Aki tanárokat helyesen kormányoz, az bizonyára tisztában van ezzel a hagyományos álláspontlal, érzi egy erős szellemi színvonalú értelmiségi réteg erkölcsi levegőjét, meghajlik ez előtt az igen nemes — mert külön munkát és különleges érdemeket követelő — kari szellem előtt.

A közoktatásügyi miniszter úr két velős mondásával zárom be előadásomat:

1. Mi nem vagyunk sem munkások, sem hivatalnokok. Mi a nevelés, a pedagógia katonái vagyunk.

2. A pedagógust a sors a nemzet ifjúságának, tehát a nemzet legnagyobb kincsének őréül állította. A tanítónak és tanárnak minden cselekedetét tízszeresen jobban kell mérlegelnie, mint másnak, mert ő nemcsak maga cselekszik, hanem utána cselekszik azoknak az egész serege, akiknek gondozása rá van bízva.

Tisztelt hallgatóim! A rendelkezésemre bocsátott idő alatt nem adhattam többet a most elmondottaknál. Tisztelettel és szeretettel gondolok három elnök-elődömre — Heinrich Gusztávra, Fináczy Ernőre, Kornis Gyulára —, hozzájuk szeretném kapcsolni a Magyar Paedagogiai Társaság munkásságát. Elnöki működésük fényes pályájuknak csupán egyik része volt, de önmagában ez is töretlen egész, hatalmas lendítő erő, példaadó teljesítmény.

Minden új embernek tiszta szándékot kell hoznia magával. Nem elég átvenni a nagynevű elődök örökségét, meg is kell tartani a hagyatékot. Ha munkásságomat elődeim működéséhez fűzöm, akkor bizonyára jó utakon járok. Vágyam az, hogy némiképp meg tudjam közelíteni azt a színvonalat, amelyet kiváltságos érdemű elnök-elődöm, Kornis Gyula megteremtett. Ha nem tudnám, hogy az ő irányításával a Magyar Paedagogiai Társaság legjobbjai itt állnak mellettem, csüggedt volnék; így bizakodva vállalom a munkát s arra kérem tisztelt tagtársaimat: támogassanak elnökségemben.

PINTÉR JENŐ.

A MÓDSZER SZEREPE ÉS ÉRTÉKE A NEVELÉSBEN.

1. *Bevezetés.* 2. *Történeti fejlődés.* 3. *Fogalmi taglalás: a)* a nevelés és az oktatás módszere, *b)* a módszeres gondolkodás útja, *c)* módszer és cél, *d)* a módszer és a tárgykör sajátossága, *e)* a módszer és a növendék, *f)* a módszer és a nevelő, *g)* a módszer és a tanítás körülményei, *h)* a tényezők mérlege, *i)* szintetikus és analitikus módszer. 4. *Következtetések, befejezés.*

1. Talán nem túlozunk, ha azt állítjuk, hogy a nevelésben a módszer a legelterjedtebb fogalom. A nevelés gyakorlatában kétségtelenül középponti helyet foglal el, hisz az iskola munkásait legjobban mindig módszeres kérdések érdekelték. Mivel pedig a nevelésen való elmélkedés számára az anyagot minden-

kor a gyakorlat szolgáltatta leginkább, érthető, miért jut az elméletben is a módszerrel foglalkozó résznek tekintélyes hely.

Nagyobb tapasztalattal rendelkező iskolai nevelők rendszerint papírra vetik nevelési eljárásukat és módszeres tanácsokkal látják el fiatalabb pályatársaikat. A nevelés meglevő állapotával és eredményeivel elégedetlenek elsősorban szintén módszeres újításoktól várják a javulást. És nap nap után új módszerek látnak napvilágot. (A nevelésre vonatkozó újítások nagy része most is a módszerre irányul, például munkaiskola, élménytanítás, összpontosító tanítás stb.) A módszerrel foglalkozó irodalom így hatalmasan megduzzad s különösen a nevelésügyi folyóiratok ily irányú tanulmányai elnyeléssel fenyegetik az érdeklődőt. A módszer iránt a világháborút megelőző esztendőkben mutatkozott a legnagyobb érdeklődés. A nyugodt légkörben a tananyag megváltoztatására és új művelődési eszményre senki sem gondolt. Az elfogadott művelődési eszmény és a tanítandó anyag megmásíthatatlannak tetszett.

Egyébként is törvényszerűségnek látszik, hogy amelyik korban új nevelési feladatok kitűzése foglalkoztatja a nevelés elmélkedőit, abban az időben a módszeres kérdések feszegetése elhallgat. Jellemzően mutatja ezt Németország és Olaszország nevelésügyének mai alakulása. Mindkét helyen a kitűzött eszmény áll a középpontban, a módszer egyelőre még nem játszik szerepet. Mihelyt azonban a világnézetek ellentéte a nevelés célkitűzéseiben feloldódik, azonnal a *hogyan?* problémája lép előtérbe.

A gyakorlat rendszerint csak lassan követi az elvek harcát. A nevelés elmélete már újabb célokat keres, a gyakorlat még az előzők megvalósításához vezető utakat kezdi taposni. Amikor az 1900-as évek elején már régen az úgynevezett új nevelés jelszavaitól visszhangzott az irodalom, az iskola termeiben sokáig még a formális fokok jegyében folyt a munka. S az akkor szőnyegre került kérdések csak most kezdenek a gyakorlatba átmenni. Az iskola konzervatív intézmény. Azt is jól mutatja különben ez a jelenség, hogy a hirtelen megduzzadt nyomtatott termékek tömegéből még nem lehet és nem is szabad egészen biztosan az iskolaügy valóságos állására következtetni. Sokan túlbecsülik az írásoknak a nevelésre tett tényleges hatását. Természetesen azt állítani, hogy teljesen nyom nélkül maradnak, szintén téves következtetés volna. A tanítóság nagy többsége azonban éppen módszeres eljárásait mások mintájából veszi. (Gondolok itt a képzők gyakorlóiskolai tanítóira, a gyakorló gimnáziumok és polgári iskolák tanári testületére s elsősorban a már országszerte rendszeresített pedagógiai szemináriumok bemutató tanításaira.) A kapott példák alapján módszeres eljárását később mindenki saját tapasztalatával egészíti ki. Könyvek nyomán kevés nevelőben, csak kis mértékben alakul a módszer s akkor is rendszerint vakon követ egy bálványt. A feltételezett kritikai szellem u. i., amely nem fogadvel meg-

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM LÉLEKTANI INTÉZETE

gondolás nélkül minden nyomtatott terméket, nem él eléggé mindenkiben. A gyakorlati nevelők előtt a módszeres írások egyébként is eléggé elvesztették hitelüket. Túlságosan sok hagyta el a sajtót és néha egymásnak homlokegyenest ellene mondanak. Nehéz eligazodni közöttük.

