

A FORMÁLIS FOKOZATOK ELMÉLETÉNEK TÖRTÉNETE.

I.

A ki figyelemmel kíséri Herbart nagy pædagogiai gondolatai terjedésének történetét, el nem zárkozhatik azon belátás elől, hogy e gondolatok azon része, mely a nevelés formáira vonatkozik, összehasonlíthatlanul gyorsabban futja meg utját a pædagogiai világban, mint eszméinek ama nagy, hatalmas csoportja, mely a nevelés tartalmát illeti.

Tagadhatlan tény, hogy míg ama nagyszabású gondolatok, melyek a kicsiny «Aesthetische Darstellung der Welt stb» cz. értekezésén kezdve (az ezt megelőző, Pestalozzihoz fűződő dolgozatokról nem is szólva) összes pædagogiai munkáin át nagy erővel és hozzájuk méltó ékesszólással síkra szállnak az oktatás *tartalmának* reformatiója mellett, csak nagyon lassan hódítják meg a pædagogiai köztudatot: addig a *formális* fokozatok tana, mely Herbart pædagogiai fejtegetéseinek aránylag szerény, csekély terjedelmű részét teszi, napról-napra mindinkább tért foglal nemcsak Herbart hazájában, de messze rajta túl, még a politikai gyűlölet és a természet hatalma által vont határokon túl is terjedve, s tekintélyt és becsülést követelve a maga számára. Nemcsak Németországban tanúskodik számos, évről-évre szaporodó monographia a formális fokozatok tanának népszerűsödéséről, de a Vogeseken túl, a revanche országában,* sőt az oceánon túl, az új culturájú Amerikában** is jelennek meg értekezések és könyvek, melyek a Herbart-féle formális fokozatok tanának fontosságára figyelmeztetik a tanítók közönségét.

* «La concentration dans le plan d'étude et la progression normale dans l'enseignement» par M. Chauvet. — (Annuaire de l'enseignement primaire. 1891. Paris.)

** The essentials of method. Observation, generalisation, application By Charles de Garmo. Boston. 1889.

Sajátszerű, bár az emberiség egész művelődéstörténetének áttekintőjére nézve nem nagyon meglepő tragikuma, nagyon meg nem érdemlett tragikuma ez a göttingai nagy gondolkodónak.

Az a philosophus, ki a formálismusból kiemelte a benne leginkább leledző tudományokat, mint a psychológiát és ethicát, ki a lelki működéseket mind nem különböző megjelenési formáikból, az u. n. lelki tehetségekből, hanem egyedül a lélek tartalmából magyarázta, ki az erkölcsi világ törvényszerűségét is megszabadítá a formális szabályok és imperativusok nyügetől, és szintén meghatározott tartalmú ideákra vezette vissza, ki a nevelőoktatás céljául is csak bizonyos becses tartalmú gondolatkörök, illetőleg képzetek articulált tömegének közlését tűzte ki, és a ki a formákat mindig csak eszközökül tekintette, mint ilyeneket tárgyalásra méltatta ugyan, de soha előtérbe nem tolta: — annak pädagogiájából, a szívéhez legközelebb álló disciplinából, a nevelőoktatás *tartalmára* vonatkozó nagyszabású tanításai csak kevés, magasabb szárnyalású követőben találtak visszhangra és feldolgozóra, míg a *formális* fokozatok tana ma már — mondhatni — egy jókora könyvirodalomnak adott létet és nagyszámú, részben hivatott, de részben egészen hivatás nélküli szellemnek is alkalmat nyújtott arra, hogy ez elméletet továbbépítsék, illetőleg csak továbbépíteni próbálják.

