

ERKÖLCSI NEVELÉS AZ ISKOLÁBAN.

III.

A nevelő tanítás akadályairól.

7. Formális képzés. — 8. Classicus nyelvek. — 9. Túlterhelés. — 10. Szakrendszer és concentratio.

7. Az elmondottakból világosan kitűnik, hogy erkölcsiségünk alapját gondolkodásunk módja képezi. Ki mint gondolkodik, a szerint cselekszik is. Gondolkodásunk módja pedig attól az ismeretanyagtól s annak rendezettségétől függ, melyet az életben és az iskolában elsajátítunk. Az erkölcsiség kialakulására teljesen értéktelen valami az u. n. *formális képzés*, mely egyedül a szellemi erők kifejlesztését tartja szem előtt, mindegy, bármely ismeretanyag által. Az erkölcsi nevelés előtt épen nem közömbös dolog, micsoda képzetekkel, gondolatokkal, nézetekkel telik meg a növendék lelke, mert azoktól függ gondolkodása és cselekvése módja, azoktól függ jelleme. Ellenkezőleg, e tekintetben az iskola tantervének a legnagyobb körültekintéssel kell eljárnia. Mindent föl kell vennie a tanítás anyagába, a mire növendékének majdan az életben szüksége lesz, nem gyakorlati élethivatására való tekintettel, hanem hogy megértse kora és nemzete amaz eszméit, melyek közt majdan élnie kell. A gyakorlati életpályákra csak a szakiskola nevel, de az életre — mondhatnám: cultur-életre — mindenféle iskolának nevelnie kell. A jellem határozottságának és erejének a föltétele, hogy az ember tájékozva legyen azokról a főbb kérdésekről, viszonyokról, azokról az uralkodó eszmékről, a melyek közt majdan élnie és honpolgári kötelességeit teljesítenie kell. Minden embernek részt kell vennie korá és nemzete cultur-munkájában. Ha előre nem viszi is azt, legalább támogassa anyagilag és erkölcsileg azokat, a kik előre viszik. A legkevesebb pedig, a mit mindenkitől megvárhatni, az, hogy ne akadályozza ezt a cultur-munkát. Pedig ezt is megteszi az olyan, a ki nem tud föl-emelkedni kora és nemzete megértéséig. Megteszi nem rosszakaratból, hanem tudatlanságból.

8. A mi nagy culturájú századunkban egyike a legnehezebb feladatoknak az iskolák tantervének a megállapítása. Ha keveset vesz föl, hiányosan készíti elő növendékét egy nemesebb cultur-életre; ha sokat ölel föl, túlterheli a gyermeket, testileg és szellemileg egyaránt elcsigázza, gondolatvilágába nem tudja a kellő rendet megteremteni, jellemének erejét és frissességét aláássa, s ez által ép úgy hiányosan készíti elő az életre. Ez a gondolat vezet rá sokakat a *classicus nyelvek* támadására, melyek szerintök oly képzetekkel töltik meg a növendék lelkét, a melyekre nemcsak a gyakorlati életben, de a magasabb értelemben vett cultur-életben sem lesz szüksége.* — E támadásnak, a mennyiben az a középiskola ellen van intézve, mindenesetre van némi alapja. A hibás eljárás következtében sokszor megesik, hogy a növendék sokkal jártasabb lesz a görög vagy római irodalom, állami és magánélet ismeretében, mint nem csak valamely újabb culturában, hanem még mint saját hazája irodalmi, politikai és társadalmi viszonyaiban is. Kikerül az életbe, s nem tud mit csinálni a *classicus* világból eredő képzeteivel, ismereteivel. Gyámoltalan, korát nem értő, egyoldalú ember lesz belőle. A hiba azonban nem abban van, hogy egyáltalán bevezetik a régi világ ismeretébe. Erre kisebb-nagyobb mértékben mindenkinek szüksége van, a ki korát, kora és nemzete culturáját, intézményeit, irodalmát a maga történeti fejlődésében akarja érteni. Pedig emberi alkotások mélyebb megértésére a történeti fejlődés ismerete elengedhetetlen. Mert itt nem abszolút igazságú, örök érvényű természeti törvényekről van szó, hanem relatív becsü emberi dolgokról, a melyek helyes megértésére és méltatására nem philosophiai *speculatio* képesít bennünket, hanem a történeti fejlődés ismerete. A hiba a *classicus* nyelvek és irodalmak tanításában ott van, hogy ezt is, mint manapság majdnem minden disciplinát, valóságos szaktudománykép tanítják. Azt akarjuk, hogy gymnasistáink igazi régiség tudósok legyenek. Megtanítjuk őket a görög és római világ ismeretére, mint mai műveltségünk alapjaira, de ezzel aztán meg is elégszünk. Pedig még egy fontos munka volna hátra növendék-

