

ben bár, de elkülönítve lakik. Egy helyen a főúton idegeneknek adtak helyet, a csángóknak oldalt. Nincs állandóan ott lakó közigazgatási tisztviselőjük elég. A konyhakertészetbe nem vezették be eléggé. Legelőjük hasznavehetetlen. Nagy baj, hogy politikusaink, sőt a helyi intéző egyének is alig látogatják őket, holott különösen az írónak kirándulásokat kellene ide tenniök.

De nem részletezzük tovább a gyűjteményt. Ennyiből is láthatják olvasóink, hogy őszinte hazafias érzület mellett komoly tanulmány hozta létre. Méltó, hogy minél többen olvassák.

— 7.

Tudomány és tanítás. Pædagogiai értekezés. Irta: dr. *Káthy József* Székesfehérvár, 1892. Ára 70 kr.

Tudományos pædagogiai irodalmunk olyan szegény, — szegény nemcsak a tudományt fejlesztő termékek dolgában, hanem ismertető, az eddigi tudományos vizsgálatok- és problémákról referáló dolgozatokra nézve is, — hogy nagy örömmel kell fogadnunk minden oly kísérletet, mely a pædagogiai elméletnek ma már Európaszerte lassacskán egységes, biztos mederbe térülő folyamából akár csak egy-két cseppet is hoz ebbe az országos pusztaságba. Ha ily kísérlet nem teremt is mindjárt maga körül zöldelő oazist, annyi bizonyos, hogy termékenyítő hatása mindig van, — s bár csak hoznának egyelőre minél többen cseppeket akár az idegen oceánokból is, hadd áztassák egyelőre azokkal édes hazánk sovány tudományos talaját, majd megtermi idővel ez is eredeti, sajátos gyümölcseit.

Ily komoly törekvésű kísérletnek kell üdvözlönnünk a fentcímzett jóra való könyvecskét is. Ez értekezés voltaképen egy a székesfehérvári főreáliskola tanári testülete előtt már régebben tartott felolvasásból ered. Minthogy — szerző előszava szerint — a magyar pædagogiai irodalom még nem annyira gazdag, hogy oly nemű bölcsészeti és neveléstani témák tárgyalását, melyek az öntudatos pædagogiai működést támogatni és fejleszteni hivatvák, feleslegesnek lehetne mondanunk: elhatározta a szerző, hogy előadását kissé kibővíti és önálló füzetben közre bocsátja.

A 80 lapra terjedő értekezés címének megfelelőleg két részre oszlik: az egyik a tudományt, a másik a tanítást tárgyalja, vagy mint a szerző mondja, «az elsőben foglalkozik az okszerű gondolkodás törvényeivel és a tudomány lényegével» és «az ekként lerakott alapra helyezi aztán a második részben tárgyalt pædagogiai kérdéseket». Őszintén szólva, sok mindent és nem mindig a legösszeillőbb dolgokat találtuk az első részben, sok mindent, bár kevésbé tarkán, a második részben, de annak nyomát se láttuk sehol, hogy a második rész, melynek a Herbart-féle

formalis fokozatok, illetőleg azoknak Ziller-Reinféle utóproductumai teszik a magvát, az elsőre volna alapítva. A cím hangzatos parallelismus nagyon is csábította a szerzőt, pedig — azt hiszem — sokkal egységesebb és hálásabb munkát végzett volna, ha csak magáról a tanításról beszél, a melyre elvégre az egész dolgozat irányul, s nem bolygatja a tudomány lényegét és az okszerű gondolkodás törvényeit, melyeket vázolni iparkodik. Nézzük kissé részletesebben, mit tartalmaz ezen első, oly sokat ígérő rész, melyben azonban több a *multa* mint a *multum*.