Joggal kérdezhetné valaki, hogyha az itt mondottak szerint a formális fokozatok tanát nem tartom Herbart tanításai legfontosabb részének, és ha másfelől éppen ez a Herbart-féle pädagogiának egyik legfeldolgozottabb fejezete: miért foglalkoztatom én is e folyóirat olvasóit ép e tárggyal? Megmondom, miért. A mennyire fájjalom, hogy Herbart pädagogiájának nagy, végtelen fontosságú részei még mindeddig kiaknázatlan kincsbányák, ép annyira sajnálom, hogy azon kis részszel, melylyel mindeddig aránylag legtöbbet foglalkoztak, meggyőződéseim szerint a legmostohábbul bántak, és feldolgozói mind — a nagyérdemű Zillertől és a lelkes Dörpfeldtől kezdve egészen a legújabbakig, Rein, Lange, Wiget és Karl Richterig — a formális fokozatok elméletét egészen kiforgatták eredeti valójából, és azt egyfelől saját psychológiájuk, másfelől empiricus vagy historiai előitéleteik Procrustes-ágyába kényszerítették és majd kinyújtották, majd összehpréselték, úgy hogy ma a formális fokozatok tana, jóllehet még mindig többet ér, mint a

vulgair amorphismus, minden egyéb, csak az nem, a mi Herbartnál volt.

Meggyőződésem, hogy a ki a formális fokozatok elméletét ezentúl Herbart szellemének megfelelőleg fel akarja dolgozni vagy tovább fejleszteni, a mire pedig Herbart szükszavúsága, általánoságokra szorítókozása mellett szükség van, annak sem Ziller, sem Rein, sem Dörpfeld munkáját nem szabad folytatnia, hanem újból Herbarton, az «Allgemeine Pädagogik» fogalomhálózatán kell kezdenie, ezt kell kibonyolítani, és különösen azon oktatástartalmi fejtegetéseket, melyekkel Herbart a formális fokozatok tárgyalását is folytonosan kíséri, feldolgoznia, és mindenekelőtt *elméletben* nagyon tisztán külön kell választania a fokozatok tanát minden más; akár az apperceptióra, akár a tanítás technikájára vonatkozó elmélkedésektől — nem pedig, mint az eddig történt, a legkülönbözőbb kategoriák alá tartozó szabályokat, melyeket természetesen a *gyakorlatban* együttesen kell szemmel tartani, a theoriában is összetolni és egybeolvasztani.

Ki kell jelentenem, hogy nekem most e helyt korántsem szándékom a munkát ily értelemben, vagyis a továbbfejlesztés és kiépítés munkáját végezni. Mielőtt valaki e nagy és fontos feladatra vállalkoznék, szükséges mindenekelőtt egy Herbart idevágó munkálatainak részletes ismeretén alapuló, tisztán történeti leírása annak, hogy miben áll először is Herbart elmélete a formális fokozatokról és másodsor, hogy mennyit változtattak rajta a methodika újabb képviselői, különösen Ziller és Dörpfeld. A kérdésnek ilyen történeti feldolgozása, melynek vezető szempontja az eredeti Herbart-féle elméletnek és eddigi módosításainak különtartása, annál-szükségesebb, minthogy újabb idevágó írók történeti megbeszéléseiket vagy népszerűsítő fejtegetéseiket egyenesen Ziller vagy Dörpfeldhez, sőt némelyek még másodrendű feldolgozókhöz, úgymint Rein és Lange-hez fűzik, és ezen kétes értékű utóproductumokat Herbart czégére alatt küldik világgá, nem is törődve vele, hogy azt, a mit ők Herbartnak imputálnak vagy neve alatt hirdetnek, mondta-e ő valaha. Sőt némelyek annyira mennek, hogy egész bátran Herbarttal polemizálva, őt teszik felelőssé oly állításokért és kifejezésekért, melyek nála egyáltalában nem találhatók.

Ilyen tisztán történeti ismertetést, melynek főczélja megadni, illetőleg meghagyni Herbartnak, a mi Herbarté, és utódjainak, a mi az övék, szándékozom nyújtani ezen értekezésemben.

Hogy a forrásnak és a belőle folyt, kissé önkényes mederbe került elméleteknek történeti szembeállítását nem lehet egészen kritika nélkül, az természetes. Másfelől azonban lehetőleg óvakodni fogok Herbart önkényes interpretálásától vagy esetleges, a Herbart-féle elmélet továbbfejlesztésére vonatkozó nézeteim bele-magyarázásától.

E történeti összeállítás első és nagyobb részét természetesen Herbart maga fogja elfoglalni, második részét pedig a belőle eredt elméletek, különösen Ziller és Dörpfeldé, valamint rövid tárgyalásban az ezeket követő Rein, Wiget, Lange stb. fejtegetései.

