesülhet. A nyelvtanításban a grammatizálás helyett az élő nyelvhasználatból való kiindulás és a nyelvi teremtő aktusoknak felszabadítása (pl. játék, fabulálás), az irodalmi képzésben a szabad olvasmányválasztás és szabad dolgozat szolgáltatja a munkaoktatás érdekét s. í. t.

Esetenkint a munkáltató oktatás „formális fokozatainak” megállapításával is találkozunk, aminő pl. a következő séma:

1. problémakitűzés,
2. a munkaeszközök előteremtése,
3. a munka menetének megállapítása,
4. munkalefolyás,
5. munkaeredmény.

Az egyes „fokozatok” során azonban a tanulónak lehetőleg egészen szabadnak kell lennie, akár egyénileg, akár csoportokban történik a foglalkoztatás. A végső cél a tanuló önállóságának oly mértékű kifejlődése, hogy ha kezdetben a problémát a tanár jelöli is meg, ezt fokozatosan ő maga tegye, tehát váljék úgyszólván önnönmaga munkaadójává.

Nem kétséges, hogy a munkaelv az oktatásnak igen termékeny szempontja, mivel az alapjául szolgáló spontaneitás minden tanuláshoz valóban megismerésünk természetében gyökerező elengedhetetlen feltétele. Ennek elismerése mellett sem lehet azonban szemet hunyni ama tény előtt, hogy mint az oktatás menetét *kizárólagosan* megállapítani akaró elvnek vannak hibái, gyakorlati alkalmazásának pedig határai.

Határait a tárgyak természete szabja meg. Nem mindent és nem egyformán lehet a munkamódszer alapján tanítani, mert különben az egész iskolai oktatás merőben szubjektívvá válnék. Ha törekedni kell is a tanításban arra, hogy amit a tanuló megtanul, azt ne csak „tudja”, hanem meg is tudja csinálni, erőszakolni ezt a „megcsinálást” mégsem lehet, mégpedig azért, mert vannak dolgok, amiket csak tudni lehet, megcsinálni nem. Erre sokszor kellő idővel sem rendelkezünk. Ha egész tanulásunk csak arra szorítkoznék, amit megcselekedhetünk, akkor végeredményben nagyon keveset tanulnánk. A munkamódszer e tekintetben általában azon a téves feltevésen alapszik, hogy igazi tevékenység csak ott érvényesül, ahol ez produktív jellegű, vagy legalább is kifejező cselekvésben nyilvánul, amiben kétségkívül csak a régi racionalisztikus előítélet él tovább – pragmatisztikus fordulatában. Holott a tanuláshoz abból a formájából, amely csak bizonyos tartalmak befogadásában áll, éppoly kevésbé hiányzik a szellemi aktivitás vonása, bár nincsenek látható jelei, mint ahogy másfelől a cselekvésformákban meg nyilvánuló tanulás sem okvetlenül produktív.

A munkamódszernek legnagyobb hibája éppen abban rejlik, hogy csupán spontaneitást ismer, a receptivitást úgyszólván egészen kizárja. Ezzel az ellenkező végletbe esik, mint az empirisztikus alapon álló formális fokozatok tana, amely viszont majdnem egészen receptív jellegű. *Spontaneitás nélkül valóban nincs tanulás, de csakis spontaneitással alig képzelhető el biztos tárgyi tudás.* A tanuló fejlődésére hivatkozni itt teljesen indokolatlan, mert ha vannak is e tekintetben különbségek a gyermek és a felnőtt megismerése között, kétségkívül a

gyermeki vagy ifjúkori megismerés sem merő spontaneitás; de még ha az volna is, akkor is a tanításnak éppen az a feladata, hogy ezt a spontaneitást tartalmakkal megkösse, ami viszont csak tervszerű közlésükkel válik lehetővé. Ebben a tartalmak által való megkötöttségben kell felszabadulniok az egyéni spontán erőknél, de nem rajta kívül. A munkamódszer a spontaneitás öntörvényszerűségének és szabadságának szolgáltatva ki ezeket a tartalmakat, nemcsak egyoldalúan alaki irányúvá teszi a tanítást, hanem teljességgel el is szubjektiválja.

Irodalom. E. Burger: Arbeitspädagogik. Geschichte, Kritik, Wegweisung. 2. kiad. 1923. – Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, 7. kiad. 1928. – Otto Scheibner: 20 Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. 2. kiad. 1930. – Aloys Fischer: Psychologie der Arbeit (Die Arbeitsschule. 39. évf. 1925. 1–15., 65–76., 113–130. ll.) – Fritz Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 1930. – Otto Karstadt: Methodische Strömungen der Gegenwart 1931. – Paul Ficker: Didaktik der Neuen Schule. 1932. – Elsa Köhler: Entwicklungsgemässer Arbeitsunterricht. 1932. – Peter Petersen: Führungslehre des Unterrichts. 1937. – V. ö. továbbá a Fritz Giese szerk. megj. Handbuch der Arbeitswissenschaft c. gyűjtemény köteteit (a munka filozófiája, pszichológiája, szociológiája stb.) és a mozgalom folyóiratát: Die Arbeitsschule (1886-tól) – Adolphe Ferrière: L'école active. 3. kiad. 1926. – John Dewey: The school and society. 7. kiad. 1910. (Magyarra ford. Ozorai Frigyes „Az iskola és a társadalom” címen, 1912.) – H. M. Parkhurst: Education on the Dalton-Plan. 1923. – Sergius Hessen: Die Idee der Arbeitsschule und der Dalton-Plan (Die Erziehung I. 1926.) – Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit: Az alkotó munka az Új Iskolában. 1934.

c) Receptivitás és spontaneitás.

(Élmény, megértés, kifejezés).

Az elfogulatlan vizsgálatnak arra a megállapításra kell jutnia, hogy sem a formális fokozatok elmélete, sem a munkaelv módszertana nem biztosítja az oktatás menetének egyetemes érvényét. Mindkettő ugyanis megismerésünknek egyoldalú felfogására támaszkodik: az egyik túlnyomólag a receptivitásra, a másik majdnem kizárólag a spontaneitásra, s ha mindkét oldalon történtek is kísérletek megismerésünk e kétféle elemének kellő számbavételére, ezek éppen a kiindulás egyoldalúsága miatt nem járhattak eredménnyel. Mert megismerésünk sem nem pusztán receptivitás, sem nem merő spontaneitás eredménye, hanem mindkettő egyszerre, sőt *egymásban* szerepel, s a megismerés pszichológiai létrejötte szempontjából egyik sem tekinthető korábbinak a másiknál.

Következően a tanítás módszerét sem lehet kizárólagosan sem az egyikre, sem a másikra alapítani. A tanítás módszeres menete nem követheti sem pusztán az empirisztikus, sem pedig pusztán a racionalisztikus megismerés-sémát, hanem olyan megismerési aktusokból kell kiindulnia, amelyekben receptivitás és spontaneitás egyformán érvényesül.

Tisztán jelölte meg ezt a tényt már Arisztotelész, amikor az oktatás menetét a megismerés hármaskörére alapítja. A tanulás szerinte szellemi növekedés: a léleknek mint „formának”, mint entelechiának önkibontakozása, aminek feltétele azonban a recepció, az αἰσθησις, amely semmi esetre sem passzív érzékelés, hanem inkább potenciája a noetikus, a fogalmi megismerésnek (vagyis megértésnek), amely benne mint „anyagban” aktualizálódik s amely viszont mint spontaneitás, mint törekvés, ὁρεῖς jut kifejezésre. Ahol tehát receptivitás van, ott spontaneitás is van: εἰ δὲ τὸ αἰσθητικόν, καὶ τὸ ὁρεκτικόν (De anima II. 3 p. 4146.) Az ész, a νοῦς pedig mint az emberre sajátosan jellemző megismerési készség mindkettőben benne működik: a recepciónak megadja az egységét, a spontaneitásnak pedig az irányát, ezért maga is részben receptív, részben spontán jellegű („szenvedő” és „cselekvő” ész). Tehát észtevékenység, vagyis tudatosság nélkül nincs se recepció, se spontaneitás: az ész azzal, hogy mindkettő természetében úgyszólván osztozik, teszi őket „értelmesekké”. A megismerésben azonban mind a három funkció együtt és egyszerre szerepel, nem egymás mellett vagy egymás után. A fogalmiság nem merő érzékelésből nő ki (ahogy a sztoikusok szenzualista kiindulása ismeretelmélete ezt később ellaposította), hanem már az érzékelésben is az ész

aktusai működnek közre, és a spontaneitás sem megismerésből fakad, hanem inkább maga az ész is törekvés alapján mozgat (De an. III, 10. p. 433a 18). Mégis fokozatosság van bennük, mivel egyik a másiknak az aktualizáció lehetőségét szolgáltatja: recepció nélkül nincs igazi fogalmi megismerés, nincs „megértés” és viszont enélkül nincs a tevékenységnek határozott célja.

S erre a fokozatosságra építi éppen Arisztotelész a tanulás menetét, anélkül, hogy ezzel a funkciókat egymástól elszakítaná. A befogadás az alapja annak, hogy valamit tevékenyen kifejezni, cselekedni tudjunk, de az ész kritikai aktusai nélkül egyiket sem tudjuk célszerűen végezni. Befogadás és noetikus megismerés, vagyis megértés esetleg egybeeshetik; megértés és cselekvés is felcserélődhetik úgy, hogy maga a tevékenység kifejtése idézi elő a megértést, de mindenkor a megértés az, amely tulajdonképpen aktualizálja a tanulást, ezért joggal úgy tekinthető, mint ennek középponti funkciója.

Ha Arisztotelésznek ezt a felfogását, amely a megismerés és tanulás lefolyásában csakugyan a lényegét látja meg, a modern pszichológia nyelvén akarjuk kifejezni, akkor ezt mondhatjuk:

Azt a tudataktust, amelyben receptivitás és spontaneitás egyaránt szerepel, nevezzük *élménynek*. Az élmény mindenkor valamely én-nek (tudatnak) rávonatkozását jelenti valamire, ami kívül áll az én-en (tudaton), ami tehát az élménynek tárgya, és ez a rávonatkozás egyetlen spontán és egységes aktusban tudatos. Az élmény tárgyának az élményaktuson való eme kívülállása minden élménynek apriori feltétele. Ha enmagamat, saját tudatállapotomat élelem át, ebben az esetben is a saját tudatom az átélő tudatom tárgya: rávonatkozom és ennyiben átélelem. Az élmény tehát mindig *tárgyélmény*, akár fizikai valóság ez a tárgy, akár lelki folyamat, akár valaminő jelentéstartalom, akár képzelt dolog.

Az élményt mint tárgyra-vonatkozást pedig mindenkor kettős mozzanat jellemzi: a *közvetlenség* és a *totális jelleg*. A közvetlenség azt jelenti, hogy bizonyos tárgyakkal tudatunk érintkezésbe tud lépni, tehát önmaga számára praesenssé, jelenvalóvá tudja tenni a reflektálás aktusai nélkül. Ezt más szóval úgy szoktuk mondani: élményünkben megragadjuk az élmény-tárgyat. Az élmény aktusai megragadnak, a reflexió aktusai ellenben nem megragadnak, hanem fundálnak, igazolnak. Az élmény nem fundál semmit, csak magamagát; mindaz, ami élménykörén kívül esik, vagyis ami magában az élményaktusban nem válik tudatossá, az „idegen”, közömbös; a reflexió ezzel szemben épp ezt az idegenséget, közömbösséget töri át azzal, hogy élményaktus és élménytárgy között olyan viszonyokat vagy összefüggéseket állapít meg, amelyek magában az élményben nem voltak adva, vagy legalább is nem váltak tudatossá. Úgy szoktuk ezt mondani: a reflexió kifejti, értelmezi, intellektuális eszközökkel, vagyis közvetítőkkal megvilágítja az élményt. Ezért, ha valamely tárgyat közvetlenül megragadunk, akkor átélünk; ha erre az élményünkre (tehát élményaktusra és élménytárgyra mint tudatunk tárgyára) reflektálunk, akkor megvilágítunk, magyarázunk vagy igazolunk. Az egyik egészen közvetlen, további aktusokra visszavezethetetlen, a másik közvetítő instanciákra támaszkodik.

Az élmény tehát közvetlen megragadása valamilyen tárgynak, anélkül, hogy ezzel akár a tárgyat, akár a tudatot fundálná. Ez mindenesetre úgy tünteti fel az élményt, mintha pusztán receptív jellege volna. Valaminő tárgy „adatik” egy tudat számára s a tudat „befogadja”, vagyis átéli. Ámde a pusztán recepcióból megmagyarázhatatlan volna az a mozzanat, amelyre az előbb utaltunk: az élmény fundálja magamagát. Közönségesen ezt úgy szoktuk kifejezni: az élmény cáfolhatatlan. Amit egy én átél, azt nem idegenítheti el tőle senki, az az övé, az tudatának begyökerezett tartalma, amin épp ezért nem lehet vitatkozni. Lehet vitatkozni az élmény jelentésén, de ezzel már kilépünk a tiszta élményszerűség köréből és átkerülünk a reflexió oldalára. Maga az élmény mint élmény ellenben vitathatatlan: élmény-igazolását

önmagában hordja. Ha valamiről azt mondom, hogy átélem, ezzel valamilyen végső instanciára hivatkozom, Tovább nem mehetek: bizonyossága közvetlen.

Az élménynek ezt a végső instancia-jellegét, amellyel igazolja önmagát, s amely sem a tárgy recepciójából, sem a reflexióból nem magyarázható, megadja az élmény totális jellege, amit úgy kell érteni, hogy benne egy lélek egésze kerül érintkezésbe valamilyen tárggyal úgy, hogy közvetlenül megragadja. Az élmény tehát nem pusztá szemlélet, nem is merőben érzelmi vagy akarati jellegű, sőt egyáltalán nem „elemi” lelki megnyilvánulás (lelki elemeket tudvalevőleg csak a pszichológiai izoláló absztrakció ismer), hanem a maga közvetlen és elsődleges fellépésében is lelki komplexum, amelyben az irracionális és racionális aktusok sajátos egységbe szövődnek össze. Ebből érthető, hogy „rendezetten” élünk át. Élményünk nem káosz, hanem önmagában van értelme, „jelentése”. Ez az értelem nem az élmény tárgya felől jön (az élménytárgy értelmét csak a reflexió tudja megvilágítani), hanem ez is valami ősi, elsődleges, mint maga az élmény bizonyossága és cáfolhatatlansága. S ebben az egységben, élményünknek ebben a totális jellegében, amelyben egész emberi mivoltunk valamilyen ősi, továbbfelemezhetetlen módon érvényesül, éppen a legteljesebb spontaneitás van kifejezve.

Az élmény tehát kétségkívül tapasztalás, de ugyanakkor már több is, mint tapasztalás. Nem pusztá recepció, mert recipiálni szigorúan csak szemléleti tartalmakat lehet, amelyek érzékszerveinket ingerlik, holott átélni nemcsak szemléleti tartalmakat tudunk, hanem átélhetünk viszonyokat, funkciókat, értékeket, igazságokat, amelyek sohasem „szemlélhetők”. De nem is csupán öntevékenység, merő fogékonyság, készség, nyíltság valaminek megragadására, mert az élménynek mindig van sajátos tartalma, amely éppen a tárgyra vonatkozásból származik. Ezért az élményben mindig van bizonyos önmagunkat átengedő vonás. Azt mondtuk: megragadjuk benne a tárgyat, de éppoly joggal azt is mondhatnók: benne a tárgy ragad meg minket. Az élményben tehát receptivitás és spontaneitás valóban sajátos közvetlenségben és totalitásban érvényesül, anélkül, hogy benne a kettőnek szerepét továbbfelemezni tudnók, vagy hogy erre szükség volna. Ha azt mondjuk: valamit átéltünk, ezzel azt fejezzük ki, hogy van kiindulópontunk.⁹⁵

Megismerésünk azonban nem áll meg az élményszerűségnél és nem merül ki benne. Elképzelve egy tudatot, amely csak „átél”, ez az élménytárgyakat kétségkívül az átélés folyamata szerint mindenkor jelenvalónak látná, ahol élményeinek mindegyike önmagát fundálná, de egyébként nincs közülük egymáshoz, mindegyik önmagában megálló, viszonyítatlan egész. Az élmény – úgy fejezhetjük ezt ki – elszigetelt megismerés; de épp ezért még nem teljes megismerés. Teljessé akkor válik, ha az élménytartalmat tárgyi jelentésében, „értelmében” felfogjuk, megvilágítjuk vagy kidolgozzuk, ami viszont csakis átfogó összefüggés keretében, fogalmi hálózat segítségével, kölcsönös viszonyítás és indokolás útján lehetséges. S ezt az aktust, amely az élményt úgyszólván kiemelve a maga egyszerűségéből, egy összefüggő egészbe állítja bele és ezzel mások számára is hozzáférhetővé teszi, nevezzük éppen *megértésnek*.

