A FORMÁLIS FOKOZATOK ELMÉLETÉNEK TÖRTÉNETE.

VIII.

A fentebbiekben igyekeztem Herbart formális fokozatainak elméletét lehetőleg híven vázolni, úgy a mint azt az «Allgemeine Pædagogik»-ban előadja. Az itt leirt gondolatépületen, mely methodikájának ezen első stadiumában már meglehetősen teljes volt, csak nagyon keveset változtatott Herbart pædagogiai elmélkedéseinek további folyamán.

A mit még a fentebb előadottakon kívül részint még maga az «Allg. Pæd.», részint pedig későbbi nagyobb pædagogiai alkotása, az «Umriss der pædagogischen Vorlesungen»,* vagy psychologiai munkái és a hátramaradt aphorismatikus megjegyzések erre nézve tartalmaznak, az egyrészt a formalis fokozatoknak a fegyelmezés (Zucht), illetőleg jellemképzés czéljából való indokolása, másrészt psychologiai megokolása, azonfelül pedig bizonyos technikus részleteknek, különösen az egyes fokozatoknak megfelelő tanitásmodoroknak megbeszélése. Nézzük mindenekelőtt az utóbbiakat, melyek a praxis szempontjából a legfontosabbak.

A *világosság* fokához,** melynek főfeladata mindent lehető apróra bonczolni és a legkisebb részeket is teljes világosságukban feltüntetni, rövid, lehetőleg érthető szavak illenek — gondolja Herbart — és ajánlja, hogy ezeket azonnal, a mint a tanító kimondta, nehány vagy esetleg valamennyi tanuló (kisebb gyermekeknél ütemszerü együttbeszélésben) ismételje. Az *associatio* fokán legajánlatosabb a szabad beszélgetés, mert így van a növendéknek leginkább alkalma a gondolatokat könnyedén és kényelmesen összefüzni, próbálgatni, módosítgatni és sokszorosítani, és saját egyéniségének megfelelőleg appercipiálni. Ez által lehet legjobban elejét venni azon merevségnek és mozdulatlanságnak, mely oly könnyen ered a pusztán systematikus tanításból. A *systema* fokozatának ellenben inkább összefüggő előadásra van szüksége; és e

* Herbart's Werke h. v. Hartenstein Bd. X.
** Herbart's Werke h. v. Hart. Bd. X. S. 213.

systematikus előadásnak, még időpontjára nézve is, határozottan külön kell válnia az ismétléstől vagy összefoglalástól. A főgondolatok kiemelése által érezhetővé teszi a systema a rendezett ismeretek előnyét és nagyobb teljesség által szaporítja, kikerekíti az ismeretek összességét. Mind e két körülményt nem tudják a növendékek kellően méltányolni, ha a rendszeres előadás túlkorán lép fel. A *methodikus* gondolkodásban való gyakorlat leginkább önálló dolgozatok és azoknak javítása utján érhető el. Itt mutatkozik ugyanis, vajjon a tanuló kellően fogta-e fel a főgondolatokat, felismerheti-e azokat egyes alárendelt esetekben és alkalmazni tudja-e őket.

Ezek azon tanácsok, melyeket Herbart az egyes fokozatoknak megfelelő tanítómodorra nézve ad. Nem nyomhatjuk el azon megjegyzést, hogy ezen, az egész «Umriss» tendentiájának megfelelőleg tisztán praktikus útmutatásokat, melyek minden értékességük mellett mégis csak másodrendü jelentőséggel bírnak, sokkal jobban kapta fel a pædagogus utókor, mint az «Allgemeine Pædagogik»-ban található alapvető gondolatokat, melyekre az önmagának ismétlésétől oly nagyon irtozó Herbart itt, az «Umriss»-ban csak futólag utal. Megesett a formalis fokozatok elméletén is az, a mi Herbartnak sok más gondolatán, hogy csak a hüvelylyel törődtek, a magvát szépen elejtették, a könnyebben áttekinthető külsőre ügyeltek, de a gondolat belsejébe nem hatoltak. Így történt, hogy a formális fokozatok újabb feldolgozói idevágó elmélkedéseiknek egyes részeit majdnem csak ezen utóbb említett, a tanítás külsejére vonatkozó megjegyzésekre építették, ama mélyebbértelmü gondolatalapzatot pedig, mely az «Allg. Pæd.»-ban van, egészen ignorálták.

Igy törpült például a methodus fokozatának nagyjelentőségü actusa több irónál pusztán a gyakorlatirás és gyakorlatjavítás sovány teendőjévé, melyre a fentközlött megjegyzések, mint a methodikus gondolkodásra való tanítás egyik külső eszközére utalnak.

IX.

Mielőtt még elhagynók a formális fokozatok Herbart által való conceptiójának leirását, meg kell emlékeznünk — miként mondtuk — arról is, minő összefüggésben vannak ezek Herbart psychologiájával és még inkább arról, hogy milyen fontos helyet szentelt Herbart az idevágó elmélkedéseknek a tulajdonképi nevelés (vagy mint ő nevezi, fegyelmezés = Zucht) nagy erkölcsi czéljainak szolgálatában.

A mi a formális fokozatok általános psychologiai megokolását illeti, erre Herbart nem nagy súlyt helyez, és ez szemünkben csak növelheti a formális fokozatok tanának sajátlagos pædagogiai

értékét, a mennyiben így a formális fokozatok elméletét tisztán pædagogiai elmélkedések talaján termettnek látjuk.

Tulajdonképi psychologiai főmunkáiban csak egy helyen * emlékezik meg az elmélyedés és meggondolás (Vertiefung und Besinnung) váltakozásának vagyis a lelki respiratioprocessus azon szükségességéről, mely a fokozatelmélet psychologiai alapját teszi. E psychikus folyamatok természetesen a képzetek productiójával, illetőleg reproductiójával függnek össze a lehető legbensőbben. Ugyanis részint új képzetek tudatba vitele, részint a régi képzetek kellő feldolgozása azon psychikus feladatok, melyeknek helyes egymásutánjáról gondoskodnak a formális fokozatok. A feldolgozás csak úgy lehet czélszerü, ha a régi képzetek reproductiója történik a kellő módon, mert természetes dolog, hogy csak az egyszerre reprodukált képzetek nyerhetnek új és benső kapcsolatot. Az elmélyedésnek megfelelő fokozatok psychologiai feladata épen az, hogy bizonyos képzeteket lehetőleg erősen és frissen juttasson a tudatba, a másik két fokozaté, vagyis a meggondolásnak megfelelőké pedig, hogy ama képzeteket kellően feldolgozza és összekapcsolja.

Azon psychikus feltételekre nézve, melyeket Herbart az elmélyedés és meggondolás processusainak szükséges előzménye gyanánt tekint, nagyon értékes megjegyzések vannak a legrégibb felolvasásaihoz készített füzetekben, melyeket később kiadtak.**

Az elmélyedés, vagyis a világosság és associatio lelki előfeltételei részint negativ, részint positiv természetüek. A negativ követelmények közé tartozik első sorban az, hogy mindenekelőtt távolítsuk el az uralkodó szokásokat, képzeteket és vágyakat, a melyek az új tárgynak nem engednének elég erőt vagy időt arra, hogy a lélekben kellőképen helyet foglaljon és megszilárduljon. A positiv előfeltételek: a természetes mozgékonyság, a tárgy iránt való prædispositio és az akarat ereje. Az utóbbi, ha tényleg megvan a növendékben, igen sokra képes, és a jellemnevelés feladata épen az, hogy ily erőt teremtsen. A természetes mozgékonyságnak útját egyengetheti a nevelő az által, hogy a növendék egészségéről és jókedvéről gondoskodik. A kellő prædispositio teremtése pedig a tulajdonképi oktatás egyik főfeladata, melynek kellő teljesítése végett nagyon sokat tanulhatunk a nagy költőktől, kiknek szintén egyik legnehezebb feladatuk az, hogy az olvasó lelkében a kellő prædispositiót keltsék. E prædispositió függ formális tekintetben az érzék finomságától és a præcis meghatározásra való ügyeléstől;

* Herb. Werke h. v. Hartenstein V. «Lehrbuch zur Psychologie.» p. 146.

** Herbart's Werke h. v. Hartenstein XI. 436—446. Az ezen kötet végén «Aphorismen» cz. alatt összegyüjtött megjegyzések között azok, melyek a régibb collegiumfüzetekből származnak, mint pl. épen a fentidézettek, (ä. H.) betűkkel vannak jelezve, a mi annyit jelent: ältere Hefte = régibb füzetek.

materialis tekintetben pedig feltételezi e prædispositio azt, hogy belenyuljunk a már meglevő képzetkészletbe.

Hasonlóképen vannak részint negativ, részint pedig positiv feltételei a megfontolásnak is. Negative követeli ez: hogy a növendéket ne kábítsuk el, ne tömjük túl rosszul összefüzött képzettömegekkel, s ne döntsük egymással ellenkező érzések zürzavarába. Positiv követelményei: hogy az új tárgy könnyen érthető és ismeretes elemekre bontható legyen, minthogy a kedély az újságnak csak bizonyos fokát kivánja meg és viselheti el. Ez ujszerüség szélső fokai mintegy két küszöböt jelölnek, melyek egyikén felül bizonyos kábulás, másikán alul pedig unalom kezdődik.

X.

