

A TANÁRKÉPZÉSRŐL ÉS EGYEBEKRŐL.

Megjegyzések Schneller István cikkére.*

Sokan nem szeretik könyveken és értekezéseken a hosszú címeket. Engem azonban a leghosszabb címnél is jobban bánt az olyan bár nagyon rövid és egyszerű cím, mely nem igaz. Nem igaznak nevezem pedig nemcsak az olyan címet, mely egészen más hirdet, mint a mit a vele jelölt munka ad, hanem azt is, mely a munkának egy aránylag csak kis részét jelzi, úgy hogy ebben a címnek megfelelő anyag mellett még sok mindenféle foglaltatik, a mi a címbe bejelentett kérdésekkel csak igen laza vagy semmi kapcsolatban sincs.

Hogy a címnek ilyen mindig gyanus, nem igaz voltát kikerüljem, adom a következő fejtegetéseknek a fentírt hosszabb és, megvallom, kissé tág címet. Előre kijelentem, hogy semmi más kérdéssel nem kívánok foglalkozni, mint azokkal, melyeket Schneller István a Magyar Pædagogia utolsó számában megpendített, sőt valószínű, hogy kénytelen leszek azok közül is egyet-mást elejteni. Hiszen Schneller cikke annyi mindenféle kérdést érint — érint, de nem tárgyal, ~~¶~~ annyifelé tartozó állítást kockáztat — kockáztat, de nem bizonyít, ~~¶~~ annyi nyílt és rejtett élű vágással suhint — suhint, de nem talál ~~¶~~ jobbrabakra, holtak és élők, külföldiek és belföldiek felé, vonal felett és vonal alatt, hogy ha mindenre, a mit szóba hoz, illetőleg mindenre, a mit helytelenül és ferdén felállít és megítél, helyreigazító észrevételeket akarnék tenni, e megjegyzések egyfelől nagyon is terjedelmesekké, másfelől nagyon is vegyes tartalmúakká válnának.

* Schneller István : «A tanárképzésről», Magyar Pædagogia VIII. évfolyam 8. sz. 417—450. l.

Hogy csak a legkiemelkedőbb és az ellenmondást legjobban provocáló pontokat említsem, szó van Schneller cikkében — igaz — a tanárképzésről is, de mellette a gyakorlóiskola viszonyáról a pædagogus elmélkedőhöz, az elmélet és gyakorlat viszonyáról általában, az egyetemi és a középiskolai tanár hivatására való rátermettségének vonatkozásáról, a Herbart-féle pædagogiaról és pszichológiáról, a németországi, részben megnevezett, részben meg nem nevezett gyakorlóiskolák és seminargymnasiumok vezető személyiségeinek egyéni hibáiról és mulasztásairól, a gymnasiumi oktatásrendszer újjászervezéséről, az egyetemi «tanulmányozás» és a nép- és középiskolai tanulás különbségéről stb. stb. Minthogy e sokféle kérdés között az állítólagos főkérdésen, a tanárképzés kérdésén kívül is igen sok van, mely a magyar közoktatásügy munkását és mindenekelőtt a pædagogia elméletének és történetének vizsgálóját közelről érinti, lehetetlen, hogy az, a ki az igazság érdekében magára vállalja Schneller cikke kétes értékű állításainak visszautasítását, csak a tanárképzés kérdésére szorítkozzék. Foglalkoznia kell, ha nem is az egész mixtum-compositum minden alkotórészeivel, mégis a főbb pontokkal — hiszen qui tacet, consentire videtur. S ép ezért — tekintettel a bevezető soraimban a cím igazságára nézve tett kijelentésemre — nem írhatom dolgozatom élére ezt az egyszerűsége által megvesztegető címet: «a tanárképzésről», hanem azt a másikat, a fentírtat kell neki adnom, mely a cím igazmondását is szemmel tartó írónak enged egy kis szabad mozgást. Megigérem, hogy a szabadabb címmel sem fogok úgy visszaélni, mint Schneller az ő megkötött és megkötő címével. Aránylag keveset fogok foglalkozni azon személyes jellegű támadásokkal, melyeket Schneller — nem tisztelve a minden vendégjoggal velejáró vendégkötelességet is — Rein és Schiller, a mai németországi pædagogianak e két leghíresebb képviselője és társaik ellen intéz, de a Herbartra és a Herbartianusokra nézve általában koczkáztatott állítások igazságát kénytelen leszek behatóbban vizsgálni. Mindenekelőtt pedig azokat a pontokat kívánom megbeszélni, melyek a pædagogiai gyakorlat bizonyos intézményeivel foglalkoznak, és ezekre nézve határozott tételeket tartalmaznak.