Megérteni először is mindig csak tárgyi tartalmakat lehet, amelyeknek van „jelentésük”. Tehát egy aktust vagy egy folyamatot is abból értünk meg, hogy valamit jelentenek, hogy van értelmük, nem pedig pusztá megnyilvánulásukból vagy lefolyásukból. A szimpatetikus

⁹⁵ Az élmény fogalmával utóbbi időben sok visszaélés történt, alkalmazva mindarra, ami szétfolyó, megfoghatatlan, misztikus, sőt kaotikus. Akinek ezért a szóhasználattal szemben – a fentiek ellenére – esetleg aggodalmi volnának, megmaradhat a *szemlélet* terminusa mellett. Ebben az esetben azonban külön is hangsúlyozni kell a szemléletnek nem pusztán szenzuális eredetét és komplex jellegét. Az élmény szó épp ezért látszik alkalmasabbnak, míg a szemléletben mindig tapad valami a régi szenzualisztikus-empirisztikus „elemekből” felépítő pszichológiai felfogásból. E tekintetben a „külső” és „belső” szemlélet elnevezés sem szerencsés, mert vagy üres szó, amely lényegileg szenzuális tényálladékat takar, vagy pedig a kanti megkülönböztetésre támaszkodik, amelynek egészen más értelme van.

beleélés vagy utánélés („tout comprendre c'est tout pardonner”) épp ezért magában véve még nem megértés. Úgyszólván magától kínálkozik ez a tárgyi jelentéstartalom pl. logikai elvek, szám viszonyok, fizikai törvényszerűségek esetében, általában ahol az ú. n. tárgyi világra vonatkozik, s ahol épp ezért az átélés folyamata egyáltalán nem vagy csak alig módosítja.

Ebből magyarázható, hogy a megértésnek régebbi, ú. n. appercepciós elmélete ezekre az élménytől független jelentéstartalmakra irányult és az élménnyel átszőtt vagy élményt kifejező jelentéstartalmaknak (pl. egy költeménynek) megértését is ezek mintájára képzelte el. A megértés eszerint általában úgy jönne létre, hogy a tudatba lépő új „képzet” a már meglevő „képzetállományba” beleilleszkedik, belerendeződik s a felfogások csak abban a tekintetben tértek el, hogy ezt a megértést a maga feltételéhez, a figyelemhez való viszonya alapján önkénytelen, mechanisztikus lefolyású vagy pedig inkább szándékos, akarat műveletnek minősítették.⁹⁶ Ha a tárgyi tartalom minden esetben egészen egyértelmű volna, akkor a megértésnek ez a magyarázata talán még megállhatna. Ez azonban csak ritka esetben van így. Még ha az elveket, törvényeket magukról a dolgokról olvassuk is le, akkor is itt a dolgok csak „jelek”, amelyekből kell jelentésüket (az elvet vagy törvényt) kihámozunk. Amde a közönségesebb s épp az oktatás keretében is általános eset az, hogy közlés által szerzünk tudomást róluk. Ennek a közlésnek legáltalánosabb eszköze pedig, a nyelv, a maga közismert többértelműségével még a legegyszerűbb jelentéstartalmak megértését is megnehezíti; sőt ahol ezek jelzésére külön jelrendszert is alkalmazunk (pl. a matematikában), ott is ennek megértése csak előzetes nyelvi közlés útján lehetséges. Még inkább fokozódik azonban ez a nehézség ott, ahol maga ez a jelentés sem egyértelmű, ami kiváltképpen a lelki-szellemi világ tényeinél és alkotásainál fordul elő, amelyek általában valamilyen élmény kifejezéseként tekinthetők és ahol épp ezért ebből a kifejezésből mint jelből kell a jelentést megérteni. Itt könnyen előfordulhat, hogy a „jelet” megértjük, a jelentést ellenben nem; így például megértjük egy költemény szövegét, azt, hogy mit „mond” benne a költő, de nem azt, hogy mit akar vele kifejezni: a költemény jelentése éppen rejtve marad előttünk. Sőt ha a jelentést megértettük is, még akkor is kérdéses marad, vajon a jelnek megfelelően értelmeztük-e, tehát nem értettük-e félre, továbbá, hogy vajon teljesen megértettük-e? A jelentés tudvalevőleg mindig általános, noha a jelek, mint sajátos élmény kifejezései különbözők lehetnek. A kategoriális megértés, amelyet a tárgyi világra vonatkozólag sikerrel alkalmazhatunk, itt éppúgy tévútra vezethet, mint ahogy másfelől ott, ahol látszatra azonos vagy egyforma jeleknek különböző jelentésük van, az analógiás megértés szolgálhat tévedések forrásául. Mivel pedig a lelki-szellemi világ „jelei” egyéni élményekre vezethetők vissza, az egyéniség pedig fogalmilag soha egészen ki nem meríthető, a megértésnek is számolnia kell itt azzal, hogy a teljességet nem mindig éri el. Mindebből azonban az következik, hogy a megértés egyáltalán nem olyan egyszerű művelet, hogy pusztán képzetek manipulációjával elérhető lenne.

Minden megértésnek mindenesetre feltétele a megértendő tárgyi jelentéstartalom átélése. Az „átélés” épp ezért legkevésbé sem azonos a beleérzéssel vagy utánéléssel.⁹⁷ Valódi beleérzés, utánélés csak lelki aktusoknál lehetséges, az átélés ellenben tárgyi tartalmakra vonatkozik. Megértés létrejöhet az előbbi nélkül is. Egy matematikai funkciót vagy fizikai törvényt megértünk anélkül, hogy újraéljük a felfedező élményét; de éppúgy egy történeti személyiség szerepének vagy egy versnek megértéséhez sem okvetlen szükséges a beleérzés vagy utánélés ténye, bárha velejárhat. Az átélés itt csupán az egész lelkiségnek valamilyen tárgyi jelentéstartalomra való ráirányulását jelenti s ennyiben az átélés a megértés receptív mozzanatának

⁹⁶ Herbart és Wundt képviseli tudvalevőleg az appercepciónak ezt a kétféle – intellektualisztikus és voluntarisztikus – magyarázatát.

⁹⁷ V. ö. *Max Scheler*: *Wesen und Formen der Sympathie*. 2. kiad. 1923. 6. sk. II.

tekinthető. Ha arisztotelészi terminológiával akarnók ezt kifejezni, azt mondhatnók: az élmény (*αἴσθησις*) a potenciája a megismerésnek (*νοῦς*), amely benne aktualizálódik. De épp ezért az élmény korántsem jelenti a megértésnek valamilyen megelőző lépését, kezdőfokát, hanem csupán azt, hogy magában az élményben vannak mozzanatok, amelyek rajta túlvezetnek, transzcendálnak a jelentés felé. A megértés tehát mindig az élményben történik és nem rajta kívül vagy utána, úgyhogy ennek alapján azt mondhatjuk: a megértés egészen sajátlagos élmény. Ezt a sajátlagos jellegét pedig éppen azzal kapja, hogy a benne foglalt jelentést fiziognómiai kifejezéséből (a „jelből”) kidolgozzuk. S ez a kidolgozás a megértés aktív mozzanata, amelyben a tudat teljes spontaneitása nyilvánul. Ezért vannak, akik a megértésnek ezt a spontán aktusát (főleg Husserl nyomán) *jelentésadásnak* is nevezik, szemben a jelentésmegragadással, amelyben a megértés receptív mozzanatát jelölik meg. A jelentésadás itt természetesen nem azt jelenti, mintha a megértés számára adott tárgyak magukban jelentésnélküliek, „értelmetlenek” volnának s a mi alanyi aktivitásunk ruházná fel őket jelentéssel, hanem csupán azt, hogy jelentésüket, miközben átéljük, egyszersmind aktualizáljuk, vagyis tudatunkban jelenvalóvá tesszük.

Hogyan történik ez? Semmi esetre sem bizonyos pszichikai mechanizmusra való hagyatkozással. Ezért a figyelem, bárha kétségtől lényeges feltétele a megértésnek, mégsem elégséges arra, hogy megindítsa bennünk a megértés folyamatát, ahogy a hagyományos felfogás vallja. A mindennapi tapasztalás is igazolja, hogy a figyelem jelen lehet legaktívabb formájában is, a megértést mégsem hozza létre s ebben a tekintetben nem vehetők számba a megértőkészség egyéni különbségei sem. De éppúgy egymagában a tudat spontán rendező működése sem biztosítja még a megértés tényét, mert akkor a megértés sohasem okozna nehézséget, s nem mutatna fel sokszor lényegbeli eltéréseket.

A figyelem és a rendezés mindenesetre egyformán elengedhetetlen feltétele a megértés létrejöttének. A figyelem annyiban, amennyiben a megértés receptív mozzanatának szolgálatában áll és kellő megvilágításba helyezi az élmény tárgyat; a rendezés pedig annyiban, amennyiben összefüggéseket létesít, és ezzel elősegíti a jelentésadást. De maga a megértés ténye független tőlük és – bármily paradoxonszerűen hangozzék is – tulajdonképpen egészen irracionális jellegű. Ezt az irracionális mozzanatot általában elfödi előlünk a nyelv rögzítő mechanizmusa, amely a megértésben is rendszerint közreműködik és ezzel a megértést úgyszólván a felületre viszi ki (innen származik éppen minden tanulásnak ősi veszedelme: a verbalizmus). Mihelyt azonban a megértéssel vívódunk kell és a jel mögé a jelentést idézzük, akkor mindig ráeszmélhetünk arra, hogy itt bekövetkezik egy egészen irracionális pillanat, amikor a tárgyi jelentés hirtelen, villanásszerűen megvilágosodik előttünk. Ez a megvilágosodás sokszor éppoly hirtelen, ahogy jött, megint elvész, s akkor fáradságos próbálgatással kell ismét keresgelnünk, míg ismét előttünk áll.

Ámde ha ily módon a megértést végelemzésben irracionális aktusok hozzák is létre, ez a pillanat mégis racionálisan, vagyis módszeresen *előkészíthető*. Amit már a régi, „módszertelennek” bélyegzett iskolai gyakorlat interpretáció, értelmezés, magyarázat néven ismert és századokon át alkalmazott, az a megértésnek éppen erre az előkészítésére szolgált. Ennél különbet ma sem tudunk ajánlani, legfeljebb az eljárás lényegét látjuk tisztábban.

Eszerint az *interpretáció* mindig abban áll, hogy a jel és a jelentés szoros összefüggését meglazítani iparkodunk s ezzel a jelentést kiemeljük, mintegy önmagára állítjuk. Közönségesen már egyszerű körülírással vagy akár szómagyarázattal is elérhetjük ezt, természetesen korántsem azért, mintha akármilyen tételnek vagy szövegnek szavait jobbakkal tudnók helyettesíteni. Az $a : b = \sin \alpha : \sin \beta$ mint jel minden más „jelnél” teljesebben kifejezi a jelentést; a „Gondolatok a könyvtárban” jelentését semilyen parafrázis nem tudja jobban kifejezni, mint aminő kifejezést éppen a költő adott neki. Mégis felbontjuk ezeket a „jeleket”,

hogy ezzel meglazítsuk az összefüggést köztük és a jelentésük között s így az utóbbihoz jobban hozzáférközzünk. Nehezebb vagy bonyolultabb esetekben persze nem elég a körülírás vagy szómagyarázat. Ilyenkor nemcsak felbontjuk a jelet (mint a jelentés testét), hanem viszonyítunk, próbálgatunk, a részeket egymás közt mérlegeljük, új összefüggésekbe állítjuk; esetleg szellemi nézőpontunkat cserélgetjük, hogy ezzel megtaláljuk a megfelelő látószöveget, vagy pedig – főleg történeti-szellemi jelenségek megértésekor – az egész láthatatlan hátteret megvilágítjuk.

Előfordulhat azonban, hogy mindez még nem elég a megértés elérésére s akkor a magyarázatnak ahhoz a módjához fordulunk, amelyet legáltalánosabban motivációnak nevezhetünk. Ahol funkcionális változásokat akarunk megérteni – akár pusztán racionális (pl. matematikai), akár teleologikus (organikus-szellemi) vagy pedig kauzális (fizikai) természetűek – ott mindig feltételezettségeket keresünk, vagyis bizonyos adott jelenségeket a megfelelő jelentéstartomány összefüggő egészének figyelembevételével más jelentésegységekből vezetünk le. A fentebb említett analitikus és szintetikus (és hasonlóképpen a genetikus) módszer alkalmazásának is tulajdonképpen itt nyílik lehetősége.

A magyarázatot tehát – interpretációs és motivációs formájában egyaránt – a megértés előkészítőjének, útegyengetőjének kell tekintenünk. Épp ezért nem szabad megértés és magyarázat között olyan gyökeres és áthidalhatatlan ellentétet látnunk, mint aminőt a szellemtudományok újabb módszertanában – bizonynyal inkább csak propedeutikus érdekből – megszoktak közöttük állapítani, e tekintetben főként a Dilthey-féle szembeállításra hivatkozva, amely szerint a természetet okokból magyarázzuk, a szellemi-történeti valóságot célokból megértjük. Ez a szembeállítás érthető és szükséges is volt a szellemtudományi kutatás sajátos jellegének biztosítása érdekében, mert előzőleg ennek körében is a természettudományok egzakt módszeréhez igyekeztek igazodni. De ma, amikor már túljutottunk a visszahatás első hevületén és a szempontok kitisztultak, az elkülönítés már nincs megokolva, annál kevésbé, mert a természetet is azért magyarázzuk, hogy megértsük és viszont a szellemi-történeti élet jelenségeit is, hogy megérthessük, magyaráznunk kell.⁹⁸

A különbség nem a megértés és a magyarázat, hanem magának a megértésnek a módjai közt van. E különböző módok pedig a megértés spontán és receptív mozzanatának viszonyából vagy más szóval: a megértés és az élmény sajátos összefonódásának mikéntje szerint állanak elő. Azt mondtuk: a megértés sajátos élmény, amelynek sajátossága a jelentésadás tényében rejlik. Ámde ez az élményjelleg nem érvényesül mindig egyformán: az élmény különböző mértékben hatja át a jelentésadás aktusát, más-más erővel immanens a megértésben. Ott ugyanis, ahol a tárgyi jelentéstartalmat az élmény egyáltalán nem módosítja, ahol tehát a jelentésadás mozzanata a jelentésmegragadás egyéni bélyegétől függetlenül megy végbe, szorosabb értelemben vett *tárgyi-logikai megértésről* beszélhetünk. Azt, hogy két mennyiség összegének és különbségének szorzata a négyzetek különbségével egyenlő, akkor is be tudjuk látni, ha kilépünk az élményszférából. Ezzel szemben az élményt kifejező jelentéstartalmak csakis akkor érthetők meg, ha az élményhez szoros közelségben maradunk. Valamely személyiségnek vagy egy műalkotásnak mint szellemi képződménynek megértésekor mindig az élményben kell kidolgoznunk a tárgyiasságot. Épp ezért a megértésnek ezt a módját *lelki- vagy szellemi-történeti megértésnek* szoktuk nevezni.

Az átmenetek persze folytonosak. Tárgyi megértés és lelki megértés csupán két végpontját jelzi a megértés számos árnyalatának. Rögzíteni itt – különösen a módszer szempontjából – semmiképp sem lehet. Erre figyelmeztet már maga az a tény, hogy a megértés különböző módjai módszeres elvekké téve egymást kölcsönösen támogatják: a tárgyi-logikai megértésen

⁹⁸ A szellemi és a természeti világnak erre az összefüggésére vonatkozólag v. ö. [A művelődési javak kiszemelése című fejezetben kifejtettakat].

alapuló természettudományi módszer támogatja a szellemi-lelki megértésen alapuló szellem-tudományi módszert, s viszont ez utóbbi támogatja amazt. De így van ez az oktatásban is. A koncentrációnak, kiváltképpen a maga módszeres formájában, egyáltalán csak úgy van értelme, ha a megértésnek különböző, sajátos módjait figyelembe vesszük ugyan, de nem választjuk el őket mereven egymástól.

Minden megértés azonban – akár az élmény iránt közömbös tárgyi-logikai, akár az élményhez közeli szellemi történeti jellegű – egyformán ismét az élmény körét tágítja ki. *Aki megtanult „megérteni”, egyszersmind fogékonyabbá vált új élmények szerzésére.* Az, amit általában szellemi látókörnek vagy a didaktika nyelvén formális képzettségnek szoktunk nevezni, kiváltképpen ezt a megértésre való készséget jelenti. Ezért minden oktatásnak természetesen elsősorú feladata éppen a *megértésre nevelés*. Ámde a tárgyi vagy materiális szempontot itt sem lehet mellőzni. Csakis az nevezhető igazi megértésnek, ami nem marad bennünk pusztán készség, pusztán potencia, hanem *kifejezésre* is jut, vagyis aktualizálódik.