Miután az utolsó pontban — ha úgy szabad mondanom — a Herbart-féle formalis fokozatelméletnek psychologiájából előadtam azt, a mit a legfontosabbnak véltem: ez elméletnek végső, még pedig általános pædagogiai szempontból legtanulságosabb oldalát kell megvilágítanom, t. i., hogy miképen függ össze a formális fokozatok elmélete a nevelés legfőbb czéljával, az erkölcsös jellem képzésével. Felesleges talán hangsúlyoznunk, hogy a Herbart-féle pædagogiának ép az biztosítja fundamentalis helyét a tudományos pædagogia történetében, hogy a nevelés centrumától látszólag messzebb fekvő kérdéseket is mindig a középponthoz viszonyítja, hogy mindent pædagogiai elvekből deducál, s így nem fogunk csodálkozni, hogy a formális fokozatok tanát is be tudja illeszteni a pædagogiai «czélok rendszeré»-be. Nézzük, miképen teszi ezt.*

A nevelés legfőbb czélja az erkölcsi jellem képzése. Min alapszik a jellem? Az akarat erején. Mi adja meg a jellemnek a minőségét? Az akaratból folyó elhatározás minősége. Ha az akarat elhatározása megfelel az erkölcsi ideáknak, akkor a jellem erkölcsös. Arra a kérdésre, hogy miképen születik a jellem, csak úgy felelhetünk, ha megmondjuk, miképen jut az akarat elhatározáshoz. Itt azonnal útunkat állja, de egyszersmind útunkat mutatja az okvetlenül felmerülő kérdés, hogy vajjon létezik-e akarat elhatározás nélkül? Herbart azt feleli: nem létezik. Valamely határozatlan gerjedelem, valamely hajlam bizonyos dolog iránt, melyet nem kísér azon biztos feltevés, hogy el is fogom érni: — vágynak vagy kivánságnak nevezhető, de semmi esetre sem akaratnak. A ki azt mondja: *akarok*, az elméjében már elfoglalta a jövendőt; az már olyannak látja magát, a ki az illető dolgot keresztülviszi, bírja vagy élvezi. Mutassuk meg neki, hogy nem *tud*, és nem is fog

* Herb. W. h. v. Hartenstein Bd. X., 126—130.

akarni, az akarat okvetlenül el fog mulni és legfeljebb a vágy maradhat vissza, mely esetleg vadúl tombolhat is vagy ravasz fondorlatokra vetemedhetik. Cselekedni tudás nélkül tehát nincs akarat. A cselekvés lehetősége, illetőleg ezen lehetőség érzése érleli a vágyat akarattá. Hogy cselekedhessünk, tehetségre és alkalomra van szükségünk. Az akarat, vagyis a jellem függ tehát mindenek-előtt az ember vágyaitól, továbbá tehetségétől és a külső alkalmaktól vagy akadályoktól. De nem szabad elfelejtenünk, hogy a művelt ember tevékenységének legnagyobb része belsejében fejlődik, és nagyobbára a belső tapasztalatok, a lelkünkben lefolyó elmélkedések azok, melyek felvilágosítanak arról, hogy mit *tudunk* (a szó «*possumus*» értelmében.) Hogy mire szeretjük és mire bírjuk kellő könnyűséggel gondolatainkat fordítani; ez a legfontosabb a jellem irányára nézve. Nagy hatása van reá továbbá a képzeletnek is, illetőleg annak, hogy mely külső tevékenységet tud a képzelet elegendő világossággal elénk állítani. A nagy emberek sokkal előbb cselekednek gondolatban, sokkal korábban látják magukat képzeletben a tettek színpadján, mintsem tényleg alkalmuk volna az előre képzelt tett végrehajtására. Megvan bennük a hit, a bizalom, hogy a mit saját belsejükben világosan szemlélnek, azt fogják tudni külsőleg is végrehajtani. E bizalom helyettesíti magát a cselekvést és elegendő arra, hogy elhatározást létesítsen.

Tehát úgy vágyaink eredetét, mint kielégítésük lehetőségének érzését belsőnkben, azaz gondolataink körében kell keresnünk.* A gondolatkör tartalmazza a képzetek azon készletét, mely az érdeklődés fokozatain átmenve vágygyá fejlődik, és a cselekvés által vagy legalább is a cselekedni tudás érzése segélyével akarattá érlelődik. De nemcsak a vágyaknak és így közvetve az akarásnak is az anyaga rejlik a gondolatkörben, hanem azonkívül az okosság is benne leli egész gépezetét, azaz mindazon ismereteket és körültekintést, mely nélkül nem tudnók czéljaink elérésére a kellő eszközöket is kiválasztani és felhasználni. A gondolatkörön alapszik az egész belső tevékenység; innét meríti a lélek eredeti életét, első energiáját; s azért kell, hogy e gondolatkörön belül minden könnyen mozogjon-forogjon, minden a maga helyén legyen, a hol könnyen feltalálhassák és alkalmazhassák. Nem szabad annak megtörténnie, hogy a mikor a képzetek használatára kerül a dolog, valami útban legyen, vagy valamely nehézkes tömeg csökkentse a kellő hozzáférhetőséget és gyorsaságot. Azért kell, hogy a képzetek azon tömege, mely a gondolatkör betöltésére van hivatva, minden összefüggősége mellett kellően articulálva legyen. A képzettömegek ezen szükséges articulatiójáról gondoskodnak épen a formális

* Annak részletes fejtegetésébe, hogy miképen lesz Herbartnál a képzetek működése a vágy és akarat magyarázásának is alapjává, itt nem bocsátkozhatunk, erre nézve Herbart psychologiai munkáira kell utalnunk.

fokozatok: a világosság, az associatio, a systema és a methodus. Csak ha e fokozatok útján sikerült az oktatás által nyújtott ismeretek és fogalmak összességét a gondolkodás lehető legnagyobb ügyességévé, fürgeségévé fokozni, remélhető az, hogy ezen összesség, épen részeinek kölcsönös áthatottsága folytán érdeklődések összességévé válva, hajtsa kellően az akaratot is. Igy lesznek tehát a formalis fokozatok a gondolkodás kellő ügyességének feltételeivé, a gondolkodás ügyessége pedig elengedhetetlen előfeltétele annak, hogy a gondolatkör kellően hasson az akaratra, az akarat fejlesztése pedig a jellemképzés első követelménye. Igy válnak a formalis fokozatok a nevelés legfőbb czéljának, a jellemképzésnek eszközeivé. S épen, minthogy az oktatás gyakran nem gondoskodik eléggé a képzettömegek articulatiójáról, s így a gondolkodás mozgékonyságáról, ügyességéről, azaz a gondolatkörnek az akaratra való hatásáról, történik az oly sokszor, hogy a műveltség a helyett, hogy jellemet fejleszszen, a jellemet csak eltemeti az ismeretek holt tömege alá.

Ha már most azt kérdezzük, hogy a formális fokozatok közül melyik az, mely a nevelés legmagasabb feladatjának szempontjából a legfontosabb, akkor tekintve azt, hogy minden fokozat bizonyos természetszerű szükségességgel következik az őt megelőzőre és az egyik a másik nélkül alig képzelhető: azt kell felelnünk, hogy valamennyi egyformán szükséges. Ha azonban azt kérdezzük, hogy melyik azon formális fokozat, mely a nevelés legmagasabb czélját közvetlenül szolgálja, akkor a priori is ráfoghatnók, hogy a legmagasabb, azaz a legvégső fokozat. Ez állítás helyességéről alaposabban meggyőződhetünk, ha kissé közelebbről tekintjük e legmagasabb fokozatnak, vagyis a methodus fokozatának hivatását. A methodus fokozatának ugyanis épen az a feladata, hogy a gyermek szellemét önkényes, saját akaratából folyó czélokra irányítsa, és eszközölje, hogy a szellemnek minden önkényes, saját akaratából eredő működése szilárd helyen álljon a czélok rendszerében.* A methodus fokozatának tehát Herbart szerint oda kell vinnie a gyermeket, hogy magát képzeteinek ne csak átengedje, azokat akaratlanul kövesse, hanem épen hogy képzeteit szándékosan, előre kitűzött czéloknak elérésére irányítsa. E mellett aztán persze arra kell ügyelni, hogy e szándék ne pusztán véletlen ötletből, vagy csak idegen önkényből, hanem valóságos, czélszerű akaratból eredjen. A methodus fokozata kapcsolatban a systema fokozatának rendező tevékenységével, gondoskodik róla, hogy a növendék úgy gondolkodására, mint akarására nézve mindig kellően ismerje önmagát, hogy a mennyire lehet mindig rendelkezzék egész gondolkodásával és egész akaratával.

Látjuk, hogy Herbartnál milyen fontos hivatása van a me-

* Herb. Werke h. v. Hartenstein XI. 440.

thodus fokozatának az oktatás munkájában, és meglátjuk majd később, hogy mivé törpítette e fontos hivatást Herbart szellemi örököseinek kevésbbé hivatott keze.

XI.

Evvel be is fejezhetjük a formális fokozatok elméletének vázolását, a mint az Herbartnál megjelenik. Alkalmunk volt róla meggyőződni, hogy az elmélet itt, jóllehet nagyobbára egész általánosságban mozog (és csak a fentebb VII. és VIII. alatt reproducált pontokban válik kissé részletezőbbé), körvonalai mégis eléggé élesek arra, hogy különtarthassuk a pædagogiai elmélet más, tőle idegen tájaitól. Hogy ez elmélet még részletes kidolgozásra szorúl, hogy meg kell még állapitani, miképen alkalmazandó az elmélet minden egyes disciplinára vagy minden tanításcsoportra: az kétséget sem szenved. De másfelől bizonyos az is, hogy ez elmélet mint ilyen független a tanítás bizonyos technikai kérdéseitől, pl. attól, mennyire előzze meg mindegyik fokozaton a figyelemkeltés teendője a tulajdonképi oktatás munkáját, vagy miképpen csatlakozzanak ehhez, azaz a szellemi birtok *szerzésének* műveleteihez a *megtartására* szánt emlékbevésés vagy gyakorlás feladatai.

Hogy a formális fokozatok elmélete mai stadiumában oly nagyon elüt a tulajdonképi Herbart-féle theoriától és ennek részint eltorzulása, részint pedig elsekélyesedése: — annak, miként már említettük — nem legkisebb oka az, hogy mind e kérdéseket *elméletileg* is együttesen akarták megoldani és így a formalis fokozatok elméletét egybeolvasztották részint az analytikus és synthetikus tanmenetre, részint pedig egyfelől a figyelemkeltés, másfelől a memorizálás és gyakorlás technikájára vonatkozó elmélkedésekkel, s így ma itt is ott is formális fokozatok elmélete gyanánt néha a legheterogenebb szempontokat összekeverő egyveleget, vagy pedig egy kissé újabb psychologiai színezettel bevont ósdi és sekély tanítástechnikát nyújtanak.