* A *classicus nyelvekről* és az alább következő, *túlterhelésről* szóló rész az idő rövidsége miatt nem került felolvasásra, megbeszélés és határozathozatal tárgyát tehát nem is képezhették. Teljesség okáért azonban közlésöket mellőzhetetlennek tartom.

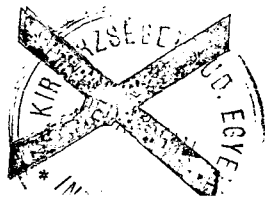
keink gondolatvilágának kiépítésére és rendezésére: azokat a régiségre vonatkozó képzeteket összekötogetni a mai állapotokra vonatkozó képzetekkel; igazán történeti alapot vetni ismereteinek, megmutatni neki, a múltból hogy lett a jelen irodalomban, állami és társadalmi formákban, intézményekben, szokásokban egyaránt. A régiség tanulmánya csak így jár haszonnal a jelenre nézve; csak így lépnek be a régiségre vonatkozó képzetek a jelenre vonatkozó képzeink szerves egészébe; csak így nem válnak azok apperceptiálatlan, meddő képzetekké. Ezt a munkát azonban meglehetősen tökéletlenül hajtjuk végre. A közfelfogásnak sokban igaza van, mikor a régiség tudományát meddő, gyümölcsötlen tőkének minősíti.

9. A növendék világnézetének egészséges kialakulását gátolja az ismeretek túlságos halmaza is, a mely bajt közönségesen *túlterhelés* néven ismerünk. Mennyire hajlanak iskoláink általában az intellectuális képzés felé az erkölcsi nevelés rovására, világosan mutatja a túlterhelésnek bizonyára nem alaptalan vádja. Azt hisszük, annál derekabb ember válik majd növendékünkéből, minél több ismeretet visz magával az iskolából az életbe. Végzetes tévedés! Vigyen bár magával sokkal kevesebb ismeretet a mainál, de azt aztán tudja sokkal jobban; főleg pedig vigyen magával nemes erkölcsi hajlamokat, lelkesedést a szépért és jóért, tiszteletet a tudomány és műveltség áldásai és bajnokai iránt; vigyen magával egészséges főt és szívet: sokkal jobban be fogja tölteni hivatását az életben; sokkal tevékenyebb részt fog venni kora cultur-munkájában. Hiszen az iskola nem adhat át az életnek kész embereket. Az igazi tanulás, a jellem igazi megedződése még csak azután jön, ha ugyan ki nem öltünk az ifjúból minden kedvet a tanulásra és erkölcsi tökéletesbülésre.

De nem csak maga a túlterhelés általában, hanem annak elméleti fölfogása is világosan mutatja művelődésünkben a szakszerű tudományos irány túlhajtását. Általában úgy szokták fölteni a túlterhelés kérdését, hogy: megbirja-e közepes tanuló a mai iskola követelményeit testi és lelki épsége veszélyeztetése nélkül? — A kérdésnek ez a föltevése véleményem szerint nem helyes. Mert nem csak arra kell néznünk, hogy a tanuló testi és lelki épségében valami kár ne essék, valami feltűnő testi vagy lelki betegség; hanem inkább és főleg arra kell törekednünk, hogy a testet és lelket egyaránt megnemesítsük, tökéletesebbé tegyük k-

