

Grundriss der Pädagogik und ihrer Geschichte seit dem Zeitalter des Humanismus. — Vom evangelischen Standpunkte dargestellt von *D. K. Knoke*, ord. Professor der Theologie in Göttingen. Berlin, Verlag von Reuther und Reichard, 1894.

A következőkben imertetendő könyvnek egy helyén (104. l.) azt mondja szerzője, hogy a XIX-dik század rendszeres pädagogiai irodalmának tipikus alakjait két csoportba lehet sorozni, egy theologiai és egy philosophiai csoportba. Nem tudom, ha a szerzótől most azt kérdezné valaki, hogy az ő, itt szóban forgó művét hová véli sorozandónak, nem zavarodnék-e meg egy kissé. Ő hivatására nézve evangelikus theologus, könyve címlapján ott van a felirat «Vom evangelischen Standpunkte dargestellt», de azért a szerző bajosan tudna, azt hiszem, szabadkozni azon állítás ellen, hogy könyve úgy egészében, mint részleteiben sokkal inkább ütött azon csoport típusainak mintájára, melyből a szerző Kantot, Fichtét, Schleiermachert, Herbartot, Benekét és a legeslegújabbkori Döringet emeli ki, mintsem az evangelikus theologus Niemayer, Schwarz, Palmer és Zetschwitz, vagy épen a római katolikus Sailer, Milde, Dusch és Dupanloup műveire, mely utóbbiakat a szerző nemes ellenfél udvariasságával legelől említi e század pädagogiai systematikusai között.

S ha még pontosabban akarnánk utána járni, hogy ama philosophiai-pädagogiai rendszerek között, melyeket felsorol, melyek hatottak rá a legjobban, a szerző idézetei nyomán is igen könnyen akadunk azon eredményre, hogy mindenekelőtt Herbart (különösen Waitz, Ziller Willmann és Rein iratai útján) termékenyítette meg a szerző pädagogiai gondolkodását, de mindjárt mellette, a mi első pillanatra meglepőnek látszik, Döring. Meglepőnek mondom, nem talán azért, mivel Döring oly nagyon mesze állana Herbarttól (hogy ez korántsem oly nagy mértékben, mint Döring maga hiszi és olvasóival elhitetni szeretné, azt nemrég volt alkalmam kimutatni e lapok hasábjain,* hanem kissé meglepő itt Döringnek követése azért, mert Knoke maga már evangelikus szempontjából folyólag meglehetősen ridegséggel utasítja vissza Döring antik-izű eudæmonismusát. (118. és 119. l.) De ha hozzá tesszük, hogy szerzőnk nem a pädagogiai alapfogalmakra nézve, hanem inkább csak a részletek fejtegetésében követi Döringet: a dolog érthetővé válik.

Midőn konstatom, hogy szerzőnk műve lépten-nyomon a philosophiai, pädagogia és különösen Herbart és a Herbartianusok, valamint Döring nyomában jár, ez korántsem akart szemrehányás lenni,

* Lásd A Magyar Päd. 1895. januáriusi füzeté «Egy eudæmonistiki pädagogiai rendszer» című dolgozatát.

vagy talán a czimlap «evangelikus szempontja» ellen való következetlenség vádja. A theologia és philosophia, ezt mondani is felesleges, nem ellenlábások többé a mi századunkban, és legkevésbé azok, midőn pædagogiai dolgokról van szó, és a bölcselkedőnek pædagogiai elmékedése ép oly kevésbé veszt philosophus mélységéből, ha a vallásos érzületet tekintti a pædagogiai javak legbecsesbikének, mint a hogy nem lesz a theologus kutató hűtlen önmagához, ha a nevelésre vonatkozó gondolkodásában felhasználja az általános ethikai és pszichologiai fontolgatások eredményeit. Tehát még egyszer mondom, korántsem akartam szerzőnket következetlenséggel vádolni, midőn saját felosztásával élve, inkább a philosophiai táborba soroztam, mintsem a theologiába, csak egyszerűen classifikálni akartam. Sőt, hogy félre ne értsenek, ki kell jelentenem, hogy az evangelikus szempont hirdetése a czimlapon teljesen igazolva is van. Igazolva van nemcsak azért, mivel a szerző nyelvében, fordulataiban és mindenekelőtt idézeteiben a biblia örökéletű forrásából merít, hanem mert ott, hol a nevelés fogalmáról és czéljáról van szó, hol az erkölcsi nevelés eszközeit, a család nevelő fontosságát fejtegeti, ott igazán az evangelikus keresztény hitének és meggyőződésének melege, hatja át és vezeti gondolatait és szavait. Hogy a nevelés szervezésében erősebben, bár korántsem túlságos egyoldalúsággal hangsúlyozza az egyház szerepét, mint azt esetleg nem theologus író tenné, ezt is felemlíthetjük itt az utóbbiakkal egyetemben, de másfelől azt is, hogy a szerző az egyházával szemben álló, a római katolikus táborban levők iránt, így a jezsuiták vagy a századunk katolikotheologus pædagogusai megítélésében, igen méltányos tud lenni.