Az első, ki — bár tagadhatlanúl a legkomolyabb tudományos intentiókkal, s igazán mélyebb psychologiai belátásból eredő okokból, — kiforgatta a Herbart-féle fokozatelméletet eredeti mivoltából és különböző, némileg idegen természetű szempontok hozzávonása folytán, egy az eredetitől lényegében elütő fokozat-elmélett construált: — az Ziller volt.

Ziller* — látszólag Herbarthoz hasonlóan — szintén a sokoldalú érdeklődésből indúl ki a formális fokozatok elméletének megállapításában. Az érdeklődés sokoldalúságának követelményéből folyik közvetlenül az, hogy az oktatás tárgyának sokfélének

* Ziller «Allgemeine Pædagogik» §. 23. és §. 24.

kell lennie. Hogy ezt a sokfélét miképen dolgozza fel az oktatás psychologiai elveknek megfelelőleg: erre szolgál Ziller szerint a formalis fokozatok elmélete. A vezető szempont az oktatás e sokféle anyagának feldolgozásánál kettős: először is folytonos tekintettel kell lennünk a culturhistoriai fokozatok elve szerint kiszemelt érzületanyagra,* másodszor pedig ügyelnünk kell az illető szaktudományra. Az érzületanyagra való tekintet szabja meg a concentratio elvének** megfelelőleg a különböző tanszakok concret psychologiai anyagát, a szaktudományra való tekintet pedig meghatározza a concret anyagnak fogalmi feldolgozását. A kulturhistóriai anyag (érzületanyag) szétbontása útmutatást ad mindegyik szaknak a neki megfelelő sokféle tananyag kiválasztására. E sokféle tananyag mint concretum sokszorosan összetett alakban jelenik meg.

Ezt az összetett concretumot kell az oktatás élére állítani, elemeire bontani és újból összetenni. Ez a munka egyik része, mely a mindegyik szakban fellépő concretumok specialis természete által meg van határozva.

A mi az oktatásnak másik feladatát illeti, mely magára a szaktudományra van folytonos tekintettel: tudjuk, hogy az utóbbiban a culturhistoriai fejlődés fogalmi eredményei vannak összefoglalva és itt logikai és metaphysikai szempontok szerint elrendezve. Az oktatás minden egyes lépésénél kell tehát a növendéknek e fogalomrendszer megfelelő részét is elsajátítania.

Az oktatásnak tehát a concentratiós anyag által megszabott concretumokból kell mindig kiindulnia; ezeknek tárgyalását kell is mindig a növendékek elé czélpontul kitüzni, míg ellenben a tanító szeme előtt mindig a fogalmi rendszer egy-egy részének kell lebegnie, és e fogalmi anyagnak kell végül a növendéknek is, látszólag a nélkül, hogy keresné vagy várná, mintegy ölébe hullania.

Az oktatásnak első dolga tehát a szeme előtt levő fogalmi anyagot bizonyos kisebb részekre vagy csoportokra osztva, egy ilyen résznek megfelelő concret anyagot a gyermekeknek czélul kitüzni. E czél, melyet a tanítás a gyermek elé állít, mindig újat, ismeretlent helyez kilátásba a gyermek számára, vagyis tehát az

* Ismeretes dolog, hogy Zillernél az oktatás középpontjában bizonyos, közvetlenűl az ember lelki életét ismertető és egyszersmind a növendék lelkében bizonyos érzületet (Gesinnung) keltő anyag áll, mely fokozatos haladásában az emberiség culturhistoriai fejlődésének jelentős mozzanataival tartson lépést. (l. Allg. Pæd. Leipzig, 1884. S. 191.) Ez anyagot nevezi Ziller érzületenyagnak vagy gyakran culturhistoriai vagy concentratiós anyagnak is.

** Ez elv egész szigorúságában azt kivánja, hogy az egész tanítás a fentemlített érzület- vagy concentratiós anyaghoz alkalmazkodjék, illetőleg reá vonatkozzék.

oktatás a dolog természeténél fogva mindig újat nyujt a növendéknek. De ez újat csak a régi ismeretek segélyével sajátíthatja el. A réginek és az újnak tehát kettős kölcsönhatással kell lennie egymásra. A régi és az új képzettömeg kölcsönhatásának vagyis a kellő apperceptiónak helyes intézése Ziller szerint az oktató első teendője.

Hogy az új dolog kellőképen hasson a növendék lelkére, kell hogy az oktatás folyamán megismertetendő concretumban mindenekelőtt kellően különválaszszuk a régi, az ismeretes elemeket az újaktól és ismeretlenektől. Mindig tehát, midőn az oktatás új czélt tüz ki a növendékek elé, előbb fel kell keresni a gyermek gondolatkörében mindazt, a mi e czélra vonatkozólag már ismeretes előtte. Csak így fog az új dolog kellően beleolvadhatni a növendék gondolatkörébe, csak így fog az új a régihez teljesen assimilálódni. Azaz egyedül ily helyesen vezetett apperceptio mellett fog az a concretum, melyet a tanítás meg akar ismertetni, kellő *világossággal* helyet foglalhatni a gyermek tudatában.

A réginek eme felkeresése, illetőleg a nyujtandó új anyagnak egybevetése a gyermek lelkében levő régi képzettömegekkel, és ezekből azon képzeteknek kiemelése, azaz appercipiálásra képesítése, melyek az újra vonatkoznak: — teszi Ziller szerint a tanítás első formalis fokát, melyet ő *analysis*nek nevez.

Erre következik Ziller szerint az új anyag nyujtása, mely, ha az analysis kellően végezte a maga feladatát, kellően fog appercipiáltatni és a növendék régebbi lelkitartalmával egybeolvadni. Az újnak ezen elsajátítását nevezi Ziller *synthesis*nek.

E két lépés, analysis és synthesis, teszi Ziller szerint együttvéve azt, a mit Herbart *világosság* fokának nevezett. De az újnak feldolgozása az analysisen és synthesisen kívül még más három fokozatot is tesz szükségessé.

A tanítás ugyanis, mint már fentebb idéztük, nemcsak azt czélozza, hogy a tanítvány megismerje az új anyag concret tartalmát, hanem kell, hogy előbb felemelkedni tudjon azon általános érvényességü és szükségképi tanulságokhoz is, melyek ama concret tartalomban rejlenek, és a melyeket a szaktudományok systematice rendeztek. De e systematikus vonatkozásokat vagy tanulságokat nem szabad isoláltan, magukban véve odaállítani, mint a hogy a szaktudományok vagy a tankönyvek szokták. Ha így tennők, akkor az ismeretek csak holt, élettelen tömegek maradnának, melyek csak egy elkülönített gondolatkört alkotnának, mely semmi összefüggésben nem volna többé azon egyes képzetekkel, a melyekből amazok eredetileg keletkeztek. Ilyen tömegek aztán képtelenek arra, hogy új combinatiókba lépjenek, és nem alkalmazhatók olyképen egy alárendelt gondolkodásanyagra, hogy új értékes eredmények keletkezzenek. Ily tömegek aztán nem is állhatnak az akarat szolgálatába, holott a nevelő oktatásnak ép az a vezető

szempontja, hogy minden tudás az akarat szolgálatába szegődjék, minden tudás akarattá váljék.

Ebből következik, hogy az általános és szükségképi tanulságokat olyképen kell kiválasztani a synthesis concret tartalmából, melyet esetleg összekapcsolhatunk régibb synthesisekkel és a növendék tapasztalatával, hogy ez általános igazságok mégis folyton összefüggjenek ama concret tartalommal, hogy ennek egyes képzeteire mindig visszahathassanak, vele combinálódhassanak és viszont, hogy az egyes képzetek és azok kapcsolatai mindig az általánoshoz emelkedhessenek, s így általános és szükségképi értéket nyerhessenek.

Az általános értékü tanulságoknak e kiválasztása tehát csak egy igazi abstractióprocessus segélyével érhető el, a mely mellett ugyanis a kiválasztott tanulság vagy vonatkozás megtartja összefüggését azon concret tartalommal, melyből kiemelték. S épen a synthesisre következő fokozatnak, az *associatiónak*, jut Zillernél az a feladat, hogy az abstractioprocessust az előbbi fokozat synthetikus új anyagán és a régibb gondolatkörök tartalmán végezze.

Az associatiónak két főalakját különbözteti meg Ziller. Az egyiknél a synthesis concret anyagához más tőle *különböző*, a növendék előtt ismeretes anyagot hordunk össze, mely szintén összefügg azon systematikus fogalmi anyaggal, mely az illető utolsó synthesis alkalmával szemünk előtt lebegett. A különböző nemü anyag ellentétes képzetei lerontják egymást a tudatban, és visszamarad az, a mi fogalmilag általános és szükségszerü; ez ily módon megerősödik és lehetőleg világossá lesz. Az associatio másik főalakja az, mely nemcsak általában különböző vagy ellentétes, hanem *contrastirozó* anyagot hord össze, vagyis olyant, a hol ellentétes elemek mellett egyenlően jogosult hasonló elemek is vannak.

Az associatiónak különben Zillernél eredeti hivatása, t. i. a fogalminak a concret anyagból való kiválasztása, mellett még más feladata is van, t. i. a kiválasztott fogalmi anyag használatának begyakorlása, és hogy ez egész terjedelmében sikerülhessen, kell, hogy az elkülönített fogalmi rész valamennyi régibb gondolatkörrel kapcsolatba jusson. Így képződnek a gondolkodás új, értékes combinatiói, és csak ha az elme ily számos combinatióban meggazdagodott, ébred egy a fogalmihoz mért válogatás által korlátolt phantasia.

