

IRODALOM.

A módszeréről. Irta dr. *Brassai Sámuel*. Második javított kiadás. Kolozsvár, Stein János egyetemi könyvkereskedése. 1893. (Ára 1 frt 40 kr.)

Általánosabb érdekű pædagogiai munkák második kiadása nem tartozik nálunk a mindennapi jelenségek közé. Meglehet, hogy — mint a jelen esetben — az írónak személyes nimbusa kell hozzá, hogy az ilyen mű a feledés halálából új életre támadjon. Nem kutatjuk ilyenkor, midőn egy már 25 évvel ezelőtt megjelent munka (a szóban forgó mű először akadémiai hármás értekezés alakjában látott napvilágot 1867-ben) másodszer tűnik fel a könyvpiaczon, nem kutatjuk — mondom — szükséglet vagy valamely szerencsés véletlenség keltette-é új életre, hanem egyszerűen constatáljuk e tényt, s teljes szívünkéből örvendünk rajta.

S örömünk kétszeresen jogos ily esetben, midőn egy eredeti fő, a sajátmaga tudományos eligazodására mindig becsületesen törekvő elme munkája van előttünk. Az igazi tudós elme becsületessége, tárgyának a maga eszközeivel következetes végiggondolása mindig, sokoldalú tudós munkásságának minden terén megvolt Brassaiiban, és ez a kiváló tulajdonság mutatkozik egész tiszteletreméltóságában az előttünk levő könyvben is.

De e tiszteletnek nem szabad gátolni bennünket abban, hogy meg ne kérdezzük magunktól, mennyire illik ez új kiadásu régi könyv modern környezetébe, mily állást foglal el szakirodalmának mai körében. E kérdés az, mely a fentjelzett könyv megbeszélésében bennünket első sorban és majdnem kizárólag fog foglalkoztatni. A könyvnek bizonyára sokak előtt ismeretes specialis erényeire vagy hibáira elég lesz végül per tangentem rámutatnunk.

Reméljük, hogy e fejtegetésből némi viláosság fog áradni azon általánosabb kérdésre, miben különbözik az újabb, magát «tudományos»-nak nevező oktatástan a régibb methodikától? Mi adja amannak a jogczimet e megtisztelő epithetonra, melyet elődjektől oly konokul megtagad? Nem tanítottak-e jól régibb időkben is, nem javították, nem gazdagították-e a tanítói gondolkodást ama régi didaktikák is, a Comenius «*Didactica Magna*»-ján kezdve egészen Niemeyer «*Grundsätze der Erziehung*»-jáig, mely utóbbi tán mai napig is leghasználhatóbb terméke ama régibb didaktikai irodalomnak, melynek kissé elkésett hajtása a jelen könyv is? Midőn ezt mondjuk, korántsem akartuk azt állítani, mintha Brassai könyve szolgálja követője volna ez irodalomnak, vagy hogy tisztán belőle merítette volna a maga tartalmát, sőt egy perczig sem kételkedtünk a tiszteletreméltó aggnak ama szavaiban, melyekkel

könyvét bezárja és írói eredetisége mellett bizonykodik. Csak a könyvnek irodalmi helyét, hogy úgy mondjuk, irodalmi rokonságát akartuk megjelölni. Azt hisszük, hogy Brassai könyve nem érezheti magát rosszul a sárospataki világhírű iskolareformator és a nagynevű hallei egyetemi kanczellár műveinek társaságában; — hadd fejtjük ki, miért soroztuk ezek mellé, és miben különböznek mindeme könyvek mindattól, a mit ma tudományos didaktikának nevezünk.

Az említett didaktikai munkák mindegyike felállít egy csomó többé-kevésbé üdvös szabályt arra nézve, miképen vagy mit kell tanítani; némelyik, mint könyvünk is, bizonyos deductiv formákba igyekszik azokat szorítani, a melyeken belül azonban következetesen megmaradni nem tud. E szabályok között rendszeren hiányzik minden belső kapocs; egymás mellé vannak azok helyezve, úgy mint a fontosság rangfokozata vagy bizonyos rendszerűség megkívánja; az egyik szabály nagyobbára ellehet a másik nélkül; nincs a mi őket együttesen megkívánná, nincs is kriteriuma annak, maradt-e bennök hézag, mely a kitöltésre tán nagyon is rászorul, vagy sem. S mind e hiányosság onnan van, mert e szabályok nem egy elvszerű igazságból folynak, mely képes volna a tanítás feladatára egészben véve, vagy részleteire specialiter világosságot deríteni, melylyel mindig mérni lehetne a tanítás területének mekkoróságát és szerinte megszabni az e terület megmivélésére szükséges eszközöket.