A szerző a tanítás feladatainak megvilágítására szükségesnek tartja a tudomány lényegének fejtegetését és azért mindenekelőtt adja a tudomány különböző definitióit (Plato, Aristoteles), melyeket a magáéval tetőz be, mely szerint «a tudomány bizonyos körben a részletes szabályok és általános elvek összege». Nem akarjuk itt vizsgálni, hogy ezen utóbbi definitió mennyiben öleli fel a tudomány valamennyi ismertető jegyét és mennyiben felel meg az újabb meghatározásoknak — itt csak a pædagogus szempontjából felmerülő azt a megjegyzést nem hallgathatjuk el, hogy a tudomány ezen vagy akármely más definitiója is vajmi keveset lendít a tanítás feladatának megértetésén. Ideje már egyszer, hogy az elméleti pædagogia belássa, hogy sarkalatos feladataira nézve nem más disciplinákban merített definitiók és elvek lehetnek irányadók, hogy sem általános ismeret- vagy tudománytani, sem pszichologiai kategóriák nem szolgálhatnak neki alap gyanánt — neki magának saját talaján és önjegéből kell azon elveket és alapfogalmakat megteremtenie, melyekre a maga épületét felépítheti. Tudnunk kell mindnyájunknak, hogy a nevelő oktatás — vagy, ha tetszik, nevezzük a dolgot középiskolai oktatásnak — nem tudományokat tanít, s a mit a nevelő oktatás a tudományból felhasznál, az korántsem a tudomány mint ilyen, s azon utakra és módszerekre nézve, melyekre nekünk a tanításban szükségünk van, a tudományos gondolkodás mibenléte és útja-módja alig adhat directívát. Némileg utal erre a szerző is, midőn azt mondja, hogy «nagy és mai napig eldöntetlen kérdés az, hogy az iskolában is oly módon képződjék-e rövid idő alatt minden tudomány, mint hosszú évszázadokon keresztül az életben képződött?» (10. l.). E kérdés felemlítése után áttér a szerző az inductio és deductio közti különbségre, melyet kissé elsielve fejteget. Az inductio és deductióval párhuzamosan megkülönböztet a szerző egy empiristikus és egy aprioristikus bölcsészetet, mely utóbbi szerző szerint «a tényeknek érzékeink által való vizsgálatát úgyszólván lenézte s az emberhez méltónak nem tartotta.» Az ujkori aprioristikus bölcsészet «leghírnevesebb egyénisége» szerzőnk szerint Kant, s itt csak annyit akarunk kérdezni, vajjon illik-e az aprioristikus bölcsészetnek szerzőnk által adott eme jellemzése oly gondolkodóra, ki alapvető főmunkáját, a «*Kritik der reinen Vernunft*» könyvét, ily szavakkal kezdi: «*Erfahrung*

ist ohne Zweifel das erste Product, welches unser Verstand hervorbringt, indem er den rohen Stoff sinnlicher Empfindungen bearbeitet. Sie ist eben dadurch die erste Belehrung und im Fortgange so unerschöpflich an neuem Unterricht, dass das zusammengekettete Leben aller künftigen Zeugungen an neuen Kenntnissen, die auf diesem Boden gesammelt werden können, niemals Mangel haben wird.» Ez csak nem a tényeknek, a tapasztalatnak lenézése, emberhez méltónak nem tartása? Ezen a philosophia eddigi fejlődéséről nyujtott, kissé ködös és nem épen hű jellemzés folyamán eljut végre szerzőnk azon «egyetlen (?) hirneves német «bölcészhez», ki az empiristikus álláspontra helyezkedett», de a ki «azután nem elégedett meg a tisztán elméleti téren mozgó philosophiai problémák fejtegetésével, hanem a nyert eredményeket az eleven életre alkalmazta, s ezáltal megteremtője lön a nevelés és oktatás modern irányának.» E férfiú Herbart, kinek pädagogiai fontossága arra bírja a szerzőt, hogy philosophiájának is szenteljen egy pár lapot, a melyeken eléggé tanulságos módon vázolja nagy vonásokban Herbart psychológiáját, megemlékezve arról, milyen szerepet visz Herbart psychológiájában a képzetek kölcsönhatása, a perceptio, apperceptio, a tudat, a jellem stb. E vázlatát annak kiemelésével fejezi be, hogy Herbart ama lépése által, mely szerint a képzetviszonyok egymásra való hatását és alakulását nemcsak ismereteinknek, hanem érzelmeinknek is forrásává tette, megalapítója lön a pädagogiában egy egészen új iskolának, a tanítva nevelésnek. Előtte az oktatást és nevelést egészen külön álló tevékenységnek tartották, ő egyesítette ezeket a következő characteristiens mondásában: «Nincs tanítás nevelés nélkül és nincs nevelés tanítás nélkül.» Igazán nagyon örülünk, hogy Herbart alapvető működése hazánk pädagogus köreiben is mindinkább elismerésre és oly lelkes approbatióra talál, mint szerzőnknel, és kétszeresen örülünk annak, hogy épp a nevelő hatásának elégtelenségével oly gyakran vádolt reáliskola egy embere hangsúlyozza ily nyomatékosan a tanítás nevelő értékét.