Bármily formában is történjék ez a kifejezés, akár mint egyszerű reprodukálás, akár mint „megcselekvés”, a lényege mindig az, hogy amit megértettünk, arról számot is tudunk adni. Ezért a kifejezés aktusaiban is receptivitás és spontaneitás szövődik egybe. A receptív mozzanatot itt maga a megértés ténye jelenti. *Csak azt tudjuk kifejezni, amit megértettünk;* megértés nélkül nincs kifejezés. Ahogy tehát az élmény a megértésnek, úgy a megértés a kifejezésnek feltétele, „lehetősége”, potenciája. A spontán mozzanat viszont abban nyilvánul, hogy a megértett jelentéstartalmat a magunk erejével és a magunk egyéniségének megfelelően láthatóvá tesszük, mintegy világra hozzuk, „jelekbe” – nyelvbe, cselekvésbe, esetleg alakításba – öntjük és ezzel mások számára is hozzáférhetővé és ellenőrizhetővé tesszük. Ezért a régi didaktikai hagyomány a helyes utat jelölte meg, amikor a megértett ismeret begyakorlását, emlékezetbevívését kívánta: *csak azt tudjuk igazán, amit bármely pillanatban ki is tudunk fejezni.*

Az emlékezetbevívás azonban csak egyik formája a kifejezésnek, mivel inkább csak az ismerettartalmak pusztán reprodukciójára terjed ki, azonfelül a spontán mozzanat is könnyen háttérbe szorul benne (ebből ered örök veszedelme, hogy lelketlen memorizálássá fajulhat). Ezért érvényesül ma mind szélesebb körben az a törekvés, hogy a megértett jelentéstartalmak kifejezése – akkor is, ha pusztán intellektuális jellegűek – cselekvési vagy alakítási komplexumokban történjék, mivel itt mindig emberi mivoltunk teljes egésze csorbíthatatlanul működik. Tágszívűen értelmezve kétségkívül el lehet fogadni ezt az elvet. De emellett sohasem szabad feledni, hogy spontán kifejezésnek tekinthető az is, ha valamit, amit megértettünk, egyszerűen a saját szavainkkal el tudunk mondani, vagy ha új összefüggés keretébe állítva fel tudjuk használni, alkalmazni tudjuk.

Megismerésünknek e kétségkívül bonyolult lefolyását a következő példa teheti szemléletesebbé. Legyen a feladat Horatius „O navis, referent in mare te novi fluctus” kezdetű ódájának (Carm. I. 14.) feldolgozása. Ebben az ódában Horatius, mint ismeretes, a hazájáért való aggodalmának ad kifejezést. Alig, hogy a Caesar halála óta tartó szakadatlan polgárháborúk Pompeius legyőzésével nyugvópontra jutottak és Róma a triumvirátustól tartósabb békét remélt, máris újabb vészfellegek jelentkeztek a láthatáron: Octavianus és Antonius küzdelme, amelyről még nem lehetett tudni, hogy Róma védekezése lesz Kleopátra ellen, hanem csupán újabb polgárháborúnak tetszett. Így látja Horatius is, aki az államot hajóhoz hasonlítja, amelyet alighogy biztos révbe közeledett, ismét megragadnak és a viharos tengerre sodornak a hullámok. Ennyiben ez az óda maga is *kifejezett élmény*. Ez a kifejezés objektív jellegű, mert hiszen az ódában Horatiusnak élménye a nyelvi és művészi forma objektív médiumában fejeződött ki, „objektívalódott”. S a feladat éppen ez: ebből az objektívációból megérteni az élményt, amely erre az objektívációra vezetett.

Aki ezt az ódát először olvassa vagy hallja, kétségkívül maga is bizonyos *élményen* megy át. Lehet, hogy ez az élmény egészen homályos és szétfolyó; talán csak a vers ritmusára és a nyelv zengésére terjed ki, egyébként azonban semmit sem „ért” belőle. Lehet, hogy valaki az egyes szavakat, sőt talán az egyes mondatokat is megérti, mégsem érti magát az ódát, nem tudja, hogy mit „jelent”. Nevezzük ezért ezt az élményt, amely az

olvasóban vagy tanulóban ezen a fokon létrejön, elsősleges élménynek, amelyre nézve jellemző, hogy egy idegen élménynek kifejezését közvetlenül és egészen éli át, anélkül azonban, hogy ennek jelentését teljes összefüggésében átértené.

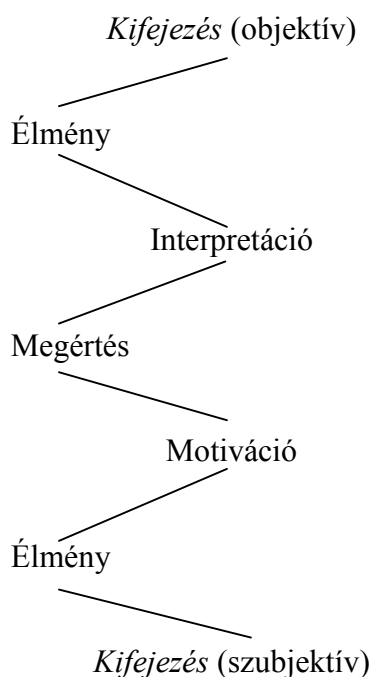
Hogy erre a jelentésre rájusszon, bizonyos találgatásra, kombinációra, kipróbálásra, az egyes szó jelentéseknek új vonatkozásba hozására van szükség. A szavak, tudjuk, több jelentésűek; a helyesen felfogott jelentés mögött is sokszor rejtett jelentés lappang. (Így itt: *navis, funes, lintea, fluctus, venti, timidus navita, portus* stb.) Melyik a megfelelő jelentés? Hogy ehhez hozzáférközzünk, meg kell lazítanunk a jel és a jelentés eredeti összefüggését, vagyis körülírjuk, átformáljuk, kicseréljük az egyes kifejezéseket, új összefüggésekre mutatunk rá, egyszóval *interpretáljuk*, értelmezzük a szöveget. Ebben az esetben tehát az interpretáció éppen szómagyarázat avégből, hogy kiemelve és megforgatva az eredeti kifejezéseket, egyszersmind tudatossá tegyük őket s így egyengessük az utat a megértés felé.

S ekkor legtöbbször egészen hirtelen, anélkül, hogy magunk is tudnók, hogyan, bekövetkezik a *megértés* ténye. Ez az egész folyamatnak legkevésbé megfogható mozzanata. Ámde mindenki, aki valaha nehezebb szöveg megértésével küszködött, tapasztalásból tudhatja, hogy mindig van itt egy egészen irracionális pillanat, amikor a tárgyi jelentés villanásszerűen úgyszólván elénk áll, s épp úgy is ismeretes az is, hogy ezt a megvilágosodást gyakran már a következő pillanatban elfödik tudatunk torlódó hullámai, s akkor türelmesen keresgelnünk kell tovább, míg a jelentést újra felhozhatjuk a felszínre.

De az ódát a maga szövegében megértve még csak egy tiszta objektivációt értettem meg, vonatkozás nélkül ahhoz az eredeti élményhez, amelynek az óda éppen a kifejezése. Hogy megértésem teljes legyen, fel kell fedeznem az élmény és a kifejezés sajátos egységét, amely ezt az ódát kitünteti, s ezért fel kell keresnem azokat a szálakat, amelyek ezt az ódát mint objektivációt a szerző egyéniségéhez, a kor irodalmi, általános kulturális, vallásos és politikai viszonyaihoz és végül magához a latinitás szelleméhez odafűzik. Az ódát tehát mint jelentésegységet bele kell illesztenem más, talán nagyobb jelentésegységekbe, vagyis *motiválnom* kell. Amit hagyományosan tárgyi magyarázatnak szoktunk nevezni, lényegében ilyen motiváció, amely azonban természetesen itt épp oly keresgélés, tapogatódzás, a vonatkozásoknak hirtelen, villanásszerű megpillantásával és esetleg ismét elvesztésével, majd újra felfedezésével, mint az interpretáció esetében.

Ha most az ódát, miután nyelvi és tartalmi jelentésében, továbbá „tárgyi” vonatkozásaiban is megértettem, újraolvasom, kétségkívül más élményem lesz róla, mint amit első elolvasásakor szereztem. Élményem most úgyszólván kiteljesedett, mert számot tudok róla adni másoknak is: el tudom mondani, képes vagyok megokolni a benne kifejezett tartalmi jelentést stb. Vagyis *ki tudom fejezni* a saját szubjektív élményemet, amelyet az óda elolvasásával szereztem.

Ha e felsorolt lépéseket vázlatosan fel akarjuk tüntetni, akkor a következő sémába foglalhatjuk őket:



Külön is hangsúlyozni kell azonban, hogy ezek az egyes lépések csupán a megismerési folyamat elemzésében különülnek szét, a valóságban ellenben legtöbbször összeolvadnak, úgyszólván „egymásban vannak.” Sőt néha az objektiváció nyújtásával máris adva van a szubjektív kifejezés lehetősége. Egy egyszerű népdalnál pl. mindennemű interpretáció vagy motiváció felesleges és zavaró volna (a költői művek agyonmagyarázásának vádja ezekben az esetekben mindenesetre jogosult). Viszont matematikai vagy természettudományi javaknál az interpretáció és a motiváció rendszerint egybeesik.

Összefoglalva azt mondhatjuk tehát: megismerésünknek valóban van valamely tipikus lefolyása, amelynek főbb mozzanatai: az élmény, a megértés és a kifejezés. Ezek azonban nem egymásután, nem fokozatokat, hanem éppen csak mozzanatokat jeleznek, amelyek – maguk is spontán és receptív aktusokból összeszővődve – minden megismerésünk és így minden tanulásunk folyamatában is elválhatatlan egységben lépnek fel, összeolvadhatnak, esetleg fel is cserélődhetnek, de mindenütt jelen vannak.

Épp ezért minden oktatás általános – ha tetszik: formális – menetének rájuk kell épülnie, vagyis az oktatásnak lehetőleg zavartalan élmények keletkeztetéséről kell gondoskodnia, a magyarázat különböző módjainak felhasználásával elő kell idéznie a *megértést* és alkalmat kell adnia a megértett tartalmak *kifejezésére*. Az egyes lépések természetesen itt is csak a fogalmi elemzésben különülhetnek szét; a valóságban nemcsak egymásba folynak, hanem gyakran egybe is esnek: az átéléssel máris adva van a kifejezés lehetősége és a megértés a tanulóban esetleg külön magyarázat nélkül is bekövetkezik; vagy pedig a kifejeztetés (pl. cselekvésben, alakításban) nyújt módot a jelentéstartalom átélésére és egyszersmind megértésére. Pontosan megszabott, változatlan és merev sémába foglalni tehát az oktatási eljárás egyes lépéseit nem lehet: alkalmazásukat mindig a tárgy természete és a tanár didaktikai tapintata fogja eldönteni.

Irodalom: E. Husserl: Logische Untersuchungen II. köt. 3. kiad. 1922. – W. Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. (WW. VII.) 1926. – E. Spranger: Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie. (Festschrift für J. Volkelt 1918.), – U. a.: Lebensformen 7. kiad. 1930, – U. a.: Psychologie des Jugendalters. 14. kiad. 1931, – U. a.: Die Frage nach der Einheit der Psychologie. 1926. – H. Freyer: Theorie des objektiven Geistes. 3. kiad. 1933. – Th. Litt: Individuum und Gemeinschaft, 3. kiad. 1926. – U. a.: Geschichte und Leben. 2. kiad. 1925. – Komis Gyula: Történetfilozófia. 1924. (főleg 45. sk. II.) – M. Scheler: Wesen und Formen der Sympathie. 3. kiad. 1926. – U. a.: Die Formen des Wissens und die Bildung 1925. – U. a.: Erkenntnis und Arbeit, 1926. – K. Jaspers: Psychologie der Weltanschauungen. 3. kiad. 1925, – Kurt Koffka: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, 2. kiad. 1925. – G. Roffenstein: Das Problem des psychologischen Verstehens. 1926. – H. Gomperz: Über Sinn und Sinngebilde. Verstehen und Erklären. 1929. – Joachim Wach: Das Verstehen. Grundzüge einer Geschichte der hermeneutischen Theorie im 19. Jahrhundert. 3 köt. 1926–1933. – Dékány I.: Bevezetés az interpszichikai megismerés elméletébe. A történelmi megértés. 1918. – Gotthold Kneisel: Das bildende Erlebnis. Zur Entwicklung des Erlebnisbegriffes innerhalb der Geisteswissenschaften und der Pädagogik. (Die Erziehung I. 1925. 492–502. II.) – W. Neubert: Das Erlebnis in der Pädagogik. 2. kiad. 1929. – Friedrich Glaeser: Der pädagogische Aufbau des Verstehens. (Neue Jahrb. f. Wissensch. u. Jugendbildung. 1930-i évf. 242–257., 321–335., 417–430 II.)

IV. Az oktatás intézményes szervezete.

A kultúra javai művelődési javakká válnak jóval előbb, mintsem bizonyos szervezett intézmények keretében gondoskodás történik arról, hogy művelő erejüket kifejthessék. A vallásos kultusz tanított és nevelt, mielőtt még iskola lett volna. A költőket olvasták, még mielőtt a tanításnak rendszeres formái kialakultak volna. A művészi alkotások, az erkölcsiségnek és jognak bizonyos szokásformái és hasonlóképpen az életnek számos gyakorlati ismerete hatottak, anélkül, hogy bárki tervszerűen közvetítette volna őket, pusztán önmagukban és a társas együttéléssel már eleve adott hagyomány erejénél fogva. Sőt később is, fejlettebb társadalmakban, amikor a tanítás már tervszerű gondoskodás tárgya, ez nem mindig szervezett intézmények keretében folyik, hanem esetleg századok során át pusztán (vagy legalább is túlnyomólag) magánvállalkozás gyanánt. A görögség művelődési rendje jellemző példája ennek. S mindenestre figyelemreméltó jelenség, amelyet csak a görög életnek és kultúrának magában álló egysége tesz érthetővé, hogy ott, ahol a művelődésnek legönzetlenebb felfogásával találkozunk, a művelődési utak úgyszólván teljesen ki voltak szolgáltatva az egyéni szabad kezdeményezésnek, maga a közösség ellenben szervező ténykedéssel alig nyúlt bele a művelődés rendjébe. Tulajdonképpen csak a hellenizmus korától fogva beszélhetünk a tanítás intézményes megszervezésének kezdetéről, s ismét nagyon jellemző, hogy mihelyt a közösség intézményesen kezd gondoskodni a művelődésről, elvész a műveltség önzetlensége, és egy merőben külső szempont, a gyakorlati-politikai célzat válik benne uralkodóvá. A római impérium szervezte iskolák már nemcsak a kultúra terjesztői, hanem egyúttal a romanizálás eszközei is. S ugyanakkor egy másik fordulat is megállapítható. Az iskola intézményes kialakulásával ugyanis egy olyan jelenség járt együtt, amely addig ismeretlen volt: a művelődési javak rendjének „iskolaszerű” megállapítása és rögzítése.

Ámde még azután is, hogy az iskola intézményes formában kialakult és a művelődés „anyaga” is kanonizálódott, a kultúrjavak általában mindig korábban válnak – szélesebb értelemben – művelődési javakká, mint ahogy felvétetnek az iskolai művelődés kánonába. Ismeretes, hogy irodalmi vagy tudományos (manap kivált technikai) javak már rég tömegeket hódítanak meg és „tanítanak”, még mielőtt az iskolai művelődés eszközeivé válnának. A tanításnak és a tanulásnak általában számos módja és lehetősége van, az iskolai oktatás csupán az egyik ezek közül. S itt nemcsak a társas érintkezésre, a könyv olvasásra és az alkalomszerű képzésnek egyéb formáira (színházra, múzeumra, előadásokra stb.) kell gondolnunk; a tervszerű képzésnek is lehetnek olyan formái, amelyek egyáltalán nem illeszkednek bele a művelődés intézményessé vált kereteibe. A magánoktatás is lehet egészen tervszerű, anélkül, hogy bármi tekintetben alkalmazkodnék valamilyen intézményesen megállapított tantervhez vagy módszerhez, s a nevelés történetéből ismeretes, hogy mindig voltak, akik az oktatásnak ezt a formáját előnyben részesítették a szervezett nyilvános oktatással szemben.

Mint ahogy tehát az oktatás nem öleli fel az egész művelődést, hasonlóképpen az oktatás színhelye, az iskola sem foglalja magában a művelődés alkalmi vagy akár tervszerűen megszervezett tényezőinek, eszközeinek és módjainak összességét.

Mikor keletkezik tehát iskola és mik a feltételei az iskola létrejöttének?

Az iskola a közösségi művelődés színhelye. Ebben a rövid meghatározásban azonban mindjárt két fontos mozzanat fejeződik ki.

1. Az iskola elsősorban színhely, nem pedig közösségforma, ahogy már magának a szónak jelentéséből is kitűnik: *σχολή* eredetileg *szabad idő*, *otium*, majd ennek folyománya, a szabad tudományos vizsgálódás és végül ennek színhelye. Tehát semmiképp sem valamilyen ősi

közösségforma, aminő a család, a kultuszközösség vagy a politikai közösség, hanem levezetett jellegű s mint ilyen elsősorban a megfelelő teret és eszközöket jelenti, amelyek lehetővé teszik a művelődés közös munkáját, és csak másodsorban, inkább átvitt értelemben jelenti magát a közösséget is, amely ezen a színhelyen legtöbbször pusztán az életkor azonossága szerint alakul ki s a művelődés eszközeivel él.