A tanításnak oly nominalis definitiója, minőt Brassai megkísért, hogy az «eszmeegyének átadása», vajmi keveset lendít a dolgon. Ebből a legnagyobb erőlködéssel sem lehetne Brassai ugynevezett főelveit: «keveset, lassan és jól» deducálni, annál kevésbé azt, hogy mit foglaljon magában az a kevés és miképen folyik a «lassan és jól»-ból az eszmék elkészítésének és elrendezésének általa felállított e 12 elve: 1. Egyszer egyet; 2. tanítsunk fokozatosan; 3. a tanítandó eszmék a tanítvány elméje érettségéhez szabottak legyenek; 4. tanítsunk igazságot; 5. mindent a maga neme és módja szerint; 6. nem kell trivialis, mindennap látott, sőt használt tárgyakat venni fel, hanem olyakat, a melyek bármilyenü kisluk ujdonság ingerével a gyermek tudásvágyát ébresztene és késztetni alkalmasak; 7. minden fogalmat a maga neme és természete szerint kell elkészíteni; 8. a fogalmat a tanítvánnyal az ő teljes és világos öntudatával szereztessük meg, úgyhogy nemcsak a hozzája vezető utról egészben, hanem az azon tett minden lépésről is egyenként tiszta képzelet legyen; (az eddigi nyolcz elv az eszmék elkészítésére, a további négy azoknak elrendezésére vonatkozik); 9. sohase előlegezzünk; 10. legyünk következetesek; 11. ismételjünk czélszerűen; 12. csoportozzunk óvatosan.

Ki tagadhatná, hogy az imperativusok mind egytől-egyig igazsá-

got foglalnak magukban? De ki tud belőlük egy szabályozó tudományos principiumot kiolvasni, mely e tételeket egymással összekapcsolná, egymásból eredtetné vagy kriteriumot adna arra nézve, hogy kimerítettük-e a szabályok bizonyos körét? Nem lehetne-e például a 11. és 12. szabályokhoz még igen sok egyenlőrangú és egyenlőfontosságú csatolni?

De még más nagy hiány jellemzi e normatív szabályokat. ha egészben véve tekintjük őket. Majdnem valamennyi csak egyik-másik tulajdonságát emeli ki a helyes tanításnak, de alig van csak egy is közöttük, mely valóságos concret módon részletezné magának a tanításnak műveletét, felbontaná a maga egyes fokozataira, vagy ezeknek egymásutánját megállapítaná.

A «tanítás» szó mintegy csak factitivuma a «tanul» igének, de hogy mi mindent kell tenni, hogy a növendék «tanuljon», olyant és úgy tanuljon, a mint a tanulás célja megkívánja: azt e szó «tanítás» még nem mondja meg, és ha különböző jelzőkkel vesszük is körül, azt mondva: legyen a tanítás fokozatos, következetes, czélszerű, óvatos stb., evvel még korántsem állapítottuk meg az egyes műveleteket, melyekből a tanításnak állania kell, nem is szólva arról, hogy így egészen ismeretlen marad ama végpont vagy legmagasabb fok, melyre a tanítás törekszik, vagyis azon pont, melyen a növendékről azt mondhatjuk: «megtanulta úgy, mint a hogy a tanítás igazi feladata megkívánja».

Hogy milyen elégtelen továbbá annak megállapítására, mit tanítunk, a Brassai könyvében felállított azon elv, hogy «annak a tanulmánynak kell mindig elsőséget adnunk a másik felett, mely az elmének több tehetségét veszi igénybe, mint a másik», azt bővebben fejtegetnünk nem kell. Elegendő rámutatnunk, hogy a fiú tehetségét minden tárgyban egyformán gyakorolhatjuk, azaz a gondolkodás minden műveletét egyformán végeztethetjük minden disciplinán; azon balvélemény, még pedig a didaktika egészséges fejlődésének rendkívül sokat ártó balvélemény, hogy az egyik disciplina jobban fejleszti az észet, mint a másik, már régen az elavult pszichologiai nézetek lomtárába került, és ma már senki sem kételkedik benne, hogy gondolkodásra tanítani, vagyis feltaláltatni, classificáltatni, deducáltatni és inducáltatni stb. épúgy lehet a természetrajz tanításában, mint a nyelvtan és mathesisében — csak érteni kell hozzá.