Ennyit a könyv irányának általános jellemzésére. Részletesebb bemutatóul hadd szolgáljanak még az alábbiak.

A könyv czélját az előszóban eléggé szerénynek tűzi ki a szerzője. Pap- és tanárjelölteknek, kik jövő hivatásuknak pædagogiai feladataira készülnek, kíván a könyv készülésükhöz czélszerű segédeszközt adni.

A tulajdonképi munka két részből áll: egy történeti és egy systematikus részből, de ezeket megelőzi még egy alapvető bevezetés, mely három paragrahusban a nevelés fogalmát, lehetőségét és szükségességét fejtegeti és a pædagiának, mint a nevelés tudományának rajzolja meg a körvonalaait. A könyvnek e része az, mely aránylag leginkább theologiai irányu, és ha a könyv systematikus fejtegetései ez alapvetésből dedukált tételek volnának, akkor vissza kellene vonnom fentírt állításomat, hogy a szerző pædagiája inkább a philosophus, mint a theologus pædagogusok hatása alatt jött létre. Legtheologusabb színű maga a nevelés definitiója, mely azonban későbbben a részletes fejtegetésekben korántsem viszi a kellő vezető szerepet, mire sajnos igen sok más pædagogiai munka is mutat példát. E hosszú definitiót, mely a legkülönbözőbb, részint theo-

logiai, részint pedig a Schleiermacher és Herbart-féle rendszerekből vett, eredetükre nézve könnyen felismerhető elemekből van összetéve, eléggé érdekesnek tartom arra, hogy eredeti szövegezésében ide iktassam: «Erziehung ist diejenige planmäßige Einwirkung eines Erwachsenen auf das Kind, welche dem Zöglinge die Entwicklung der ihm originalen Individualität zu einer in sich reichen Persönlichkeit eines durch Christum erlösten und durch den Geist von oben wiedergeborenen Gotteskindes ermöglichen will, und zwar so, dass dies Gotteskind als glaubensstarker Charakter in den selbständigen Besitz der Kulturgüter seines Zeitalters, seiner Nation und seiner Kirche zu treten vermag, um sich in allen gottgeordneten sittlichen Lebensgemeinschaften als solches Gotteskind zu beweisen und zu bewähren durch die zielbewusste und hoffnungsfreudige Ausrichtung seines irdischen Berufes zur Förderung des Reiches Gottes, als dessen Glied es sich durch seine himmlische Berufung weiss».

A tulajdonképi tárgyalásnak első része, a történelmi rész, adja 12 §-ban a pädagogia történetét a humanismus korától kezdve egészen az 1892-iki berlini császár-conferenciáig (a legújabb német pädagogia-történetek e rendes végpontjáig). E történeti leírás legfőbb érdeme a tárgyalt írók gondolatainak világos előadása, mely a könyvet első tanulmányul igen ajánlatossá teszi. Egyébiránt e történeti fejtegetések nem mindenütt egyenlő értékesek. Határozottan legbecesebbek és a többiek közül nagyon kimagaslanak azok a részletek, melyekre nézve a szerzőnek — úgy látszik — saját mélyebbremenő kutatásai vannak,* t. i. a XVII. századra vonatkozó paragrafusok, melyek «Pädagogische Fortschritte im XVII. Jahrhundert», «Die Pädagogik des Pietismus im XVII. Jahrhundert» és «Moscherosch, Fénelon és Locke, die Theoretiker der Privaterziehung im XVII. Jahrhundert» czimén aránylag kis téren igen szemléletes képét adják a XVII-dik század pädagogiai gondolatvilágának. Legkevésbé felelnek meg céljoknak, azt hiszem a legújabbkor philosophiai pädagogusairól, Kant, Fichte, Schleiermacher és Herbartról adott jellemzések, a mennyiben itt épen a gondolatoknak tudományos szervezésére, azaz a pädagogiának tudományá való emelésére vonatkozó törekvések nem domborodnak ki kellő módon.

