

Újabb irányok a pedagógiában.

Irta: Dr. Gál Kelemen.

(Folytatás.)

Herbart egyik tanítványa, Rein mondja — s nézetéhez mi is csatlakozunk, hogy miként minden filozófusnak Kanton, úgy minden pedagógusnak Herbarton át kell haladnia s a pedagógiai gondolkodás története éppen annyira nem ugorhatja ki és nem mellőzheti Herbart korszakos működését, mint a természeti tudományoké Newtonét, vagy a természetrajziaké Linnéét.

Herbarttal kezdjük tehát mi is az újabb pedagógiai irányok és törekvések ismertetését; de pedagógiai gondolatait a maguk teljesen összefüggő rendszerében fejtegetni felesleges volna. Hiszen sokkal ismertebbek azok az olvasó közönség előtt, hogysem most kelljen a figyelmet hosszabb időre ráirányítanom. Már említettem, hogy az állami tanterv és a hozzávaló utasítás egészen Herbart gondolatkörében mozog. A budapesti u. n. mintagimnázium kimondott célja éppen az, hogy a tanárjelölteket a Herbart pedagógiájába s az oktatás módszerébe bevezesse. Tanító- és tanítónőképző-intézetünk az oktatás módszertanát egészen az ő szellemében művelik. Herbart pedagógiai irodalmunkban is képviselve van.¹

Herbart pedagógiai rendszeréből csak azokat a részeket fogom vázlatosan előadni, amelyek a pedagógusok részéről ellenvéleményeket, kételyeket vagy bírálatot vontak magukra. Eddig erősebb

¹ Az érdeklődőt a következő munkákhoz utasítjuk: dr. Gockler Lajos: *La pédagogie de Herbart*. 1907. Waldapfel János: *A formális fokozatok elméletének története*. Magyar Paedagogia. 1892. évf. Krausz Sándor: *A Herbart—Ziller—Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat*. Budapest. 1902. Málnai Mihály: *A formális fokok és a Steinthal-féle apperceptio elmélet*. Kármán-album. Budapest, 1897. Vágvölgyi Béla: *A tanítás fokozatainak elmélete és gyakorlata*. Budapest. 1905.

kifogás alá estek: mindenekelőtt az a felfogása, hogy a pedagógiának két alaptudománya van, ú. m. a lélektan és az erkölctan, melyek közül az utóbbi kitér a célra, az előbbi megmutatja a célhoz vezető utat s figyelmeztet az utunkba gördülő nehézségekre és akadályokra. Azután kifogásolták magát a tőle kitérőt célra s az ehhez vezető oktatási anyag kiszemelését. Erős ellenzést hívott ki pedagógiájának túlnyomóan individuális jellege, mellyel szemben a szociális nevelést hangsúlyozzák. Erősen feszegették lélektana gyöngéit, mert ez a tudomány Herbart óta nagy fejlődésen ment keresztül. Különösen a képzetekről való felfogását bírálják élesen¹ s ma már mind többen vannak, akik tagadják, hogy az akarat eredete a „gondolatkörökben“ volna kereshető. A legélesebb bírálatot azonban az oktatásnak ú. n. *formális fokozatai* hívták ki maguk ellen.

Ezeket kísértjük meg a következőkben csak oly terjedelemben ismertetni, amely lehetővé teszi a későbbi támadások megértését.

„A pedagógia mint tudomány az erkölctantól és lélektantól függ. Amaz mutatja a célt, ez az utat, eszközöket és veszélyeket“.² Az a lélektan, amely Herbartnál a pedagógiának alapul szolgál, az empirikus, vagy tapasztalati lélektan, a célkitűző ethika pedig az abszolút erkölctan. Ezt jegyezzük meg, mert az ethikának több iránya lehet. Így pl. megkülönböztetik az abszolút és az evolúciós ethikát. Utóbbinak jelszava a fejlődés. Mint minden a szellemi világban, úgy az erkölcs is a fejlődés törvényének hódol. Az abszolút ethika hívei ellenben azt tanítják, hogy a kifejlődött nagy erkölcsi eszmék nem avulnak el, nincsenek időnek, változásnak alávetve, hanem örök életűek s épen ezért csak az abszolút ethika tűzheti ki a neveléstannak a célját.