2. Az iskola létrejöttéhez mindenkor közösségi akarat szükséges. Kétségtől minden művelődésnek feltétele általában a közösség: enélkül művelődés egyáltalán el sem volna képzelhető. Merőben individualisztikus álláspontból az iskola felesleges. Eszerint a művelődés mint az egyéni lélek alakítása oly finom tevékenység, amelyet lehetetlen kollektív módon végezni. Rousseau és mindazok, akik ebben az ő nyomdokain haladnak, a művelődést tudvalevőleg inkább dualisztikus jellegűnek szeretik felfogni, úgy kívánva, hogy minden tanulónak legyen meg a maga tanítója. Sőt nemcsak az individualisták ellenségesek az iskolával szemben; újabban szélsőségesen kollektív álláspontból is sokan arra az eredményre jutnak, hogy az iskola, éppen mivel nem fejt ki közösségi érzületet, elavult forma, amelyet felül kell múlni: az életközösségnek, a munka- vagy a termelőközösségnek kell az iskola helyébe lépnie.

Mindkét felfogás az iskola lényegének félreismerésén alapszik. Az iskola közösségi jellegét mindenkor többszemélyes szerkezete biztosítja, és ezt a többszemélyes művelődési formát kétségtől a társadalmi szükséglet hozta létre. Annak, hogy minden tanulni vágyónak meglegyen a maga külön tanítója, hiányzanak a társadalmi feltételei: a közösség nem oszthat fel tanulókra és tanítókra. De feltéve, hogy ez lehetséges volna is, magának a művelődési folyamatnak a természete megkívánja a rendszeres együttműködést megfelelő munkafelosztás alapján: enélkül a kultúra egysége volna állandóan veszélyeztetve. Így alakult ki külön *tanítói rend*, amelynek élethivatása a tanítás, s amely erre kellőképpen előkészülve éppen a közösségtől kapja megbízatását. De épp ennek következtében az iskola sem lehet soha maga az életközösség mint gazdasági vagy akár politikai közösség, mert ezzel menten megszűnnék a munkafelosztás elvén alapuló társadalmi rend és lehetetlenné válnék bárminő megbízatás a művelésnek felelősséggel járó kifejtésére, ami nyilván kezdetlegesebb társadalmi formákhoz való visszaesést jelentene, ahol minden újabb nemzedék egészen azonos mérték szerint növekedik bele a közösségi életkörülményekbe.

Az iskolát tehát a közösség akarata hozza létre, az iskolára jellemző kollektív művelődési forma a társadalom szerkezetéből szükségképp következik; maga a közösségi akarat viszont csak megbízás formájában érvényesül. Ily módon az iskola mint a közös művelődés színhelye egyfelől mentesíti magát a közösséget, hogy minden tagjának művelődéséről külön gondoskodják és ezzel a művelésnek kétségtől bizonyos egyöntetűséget biztosít; másfelől pedig feleslegessé teszi, hogy maga a közösség mint egész fejtse ki a művelés tevékenységét és ezzel megadja a lehetőségét annak, hogy a művelés az arra hívatottak vezetése mellett tervszerűbb, fejlődőképesebb és az egyéni különbségeknek is megfelelőbb legyen. S ezzel kapcsolatban mindjárt újabb fontos kérdések merülnek fel.

a) Mivel az iskola nem valamilyen ősi, elsőleges jellegű közösségi képződmény, hanem a kulturális fejlődés folyamán alakult ki, azért felvetődik az a kérdés, hogy mely ősi, elsőleges közösségi alakulatok hozzák létre az iskolát, vagy más szóval: ki az, aki az iskolát megszervezi, fenntartja, s a tanításra a megbízást adja, és minő jogon teszi ezt? Ez a kérdés az iskola *szervezeti tényezőinek* kérdése.

b) A szervező tényezők kérdésével függ össze az a további kérdés, hogy kiknek számára szervezik bizonyos tényezők az iskolát. A felelet magától értetődőnek látszik: a tanulni vágyók számára. Ámde ezek száma mindenkor megoszlik az életkor, a nem és az érdeklődés iránya szerint. A szociális szervező tényezők mellett az iskola létrejöttének ezek az ú. n.

alanyi meghatározó tényezői. A legfontosabb ezek sorában kétségkívül az életkor. Minden életkornak megvannak a maga sajátos művelődési szükségletei, tárgyi és módszeres vonatkozásban egyaránt. Ez vezet az iskola különböző fokainak és tagolásának vagy egyszóval: az iskolarendszer *felépítésének* kérdésére.

c) Az életkor mellett azonban az iskolának tekintettel kellene lennie a sajátos művelődési célokra is. Ugyanazon a fokon is különböző művelődési célkitűzésekről beszélhetünk, amelyek különböző iskolafajok kialakulásának lehetnek okai és viszont újabb művelődési javak felmerülése a meglevők mellett új iskolafajok keletkezését is előidézhetheti. Ennek a szempontnak figyelembevételével jutunk az iskola *differenciálódásának* kérdésére.

Mind a három kérdésnek részletes elvi kifejtése tulajdonképpen a szervezetelmélet feladata. Mivel azonban e kérdéseknek általános didaktikai vonatkozásai is vannak, ennek az összefüggésnek keretében sem mellőzhetjük, hogy legalább vázlatosan ne foglalkozzunk velük.

a) Az iskola szervező tényezői.

Az iskolát létrehozó és fenntartó szervezeti tényezőket történeti fellépésük sorrendjében tekintve, kivált három ilyen tényezőre kell rámutatni: a kultuszközösségre, a kultúra egyes ágainak (tudománynak, művészetnek, gazdagságnak stb.) szociális hordozószerveire és végül az államra.

Ha a kultuszközösséget a legtágabb értelemben mint a vallásos élmény és vallásos cselekmény által teremtett érületi közösséget tekintjük, akkor bizvást állítható, hogy az iskolának első formája minden művelt népnél a kultuszközösség keretében lépett fel. A papság mint a kultusz sáfárja vagy mint a kinyilatkoztatás hordozója egyszersmind az első tanítói rend, és az iskola első színhelye a vallásos kultusz színhelye, a templom. Fokozott mértékben áll ez ott, ahol a kultusz metafizikai vagy teológiai tanban fejeződött ki. Épp ennek következtében mindenütt, ahol az iskola szervező tényezője a kultuszközösség, ott egyfelől a tanítás az egész közösségre, annak kivétel nélkül minden tagjára egyformán kiterjed; másfelől pedig a vallásos kultusz tárgya (a „numinum”), mint a művelődés tartalma egyszersmind a kultúra összefoglalatát jelenti, vagyis a vallásos oktatás a tudományos, művészi, jogi, erkölcsi stb. irányú kiművelést is magában foglalja. Az ily módon kialakuló oktatásnak jogi alapja és szankciója pedig mindig valamilyen szentségi tényben: magában az áldozatban, a kinyilatkoztatásban vagy a követés parancsában rejlik, ahogy ez az utóbbi legtisztábban a krisztusi ígében fejeződik ki: „Elmenvén, tanítsatok minden nemzeteket.”

De az egyes kultúrák önálló kifejlődése és ezzel kapcsolatban az őket hordozó társadalmi rétegek tömörülése azt eredményezi, hogy az iskola elsősorban e különböző társadalmi rétegek művelődési szükségletei szerint alakul ki. Ez a tulajdonképpeni rendi iskolázás típusa, ahol minden rend valamilyen kultúra szolgálatában áll és ezért maga gondoskodik a művelődési szükségleteinek megfelelő intézményekről. Az iskolaszervezés eme formájának kezdete tulajdonképpen a görögségnél található, ahol a *paideia*, vagyis a liberális művelődés csupán a szabadok rendjének kiváltsága és ez a művelődés jellemzően irodalmi, később tudományos irányú. Ezzel szemben áll az illiberális műveltség (vagy helyesebben: készült-ség), amely kiváltképpen a gazdasági-technikai kultúra irányában alakulva ki, gyakorlati banauzikus jellegű. A társadalomnak ezt a kultúrák szerint való rendi tagozódását és annak megfelelően a művelődésnek is rendi szervezetét elméletileg legszebben tudvalevőleg Plátón dolgozta ki Politeiájában, s ismeretes, hogy az ú. n. fejlett középkor társadalmi tagozódása és művelődése is mennyire ehhez a platóni elképzeléshez hasonló módon alakult. Joggal szoktuk ezért a fejlett középkort a tipikus rendi iskolázás korának tekinteni. Az iskola a tudomány műhelye, ennek a tudós rendi művelődésnek hordozói a papok s maga az egyházi műveltség is

azonosul a tudós műveltséggel. Az Egyház a szervező tényező ugyan, de mint tudós egyház és épp ezért az iskola nem mindenkié, aki az Egyháznak tagja, hanem csupán azoké, akik ennek a „tudós egyháznak”, vagyis a tudós rendnek tagjaivá kívánnak lenni. Emellett pedig van céhbeli és van lovagi művelődés is, tehát gyakorlati-technikai és politikai irányú.

A rendi művelődésnek ezek a nyomai máig feltalálhatók iskoláink szervezetében, ott is, ahol később az állam lépett a rendi szervező tényezők helyébe. Ha a rendi elkülönülés merevsége kétségkívül mindinkább enyhült is, éppen művelődési szempontból az állam is tulajdonképpen csak átvette és folytatta a rendi ideológiát. Oktatásunk sokat hánytorgatott intellektualizmus, éppen annak a körülménynek tulajdonítható, hogy iskoláink – főleg pedig a gimnázium – a kiváltságos tudós rend iskolájából fejlődtek.

Mi adja a rendi jellegű iskolázás jogi alapját és szankcióját? Kétségkívül az egyes kultúrák autonóm *fejlődése* és ennek következtében az őket hordozó társadalmi rétegeknek hagyományos megkötöttsége. Vagyis amit tudományban, művészetben, jogban és politikában vagy gazdaságban és technikában az emberi szellem alkotott, azt át kell származtatni azokra, akik akár születésüknél, akár arravalóságuknál fogva ennek a kultúrának továbbművelésére hivatottak, tehát akik a rendnek (vagy osztálynak) tagjai. A szervezés transzcendens jogalapja (*lex divina*) helyébe, amely a kultuszközösség iskolaszervező tevékenységét jellemzi, ebben az esetben tehát az erkölcsi felelősség (*ius naturae*) jogalapja lép.⁹⁹

A kultuszközösség és a társadalmi rendek (osztályok) mellett azonban már az ókor végén egy harmadik tényező is jelentkezett az iskolát szervező tényezők sorában: az állam. Korábban állami beavatkozással legfeljebb szórványosan (pl. Spártában) vagy csupán támogatás formájában találkozunk, így ahol nagyobb intézmények (pl. gymnaszionok) létesítésére a meglevő erők elégteleneknek bizonyultak. A római császárság korától kezdve, kiváltképpen pedig Vespasianus óta az állami befolyás egyre nagyobb méreteket öltött és a közvetlen indítékot már ekkor a politikai érdek szolgáltatta: az iskola a birodalmi egységesítés eszközévé lett. De a római birodalom bukása után az állam mint iskolaszervező tényező – Nagy Károly ezirányú kezdeményezését nem tekintve – több mint egy évezredre jóformán egészen visszaszorult; az újkor első századaiban is csupán alkalmi kísérletekkel találkozunk (I. Ferenc, német területiális fejedelemségek). Annál jelentősebb szervező tényezővé vált ellenben az állam, mint ismeretes, az abszolutizmus korától, tehát átlag a XVIII. századtól kezdve. Ettől fogva az állami akarat, amely nemcsak a maga hatalmi biztosítókaival, hanem nagyobb anyagi erőforrásaival is természetesen előnyben volt egyéb iskolaszervező tényezőkkel szemben, az iskola révén is mindig meg tudta találni a maga érvényesítésének útját. Az iskolaállítási és fenntartási jogát és szankcióját eközben a legkülönbözőbb érvek szolgáltatták: a dinasztia hatalmi érdekétől kezdve az államközösség tagjainak jólétén keresztül egészen az egyetemes humanitásig; az állam az iskola útján éppúgy törekedett engedelmes és hasznos állampolgárt nevelni, mint az élet versenyében helyét megálló embert, vagy pedig általánosan kiművelt szellemet. Az államnak ez a szervező szerepe azonban úgyszólván sohasem volt egészen tiszta: majd az egyházzal lépett szövetségre, hatalommal támogatva a kiterjesztést és viszont a maga hatalmának erősítésére használva fel a hitbéli meggyőződést (amire már a reformáció idején találunk példát: *cuius regio, illius religio*, ami egyúttal azt is jelentette, hogy: *illius res scholastica*); majd a rendi művelődés ideológiáját karolta fel, az iskolát elsősorban jó hivatalnokok képzésére alkalmas intézménynek tekintve, (aminek főpéldája Napóleon

⁹⁹ Talán felesleges külön is rámutatni, hogy ehelyütt a szervezésnek csupán tipikus formáit emeljük ki, a valóság emellett természetesen mindig gazdag volt átmenetekben, így a középkorban, de még a reformáció idején is a rendi iskolázás különböző irányainak tudvalevőleg egyházi jellege volt; jogalapja tehát az isteni jogban gyökerezett. De már magában az a körülmény, hogy az isteni jog mellett a természetjogra is hivatkoztak, arra vall, hogy e századok iskolázása már nem pusztán a kultuszközösség szervező ténykedésére vezethető vissza.

iskolaszervezeti reformja); majd pedig a nacionalizmus jegyében szervezte, a nemzetiségi beolvasztás eszközéül használva fel az iskolát (amire a XIX. század második felének minden imperialista politikát űző államában bőviben találunk példát). A legújabban sokhelyütt kibontakozó pártállam viszont, mint ismeretes, nem egyszer a lelki diktatúra szolgálatába helyezi az iskolát: az iskola itt az államnak éppoly szerve lesz, mint a hadsereg, tehát végeredményben éppúgy imperialisztikus célok eszközévé teszi az iskolát, mint a hatalmi állam.

Az államcélok elméletében általában fejlődést szoktak megállapítani a hatalmi állam formájától a jogállamon keresztül a kultúrállam felé; hogy a pártállam ebbe a fejlődési sorba beilleszthető-e, maradjon ezúttal eldöntetlen. A művelődés szempontjából a különböző államcélok elsősorban az általános tankötelezettség indokolásában fejeződnek ki. Viszont kétségtelen, hogy azok a célok, amelyek a fejlődésnek korábbi szakaszában az iskolák szervezését irányították, később sem vesztek ki egészen, hanem – sokszor be nem vallva vagy akár csak csökevényes formában – tovább is megvannak és közreműködnek. Így pl. a kultúrállam iskolaszervező tevékenysége is arra irányul, hogy jó és hasznos állampolgárokat neveljen, vagy hogy alkalmas hivatalnokokat képezzen, akárcsak a hatalmi vagy a jogállam. A célok hierarchiájának bizonyos tisztulásáról talán beszélhetünk, a valóság azonban itt is tarkább, mint az elmélet, és az átmeneteket, sőt ellentéteket is megtűri egymás mellett.

A szociális tényezőkön kívül azonban az iskola szervezeti jellegét mindenkor még egy másik tényező is meghatározta, akár kultuszközösségi (egyházi), akár rendi, akár állami volt a szervezés jogalapja: t. i. a mindenkori pedagógiai elmélkedés. Mégpedig nemcsak annyiban, amennyiben ez az elmélkedés magát az iskolaállítást kérdését felölelte, tehát úgyszólván annak ideológiáját szolgáltatta, hanem amennyiben éppen a tanítás célját, eszközeit és módját jelölte meg. Így indította meg az iskolaszervezés szekularizációját a reformáció korában a humanizmus pedagógiája; így alakult ki a felvilágosodás abszolutisztikus elve (a pedagógikum = politikum) a XVII. és a XVIII. században uralkodó természetes tudományok s ezek sorában a természetes nevelélmélet befolyására. Ma is megfigyelhető ez a jelenség: a diktatórikus pártállam a maga iskoláját az aktivisztikus pedagógia jegyében igyekszik szervezni.

b) Az iskola fokozatai és tagolása.

Már az iskola intézményes megszervezésének legkezdetén kialakult az emberi (illetőleg gyermeki és ifjúkori) fejlődés fokozatainak megfelelően az oktatás hármass fokozata: a művelődés elemeit tanító *alsófokú oktatás*, az irodalmi képzésben részesítő (grammatikai és retorikai) *középfokú oktatás* és a *dialektikai* vagy *filozófiai* tanulmány, mint a művelődés betetőzése és egyúttal lezárása. Majdnem harmadfél évezreden keresztül, egészen a XVIII. század végéig ez az egyéni fejlődésre alapított fokozatos egymásra-épülés jellemezte az európai iskolai művelődés menetét, anélkül azonban, hogy eközben az egyes fokozatok éles határvonallal elkülönültek volna egymástól. A századok folyamán mindenesetre változott és bővült a művelődés tartalma, javult vagy esetleg hanyatlott a követett eljárások módja, maguk az egyes intézmények is többször nevet cseréltek vagy éppen új feladatok szolgálatába álltak, ámde az alsófokú elemi oktatás határai állandóan összefolytak a középfokú oktatásával, ez viszont beleolvadt a felsőfokú oktatásba (a *facultas artium*ba). Az oktatás egyes fokozatainak nem volt pontosan és szigorúan kijelölt célja s ennek következtében hiányzott az intézmények megfelelő tagolása és az egyes intézmények rendeltetésének egyértelmű megállapítása is.