Herbart működésének e jellemzésével véget ér értekezésünk első része, az ismeretszerzés és gondolkodás főbb törvényeinek vázolata, és a szerző áttér a tanítás fontosabb módszereinek és formáinak ismertetésére. Ezen tisztán didaktikai részt a synthesis- és analysisnek, mint tanító eljárásoknak fejtegetésével vezeti be. Synthesisnek nevezzük szerinte «az inductiv logikai gondolkodásmód szerinti ismeretszerzés tanítási alakját», analysisnek pedig akkor mondjuk a tanító módszerét, midőn «az újabb ismeretek közlésére a deductiót veszi igénybe, vagyis tanítványai elé előbb az általános szabályt terjeszti s csak azután elemzi azon egyes tényeket vagy törvényeket, melyek az általános szabály megvilágosításához és átéréséhez a positiv bizonyítékokat szolgáltatják.» E fejtegetésekre nézve csak azt akarjuk megjegyezni, hogy az analysis és synthesis

szóknak mind az egyes tudományok logikájában, mint a didaktikában oly különféle ingadozó jelentésük van, hogy semmi kifogásunk sem lehet az ellen, ha szerző úgy használja a szókat, mint neki tetszik, csak arra akarjuk figyelmeztetni, hogy a mit Herbart — már pedig úgy látszik, őt akarja szerző e didaktikai részben követni — analitikus és synthetikus tanítóeljárásnak nevez, az egészen más, mint a mit a szerző itt jellemez. Herbart különben is voltaképen háromféle tanítóeljárást különböztet meg, úgymint a szemléltető vagy leíró, az analitikus és synthetikus tanítást (Bloss darstellender, analytischer, synthetischer Unterricht). Analitikusnak nevezi aztán Herbart* a tanítást, midőn a gyermekek fejében felhalmozott ismereteket, melyeket különösen a szemléltető vagy leíró tanítás még jobban szaporít, elemekre felbontjuk, a részekre irányuló figyelmet mélyítjük, hogy így valamennyi képzetbe világosságot és tisztaságot juttassunk. Tehát a dolgoknak részeikre, a fogalmaknak jegyeikre, az eseményeknek egyes szakaszaikra, a részvétnak egyes érzésekre való bontása: ez Herbart értelmében az analitikus eljárás. A synthetikus tanítás ellenben elemeket ad a növendéknek bizonyos tervszerű rendben, és gondoskodik ez elemeknek lehetőleg sokoldalú összetételéről és kombinációjáról. Herbartnál tehát e szók analysis és synthesis egészen mást jelentenek, mint szerzőnkél, a ki, ha így értelmezte volna e szókat, mint Herbart tette, meg is értette volna, miért nevezte Ziller (a szerző alaptalanul Herbartot vádolja egy nem is tőle eredő terminus-használatért) az első két formális fokozatot analysisnek és synthesisnek.

A synthesis és analysis azonban — folytatja szerzőnk — csak általános methodusok, melyek körén belül a tanításnak többféle részletes alakja lehet. Mielőtt azonban a részletekre áttérne, előbb még a tanítás általános kérdéseivel akar foglalkozni. Kutatni kell ugyanis először, mi a tanítás célja, másodsor, melyek azon eszközök, melyekkel a kitűzött célt elérni óhajtjuk. Itt aztán idézi a szerző Locke, Herbart és Dittes (kissé furcsa összeállítás!) nyilatkozatait a tanítás céljára nézve, melyek körülbelül megegyeznek abban, hogy a tanítás végcélja a jellemképzés és az erkölcsösség, mely célokat szerzőnk még a „jogos nemzeti aspiratiók iránti fogékonyság felébresztésé”-vel vél kiegészítendőnek. Nem lehet természetesen semmi kifogásunk e pótlás ellen, mely a nemzeti törekvések iránti fogékonyságot oly nemes intencióval hangsúlyozza, csak egy kis pleonasmust látunk benne, mert hiszen az erkölcsösség mindenesetre magában foglalja a nemzeti közösség nagy munkája iránt való mély érdeklődést és részvétet is.

A tanítás céljáról áttér a szerző a tanítás eszközeinek megbeszé-

* Herbart's Pädagog. Schriften, ed. Willmann, Leipzig 1873. I. 416.

lésére. A tanításnak szerinte két főszköze van: az egyik a tanár egyénisége és tudása, a másik a módszer és tanítási forma, melyhez tanítói működésében alkalmazkodik. Szerző e helyt dicséretes hévvel kikel ama bizonyos nyers didaktikai naturalismus ellen, mely azt tartja, hogy a tanár ne feszélyeztesse magát a pädagogia szabályai által, és elegendőnek véli, ha egyéniségére, az annyiszor emlegetett «tanári érzékre» támaszkodik.