Jellemző, hogy amíg egyes eljárások ismertetése nagyon is megnöveli a módszeres irodalmat, addig magának a módszernek tisztázására alig kerül sor. Nemcsak nálunk, külföldön is nagyjából ez a helyzet. A módszeres kérdésekben mutatkozó nagy tarkaság egymagában még nem lenne baj, sőt örvendetesnek kellene tartanunk, hisz a differenciálódás mindig haladást jelent. Igen sokszor azonban elvi ellentétek is mutatkoznak, s aki nemcsak egy eljárást szeretne követni, hanem a többit szintén megismerve akarná a magáét javítani, nemhogy tisztábban látna, ellenkezőleg: meginog eddigi felfogásának biztosságában. Fölmerül lelkében a kérdés: Van-e kritériuma annak, mi a helyes, mi a helytelen módszer? Mi mindent vegyen figyelembe, ha a maga számára módszeres eljárást akar kidolgozni? S előbbutóbb rádöbben: a módszer szerepe a nevelésben nincs eléggé tisztázva.

Legelső feladatul kínálkozik tehát a módszeres gondolkodás történeti kialakulásának és különböző értékelésének vizsgálata.

2. A legrégibb korban az ősfoglalkozást űző népeknél a kultúra átszármaztatásának csak alkalomszerű módját találjuk. Ezzel szemben az úgynevezett papi iskolák már tudatosabb módszeres gondolkozást képviselnek. Nevelésüknek alapmotívuma az, hogy az ember eredendő bűnnel jön a világra s e földi életben vezekelnie kell. A tanulás maga is ilyen vezeklési mód, s a születéstől fogva gonosz emberi természet tanulással szintén megtörhető. A könyvtudás nagy értékébe vetett hit, a gyermek akaratának megsemmisítése azok az örökségek, amelyek a kolostori iskolák eljárásából — nem is olyan ritkán — még ma is kísértenek. Ennek a módszernek a pálcával megjelenő nevelő a jelképe. Ma sokan elfelejtik, hogy a tanító barát a virgácsot nemcsak növendékeivel szemben használta, hanem a castigatióban még gyakrabban saját magát is ezzel sanyargatta és ennek egészen más a jellege, mint ha valaki ma folyamodnék a testi fenyítéshez. Az emberi természettel szemben megnyilvánuló bizalmatlanság s a földi életről vallott felfogás, hogy annak a túlvilágra kell előkészítenie, adja meg ennek az eljárásnak kényszerítő alapjellegét.

A módszeres gondolkodás alakulását a XVII. és a XVIII. század racionális és empirikus bölcselete vitte előbbre. Új tudományos módszer keletkezik s a természettudományok újjászületnek. Az újkor irodalma, művészete, tudománya önálló lesz s a modern élet az antik világgal egyenértékűvé válik. Az ember erkölcsi helyzetének a felfogása is lényegesen megváltozik. A világ megismerésére irányuló kutatás lassan magára az emberre is ráeszmélt. A módszer maga is probléma lett.

A módszeres elméletnek három típusa alakult ki, mint *W. Flitner* egyik dolgozatában (*Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre.* L. *Nohl—Pallat: Handbuch der Pädagogik.* III.) szemléletesen kifejti: 1. a racionális, 2. a racionális-pszichológiai és 3. a szellemtudományi típus.

A módszernek *racionális* típusát az iskola kényszerhelyzete teremtette meg. Az élet egyre összetettebb lett s az embernek az új tudományokra eppúgy szüksége volt, mint a régiekre. A tanulást tehát meg kellett könnyíteni. A tanulásnak olyan biztos módját igyekeztek kieszelni, mint amilyet *Bacon* ajánlott a természet megismerésére és leigázására. Ez lehetségesnek látszott, hisz a tanulás és tanítás művészetének mutatkozott észszerű rendje. Csupán ezt a rendet kell megtalálni — gondolták — s akkor az oktatás művészete egyetemes érvényű és tanítható lesz. *Ratichius* és követői ezt a rációt abban látják, hogy a növendék entelecheiáját összehangolják a művészetek és tudományok rendjével. A növendék lelki fejlődését kész adottságnak fogták fel, de a tudományok rendszere még felépítésre várt. *Ratichius* nagy didaktikája, *Comenius* panszofiája s a francia enciklopédisták törekvése mind ennek a nagy összpontosításnak megteremtését célozta. A XVII. század didaktikusai tehát abban látták módszeres feladatukat, hogy az emberi értelem természetes fejlődése és a szellemi tartalmak belső rendje között harmóniát igyekeztek teremteni.

A mai napig is fennmaradt néhány jellemző vonás a módszernek e racionális felfogásából. Ilyenek többek között: a gyermeknek apró felnőttként való kezelése, akinek a dolgok elemeivel kell megelégednie, mivel képtelen a valóság igazi összefüggéseit megérteni. A könnyűről a nehézre, az egyszerűről az összetettre haladás elve — jól tudjuk — innen származik. Az is ide utal, hogy a nevelő tisztán felismeri a gyermekben még csak vakon mutatkozó értelmet és helyette cselekszik. Föl sem merül a kétely, hogy a tanulás didaktikai elrendezése esetleg nem felel meg a növendék felfogóképességének. Magától értetődő tényként könyvelik el, hogy a gyermek lelki világát a nevelő pontosan előre kiszámított terv szerint napi és órai leckékből lassankint felépítheti.