Erre pedig a sok tanulás és a nagy tudás egymagában nem elégséges. — Engedjük meg, a mit a legtöbb hygienikus a leghatározottabban tagad, hogy a mai iskolázási rendszer nem rongálja meg az ifjúság testi épségét. Engedjük meg azt is, a mit igen sok physiologus és psychologus tagad, hogy az ifjúság lelki épségének sincs ártalmára a mai iskola. Még ez esetben is hátra van a legfontosabb kérdés: elősegíti-e a mai rendszer a test és lélek tökéletesbülését általában? A testre nézve alig állítja valaki, hogy ezt tenné. A lélek megnemesbüléséről pedig elég világosan beszélnek a tények; beszél a mai ifjúság szellemi gyámoltalansága, erkölcsi léhasága, lelkesedéshiánya, közönye, sőt tiszteletlensége a nemesebb czélok, magasztosabb ideálok iránt; beszél maga az iskola, tudomány, műveltség iránt való szeretetlensége és indolentiája. Lehet, hogy e szellemet az élet oltja belé, de annyi bizonyos, hogy a mai iskola a legkevésbé sem képes azt belőle kiirtani. A mai iskola folytonosan csak tanít; igazgatók, főigazgatók, miniszteri rendeletek mind csak a tanulmányi eredményt sürgetik; a tanárok egymást licizálják túl a tudás nagyságának a mutogatásában. De hogy az a sok ismeret valóban sajátjává lett-e a tanulóknak, összenöve egy rendszeres pszichologiai egészbe, mely gondolkodása módját elhatározólag befolyásolja s erkölcsiségét nemesíti: evvel már senki sem törődik.

Valóban, nem abban látom én a túlterhelés súlypontját és igazi romboló hatását, mintha előlné a test és lélek egészségét. A hol ez megtörténik, ott már igen nagy bajoknak kell lenni nem annyira a tantervben, mint inkább a tanításban. Hanem abban látom én a túlterhelés igazi — mert majdnem általános — veszedelmét, hogy a tanulmányok sokfélesége és nagy mennyisége miatt, valamint a kedvezőtlen közoktatási és tanítási viszonyok (osztályok zsufoltsága, szakrendszer kinövései stb.) következtében a tanulók nem képesek a sokfélekép beléjük kényszerített ismereteket földolgozni és megemészteni; nem képesek újonnan szerzett képzeleteiket a régiekkel egy pszichologiai egészbe összefonni, vonatkozásaikat, viszonyaikat pontosan megállapítani, szóval velök tartósabban foglalkozni. Örülhet a tanuló, ha emlékezete számára fixirozhatja képzeleit, nem hogy földolgozza. Erre nincs ideje. Sok a tanulni való, egyik tárgyra nyomon következik a másik. A sok képzet szinte agyon nyomja egymást, még mielőtt kellő apperceptio által megerősödtek volna. Hivatott mester jól kezelt inductiv



módszerrel mindenesetre maga is elő fogja segíteni a képzetek kapcsolatát, az által, hogy minden új képzetet a régiekből épít föl, minden új ismeretet vonatkozásba hoz a régiekkel. De ez még nem minden. A gyermeknek időt kell rá adni és kedvet kell rá belé önteni, hogy e lélektani munkát maga is folytassa. Mert egyrészt különösen közös tanítás mellett a nevelő úgy sem ismerheti növendéke minden jelentősebb képzetét és képzetsoportját, még a mindennapi életből szerzeteket sem, már pedig a kapcsolat ezekkel is szükséges. Másrészt e vonatkoztató, összekapcsolgató lelki működés oly elkerülhetlenül szükséges az egyéniség kialakulásához, hogy arra a növendéknek magának is időt és ösztönt kell adni. Szóval lassan kell haladni, az újonnan szerzett ismereteket feldolgoztatni, megemésztetni a lélekkel; új ismeretek szerzésére s ez által a gondolatvilág egységes megalkotására időt és ösztönt adni a tanulónak. Minderre pedig mai iskolázási rendszerünk mellett sem a tanárnak, sem a tanulónak nincs elég ideje. Az a gyorsaság, melylyel az iskolából kikerült ifjú elfelejti ott szerzett ismereteit, és az a közöny, a mivel ezt a veszteséget fogadja: világosan mutatják, hogy ez ismeretek soha sem voltak igazán a sajátjai, gondolatvilágának igazi alkotórészei. E nélkül pedig a tanítás semmit sem tett az erkölcsiség alapjainak a megvetéséhez.