A nevelés célja az *erkölcsös jellem ereje* (Charakterstärke der Sittlichkeit).³ Ezt a célt a kormányzás, oktatás és nevelés (Regierung, Unterricht, Zucht) által érjük el.⁴ Az a kérdés most, hogyan? A célhoz vezető úton két állomás van: egy közelebbi és egy távolabbi. A végső cél az erkölcsös jellem, a közelebbi, mely ahhoz

¹ Schneller, Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alaptételeire. Atheneum, 1899.

² Umriss paedagogischer Vorlesungen. 2. §.

³ U. o. 141. §.

⁴ Herbart terminológiáját többen szerencsétlenül mondják, így Barth: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig. 1908.

vezet, a *sokoldalú érdeklődés* (Vielseitigkeit des Interesse).¹ Amazt a neveléssel, ezt főképp az oktatással érjük el.

Herbart gondolatfüzése most a következő: a tanuló fejlődése a tudástól a sokoldalú érdeklődés felkeltésével az erkölcsi jellem, az akarat birtokába jut s a nevelés itt befejezést nyer. Minél több tudást, minél több képzetet szereztetni a tanulóval, ez az oktatás feladata, hogy aztán azokból a nevelés felépítse az erkölcsi jellemet, az akaratot. Általánosan ismeretes az a kijelentése, hogy nincs nevelés oktatás nélkül és megfordítva: „Megvallom, nem ismerem nevelést oktatás nélkül és megfordítva, nem ismerem el oktatásnak, amely nem nevel“. A nevelésnél azon fordul meg minden, hogy alakítja ki a gondolkört, mert „gondolatokból lesznek az érzelmek, ezekből az alapelvek és cselekvésmódok“. ² Az ember értékét ugyan nem a tudás, hanem az akarat adja meg; de mivel külön akaró tehetség (Begehrungsvermögen) nincs, azért az akarat a „gondolkörben“ gyökerezik; azaz nem a tudás egyes adataiban, hanem a megszerzett képzetek kapcsolataiban és összehatásában. ³

A lelki élet a gondolkodás, érzelem és akarat hármában nyilvánul. Herbartnál a két utóbbi nem jut kellően érvényre. Nála a lelki élet elemei csak a képzetek. Érzelmek, törekvések csak amazokból származnak, tehát másodlagos lelki jelenségek. Minden érzelem és akarat a képzetektől függ, ezekkel van összekötve, ezek nélkül nem léteznek. Csak a képzetek útja visz az érzelemhez és cselekvéshez. A képzetek felkeltése, származtatása, megvilágítása, csoportosítása és sorakoztatása, szóval ezeknek egymáshoz való viszonya és egymással való összeköttetése, vonatkozásba hozása által telik meg a lelki élet teljes tartalommal. Herbart a képzetektől, szóval a tudástól azt várja, hogy hatoljon be a kedélybe, mozgassa meg, gyurja és alakítsa s irányítsa az akaratot. Ez az élő, eleven tudás az érdeklődés állapota.

Most már az a kérdés, hogyan, mily szempontok szerint válasszuk ki azt az anyagot, amely a gyermek érdeklődését önkéntelenül felkelti és tartósan leköti. Erre a kérdésre a lélektan ad útmutatást. A tanítási anyag kiszemelésénél a gyermeki psyche foko-

¹ Umriss. 62. §.

² Allgemeine Paedagogik. Reklamféle kiadás. 21. l.

³ Umriss. 58. §.

zatos fejlődését s e fejlődés különböző fázisait kell figyelembe vennünk. De a tanítási eljárás megállapításánál is a tanulás, az ismeretszerzés lélektani törvényei az irányadók.