A *második típus* még szintén racionális, de már a lélektani felfogás is érvényre jut benne. Felismerik, hogy a lélek nem elemekből tevődik össze, hanem a fejlődés minden szakaszán oszthatatlan egész. Nemcsak a felnőtt értelmes lény, hanem a gyermek is, csak értelmisége nem minden irányban nyilvánul meg egyformán. *Rousseau* szerint az ember lépcsőszerűen egymásra épülő öt fejlődési fokon jut el teljes érettségéig. Mindegyiknek mások a szükségletei. A szellemi tartalmakat minden fokon másképen kell a növendék elé tárni, hogy spontán fejlődési ösztöne kielégülhessen. A növendék belső nyugalma, egészsége, megelégedettsége, öröme a helyes módszer mértéke. Ha ez hiányzik, akkor a nevelőnek új eljárást kell keresnie.

Nagyjából ma is ez a felfogás érvényesül, nem tekintve a lépcsőszerű fejlődési fokokat. A nevelő nem uralkodik többé a maga didaktikai elrendezésével a növendék fejlődő szellemiségén, mint az előző, tisztán racionális módszer esetében, hanem spontán tevékenységét megnyilatkozni engedi és ha a lélek egyensúlya veszélyeztetve látszik, változtat eljárásán.

A módszernek harmadik, úgynevezett *szellemtudományi* típusa az irracionális bölcselet szülötte. A növendék fejlődési fokai és a felnőtt ember lezárt értelmisége között (a természeti és a szellemi világ között) feltételezett *praestabilita harmonia* nagyon egyszerűsítette a módszer problémáját. A gyermek érési folyamata bonyolult, mert korának vallási, bölcseleti, gazdasági stb. válságaiba van beágyazva. Tehát egy történelmi folyamatnak is részese. Az fikció, hogy a módszer határozza meg a növendék fejlődését. A nevelő beavatkozásának határai vannak. E szellemtudományi felfogás értelmében a módszer megszűnt technikai probléma lenni.

Egyes koroknak a módszer értékébe vetett hite — illetőleg hitetlensége — leginkább attól függött, hogy az előbb említett típusok közül melyik vitte akkor a vezérszerepet.

A racionális értelmezés a módszertől várt mindent. A XVII. század elején hirtelen lázasan keresni kezdték az egyetemes módszert s minden didaktikus azt vallotta a magáéról, amit *Comenius* írt a *Didactica Magna* alcímeként: *omnes omnia docendi artificium.* A módszer hatalmába vetett hit elterjedését *Descartes* indította el, aki *Discours de la méthode* c. értekezésében úgy nyilatkozik, hogy minden a módszeren fordul meg. *Comenius* szentül hitte, hogy van olyan egyetemes érvényű módszer, amelyet bárki, bárhol és bármely tárgyra alkalmazhat, mely független helytől és időtől, tárgytól és személytől. Még *Pestalozzi* is azt hirdette, hogy feltalálta az örökérvényű módszert, amelynek segítségével az emberi elme művelhető.

Ez a sokféle módszer, amely mind a maga egyedül célhozvezető voltát hirdette, lassan egymás hitelét rontotta. A lélektani felfogás terjedésével tudományosan kezdenek a módszerrel foglalkozni s *Herbart* és követői már nem egy-egy eljárást keresnek, hanem azokat a formai elemeket, amelyek mindenkor egyaránt érvényesek. Herbart tekintélyének védjegye alatt most már a formális fokozatok elméletét vette körül a csalhatatlanság nimbusza. Az emberi értelem mindenható erejébe vetett hit még tovább élt s a hatalmas természettudományi felfedezések ezt egyelőre szintén megerősítették. Hihetetlen módszerimádat keletkezett. Ekkor a racionális-pszichológiai típus uralkodott, ezért volt a módszernek még akkor is nagy a becsülete.

Ez az egyoldalú túlzás a XX. század első éveiben nagy visszahatást szült. *Linde* kikel a túlságos módszerkultusz ellen. *Rissmann* és *Natorp* Herbart és követői ellen küzdenek, *Kerschensteiner* kitűzi a munkaiskola zászlaját, *Gaudig* ennek a

szellemi munka irányában való eltolódását kívánja, *Scharrelmann, Gansberg* pedig az élménytanítás mellett tör pálcát, *B. Otto* és társai az összpontosító tanítást valósítják meg. Ez a nagy újítási láz nagy tarkaságot hozott létre s talán leginkább a módszerellenés fronton mutatkozott egységesnek. A módszer ellenségei bár minden módszert megvetettek, ellenszenvük végeredményben csak a Ziller—Rein-féle fokozatok ellen irányult. Azt a szélsőséges irányt ugyanis, amely minden módszert teljesen elvetett, csak kevesen tették magukévá. Bár elég hangosan hirdették felfogásukat, hogy nincs módszerük, mégsem játszottak a nevelésügy közvéleményének irányításában nagy szerepet. Annyit mégis elértek, hogy a módszert rossz hírbe keverték és hozzájárultak a mai bizonytalan helyzet megteremtéséhez.

A módszeres gondolkodásnak e típusos alakjai, bár történeti egymásutánban jelentek meg s útjuk szépen követhető, mégsem jelentik azt, hogy egy-egy kornak nevelésügyében teljesen uralkodtak volna. Legalább is kétséges, hogy napjainkban nevelőink között egyedül korunk szülötte, a szellemtudományi módszertípus lenne elterjedve. Ami ma a közfelfogásban — még tudományos művekben is — a módszerről él, az sajátos vegyüléke a típusoknak.

3. *a)* Áttérve a fogalmi taglalásra, legelső zavaros mozzanat itt az, hogy a módszer fogalmát az ismeretszerzés irányításának módja sajátította ki. Mindenki, aki e szót hallja, kizárólag az oktatás módszerére gondol. Pedig a testi és az erkölcsi nevelésnek is van módszere. Az oktatás anyagának átadására vonatkozó általános elveket a didaktikai módszertan tartalmazza, amely a módszertannak csupán egyik alfejezete a hodegetikai és a dietetikai módszertan mellett. A módszer nemcsak az oktatás, hanem általában a nevelés módját jelenti. Ennek ismételt megállapítása — bármennyire magától értetődő dologról van szó — különösen ma nem fölösleges, amikor hivatalos körök, valamint nevelési elmélkedők állandóan hangoztatják, hogy az iskola feladata nemcsak a tanítás, hanem a növendéknek mindenirányú (testi, értelmi, erkölcsi) fejlődésére kell irányulnia. Ezzel szemben amikor például a neveléstörténelem a módszer fejlődéséről szól, csak a didaktikai módszert tárgyalja s bár a közkézen forgó neveléstanok részletesen kidolgozzák azokat a tennivalókat, amelyek a nevelés egyes ágaiban a nevelőre várnak, keveset mondanak a megvalósítás módjáról. Az oktatás módszere természetesen kivétel, mert ezt a módszertani fejezetek aprólékosan részletezik. Magyarázatot erre az elhanyagolásra könnyen találunk.