A mi a tanítás formáit illeti, ismétli fentemlített állítását, mely szerint a tudományos pädagogia két főmódszert ismer: a synthesis és analysis, melyekről itt kissé behatóbb, de még mindig korántsem kielégítő fejtegetést ad. Az idevonatkozó megjegyzések között kiválik azon passus, melyben szerző igen helyesen azt mondja, hogy a két eljárást mereven elválasztani és egyiket a másiknak kizárásával alkalmazni nem lehet. E helyes megjegyzés dacára szerző bizonyos képet igyekszik nyújtani arról, hogy a tanítás egyes konkrét eseteiben hol alkalmazandó a deductiv gondolkodásmódnak megfelelő analysis, és hol az inductiv gondolkodáson alapuló synthesis. Itt aztán kissé meglepő és véleményünk szerint igen kétes értékű különbséget tesz egyfelől az anyanyelvi és modern nyelvek tanítása, másfelől pedig a classicus nyelvek tanítása között. Amott — azt tartja — a synthesis (inductio), ennél pedig az analysis használandó, sőt itt szerző kissé kategorikus hangon, bizonyos nyomatékos pathossal beszélve, a következőket hangoztatja: «Igen én azt óhajtom, hogy a holt nyelvek mint teljesen bevégzett tudományok, a melyeknek tovább fejlesztéséről szó sem lehet, a középiskolában a deductiv tudományok közé soroztassanak.» Nem egészen értjük, miért a holt nyelvek teljesen bevégzett tudományok, és nem is akarjuk nagyon kutatni, mit érthetett rajta a szerző, — csak azt akarjuk kérdezni, mi köze lehet az iskolának a tanítás módszerének szempontjából ahhoz, hogy valamely tudomány mint ilyen fejleszthető-e vagy sem, bevégzett e vagy bevégzetlen? Az iskolára nézve minden tudomány, illetve azon része, melynek eredményeit a tanítás anyaga gyanánt felhasználja, bevégzett valami, melyet neki a gyermek lelkének művelődéstartalmát öregbítő tanulmányyná kell átalakítani.

A synthesis ajánlja szerző a természetrajz, földrajz és történet tanítására, míg az analysis nagy értékének tanúságaképen felemlíti a társadalmi tudományokat és a mathesist.

A «módszerek»-nek (analysis és synthesis) e vázlata után áttér szerző azon tanítási formák tárgyalására, melyekben «tanításunk részleteinek — a methodikai egységeknek — óránként vagy legalább is rövidebb időszakonként mozogniok kell.» A mit szerzőnk a tanítási formák címe alatt itt nyújt, az nem más, mint a Herbart-féle u. n. formalis fokozatok ismertetése. Szívesen bevalljuk, hogy Kúthy úr hálás dolgot végzett,

midőn hozzájárult ahhoz, hogy a hazai tanítóvilágnak elméleti tanulmányokkal kevésbé foglalkozó része is megismerkedjék a Herbart-féle pädagogia-e sarkalatos elvével, csak azt sajnáljuk, hogy szerző, midőn Herbart formalis fokozatairól beszél, tulajdonképen Zillernek, illetve Reinnek formalis fokozatait adja, úgy hogy tárgyalásának ide vonatkozó része történeti hűség dolgában nem nagyon megbízható, sőt a szerző, mint már fentebb említettük, egyenesen oly terminusok miatt támadja meg Herbartot, melyeket ő a neki imputált értelemben sohasem használt. Így pl. ezt mondja az 59. s köv. lapokon: «Herbart 5 fokozata *tudvalevőleg* a következő: 1. Az előkészítés lépcsőzete (analysis), 2. a tárgyalás lépcsőzete (synthesis), 3. a kapcsolás lépcsőzete (associatio), 4. az összefoglalás lépcsőzete (systema), 5. az alkalmazás lépcsőzete (methodus). Az itt zárójelekben levő nevekre nézve szerző külön jegyzetben (59. l.) arra figyelmeztet bennünket, hogy azok Herbarttól származnak, sőt későbbben (69. és 70. l.) egész bátran kritika alá fogja is ezen állítólagos Herbart-féle terminológiát. Hát bizony itt gyökeresen tévedett Kúthy úr. Herbart maga ugyanis sehol sem beszél 5 formalis fokozatról, ő csak négyet ismer, melyek nála a következő neveket viselik: * 1. Klarheit (a világosság fokozata, azaz a konkrét dolgok világos, tiszta megismerésének fokozata). 2. Association. 3. System. 4. Methode. Az elsőt e négy fokozat közül kettéhasította azután Herbart nagynevű követője, Ziller ** és az első részt nevezte analysisnek, második részét pedig synthesisnek. Az öt fokozat magyar nevei pedig, melyeket szerzőnk használ, úgy mint: az előkészítés, tárgyalás, kapcsolás, összefoglalás és alkalmazás — nem egyebek, mint a Rein *** által proponált, Herbart eredeti tervezetét már korántsem teljesen fedő elnevezéseknek fordításai. Kár volt tehát szerzőnek Herbart terminológiája és különösen az «analysis» szó ellen fordulnia, melyet Herbart az előkészítés értelmében sohasem használ.

