

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Az oktatásról.

Dr. Prohászka Lajos elméletei.

A medve úgy lakja barlangját, a haris úgy rakja fészket, a füllemile úgy csattogja dalát ma is, mint évezredek előtt. Ezzel az állati pangással, lelketlen mozdulatlansággal szemben az ember, — tanítja Széchenyi, — egyedül a soha nyugvásra nem lankadó előmenetelben keresi a maga földi üdvét. Ezért látja a mindig tökéletesebbet szomjazó vágyban lelkünk legfőbb tulajdonságát². Ennek tudatára ébredésével emelkedett az ember történeti lénygé. Mindaddig, amíg nem támadt vágyainak sólyomszárnya, amíg nem érzett lelki szomjúságot, nem is gyarapíthatta azt az életudást, mely eleitől fogva hagyományként szállt a gépies utánzás útján nemzedékről nemzedékre.

A már történeti korukba lépő népeknél is még sokáig az egyre fejlődő élet jobbra önkénytelen környezet-hatása bontakoztatta ki a szunnyadó emberi tehetségeket. Még a római apa is teljességgel gyakorlati célból használta fel az alkalomadta lehetőségeket és eszközöket arra, hogy fiát politikai műveltségben részesítse. Csak a nevelés állandóságának és céltudatosságának intézményes biztosítására irányuló törekvés vezetett az ókor végén az iskola kialakulására.

Az iskolának a műveltség emelkedésével egyre több ágra kellett osztódnia, hogy az emberek egyéni arravalóságuk irányában kibontakoztathassák magukkalhozottságukat és így egyre nagyobb tökéletességre tehessenek szert: A középkorban az egyetem, általánosan elismert tekintélyénél fogva, már »nagyhatalom« számba ment.

Az iskolá sajátos feladatának, nem annyira maga az iskola, mint inkább a társadalom, a tanítást tekintette, aminek következtében a pedagógiai gondolkodásban a tanítás háttérbe szorította a nevelést. Ratichius túltengő önérzettel írta magát »didacticus«-nak, mikor 1612-ben a frankfurti német birodalmi gyűlés elé terjesztette »Memorial«-ját. Comenius is annyira a tanítási eljárás javításától várta a nevelés hatásának fokozódását, hogy, — anticipálva a didaktikának művelődéstani értelmezését, — »Didactica Magna« cím alatt adta ki neveléstani főművét.

Az egész pedagógiát magába foglaló didaktika keretében nehezen lehetett a nevelés és oktatás körét egymástól pontosan megkülönböztetni, a köztük levő rendszertani viszonyt világosan kimu-

¹ Az oktatás elmélete. Pedagógiai Szakkönyvek. Szerk. Dékány István. 2/a köt. Budapest, 1937.

² V. ö.: Garat 55. l., Stadium 16. l.

tatni. Ennek tulajdonítható, hogy az iskolák nemcsak főfeladatuknak, hanem, — különösen a nem hitfelekezeti iskolák, — jóformán kizárólagos feladatuknak az oktatást tekintették.

Herbart a nevelés céljának szem előtt tartásával olyan rendszert állapított meg, melyben a tanítás a nevelés körébe s ennél fogva megfelelő helyre került. Képzetlélektana és fokozat-elmélete azonban olyan túlzásokra vezetett, hogy a nevelők mind a növendéket, mind a nevelés célját és igazi feladatát szem elől tévesztették. Ilyen körülmények között az iskola éppen a legfontosabb kérdésekben nem töltötte be rendeltetését. Az ifjúság fejlődését nem tudta úgy elősegíteni, mint ahogy azt az egyéni- és közérdek egyaránt és joggal kívánta. Így lett köztudattá, hogy az ifjúság tényleges nevelésére irányuló következetes törekvés szándéka nélkül maga az oktatás sem lehet rendszeres. Nevelés nélkül az iskola, mint az oktatás intézményes tényezője, eltér eredeti hivatásától. Mindennapi élete egy ideig kellő elméleti elmélyültség nélkül is tovább folyhat az elsekélyült mederben, de szükségképen egyre felzárkózottabbá válik.