Ilyen határozott célkitűzésről tulajdonképpen csak a XVIII. század végétől kezdve beszélhetünk. Ettől fogva azonban az oktatás intézményeinek az életkorokra alapított fokozatosságát átszövi még egy egészen új szempont is: a fokozatoknak az egyes társadalmi osztályok művelődési szükségletei szerint való kiépítése.

Ennek az utóbbi szempontnak érvényesülésével lett az alsófokú iskola nemcsak a középfokú iskolának megelőző iskolája, amely a művelődés elemeit nyújtja s így az iskolakötelezettség kezdetén alapja minden további művelődésnek, hanem szociális értelemben is alsófokú iskola; a nép széles rétegeinek iskolája, azoké, akik semmiféle magasabb műveltségben nem részesülnek. Így lett a középfokú iskola nemcsak a művelődés középső szakaszának, a serdülő- és ifjúkornak iskolája, amely általános irodalmi és tudományos képzést adva, egyúttal előkészít a felsőbb oktatásra, hanem társadalmi tekintetben is „közép”-iskola: a középosztálynak, majd a középosztályba törekvőknek kiváltságos vagy kiváltságosnak tekintett iskolája. S így vált végül a felsőfokú oktatás intézménye, az egyetem, nemcsak a művelődés filozófiai betetőzésének és elmélyítésének, valamint a szakképzésnek, hanem egyúttal a vezetőréteg, a társadalmi elit kiképzésének is színhelyévé.

Az iskola fokozatainak kiépítésében ilyenformán az életkorok és a társadalmi tagozódás közt szoros, bár kétségkívül mesterséges kapcsolatosság jött létre. Ez a körülmény pedig egyfelől a különböző fokú intézmények éles elhatárolását, másfelől az elvégzésükhöz kötött vizsgálatok, bizonyítványok és jogosítások egész rendszerét teremtette meg.¹⁰⁰

Az éles tagolás az egyes intézmények művelődési céljainak és eszközeinek pontos megjelöléséből folyt. Eszerint az alsófokú iskolának mint az egyetemes népoktatás intézményének célja a műveltség elemeinek közlésével felvilágosító jellegű. A középiskolának mint a történeti tudatot hordozó középosztály iskolájának célja az általános műveltség nyújtása, főleg a műveltség történeti jellegének tudatosítása útján. A felsőfokú oktatási intézményeknek mint a társadalmi vezetőréteg kiképző intézményeinek célja pedig az elméleti és részben gyakorlati irányú szakképzés. Bár az alsófokú iskola e szigorú tagolás mellett is előkészít egyúttal a középfokúra, ez pedig a felsőfokú oktatásra, mégis aki valamilyen fokú iskolát elvégzett, ezzel tulajdonképpen más-más társadalmi osztályba tagozódik bele. Mivel pedig a társadalmi felfelétörekvésnek útja főleg a demokratikus irányú fejlődés erősödésével éppen az iskolán keresztül visz, szinte természetes lépés volt az, hogy az állam mint az oktatásnak akkor már legfőbb szervező tényezője a különböző fokú iskolák elvégzését bizonyos vizsgálatokhoz kötötte, amelyeknek letétele helyet és jogokat vagy éppen előnyöket biztosított az állami-társadalmi életben. Az iskola fokozatainak kiépítése ilyenformán szükségképpen felszínre vetette a jogosítás kérdését. Ezzel pedig oly szempont vált a művelődésben meghatározó jelentőségűvé, amely ennek lényegétől egészen távol áll, és amely kihatásaiban sok áldatlanságot idézett elő. Így elsősorban a művelődési javaknak a különböző fokú iskolák szerint való, sokszor egészen elvszerűtlen elosztása és az egyes iskolák tantervének tagolása által, ami gyakori felesleges ismétléseknek vált forrásává. Az elemi fokú népiskola tekintettel van a maga tantervében azokra, akik (általában a negyedik osztály elvégzése után) középiskolába mennek. Maga a középiskola is rendszerint szakaszos, tekintettel azokra, akik nem tesznek érettségi vizsgálatot, hanem bizonyos fokon kiválnak az iskolából és gyakorlati vagy alsóbb fokú közhivatali pályákra mennek.¹⁰¹ Így volt nálunk és Ausztriában a Thun-féle szervezés óta algimnázium és főgimnázium, aminek nyomai még ma is megvannak a negyedik osztály után mutakozó eléggé éles bevágásban; akik ez osztályt elvégzik, jogosítást nyernek bizonyos szakiskolákba való felvételre vagy alsóbb közhivatali pályákra, így Németországban

¹⁰⁰ Ez a megállapítás csupán az európai iskolaügyre vonatkozik. Hogy Amerikában némileg más a helyzet és más volt a fejlődés is, arra nézve l. *Kornis Gyula*: Európa és Amerika kultúrpolitikája (A kultúra válsága. Bp. 1934, 46. sk. II.)

¹⁰¹ Nem annyira ennek a visszasságnak kiküszöbölésére, mint inkább magának a középiskolának érdekében létesítettek helyenkint (pl. Poroszországban, Franciaországban) azok számára, akik már kezdetben a középiskolába törekedtek, ú. n. előkészítő iskolákat (*Vorschule*), amelyek átlag három évfolyamosak voltak. A demokratikus kormányzat ezeket Poroszországban 1920-tól kezdve fokozatosan megszüntette; Franciaországban ellenben ma is fennállanak.

is a középiskola hatodik évfolyama (*Untersekunda*) után eléggé éles metszet van, amikor a tanulók ú. n. kis-érettségi vizsgálatot tesznek, amelynek letételéhez (Zeugnis der unteren Reife) kötötték a világháború előtt az egyéves önkéntességi jogot. A francia középiskola is mindig szakaszos volt, időnként éppenséggel két bevágással: az egyik a differenciáció beálltával (a negyedik évfolyam, a *troisième* után), a másik a hatodik évfolyam (*première*) után, amikor szintén leteszik az érettségi vizsgálat első részét. De szakaszos a középiskola Olaszországban, Angliában, Svájcban, általánosságban Európa valamennyi államában. Elvileg ezt a tagolást, – ahogy már más helyütt rámutattunk¹⁰² – semmiképp sem lehet igazolni; ez éppen egyik kirívó esete annak, amikor a didaktikai szempontot feláldozzák a szervezés állami-társadalmi érdekének.

A jogosítás ügye azonban még egy másik visszásságot is szült. A jogosításokkal és velük kapcsolatban a vizsgálatok intézményessé tételével öltött az iskola mindinkább intellektualisztikus jelleget és vált a szónak kedvezőtlen értelmében pusztán tanító intézménnyé, az önzetlen művelődés szempontja pedig háttérbe szorult, csupán névlegessé vált vagy éppen egészen elsikkadt. Helyenkint ez a jelenség kirívóan egészségtelen formákat öltött, pl. Franciaországban köztudomás szerint az egész középiskolai oktatás csupán az érettségi vizsgálatra való előkészítésben merül ki. A helyzet azonban másutt sem sokkal kedvezőbb. Számos vád, amely az utóbbi évtizedekben az iskolai oktatás ellen elhangzott, csak kisebb részben illetheti joggal a tanterveket és a tanítás módszerét, amelyek ellen e vádak elsősorban irányultak; az iskola igazi bajai, főleg pedig az oktatás sokat kifogásolt intellektualizmusa, lényegében szervezésbeli bajok, amelyek végelemzésben társadalmi feltételekben gyökereznek. A didaktikai elmélet megállapít ugyan eszményi elveket, az egyes országok tantervei és utasításai nyomukban igyekeznek járni, a valóságos gyakorlatot azonban a közvélemény alakítja, amely a modern államban tudvalevőleg mind nagyobb hatalom és ez a közvélemény az iskolában úgyszólván kivétel nélkül merőben tanító intézményt lát. Ennek következménye az a végzetes jelenség, amelyet Spranger, a német viszonyokat tartva szem előtt, „agyon-iskolázásnak” (*Verschulung*) nevez,¹⁰³ amelyet azonban joggal Európa agyoniskolázásának lehetne nevezni. Ennek a mindenképpen ferde és nemcsak művelődési, hanem társadalmi szempontból is vigasztalan jelenségnek, amelyre épp az jellemző, hogy az iskolai munka legjava a társadalmi érvényesülés érdekében pusztán bizonyos ismeretanyag felszínese elsajátítására szorítkozik, s egyébként alig érinti az egyéni életformát, csak akkor lehetne végleges orvoslását remélni, ha a jogosítások rendszere is megszűnnék. Erre azonban fennálló viszonyaink közt egyáltalán nincs remény. A jogosítások rendszerét az újkori társadalmi fejlődés hozta magával, a különböző fokú iskolák egyszersmind a társadalmi kiválogatás eszközei s épp ezért utópisztikusnak kell minősítenünk minden olyan törekvést, amely ezen erőszakosan változtatni akarna. Máról-holnapra nem lehet visszatérni a görögségnek önzetlen vagy a középkornak születésén alapuló rendi művelődési formáihoz; de valamilyen ideologikusan elképzelt társadalmi berendezkedés sem szüntetné meg a bajokat; sőt minél inkább hajlik a társadalmi tagozódás az emberi egyenlőség elve felé, annál inkább fog érvényesülni benne az iskolai jogosításokon alapuló kiválasztás elve.

¹⁰² V. ö. ezzel [Tárgyi koncentráció című fejezetben írtakat].

¹⁰³ V. ö. E. Spranger: Die Verschulung Deutschlands (Die Erziehung 3. évf. 1928. 273 sk. II.) „Wenn sich ein Volk gewöhnt für alles und jedes Schulen oder Hochschulen einzurichten, so entsteht in dem einzelnen die Vorstellung, er habe an sich selbst mit freier Zielsetzung überhaupt nicht mehr zu arbeiten; er habe sich vielmehr einfach irgendwo ‘in Arbeit zu geben’, und die Schulen seien die von Gott und Obrigkeit verordneten einzigen Stätten, wo ihm von Staatswegen eine Bildung und ein Können gemacht werde.“

c) Az iskola szerteágazása.

E probléma tulajdonképpen egészen újkeletű. Ha gyökerei a XVIII. század végére nyúlnak is vissza, csak a XIX. század második felében vált igazán időszerűvé. Mindaddig a művelődés egységet alkotott és ez az egység csupán fokozatok szerint, de nem minőségileg különült szét.¹⁰⁴

Ámde a XIX. század elejétől kezdve, mint ismeretes, a kultúra egyes ágai mindjobban szétkülönültek, a kulturális munka egyre differenciáltabbá vált, ezzel pedig velejárt a művelődési szükségletek fokozódó szétágazása is. A szétágazás természetesen elsősorban a középfokú iskolában idézett elő nehézséget, mivel ennek a maga feladatát, az „általános műveltség” nyújtását most a megváltozott helyzethez alkalmaznia kellett; míg az alsófokú iskola – megmaradva a művelődési elemek közlése mellett – és a felsőfokú oktatás intézményei, mint a szakképzés színhelyei egyáltalán nem, vagy egészen más irányban érezték meg a differenciálódás didaktikai nehézségeit. Kezdetben a művelődési anyag rohamos megnövekedését még didaktikai úton, a koncentrációval próbálták átfogni és legyőzni, ez azonban még a század első felében mindenütt túlterhelést – az előző századokban ilyen értelemben ismeretlen jelenséget – okozott.

Ezt követte azután a szervezésbeli segítség kísérlete. Az iskolák szétágazását közvetlenül mégsem a túlterhelésen való segítség vágya, hanem maga a művelődési szükségletek differenciálódása idézte elő. Ezek a művelődési szükségletek ugyanis a meglévő iskolák mellett új iskolafajok keletkezését tették szükségessé, értve t. i. a szakiskolákat, amelyeknek kifejlődése éppen erre az időre, a XIX. századra esik.

S itt szolgálhat számunkra ismét magyarázó elvül a szociális tényezők szerepe. A fennálló iskolákkal szemben ugyanis, amelyek mint társadalmi osztály-jellegű intézmények társadalmi jogokat biztosítottak, ezek az utóbb keletkezett szakiskolák éppen szociális értelemben nem voltak teljes értékű iskolák, mert elvégzésük nem nyújtott társadalmi előnyöket. Ebből érthető az a küzdelem, amely az egész XIX. századot, de főként ennek második felét betölti: a szakiskolák hasonló jogokat igyekeznek kivívni maguknak, mint aminőket az általános műveltséget nyújtó intézmények élveznek. Erre pedig a legközvetlenebb út az volt, hogy maguk is az általános műveltség irányát vették fel. Így alakultak ki a XIX. század második felében Európa-szerte a régi gimnázium mellett a reáliskolai, majd a reálgimnáziumi típusok, kezdetben csak mint megtúrt és jogosítást nem adó intézmények, majd lépésről-lépésre kiküzdve maguknak a társadalmi elismerést és az egyenjogúsítást.

De az iskolának ezzel a differenciálódási folyamatával úgyszólván egyidőben megindult egy ellenkező irányú folyamat is, t. i. az egységes iskolára való törekvés. Az egységes iskola programja általánosságban a művelődési tartalmak szétágazása mellett is egységes szervezett iskolázást tűz ki célul, tehát lényegében a pusztán fokozati, nem pedig típus szerinti elkülönülésre visszatérést sürget. Ezért egységes iskolai programot hangoztattak az alsófokú oktatás intézményeire nézve is mindazokban az országokban, ahol az általános népiskola mellett még külön, ú. n. előkészítő iskolák is fennállottak azok számára, akik középiskolában szándékoztak folytatni tanulmányaikat, s amelyeket mint a kiváltságos vagy a vagyonos osztály iskoláit aszociális intézményeknek minősítettek. Ezért az egységes népiskola programja merőben társadalmi indítékok hatása alatt keletkezett.

Szorosabban didaktikai szempontok működtek közre ezzel szemben az *egységes középiskola* programjában, amely kiváltképpen a középiskola differenciálódási folyamatának ellenhatása-

¹⁰⁴ V. ö. fentebb [A művelődési javak kiszemelése fejezetben] írtakat is.

képpen alakult ki és főleg a múlt század utolsó és századunk első évtizedében keltett élénk mozgalmat.¹⁰⁵ Az egységes középiskola programjának különböző árnyalatai merültek fel. Legszélsőbb formájában meg akar szüntetni minden differenciáltságot: legyen csupán egyféle középiskola, amelyben elejétől-végig mindenki ugyanazt tanulja. E kíváncsi megokolásában hivatkoztak a kultúra egységére, továbbá a nemzeti érdekre is, amely megköveteli a művelődés egységét. De a valóságban ennek a teljesen egységes középiskolának programja nem tudott testet ölteni, hanem merő ábránd maradt; ma sehol sincs ilyen értelemben vett egységes középiskola.

Ettől a teljesen egységes középiskolától különbözik a részben egységes középiskola programja, amely szerint az iskolának csupán az alsó tagozata egységes és azután bizonyos fokon bekövetkezik az elágazás (furkáció) két, három vagy esetleg több irányban.

Ennek az elágazódásnak is többféle változatát gondolták ki:

- a) a differenciálódott irányokban ugyanazt tanulják, de nem ugyanolyan mértékben és terjedelemben;
- b) a tárgyaknak egy részét (az ú. n. törzsanyagot) közösen tanulják, a szabadon választott tárgyakat ellenben külön-külön;
- c) az egyes tárgyakat teljesen szétválva tanulják.

Az ilyen egységes és mégis differenciált, vagyis egyazon intézmény keretében elhelyezkedő egységes alsó tagozatú és később részben közös, részben külön tanfolyamok szerint differenciálódó középiskolának legtipikusabb példája a francia középiskola, ahol egységes alapvetés után négy, illetve újabban három irányban következik be az elágazás *latin–grec*, *latin–langues modernes*, *sciences*); Németországban a reformgimnáziumban és a reform-reálgimnáziumban kísérleteztek vele. Egyébként azonban Németországban, Ausztriában és nálunk is a teljesen, már kezdettől fogva differenciált középiskola típusa honosodott meg, mindegyik külön intézmény keretében (csupán az ú. n. görög-pótlós törvény létesített nálunk egyazon intézmény keretében átmenetileg két, részben differenciált típust). A részben egységes középiskolának mindamellett nálunk is voltak hívei, főleg a század elején;¹⁰⁶ legújabb középiskolai törvényünk is ezt igyekszik megvalósítani.