Meg kell még jegyeznem, a mi a fentebbiek alapján különben már magától is érthető, hogy a «formális fokozatok» alatt itt tisztán csak azon methodikus elméletet értem, melyet Herbartnál találunk először ilyen néven, és hogy bizonyos Herbart előtti előzményekre és csirákra, minőket Karl Richter oly nagy, bár nem nagyon gyümölcsöző buzgósággal kutatgat,* egyáltalában nem reflectálok.

Az ilyen tudománytörténeti kutatások, melyek minden újabb elméletnek csiráit már a legrégibb idők íróiban szeretik keresni, de nagyobbára alig hoznak mást napvilágra, mint azt, hogy ki használt bizonyos szókat először, vagy melyik régi írónál található egyik-másik magában álló ötlet, mely némileg emlékeztethetne az illető elmélet valamelyik elemére: rendszeren inkább csak philologus curiosumkeresések, mint valóban történet-genetikus, az illető elmélet megértésének vagy továbbfejlesztésének szolgálatában álló tanulmányok. Így Richter sem lendített valami nagyon a formalis fokozatok elméletének ügyén, de Herbart vagy Ziller érdemeit sem csökkentette, mint félreismerhetlen tendenciája mellett szeretné, midőn kimutatta, hogy az azoknak fejtegetéseiben található bizonyos elemekre vagy phrasisokra emlékeztető szók és ötletek már Pestalozzinál, Kantnál, Comeniusnál, stb. vagy plane Senecánál is előfordulnak. Ebben ép oly kevés a tulajdonképi történeti tanulság, mint például abban, ha egyes egészen új, hatalmas fejlődésű természettudományi elméleteknek csiráit az ókori Lucretius híres természetphilosophiai költeményének egy-két homályos értelmű sorában keresik vagy találni vélik.

* Karl Richter «Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichtes. S. 33—85.

Számomra tehát — még egyszer mondom — Herbarttal, illetőleg az ő 1806-ban megjelent «Allgemeine Pädagogik»-jával; kezdődik a formalis fokozatok elméletének története. A mi előtte van (kivéve magának Herbartnak egyes régebbi felolvasásaihoz készített feljegyzéseit, melyeket későbbben Hartenstein adott ki először), azt minden a historia iránt való tiszteletem daczára itt ignoralom, és az ama 1806-iki alapvető munkában letett gondolatok ismertetésével kezdem is e dolgozatomat.

II.

A formalis fokozatok tanát Herbart az «Allgemeine Pädagogik» * stb. című főmunkájának II. könyvében tárgyalja először.** E könyv címe: «Vielseitigkeit des Interesse» vagyis az érdeklődés sokoldalúsága. Tudvalevő dolog ugyanis, hogy Herbart a nevelésnek célját e két főfeladatra bontja: a sokoldalú érdeklődés és az erkölcsös jellem szilárdságának teremtésére (Vielseitigkeit des Interesse és Characterstärke der Sittlichkeit). Amannak a tulajdonképi oktatás (Unterricht), emennek a szűkebb értelemben vett nevelés (fegyelmzés = Zucht) felel meg. Ismeretes dolog továbbá, hogy e két feladat Herbartnál igen benső összefüggésben van egymással, és ma már szárnyas szóvá lett Herbart mondása, mely szerint nem képzelhet nevelést oktatás és oktatást nevelés nélkül.

A sokoldalú érdeklődés ép olyan ellentéte az egyoldalúságnak, mint a mily ellentéte az egészen széthulló, egység nélküli szórakozásnak. Ebből kifejti aztán Herbart annak szükségességét, hogy annak, kinek hivatása sokoldalúlag érdeklődni, vagyis a növendéknek, mindenekelőtt sokfélébe (hogy mibe, azt itt nem tekintjük) el kell mélyednie, sokfélét kell tisztán és odaadással felfognia,

* Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. — Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke, herausgegeben von G. Hartenstein. X. B.