Schneller dolgozata tulajdonképen a németországi tanárképzés megismerése végett tett tanulmányútjáról a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez felterjesztett jelentésének egy része.

E jelentésében, mint maga mondja, nem kívánja a látott intézményeket leírni — erre nézve útal az idevágó számos német munkára — hanem csak tapasztalata tanulságainak, illetőleg ezeken nyugvó kívánatainak megokolt előterjesztésére akar szorítkozni. A jelentés feladatának ilyen felfogása ellen senkinek sem lehet súlyosabb kifogása, jóllehet a külföldi intézményeknek épen egy a magyarországi intézményeket és szükségleteket alaposan ismerő vizsgálónak szemével való nézése és ilyen szemlélet alapján való leírása sokkal becsesebb dolog, mint Schneller hiszi, és korántsem pótolható bármely oly munkával, melyet német ember írt németországi viszonyokról. Ugyanazt a dolgot kiki más szemmel látja és ha a magyar kormány kiküld valakit idegen intézmények tanulmányozására, neki és a magyar közönségnek joga van első sorban azt kívánni, hogy a kiküldött ez intézményeket, a mint őket a maga szemével látja, illetőleg azon sajátosságait, melyek neki első sorban feltűnnek, mindenekelőtt pontosan leírja, azután a hazai szükségletekkel és intézményekkel egybevesse, és az egybevetés alapján tételeit vagy kívánságait formulázza. De végre egy jelentés készítésének módjáról különböző lehet a felfogás, és minthogy ítélkezni és kívánságokat hangoztatni mindig könnyebb, mint pontosan megfigyelni és a megfigyeléseket módszeresen feldolgozni, nem veszszük a jelentéstevőtől, illetőleg értekezőtől rossz néven, hogy a dolognak könnyebb végét fogta.

De ha már csak «tanulságokra» és «kívánatok»-ra szorítkozik a szerző, egyet megkövetelhetünk tőle, hogy e tanulságok és kívánatok egyenesen magyar viszonyokra vonatkozzanak, hogy a tanulmányúton szerzett tapasztalatokból oly tételeket vonjon le, melyeket közvetlenül a magyar viszonyokra alkalmazhatunk. Azaz ha negatív tanulságot von le, vagyis oly tételt, mely azt mondja, hogy «*A* intézmény ne legyen», akkor ez oly intézményre vonatkozzék, a mely nálunk van, ne pedig olyanra, melyhez semmi közünk. Ha pedig pozitív tanulságot von le, vagyis oly tételt, mely azt mondja: «*B* intézményt kívánok *A* helyébe» akkor ne ignorálja azt a tényt, hogy ily *B* intézménynek a magva már megvan.

Schneller értekezése concret tételeiben, illetőleg javaslataiban érthetetlen módon épen az ellenkezőt teszi. Egyfelől helytelennek mond oly intézményt, melyet nálunk senki sem ismer, t. i. az egyetem mellett fennálló, egyetemi hallgatóktól látogatott

gyakorlóiskolát, másfelől pedig szükségesnek mond egy tőle német mintára gymnasiumi seminariumnak nevezett intézményt, melynek tőle kívánt lényeges vonásait egytől-egyig — egypár administratívánális sajátosságot nem tekintve — megtalálja a budapesti tanárképzőintézeti gyakorlógymnasiumban. Ha e sorok írója nem tudná, hogy Schneller járt az utóbb megnevezett gymnasiumban, akkor azt kellene hinnie, hogy ez intézet belső szervezetét egyáltalában nem ismeri, hanem — minthogy cikkében egy helyt mégis említi — csak létezéséről tud. Schneller cikkének minden oly olvasója pedig, a ki a gyakorlógymnasiumnak csak hírét hallotta, de hivatását és szervezetét közelebbről nem ismeri, Schneller jelentésének a Magyar Pædagiában közölt részletéből azt a benyomást nyeri, hogy Schneller cikkének éle a gyakorlógymnasium ellen irányul, ezt rossznak tartja és helyébe más intézményt kíván, mely a létező gyakorlógymnasiumtól egészen elüt, nálunk egészen új és csak Németország seminargymnasiumaiban látható vonásokat mutat.