A tanítás célja és eszköze a sokoldalú érdeklődés. Ennek nem szabad elfajulnia csélcsap felületességgé, szórakozottsággá (Flattersinn). Az egységet meg kell óvni a tudás sokféle tartalmában s ennek a tartalomnak át kell hatni a lelket, hogy a jellemet, az akaratot irányíthassa. Ezért szükséges, hogy a tanítás a tanuló-nál állandóan *elmélyedést* és *megfontolást* (Vertiefung, Besinnung)¹ keltsen, melyek tanulás közben a lélekzés üteme szerint váltakozzanak. Az elmélyedés az egyes adatok tiszta és világos felfogásában áll; a megfontolás ez adatok összegyűjtésében és összekapcsolásában, melyek aztán így egymást áthatják s az egységet megteremtik. Az elmélyedés hiánya terméketlen sok tudásra vezet; a megfontolásé szeszélyes virtuózt teremt:² az elmélyedés hiánya szüli a csélcsap felületességet, mely Herbart szerint az erkölcsi jellem ellentéte; a megfontolásé az egyoldalúságot, mely a sokoldalú érdeklődéssel ellenkezik.

Az elmélyedés folyamatában két fázis van: *a világoosság* és *az associatio*.³ Amaz a nyugvó, ez a haladó elmélyedés. Az első abban áll, hogy egy képzet „a zavaros vegyülék“-ből kiemelkedik s a többi tartalomtól különváltan az elmélyedő felfogás által világos tudatunkba jő. Az associatio egyik elmélyedésről a másikra vezet, még pedig az itt követhető legjobb módszer, a kötetlen, szabad beszélgetés által, nem pedig kérdezősködés által. A megfontolás is, úgy mint az elmélyedés, először nyugvó s teremti az associatio-tól előkészített *systemát*, amelynek feladata az, hogy meghatározza a világoossá lett egyes képzetek „igazi helyét“ a többiekhez való vonatkozásában. Második fázisában a megfontolás is haladó lesz s ekkor az egyes képzetek között levő vonatkozásokat felhasználja új viszonyok, új vonatkozások teremtésére. Ez a *methodus*, mely a fogalmat az alárendelésben felismerni s a rendszer új tagjait produkálni tanít. „Ezek a különböző tanítási módok ne zárják ki egymást, hanem a tantárgyaknak minden kisebb vagy nagyobb körénél következzenek egymás után az adott sorrendben“. Ezekon

¹ Allgem. Paedagogik. 66. 1.

² U. o. 67. 1.

³ U. o. 68. 1.

alapszik az oktatás „tisztasága“, s ezek biztosítják „az oktatás tagoltságát“. ¹

Tehát *Klarheit, Association, System és Methode* soktól és sokszor félreértett és félremagyarázott szavakkal jelöli Herbart a tanítási eljárás e négy különböző módját, melyeket egyik tanítványa *Ziller* formális fokoknak nevezett, ² mivel minden anyagnál előfordulnak a tartalom különbségére való tekintet nélkül.

De az első fokot, a világosságot, *Ziller*, amint mondja, Herbart szellemében, két részre osztotta s így nála öt fokozat van.

Lássuk milyen jogon egészítette ki *Ziller* mestere fokozatait? Herbart beszél az oktatásnak analitikus és synthetikus menetéről. ³ Az oktatás analitikus módja nyújtja az anyagot, tapasztalatot és érintkezést s beilleszti az oktatás rendjébe. Később a már elsajátított anyagot az ismétlésnél még egyszer megvilágítja s ezáltal a tudatban megerősíti. A synthetikus menetnek pedig az a feladata, hogy az újat nyújtsa. De úgy látszik, hogy Herbart itt a tanítási tervre, nem pedig az oktatás menetére gondolt. Nem találunk nála semmit arra nézve, hogy ezeket, mint a négy formális fokozatot „minden egyes legkisebb csoportban“ alkalmazni kellene.

Ziller a világosság helyett analysisist és synthesist tett s ezt az öt fokot állapította meg: *analysis, synthesis, associatio, systema, methodus*. Ezek elébe helyezte még a *célkitűzést*. A fokozatokat áttekinthetőbben, világosabban leírta, mint mestere.