10. Míg az elsajátítandó ismeretanyag nagy *mennyiségén* a jelenlegi cultur-élet gazdagsága és a művelt államokkal való cultur-verseny kikerülhetetlensége miatt nehéz segíteni, addig az egységes, határozott világnézet kifejlődésének másik ellenségén, a tanítandó tudományos disciplinák *sokféleségén*, helyes tanító eljárással győzedelmeskedhetünk. Mert világos, hogy az ismeretek sokfélesége ép úgy gátolja gondolatvilágunk egységes kifejlődését, mint az ismeretek túlságos nagy mennyisége. Hiszen a sokféle egyúttal sok is szokott lenni; azonfelül komoly szellemi munkában — ellentétben a játékkal — a sokféleség jobban fáraszt, mint az egy-két gondolatkörben mozgó, elmélyedő foglalkozás, mert folyton új meg új appercipiáló képzeteket kell mozgásba hozni, a mi erős szellemi munkával jár. A már egyszer megindult lelki folyamatot könnyebb folytatni, mint újat kezdeni. Ennél a szellemi megerőltetésnél azonban még nagyobb veszélyt rejt magában az ismeretek sokfélesége azzal, hogy az egyes ismeretkörök tudatunkban elszigetelve maradnak s gondolatvilágunknak szerves

egészsbe való fonódását megakadályozzák. Fokozza e veszedelmet különösen középiskoláinkon a *szakrendszer*, mely szerint nem csak sokféle tárggyal kell a tanulóknak foglalkozniok, hanem sok tanártól is tanulniok. A szakrendszer ismét korunk kulturális egyoldalúságának, a tudományos műveltség túlhajtásának a következménye, s tagadhatatlan, hogy a tudományos képzésre jó hatása van, úgy hogy egyszerűen elejteni nem is volna szabad. De másrészt az is bizonyos, hogy egy embernek is nehéz a szükséges kapcsolatokat és vonatkozásokat létrehozni a különböző ismeretkörök közt; még sokkal nehezebb és csak a legteljesebben összhangzó közös eljárással lehetséges ez ott, a hol ugyanazon növendéket öt-hat tanár tanítja. Erre pedig a jellemképzés, de sőt a sikeres tudományos képzés érdekében is föltétlenül szükség van.

A *pædagogia concentratio* néven ismeri az egyes tantárgyak közt ezt a kölcsönösen vonatkoztató eljárást. Egyike a legfontosabb *pædagogiai* követelményeknek az erkölcsi nevelés szempontjából, különösen a mai szakrendszer mellett. *Gymnasiumi* Utasításaink általános része melegen szívökre köti a tanároknak; a tanulmányok rendjének a megállapításában maga is törekszik bizonyos egységet hozni be a tanulmányok sokféleségébe, különösen a *humanus* tárgyakban, melyek középpontjává a magyar nyelvet és irodalmat teszi. A reális tárgyak egységét is sikerült elméletileg megalkotnia, irányító eszméket adván ezzel a részletes eljárás számára. A *humánus* és reális tárgyak kapcsolata azonban meglehetősen lazává lesz tantervünkben a miatt, hogy a *földrajznak*, a *humaniorák* és reáliák e természetes összekötő kapcsának, a tanításában a természeti jelenségek mellett az *ethnographiai* viszonyokra nem fektet elég súlyt. A földrajznak kellene a növendékekkel megértetnie, milyen hatással van a természet az emberiség fejlődésére, azután meg kellene értetnie az emberiség *jelenét*, a mint a történelem megérteti a *múltját*. Ki kellene terjeszkednie az idegen népek faji sajátosságaira, nyelvi és vallási viszonyaira, kulturájára, alkotmányára, közgazdaságára s társadalmi viszonyainak legjellemzőbb vonásaira. A föld természeti viszonyai az emberiség fejlődésének egyik okaként szerepelnének, a történelem mutatná a fejlődés menetét, a földrajz a mai eredményeket. Természetesen ehhez idő kellene és értelmi fejlettség, tehát míg a természeti viszonyok tárgyalásának a történelem tanítása előtt van helye, mint jelenleg, addig a politikai földrajz, vagy nevezzük

ethnographiának, a történelmi tanulmányok végére jönne, mint most, de jóval nagyobb terjedelemben.