Egészben véve meg kell vallani, hogy a szerzőben megvan a kellő érzék arra, hogy egy nagy történeti anyagból, melyet kis térre kénytelen szorítani, mit kell kiválasztani, hogy a lényeges dolgok el ne maradjanak, sőt e lényegesek mellett bizonyos érdekes oly mellékrészleteknek

* A szerző hivatkozik is e helyt egy «Pädagogische Ideale und Irrthümer im XVII-ten Jahrhundert, Hannover, 1886.» cz. munkájára, melyet különben nem ismerek.

is jut terük, melyeket más hasonló terjedelmű történeti compendiumokban alig találunk.

A történeti résznek van egy, «Das Bildungserbe in seiner Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart» (Műveltségörökségirók jelentősége a jelenkor pædagogijára nézve) című befejező paragrahusa, melynek megírására ugylátszik a Willmann-féle «Didaktik» illető helyei inspirálták a szerzőt. E fejezetben ellenzi a szerző korunk mai, átadásra való műveltségének alkotórészeit és kissé felszínes fejtegetés folyamán a historiai érzékben, a matematikai-természettudományi irányban, a társadalomtani érdeklődésében és végül a nemzeti jellegben találja meg korunk művelődésének legfontosabb alkotó részeit. Ez igazságok, a milyen tagadhatatlanok, ép oly köztudomásuak is, és a szerző meg sem próbálja, hogy bármely oldalról új világosságot derítsen rájuk, sőt felfogása itt egyik-másik tekintetben, különösen a historiai érzéket illető megjegyzésekben, elmarad korunknak e fontos tárgyra vonatkozó felfogása mögött.

A könyvnek második, «System der Pädagogik» című része egy pár bevezető megjegyzés előrebocsátásával újból két alrészre oszlik: A) az oktatásról B) a (szó szorosabb értelmében vett, azaz erkölcsi) nevelésről szóló tanra. (Lehre vom Unterricht és Lehre von der Erziehung.)

Az oktatás tanát az oktatás céljának fejtegetésén kezdi a szerző. E cél formulázása majdnem egészen a Herbart-féle meghatározások értelmében történik. «Az oktatás célja — úgymond szerzőnk — az, hogy a növendékben sokoldalú érdeklődést teremtsünk oly végből, hogy mint erkölcsösen művelt jellem hathatós szellemmel betölthesse és tényleg be is töltsse a társadalomban azt a helyet, mely a sors adományául neki jutott». (Der Zweck des Unterrichtes ist der, im Zöglinge ein vielseitiges Interesse zu erzeugen, damit er als sittlich durchgebildeter Charakter in geistmächtiger Weise diejenige Stellung in der Gesellschaft ausfüllen kann und wirklich ausfüllt, die ihm durch die Fügung seines Schicksals verliehen wird.) Látjuk, hogy az oktatás céljának megállapításából teljesen eltűntek a nevelés általános fogalom meghatározásának, melyet fentebb idéztünk, theologiai elemei és az oktatás e definitiója egészen herbartista szellemben, sőt csak kevésé módosított herbartista terminológiával történik, és csak a «társadalom» emlegetésében van egy kis concessio korunk sociális jellege iránt, illetőleg egy kis közeledés Schleiermacherhez vagy még inkább Döringhez.

Az oktatás céljának fejtegetését követi az oktatás anyagának megbeszélése. E fejezet az által kap némileg sajátos és mindenestre figyelemre méltó jelleget, hogy a szokottnál erősebben hangsúlyozza az anyanyelvi oktatásnak, mint concentratív tantárgynak a fontosságát. «Akármilyen sokféle is magában véve — úgymond a szerző — az oktatás anyaga,