A nevelés magas szándéka nélkül a tanítás-elmélet nem meggyőző, mert elvesztette a magával sodró erőt. Ezért nem tudta a külső befolyásokat magába egyenlíteni és célja felé való törekvésében fel is használni. Így tehetetlenült a jogos-jogtalan reformtörekvések küzdőterévé.

Az eszmezavarból korunk kultúrpedagógiai tájékozódása is csak úgy tud kivezető utat találni, ha kiemeli a nevelés folyamából az alapelveket ellepő, a zavartalan haladást gátló lerakódásokat, s éppen ezekből a kedvezőtlen tapasztalatokból emel védőgátat a nemkívánatos, a tanításra és az iskolára vonatkozó fogalmakat elhomályosító, e fogalmakat sajátos összefüggésükben összezavaró külső befolyásokkal szemben. Így az oktatás elmélete a művelődés-elmélet egyik ága (része) lesz, mindazoknak az elveknek és problémáknak rendszeres kifejtése, amelyek az iskolai oktatásra általában vonatkoznak.

Hazánkban — amint azt *Prohászka Lajos* is megállapítja — a didaktikai elmélkedés, egész iskolarendszerünknek a némettel való rokonsága következtében, főleg német, kisebb mértékben francia és angol hatás alatt áll. Ez azonban újabban távolról sem jelent merő utánczást vagy tartalmatlan «visszhang»-ot.

Bizonyos, hogy a reformpedagógia elvei nálunk is felkavarták a közvéleményt. Azonban *Imre Sándor* már századunk elején, a jobb jövőbe tekintő s azt előkészítő gondoskodásból, a nemzetnevelés gondolatának kifejtésével irányt mutatott a jelszavak lidérces linárjából való kilábalásra. Ha sikerül pedagógiai életünk szervezetlenségébe egyetértő és önkéntes munkamegosztással rendszert vinni és a munkát minden részletkérdésben el is végezni, akkor »A nevelés-tudomány magyar feladatai« rendre mind megoldódnak.

Ily feladat vállalására és mintaszerű megoldására adott *Fináczy Ernő* a nevelésnek forrástanulmányok alapján írt nagyszabású történetével minden idők magyar pedagógusainak serkentő példát. Neki köszönhetjük azt is, hogy van már egy teljesen kidolgozott rendszeres oktatáselméletünk is. Didaktikáját tanítványainak hálavezette keze rendezte sajtó alá.

Az emberi haladást továbbvivő nemzedékváltásnak magyar szellemtörténeti és egyben lélekiemelő bizonyossága, hogy a Didaktiká-t sajtó alá rendező három kongeniális tanítvány közül az, aki egyetemi tanszékében és a Magyar Paedagogiai Társaság elnöki székében is örökébe lépett, tollát, mely ebben a viszonylatban a stafétafutók váltóbotját jelképezi, ugyanennek a nehéz feladatnak szolgálatába állította. *Prohászka Lajos* a filológiai és filozófiai tanulmányok kemény iskolájában megedződött és kicsiszolt elmeéllel folytatja a didaktikai gondolkodás elmélyítését, hogy biztosítsa középiskolai oktatásunk folytonos előbbrejutását és tökéletesedését.

A tárgyalás körének a középiskolai oktatás kérdéseire való szűkítésével az elvi összefüggések megóvását kívánta biztosítani. »Szükségtelen hangsúlyozni, — írja a bevezetésben, — hogy ez nem jelent elkülönítést, legkevésbé pedig értékelést, hanem éppen csak megszorítást. A népiskola elsőrangú fontosságát ma már senkinek sem juthat eszébe kétségbevonni 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 felsőoktatása, hanem inkább az, hogy milyenek a népiskolái...«

A középiskolai oktatásra szorító keretben négy fejezetre osztva tárgyalja az oktatás alapvető elméleti, tantervi, módszeres és szervezési kérdéseit. Az ötödik fejezetben az oktatásnak a világnézettel való szoros vonatkozását fejti ki.