Utasításaink a részletekre nézve is adnak útmutatást, miképen lehet az egyes tárgyak közt a kapcsolatot föntartani. De ezt a munkát természetesen semmiféle szabályzat el nem végezheti teljesen a tankönyvek és tanárok helyett. A tanári módszeres tanácskozásoknak ez kellene, hogy egyik legfőbb tárgyát képezze. Valóban, e tekintetben nem hogy rosszúl, de sehogy sem vagyunk. Módszeres értekezleteink a legtöbb helyen az olvasmányok és írásbeli dolgozatok címjegyzékének egyszerű benyújtásából állanak, a mit akár értekezet nélkül is ép oly jól el lehetne végezni. Egyáltalán nagy baja középiskolai oktatásunknak, pláne a szakrendszer mellett, hogy jóformán semmi alkalmat nem ad a tanároknak pädagogiai eszmeeserére. Kiki megy a maga útján, a mint jónak tartja. Természetes aztán, hogy mindenki a maga útját tartja a legjobbnak. Biráló megjegyzést tenni valakinek a tanító eljárására éppen olyan főbenjáró bűn, mint Kazinczy idejében volt az irodalmi kritika. Az igazgatónak volna szép hivatása a szakrendszer e kinövéseit orvosolni, az egyes tantárgyakat és tanáraikat káros elszigeteltségökből kiemelni, ha az igazgató ráérne pädagogiai kérdésekkel is foglalkozni, intézetének igazán pädagogiai vezetője lenni, és ha minden esetben rátermett ember volna. A vezetésen kívül főleg az segíthet legjobban a decentratio bajain, ha — főleg a hol lehet, tehát az alsóbb osztályokban — egy növendéket rendszer tantárgyakra két embernél több nem tanítana: egy humanista és egy realista.

IV.

A tanítás módszere, mint nevelő eszköz.

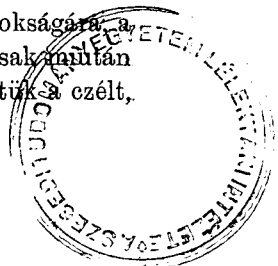
11. A tanítás módszere. — 12. Javaslatok a nevelő tanítás érdekében.

11. Az ismeretanyag helyes megválasztásánál és elrendezésénél még közvetlenebb nevelő hatása van tán a tanítás helyes módszerének. A tanulás már igazi *cselekvés*, melylyel a tanuló önmagának, szüleinek és hazájának *tartozik*; igazi *önfeláldozást*, *kitartást*, *akaratereőt*, *nemes odaadást* kívánó nagy munka, a milyen a mindennapi életben nem sok fordul elő. A tanulás módja a

cselekvés módja, a mely ennél fogva nemcsak közvetlen kifolyása a jellemnek, hanem irányítója is. A tanítás helyes módja nemcsak az ész képzésének jó útja, hanem egyúttal *szoktatás az igaz, őszinte, lelkes, nagyratörő eljáráshoz cselekvéseinkben, óvatossághoz és igazságossághoz ítéleteink nyilvánításában*. A tanulás a legrosszabb módszer mellett is telve van erkölcsi mozzanatokkal, annál inkább a módszer mellett, melynek tudatos czélja a jellemképzés.

A feldolgozandó ismeretanyag módszeres kezelésénél minden azon fordul meg, hogy *a tanulót igazi odaandó cselekvésre tudjuk bírni*; hogy ne úgy tekintse az elsajátítandó ismeretanyagot, mint valami alkalmatlan terhet, s elsajátítását mint valami kellemetlen, nehéz kötelességet; hanem szívesen, kedvvel dolgozék bizonyos meghatározott feladaton, érdeklődjék a dolog iránt, az új ismeretet igazán sajátjává tegye, már meglevő ismereteivel szoros összeköttetésbe hozza. Teljesen azt a lelki processust kell a tanulóban létrehozni, a mi valamely cselekvés megtevésekor lefolyik lelkében. Mikor a gyermek meglát egy szép gyümölcsöt, legelőször is föltámadnak lelkében a gyümölcsre vonatkozó régibb képzetek — ez esetben kellemesek — azután vágy támad benne a gyümölcs megszerzésére. E vágy új képzetsorokat kelt lelkében, melyek vágya kielégítésére irányúlnak és a teendő lépések vizsgálatát foglalják magukban. Erre aztán a vágy akarattá fokozódik, a gyümölcs megszerzése határozott czéllá válik, melyet aztán tényleg el is ér.