A neveléstudomány leginkább az oktatás módszerét kutatta eddig, mert az iskolában — mi tagadás — még ma is az oktatás a fő. Az is kétségtelen, hogy mindenkor az oktatás menetének megállapítása ígérkezett a leginkább sikerrel kecsegtető vállalkozásnak, mert az ismeretszerzés lelki útjai a legtöbb emberben nagyjából azonosak, ami az erkölcsi vagy esztétikai fejlő-

désről nem igen állítható. Az ember lelki életének szintén mindig az értelmi oldala volt ismeretesebb az érzelmi és az akarati sík mellett, s érthető, ha az érzelmi,-akarati,. erkölcsi nevelés módja tisztázatlan maradt. De nem utolsó sorban az úgynevezett nevelőoktatás fogalmát terheli a felelősség (amely nálunk érthetetlenül még ma is állandóan használatos), amiért a nevelés többi ágainak módszerével eddig olyan keveset foglalkoztak. Minden ily irányú igyekezetet már eleve fölöslegessé tett az oktatásnak olyan értelmezése, amely akkor, amikor a növendék értelmére hatott, egyúttal érzelmi és akarati nevelésének is teljesen eleget vélt tenni. Ezért minden igyekezet csak a didaktikai módszer tökéletesítésére irányult. A nevelőoktatás mellett a nevelés többi ágainak módszertanára nem is volt szükség.

Legsürgősebb tennivaló tehát az, hogy a módszer fogalmát visszahelyezzük eredeti jelentésébe s mint az egész nevelési eljárást értelmezzük, ne csak az oktatás módját értsük rajta. Önként következik ebből a neveléstudományi kutatásnak az a feladata, hogy az értelmi nevelés módszertana mellett a nevelés többi ágainak módszeres alapjait is sürgősen vizsgálja meg és főleg az erkölcsi nevelés (érzelmi, akarati nevelés) természetét az eddiginél jobban tárja fel.

b) El kell választanunk egymástól a nevelés *útja* és *módja* kifejezést. Sokan azonos értelemben beszélnek róluk, amikor pl. az oktatás útjáról, azaz a módszerről szólnak. Nyilvánvaló, hogy az utat a növendék járja, hogy fejletlen állapotából a célnak megfelelő érettségig jusson, a módszer pedig a fejlett nevelő beavatkozásának a rendje. A módszer elmélete természetszerűleg érthetetlen a hozzátartozó nevelői út elmélete nélkül, mint ahogy a módszer gyakorlata is belétorkollik a nevelés útjának valóságos elágazásaiba. Az út és a módszer egybefonódik, egyazon munkának két különböző oldala.

Hogyan jutunk a nevelésben a módszer kérdéséhez?

Egyszerűen a következő gondolatmenet alapján. A nevelés az emberek kölcsönös egymásrahatásának egyik különleges esete. Ez az emberekkel való érintkezés azonban csak akkor válik nevelőivé, ha gondunk van rá, hogy a segítésre szoruló fejletleneket fejlődésükben segítsük s ezért felelősséget vállaljunk. Ebből feladatok támadnak. A segítésre szorulókat egy elképzelt úton kell vezetnünk a fejlettebb állapot felé, meg kell könnyítenünk számukra ezt az utat, elébük kell mennünk, talán kényszerítenünk is itt-ott, hogy le ne térjenek; mindenesetre valamely eljárást követve gondolkoznunk kell azon, hogy valami rendet tartsunk. Íme, máris előttünk áll a módszer problémája.

Ebből a gondolatmenetből kitetszik, hogy módszerről voltaképen csak olyan nevelésfogalom mellett beszélhetünk, amely nem azonosítja a puszta létet a neveléssel, amely szerint mindenki nevel mindenkor mindenkit (*Krieck* értelmezése). Mert ebben az esetben minden önkénytelen lenne s az egymásrahatás-

nak nem lehetne tudatos és következetes rendje, azaz módszere. A nevelésnek Krieck szerinti értelmezése fölöslegessé teszi a módszert. Csak akkor beszélhetünk módszerről, ha a nevelés fogalmát a tudatos és tervszerű eljárásra korlátozzuk. (Ezzel nem tagadjuk a többi tényező alakító hatását, csupán elkülönítjük a nevelést az alakítástól. L. *Imre Sándor* felfogását.)

Visszatérve az oktatás módszerére, tehát a szűkebbkörű értelmezésre, azokat a tényezőket vizsgáljuk, amelyek szerepet játszanak a módszer kialakulásában. *Eggersdorfer* a nevelési célt, a tananyagot, az oktatás sajátos körülményeit és a növendék lelki alkatát, valamint korát tartja ilyennek (*Jugendbildung.* München, 1930, 299—301. l.). Ki kell még egészítenünk a sort a nevelő személyiségével. Ezek szerint a következő kérdések várnak itt megvilágításra: 1. *A módszer és a nevelési cél viszonya.* 2. *Milyen kapcsolat áll fenn a módszer és a művelődési anyag között?* 3. *Mennyiben függ a módszer a növendék, illetőleg a nevelő személyétől?* Végül: *Mi szerep jut a módszer alakulásában a tanítás körülményeinek?*