Oktatáson a művelődésnek azt a formáját érti, melyet a művelődési tartalmaknak tervszerű nyújtása és feldolgoztatása jelent, vagyis mikor ez tanítás útján történik. Mivel pedig ennek intézményes tényezője az iskola, az oktatás elméletének is mindenkor szorosan az iskola feladataihoz kell kapcsolódnia. Bármilyen névvel jelöljék a pedagógiának ezt a fejezetét, azon mindazoknak az elveknek és problémáknak rendszeres kifejtését értjük, amelyek az iskola keretében lefolyó oktatásra általában vonatkoznak.

Az oktatás fogalmának meghatározásából kiindulva az oktatásban kettős feladat elé kerülünk. Ez az *alaki* (formális), azaz lélek-művelő és a *tárgyi* (materiális), azaz ismeretközlő feladat. Mindkettő lehet *általános-* és *szakirányú*.

Az általánosan művelő oktatás feladata az egyéniség hajlamainak és képességeinek általában történő nevelése, mégpedig oly módon,

hogy e közben a tanuló szert tegyen a kultúrtartalmak biztos ismeretére és a mellett az emberi kultúrmunka irányairól és klasszikus (elsőrangú és maradandó) alkotásairól tájékozottságot szerezzen.

A szakképzés feladata viszont az, hogy az egyéniség az emberi kultúrmunkának bizonyos ágában részletes és beható ismeretet, illetőleg megfelelő készséget szerezzen, úgyhogy maga is képessé váljék annak kifejtésére, gyarapítására és fejlesztésére. A szakképzésben tehát erősebben kidomborodik a tárgyi érdek; de ugyanakkor eleget kell tennie az alaki képzés követelményének is, hogy az egész embert áthassa és így a szakember a maga speciális irányából vonatkozásokat találjon az emberi élet egészéhez, azaz teljes létösszhangban megelégedetten élhessen.

Lényege szerint az oktatás személyes jellegű tevékenység, mert egyfelől a művelődési javak átadásának, másfelől e javak elsajátításának akaratából ered. A régibb didaktikai elmélet csupán a művelődési javakra, mint közös tárgyi alapra volt tekintettel, s nem a tanár, hanem a tanítás, nem a tanuló, hanem a tanulás lélektanára támaszkodott. A tanár és tanuló személyes viszonyát legfeljebb a módszer kérdéseivel kapcsolatban vette figyelembe, jóllehet az oktatásnak e duoperszonális (sőt pluoperszonális) viszony az alapja. Az újabb didaktika igyekezett ezen a hiányon segíteni, azonban hamarosan az ellenkező végletbe került, mert jóformán teljességgel mellőzte a tárgyi szempontot. Az ú. n. egyénítés (individualizálás) valójában csak azt a módszeres követelményt fejezi ki, hogy az oktatói eljárásokat mindenkor a tanuló egyéni adottságainak megfelelően kell megválasztani és ezeket úgy kell alkalmazni, hogy az adottságok kifejlődését tényleg elősegítsék.

Aki valóban alakítani kívánja tanítványait, abban, az élet és a fejlődés szeretete mellett, szükségképen élnie kell a tárgyszeretetnek is, a szubjektív értékek szeretete mellett az objektív értékek iránti szeretetnek, mert csak alapos tárgyi képzettséggel tudja tanítványait alakító hatással oktatni. A tárgyszeretetet és alakításvágyat magukban szerencsésen egyesítő nagy személyiségek eszményekül állításán túl az oktatás elmélete nem is mehet. Az alakításvágy egyéni adottság, melyet átadni nem lehet; ha pedig jelentkezik, akkor meg igen bizonytalan annak megállapítása, mert valahol mindig kicsúszik kezünk közül. Ezért kényszerűségből kell a tárgyszeretet biztosítására szorítkoznunk. Erre annál is inkább kell törekednünk, mert »ahol megvan a tárgyi lelkiismeret, a daimonion, ott feltehető vagy legalább is remélhető, hogy az alakításvágy, a pedagógiai Eros is kibontakozik.«

Az oktatás tárgyi kellékeinek vizsgálata vezet a tanterv-elméletére. A tanterv szükségképen, következőleg mindenkor csakis tárgyi alapon szerkeszthető meg, nempedig a tanuló alanyi érdeklődésére támaszkodva.