Az associatio fokára következik Zillernél is, úgy mint Herbartnál, a *systema* fokozata. Ennek feladata az, hogy a fogalmakat és szabályokat azon alakban, melyet ezek a megelőző oktatás folyamán a gyermek lelkében öltöttek, magukban véve s elkülönítve fixirozza, és lehetőleg úgy rendezze és egybefüzze más, régebben nyert fogalmi anyaggal, a mint az a szaktudomány rendszerében előttünk fekszik. A fogalmi anyagnak itt tehát a szak-

tudomány szűk formájában kell fellépnie s a mennyire lehet a tudományos systema egymásutánját is követnie. Míg tehát a világosság fokozata az összetett concretumból indult ki, addig a systema fokozata úgy, mint a tudományos rendszer szokta, az elemből, az egyszerüből indul ki. A különbség az oktatás és a tudomány systemája között csak az, hogy míg a szaktudomány mindig logikus fogalmakra törekszik, addig az iskolatudomány, vagy nevezzük inkább így: az iskolatanulmány, megelégszik a gyermek által nyert képzetsoroknak megfelelő psychikus fogalmakkal.

Az utolsó formális fokozat végre a *methodus* fokozata. A methodus foka Ziller szerint abban áll, hogy a talált fogalmi anyaghoz oly új fogalmakat füzzünk, melyek lényegesen hozzátartoznak. A növendéknek e fokozaton be kell bizonyítania, hogy az elsajátított fogalmi tartalmat, esetleg régebbivel kapcsolatban teljesen és biztosan használni tudja. E használatot nagyrészben előkészítette már az associatio is az által, hogy a fogalmi anyagot lehető sokféleképen egybefüzte más ismeretes anyaggal. A methodus maga is azonban némileg még csak előkészíti e használatot. A methodus első alakja ugyanis az, hogy mindenekelőtt megmarad a systema theoretikus anyaga mellett, csakhogy más rendben futja át, mint a hogy a systema a rendet eredetileg megállapította. A methodus második alakja Ziller szerint abban áll, hogy a systematikus anyagnak kisebb-nagyobb complexusait átviszszük ismeretes concret anyagra, mely nincs még fogalmak szerint átdolgozva, s a melyről a növendék még talán nem is sejti, hogy a szerzett fogalmak szerint feldolgozható. A methodus fokozatán kell tehát a tudásnak formális tevékenységgé átmennie, itt kell a czélszerü és szükséges gondolatoperatiókat és methodusokat a biztos, szokásszerü használat számára begyakorolni és biztosítani. Itt használándók pl. az idegen nyelvekre való fordításra szánt gyakorlókönyvek, itt a számtani példatárak stb. A methodus gyakorlatai közé tartozik egyszersmind a régebbi pensumoknak újabb átdolgozása, a melylyel most kapcsolatba hozható azon systematikus anyag is, melyet a későbbi methodikus egységekben nyertünk.

XII.

E négy, illetőleg öt fokozat (analysis, synthesis, associatio, systema, methodus) mind ugyanazon új anyagra vonatkozik, s az anyag egy része így feldolgozva alkot egy methodikus egységet.

E négy fokozat (Ziller mindig négyről beszél, egynek számítva az analysis és synthesist, jóllehet tényleg öt fokozatot teremt) formális fokozatok, minthogy — úgymond Ziller — a nevelő oktatás minden anyagánál kell hogy szerepeljenek, tekintet nélkül a tartalomra. Csak azt tekinti Ziller a tartalomnak foko-

zatok szerint való feldolgozására szükséges előfeltételnek, hogy e tartalom culturhistoriai vagy vele összefüggő theoretikus anyag legyen. A formális fokozatok szerint való tagolás ennek következtében ki van zárva ott, hol csak egyes, oktatásközben előálló szükségletekről van szó, mint pl. ismétléseknél és javításoknál, vagy a hol az anyag már elejétől fogva bizonyos fogalmi összefüggésben van, pl. valamely encyclopædikus olvasmány feldolgozásánál, vagy a bibliai történetnek bizonyos tisztán tanító részleteinél (pl. a hegyi prédikáczionál), vagy ott, a hol csak physiologiai czélokról (a torna) vagy egyes kézi ügyességek begyakorlásáról van szó. Tehát csakis ott alkalmazhatók a formális fokozatok, a hol tényleg a culturhistóriai fejlődés által adott vagy erre vonatkozó anyag van előttünk, a melyből a növendéknek az általános érvényű és fogalmilag szükségképi tanulságokhoz kell felemelkednie.

A négy fokozat — úgymond Ziller — adja azon formákat, melyeket a concentratiós és a hozzá tartozó anyagnak meg kell töltenie concret tartalommal. E négy fokozat már magába zárja a tanítóeljárás, a tanmenet kérdését is, s nagyon tévedünk, ha ezt a formalis fokozatokon kívül keressük. Ezért nem szabad — gondolja Ziller — úgy, mint Herbartnál történik, az analysisnek a synthesistől egészen függetlenül végbemennie, nem szabad az analysisban a növendék gondolatkörét elemeire bontani, a nélkül, hogy ez elemzés azonnal szoros viszonyba ne lépjen a synthetikus anyaggal. Ay analysis és synthesis ilyen elválasztása csak árt a tudat egységének és azt okozza, hogy az analysis egészen határozatlanná válik és egészen az önkénytől függ, hogy hol kezdődjék és hol végződjék. A synthesisnél sem működik aztán — ily teljes különválasztás mellett — az analysis a kellő erővel, minthogy az új nem állott a kellő viszonyba a régihez. (Alkalmunk lesz a következő pontban Herbartot e vád ellen megvédeni).

A világosság fokán túl fekvő három fokozatnak nem szabad — Ziller szerint — közvetlenül csatlakozni az első fokozathoz, mert különben a növendék előtt úgy tünik fel a dolog, mintha a tanítás vesztegelne, ily látszatot pedig mindig kerülni kell, hogy meg ne csappanjon az érdeklődés. Ehhez hozzájárúl még más ok is; a további feldolgozás az előbbi anyagnak sokszoros ismétlésével jár, mely ismétléseknek ugyan mindig az a feladatuk, hogy magasabb szempontok felé emeljék a növendéket. De ha ez ismétlések azonnal az újonnan tanultakhoz csatlakoznak, akkor túlságosan közel is állanak az első elsajátításhoz, mintsem, hogy a tudásnak nagyobb megszilárditására szolgálhassanak. Ez okokból szükségesnek tartja Ziller, hogy miután az egyik methodikus egységben végeztünk a világosság fokozatával, tűzzünk ki új czélt a második methodikus egység számára, és ennek feldolgozását azonnal meg is kell kezdeni. Míg az új egységet a leczke egyik részében elviszszük a syn-

thesisig, addig a leczke másik részében végigvezethetjük az előbbi methodikus egység feldolgozását. Igy fonódnak össze az egymásra következő methodikus egységek.

XIII.

Ez a Ziller-féle fokozattheoria rövid vázlata. Ha ezt Herbart elméletével egybehasonlítjuk, nem lesz nehéz nagy és lényeges különbségeket találni az eredeti elmélet és derivatája között. Már a vezető szempontok némi látszólagos hasonlóságuk mellett is nagyon eltérők. Herbart egyenesen az érdeklődés sokoldalúságának (mint egyfelől az egyoldalúság, másfelől a széthulló szórakozottság ellentétjének) fogalmából vezeti le az elmélyedések és meggondolások psychologiailag is indokolt váltakozásának szükségességét, és ugyancsak az erkölcsös jellem alapját képező e sokoldalúságból, mely csak úgy lehet az erkölcsös akarás erős rugójává, ha gazdagság és teremtőerő járnak vele együtt, folyik az, hogy sem az elmélyedés, sem a meggondolás nem vesztegelhet nyugodtan az egyes mellett, hanem az elmélyedésben haladni kell egyről-másra a képzelet, illetőleg az associatio idearum kezén, és a meggondolásban is kell vonatkozásról-vonatkozásra menni és a vonatkozásokat czéloknak megfelelőleg felhasználni. Zillernél egészen más alakban jelenik meg a vezető szempont. Ő is állítólag az érdeklődés sokoldalúságából indúl ki, s itt is, ott is kacsint a nevelés végczéljára, az erkölcsös jellemhez szükséges akarat fejlesztésére, de az ő vezető szempontjai a formalis fokozatok megállapításánál tulajdonképen egyfelől a szaktudomány fogalmi anyagára másfelől az apperceptio psychikus folyamatára való tekintet. De vannak nála még más mellékszempontok is, melyek ez elmélkedéseket zavarják és folytonosan közéjök lépnek, t. i. az emlékezetbevésés és gyakorlásra való tekintet, holott e kérdések elméletileg többé-kevésbbé messze állanak a tulajdonképi fokozat-theoriától. Igy történik aztán, hogy Ziller a legheterogenebb kategoriákat összehányja, az analysist és synthesist ugyanolyan fokozatoknak tekinti, mint az associatiót és a többieket, meg nem gondolva azt, hogy tán minden fokozaton van régi és új, vagy mindenesetre appercipiáló és appercipiálandó. A fogalmi anyagra való folytonos tekintés okozza azt, hogy nála már az associatio tökéletes abstractio-folyamattá halványodik, holott ez Herbartnál még csak — úgyszólva — dúskál, a képzelettől hajtva, a concretumok gazdag tárházában.

S mivé törpíti az emlékezetbevésés és gyakorlásra való tekintet a methodust, de egyszersmind az associatiót is! Ez utóbbinak is — Ziller szerint — a begyakorlás legyen egyik feladata, és plane a methodus nála alig valamivel több ügyes memorizálás és begyakorlásnál. Megint csak azt kell kérdeznünk, nem kell-e min-

den fokon egyaránt gondoskodni úgy az emlékezetbevésésről, mint a begyakorlásnál, s nem volna-e ép az egyik feladata a fokozatelmélet gyakorlati kidolgozásának, hogy megállapítsa, a memorizálás melyik módja vagy minő gyakorlatok felelnek meg a világosság fokozatának, melyek az associatiónak, stb.?