c) A legtöbb módszertan tárgyalja a tárgyi és alanyi szempontot, de a célnak és a módszernek viszonyát alig veszik számításba. *H. Schwartz* pedig a *Pädagogisches Lexikon*-ban egyenesen úgy határozza meg a módszert, hogy az a pedagógiai tevékenységnek a nevelés célja által meghatározott normája (III. kötet, 650. l.). *G. Reichwein* egyik értekezésében (*Die Schule als Methode und die Methode in der Schule.* Päd. Zentralblatt. 1928. évf.) szintén úgy nyilatkozik, hogy a gyakorlati eljárást csak akkor nevezhetjük módszernek, ha valamiképen ismerjük benne a célt. A módszer szerinte nem egyéb, mint bizonyos eljárásoknak, lépéseknek észszerű összefüggése, amelyek a nevelés céljától nyerik értelmüket és jogosultságukat. Hisz a módszer körül keletkezett szellemi harcban is főleg azért nincs megállapodás — mondja tovább —, mert a nevelésben nincs közös cél sem. *Pauler Ákos* is azt mondja, hogy a módszer alkotásához három dolgot kell ismernünk: 1. az igazság természetét, 2. a tárgykör sajátosságait és 3. az emberi értelem funkcióit s ezek képességeit (*Logika.* Budapest, 1925, 186. l.). Pauler természetesen a tudomány módszeréről beszél. A nevelésre vonatkoztatva az igazság (amit a tudománynak szolgálnia kell) csakis az a cél lehet, amire törekszünk (amit tehát a nevelésnek is szolgálnia kell).

De e tekintélyi érveken túlmenően a józan ész szintén azt mondja, hogy a módszer feltétlenül függ attól is, mit akarunk voltaképen elérni. Új tantervek elsősorban azért hoznak új módszert, mert más célt akarnak elérni, mint a régi. A lélektan és logika tanításának módszere a középiskola VIII. és a tanítóképző III. osztályában például már csak azért sem lehet azonos, — még ha a növendékek életkorában és az anyagban egyébként nem is mutatkoznék különbség —, mert e tantárgynak tantervi célkitűzése a két iskolafajban nem egészen ugyanaz.

A nevelésben módszerről nem is lehet beszélni a cél világos ismerete nélkül. Ebből a megállapításból nyilván az következik, hogy bármely kis részletmunkát végez a nevelő, csak akkor találhatja el a helyes eljárást, ha nemcsak a közvetlen tennivalókat, hanem a végső célt is tisztán látja és állandóan szeme előtt tartja.

d) Legrégebben a módszernek az ismeretanyagtól való függését ismerték fel, illetőleg egy ideig — a lélektani szempont felbukkanásáig — egyetlen meghatározójának tekintették. A legkezdetlegesebb didaktikai felfogás szerint aki valamely ismeretanyagnak birtokában van, az egyúttal tanítani is tudja. Vagyis a tudással adva van a módszer.

Ezzel szemben éppen a XVII. század nagy didaktikusai ú. n. egyetemes módszer kidolgozásán fáradoztak. A formális fokok elmélete — mint neve is mutatja — szintén olyan alakulása volt a módszernek, amely független akart lenni a tárgy logikai szerkezetétől. Csak a megismerés lélektani törvényeinek figyelembevételével készült.

E szélsőséges nézetek között a középen kell keresnünk az igazságot.

Elsősorban világos, hogy ez a probléma (hogy t. i. menynyiben függ a módszer a tananyagtól) csak az oktatás módszerére nézve vethető fel, ahol művelődési anyag egyáltalán szerepel. Hisz az oktatásban iktatódik a nevelő és növendéke közé a tananyag, a nevelés többi ágaiban közvetlen a hatás (*Eggersdorfer* felfogása). De ha az oktatás éppen ebben különbözik egyéb nevelési eljárásoktól, akkor lehetetlen, hogy ne számoljon a művelődési anyag természetével. Különösen ma, amikor *Spranger* nyomán már tudjuk, hogy mindegyik kultúrkörnek (művészetnek, gazdaságnak, tudománynak stb.) más-más, egymástól eltérő szerkezete van, lehetetlen, hogy a meglevő művelődési kincs. különböző részeinek átszármaztatása azonos módon történjék. Még a tudomány kebelében is az egyes szakok egészen sajátos szellemet lehelnek s ennek ki kell fejeződnie tanításuk módszerében is. Az oktatásnak történelminek kell lennie, ha történelmet tanítunk s matematikainak, akár trigonometriáról van szó, akár egyszerű alapműveletek elsajátításáról. (Ezért kell a nevelőnek a maga tárgyában széles látókörű szakembernek lennie s mindenkinek, aki bármit tanítani akar, ezért kell saját magának jóval többet tudnia, mint amennyit átszármaztatni szándékozik, hogy ezt a szellemet valóban megteremthesse.) Nem is lehet vitás az a tétel, hogy az oktatás módszere függ az egyes tantárgyak sajátosságától.

Mégsem szabad azt állítani, hogy a tudományos kutatás és az iskolai oktatás módszerei valóban azonosak lennének. E felfogás felé egyes elmélkedők éppen újabban hajlanak. Ez tagadása volna a *metodika* s a *metodológia* közti különbségtevés jogosultságának. *A. Petzelt* például a kutató és a nevelő módszere között csak az a különbséget látja, hogy amott új, itt pedig

már ismert igazság a módszer tárgya (*Von der Methode und ihrem Begriff.* Vierteljahrschrift für wiss. Pädagogik. 1928. évf.). Mint követelmény az egyes tudományágak kutatásának és az egyes tantárgyak tanításának módja ugyanaz kellene hogy legyen. Ebből azonban a kettőnek tényleges azonosítására csak az gondolhat, aki összetéveszti a valóságot a követelménnyel, a tényt a normatívummal. Igaz ugyan, hogy a munkaiskola gondolatának egyik értelmezésében voltaképen azt szándékoznak elérni, hogy pl. egy fizikai vagy matematikai törvényszerűséget, esetleg nyelvtani szabályt a növendék ugyanazon a módon találjon ki, illetőleg alkosson meg, mint egykor kutatás közben felfedezője tette. Ebben a felfedeztető eljárásban a valóság és a követelmény már igen közel jár egymáshoz. Ez a ritka kivételes alkalom csak megerősíti azt az állítást, hogy a tudomány és az oktatás módszere különböző.