** A Herbart hagyatékában talált régibb collegiumfüzetekben is vannak (l. fentebb) már idevonatkozó helyek, melyeket fel fogunk használni. E feljegyzéseket Hartenstein adta ki először Herbert kisebb munkáinak gyűjteményében. Újból le vannak nyomtatva a «Herb. sämmtl. Werke h. v. Hartenstein» XI. kötetében az «Aphorismen zur Pädagogik» cím alatt.

vagyis lelkének sokféle kell különválnia és megoszolnia. Hogy azonban e sokféle oszlott lelki tartalom megtartsa, egységét, a tudat egységét, kell hogy e sokfélébe való elmélyedést (Vertiefung) egy összefoglaló megfontolás, a léleknek mintegy magába térése, a sokfelől nyert tartalomnak egységes átgondolása (Besinnung) kövesse. A sokfélébe való mélyedés szerzi a sokoldalúságot, az összefoglaló meggondolás az érdeklődés szükséges egységét. Így lesz a sokféle elmélyedésből gazdag, de egységes tudat. Az egyik elmélyedéshez kell hogy egy másik csatlakozzék, ehhez egy harmadik, s így tovább, vagyis kell hogy elmélyedésről elmélyedésre haladjunk, de az elmélyedéseknek nem szabad önkényeseknek vagy ellentéteseknek lenniök, mert különben nem fűzhetők össze egységes meggondolásban. Tehát mindenekelőtt a legnagyobb tisztasággal és *világossággal* el kell mélyedni sokféle egyesbe, azután át kell menni az egyik egyesből a másikba, s így össze kell társítani, *associálni* a különböző egyes képzeteket. Csak ezután, ha a phantasia régigfutott a különböző összetartozó, hasonló egyeseken, léphet fel az egyesekről reflectáló elmélkedés, mely mindenekelőtt tisztázza az egyes képzetek közti vonatkozásokat és minden egyest e vonatkozások szempontjából tekint és így rendet teremt az egyes képzetek, az egyesekről szerzett ismeretek sokaságában. Egy nagy sokféleségnek az összefoglaló elmélkedés által létesített egységét nevezzük éppen *rendszernek* (System). De a rendszernél még nem állapodhatik meg a meggondolás. Ép oly kevésbé, mint az egyesekbe való elmélyedés meg nem nyugodhatott *egy* egyesnél, hanem tovább kellett haladnia a hasonlókat és összetartozókat felkereső phantasia kezén egyesről-egyesre: ép oly kevésbé nyugodhatik meg az összefoglaló elmélkedés azon vonatkozások rendszere mellett, melyet közvetlenül nyert az egyes képzetek összehasonlításából. E vonatkozásokat, vagyis a belőlük eredő rendszer tagjait fel kell használnia új vonatkozások felkeresésére, sőt teremtésére. A vonatkozásokhoz új egyedeket, új egyedekhez a megállapított rendszerből folyó vonatkozásokat kell keresnie, azaz *metodusok* után kell néznie, hogy miképen alkalmazhatók a rendszerbe foglalt tanulságok új egyedekre vagy miképen nyerhetők belőlük új egyedek ismerete nélkül is új vonatkozások.

E szerint tehát a sokféle egyesbe való elmélyedés, úgy mint az ezekből folyó egyesítő reflexio is, ketté-ketté ágazik két részre: az adottakon nyugalommal való időzés és az újat, rokont

kereső tovább haladás egy-egy actusára. Együttvéve van tehát négy fokozat. Az első, az adott egyedek világos megismerése (Klarheit), a második az összetartozó egyedek (melyek persze hasonlóságuk mellett különbségeket is fognak felmutatni) felkeresése (Association). A harmadik ezen megismert egyedek közti vonatkozásoknak azokból való abstractiója és rendezése, illetőleg rendszerbe foglalása (System); az utolsó lépés pedig annak útja és módja felett való gondolkodtatás, miképen lehet e vonatkozásokat felhasználni egyes adott esetekben, vagy miképen lehet a különböző vonatkozásokat előállítani, a mi által természetesen a módszeres gondolkodásra neveljük a gyermeket (Methode).