A művelődési javakat a kultúrjavakból kell kiszemelni a klaszszicitás szempontja és a lélekművelő hatás mértéke szerint. »Ennek következtében szükségtelemné válik, hogy különbséget tegyünk humaniorák és reáliák közt, általában, hogy csoportokra osszuk fel az oktatás tárgyait. — A művelődés szempontjából csak emberi, humánus javak vannak és valamennyi egyaránt humánus.«

A modern kultúra egység nélküli és szétágazó szerkezete szükségessé teszi a tanterv megszervezését, azaz a kiszemelt művelődési javak elrendezését. Ez a tantervi koncentráció történik egy-egy tárgyon belül, amikor a tárgy anyagát a tanuló fejlődésének megfelelően tagoljuk és életegységek szerint elrendezzük. A különböző tárgyak közti koncentráció pedig belső szálakkal törekszik a tárgyakat egymáshoz fűzni, amire az erkölcsi-világnézeti koncentráció nyújt leginkább módot. »Nem illuzió többé arra gondolni, hogy az iskolában is az ember kerüljön a középre és a művelődési javak kapcsolatát ismét — bár most tágultabb értelemben — ez a humánus szempont teremtsen meg.«

Az oktatás elmélete, a tárgyi kellékeknek elsősorban kultúr-filozófiai feladatot jelentő megállapítása, vagyis a művelődési javainak kiszemelése és elrendezése után, az oktatás lefolyását vizsgálja.

A tanításnak, mint közvetítő ráhatásnak, mindig van formája és van menete. Az oktatás formáján a művelődési javak átadásának módját értjük, vagyis azt, hogy a tanár hogyan bánik a művelődési javakkal s hogyan közvetíti ezeket a tanulóknak. Ezek az oktatási formák (előadás, párbeszéd, megmutatás, cselekedtetés) azonban csak akkor biztosítják egy-egy tanítás módszeres lefolyását, ha a tanár alkalmazkodik a megismerés általános lefolyásához, betartja a ráhatás aktusainak egymásrakövetkezését és e mellett tekintettel van a tanítás anyagának tárgyi szerkezetére is. A módszer elvi megállapításainak alanyi (pszichológiai) és tárgyi (logikai) feltételei a módszeres eljárásban olyan két szempontot jelentenek, melyeket a tanár oktatás közben mindenkor egyszerre és egységesen érvényesít.

Egy-egy tanítás áttekinthetőségét, a részletek különválását és kapcsolatát a logikai (analitikus, szintetikus, genetikus) mozzanatok biztosítják. Ezek segítik elő a tanulóban a tárgyi megértést.

A megértés bekövetkezésének — mint egy-egy oktatási folyamat középponti mozzanatának —, e tárgyi-logikai feltételei mellett, lelki feltételei is vannak. Ezek kimutatása végett lélektani oldaláról is vizsgálat tárgyává kell tenni az oktatás menetét, hogy meg lehessen állapítani, minő legyen az oktatás lélektani menete.

Az oktatás lélektani menetének vizsgálatánál és helyes menetének megállapításakor nem hagyható figyelmen kívül a két egymással ellentétes ismeretelméleti felfogás.

A lelki élet passzív felfogására hajló empirizmus szerint megismeréskor leképeződik bennünk a valóság. *Nihil est in intellectu, nisi antea fuerit in sensu.* A megismerés tehát receptivitás.

Ezt a tételt a racionalizmus hirdetői nem fogadták el, sőt tagadták, hogy a megismerés csupán az érzéki benyomásoknak bennünk történő kibontakozása lenne. Szerintük az akár kívülről kapott tudattartalmak is csak az ész termékeny közreműködésével válhatnak megismerésünk tartalmaivá. A megismerés tehát korántsem valami passzív folyamat, hanem épp ellenkezőleg: a legteljesebb mértékben spontán.

Az oktatás módszeréről való elmélkedést, mint ismeretes, döntően befolyásolta az empirizmus és racionalizmus ismeretelméleti felfogása. A receptivitásra hajló didaktikusok eljutottak a formális fokozatok elméletére. A megismerés spontaneitását valló didaktikusok pedig a munkaelv módszertanának hirdetőivé lettek, ellenhatásképpen a »régi iskola« túlnyomóan receptív eljárásával szemben.