Teljesen ezt a processust kell kifejleszteni a tanulóban tanulás közben is. Legelsőben tehát megnevezzük a tárgyat, a melyet el akarunk sajátíttatni. Azt mondjuk például: Lássuk, megmenekül-e Toldi Miklós üldözötől. Egészen ügyetlen eljárás azzal mutatni rá a tárgyra, hogy: most következik a IV. ének. — Ezután emlékezetökbe hozzuk a tanulóknak a Toldi menekülésére vonatkozó már meglevő képzeteket: gyilkosságát, melybe lelketlen bátyja sodorta, nagy ereje daczára megfutamodását, György vitézeitől való üldözését. Ez azonban még nem elég. Megvan a tárgy, megvannak a rá vonatkozó régibb képzetek. Most a vágnak, illetőleg a tanulásban az érdeklődésnek a fölkeltése következik. Rámutatunk Miklós tiszta, nemes lelkére, György álnokságára, a veszedelemre, mely Miklós elfogásából származnék. Csak miután így megneveztük a tárgyat s ezzel kapcsolatban kitűztük a czélt,



továbbá fölkeltettük a kellő érdeklődést, azután kezdünk hozzá a dologhoz.

Nem kell hinni, hogy ez az eljárás valami mesterkélt dolog volna. Azzá teheti a tapasztalatlan, ügyetlen tanító; de éppen ellenkezőleg, ez a természetes eljárás. A ki igazán lélekből végez valamit, keresztül megy magától is e processuson. Nem is szabad ez eljárást üres chablonná tenni. Sokszor igen röviden lehet rámutatni a czélra, a kellő érdeklődés is megvan, fölkeltésére keveset kell tennünk. Fődolog, hogy a gyermeki lélek e processuson valóban átmenjen. Természetesen, nagyon jól kell e végből ismernünk tanítványainkat, a mi népes osztályokban lehetetlenség.

Főelve e módszernek, hogy mindig tapasztalati dologról térjen át a gondolatira, concretről az abstractra, egyszerűről az összetettre, ismertről az ismeretlenre; továbbá, hogy a mit csak lehet, mindent magokkal a tanulókkal végeztessünk el, találtsunk ki. A megtalált igazságot aztán mindenféle alakjában, alkalmazásában, kapcsolatában be kell mutatnunk, hogy ne csak megismerje, hanem bánni is tudjon vele a tanuló.

E *genetikus* módszernek ellentéte a *dogmatikus*, mely a tanulót teljes passivitásra kárhoztatja, az ismereteket készen akarja átadni neki, csak előad és számon kér, nem magával a tanulóval fedezteti föl az igazságot.

A két módszer közt szemmel látható nagy különbség van úgy eredményesség, mint nevelő hatás tekintetében. A dogmatikus módszer az emlékezetre támaszkodik és már kész értelemre számít; a genetikus a tanuló egész lelkét foglalkoztatja és fejleszti. A dogmatikus eljárás mellett az ismeret úgy tűnik föl, mint a tanulóra erőszakolt teher, melylyel kénytelen megküzdeni, — és a mely azért az ő lelkivilágának szerves alkotórésze sohasem lesz; a genetikus módszer szerint az ismeret nem más, mint egy kívánatos czél, melyet a tanuló a maga emberségéből ér el, s azért igazán sajátjává, egész gondolkodását befolyásoló lelki tartalomává lesz. A genetikus eljárásnak *conditio sine qua non*-ja a szemléltetés, a tapasztalat, az *inductio*, a szemléleteken alapuló igazi *abstractio* és az óvatos *generalisatio*; a dogmatikus eljárás igen könnyen beéri a szemléltetés helyett az elképzeltetéssel, a tapasztalat helyett a leírással, *inductio* híján fogalom helyett a puszta névvel, óvatos általánosítás helyett vakmerő általánosságokkal, elhamarkodott ítéletmondással.

Ez utóbbi jelenségek érthetővé teszik előttünk a módszeres eljárás jellemképző hatásait is. Tapasztalati dolgokat látunk, hallunk, tapintunk, szóval érzékelünk kell az iskolában is, nem egyszerűen csak elképzelnünk, különben könnyen hozzászokunk összezavarni a valóságot a képzelettel, az igazat a hazuggal, a mi alapját képezi a magunk és a másik ámitásának, a hazugságnak és rokonainak. Elvonásainkat, általánosításainkat, emberekről és dolgokról való ítéleteinket öntevékenységünkkel kell lépésről-lépésre magunknak végrehajtanunk, a viláért sem szabad a mások általánosításait és ítéleteit készen átvennünk; nem szabad ítéletet, általános nézeteket mondanunk oly eseményekről, jelenségekről, melyeket csak hirükből ismerünk, nem szabad nézetet, ítéletet mondanunk oly írókról és műveikről, a kiket magunk nem olvastunk, tisztán a tanár vagy az iskolakönyv alapján; nem szabad írásbeli dolgozatokat készítenünk tudásunk körébe nem eső dolgokról. A mit tudunk kell, azt nem elég hinnünk; a mit látunk kell, nem elég képzelnünk. Hazug nagyképződés, üres fenhéjazás erkölcsi eredménye az ily visszás eljárásnak.