Véleményem szerint így értendő a II. könyv I. fejezete,* mely a milyen fukarszavú és aphorismaszerű, oly fontos és örökbecsű gondolatokat tartalmaz a tudományos methodikára nézve. Azt hiszem; hogy Herbart gondolatainak ily értelmezése mellett az annyi oldalról kifogásolt terminusok: Klarheit, Association, System; Methode, nagyon jól fedik azon fogalmakat, melyeket jelölnek, sőt ezen terminusok véleményem szerint olyan prægansok és sokat mondók, hogy magukban véve is már mintegy azon methodikai imperativusokat is tartalmazzák, melyeknek teljesítésétől függ a tanítás helyes formalis keresztülvitele. A ki világosan ismertette a concret egyedeket, és gazdagon associálva a világos egyes képzeteket: az ismeretek kellő systematikus összefüggését nyújtja a növendéknek, és arra képesíti, hogy a systematikus tanulságokat tudatos módszerességgel bizonyos önálló szellemi teremtésre felhasználja: az biztos lehet róla, hogy formai tekintetben tökéletesen megfelelt tanítóhivatásának. Kár volna e terminusokat is, melyeknek mindegyike egy valóságos program a tanítás munkájának egy-egy részletére nézve, elejteni és helyettük azon elnevezéseket elfogadni, melyeket újabban ajánlottak. Milyen halovány és szintelen például a sokat jelentő «associatio»-hoz képest, mely azonnal emlékeztet az associatio idearumra és vele a képzelet szabad játékára, a Rein által ajánlott «Verknüpfung», vagy a határozott értelmű «Methodus»-hoz képest a Rein-féle «Anwendung» vagy a Vogt által javasolt «Functio». Az, hogy mi pædagogusok, ha úgy szabad szólnom, saját mesterségünk nyelvén a «methodus» néven par excellence a mi methodusunkat, a tanítást

* Herb. s. Werke h. v. Hartenstein. Bd. X. S. 46—51.

methodusát, értjük, nem elegendő ok arra nézve, hogy a pædagogiai terminologia egészen lemondjon e fontos fogalmat jelölő szó általános értelmű használatáról.

WALDAPFEL JÁNOS.

(Folytatjuk.)

IRODALMI KÉPZÉS A CLASSICA PHILOLOGIAI OKTATÁSBAN.*

Kik az ember magasabb szellemi értékét az irodalmi műveltségben keresik, kik a szakszerű tudós műveltséget is az általános irodalmi műveltségre akarják építeni s ennél fogva a középiskolai oktatásnak, a szellemi és erkölcsi nevelésnek súlypontját is az irodalmi tanításra s általában oly tantárgyakra kívánják helyezni, melyek az embernek az irodalmi műveltséget megadni hivatvák: azok a nálunk is viszhangra talált s a humanus műveltséget veszélylyel fenyegető utilitarius nyilatkozatok után megnyugvással és megelégedéssel olvashatták a tél folyamán közoktatási miniszterünk vezetése alatt tartott egységes középiskolai értekezlet tárgyalásait. Ez értekezlet egyebekben nem is jutott semmi pozitív eredményre; de abban minden tagja egyet értett s vagy egyenes kifejezést adott annak az eszmének, vagy az képezte nyilatkozatának alapját, hogy *a jövő középiskolája csak a mai gymnasium-tovább fejlesztése vagy is az irodalmi képzésre alapított humanus irányú intézmény lehet.* Közoktatási kormányunk tervezete tehát bármilyen alakot öltön is, azzal a megnyugtató törekvéssel indult meg, hogy nem a gymn. nevelés mai szellemét fogja a hétköznapi élet üzleti érdekeinek áldozatul dobni, hanem a középiskola másik fájának, a reáliskoláknak egyoldalú képzését akarja a gymn. nevelési iránynyal öszhangzásba hozni.

Az irodalmi képzés és az iskola szövetsége oly régi, mint maga az irodalom és az iskola. Nemcsak gymnasiumaink alakulása és fejlődése áll kapcsolatban az irodalmi képzés szükségének tudatával, hanem már az ó-korban is a római tanuló idejét nagyobbára az

* Felolvastatott a tiszántúli ref. tanáregyesület szatmári közgyűlésén 1892 jul. 4.