Pusztán elvi alapon az a kérdés, hogy a középiskola egységes vagy pedig differenciált vagy akár csak részben egységes és részben differenciált legyen-e, éppoly kevésbé oldható meg, mint az a kérdés, hogy mely szociális tényezők azok, amelyek a művelődés szempontjából legjobban szervezhetik meg az iskolát, tehát legilletékesebbek a szervezésre; vagy aminő az a kérdés, hogy az iskola tagolt vagy tagolatlan legyen-e, hogy a jogosítás uralkodjék-e benne, vagy pedig az önzetlen művelődés elve. Mindezek tulajdonképpen a gyakorlati élet, a szociális élet antinómiái, az élet pedig, mint már említettük, az antinómiákat nem oldja meg, hanem egymás mellett hagyja. Itt is felsorakoztathatók az érvek és ellenérvek mind az egységes, mind a differenciált középiskola mellett. Az élet azonban nem törődik velük, hanem ahol a történeti fejlődés a teljes szétágazáshoz vezetett, ott fenntartja azt minden ellenkező

¹⁰⁵ Csak a világháború utáni években került itt is a társadalmi szempont előtérbe, főleg a marxizmus befolyása alatt álló reformerek körében, akik általában a fennálló középiskolai típusok végleges megszüntetését és ahelyett a mindenkire egyformán kötelező, bár felsőbb fokon szabadon választható tanfolyamok szerint elkülönülő „egységes” iskola felállítását követelték. V. ö. *Siegfried Kawerau*: *Soziologische Pädagogik*. 1921., továbbá *Paul Oestreich*: *Die elastische Einheitsschule*. 2. kiad. 1922. Összefoglaló áttekintést ad erről a programatikus álláspontról: *Erich Witte*: *Die Einheitsschule*, 1922.

¹⁰⁶ Maga Fináczy Ernő is 1906-ban tervet dolgozott ki erre vonatkozólag a gimnázialis típust véve alapul; tehát mindenki tanult volna latint, a negyedik osztály után indult volna meg a szétágazás. Akkor még lehetségesnek tartotta a részben egységes középiskolát; később maga sem hitt benne.

törekvéssel szemben; ahol pedig a részben egységes középiskola típusa honosodott meg, ott hasztalan minden kísérlet akár a teljes egységesítés, akár a teljes differenciálódás irányában. A differenciálódást szociális művelődési szükségletek hozták létre; a részben egységes középiskola típusa is hasonlóképpen szociális igények vagy kényszerűségek szerint alakult ki (pl. Franciaországban, ahol a mélyen begyökerezett internátusi rendszernek kedvezett). Ezek a szociális tényezők pedig olyan hatalmak, amelyekkel elvi úton meddő kísérlet szembeszállni. Kétségtelen azonban, hogy magának az egységes iskolának létrehívása legkevésbé sem fogja a társadalom egységét megteremteni, ahogyan szociális reformerek elképzelik.

Irodalom: Lorenz von Stein: Verwaltungslehre. 5. köt, 1866. – O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre. 5. kiad. 1923. 87–100 §. – Ed. Spranger: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. 1928. – G. Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation. 5. kiad. 1927. – U. a.: Theorie der Bildungsorganisation. 1933. – U. Peters: Die soziologische Bedingtheit der Schule. 1922. – Rudolf Lochner: Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziol. Standpunkt. 1927. – A. Fischer: Pädagogische Soziologie. (Vierkandt, Handwörterbuch der Soziologie 1931.) – G. Giese: Staat und Erziehung. 1933. – Kornis Gyula: Kultúra és politika 1928. – U. a.: A kultúra válsága. 1934. – U. a.: Egyetem és politika. 1936. – Imre Sándor: Neveléstan, 1928. – Makkai Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség. 1937. – Nagy J. Béla: Egységes középiskola. (M. Pedagógiai Lexikon. I. 444. sk. II., a kérdésnek úgyszólván teljes magyar irodalmával).

V. Oktatás és világnézet.

Ha világnézetten általánosságban az embernek az élettel és a dolgokkal szemben való egységes veretű megismerési és értékelő állásfoglalását értjük, akkor természetesnek kell találnunk, hogy az oktatás és nevelés mint életalakítás, amely ezt a feladatát kiváltképpen a világ megismertetésével és értékelő átételésével igyekszik elérni, mindenkor szoros vonatkozásban áll a világnézettel. Erről a vonatkozásról mindamellett többféle értelemben szoktunk beszélni.

Közönségesen az oktatás és világnézet kapcsolatáról szólva magának az oktatás *elméletének* világnézeti meghatározottságára gondolunk. Mivel pedig minden pedagógiai, tehát minden didaktikai elmélet is végelemzésben filozófiai alapmeggyőződésekből gyökerezik, azért annak világnézeti jellegét nyilvánvalóan mindenkor szerzőjének ismeretelméleti, metafizikai és axiológiai állásfoglalása határozza meg. Ilyen értelemben nevezzük Platón elméletét idealisztikusnak, Rousseau-ét naturalisztikusnak, Spencerét biológus-positivistikus irányúnak s. i. t. A különböző irányok, amelyekkel az egyes elméleteket jellemezni szoktuk, mindig egyszersmind világnézeti előfeltevéseikre mutatnak rá. Világnézeti előfeltevés nélküli elmélet nincs és nem is volt soha; a közelmúltban az a törekvése, hogy a nevelés és oktatás elméletét autonóm módon, pusztán magának a nevelésnek és oktatásnak tényéből mint valamilyen ősjelenségből építse ki, tekintet nélkül a világnézeti együtthatókra, szükségképpen kivihetetlen vállalkozásnak bizonyult.¹⁰⁷ Mihelyt valamely elmélet többre törekszik a pusztán tényleírásnál, mihelyt célt tűz ki és a hozzávezető utakat normatíván megjelölni törekszik, máris – tudatosan vagy lappangva – világnézeti szempontokat érvényesít.

Az oktatás azonban nemcsak az elmélet miatt világnézeti jellegű, hanem az oktatást intézményesen szervező tényezők miatt is. E szervező tényezők – elsősorban a kultuszközösségek, a különböző társadalmi osztályok és alakulatok, valamint az állam – mindenkor valamilyen világnézet hordozói, amelyet természetesen az általuk teremtetett és fenntartott iskola útján törekednek meggyökereztetni. Az elméletek filozófiai jellegű világnézetével szemben tehát a szervező tényezők mindenkor társadalmi és politikai világnézetet visznek bele az oktatásba. A kettő természetesen összefügghet: a filozófiai világnézet befolyásolhatja a társadalmi és politikai világnézet kialakulását és viszont; a történeti életből számos példát lehetne rá idézni. Mégis gyökeres különbség van közöttük, mert míg a filozófiai világnézet pusztán reflexió terméke és ezért legfeljebb elvi téren, érvekkel való meggyőzésben törekszik érvényesülni, addig a társadalmi és politikai világnézetek mindenkor tényleges hatalmat jelentenek, amelyek legtöbbször még intézményes erőkre is támaszkodnak. Ha a katolikus és protestáns, rendi és liberális, polgári vagy szocialista világnézetről beszélünk, ezt mindig abban az értelemben tesszük, hogy ezek nemcsak végső elvi meggyőzésekben gyökereznek, hanem intézményesen biztosított létalapjuk is van: az egyházak, az állam, a polgári jogrend vagy akár a szakszervezet. Ebből magyarázható, hogy ahol ezek a szervező tényezők határozzák meg az oktatás világnézeti jellegét, ott ezek között gyakran harc keletkezik az iskoláért, amelyet mindegyik a maga számára iparkodik kisajátítani. Az iskola körül folyó küzdelem legtöbbször éppen világnézetek küzdelme, ami csak úgy lehetséges, hogy e világnézetek hordozói egyszersmind hatalmi tényezők is, amelyeknek módjában áll, hogy valóságos erőket mozgassanak meg világnézetük érvényesítésére.

¹⁰⁷ V. ö. Georg Geißler: *Autonomie der Pädagogik*, 1929. Ehhez jó szöveggyűjtemény a „Kleine pädagogische Texte” 11. köt.-ben „Das Problem der pädagogischen Autonomie” (Langensalza, 1930.) címen szintén Geißler összeállításában. L. a kérdés kritikáját E. Spranger művében: *Die Wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre u. Schulpolitik*. 1928. 30. sk. II.

Legközvetlenebbül azonban az oktatás világnézeti meghatározottsága természetesen magának az oktatási tevékenységnek kifejtésében, tehát a *tantervben* és a *módszerben* nyilvánul. Már az oktatás történeti kezdeteitől fogva nyomon kísérhető a világnézet befolyása a művelődési javak megállapítására és feldolgozására, ha ez a befolyás sokszor talán észrevétlenül megy is végbe és a tudatosság fokát alig éri el. Az ilyen naiv és nem tudatos világnézet az oktatásban is a hagyományos kereteket igyekszik biztosítani, ezért általában csak az átöröklött javak továbbadására szorítkozik, legtöbbször azonmód, ahogyan a megelőző nemzedéktől átvették. A didaktikai hagyomány általában azért olyan szívós, mert rendszerint ilyen nem tudatosított világnézeti gyökerei vannak. De még azután is, hogy az átszarmaztatásnak ezt a hagyományos módját elvi felismerések és szervező tényezők intézményes eljárásai szabályozzák, jócskán marad az oktatásban ezekből a nem tudatos hagyományos világnézeti elemekből, amelyek magát az elmélkedést és a szervezést is viszont befolyásolják. Amit általában korszellemnek szoktunk nevezni, lényegében éppen a hagyománynak, eszmei motívumoknak és intézményes formáknak sajátos világnézeti összeszövődéséből alakul ki, a maga igazi hatóerejét azonban voltaképpen mindig a hagyomány tőkéjéből meríti. Az oktatás pedig, mint ismeretes, mindenkor ehhez a korszellemhez igazodik, s ezt tükrözi vissza tervében és eljárásában egyaránt. Ezért ha humanisztikus vagy realiztikus, vallásos vagy felvilágosodott, természettudományos vagy szellemtudományos világnézetről beszélünk, akkor elsősorban a korszellem irányát értjük, amely leginkább éppen a művelődési javak rendjére és iskolai feldolgozásuk módjára üti rá a maga bélyegét. Maguknak a didaktikai elméleteknek is szükségképpen ehhez a korszellemhez kell alkalmazkodniuk, vagy ezzel kell megküzdeniük, ha elvi belátásaikat a valóságba akarják átültetni.

Bármily irányú legyen is azonban az oktatásnak ez a világnézeti meghatározottsága, ez minden esetben az oktatás célmegállapításában fejeződik ki. A cél tudvalevőleg értékelő állásfoglalás eredménye, amely viszont megismerési állásfoglalást tételez fel. Mellőzzük ezúttal annak eldöntését, hogy melyik a célkitűzésben elsőleges jelentőségű, az ismerési, vagy az értékelő állásfoglalás-e, mivel ez súlyos ismeretelméleti és metafizikai kérdések szövevényébe vonná tárgyalásunkat. Bizonyos, hogy az oktatás és általában a nevelés céljának kitűzésében mindkettőnek valaminő egységben, összhangban kell érvényesülnie, ami más szóval nyilván azt jelenti, hogy a célkitűzésnek világnézetben kell gyökereznie. Joggal szokták ezért a pedagógiai célmegállapítást a világnézettel összefüggésbe hozni. Csakis a végső megismerési és értékelő állásfoglalásnak ebből az egységből, amely éppen a világnézetet jellemzi (ha ez talán nem is mindig teljesen tudatosított), csakis egy minden irányban rendezett kozmoszból, amelyet az ember a maga emberi teljességében képes átélni, s amely őt egyúttal el is igazítja, lehetséges az emberi élet formálásának célját kitűzni olymódon, hogy ez a formálás tényleges gyakorlatának egységét is biztosítsa. Érthető tehát, hogy ilymódon éppen a világnézet kérdése lévén az, amiben az oktatásnak összes elméleti, szervezeti, tantervi és módszeres kérdései mintegy összefutnak, tárgyalásunk befejezéséül az oktatásnak erre a világnézeti összefüggésére kívánunk röviden rámutatni.

Azt mondtuk: az oktatás világnézeti jellegét legelső sorban magának az oktatásnak, illetve a nevelésnek a célja határozza meg, amely viszont mindig végső megismerési és értékelő állásfoglalásban gyökerezik. Ámde ez a világnézeti állásfoglalás – akár elméleti belátáson alapszik, akár szervező tényezők hatalmi ténykedésében nyilvánul, akár magának az oktatási tevékenységnek gyakorlásában fejeződik ki – mindig az idősebb nemzedék állásfoglalása, amelyet ez a művelődési javak átszarmaztatása kapcsán vagy esetleg magának az átszarmaztatásnak tényével az ifjabb nemzedékben is meggyökereztetni törekszik.

Lehetséges-e ez? Ha az oktatás és a nevelés a fejlődő élet alakítása magának ennek az életnek érdekében és az élet sajátos igényeinek figyelembevételével, akkor rányomhatjuk-e a magunk világnézeti állásfoglalásának bélyegét erre a keletkező életre, sőt egyáltalán van-e jogunk

erre? S ha igen, akkor mi a módja ennek, hogyan válhatik a célban kifejeződő világnézeti állásfoglalásunk az oktatás kifejtése során az ifjabb nemzedék állásfoglalásává, vagy más szóval: hogyan tehető az oktatásnak általunk kijelölt célja magának a tanulónak céljává?

A kérdés tulajdonképpen újabb keletű és modern kultúránk egységtelen szerkezetének, főleg pedig ingatag világnézeti alapjainak felismerése pattantotta ki. Ameddig a célkitűzés egységes világnézet alapján történt, addig ezt a nemzedékek váltakozása sem befolyásolta. E tekintetben régi századok egységes vallásos világnézetében gyökerező oktatására lehet hivatkozni, ahol az átszarmaztatás műve egyszersmind a jövő nemzedék világnézeti állásfoglalását is az átszarmaztatott tartalmakkal szemben észrevétlenül, szinte magától értetődőleg meghatározta. Tanterv, módszer és szervezés, de az elmélet is itt valóban egységes szellemből fakadt, ezért nem is volt szükség arra, hogy a világnézet meggyökereztetéséről külön eszközökkel gondoskodjanak. A világnézet itt magától nőtt, úgyszólván szerves létalap vagy helyesebben: természetes szellemi környezet volt, s mint ilyen legtöbbször nem is vált tudatossá, hanem inkább csak érületi szálak kötötték. Némileg paradoxonnal azt mondhatnók, hogy e korok emberének épp azért volt oly biztos világnézeti meggyőződése, mert nem is tudta, hogy világnézete van, és legfeljebb csak akkor szerzett róla tudomást, ha ellentétes világnézettel került összeütközésbe, amikor azonban a küzdelem vége nem is lehetett kétséges. Ahol a világnézet meggyőződésbeli alapjai ugyanis egészen érületiek, „egzisztenciálisak” és ezért abszolútak, ott ez az összeütközés sohasem okozhat lelki válságot; ilyen válság csak a tudatossággal járhat együtt. De épp ennek a nemzedékről-nemzedékre átplántált világnézetnek egysége tette magát az oktatást is tervében, módszerében és szerkezetében egyaránt tartóssá és ellenállóvá a korszellem változásaival szemben. Ismeretes, hogy a jezsuiták Ratiója csaknem harmadfél száz évig szabályozta nevelésüket és oktatásukat, s a százsz választófejedelemség iskolarendje is másfél századon át volt érvényben: oly hosszú élettartam ez, amelyet ma, amikor tantervek és szervezések úgyszólván pergőképszerűen váltakoznak, méltán irigyelhetünk, s amely csakis az egységes világnézetből fakadó célkitűzésnek volt köszönhető.

Egészen más a helyzet ott, ahol a világnézeti összeütközés a tudatosság síkján folyik le, ahol az antinómiák elvi feloldást keresnek és ennek következtében az oktatás célkitűzése sem lehet többé oly biztos és megcáfolhatatlan, mint aminő a merőben érületi világnézet idején volt. A meggyőzések itt elvekben rögződnek és az elvi harc sohasem járhat végleges megnyugvással, vagy ha azzal jár, akkor sohasem a belátás az előidézője,¹⁰⁸ hanem valamilyen visszatérés az érületi, alogikus forráshoz. Ez természetesen nem azt jelenti, mintha ekkor az érületi meggyőződésen alapuló világnézet már lehetetlen volna, és akiben ez él, ne kerülne ki mindig győztesen az ellentétes világnézetek összeütközéséből; ámde akiben az ellentétek egyszer teljesen tudatossá váltak, s akiben ugyanakkor a világnézet érületi forrásai elapadtak, az az ellentéteket mindig egymás mellett fogja látni s ezért – hacsak nem hunyja be előttük szándékosan a szemét – megoldása sem lesz soha végleg megnyugtató.