Az analysis, mint általában az oktatás, csak a tapasztalat és érintkezés folytatása. Feladata az, hogy keltse fel a tudat már meglevő régi tartalmát, hogy ez az új apperceptiálására a talajt előkészítse, a nehézségeket elhárítsa, az újat a meglevő kapcsolatokba a saját helyére beállítsa. Akaratlanul már a célkitűzéssel is megtörténik, hogy régi képzetek szabadon fölemelkednek; de azért jobb ezt elősegíteni szabad beszélgetéssel. Így elő van készítve az út az új felfogására s a várakozás felkeltve, a figyelem mintegy felijazva. Ez a szükségképeni összeköttetés az élet és iskola között; felhasználja, amit a tapasztalat az oktatás előtt gyűjtött. Annyira mellőzhetetlen, mint az *expositio* a drámában. A nézőnek az nyújtja azt, amit okvetlenül tudnia kell, hogy az újat, a további kifejlést

¹ Umriss. 68. §. Allgem. Paed. 2. K. 4. fej. II. 88–90. I.

² Herbart formális fogalmakról beszél. Allgem. Paed. II. k. III. fej. elején.

³ Allgem. Paed. 2. k. 5. fej. I–III. Umriss. 105–130. §.

megértse. Az analysis adja azt, amit a tanuló már tud, hogy az újat ahhoz kapcsolhassa s ezáltal erősebb gyökeret verhessen.

A synthesis nyújtja az új anyagot a legtágabb értelemben vett szemlélettel; ahol pedig az nem lehet, olyan előadással, amely a szemléletet lehetőleg pótolja, midőn az új képzeteket a tanuló tapasztalatkörében levő, előtte ismeretes hasonló és rokon képzetekkel szembeállítja s összekapcsolja az újat a régivel.

Az associatio a fogalmak alkotásáig vezet hasonló egyes képzetek odavonásával. Itt kerül sor a más szakokba való átmenetelre, utalásokra, amelyeknél a most még új képzetekkel már találkozunk.

A systema a megtalált fogalmat a már megkezdett sorba berendezi, beállítja s ezzel a sort tovább folytatja.

Végül a methodus a systemát alkalmazza, megtanít kérdésekre felelni, az egyesről az általánosra s az általánosról az egyesre menni.¹

Ezek Herbart pedagógiai rendszerének azok a részei, amelyek a modernnek leghevesebb kritikáit hívták ki maguk ellen.

(Folytatjuk.)

¹ V. ö. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig, 1908. 356 – 376. II.

Az alapítványi felügyelet kérdéséhez.

Irta : Fekete Gábor.

Törvényeink szerint az összes közérdekű alapítványok az állam főfelügyeleti joga alá tartoznak. E szerint az iskolai és egyházi célra tett alapítványok is. Az államnak magasabb tekinteteből joga van megvizsgálni azt, hogy az alapítvány nem ütközik-e az állami törvényekbe, az erkölcsi rendbe vagy magyar nemzeti érdekekbe.

Az Unitárius Egyház ezen magasabb szempontokból is mindig tiszteletben tartotta az államnak törvényen alapuló felügyeleti jogát. Ebből folyóan elismerte és elismeri, hogy az állam jogosítva van meggyőződést szerezni arról, hogy az alapítvány törzsállaga megőrizve legyen s a jövedelem az alapító által megjelölt egyházi vagy iskolai célra fordíttassék. Ezek tekintetében a m. kir. Közalapítványi Ügyigazgatóság vagy a Vallás és Közoktatásügyi Miniszter felhívására mindig készséggel szolgált és szolgál felvilágosítással s a kívánt vonatkozó hiteles adatok bemutatásával. Sőt dacára annak, hogy az alapító által tett alapító levél vagy végrendelet mellett teljesen feleslegesnek találta és találja, felhívásra már ismételtten felterjesztette — propter bonum pacis — a kívánt alakban megszerkesztett alapító levelet is. Ezt az Unitárius Egyház mindig megtehetette, mert maga is örködik afelett, hogy csak a jó erkölcsökkel megegyező s az állami törvényekbe és a magyar nemzeti érdekekbe nem ütköző egyházi és iskolai alapítványokat fogadjon el, s mert alapítványait híven őrzi s azokat az alapítók által kijelölt célra fordítja.

Nem értett és nem érthet azonban egyet a közalapítványi ügyigazgatóság újabb időben támasztott, önkormányzati jogunkba ütköző s hátrányokkal járó ama kívánalmának, hogy a végrendeletileg tett alapítványokról az Egyház, *azok birói birtokbaadása előtt már*, a végrendelet mellett, külön előírás szerinti *alapító leve-*