Sajnos dolog, hogy nálunk oly nehezen bir gyökeret verni a genetikus vagy inductiv módszer is, mint minden új dolog. A módszerről úgy gondolkodik a legtöbb magyar tanító és tanár, hogy azt nem lehet megtanulni, az vele születik az emberrel; hogy mindenkinek egyénisége dictálja, milyen módszert kövessen, más módszert magára erőszakolni nem is tanácsos. E megjegyzések a módszer és modor összezavarásából származnak. Hogy az ismertből haladok-e az ismeretlenre, ez nem egyéni dolog, hanem a dolog természetéből folyó általános elv; igazi módszerbeli kérdés. De már az, hogy hangosan beszélek-e vagy halkán; humoros-e előadásom vagy komoly: ez már tisztán egyéni dolog, tehát modor.

Általában ha azt akarjuk, hogy az iskola szakítson az eddigi *didaktikai materialismussal*, mely tisztán a tudás mennyiségében lát eredményt, és komolyan nekilásson a jellemképzés nagy feladatának, az igazi erkölcsi nevelésnek: akkor szervezeti kérdések helyett, vagy legalább azok mellett, gondolnunk kell valahára az iskolaügy intensív fejlesztésére is, különösen a tanító- és tanárképzésre; azonfelül föl kell szerelnünk a tanítót és tanárt minden szükséges segédeszközzel; el kell látunk különösen a nevelő tanításra vonatkozó részletes utasításokkal.

12. Mindent összevéve, véleményemet a tanításról, mint a jellemképzés egyik tényezőjéről, a következőkben foglalhatom össze: Leghathatósabb eszköze az iskolának az erkölcsiség fejlesztésére a *nevelő tanítás*, mely nem a tudományos vagy szakszerű ismereteknek rendszeres egészét akarja elsajátíttatni a növendékekkel, hanem erkölcsiségének akarja megvetni alapját az által, hogy fölvilágosítja a tanulót ama dolgok, viszonyok, természeti és erkölcsi törvények mibenlétéről, a melyek között majdan élnie és kötelességeit teljesítenie kell, igyekeztvén benne egységes erkölcsi világnézetet kifejleszteni. Különös fontosságuk van a növendék erkölcsiségének a kialakulása érdekében az *irodalmi, történelmi* és *vallási* tanulmányoknak, mint a melyek tárgya az emberi cselekvés, az ember erkölcsi élete.

A tanításban oly *módszert* kell követni, mely a tanulók öntevékenységének fölhasználásával felkelti érdeklődésüket és kifejleszti bennök a komoly és sikeres munkával járó erkölcsi hajlamokat; ellenben óvakodni kell kész eredmények pusztja közlése által a tudákosságnak és a velejáró értelmi és erkölcsi fogyatkozásoknak a kifejlesztésétől.

E végből minden fajú iskola tantervéhez módszeres utasítások készítendőek, illetőleg a már meglevők oly irányban revideálandók, hogy a nevelő tanítás elvei kellőképen meg legyenek bennök világítva s különösen az irodalmi olvasmányok tárgyalásában, a történelem és vallástan tanításában követendő eljárás részletesebben ki legyen dolgozva.

(Befejezése köv.)

BALOGH PÉTER.

A GYMNASIUMI TANTERV REVISIÓJA.

(Befejező közlemény.)

Az eddigiekben igyekeztem gymnasialis tantervünk legfőbb vezető eszméjét, a sokoldalú nemzeti műveltséget megvilágítani. Áttérek most a tanterv tervszerűségének taglalására, és mindenekelőtt a benne levő tananyagrészeket egymásutánját kívánom fejtegetni. Őszintén kimondom, hogy miként már jeleztem, az én benyomásom szerint mindazok, a kik eddig a tantervről egészben vagy annak egyes részleteiről a nyilvánosság előtt értekeztek, a