Ismeretes, hogy az ellentétes elvi előfeltevéseken nyugvó világnézeteknek ez az együttléte nem fordult elő ebben a mértékben sem az ókorban, sem a középkorban, de még az újkor első századaiban sem; ez jellemzően a modern élet jelensége és minél „modernebbekké” válunk, annál inkább szembe tűnik, és annál áthidalhatatlanabbnak érezzük az egymás mellett lévő, mégis egymással szembenálló világnézeteknek elvi ellentétét. Vallásos és tudományos, egyéni és szociális, humánus és naturalisztikus, haladó és konzervatív világnézeti jelszavakkal sűrűn találkozunk; külön világnézetük van a nemzeteknek, a gazdasági életnek, irodalmi és művészeti mozgalmaknak, társadalmi rétegeknek és csoportoknak, politikai pártoknak s ugyan-

¹⁰⁸ Jellemző esete ennek a romantikusok visszatérése a katolikus egyházhoz (így Fr. Schegel áttérése, vagy a modern franciák visszatérése Verlaine-től Claudelig), ami tulajdonképpen menekvés a válság elől, amelyet a világnézetek elvi ellentétei felidéztek.

akkor és mindezekben az egymást felváltó, de részben még egymás mellett is élő nemzedékeknek. Azt mondhatnók, hogy világnézetünk ma egyre inkább világnézetekre bomlik szét, amelyek sokszor farkasszemet néznek, sokszor alkuba bocsátkoznak, olykor összeszövődnek vagy megküzdnek egymással, s összeütközésük középpontjában áll az oktatás és az iskola is, valamint az egymást felváltó nemzedékeknek az a feladata, hogy biztosítsák a kultúra folytonosságát. Érthető ezért, ha eközben – éppen a végső, biztos és egységes világnézeti alap hiányában – nemcsak tantervek, módszerek és szervezeti formák, hanem maga a világnézet meggyökereztetésének problémája is végnélküli kísérletezésekbe fulladt. Ennek a kísérletezésnek azután különböző módjai alakultak ki.

1. Az egyik ilyen mód a merőben *racionalis* megoldás, amely ebben a szólamban fejeződik ki: a világnézet tanítható. A világnézetnek közvetlen, egzisztenciális alapjai ingataggyá válván, szinte önként kínálkozik ez a lépés, amely szerint a világnézeti meggyőződés éppúgy átszarmaztatható, átadható, mint a műveltségnek egyéb, tárgyi tartalmai, csupán az elvi szempontokat kell megjelölni, amelyeknek irányában ki kell alakulnia. E felfogás legjellemzőbben tudvalevőleg a „laikus morál” programjában érvényesül, amely a francia forradalom ideológiájában született s azzal a célkitűzéssel, hogy a vallástanítást pótolja, a maga száraz, racionalisan moralizálgató formájában tulajdonképpen világnézeti eligazítást kíván adni. Szelídebb válfaja ennek a felfogásnak a nyugati országokban fellépett állampolgári nevelés elve is, amely végelemzésben szintén bizonyos politikai világnézet taníthatóságának feltételezésében gyökerezik.

Csakugyan tanítható a világnézet? Valóban lehet arról szó, hogy közvetlen meggyőződések hiányában meggyőződéseket átszarmaztathatunk, mint ahogy átadunk grammatikát vagy természeti ismereteket?

A világnézet mint az embernek megismerési és értékelő állásfoglalása mindig valami végsőt, egységeset és teljeset jelent és ezért csakis az emberi lét mélyéből és egészéből fakadhat. Ezt a fakadást külön hangsúlyozni kell, ezzel fejezve ki, hogy itt mindig valami elsőlegessel, közvetlennel, továbbelemezhetetlennel van dolgunk. Minden világnézetben vannak egészen irracionális vonások, és ezek ott is kiütkeznek, ahol a világnézet elmélkedés leszűrődése (pl. a filozófiai világnézetben).¹⁰⁹ A tanítást viszont –, ahogy mindjárt e tevékenység fogalmi elemzése alkalmából rámutattunk – mindig az jellemzi, hogy közvetít. Közvetíthetők, nyújthatók pedig csakis a tartalmak, de nem az állásfoglalások. A tartalmak mindig készek és legalább is viszonylag befejezettek; az állásfoglalások ellenben sohasem készek, hanem mindig keletkeznek. A világnézet épp ezért sohasem tanítható, sohasem adható át, hanem csak megszerezhető. A tanítás itt legfeljebb csak a világnézeteiket mint lehetséges állásfoglalások tartalmait nyújthatja azzal, hogy mintegy elvi formulába foglalja őket, de nem gyökerezethet meg ezzel egyszersmind világnézeti meggyőződéseket. Azzal, hogy pl. a katolicizmust az objektív, a protestantizmust a szubjektív megismerési és értékelő állásfoglalás elvi formuláiba öntjük, vagy hogy a szocializmust az emberi jogok egyenlősége és a termelt javak egyenlő elosztása alapján kialakult jogi-gazdasági értékelés elveként fogjuk fel, még senkit nem teszünk sem katolikus, sem protestáns világnézetűvé, sem szocialistává. Világnézeti meggyőződések sohasem tölcsezhetők át, mert maguk sem jelentenek valamilyen tartalmi összefoglalást, kész és mindenre alkalmazható *megoldást*, hanem szó szerint *állásfoglalást*, tehát úgyszólván a

¹⁰⁹ Gyakran tapasztalható, hogy aki világnézeti meggyőződését egyszer a kinyilatkoztatásból táplálta, az ezt a világnézetét akkor sem árulja el végképp, ha esetleg később tudományos vagy filozófiai világnézettel cseréli is fel. Talán heretikus lesz, de világnézetén valahol mindig érezhető a kinyilatkoztatási világnézet típusa. S viszont a filozófus vagy a tudós, ha világnézetét a vallás irányában is kiterjeszteni törekszik, itt is mindig konstruálni vagy elvileg igazolni fog. A világnézet irracionális vonásai tehát – amelyek éppen az ember egész lelki habitusában gyökereznek – akaratlanul is keresztültörnek. Minderre nézve l. *Karl Jaspers: Psychologie der Weltanschauungen*. 3. kiad. 1925.

megoldások lehetőségét, potenciáját. Ha azt mondom, hogy világnézetem van, akkor ezen nem azt értem, hogy valamilyen készen kicirkalmazott elvi rendszerem van, amellyel mindent meg tudok oldani, hanem csak azt, hogy *készségem* van, amely számomra a megoldásokat éppen bizonyos irányban lehetővé teszi. Vagyis a világnézet nem valamilyen megfogható, rögzíthető képlet, sőt sokszor elvileg meg sem formulázható, mert ezzel a megformulázással éppen az élettől való vonatkozását veszti el és merev vázzá, „ideológiává” válik, a szónak rosszabb értelmében. S tudvalevő, hogy ezek az élettelen ideológiák faragják a legkonokabb és a legfanatikusabb embereket. A világnézet tanításától tehát egyenes út vezet a világnézeti türelmetlenséghez, a képromboláshoz és a kultúrértékek elpusztításához.

2. Az oktatás világnézeti kapcsolatának egy másik típusát a *historizmus* szolgáltatta. A *historizmus* is abból a feltevésből indul ki, hogy a világnézet közvetlen meggyőződésbeli alapjai számunkra elvesztek, tehát nem beszélhetünk többé világnézetről, hanem csakis világnézetekről. Ahelyett azonban, hogy a közvetlen meggyőződésnek ezt a hiányát merev elvi sémával akarná pótolni, miként a racionalizmus teszi, inkább a különböző világnézetek történeti jellegének és kialakulásuk lelki indítékainak megvilágítását tűzi ki célul. Ilymódon az oktatásnak is csak az lehet a feladata, hogy a kultúra javainak átszármaztatásával egyszersmind e javak világnézeti hátterére is rámutasson. A világnézet a historizmus felfogása szerint csak úgy tekinthető, mint történeti termék, amely elmúlt korok vallásos, irodalmi, művészeti, tudományos, általában kulturális alkotásain leolvasható, de számunkra már nem jelent többé eleven valóságot: csak érdekes, de nem kötelező.

Eszerint tehát a világnézet nem tanítható olyan értelemben, ahogy a racionalista elképzelés kívánja, nem foglalható elvi formulákba s nem származtatható át a művelődés egyéb javaihoz hasonlóan, de mégis kapcsolatban áll az oktatással, mivel az oktatás nyújtotta tartalmakat éppen világnézeti szerkezetünkben érteti meg. Azt mondhatnók, hogy a világnézet itt mintegy az oktatás hangulata; a múltat megértetni segít, de nem járul hozzá semmivel az egyéni életforma alakításához, legfeljebb annyiban, hogy a különböző világnézetek megismertetésével a történeti érzéket fejleszti. Pozitív megismerési és értékelő állásfoglalásra nem serkent, sőt nem is szabad serkentenie. Az egyetlen pozitív tanulság, amelyet a tanulónak ebből a historisztikus világnézeti oktatásból le kell vonnia, csupán annak felismerése lehet, hogy a világnézetek relatívak. Tehát tiszteletben kell tartani másnak meggyőződését, de tartózkodni kell az állásfoglalástól. Ezért nem meglepő, hogy a historizmus általában mindenütt a liberalizmus programjával szövődött össze, aminek az oktatásra nézve levont következménye a lehetőleg minél szigorúbb *világnézeti közömbösség* volt. A XIX. század második felében kialakult vélemény szerint az oktatás és az iskola akkor jó, ha világnézetiileg közömbös, míg ezzel szemben minden világnézeti jellegű tájékozódásnak csak lelkiileg elmérgesítő hatása lehet. S bizonyos tekintetben ez a felfogás még ma is továbbél, nemcsak az iskola szempontjából ez irányban politikailag érdekelt körökben, hanem az elmélet terén is: a fentebb említett kísérlet a pedagógiai provincia autonómiájának biztosítására voltaképpen ebből a talajból nőtt ki.

Nem mondhatjuk, hogy ez a világnézeti közömbösség az oktatás és a világnézet viszonyának valamilyen eszményi megoldása lenne, annál kevésbé, mert a legtöbb esetben nem is ősziinte megoldás. A különböző világnézetek egyforma ismereti- és életértékének hirdetése és az állásfoglalás fenntartása mellett ugyanis legtöbbször mintegy hátsó kapukon át mégis beengedik az iskolába és az oktatásba a világnézetet, bizonyoságul annak, hogy világnézet nélküli oktatás a valóságban lehetetlen. Így radikális körök tudvalevőleg éppen a közömbösség leple alatt szokták becsempészni az iskolába a világnézet tanítását; türelmességre és megértésre hivatkozva a különböző világnézeti jellegű történeti keretek iránt, amelyekbe beleszületünk, ugyanakkor a saját világnézetük felé igyekeznek terelni a meggyőződéseket. Viszont a konzervatívabbak rendszerint megalkusznak a kérdésben és a türelmesség elvét fenntartva az

oktatást világnézeti irányban folytatják ugyan (e tekintetben általában a vallásos és nemzeti szempont uralkodó), ámde ebben inkább csak pusztán tekintélyi alapokra támaszkodnak, ami bizonyos a legkevésbé célravezető mód világnézeti meggyőződések mélyreható és megingathatatlan meggyökereztetésére. Annak, hogy ma szélteben világnézeti válságról kell beszélünk, és hogy minden új világnézeti jelszó rövidesen követőkre talál, oka nem utolsó sorban ez az óvatos, kiegyezkedő és csupán a felszínen ragadó magatartás, amelyet az oktatás az elmúlt félszázadban ebben a kérdésben tanúsított.

A tiszta vallásos világnézet ideje tehát lejárt abban az értelemben, hogy a mai élet és kultúra egyetemében eligazítson: e tény előtt szemet hunyni önmagunk áltatása volna. A tiszta vallásos világnézet is ma csupán egy a világnézetek többségében; még ott is, ahol az egyházak mint iskolaszervező tényezők a világnézet alakítását befolyásolhatják, ebben más iskolaszervező tényezőkkel kell osztozkodniuk, amelyek esetleg más világnézet hordozói s így ezirányú törekvésüket korlátozzák, gyakran meg is bénítják. Példákra e tekintetben felesleges hivatkozni, ezek ma általánosan ismeretesek. Az iskola egyre fokozódó szekularizációja a világnézet általános szekularizációjával járt és ez a folyamat úgy látszik – legalább is egyelőre – feltartóztathatatlan. A racionalizmusnak és a historizmusnak próbálkozásai a világnézeti kérdésben viszont nemcsak a világnézetnek, hanem magának az életnek is csődjéhez vezetnek: a fanatikus vagy a közömbös ember valóban nem az az eszmény, amelyre bármely oktatásnak is törekednie lehet. De épp ezért szükségképp fel kell vetődnie a kérdésnek, hogy vajon nincs-e más megoldás ezeken kívül? Nem lehet-e ma az oktatás és a világnézet megnyugtatóbb kapcsolatáról beszélni?

3. Az ilyen megnyugtatóbb megoldás lehetősége ígérkezik az oktatás és a világnézet kapcsolatának abban a formájában, amelyet humánusnak nevezhetünk, mivel minden idők humanisztikus gyakorlatában alakult ki. Eszerint a világnézetnek mint közvetlen érzelmi, „egzisztenciális” állásfoglalásnak kialakulási lehetősége magában az oktatásban rejlik. A világnézet nem lehet külön „tantárgy” a többi tárgy sorában, de nem lehet pusztán az oktatás hangulati háttére sem, hanem magukon a művelődés javain, a velük való foglalkozásban, elsajátításuk folyamatában kell kiérlelődnie. A világnézetnek ez a lassú kiérlelődése természetesen észrevétlenül indul meg és tudatossá sohasem válik egyéni válságok és fájdalmak, lemondások és önlegyőzések nélkül. De ha a művelődési szándék őszinte, akkor a javaknak ez a világnézeti meggyőződést formáló hatása is elmaradhatatlan.

Erre a kiküzdendő világnézetre kell gondolnunk, amikor a tanterv *erkölcsi világnézeti koncentrációját* szorgalmazzuk. Az oktatás senki számára sem küzdheti ki a világnézetet, mert megingathatatlan világnézeti meggyőződésre ma csakis egész emberi lényünk hősiességgel vetésével juthatunk; de megmutathatja a példát erre a hősiességre, megéreztetve, átélve a tanulóval: íme, a művelődés javainak egésze terád vonatkozik, tégy úgy, ahogy tettek azok, akik e javakat megszerezték, megalkották vagy csak megőrizték, kövesd a példáját azoknak, akik küzdöttek értük és bennük önmagukért. Az alkotásnak, úgy szoktuk mondani, megvan a maga ethosza. De megvan a világnézete is, amelynek ez az ethosz éppen csak egyik együtttható tényezője. S az alkotásnak ez a világnézete az, amelyet az oktatásnak meg kell gyökereztetnie a tanulóban; nevezhetnők a kultúrában való hitnek, de nevezhetnők a platonizmus világnézetének is, amelyet legáltalánosabban talán így fejezhetnénk ki: szeresd önmagadnál jobban azt, ami értékes az emberi szellem létrehozott és *létrehozhat*; szeresd jobban a halhatatlant a halandónál, vagy egészen platóni szóval: a halhatatlant a halandóban (Symp. 206 C).¹¹⁰

¹¹⁰ Hogy ez a világnézet immanens jellege ellenére minden ízében összeegyeztethető a keresztény világnézettel, sőt ennek alapjául szolgálhat, azt a figyelmes olvasó előtt talán nem kell külön hangsúlyozni. Emellett a szerző szeretné, ha az itt és az alább szándékosan elvi általánosságban mondottakat különösen magyar viszonyainknak és szükségleteinknek állandó szemmel tartásával olvasnák.

Ez persze a szakadatlan erő kifejtésre és a küzdelemre való nevelést jelenti, amelyet a kicsin és látszólag jelentéktelenül kell elkezdni gyakorolni; mert aki a kis nehézségek elől meghátrál, és rajtuk nem tanulja meg legyőzni emberi érzékenységét vagy akár lomhaságát, az aligha fogja megállni helyét abban a nagy lelki nyugtalanságban, amelyet a világnézet kiküzdése idéz elő és nem lesz képes ezzel bátran szemébe nézni a mai élet mindenfelől jelentkező válságának. Nietzsche, aki előre látta ennek a válságnak bekövetkezését, joggal mondhatta: „Egyáltalán nem tudom felfogni, miképp teheti valaki ismét jót, ha elmulasztotta, hogy kellő időben jó iskolába járjon. Az ilyen önmagát sem ismeri; keresztülmegy az életen anélkül, hogy menni tanult volna; a petyhüdt izomzat lépten-nyomon elárulja magát... A legkívánatosabb minden körülmények közt a kellő időben alkalmazott kemény fegyelem lesz, t. i. abban a korban, amikor még büszkévé tesz, ha azt látjuk, hogy sokat kívánnak tőlünk. Mert ez különbözteti meg a kemény iskolát mint jó iskolát minden más iskolától: hogy sokat követel; hogy szigorúan követel; hogy a derekast sőt a kiválót is mint normálisát követeli; hogy a dicséret benne ritka és a kímélet ismeretlen; hogy a feddés szigorúan, tárgyilagosan, tehetősre és származásra való tekintet nélkül nyilatkozik meg” – S a továbbiakban velősen fogalmazza meg: „Mit lehet tanulni a kemény iskolában? Engedelmeskedni és parancsolni”.¹¹¹

Aki a hatalmi akarat hirdetőjének filozófiáját közelebbről ismeri, tudni fogja, hogy e szavaiban nem a nyers kaszárnyszellem, hanem éppen a kulturális alkotásban való hit fejeződik ki. S ha nem követjük is antropológiai feltevéseiben, bizonyos, hogy „engedelmeskedni és parancsolni”, azaz az alkotás tiszteletével és az alkotásban való részvétel vágyával áthatódni csakis kemény iskolában lehet, amely módot ad e készség állandó gyakorlására. E tekintetben valóban a helyes úton járt a neohumanizmus iskolai oktatása, amikor azt hirdette, hogy egy grammatikai feladat helyes megoldásában kifejtett erőfeszítés jobb világnézetre való nevelés, mint minden szóbeszéd a világnézetéről. Nem is lehet más feladata az oktatásnak a világnézet meggyökereztetésében, mint hogy a művelődési javak humánus egységéből, e biztos és szilárd alaphoz kibontakoztassa a tanulóban a különböző világnézetek iránti fogékonyságot, nem azért, hogy mind elfogadja őket (mint a historizmus kívánja), hanem hogy megértve őket, megerősödjék, felvérteződjék a maga világnézetének kiküzdésére. Tehát az oktatásnak a lelki fogékonyságot kell fokoznia és az ennek következményeképp jelentkező lelki elcsüggedést kell ismét mérsékelnie. De éppen ez az a mozzanat, amelyet legkevésbé lehet akár tantervileg, akár módszeresen kimérni, még kevésbé szervezetileg biztosítani. Ez ismét egészen a tanár tapintatától, megértő készségétől és főleg példaadásától függ. S végelemzésben ezen fordul meg minden. Ha nincs meg a tanárban az igazi alakításvágy, a pedagógiai Erősz, amely erre a megértésre és példaadó életre képessé teszi, hiábavaló minden tanterv, módszer és szervezet, – olyan lesz ez, mint a felhúrozott hangszer, amelyen nem tudunk játszani.