Schneller cikkének e sajátosság természeté folytán könnyen az lehet az eredménye, hogy ignotos fallit, és ezért kötelességemnek tartom, hogy a Magyar Pædagogia olvasóit első sorban e körülményre figyelmeztessem, illetőleg Schneller tanulságainak és kívánatainak e csodálatos felszínességét a magyar létező intézmények szempontjából megvilágítsam.

I.

Nézzük mindenekelőtt közelebbről Schneller első, negatív jellegű tételét, azt t. i., melyben azt bizonyítgatja, hogy «a gyakorlóiskolák nem valók az egyetemre, szoros kapcsolatba az egyetemmel nem hozhatók.»

Bár erre vonatkozó fejtegetése nem igen világos, mégis az tűnik ki belőle, hogy szerinte helytelen oly gyakorlóiskolai intézmény, mely az egyetem mellett fennállva, egyetemi hallgatóknak szolgál a gyakorlatba való bevezetésül oly módon, hogy egyszerre folytatják egyetemi tanulmányaikat és megkezdik az iskolai gyakorlatot is.

Ily intézmény Magyarországon nincs, — sőt Schneller értekezésének egy helye szerint (422. l.). Németországon

sincs.* Miért vivja tehát Schneller szélmalomharczát az egyetemi hallgatóknak való gyakorlóiskola ellen? Látott-e ő nálunk ilyen? Kinek jutott eszébe ilyen felállítani?

Vagy talán mégis valamely előttem érthetetlen tévedés folytán azt találná hinni, hogy a budapesti gyakorlógymnasium ilyenmű intézmény? Engedje meg mindenekelőtt, hogy őt arra figyelmeztessem, hogy a budapesti gyakorló-gymnasium eddig egyáltalában nem volt közvetlenül az egyetemnek, hanem a tanárképző-intézetnek affiliált intézete és az új tanárképző-intézeti szabályzat szerint is az. Azon szabályzat értelmében pedig, mely ez iskola munkásságát első éveit óta irányítja és a mely most van átalakulófélben, csak egyetemet végzett tanárjelöltek lehetnek az intézet tagjai, sőt rendes tagjai csak olyanok, kik legalább összes szakbeli vizsgálataikat (alap- és szakvizsga) letették és legfeljebb még az ú. n. pædagogiai vizsga előtt állanak, mely már számos a gyakorlatba vágó kérdést is felölel.

Igy intézkedik a gyakorlógymnasium szabályzata egyfelől csakugyan azért, mert azt hiszi, hogy a gyakorlóiskolai munkásság csakugyan elvonná az ifjakat egyetemi tanulmányaiktól, de másfelől azért is, a mire Schneller úgy látszik épenséggel nem gondol, mert hiányos ismeretekkel bíró és koruknál fogva is éretlen gyakorlótanároknak az iskolába való bocsátása a gyermekek ellen intézett merénylet volna.

A gyakorlóiskola alkotói ugyanis korántsem voltak oly kicsinylő véleménnyel egyebek közt a latin nyelvnek az iskolában való tanítása feladatáról, mint a milyennel, úgy látszik, Schneller van, és ők nem gondolták, hogy valaki «sikerrel, dícsérettel taníthatná a latin nyelvet», a nélkül, hogy «a tudomány subtilitás»-aira rászorulna.

* Rein iskolája Jenában, melyet Schneller annyi méltatlan támadás tárgyává tesz és a melynek halálát is jövendőli, elvben mégis ilyen az egyetem mellett fennálló iskola, hiszen, bár igazgatója, t. i. Rein csak egyetemi Honorarprofessor, az egyetemmel mégis szerves kapcsolatban van, neve «Übungsschule des pædagogischen Universitätsseminars», a Pædagogisches Universitätsseminarba pedig a hallgatók a többi collegiumokkal együtt iratkoznak be. Egyébként Rein, e sorok írójának is kedves tanítója, meg fog vigasztalódni Schneller többrendbeli bizalmatlansági votumán hiszen miként az utóbbi maga kénytelen bevallani, hírét mindenüvé viszi a sajtó, és ő Angliában és Amerikában a legünnepeltebb német pædagogus.