Ha magukat azon óvószabályokat is kissé behatóbban elemezzük, melyeket Brassai könyve, valamint a vele rokon munkák a tanítás mi-benlétére vonatkozó utasítások helyett adnak: akkor nagy részük olyan-nak fog mutatkozni, mely korántsem kizárólag a helyes tanítás specialis áruléka, hanem — mondhatni — minden tervszerű emberi munkásság sikerességének feltétele. Igazán alig tudna valaki oly tervszerű emberi munkásságot megjelölni, melynek sikeressége ne attól függne, hogy

kellő következetesség, fokozatosság, óvatosság stb. mutatkozzék benne. Ismételve kiemeljük, hogy e hiány sem csupán a Brassai könyvére nézve jellemző, hanem — bátran mondhatjuk — hiánya ez majdnem minden Herbart előtti didaktikának, hiánya ez Comenius, valamint sokszor Pestalozzi és Niemeier könyveinek is. S ép azért, minthogy a tanítás szabályainak nagy része, a mint az említett írónál látjuk, ilyen nagyon is általános jellegű: ép azért veheti a régibb didaktika oly nagy hasznát a még ma sem egészen elejtett, de legalább kopottságuknál fogva igen gyanus összehasonlításoknak egyéb tervszerű és különösen a műveik létesítéséhez hosszabb időt igénylő emberi munkásságokkal, minő a kertészet, a földmivelés, az építészet stb., melyek látszólag oly termékeny, de bizony nagyobbára igen keveset gyümölcsöző analógiákat nyújtottak a régibb didaktikai írónak.

Mit nyújt mindezzel szemben a »tudományos« jelzővel kérkedő pädagogia? — kérdezheti joggal nemcsak az előttünk fekvő könyvnek érdemekben megöszült tudós írója, hanem mindenki, a ki hangoztatott kifogásainkat olvassa. Nem is akarunk e kérdés elől kitérni, és alig kívánhatunk magunknak e kérdés felvetésére, illetőleg tárgyalására kedvezőbb alkalmat, mint a mikor ily kiváló író könyvét ki kell zárunk a tudományos pädagogia termékeinek sorából. A botanikus is nagyobb biztonsággal zárhatja ki valamely alsóbbrendű fajnak jól kifejlett, egészséges példányát a magasabbrendű fajból, mint azt az illető faj csenevész plántájával szemben tehetné.

Abban mindenestre egyetértünk mindannyian, hogy valamely ismerethalmazból csak úgy lesz a szó szoros értelmében tudomány, ha az ismereteket fogalmakká feldolgozva, a tételek oly rendszerét sikerül megalkotnunk, melyben a tételek lehetőleg bizonyos alapigazságokból, ezek pedig principiumokból folynak. E principiumoknak a gyakorlati tudományoknál vagyis azoknál, melyeknek bizonyos tervszerű emberi cselekvést megértetni, illetőleg szabályozni a hivatásuk, magából e cselekvésből, illetőleg annak helyesen formulázott céljából kell folyniok. Nagyon fontos követelménye a gyakorlati tudománynak, mint ilyennek, hogy ez egységes célból vezesse le az illető, általa szabályozandó munkásság összes szükségleteit, és ne hasítsa azt több heterogen, egymástól független, egymást kizáró, az egyiknek a másik felett tetszésszerű előnyt biztosító oldalra, melyek csak véletlenül vagy a gyakorló subjectum vagy a gyakorlat alá vett objectum egysége által nyernek bizonyos laza összetartást.

A mikor a gyakorlati tudomány az általa szabályozandó cselekvés feladatát, célját formulazza, az adja majd mindenekeelőtt a teljesség, vagyis mind a hiány, mind a felesleg kizárásának kriteriumát, hogy ama gyakorlati tevékenységek, melyeket a tapasztalat, az emberiség egész

multjából vett tapasztalat összetartozóknak ismert, az illető célból következnék-e; és viszont e tevékenységek részleteinek megállapításában, a hozzátartozónak és hozzá nem tartozónak megrostálásában, a különböző összetartozó tevékenységek egymáshoz való viszonyának szabályozásában az lesz a mértékadó, mennyire felelnek meg egyenként és együttesen ama kitűzött egységes célznak. A mit mondtunk, első pillanatra bizonyos circulusnak látszik a tudomány célja és a belőle deducálható folyományok között, de bizonyos, hogy gyakorlati tudomány másképp nem járhat el, mintha célját a gyakorlatnak lehetőleg teljes megfigyelése alapján formulázza, és újból a cél számára nyert formula szerint bírálja és ellenőrzi a gyakorlat egyes tényeit. A mondottakban rejlik az oka annak is, hogy a gyakorlati tudomány feladatát nem lehet — legalább tartalmi tekintetben — előre, jövő időkre megállapítani, és ezért kell is a gyakorlati tudományoknak nemcsak részleteit, de általános feladatait is az emberiség fejlődésének minden korszakában újabb meg újabb revisio alá venni.