Kétségtelen, hogy a munkaelv szempontja nem hagyható figyelmen kívül, mert az alapjául szolgáló spontaneitás megismerésünk természetében gyökerezik s ennél fogva elengedhetetlen feltétele minden tanulásnak. »Spontaneitás nélkül valóban nincs tanulás, de csakis spontaneitással alig képzelhető el biztos tárgyi tudás.« Ezért hiba, ha — a munkamódszer túlzott alkalmazásával — úgyszólván egészen kizárják a receptivitást. Sem a formális fokozatok elméletének, sem a munkaelv módszertanának egyoldalú felfogása nem vezethet az oktatás menetének egyetemes érvényű megállapítására. Megismerésünkben ugyanis receptivitás és spontaneitás egyaránt, egyszerre, sőt egymásban szerepel. A receptivitással a spontaneitás együtt jár minden élményszerű tudat-tevékenységünkben. Az élményben a lélek egésze kerül érintkezésbe a tudatba került tartalommal, mint tárgyával és azt közvetlenül megragadja. Ezt az élménytartalmat a megfelelő fogalmi hálózat segítségével, kölcsönös viszonyítás és indokolás útján, tárgyi jelentésében felfogjuk, megvilágítjuk vagy kidolgozzuk s ezzel úgyszólván kiemeljük a maga egyszerűségéből, beleállítjuk egy összefüggő egészbe, azaz megértjük és mások számára is hozzáférhetővé tesszük. Az élményben vannak tehát mozzanatok, amelyek — rajta túlvezetve — meghaladják a tapasztalást s a jelentés felé transzcendálnak. Ez a mozzanat, a jelentéstadó élmény, a megértés.

Minden megértés tágitja az élmény határát, a szellemi látókört és fokozza a megértésre való készséget. »Ezért minden oktatásnak természetszerűleg elsőrangú feladata éppen a megértésre (szellemi önállóságra) nevelés.«

Az élmény a megértésnek, ez viszont a kifejezésnek feltétele. Megértés nélkül nincs kifejezés. Csak azt tudjuk igazán, amit bármely pillanatban ki is tudunk fejezni. »Spontán kifejezésnek tekint-

hető az is, ha valamit, amit megértettünk, egyszerűen a saját szavainkkal el tudunk mondani, vagy ha új összefüggés keretébe állítva fel tudjuk használni, alkalmazni tudjuk.»

A megismerés lefolyásának nyilvánvalóan három főmozzanata van: az élmény, a megértés és a kifejezés. Ezek olyan spontán és receptív ténykedésekből egybeszűrődő mozzanatok, melyek minden megismerésünk (tanulásunk) folyamatában elválhatatlan egységben mindenütt jelen vannak. Ezért kell az oktatásnak kellő didaktikai tapintattal lehetőleg zavartalan élmények keletkezéséről gondoskodnia, a tárgynak megfelelő magyarázattal elő kell idéznie a megértést és alkalmat kell adnia a megértett tartalmak kifejezésére.

Azok a vádak, amelyeket a közelmúltban iskolai oktatásunk ellen emeltek, csak kisebb részükben illelhetik joggal a tanterveket és a tanítási módszert. Az igazi bajok főleg szervezésbeli bajok, s ezek arra a közvéleményre vezethetők vissza, mely az iskolában merőben tanító intézményt lát, az iskolát egészen intellektualizálja s ezzel a tanulókat »agyoniskolázza.«

Ezen erőszakosan változtatni aligha lehet, mert erre a jogosítások rendszere vezetett, ezt pedig az újkori társadalmi fejlődés hozta magával. A különböző fokú iskolák lettek korunk társadalmi kiválogatásának eszközei, és »minél inkább hajlik a társadalmi tagozódás az emberi egyenlőség elve felé, annál inkább fog érvényesülni benne az iskolai jogosításokon alapuló kiválasztás elve. Az elfélszegülések megelőzését, a belső egység megővését csak a nevelés — szabatosabban szólva — a nemzetnevelés életalakító gondolatának következetes és tervszerű érvényesítésével lehet biztosítani. E sorok írója ezért tartja fontosnak a levonteképzést és a népművelést.