Azt hiszszük, igenis minden fokon egyaránt kell végezni az említett két műveletet, ép úgy, mint a hogy az apperceptio, a szellemi assimilatio törvényeinek is minden fokon egyaránt kell eleget tenni, s egyik fokozatnak sincs itt valami különös előjoga a többiekhez képest. Az utóbbi törvényeknek, t. i. az apperceptio törvényeinek értelmében igaza van Zillernek, midőn azt mondja, hogy az újnak és réginek mindig egymásnak közvetlen szomszédságában kell lennie, de — úgy hiszem — bizonyos analysis és synthesisnek (legalább ugy mint Ziller érti) minden fokozaton, a concret esetek megismerésének, mint a fogalmi vonatkozások rendezésének és felhasználásának fokozatain, egyaránt kell megtörténnie. Abban azonban semmi esetre nincs igaza Zillernek, midőn Herbartot avval vádolja, hogy ez mindenáron az analysist és synthesist időbelileg egymástól el akarja különíteni. Mellőzve is itt annak feszegetését, hogy mennyire fedi a Herbart-féle analytikus és synthetikus tanmenet a Ziller által analysis és synthesissel jelölt fogalmakat, csak annyit akarunk megjegyezni, hogy Herbart arra nézve, hogy a gyakorlatban miként fűzzük össze az analytikus és synthetikus eljárást egymással, nem ad szabályt, hanem csak arra mutat útat, hogy mi az analysis teendője minden fokon és mi a synthesisé. Hogy minden fokon analytice és synthetice kell eljárni, azt igenis megkivánja Herbart, s ez eltérő fontos vonást ismételten ki kell emelnünk Zillerrel és összes utódaival szemben, de arra nézve, hogy az analysis és synthesis közvetlenül egymás mellett legyenek, sehol sem zárja el az útat.

S ép azért, minthogy Herbart egyáltalában nem foglalkozik azon kérdésekkel, hogy miképen csatlakozzék az analysishez a synthesis, vagy miképen fűzendő össze a szoros értelemben vett oktatás a memorizálás és begyakorlás fontos műveleteivel, szorúl Herbart pædagogiája a gyakorlat részéről kidolgozásra és részleteiben való felépítésre, de hogy sikerül-e ez, ha a helyett, hogy a különböző kategoriák alá tartozó fogalmaknak és szabályoknak megfelelő teendőket a praxisban egybefonjuk, magukat a kategoriákat összetoljuk és összezavarjuk, ez azt hiszem, oly kérdés, melyre okvetlenül «nem»-mel kell felelnünk.

Zillernek mindenesetre nagy érdeme, hogy az oktatás egymásutánjának rendezésében kellő tekintettel volt az apperceptio-elméletre, de másfelől meggyőződésem, hogy Herbart eredeti fokozattheoriáját részben elsekélyesítette, részben pedig egészen elferdítette.

XIV.

De Zillernek ezen fokozatelmélete, mely az eredeti elmélettől való minden eltérése mellett is, mégis lépten-nyomon mutatja úgy az alapvető mester oroszlánkörmeinek, mint a közvetlen auctor hivatott kezének nyomait, egészen ellaposodott és itt-ott majdnem puszta technikai sablonná vált a Ziller lobogója alatt működő iskola, különösen Rein és Wiget kidolgozásában. Mielőtt azonban Zillernek ezen közvetlen epigonjait, kiken alig-alig látszik meg, hogy magához az ősforráshoz, Herbarthoz is ellátogatnának, szemügyre vennők, még egy pædagogiai íróval kell foglalkoznunk, ki eredetileg csak kevés vonatkozásban állott a Herbartianusokhoz, hanem a maga útján haladva, bizonyos nem nagyon mélyreható, de józan és nagy tanítói tapasztalat által értékesekké fejlesztett psychologiai elmélkedések folyamán az oktatás egymásutánjára nézve is jutott egyes korántsem új eredményekhez, melyekben Ziller és iskolája nagy örömmel saját pædagogiai meggyőződéseiket vélték felismerhetni, s így őt is maguk közé adoptálva, viszont általa reagáltattak saját elmélkedéseikre. E pædagogiai író, kinek elmélkedései oly könnyen beleolvadtak a Zilleristák fejtegetéseibe, hogy amazok említése nélkül ezek is alig tárgyalhatók, Dörpfeld, a németországi iskolaügy e kiváló munkása.

Dörpfeld, kiindúlva a gondolkodás és emlékezés törvényeinek* psychologiai fejtegetéséből, e két actusnak megfelelőleg, melyek úgy viszonylanak egymáshoz, mint szerzés és megtartás, kettősnek tartja az oktatás munkáját is: az egyik az újonnan tanítás (Neulernen) a másik az emlékezetbevésés, a memorizálás. A gondolkodás folyamatához alkalmazkodnak az újonnan tanulás fokozatai is. A gondolkodás processusának elemzéséből következik, hogy a gondolkodás nem tesz egyebet, mint hogy feldolgozza a szemlélet által nyújtott képzeteket, és ezeknek egybevetése alapján alkot itéleteket és fogalmakat. Ennek megfelelőleg az oktatás első feladata is első sorban a concret anyag nyújtása és ismertetése vagyis a *szemléltetés*. A nyert szemléletek alapján folyhatik csak le az ujjonnan tanulás második tevékenysége, az abstract képzetek vagy fogalmak alkotása, szóval a tulajdonképi *gondolkodás*.

E két fokozattal azonban — úgymond Dörpfeld — még nem lehet befejezve az oktatás munkája. Több oldalról is azon eredményhez juttat bennünket az elmélkedés, hogy szükség van még egy harmadik lépésre is. Először is egy ujonnan teremtett fogalom rendesen még tökéletlen úgy körére, mint tartalmára nézve. Körére nézve azért nem tökéletes még, mert csak kevés, talán csak egy-két szemléltető példából keletkezett, és azért csak kevés concret kép-

* Dörpfeld «Denken und Gedächtnis» Gütersloh 1884.

zetet ölel fel. Tartalmára nézve pedig tökéletlen azért, mert a fogalom tartalmát tevő jegyeket a növendék csak ritkán fogta fel az abstractio folyamán oly élesen és világosan, mint a mennyire ez kivánatos. Továbbá egy kevés példából kivált fogalom legfeljebb csak a tudás (Wissen = scire), nem pedig a birás (Können = posse) értékével bír, azaz, minthogy a gondolkodás processusa csak egyszer ment végbe, nem érhette még el a maga körében a kellő képesség és ügyesség fokát. Végre azon képzetek mellett, melyekből az illető fogalmat nyertük, még mások is lehetnek a lélekben, melyek ugyané fogalom alá tartoznak. Hogyha már most a fogalomalkotás processusa megelégszik azon kevés példával, melyekből a fogalom eredt, akkor a többi rokon képzetek ki vannak zárva az átgondolás jótéteményéből: ezek az értelem számára csak puszta nyersanyag, nem pedig ismeretproductumok, annál kevésbbé a gondolkodás előmozdító eszközei. Látjuk tehát, hogy az oly értelmiség, mely csak a fentemlített két megismerési tevékenységből (a szemlélés és gondolkodás egyszeres actusaiból) eredne, sok tekintetben hiányos maradna, és azért kell, hogy történjék még egy harmadik lépés is, mely e hiányt megszűntesse. E harmadik lépés a szerzett fogalmak *alkalmazása*. Ez az oktatásban mindenekelőtt úgy történik, hogy most a tanuló elé egymásután több új szemléltető példát állítunk, hogy lássa, vajjon ezeket is tudja-e subsumálni az előtte már ismeretes fogalom alá. A mi tehát ilyenkor a gyermek lelkében történik, az lényegében nem más, mint ugyanazon fogalomnak még egyszer való teremtése. De azért a didaktika nyelve mégis jogosítva van arra, hogy a lelki folyamatnak új nevet adjon; hiszen először is most *új anyagokon* történik a fogalomalkotás, továbbá az első alkotás munkájában a tanító nagy mértékben részt vett, míg ellenben most a tanulónak önállóan kell végeznie a gondolkodásactust, s azonfelül a tanuló tevékenysége még annyira is fokozható, hogy maga is keressen új példákat; végre az első alkalommal a szemléletből indult ki a gondolkodás és arra törekedett, hogy megtalálja a fogalmat, most pedig a kész fogalommal közeledik új szemléletheż. Ez okból az első fogalomalkotás és az alkalmazó gondolkodás ez actusa között levő különbséget így is szokás jelölni: amott történik a gondolatfejlődés az egyesről az általános felé, itt pedig az általánosról az egyes felé. Ismeretes mintát mutatnak ily alkalmazásra a különböző számtani példák, melyeket a tanulónak önállóan meg kell oldani.

Minden igazi intelligentia — ugymond Dörpfeld — csak az említett három productiv oktató tevékenység: *a szemlélés, gondolkodás és alkalmazás* együttes működéséből eredhet. Ha ezeknek bármelyikére nézve mulasztás történik, ez oly veszteség, mely sehogysem pótolható.

A mi egészben és nagyjában véve és a tudás minden terüle-

tére nézve érvényes, az vonatkozik minden egyes oktatáspensumra is. Minden leczkét, illetőleg minden anyagquantumot, mely hihivatva van ú. n. tanegység (methodikus egység) gyanánt fellépni, kell a mondott háromszoros módon — szemléltetőleg, gondolkodtatva és alkalmaztatva feldolgozni.

Szemlélés, gondolkodás és alkalmazás (Anschauen, Denken, Anwenden) tehát Dörpfeld szerint az újonnantanulás három operatiója vagy formális fokozata. A második operatióban vagyis a gondolkodás munkájában — jegyzi meg Dörpfeld — két actus különböztethető meg: az (összehasonlításból folyó) *itéletalkotás* és a *fogalomképzés*. Azonkívül az első vagy szemléltető operatiónak még egy előkészítő lépésre is van szüksége, mely az újat az ismeretes régihez csatolja, úgy hogy itt is két alactus különböztethető meg: az *előkészítés* és az *újnak nyujtása*. Ha tehát a két főactus helyett alactusaikat számítjuk, kapunk itt is az alkalmazással együtt öt formalis fokozatot.