a nyelvi oktatásban kell, hogy egységesítő középontját lelje és az anyanyelv lesz minden, ha oly pädagogusok részére, kik nem akarnak tévesztő utakra jutni, az első sorban képző oktatásanyag, melyre minden egyebet kell vonatkoztatni; csak az anyanyelvi oktatás által lesz a tanulás és tudás többi tárgya is nevelőtényezővé a növendék részére». Hogy ez ily általánosságban szépen hangzó ige miképen öltön testet a gyakorlatban, arra nézve a részletekbe különben sem bocsátkozó szerző nem ad felvilágosítást. De azért az anyanyelvi oktatás a centráló szerepének hangsúlyozása annál méltánylandóbb, minthogy a szerző ugyanakkor, a midőn visszautasítja a különböző szakmákat, melyeket esetleg az egyik vagy a másik szakember az oktatás középpontjává akarna tenni, szabadkozik a vallástannak is, mint ilyen centrumnak, az odaállítására. Ez annál feltűnőbb, mivel nemcsak azt mutatja, hogy theologus volta nem teszi a szerzőt elfogulttá, hanem különösen azért is, mivel a pädagogus elmélkedők azon táborában, mely rá legjobban hatott, t. i. Zillernél és utódjainál, határozottan megvan a tendentia a vallásoktatásnak ilyen centrimmá való tételére, a mennyiben a Gesinnungsunterricht nagyrészt vallásoktatás is. Hogy az anyanyelvi oktatásnak ez előre tolásában az általános korszellem mellett a császári szónak is volt része, ezt sejtethetők akkor is, ha a szerző nem is idézné ismételtén a császári conferenzia után kiadott porosz tanterv szavait, melynek kívánsága «Das Deutsche mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesammten Unterrichtes zu rücken».

Az ezután következő fejtegetések az oktatás didaktikai rendjéről, methodusról és alakjáról többnyire Willmann Didaktikája II. kötetének idevágó fejezeteire (az egyébiránt kitűnő munkának, nézetem szerint, kevésbé értékes részeire) emlékeztetnek, csakhogy Willmann fejtegetéseinek reproductiójába még itt-ott kissé kopottas, századunk első felének másodrendű methodikusaiiban gyökerező didaktikai meghatározásokat is elegyít. A szerzőnek idevágó nagyon is általános és elmosodott tételei mintha azt bizonyítanák, hogy a szerző soha sem állott kellőképen az iskola munkájában, és az iskola anyagának az oktatásra való formálása érdekes problémái, mint a gyakorlat kényszerítő feladatai, sohasem foglalkoztatták.

Hogy a szerző összes didaktikai fejtegetésein átvonul a meggyőződés az oktatásnak szorososan nevelő hatásáról, azt egy Herbarttól és a Herbartianusoktól befolyásolt íróban természetesnek találhatjuk ugyan, de azért nem fogjuk elmulasztani, hogy érdeméül felemlítsük, és mindenestre jól esik egy didaktika zárószavául ezen minden egyszerűsége mellett nagyfontosságú tételt olvasnunk: «Nur der Unterricht ist wirklich pädagogischer Unterricht, welcher dem Zwecke der Erziehung dient».

(Csak az az oktatás valóban pædagogiai oktatás, mely a nevelés célját szolgálja.)

A systematikus rész második fele, mely az erkölcsi nevelésnek adja elméletét, szintén részben a Herbartianusok, most különösen Ziller és Rein, részben pedig Döring gondolatmenetét követi öt fejezetre terjedő fejtegetéseiben. Az erkölcsi nevelésnek Herbart-féle ketté osztását (Regierung és Zucht) is megtaláljuk itt, csak hogy nem annyira, mint a nevelésnek két *egymás mellett* folyó műveletét, hanem inkább mint annak két *egymásután* következő szakaszát, illetőleg fokozatát. Az első («Erziehung, durch welche das äussere Wohlverhalten des Zöglings bestimmt wird» nevezi Knoke) mintegy abban áll, hogy *külső* rendszabályok által megóvjuk a növendéket a rossztól és hozzá szoktatjuk a jóhoz, és ez a gyermek fejlődése azon időszakaszának felel meg, mely születésétől kezdve egészen addig tart, míg maga is képes önálló akarattól eredő elhatározásokra. A második műveletet pedig («Die pædagogischen Faktoren der innern Selbstbestimmung und sittlichen Charakterbildung des Zöglings» címén értekezik róla a szerző), mely a növendék fejlődése további szakának felel meg, különösen oly nevelő intézkedéseket foglal magában, melyek arra bírják a növendéket, hogy maga szabad belső elhatározásból döntsön a rossz ellen és a jó mellett. E két műveletet két külön paragraphusban tárgyalja a szerző és idevágó fejtegetései egészben véve, terminológiájukra nézve is, a Herbart-féle, specialiter Ziller-féle elmélekedések körében mozognak, melyektől csak egyfelől a nevelő intézkedéseknek kevésbé szigorú rendszerezésében, de másfelől a Krisztus eszményi mintaképére való erősebb rámutatásban térnek el.