A módszer kialakulásában nem lehet mellőzni annak a tudományszaknak logikai szerkezetét s annak a tantárgynak sajátosságát, amelynek átszármaztatásáról szó van, annál kevésbbé lehet, minél magasabb fokú az oktatás. A népiskolában inkább lélektani természetű a módszer, felsőbb fokon már inkább a tárgy határozza meg. De sehol sem elégedhet meg az oktatás pusztán a szak által kívánt szemponttal, tehát a módszernek az anyag sohasem lehet egyetlen meghatározója.

e) A módszerhez nemcsak tárgy tartozik, hanem növendék is, akit ezen az úton vezetünk. Elég későn — csak Herbart rendszerében — jutott érvényre ez a lélektani szempont, hogy a módszer a növendékre is legyen tekintettel. Persze — amire már sokszor rámutattak — ez az elmélet az elemek lélektanára épült és csak az ismeretszerzés törvényszerűségeit vette figyelembe. A tudás átszármaztatására egészben véve még ma is érvényesek a formális fokok, amelyek voltaképen az Aristotelesféle lelki funkciók (érzéki benyomás, szellemi feldolgozás, cselekvő kifejezés) egyikének-másikának kibővítésével és újak közbeiktatásával keletkeztek, de etikai, esztétikai és vallási tartalmakra érvénytelenek. A szemléltetés felkarolásával csak az érzéki benyomás (centripetális folyamat) kielégítéséről történt gondoskodás. A munkaiskola jóformán kizárólag a cselekvő kifejezéssel törődött (centrifugális folyamat). Ma az élménytanítás hangoztatásának idejében a zavartalan elmélyedő feldolgozást (centrális folyamat) hangsúlyozzák.

A gyermeklélektan és fejlődéslélektan előretörése eredményezte később azt, hogy a növendék fejlettségi fokához is hozzászabták a módszert. De még csak általános gyermekfejlődési alapon állottak s nem számoltak — csoportos iskolai tömegmunkát tekintve nem is számolhattak — a differenciális pszichológia eredményeivel. S megszületett az iskola ellen leginkább hangoztatott vádak egyike, hogy nincs tekintettel az egyes növendékekre. A legújabb iskolareformok jórésze éppen erre az egyénesítésre törekszik (Montessori rendszere, daltoni terv stb.),

hangoztatván, hogy mindenkit csak neki megfelelő módon lehet kifejlődésében segíteni, azaz bármely irányban nevelni.

Egyesek a módszernek a növendék lelki fejlődésétől való függését azzal az érvvel igyekeztek kétségessé tenni, hogy ennek a szempontnak a tananyag kiválasztásában és elrendezésében kell érvényesülnie, tehát nem módszeres probléma, hanem tantervelméleti, ennélfogva nem a módszertanra tartozik, hanem a didaktikára.

A lélektan nagy népszerűsége idején ma nem igen kell bizonyítani, hogy a lélektani kívánalom teljesítése nélkül módszert alkotni nem lehet. Inkább a lélektani szempontot egyoldalúan hangoztatók ellen kell küzdeni.

f) De nemcsak az egyes tárgyak, például a földrajz meg a természettan módszeréről beszélnek (objektív módszer), hanem X vagy Y módszeréről is (szubjektív értelmezés). Főleg a személyiség pedagógusai hirdetik a módszernek szubjektív voltát. A nevelő egyéniségét figyelmen kívül hagyni valóban bajos volna.

A nevelő szempontjából mindenesetre az a legfontosabb kérdés itt: szabad-e a tanító keze a módszer tekintetében? Nehéz a felelet. Igen is, nem is egyszerre. Annyiban szabad, amennyiben tanítása körülményeiben mérlegelnie kell eljárásának következményeit. Minden egyes esetnek egyedülálló volta, egyszerisége szabadságot jelent, s az ezzel való bánás pedagógiai érzékétől függ. A nevelő választja az összefüggések pillanatnyi alakítását, de általános felállításukban már nincs szabadsága, mert ezek a tárgy sajátosságából adódnak.

A módszer nem lehet független a nevelőtől, hisz ő alkalmazza. Még a szerszám is, amelyet az iparos használ, hozzá idomul a kézhez, pedig csak anyag. Mennyivel inkább rányomja bélyegét az ember erre a szellemi eszközre. A módszernek előbbutóbb személyessé kell válnia, mert ellenkező esetben nem igazi nevelő használja, hanem mesterember. Annyiban személyes a módszer, mert mindig a valóságos kivitelt jelenti, vagyis a megvalósítást. Ezt természetesen meggondolás előzte meg. Ha ez nem történik s elvek nincsenek a megvalósítás mögött, akkor módszerről nem beszélhetünk, csupán technikai eljárásról.

Elveket a természetrajz tanítására vonatkozóan például lehet a tárgy természetéből folyólag megállapítani. Ezek mindenhol, mindig érvényesek. Mikor ezeket az elveket valaki valamely cél érdekében bizonyos korú és állapotú növendékek tanításakor alkalmazza, akkor lesz belőle módszer. *Dékány István* is ebben az értelemben írja, hogy az elvekből folynak a módszerek, s tiltakozik a módszer és az elv összezavarása ellen. A módszer szerinte oly eljárás, amelynek elvi alapja van (*Pedagógiai elvek.* Budapest, 1936, 92—94. l.).

A módszernek éppoly lényeges vonása a személyes jelleg, mint a műveltségnek. Módszert meggondolás nélkül mástól átvenni nem lehet. Az már nem volna módszer. A módszer akkor

értékes és az oktatást akkor termékenyíti meg, ha nem veszélyezteti a tanító önállóságát. A módszeres vezérkönyveknek az a fajtája, amely kidolgozott mintatanításokat közöl, éppen ezért megmerevítője a nevelésügynek. Meggondolás nélküli utánzásra csábít s a tanítót kézen fogva vezeti útján, mint a vakot, ahelyett, hogy megnyitná szemét (*Nemesné Müller Márta: A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája.* Budapest, 1937, 10. l.). Azok a vezérkönyvek jók, amelyek elveket állapítanak meg. Ezeknek a birtokában minden nevelő saját körülményeinek mérlegelésével alakíthatja ki módszerét. Igazi lelki birtokbavételről van tehát szó, akárcsak a *Kerschensteiner*-féle művelődés folyamatában. Ha valaki gépiesen veszi át mástól a módszert, az nem az övé, nem is tudja jól alkalmazni. Ha mégis használja, lealacsonyítja a nevelést mesterséggé.