Ha Dörpfeldnek e fokozatelméletét kissé közelebbről nézzük, azonnal szemünkbe ötlik, hogy a mi Zillernél — Herbarttól eltérőleg — az egyik vezető szempont, t. i. a fogalmi anyagra való tekintet, az Dörpfeldnél majdnem kizárólag dominál. Ő a tanítással tulajdonképen alig akar mást elérni, mint lehetőleg tökéletes fogalomalkotást, ez — ugylátszik — nála a tulajdonképi oktatásfeladat alphája és omegája. Természetes, mivel nemcsak puszta *fogalomnyujtásról*, hanem valósággal a növendék által végzendő *fogalomalkotásról* van szó, kell neki ez actust megelőzőleg egy a szükséges materialét adó szemléltető lépés, és hogy a fogalomalkotást formális tekintetben tökéletesbítse, szüksége van még ennek sokféleképen variált ismétlésére és gyakorlására. Mily sovány, abstract váz ez Herbart hússal-vérrel biró alkotásához képest! A concretumokba való elmélyedés, mely ott oly kiváló szerepet visz, itt nem önálló, magában véve is becses feladat, a képzelet eleven játékáról a concretumok gazdag kincsesházában itt szó sincs, de az önálló, akaratfejlesztő módszeres productió sem szerepel Dörpfeldnél czél gyanánt: — minden csak eszköz a fogalomalkotás szolgálatában. Hol van itt Herbart oktatásfokozatainak egész gazdagsága? Herbartnál minden fokozat magában véve is, tekintet nélkül arra, hogy mi előzi meg és mi követi, egyformán fontos és értékes lépés, Dörpfeldnél pedig mind csak az abstractio körül forog, minden, a mi nem maga az, annak előkészítése vagy csiszolása.

Az egész tehát Dörpfeldnél csak fogalom-itélet és szabály-alkotásra lyukad ki, melyet, mint már a jó, régi időkben is, megelőz nehány példa ad hoc, hogy a gyermek a szabályt vagy fogalmat valahogy homályosan megsejtse, legjobb esetben felismerje, s a melyet megint nehány példa követ is, illustratio vagy gyakorlás kedveért.

Ha Herbart vagy Ziller is nem akartak volna mást, mint Dörpfeld, akkor majdnem igaza volna Richternek,* hogy nem mondtak újat, hogy Senecától Pestalozziig az emberiség nevelésével foglalkozó elmék mind hirdették azt a bölcseséget, melynek a modern tudományos pædagogia e két mestére csak prætentiosus külsőt adott. S mily nagyra vannak a mostani Herbartianusok ép mesterük nevében e Dörpfeld-féle elmélkedésekkel és eredményeikkel!

XIV.

A némileg önálló és a maga útján haladó Dörpfeld ismertetése után áttérhetünk a tulajdonképi Zilleristákra, kik részint tisztán Ziller nyomdokait követik, részint pedig bizonyos tekintetben a Dörpfeld-féle fokozattrias hatása alatt állanak, de a kik magával az eredeti forrással, Herbarttal, csak igen keveset törődnek, s inkább csak egyes phrasisokat és brillansabb mondásokat vesznek át tőle, mintsem hogy szellemébe hatolni igyekeznének. Ziller ez utódai közűl bennünket leginkább érdekelnek Rein, Lange és Wiget.

Rein** szakítva a Herbart-féle négy fokozattal, már mindig ötről beszél, megszüntetve így az analysis és synthesis ama látszólag mégis különleges szerepét, melyet Zillernél még a világosság fokozatán belül betöltenek, s őket egészen egyenlőrangúvá téve a többi három fokozattal. E fokozatokat Rein a következő nevekkel jelöli: 1. előkészítés, 2. újnak nyujtása, 3. egybefüzés, 4. összefoglalás és 5. alkalmazás (Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung). E nevek különben nagyjában véve azt jelentik, mint a Ziller-féle analysis, synthesis, associatio stb. s formailag fedik egymást az általuk jelölt fogalmak is.

Az előkészítés fokozata, melyet mindig okvetlenül megelőz a czél kitüzése, felkeresi a gyermek gondolatkörében az új, nyujtandó anyagra vonatkozó régibb képzeteket és kiemeli őket. A második fokozat adja az újat, még pedig a tárgy természetéhez képest különböző alakban. A tanító vagy elbeszél, vagy olvastat, rajzolva vagy kisérletezve beszél, a mint a tárgy természete megkivánja. A nyujtott újat azonban nemcsak meg kell értetni, hanem kellő memorizálás által a növendék örök tulajdonává is kell azt tenni. Ez elsőkét fokkal be van fejezve az új anyag tulajdonképi nyujtása és elsajátítása és megindul a gondolatkör fogalmi felépítése.

* L. fentebb (Magy. Pæd. VIII. 452. l.)

** Rein, Pickel, Scheller. — Theorie und Praxis des Volksschulunterrichtes. I. Schuljahr. III. kiad. 32—50. — Továbbá Rein «Pædagogik im Grundriss» Stuttgart. Sammlung Göschen. 102—111.

Ez a harmadik fokozattal, az összefüzés fokával kezdődik, mely a nyert képzeteket részint egymás között, részint régebbiekkel, részint pedig szükség esetén ujonnan teremtendő képzetekkel is összeköti. A negyedik fokozaton kiemeljük, nagyobbára ügyes kérdezgetés útján, az egyes esetekből levonható fogalmi eredményeket, formulázzuk azokat a nyelvbeli kifejezés részére, a nyert tételeket rendszeres összefüggésbe hozzuk egymással és a régibb fogalmi anyaggal, és egyszersmind gondoskodunk a nyert fogalmi anyag emlékezetbe véséséről.

Evvel be van fejezve a tulajdonképi fogalmi feldolgozás, csakhogy evvel még nem szabad bezárni az egész oktatást. Szükség van még egy ötödik fokozatra, melyben a tanultakat alkalmazzuk is. A tudásnak ezen alkalmazását ugyanis nem bizhatjuk a véletlenre, nem szabad azt hinnünk, hogy ezt majd magától is eltalálja a tanuló, ha szüksége lesz reá, hanem erre is egyenesen rá kell tanítani a növendéket, s épen erre való ez utolsó fokozat. E fokon a tanulónak szorgalmasan gyakorolni kell magát abban, hogy a szellemében felhalmozott gondolatkészlet alapján könnyen átmehessen az egyesről az általánoshoz és viszont az általánostól az egyeshez, hogy a gondolatköröket adott kiindulópontokból mindenfelé gyorsan átfuthassa és a nyert eredményeket különböző theoretikus és praktikus feladatok megoldására felhasználhassa. Evvel aztán teljesen be van fejezve az illető methodikus egységen belül az oktatás munkája.

Összefoglalva tehát a mondottakat látjuk, hogy az öt fokozat közül az első kettő a tananyag elsajátítására vagy a kellő apperceptio keresztülvitelére szolgál, a másik kettő az anyag fogalmi felépítésére vagyis az abstractio elvégzésére, a harmadik pedig az alkalmazásra, illetőleg gyakorlásra.*

Nem szorul részletesebb fejtegetésre, hogy a formalis fokozatoknak ilyetén felfogása mennyire követi egyrészt Zillert, csakhogy már egészen mellőzi a sokoldalú érdeklődés Herbart-féle alapját. Másfelől látni, mennyire igyekszik Dörpfelddel egyenlőalaku eredményre jutni, a kinek gondolatmenete azonban sokkal egyöntetübb és világosabb az övénél.

Herbart nagy gondolatainak és különösen vezető principiumainak Reinnak idevágó fejtegetéseiben alig van már nyoma; az előkészítés és az új anyag nyujtásának elválasztása, valamint a szemléltetés és abstractio szükségének különtartása ugyszólva az egyetlen szempontok, melyek őt vezetik.

Sehol sem feltünőbb az a tény, hogy mennyire elsekélyesedett már Reinnal Herbart elmélete, mint ha a Herbart-féle associatiót összehasonlítjuk a Rein-féle «Verknüpfung»-gal és Herbart methodusát s Rein-féle «Anwendung»-gal. Herbart associatiója

* L. Rein «Pædagogik im Grundriss» 111.

concretumról concretumra, egyes képzetről egyes képzetre, a phantasia élénk közreműködése mellett kiván haladni, gazdaggá akarja tenni a gyermek lelkét, mozgékonynyá elméjét: a Rein-féle egybefüzés csak substratumokat keres egy logikai műtéthez, neki maga *egybefüzés* a fődolog, nem pedig az, hogy *mit és mennyit nyújt* összefüzésre. Hasonlóképen eltörpül a Herbart methodusa, mely ott a methodikus gondolkodáshoz, valóságos eredeti inventióhoz vezető képességnek, a Lessing sokszor czitált mondásának * értelmében, «genie»-nek teremtését czélozza: itt nagyobbára csak bizonyos reprodukáló ügyességet eredményező gyakorlássá alacsonyodik.**

Reinnél az első fok csak a másodiknak, a harmadik a negyediknek szolgája, míg Herbartnál mindegyik magában véve fontos, önálló feladatot teljesít, melyeknek mindegyike sokkal bensőbben összefügg az egyes ember, sőt tán az egész emberiség fejlődésének főmozzanataival, mint azt első pillanatra hinnők.

Mindennek nyoma sincs Reinnél — nála nem egymásután mind magasabbra emelkedő, de mégis rythmice váltakozó fokozatokról, hanem elő-, fő- és utómunkálatokról van szó, melyeknek középpontja a fogalmi anyag, az abstract fogalom vagy tétel.

XV.

Végül még csak a Reinnel meglehetősen párhuzamosan haladó Lange és Wigetről van még kevés mondani valónk.