Mint életalakítás a nevelés és oktatás mindenkor szoros vonatkozásban áll a világnézettel. Egyfelől azért, mert nincs elmélet, melynek ne lennének világnézeti előfeltételei; másfelől az oktatást intézményesen szervező tényezők (kultuszközösségek, társadalmi szervek, állam) miatt. Az elméletek filozófiai jellegű világnézetet, a szervező tényezők társadalmi és politikai világnézetet visznek bele az iskolai életbe. Ezekből szövődik a korszellem, mely mind tantervi, mind módszertani tekintetben nyilvánvalóan érezteti hatását, és különösen az oktatás céljában fejeződik ki. Ilymódon a világnézet kérdése az, melyben mintegy összefutnak az oktatás összes elméleti, tantervi, módszeres és szervezeti kérdései. Épp ezért itt az a legfontosabb kérdés, lehet-e világnézetet átszármasztatni

A racionalizmus s az arra támaszkodó laikus morál és állampolgári nevelés azt hirdette, hogy a világnézet tanítható. A különböző világnézetek lelki indítékait feltáró historizmus pedig a liberalizmusra vezetett. A racionalizmus nem vette figyelembe azt a tényt,

hogy világnézetet csak megszerezni lehet, s ezért felfogása világnézeti türelmetlenségre vezetett. Ezzel ellentétben a liberalizmus világnézeti közömbösséget eredményezett. Ezért kell — a tanterv erkölcsi-világnézeti koncentrációjával — a humánus megoldást keresni, hogy a világnézet magukon a művelődés javain, a velük való foglalkozásban, elsajátításuk folyamatában kiérlelődhessék. Ez be is következik, ha az oktatás tervszerűen fokozza a tanulóban a lelki fogékonyságot, de ezzel párhuzamosan állandóan mérsékli az ennek következményeképp jelentkező lelki elcsüggedést. Ennek feltétele az a tantervileg elő nem írható, módszeresen ki nem mérhető és még kevésbé szervezhetőleg biztosítható tapintat, megértés és példaadás, melyre egyedül a pedagógiai Eros, az igazi alakításvágy teszi képessé a tanárt.

A jó tanár azonban nemcsak születik. »Nincs olyan genie, aki természetesen észével pótolhatná a ma már nélkülözhetetlen teóriák és jól megemésztett tudományok hiját.«¹ »Számptalan szövevényes tárgy e világon általában véve nem azért nem sikerül és leszert csúffá, mert az nagyon is sok pedantizmussal volt kezelve, hanem éppen ellenkező okból, azért, mert annak tárgyalásában az elmulhatatlanul szükséges pedantizmus, mint valami divatból kiküszöbölt unalmas és az igazi lángelmékhez nem illő haszontalanság, hiányzott.«² »— A tapasztalás azt bizonyítja, hogy a lelkesedés csak bázisa lehet mindennek, de a kivitel leginkább a számítástól függ.«³

Prohászka Lajos elmélete legújabb és meggyőző igazolása annak, hogy ez valóban így van, mert »ha együtt jár szívünk és eszünk, bizony áldás lesz abból és soha kár« (Széchenyi). Az iskolában is.

Váradi József.

Nemzetnevelői szempontok a mai társadalmi lélektanban.

Minden nemzet küzdelme a létért, haladásért két fronton dől el: kifelé, külügyi téren és befelé saját kebelében. A szomszéd nemzetekkel szemben egyezményekben és csatatéren csak akkor maradhat győztes, ha előbb leszámolt belső ellenségeivel: a nemzetfenntartó, fejlesztő, termelő, alkotómunka akadályaiival. Ezek legádázabbika az igazságtalanság, a jelent alkotó munka meg nem becsülése, ennek jele az égbekiáltó nyomor és a dúsgazdagság, kísérete anyagi téren az éhség és a tobzódás, a ruhátlanság és a szertelen fényűzés, az üresen kongó díszlakások, bennük ténfergő ebekkel s a gyermeksereggel zsúfolt penészes pincék, nyirkos vályogviskók;

¹ Hitel (M. T. A. kiad.) 111—112. l.

² Önismeret. (Döbl. Hagy. III. k.) 592. l.

³ Gr. Sz. I. Beszédei. 605. l.