g) A tanítás körülményei, vagyis az adott viszonyok szintén közrejátszanak a módszer alkalmazásában. Más az, ha a tanteremben folyik le az óra vagy a szabadban, ha osztott vagy osztatlan iskolában működik a tanító, ha kisvárosban vagy Budapesten tanít. Függ a módszer a pillanatnyi hangulattól, amely az osztályban uralkodik, véletlen eseményektől, az éppen adódó közös élményektől. Ha mindezeknek a körülményeknek a módszerre tett hatását tagadnók, ellene mondanánk a nevelés egyik legalapvetőbb elvének, hogy tudniillik a nevelőnek mindenkor az adott helyzethez kell alkalmazkodnia. Kétségtelen, hogy e körülmények módszeralakító voltának hangoztatása tehette lehetővé annak a véleménynek felbukkanását, hogy a módszer nem is elméleti meggondolás, hanem pusztán művészi intuíció dolga. Való igaz, hogy az oktatásnak utolsó formát az osztálynak és a nevelő személyének szellemi mozgalmasságától kell elnyernie. A módszer valóban tanítás közben alakul — írja *Weszely* (*A módszer kérdése. A modern pedagógia útjain.* Budapest, 1910.). De ennek az egészséges szabadságnak és individualizmusnak nem szabad tagadnia a nevelő eljárásnak mindennemű szabályozását, mert ebben az esetben megfosztaná az oktatást a jól átgondolt előkészület és a javító önkritika áldásaitól.

h) A nevelés célja, az ismeretanyag sajátos jellege, a növendék és a nevelő személye, valamint a tanítás körülményei azonban csak annyiban határozzák meg a nevelői eljárást, hogy valamennyi tényező együtt alkotja a módszert, nem pedig úgy, hogy az említett szempontok közül egyik uralkodik benne. A didaktika története mindenesetre azt mutatja, hogy nem vették mindig figyelembe valamennyit, hanem gyakran egyoldalúan alakult a módszer. Ennek részben éppen az a tudatosság és tervszerűség volt az oka, amely az iskolai tevékenységet általában jellemzi. Mindig végső elvet keres, s ez könnyen arra csábít, hogy a módszerben fellelhető motívumok közül egyiket ismerje el irányadónak. A *didaktikai* logizmus csupán az anyag természetét veszi figyelembe, a *didaktikai teleologizmus* a

művelődés céljának kívánalmait részesíti előnyben, a *didaktikai naturalizmus* az adott helyzetre van tekintettel. A *didaktikai sematizmus* a szigorú formakötöttséget jelenti. A *didaktikai individualizmus* a személyiség pedagógusainak jelszava, végül a *didaktikai pszichologizmus és biologizmus* kizárólag a növendék szabad és természetes tevékenységére építi a módszert *(Otto Scheibner: Zwanzig Jahre Arbeitsschule.* Leipzig. 1928. 275. l.).

i) Érdekesen világítja meg *G. Geissler (Das Problem der Methode in der Schule.* Langensalza. Évszám nélkül. 3—19. l.) a régi és az új iskolát éppen a módszer szempontjából. *Herbart* és követői — de még *Gaudig* és *Kerschensteiner* is — feltételezték, hogy a tanító az életet „módszeres egységekre" bonthatja és ezeket a növendék elé viheti feldolgozás céljából. Az egyes tanítási órák alapköveiből *szintetikusan* akarták a növendék gondolatvilágát felépíteni. Az első lépést ez ellen *B. Otto* tette, aki a szabad összpontosító tanítói eljárást honosította meg. Lemondott arról, hogy növendékeit előre meghatározott módszeres lépésekben vezesse, mert rájött, hogy a gyermek *analitikusan* hódítja meg a világot. Ezzel azonban nem mondott le végérvényesen a módszeres beavatkozásról, mint ellenfelei gondolják. Csak módszere többé már nem irányult közvetlenül a növendékre. A külvilágot igyekezett úgy alakítani, hogy értékes életegészet jelentsen a növendéknek. Az életkörülményeket a gyermek természetéhez és erejéhez mérten engedte érvényesülni. Az új nevelés — *H. Ruppert* szerint — csak helyzeteket teremt az élmény, a közösség és a cselekvés számára, s a nevelő beavatkozása ezekre a nevelőhatalmakra irányul. *(Ist Erziehung im Unterricht möglich?* Weimar. 1933.) Ez a régi szintetikus eljárással szemben analitikus módszert jelent.

Azóta sok ily irányú kísérlet történt, de valamennyiben közös az a törekvés, hogy a gyermeknek szabad művelődési alkalmává tegye az iskolát. Mindegyik próbálkozás az életnek más oldalát hangsúlyozta. *B. Otto* iskolája a tudományos szórakozás színhelye akart lenni, *Kerschensteineré* egy kézműves műhelyéhez hasonlított, *Karsen* pedig modern gyárrá szándékozott az iskolát fejleszteni. *Decrolynál* természeti keretben játszódott le a művelődés folyamata, *Ferrière* törekvése az, hogy az élet bizonyítékainak gyűjteményévé alakítsa iskoláját, végül *Montessori* szerint nagy ingervilág legyen az iskola. Ezekben a rendszerekben kiválóan oldódik meg a gyermek aktivitásának szabaddá tétele, de az a veszedelem fenyeget, hogy a didaktikai eszközök merevsége mechanizmust szül, akárcsak a szintetikus iskola formális fokozatai. Azonkívül ezeknek az iskoláknak módszeres alakulása voltaképen mindig csak a természeti világra és a készségekre korlátozódik, s a növendéknek a szellemi-történeti világgal való érintkezését — mivel azt nem lehet mesterségesen csinálni — elhanyagolja.

4. Vizsgálódásainkban nem arra a kérdésre kerestük elsősorban a feleletet, hogy mi a módszer, hanem azt igyekeztünk

tisztázni, milyen értéket tulajdonítottak a fejlődés folyamán a módszernek és mely mozzanatokból tartották összeállíthatónak.