Lange, a kinek az apperceptióról szóló könyvét*** a Zillerianusok oly nagyon szeretik idézni, a nevezett, általa inkább szélességgel, mint mélységgel tárgyalt psychikus fogalomhoz füzi a formális fokozatok elméletét is. Magára az elméletre és részleteire nézve teljesen megegyezik Reinnel. Nála is öt fokozatról van szó, melyeket a Ziller-Rein-féle elnevezésekkel jelöl, és a melyek hivatásáról is ugyanaz a felfogása, mint az egymással összeegyeztetett Ziller és Dörpfeldnek. Ha Ziller fejtegetésein még erősen meglátszik Herbart eszméinek közvetlen hatása, s Rein is még valahogy közvetve, bár inkább csak egyes phrasisokban, mint a pædagogiai

* L. Lessing bevezetését az állatmese nevelőértékének fejtegetésébe, a hol ezeket mondja: «Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Enfindern und denkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere beantwortet. Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott gibt uns die Seele; aber das *Genie* müssen wir durch Erziehung bekommen.» stb. stb. (Lessing: «Abhandlungen über die Fabel V.» L. Werke Leipzig, Grimme und Tömmel. V. B. 227.)

** Ez még világosabban látható, ha nézzük, miképen valósította meg Rein társaival együtt a formalis fokozatok elméletét a praxisban, a mire itt nem terjeszkedhetünk ki.

*** Karl Lange «Ueber Apperception» Plauen. 1889.

felfogás mélységében követi Herbartot: addig Lange tisztán csak a Ziller és Dörpfeld fejtegetéseiből az Uj-Herbartianusok által egyesített elmélet járószalagján halad. A mi Lange tárgyalásának bizonyos önállóság, eredetiség szinét adja, és azon látszatot kelti, mintha új, egységes szempontból jutna ugyanazon eredményhez, melyhez elődei más úton jutottak: ennek oka az, hogy ő az egész fokozatelméletet, ép úgy, mint a Ziller-féle pædagogia egyéb sarkalatos gondolatait is, egy fogalomból, az apperceptióból deducálja, vagy helyesebben deducálni látszik.

Az egész tanulás folyamatát ugyanis apperceptio-processusnak fogja fel, s megkülönbözteti az apperceptio objectumát és subjectumát. Amaz a tananyag, emez az anyagot elsajátító növendék. Az apperceptio e két factorának kellő egyesítésében rejlik épen a tanító eljárás hivatása, mely tehát abban áll, hogy egyfelől az apperceptio objectumát, vagyis a tananyagot, másfelől pedig az apperceptio subjectumában, vagyis a gyermek lelkében meglevő ismereteket az apperceptio szempontjából lehető legalkalmasabban felhasználjuk. Azaz a tanítónak igyekeznie kell, hogy az apperceptiónak lehető sok segítséget (Apperceptionshilfen) szerezzen, és így gondoskodjék egy gyorsan és könnyen lefolyó apperceptióról.

A kellő apperceptio pedig — állítja Lange, inkább csak ráfogással, mintsem hogy meggyőzően bizonyítaná — csak az öt formalis fokozat által érhető el. Az újonnan nyújtott szemléleti anyag csak úgy appercipiálható, ha egy előkészítő fokozat gondoskodik a kellő appercipiáló figyelemről. A fogalomalkotás és tétellevonás folyamata vagyis az abstractio, mely Lange szerint újból csak az apperceptio egy neme, csak úgy folyhatik le kellőképen, ha előbb a rokon képzeteket összefűzzük és összehasonlításuk útján lehetővé teszszük az abstractiót, melynek eredményét aztán fixirozza és formulázza az összefoglalás foka. Az apperceptio kellő alaposságáról, a tanultaknak ügyes kezelhetőségéről gondoskodik az alkalmazás foka, mely példákkal, gyakorlatokkal, esetleg erős ismétléssel betetőzi az apperceptio folyamatát.

Miként látjuk, Lange semmiben sem különbözik Reintől, legfeljebb abban, hogy némi erőszakossággal mindenüvé beviszi az apperceptio *szavát* (nem mondhatni, fogalmát), a mivel bizony alig viszi előbbre a fokozatelmélet ügyét. Az apperceptio különben Langenál alig jelent mást, mint általában képzeteknek egymásra való hatását, sőt gyakran általában a képzetek alakulását, — ily tág fogalommal operálni pedig nagyon könnyű, de egyszersmind igen meddő dolog. Egyébiránt bizonyos, hogy a Herbart értelmében való formalis fokozatok tárgyalására korántsem elegendő egymaga bármilyen psychologiai okadatolás is, nevezzük ezt akár apperceptióelméletnek, akár pedig gondolkodás és emlékezés kapcsolatának stb. A formalis fokozatok elmélete, a mint azt Herbart contemplálta, ép úgy gyökerezik első sorban sajátlagos

pædagogiai, azaz bizonyos műveltségtartalom átadására vonatkozó principiumokban, mint akár a tananyagválasztás vezető szempontjai; tisztán csak psychologiával a formalis fokozatok elméletében sem jutunk sokra. A psychologia kizárólagos alkalmazása — azt hiszem — csak a tanitás technikájára, a figyelemkeltés, emlékezetbevésés, gyakorlás, stb.-re nézve vezethet czélhoz: a pædagogia minden más kérdésében csak az ethika által megvilágított nagy pædagogiai szempontok lehetnek a vezetők.

A Ziller-iskola harmadik fentemlített képviselőjével, Wigettel, alig szükséges bővebben foglalkoznunk. Fejtegetéseinek * nincs is más czélja, mint a Ziller irataiba való bevezetés és némileg érthetőbb, könnyebb nyelvre való áttétele annak, a mit a néha nehézkes kifejezésű mester írt. Ezt Wiget olyképen eszközlí, hogy a mennyire lehet, összevegyíti Zillert Dörpfelddel. A fokozatok nála egészen ugyanolyan szerepűek, mint Zillernél, illetőleg Rein és Dörpfeldnél, és majdnem kizárólag psychologiai, azaz apperceptióelméletiek azon theoretikus megokolások is, melyeket nála találunk. Könyvében csak azon észrevételeknek van némi érdekességük, melyek a formális fokozatok használatára vonatkoznak, és a melyekben egyebek között védi a fokozatelméletet az időközben több részről ellene felhozott ellenvetésekkel szemben.

Minthogy én e tanulmánynak «a formalis fokozatok elméletének története» czímén csak az elmélet fejlődésének történetét értettem, s korántsem külső esélyeinek, az elmélet barátai és ellenfelei között lefolyt harczok históriáját: azért bátran mellőzhetem úgy Wiget czáfolásait, mint azon iró argumentumait is, a ki ellen ezek első sorban irányúlnak. t. i. a már fentebb említett Karl Richter támadásait, melyek inkább személyes élűek, a mennyiben Ziller érdemeinek csökkentésére, gondolatai csekély eredetiségének kimutatására törekednek.

Egyébiránt, ha meggondoljuk, hogy Karl Richter a formalis fokozatok elmélete alatt tán nem is ismer mást, mint azon elméletet, mely, hogy Wigetet ** szóról-szóra idézzük, a következő útat szabja: Egyes esetek és példák — szabály és theoria — alkalmazás (Einzelfälle und Beispiele — Regel und Theorie — Anwendung), akkor cseppet sem csodálkozhatunk rajta, hogy Richter ez elméletet korántsem találja újnak. Sokkal jobban, mint Richter e támadásán, kell csodálkoznunk az Uj-Herbartianusok dölyfén, melylyel a maguk elméletét az egyedül üdvözítő «tudományos»-nak árulják, nagy büszkén szembeállítva azt a «vulgair» praxissal. Méltán kérdezhetjük, van-e csak némileg ügyesebb tanító mai napság olyan «vulgair», hogy minden tudományos pædagogia nélkül is nem példákból fejtené ki a szabályt, s nem újból példák

* Theodor Wiget «Die formalen Stufen des Unterrichts» Chur 1892.
** I. h. 65.

útján illustrálná és begyakorolná azt? Mily nagy út, mily szerencsétlen visszafejlődés hosszú útja fekszik a Herbart-féle fokozatelmélet és e Rein-Dörpfeld-Wiget-féle utasítások között! *

XVI.

Értekezésünk végén vagyunk, és hogy levonhassuk a leírt fejlődés történetéből a végső tanúlságot, tekintsük még egyszer nagyjában e fejlődés útját. Hadd könnyítse a következő táblázat** ez áttekintést:

Formális fokozatok:

Herbart	*Ziller*	*Rein*
1. Világosság	1. Világosság { *a)* Analysis, *b)* Synthesis	2. Előkészítés
2. Associatio	2. Associatio	2. Ujnak adása
3. Systema	3. Systema	3. Összefüzés
4. Methodus	4. Methodus	4. Összefoglalás
		5. Alkalmazás

Dörpfeld		*Lange*	
I. Szemlélés	{ *a)* Előmegbeszélés, *b)* Ujnak adása	I. Tananyag apperc.	{ 1. Előkészítés, 2. Ujnak adása
II. Gondolkodás	{ *a)* Itéletképzés (Egybevetés), *b)* Fogalomalkotás	II. Abstractio	{ 1. Összefüzés, 2. Összefoglalás
III. Alkalmazás.		III. Alkalmazás	

Wiget

I. Szemlélet	{ 1. Analysis, 2. Synthesis
II. Fogalom	{ 3. Associatio, 4. Systema
III. Birás (Können.)	

MAGYAR KIRÁLY PÁZMÁNY EGYETEM LÉLEKTANI INTÉZETE A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM

Maga e táblázat is mutatja, hogy e különböző írók fokozatsorozatai két ágra oszlanak: az egyik ág kiindúl a Herbart-féle négy formalis fokozatból, a másik a Dörpfeld-féle 3 lépésből, me-

* Az e tanulmány bevezetésében említett inkább csak ismertető francia értekezés is, úgy mint Dörpfeld-Lange-Wiget, három «étape»-ot különböztet meg (1. L'aquisition de notions concrètes; 2. Le passage du concret à l'abstrait, et des abstractions élémentaires ou incomplètes à des abstractions plus étendues et justes; 3. L'application) és az első két «étape»-on két alfokozatot. (Annuaire de l'enseignement primaire. Paris, 1891 p. 392). — Az ugyancsak bevezetésünkben megnevezett amerikai könyv hasonlóképen három «stage»-ról beszél, különben is nagyobbára Lange-t reprodukálva: 1. Apperception of individual notions; 2. Transition from individual to general notions; 3. Return from general to individual notions. Az első két foknak itt is van két-két alfokozata. (De Garmo. —Essentials of Method.)