A Herbart-Ziller-féle formalis fokozatok tárgyalásában a szerző még egy fontos mozzanat kiemeléséről feledkezett meg, t. i. a cél kitűzéséről, mely a formalis fokozatok tanának Ziller és követői által való felépítésében oly fontos szerepet játszik.

A szerző különben nem elégedett meg avval, hogy a formalis fokozatoknak csak a theoriáját nyújtsa, hanem egyes kidolgozott leczkékben példát is mutat arra, miképen alkalmazandó ezen elmélet. E példák:

* Herbart's Pädagogische Schriften ed. Willmann, Leipzig, 1873. I. 385. és II. 536.

** Ziller «Allgemeine Pädagogik» Leipzig, 1884. 23. és 24. §. p. 259—325.

*** Rein-Pickel-Scheller «Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbart'schen Grundsätzen.» Dresden, 1882. I. r. 33. p.

között találunk egy irodalmi leczkét a III. osztály anyagából (Czuczor «Hunyadi» cz. költeményének olvasása), egy földrajzi leczkét (Fehérvármegye, valószínűleg az I. osztály számára) és végre egy physikait a III. osztály részére (A delejesség). E minták közül véleményünk szerint legjobb a földrajzi leczke, leggyengébb pedig az irodalmi. Az utóbbiban valóságos bábeli zűrzavar található; a mennyiben tárgyi, grammatikai, sőt stilistikai és némileg költészettani magyarázatok össze-vissza vannak keverve magával a tartalom megbeszélésével, holott e magyarázatokat okvetetlenül külön kell tartani és előbb elvégezni, és csak miután a szöveg megértése így teljesen elő van készítve, szabad a tulajdonképi olvasáshoz és tartalmi megbeszéléshez fogni, mely utóbbi természetesen a költeményolvasás legfőbb, sőt majdnem egyetlen célja e fokon.

S evvel végére értünk az elismerésre méltó buzgalommal írt könyvecskének, melyet bizonyára sokan haszonnal fognak forgathatni, és mely mindenestre arról tesz tanúságot, hogy a szerzőben megvan az élénk érdeklődés a modern pädagogiai mozgalmak iránt. Ezért is nagyon sajnáljuk, hogy Kúthy úr — mint látszik — nem rendelkezhetett valami nagyobb irodalmi apparatussal, a mi aztán egy-két helyen kellemetlen botlást okozott.

WALDAPEL JÁNOS.

VEGYESEK.

— **A közoktatásügyi tanács működéséről** szóló hosszabb tudósítás tárgyhalmaz miatt jövő számunkra maradt.

— **Tornaünnep a koronázás évfordulóján.** Felsőges királyunk megkoronázásának *negyedszázados évfordulóját tornaünnep*pel ülik meg a budapesti polgári- és közép-füiiskolák és tanítóképző intézetek. Az ünnep műsora a következő:

I. A találkozó helyről — a Károlykaszárnya udvaráról — indulás kettős rendoszlopban, *felvonulás* a városligeti téli mesterséges jégpálya területére.

II. *Szabadgyakorlatok.* A kellő sorbontás a következő: az oszlopok (azaz egyes intézetek) közt 3 méter, a sorok közt 2 lépés távol lesz; féltávolság; minden második egy lépést tesz hátra.

III. *Katonai gyakorlatok.* Jelentkezhetik bármely intézet, ha legalább 32 tanulója részt vesz.

IV. *Szertornázás,*

V. *Játék,*

VI. *Verseny,* a magas- és a távol-ugrásban

} egyidőben.

Csak hordozható s az illető intézetek költségén odaszállított torna-