Irodalom: E. Spranger: Psychologie des Jugendalters 14. kiad. 1931. – U. a.: Das deutsche Bildungsideal in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. 3. kiad. 1930. – U. a.: Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. 1929. – Th. Litt: Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung. 1928. – M. Scheler: Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre. I–IV. 1923–1924. – Max Frischeisen-Köhler: Bildung und Weltanschauung. 1921. – K. Jaspers: Psychologie der Weltanschauungen. 3. kiad. 1925. – U. a.: Die geistige Situation der Zeit. 4. kiad. 1932. – Fortunat Strowski: L’homme moderne. 1931. – Kornis Gyula: Kultúra és nemzet. 1930. – U. a.: Kultúra és politika. 1927. – Makkai Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség. 1937.

¹¹¹ F. Nietzsche: Der Wille zur Macht. IV. Nr. 912. (Taschenausg. 10. köt. 140. l.)

Névmutató

Adams, John (1857–1934)
 Alcuinus, Alcuin of York (kb. 730/740–804)
 Alkibiadész (Kr. e. kb. 450–404)
 Arany János (1827–1882)
 Arisztotelész (K. e. 384–322)
 Aronstein, Philipp (1862–1942)
 Augustus, Caius Julius Caesar (Kr. e. 63–Kr. u. 14)

Babits Mihály (1883–1941)
 Bach, Johann Sebastian (1685–1750)
 Bacon, Francis (1561–1626)
 Balassa Bruno (1896–1979)
 Barankay Lajos (1882–1965)
 Bauch, Bruno (1877–1942)
 Beda Venerabilis (kb. 672/673–735)
 Beethoven, Ludwig van (1770–1827)
 Birkemeyer, Wilhelm (?)
 Blaskovich Edit (1895–1966)
 Blättner, Fritz (1891–1981)
 Bork, Arnold (?)
 Bosaquet, Bernard (1848–1923)
 Burger, Eduard (1872–1938)

Caesar, Caius Iulius (K. e. 100–44)
 Cauer, Paul Edward Ludwig (1854–1921)
 Cicero, Marcus Tullius (K. e. 106–43)
 Claudel, Paul (1868–1955)
 Cohn, Jonas (1869–1947)
 Comenius, Johannes Amos (1592–1670)
 Copei, Fritz (Friedrich 1902–1945)

Dante, Alighieri (1265–1321)
 Dantec, Felix Le (1869–1917)
 De Garmo, Charles (1849–1934)
 Dékány István (1886–1965)
 Dewey, John (1859–1952)
 Diels, Hermann Alexander (1848–1922)
 Dilthey, Wilhelm (1833–1911)
 Domokos Lászlóné Löllbach Emma (1885–1966)
 Dosztojevszkij, Fjodor Mihajlovics (1821–1881)
 Döring, Woldemar Oskar (1880–1948)
 Dörpfeld, Friedrich Wilhelm (1824–1893)
 Dugas, Ludovic (1857–1943)
 Dunkmann, Karl (1868–1932)

Eggersdorfer, Franz Xaver (1879–1958)
 Egelhardt, Emil (1887–1961)
 Erasmus, Desiderius Rot(h)erodamus (1466–1536)

Faragó László (1911–1966)
 Felbiger, Johann Ignaz von (1724–1788)
 Ferenc, I. (francia király) (1494–1547)
 Ferrière, Adolphe (1876–1960)
 Fichte, Johann Gottlieb (1762–1814)
 Ficker, Paul Johannes (1861–1944)
 Finácz Ernő (1860–1935)
 Fischer, Aloys (1880–1937)
 Flitner, Wilhelm August (1889–1990)
 Fouillée, Alfred Jules Émile (1838–1912)
 Fraenkel, Eduard (1888–1970)
 Freyer, Hans (1887–1969)
 Frischeisen-Köhler, Max (1878–1923)

Geissler, Georg (1902–1980)
 Gentile, Giovanni (1875–1944)
 Giese, Fritz Wilhelm Oskar (1890–1935)
 Giese, Gerhardt (1901–?)
 Glaeser, Friedrich (1896?–1938?)
 Goethe, Johann Wolfgang von (1748–1832)
 Goldbeck, Ernst (1861–1925)
 Gomperz, Heinrich (1873–1942)
 Göttler, Joseph (1874–1935)
 Grotius, Hugo (1583–1645)

Hartmann, Nicolai (1882–1850)
 Hebbel, Christian Friedrich (1813–1863)
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1770–1831)
 Hehlmann, Wilhelm (1901–1997)
 Helvétius, Claude Adrien (1715–1771)
 Henry, Victor (?)
 Hérakleitosz (kb. Kr. e. 535–475)
 Herbart, Johann Friedrich (1776–1841)
 Herder, Johann Gottfried von (1744–1803)
 Hérodotosz (Kr. e. 484 k.–425 k.)
 Hessen, Sergius – Szergej Joszifovics (1887–1950)
 Hildebrand, Ditrich von (1889–1977)
 Hollkamm, Franz (?)
 Homérosz (Kr. e. 8. század?)
 Horatius, Quintus Flaccus (Kr. e. 65–8)
 Hönigswald, Richard (1875–1947)
 Hördt, Philipp (1891–1933)
 Humboldt, Wilhelm von (1767–1835)
 Husserl, Edmund Gustav Albrecht (1859–1938)

Imre Sándor (1877–1945)
 Jaeger, Werner Wilhelm (1888–1961)
 Jaensch, Erich Rudolf Ferdinand (1883–1941)

Jaspers, Karl Theodor (1883–1969)
 Jung, Karl Gustav (1875–1961)

Kant, Immanuel (1724–1804)
 Karl János (1891–1956)
 Kármán Mór (1843–1915)
 Károly (Nagy) frank császár (747?–814)
 Karstädt, Otto (1876–1947)
 Kawerau, Siegfried Georg (1886–1936)
 Kenyeres Elemér (1891–1933)
 Kerényi Károly (1897–1973)
 Kerschensteiner, Georg Michael (1854–1932)
 Kierkegaard, Søren Aabye (1813–1855)
 Kleopatra VII. – egyiptomi királynője (Kr. e. 69–30)
 Kneisel, Gotthold (Ferdinand)
 Koffka, Kurt (1889–1941)
 Kornis Gyula (1885–1958)
 Koszó János (1892–1952)
 Köhler, Elsa (1879–1940)
 Kriek, Ernst (1882–1947)
 Kroiszosz – Lúda királya (Kr. e. 595?– 547)
 Kroner, Richard (1884–1974)
 Kühne, Alfred von (?)

Lamettrie, Julien Jean Offray de (1709–1751)
 Langbahn, Julius August (1851–1907)
 Lange, Konrad Johann Friedrich von (1855–1921)
 Lapie (Durand-Lapie), Paul (1845–1903)
 Lehmensick, Erich (1898–1984)
 Leonardo da Vinci, di ser Piero (1452–1519)
 Lichtwark, Alfred (1852–1914)
 Liebert, Artur – Arthur Levy (1878–1946)
 Linné, Carl von – Carolus Linnaeus (1707–1778)
 Litt, Theodor (1880–1962)
 Livius, Titus (Kr. e. 59–Kr. u. 17)
 Lochner, Rudolf (1895–1978)
 Locke, John (1632–1704)
 Lombardo–Radice, Giuseppe (1879–1939)
 Lux Gyula (1884–1957)

Makkai Sándor (1890–1951)
 Max, Karl Heinrich (1818–1883)
 Messer, Ausust (1867–1937)
 Meumann, Erst Friedrich Wilhelm (1862–1915)
 Michelangelo, di Lodovico Buonarroti (1475–1564)
 Mill, John Stuart (1806–1873)
 Mitrovics Gyula (1871–1965)
 Montaigne, Michel Eyquem de (1533–1592)
 Morus Tamás – Sir Thomas More (1478–1535)
 Müller, Karl (1869–1939)
 Müller–Freienfels, Richard (1882–1949)

Nagy J. Béla (1884–1967)
 Nagy László (1857–1931)
 Natorp, Paul Gerhard (1854–1924)
 Németh László (1901–1975)
 Neubert, Waltraut (?)
 Newton, Isaac Sir (1643–1717)
 Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1844–1900)
 Nohl, Hermann (1879–1960)

Octaviánus Id. Augustus
 Oestreich, Paul Hermann August (1878–1959)
 Ortutay Gyula (1910–1978)
 Otto, Berthold (1859–1933)
 Otto, Ernst (1877–1959)

Padellaro, Nazareno (1892–1980)
 Pallat, Ludwig (1867–1946)
 Parkhurst, Helen (1887–1973)
 Pascal, Blaise (1623–1662)
 Paulsen, Friderich (1846–1908)
 Periklész (Kr. e. 495–429)
 Pestalozzi, Johann Heinrich (1746–1827)
 Peters, Ulrich (1878–1939)
 Petersen, Peter (1882–1952)
 Petőfi Sándor (1823–1849)
 Petrich Béla (1886–?)
 Platón (Kr. e. 427/428–347)
 Poincaré, Henri Jules (1854–1912)
 Pompeius, Cnaeus Magnus (Kr. e. 106–48)
 Püthagorasz (Kr. e. 582–496)

Quintilianus, Marcus Fabius (35 k.–100 k.)

Racine, Jean-Baptiste (1639–1699)
 Ranschburg Pál (1870–1945)
 Reichhardt, Carl (?)
 Rein, Wilhem (1847–1929)
 Reiniger, Paul (1878–?)
 Richter, Karl (1837–1904)
 Rochow, Friedrich Eberhard von (1734–1805)
 Roehrich, Edouard (1849–)
 Roffenstein, Gaston (1882–1926)
 Rousseau, Jean-Jacques (1712–1778)

Sallwürk, Ernst von (1839–1926)
 Schneibner, Otto (1877–1961)
 Scheler, Max (1874–1928)
 Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph von (1775–1854)
 Schlegel, Friedrich Karl Wilhelm von (1772–1829)
 Schneider, Friedrich (1881–1974)
 Schönbrunn, Walter (?)
 Schwerdt, Theodor (?)

Seltz, O. – Selz Otto (1881–1943)
 Shakespeare, William (1564–1616)
 Simmel, Georg (1858–1918)
 Szókratész (Kr. e. 470–399)
 Szolón (Kr. e. 638 k.–558 k.)
 Sprencher, Herbart (1820–1903)
 Spengler, Oswald Arnold Gottfried (1880–1936)
 Spinoza, Benedictus (Baruch) de (1632–1677)
 Spranger, Eduard (1882–1963)
 Stein, Lorenz von (1815–1890)
 Stern, William Louis (1871–1938)
 Strich, Walter (1885–?)
 Strowski, Fortunat (1866–1952)
 Sturm Karl Friedrich (1880–?)

 Thuküdidész (Kr. e. 460k.–395k.)
 Thun, Leo (Thun-Hohenstein) von (1811–1888)
 Tolsztoj, Lev Nyikolajevics (1828–1910)
 Troeltsch, Ernst (1865–1923)

 Verlaine, Paul (1844–1896)
 Vespasianus, Titus Flavius (9–79)
 Vives, Juan Luis (1492–1540)

Volkelt, Johannes Immanuel (1848–1930)
 Ernst Vowinckel, (1872?)
 Vörösmarty Mihály (1800–1855)

 Wach, Joachim Ernst Adolphe Felix (1898–1955)
 Waldapfel János (1866–1935)
 Weber, Ernst (?)
 Weber, Max (1864–1920)
 Weil, Hans (1898–1972)
 Weniger, Erich (1894–1961)
 Wessely Ödön (1867–1935)
 Wichmann, Ottomar (1890–1973)
 Wiget, Theodor Henrich (1850–1933)
 Willamowitz–Möllendorf, Ulrich von (1848–1931)
 Willmann, Otto Gustav Philipp (1839–1920)
 Winchermann, Johann Joachim (1717–1768)
 Winfrid (= Joachim Haupt) (1900–1989)
 Witte, Erich (1881–1952?)
 Wundt, Wilhelm Maximilian (1832–1920)

 Zeidler, Kurt (1889–1982)
 Zelvenkamp, Arthur (1888–1955)
 Ziller, Tuiscon (1817–1882)

Szerkesztési sajátosságok

Bibliográfiai leírások:

1. Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete – Országos Középiskolai Tanáregyesület (Pedagógiai szakkönyvek 2/a. kötet), Budapest, 1937. 244 p.
2. Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1990. 244 p. (Az 1937-ben Budapesten, az Országos Középiskolai Tanáregyesület kiadásában, a „Pedagógiai szakkönyvek” című sorozat 2/a. tagjaként megjelent mű hasonmása)
3. Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai) – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1995. 255 p. (Az 1937-ben Budapesten, az Országos Középiskolai Tanáregyesület kiadásában, a „Pedagógiai szakkönyvek” című sorozat 2/a. tagjaként megjelent mű hasonmása) – Faludi Szilárd: A „Prohászka Lajos oktatáselmélete” című tanulmánya.

A könyv online-szerkesztett formátuma az 1937-es kiadásból készült.

A könyv online formátumában a soronkénti karakterek száma, és az oldalsorok száma az 1937-es kiadáshoz viszonyítva megváltozott. Ezért az 1937-es kiadás tartalomjegyzékének és tárgymutatójának közlése feleslegessé vált, s névmutató közlése módosítással történt. – Könyvjelző segíti a gyors tájékozódást a szöveg online formátumában. A könyvjelző megszerkesztésénél a könyv fejezetének címei az 1937-es kiadás Tartalomjegyzék betűformáival, típusaival szerkesztettek. Így a könyvjelző, az oldalszámokra utalás nélkül, az 1937-es kiadású könyv Tartalomjegyzékének felel meg. – A lábjegyzetek számozása ugyancsak változott. Az 1937-es kiadásban oldalankénti, míg a szerkesztett formátumban, a könyv teljes szövegére, folyamatos lábjegyzetszámozás van.

Az 1937-es kiadású könyv Névmutatója alapján az online változat Névmutatója a személynevek teljesebb formáját adja meg. Az olvasó tájékozódását kívánja segíteni a személyek születési–halálozási évszámának közlése. A kiegészítések kisebb betűformája az 1937-es kiadás és az online formátum szövegének megkülönböztetésre ad lehetőséget. (Ritkán a nevek pontosítása is előfordul.)

Az online-formátum könnyebb olvashatósága érdekében a szöveg bekezdéseinek tagolási formája módosult. A bekezdések tartalmi tagolása nem változott! Hasonlóan a könyv fejezeteinek tagolása sem. – Az 1937-es kiadásnál a szöveg-folyam felsorolásai tagoltan kiemelésre kerültek a szerkesztett formátumban. – Mindezen szövegszerkesztési változtatások miatt a könyv online formátumából nem lehet megállapítani sem az 1937-es, sem a későbbi hasonmás kiadású könyv szöveghelyeinek, jegyzethelyeinek oldalszámait!

Az elektronikusan szerkesztett könyv A magyar helyesírás szabályai - tizenegyedik kiadás, második (változatlan) lenyomatát (Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985) követte. A görög és szláv nevek magyar nyelvű átírása (az idézetek és az irodalmi hivatkozások könyvcímei kivételével) ugyancsak az 1985-ös szabályzat szerint történt.

Prohászka Lajos: *Az oktatás elmélete* könyvének online-formátumú szerkesztésénél segítségünkre volt Péntes Dávid egyetemi hallgató, ma már középiskolai tanár kollégánk. Köszönjük munkáját!

Budapest (Buda), 2011. augusztus.

Orosz Gábor