** Hasonló tabella található Rein kis könyvében «Pædagogik im Grundriss» 111.

lyeket amazokkal, illetőleg a Ziller-Rein-féle ötös változatukkal combinál. Herbarttól egyenesen származik Ziller, Zillertől Rein — míg Lange és Wiget a Ziller-féle öt fokozatot összeegyeztetik a Dörpfeld-féle hármas fokozattal.

Mellőzve egy pillanatra a tulajdonképen idegen tájról ide került, inkább csak Ziller és utódjai által maguk közé vonszolt Dörpfeldet és az általa befolyásoltakat, és tekintve csak Herbart közvetlen descendenseit, akkor Ziller, Rein és Wiget jelölik az elmélet fejlődésének egyenes útját.

Herbart egy alapvető pædagogiai fogalomból, az érdeklődés sokoldalúságából, tekintetbe véve az elmélyedés és meggondolás psychologiai szükségletét is, deducálja e négy fokozatot:

Érdeklődés sokoldalusága	1. A concret egyedek világos beható ismertetése	Elmélyedés	Nyugvó
	2. Concretről concretre való associativ haladás		Haladó
	3. Az ismeretek rendezése kategoriák, tételek, törvények, szabályok stb. utján	Meggondolás	Nyugvó
	4. A systematikus rendezés methodusának felismerése és a rendszer methodikus felhasználása a productióra		Haladó

Mind a négy fokozat alkalmazandó úgy az analytikus, mint a synthetikus oktatásban, vagy mint megfordítva is mondható Herbart gondolatának meghamisítása nélkül: mind a négy fokozaton alkalmazandó az analysis és synthesis is. A fokozatok elmélete mint ilyen nem törődik avval, miképen kell eljárni, hogy kellő appercipiáló figyelmet keltsünk, hogy az apperceptio könnyen és gyorsan lefolyjon, hogy híven emlékezetbe véssünk, hogy a gyors reproductiót és használatot biztosítsuk stb. E kérdések Herbartnál külön vannak tartva a fokozatelmélettől, mely csak arra nézve ad utasítást, hogy milyen egymásutánt kell tartani egy-egy gondolatkör tanításának tagolásában.

Zillernél a fokozatelmélet már korántsem található oly tisztán különválasztva más elméleti problemáktól, mint Herbartnál. Ziller már együttesen akarja megoldani a formalis fokozatok kérdését az analytikus és synthetikus tanmenet, az apperceptioelmélet, sőt némileg az emlékezetbevésés és gyakorlás technikájának kérdéseivel is, s így erőszakot tesz a formalis fokozatok gondolatján. Egészen helyesen megkívánja az analysis és synthesis közvetlen szomszédságát, ép oly helyesen helyez nagy súlyt az apperceptióra, csakhogy mindezt erőszakkal betuszkolja a formalis fokozatok elméletébe, a hová nem való.

Azáltal, hogy a világosság fokozatát a régi és új képzetek tárgyalásának két actusára bontja, előtérbe lép benne az apperceptiora való tekintet és némileg eltünik a Herbartnál a *concretumok világos megismerésére* helyezkedő súly. Az associatióból is lesz

részint a systematikus tanulságok előkészítője és máris első foka, részint pedig egy ismétlő és összefoglaló lépés, s majdnem egészen elvész az őt Herbartnál jellemző nagy gazdagság concret képzetekben. A systema még leginkább hű marad a Herbartnál bírt jellegéhez, de minthogy már az associatio is eléggé abstract volt, a systema már majdnem teljesen kívül áll a concretumok képzetein, inkább csak fixirozása és formulázása annak, a mit nagyobbára az associatio már elvégzett, és elhomályosul az a rendező jellege, melyet a concretumokra nézve is bír. A methodus pedig Zillernél is már részben puszta gyakorló és emlékezetbevéső műveletekből áll, minőket (pl. a képzetsorok variálását) minden fokon kell alkalmazni.

A concret jelleg nagyfoku elhalványodása az associatio fokán, a systemának, hogy úgy mondjam, a levegőben lógása már Ziller elmélkedéseinek feldolgozóinál, különösen Reinnál, teljesen áthelyezi a sulyt az abstract részre vagy a fogalmi kiépítésre, és a formális fokozatok ugyszólva csak a fogalmi anyag kidolgozásának lesznek eszközeivé. S így a systema ura az egész tanításnak, a synthesis és associatio a szolgái, melyeknek munkáját az analysis teszi lehetővé, a methodus pedig tartossá és tetszetőssé. S így a terminusok, phrasisok és feltünőbb mondásoknak itt-ott való idézése daczára alig marad más a Herbart-féle formális fokozatokból, mint a nevük, és nemcsak eredeti jelentőségük veszett el, hanem egyenesen uralkodókká lesznek oly szempontok, melyek Herbart pædagogiájából egészen hiányzanak, hiányzanak pedig egyszerüen azért, mert egyáltalában nem pædagogiai természetüek. Leginkább kitünik a vezető szempontok ez eltolása, ha azon viszonyt tekintjük, melybe a formális fokozatok elmélete jutott, midőn a Zilleristák az ő fokozatelméletüket egyesítették, illetőleg azonosnak mondták a Dörpfeld három lépésével, miáltal még kirívóbbá tették az abstractio centralis helyzetét, és a formális fokozatok elméletét teljesen elidegenítették a pædagogiai principiumoktól.

Így lesznek Langenál a formális fokozatok az abstractio-processus tisztaságát biztosító apperceptio-készülékké, Wigetnél pedig a fogalmat szülő és biztosító gépezetté. Pædagogiai elvekről, a műveltségtartalom kellő tagozásáról, a concretumoknak, mint magában véve is nagybecsü műveltségelemekről, szó sincs a fokozatelmélet ez utóproductumaiban. Az elmélet — mondhatni — viszszafejlődött azon kissé fejlettebb tanítástechnikává, melyet már a régibb századok nagy pædagogusainál, Ratichiusnál, Comeniusnál stb. találunk, s a melyet legfeljebb felcziczomáztak egyes Pestalozzitól, Herbarttól és Zillertől eredő phrasisokkal.

A *concretumokba való elmélyedésről*, mint önálló, magában véve is becses nagy pædagogiai feladatról megfeledkeztek egészen, pedig ebben rejlik a Herbart-féle didaktika idevágó részének egyik legfontosabb eleme. Ezt újból, hatalmasan érvényre juttatni a jövő tudományos pædagogiájának egyik nagy feladata. S ezért nem

szabad majd a jövőben az oktatásnak a maga anyagát fogalmi egységek, abstract kategoriák és tanulságcsoportok szerint beosztania, hanem egyesegyedül a pædagogice kiszemelt concretumok kisebb-nagyobb körei szerint. Nem mathematikai vagy elméleti physikai fogalmak szerint fogjuk majd akkor a természettudományi anyagot tagolni, sem grammatikai, stilistikai, vagy pœtikai kategoriák szerint az olvasmányt beosztani, sem geometriai fogalmak kezén a rajzot vezetni stb., hanem a természetben, az irodalomban, a művészetben stb. adott concretumok közül kiválasztva a műveltségtartalmilag legbecsesebbeket, szerintök, az ő csoportjaik és köreik szerint fogjuk rendezni a tanítást, és első sorban, akár néha kizárólag is, a rájuk vonatkozó világosságot és gazdagságot fogjuk megteremteni akarni a gyermek lelkében. S csak minthogy a concretumokat mind természetesen sohasem fogjuk tudni bemutathatni, s egyszersmind, hogy a tudat egysége érdekében a szükséges rendet teremtsük a felhalmozott concret ismeretek között, fogunk typusokat, osztályozásokat, fogalmakat és szabályokat is nyujtani, de a fogalmi anyag sohasem lesz egyetlen czél, de még főczél sem, sőt inkább még csak egy nagyszabásu eszköz egyfelől concret ismeretek systematizálására, másfelől az elme önálló methodikus munkájának lehetővétételére, az elméleti és gyakorlati leleményesség megteremtésére.

Ez az a nagy tanulság, melyet a Herbart-féle formális fokozatok elméletéből merítenünk kell, és a történet, melyet a megelőző lapok elénk adtak, arra oktat, hogy a tudományos pædagogia e részét nem lehet másképen ujjá építeni és egyszersmind továbbfejleszteni, mintha újból, elejétől fogva Herbarton kezdjük a dolgot.

WALDAPFEL JÁNOS.

A KERESKEDELMI SZAKISKOLÁK REFORMJA.*

Régen folyt tanügyi vita nagyobb elkeseredéssel, mint a kereskedelmi szakiskolák reformja fölött. Alig múlik el hét, hogy napilapokban, szaklapokban ezen tárgyban czikkek ne jelennének meg; sajnos csak az, hogy a vita az objectivitás rovására történik. Pedig tagadhatatlan, a kereskedelmi iskolák ügye nem tisztán tanügyi kérdés, nem tisztán a czéhbelieket érdekli. Ezen iskolák vannak hivatva, hogy a magyar kereskedelemnek necsak közkatonákat, hanem első sorban tiszteket, vezetőket neveljenek. Méltán magára vonja tehát a készülődő reform a közfigyelmet és érdeklődik iránta mindenki, a kire nézve hazánk kereskedelmének, gazdasági viszo-

* Felolvastatott a «M. Pædagogiai Társaság» f. é. nov. hó 19-én tartott rendes havi ülésén.