Hogy a könyv záró fejezetét, mely a nevelés formáiról, azaz a nevelő-intézményekről szól, egyenesen a rendszeres rész második feléhez, az erkölcsi nevelést tárgyaló szakaszhoz csatolja a szerző, nem egészen logikus könyvbeosztásra vall, mert ez intézmények természetesen nem a nevelés egyik ágára vonatkoznak, hanem az egész nevelésre: az oktatásra épügy mint a szószoros értelmében vett erkölcsi nevelésre. E fejezet, mely első sorban a család, az állam és az egyháznak jogát a nevelésre futólag tárgyalja, és azután áttér a házi és az iskolai nevelés viszonyának megbeszélésére, épenséggel nem bírja az iskolának, mint a nemzeti közösség nevelőintézményének jelentőségét kellően méltányolni. Hogy a theologus szerző az iskolát nemcsak nemzeti szelleműnek, hanem felekezeti is kívánja, azon nem csodálkozhatunk, ha meggondoljuk, hogy az iskolát a három társadalmi tényező: család, állam és egyház bizományának tekinti, és mindhármukhoz viszonyítva «subsidiarius» jelleget tulajdonít neki.

Nem nyomhatom el végül azt a megjegyzést, hogy a könyv általában véve megfelel ugyan a céljának, melyet magának kitűzött, de rendszeres része kevésbé sikerült, mint az ezt megelőző történeti áttekintés.

WALDAPFEL JÁNOS.

ÚTBAIGAZÍTÁSOK, ÉSZREVÉTELEK.

15. kérdés. *Igazolható-e a középiskolákban közönségesen divó az a gyakorlat, hogy a fiatal kezdő tanárookra bízzák a legelső osztályokat?*

Mivel a kérdésre egyenesen megfelelni alig lehetséges, vegyük tekintetbe a középiskolákban divatozó szokásokat. «Divatozó szokások», mert határozottan kifejtett rendeletekről nem igen olvasunk.

Vannak középiskolák:

1. hol a tárgyfelosztásban semmiféle rendszer sincsen. Sokszor az önkény, sokszor, a szeszély, néha az eléggé el nem ítélt kegyosztás dönt. Huzamosabb tapasztalat legalább erre enged következtetést. Nagy tere nyílik ilyen helyen a «jeles» tanulók fabrikálásának, némely osztályok és tárgyak semmivel sem okadatolható előkelőségének, az áldatlan és a tanításhoz nem méltó versengésnek;

2. hol a látszólagos szükség parancsa szerint készített állandóság normája alapján a tanárok, az óraműhöz hasonlóan, rendszeren ugyanazon osztályokat tapodják. A szükség sohasem pædagogiai eszköz: a tanárok tapasztalata szűk térre szorul, az oktatásból meríthető tanulság évről-évre kisebbedik, és a tanítási energia a megszokott kerékvágásban elpetyhüdik;

3. hol a kezdő tanárokat állandóan felsőbb osztályokba sorozzák, a tapasztaltabbakat az alsóbbakba. Ezen gyakorlat kizárja azon eshetőséget, hogy a tapasztalat köre táguljon, a látóhatár szélesbedjék és a felelőség is kockáztatott;

4. néhol tekintetbe veszik az új tanár kivánságát, hajlamát, képességét és egyéb tehetségeit, és ezek alapján osztják be. Bizonyos egyoldalúság ezen gyakorlattól sem vonható meg, főleg akkor, ha a tanár nem egyetemes pædagogiai célok szerint működik, hanem szaktudományának egy-egy kedvenc ágazatát dolgozza föl. Tudjuk, hogy az ily kedvenc ág, szak, mennyire rovására van az általános ismeretszerzésnek és kiművelődésnek. Az egyoldalúság határtalan;

5. néhol a kezdő tanár rendszer nélkül az alsóbb osztályokat járja, és ott is felejtik, ott is hagyják. Régi hiba ez, még azon korból eredt, mely különbséget tett alsóbb és felsőbb fokú képezítés közt. Mélyen