Mind a történeti visszapillantás, mind a fogalmi taglalás azzal az eredménnyel járt, hogy a módszer ma már nem lehet csak az értelmi működésre irányuló vizsgálat tárgya; irracionális elemek is találhatók benne, s ezek csupán a nevelő személyének arravalóságától függnek. Ez a meggyőződés azonban korántsem egyoldalú szubjektivizmus. Objektív vonását éppen az adja, hogy a nevelő kezében futnak össze a módszert alkotó szálak, s az egyensúlyt ő teremti meg. Nevelői gondolkodásának fejlettségén fordul meg minden. Ezek szerint a módszer is — mint oly sok egyéb nevelési kérdés — végeredményben a nevelők nevelésén dől el. A tanítóképzés küszöbön álló újjászervezése idején — amit remélhetőleg a tanárképzés átalakítása is hamarosan követ — ezt nem lehet eléggé hangsúlyozni.

Sokan tragikus vonást látnak abban, hogy régebben egy-egy tanítási módszer végigkísérte a nevelőt egész pályafutásán, ma pedig már nem. Alig melegedett meg egy eljárás, már újabb következik. (Itt nincs új meg újabb, hanem állandóan csak legújabb — hallottam nemrég kifakadni egy tanárt.) De vajjon az életnek melyik területén találunk ma állandóságot? Egyelőre bizony semmi kilátás sincs arra, hogy az iram enyhüljön. Ellenkezőleg! Mint *W. H. Kilpatrick* írja, a világ változása egyre nagyobb méreteket ölt. Ezért olyan nevelési rendszert kíván, amelyik számol a változásnak egyre fokozódó mértékével (*Erziehung für eine sich wandelnde Kultur. Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis.* Weimar. 1935.). S igaza van. A nevelőket ma ebben az értelemben kell előkészíteni a jövőre, amely mindig új módszeres feladatokat állít eléjük. Sohasem szabad egyetlen eljárásban megmerevedniök. Ez ellen legjobb eszköz a szellemi önállóságra nevelés.

A módszer kérdésének is legalapvetőbb problémája a szabadság és kötöttség kettőssége, mert szubjektív elemek (a nevelő és növendék egyénisége), valamint objektív tényezők (a nevelés célja, a tantárgy sajátossága) összeegyeztetéséről van szó. A vezetés és nőni engedés (l. *Th. Litt: Führen oder Wachsenlassen.* Leipzig-Berlin. 1929.) körül folyik voltaképen ma a nagy világnézetek harca. Természetesen a nevelés ügye is ettől függ. Ez mutatja, hogy a módszer nem elszigetelt probléma és csak a nevelés egyéb kérdéseivel együttesen tárgyalható.

Az is kitűnik e vizsgálódásokból, hogy a módszer ma már nem az a nevelőhatalom, aminek még 30—40 évvel ezelőtt tartották (l. *Makkai Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség.* Bpest, 1936.). Másodlagos kérdés lett. Helyét át kellett adnia a nevelés céljával foglalkozó fejezetnek. A jobb világ eljövetelét egyelőre új eszményekben keresi a nevelés elmélete. Egy komoly nevelő sincs már, aki a módszerben látná a nevelés sikerének kizárólagos biztosítékát, még kevésbbé akad olyan, aki egyetlen módszer feltétlen üdvözítő voltát hirdetné. A módszer-

abszolutizmus a racionális világszemlélet szülötte volt s uralma lejárt. Módszeres utasítások és intézkedések csak azt mondhatják, hogy így is lehet csinálni, de nem kényszeríthetik a nevelőt.

Ez a megállapítás semmiesetre sem mondja ki a módszernek fölösleges és elavult voltát, mint *P. Petersen* legújabb művében (*Führungslehre des Unterrichts.* Langensalza, 1937.). Napjainkban csupán az történt, hogy arról a magaslatról, amelyre a háború előtt emelték s öncéllá tették, a módszer visszakerült a nevelés eszközeit megillető tisztes helyre. Jelentősége ezzel a maga területén egy cseppet sem csökkent. *Fináczy Ernő* a M. Paed. Társaság XVI. közgyűlésének megnyitó beszédében már 1908-ban *(Újabb törekvések a didaktika terén)* ezt az álláspontot képviselte, amikor hangoztatta: Ne aprólékoskodjunk a módszerrel, de ne is gondoljuk, hogy úgynevezett józan ésszel, melyből nekünk magyaroknak az elmélyedő tanulmányozás rovására mindig bőven kijutott, teljesíthetjük a tanítás nehéz feladatait.

Befejezésül *Willmannak* egyik mondását idézem, amelyet minden módszertan elejére oda kellene írni: *Der Methodenkultus hat die Gedankenlosigkeit zur Mutter, die Methodenscheu die Denkfaulheit (Didaktik als Bildungslehre.* Braunschweig. 1923.[5]). Igazi nevelő nem vállalhatja sem a gondolatnélküliségnek, sem pedig a gondolkodásbeli restségnek a vádját.

JANKOVITS MIKLÓS.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Élő idegen nyelvek a középiskolában.

I. Szakegyesületek és folyóiratok hivatása nem merülhet ki pusztán ismeretek terjesztésében, közlésében, hanem a haladás érdekében felette kívánatos az eszmék tisztázása tárgyi és tárgyilagos szó- vagy írásbeli megvitatás útján is. E régibb üdvös gyakorlat újabban Társaságunkban is háttérbe szorult, de a mult számban *Hajdu János* tollából megjelent figyelemreméltó címbeli közlemény kedvező alkalmul szolgál fölelevenítésére. Szerzőnk nem éri be azzal, hogy összefoglaló áttekintésben ismét elénk tárja az élő idegen nyelvek tanítása és tanulása körül világszerte fölmerülő, szinte kipusztíthatatlan bajokat, hanem elhárításuk érdekében egyúttal orvoslást, megoldást is ajánl, mégpedig „a mai tanulmányi kereteken belül". Tervének lényege, saját szavaiba tömörítve, a következő: A kisebb nyelvtehetségűeknél érjük be két idegen nyelvnek: egy klaszszikusnak (a latinnak) s egy élőnek[1] (a németnek) követelésé-

[1] V. ö. A kis nemzetek fiainak egy, de ha lehet, több világnyelvet is el kell sajátítaniok: egyet azonban tökéletesen (ifj. Imre József, Szózat, 1920. jan. 25.) — Notwendig und möglich ist die vollständige Kenntnis einer Weltsprache und das Verständnis einer zweiten (Fr. Kemény: Das Sprachenminimum. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1898. 218. l.).