A pädagogia is gyakorlati tudomány. A gyakorlati cselekvés, melyet szabályoz, a nevelés. Hogy a nevelési tények magyarázatába, illetőleg a nevelési szabályok összeségébe tudományos tartalom és forma jusson, kell, hogy a nevelés egész területén maga a nevelés célja uralkodjék, kell, hogy az a mit valaha testi, erkölcsi, intellectualis, æsthetikai stb. nevelés, vagy a mit tulajdonképi nevelés és tanítás, vagy fegyelmezés és oktatás stb. nevéen különválasztottak, mind lehetőleg egy feladattól folyjék, egy cél szolgáltatásban álljon, még pedig oly cél szolgáltatásban, melyet sem a psychologia, sem a sociologia, sem az ethika nem határozhat meg, hanem a melyet a nevelés elmélete magának a nevelésnek sok ezer éves multjából vezet le — természetesen mindama tudományok eredményeinek szemmeltartásával, melyeknek a nevelési tényekhez valami közük van. A mint a nevelés elmélete e cél meghatározta, e célhoz kell szabnia a nevelés minden műveletének magyarázatát, illetőleg megokolását. Így nem szabad, hogy a *tanítás*, mint ilyen, egészen külön álló czállal bíró művelet legyen, hanem szintén csak a nevelés általános célja elérésének egyik eszköze, s tegyük azonnal hozzá; legelőkelőbb eszköze. Oly tanítást, mely nem egyenesen nevel, kizár a tudományos pädagogia a maga köréből. A didaktikának valamennyi főkérdésére: mit, mennyit és hogyan tanítsunk — mindig az fogja a directívát adni, hogy mi a nevelés célja. Hogy e cél formulázásánál nagy ethikus szempontok lesznek mértékadók, az természetes, de a kérdés mindig az lesz, mit kíván a *nevelés ethicuma*, és hogyan követeli a nevelés *ethicuma*? Akárhogy fogja a tudományos pädagogia a nevelés célját formulázni, sohasem fog csak egy lépést is tenni a tanítás érén, a nélkül, hogy meg né kérdezné magától, megfelel-e az a nevelés

céljának is; sohasem fogja a tudományos didaktika a legkisebb irodalmi olvassmányt, a legcsekélyebb természetszemlélet sem ajánlani, a nélkül, hogy meg ne kérdezné, nemcsak erkölcsileg nem ártalmas, psychologice nem hatástalan-e az illető studium, hanem *szükséges-e* a nevelés céljának elérése szempontjából.

Az, ki először így fogta fel az oktatást, ki az egész nevelés munkáját minden ízében egy centralis célra vonatkoztatta, és e munka orosz-lánrészét, sőt bizonyos értelemben az egész munkát az oktatásra bízta: Herbart volt, és ezért kell őt a tudományos pädagogia megteremtőjének mondanunk. Hogy e cél formulázása, a mint nála megjelenik, megfelel-e az emberiség feladatairól való mai felfogásunknak, azon nézőpontoknak, melyekkel az emberiség különböző tevékenységeit, így a nevelést is szemléljük: — az más kérdés, melyet itt vitatni nem akarunk, hiszen e recensio szűk keretében eszünkbe sem juthat eldönteni, miképen fogalmazandó ma, az emberiség önszemléletének mai fokán, a nevelés célja, illetőleg a tudományos pädagogia alapformulája. Csak azt a nagy, fontos, formalis principiumot akartuk kiemelni, mely a pädagógiának igazán tudományyá váló folytonos szervezésében kell, hogy vezesse a pädagogus gondolkodót. A didaktikai szabályoknak e szervezése, ez egyéges deductiójuk a nevelés céljából és nem valamely mesterkelt, majdnem mindig tautologikus methodusdefinióból (mint az ismertetett könyvben van) — adja meg a didaktikának biztos előkelő helyét a nevelés tudományán belül — de ép az ilyen felépítése az oktatás tanának hiányzik a Brassai, valamint Niemeyer vagy Comenius munkáiból, de hiányzik még a tudományos alakra törekvő Beneke vagy Bain munkáiból is.

A nevelés célja által minden tekintetben szabályozott ilyen tanítói eljárást fogjuk aztán methodusnak és a róla szóló tant methodikának nevezni. Ama szabályokat: lassan, következetesen, fokozatosan, óvatosan stb. és még sok mást, mely az emlékezetbevités és begyakorlás keresztülvitelére vonatkozik, természetesen helyet fognak kapni a tudományos didaktikában is, még pedig valószínűleg egy külön fejezetben, mely a nevelés célja részéről való folytonos ellenőriztetés mellett jelentékeny részében psychologiai tapasztalaton fog alapulni. E fejezetet legalkalmasabban talán a tanítás technikájának lehet majd nevezni. Hogy a tanításnak ilyen technikai szabályai sok tekintetben nagy hasonlóságot mutatnak más gyakorlati foglalkozások, más «τεχνή»-k szabályaival, az természetes — de a tanítás *methodusának* másnak, egészen másnak kell lennie, mint más, akár mesteri, akár művészi tevékenységnek.

Ezek elmondásának éreztem a szükségét Brassai könyve e második kiadásának alkalmából.

Hogy a könyv egyébiránt egy eredeti, tisztán gondolkodó főnek a

munkája, mely minden ízében, még apró gyengéiben is tiszteletet érdemel, azt mondanom is alig kell. Vannak a könyvnek egyes részei, különösen a nyelvtanításra vonatkozók, melyek, ha meggondoljuk, hogy jóval a Bartal-Malmosi és Szilasi-féle latin alaktanok megjelenése előtt irattak, igazán ránk nézve úttörőknek mondhatók. Itt-ott pedig egy-egy adoma pointeja gyanánt vagy különben is elmés aphorismául igen talpraesett megjegyzéseket találunk, melyek eléggé élesen vésődnek emlékezetünkbe.

Csak az algebrai tanításra vonatkozó fejezetet találom kevésbbé érdekesnek és eredetinek, mint azt szerzője hinni látszik, és igazán nem tudom, hogy melyik tisztán formalis menetet követő algebra-tanárnak juthatna eszébe másképp haladni, mint azt Brassai úr kívánja. t. i. az összeadástól a szorzásig, innét a hatványozásig, mindenütt tárgyalva a megfelelő invers műveleteket is? A Mocnik geometriája ellen intézett támadást sem tartom egészen jogosultnak, jóllehet elismerem, hogy tankönyveinknek folytonos távolodása Euclides classicus formájától, melyet más methodikus menettel kellően pótolni nem tudnak, nem épen örvendetes jelenség.

A könyvnek kissé feltűnő modoráról is szólhatnánk. De minek? Hozzászoktatta már Brassai az ő olvasóit bizonyos bizarreriehez, mely nemcsak a stilusban, hanem még magában a nyelvben, vagy mint ő mondja, «nyelű»-ben is nyilatkozik — de még e különösség is gyarapítja az agg író fiatalos szeretetreméltóságát.

Végül ki kell jelentenünk, hogy e könyv nemcsak megérdemli, hogy magyar tanítók könyvtárában álljon, hanem bátran mondhatjuk, hogy magyar pädagogus könyvtárából Brassai könyvének hiányoznia nem szabad. Pädagogiai irodalmunk történetében mindig előkelő helyet fog elfoglalni a sokoldalú tudós munkásságának e terméke is.

WALDAPFEL JÁNOS.

Toldi. Költői elbeszélés. Irta *Arany János*. Magyarázta *Lehr Albert*. Nyolczadik bővített kiadás. Budapest, 1893. (Jeles írók iskolai tára. XI.)

Szép műveket magyarázni többféleképen szokás. Sajnos, a mi irodalmunkban régebben főleg az idegen műveknek jobbadán csak a nyelvért magyarázgatták s azt is kizárólag grammatikai szempontból. Újabb időben azonban e téren is sok fejlődés, javulás tapasztalható tanügyi irodalmunkban. Nemcsak a magyar nyelvű költői műveknek, hanem az idegen szellem termékeinek művészetébe is iparkodnak bevezetni az ifjúságot s nem elégszenek meg többé külsőleges, nyelvi, grammatikai fejtegetéssel, a melynek a remek művek értékéhez s élvezetéhez mennél