A mit báró Eötvös Loránd, az új tanárképző-intézet elnöke, évekkal ezelőtt, ha jól emlékszem egy egyetemi beszédében mondott, hogy a tanárjelölteknek előbb a tudomány tiszta tejére van szükségük, mielőtt az iskolában taníthatnak, ezt vallották a szabályzat alkotói és vallják a gyakorlógymnasium tanárai mai napig: az az a tudomány tejére lehetőleg legtisztább minőségben és leggazdagabb mennyiségben. Sokkal nagyobbnak, sokkal nehezebbnek tartalmilag is sokkal magasabbnak találták a szabályzat alkotói a tanítás feladatát, mintsem hogy elgondolhatták volna, hogy valaki, az egyetem elhagyása előtt sikerrel taníthatna a gymnasiumban. Sőt tapasztalataik azt mondták, hogy az egyetemről jött végzett tanárjelöltek is első sorban nem methodikai vagy technikai ügyesség híján voltak, hanem, ha az egyetem nagyon jól is teljesítette a maga sajátos feladatát, mégis egyenesen a tanításhoz szükséges tudás híján, bizonyos anyag híján, melyet a tanítás tárgyául tehettek volna.

S azzal, hogy a gyakorlógymnasium a tanításhoz szükséges tudásuk hiányait felfedezte a jelöltek előtt, hogy feltárta előttük műveltségük hézagait, melyek a szükségképen mindig egyoldalú, bár jeles egyetemi képzés mellett is fennmaradnak és kell hogy fennmaradjanak, megtörte akárhány jelöltnek az egyetemről magával hozott fiatalos tudós elbizakodottságát, melyet e csunya szóval: «arrogantia» jelölni, tilt tanárjelöltjeink legjava iránt érzett tisztelem és szeretetem.

A gyakorlóiskola, persze nem az, melyről Schmeller beszél és a mely nem létezik, hanem az, mely létezik, soha «elbizakodottakká, arrogansakká» nem tette a tanárjelölteket, hanem ellenkezőleg szerényekké. Itt valamennyien megtanulták nemcsak azt az útszéli bölcseséget, hogy «mily parányi a tudásuk a tudás végtelen terével szemben» és «mily csekély részük van még akkor is, ha a tudományt tovább fejlesztették, a tudomány továbbvitelében, szemben az elődök és kortársak nagy munkájával», hanem megtanulták azt a tanárra nézve nem eléggé megbecsülhető dolgot, hogy akármennyi tudást hoztak is magukkal az egyetemről, mely a maga munkáját minden bizonynyal derekasán végzi, rendkívül sokat kell tanulniok még csak azért is, hogy az alsó osztályok anyagát eltanítsák úgy, a hogy azt tanítani kell, a mikor a gymnasiumot nemcsak a tudományok eredményeinek száraz extractumait készen átadó nagy nürnbergi tölesérnek tekint-

jük, a milyenek, úgy látszik, Schneller nézi, hanem a gyermekeket művelt, azaz a nemzeti culturának a történet szellemében való gyarapítására a szükséges értelmi és erkölcsi alapot nyerő emberekre nevelő intézménynek. Sőt mindenekelőtt ép azért szükséges a tanárjelölteknek a gyakorlóiskola, hogy mielőtt a gyakorlatba lépnek, egységes szempontból, a középiskolai közlés szempontjából, áttekintést nyerjenek a közműveltség egységes összefüggő egészéről. Az egyetem megadja nekik első sorban a tudomány és tudományos kutatás szempontjából a szakképzettséget, de hogy a tudományos képzettség mily viszonyban áll a közvetlenül nemzedékről nemzedékre tovább adandó legnemesebb nemzeti közműveltséghez, különösen ezt kell a gyakorlógymnasiumban megtanulniok. Hogy tudományuk miképen egészítendő ki az iskola érdekében a közműveltség egyéb elemeivel, ezt kell a gyakorlógymnasiumban mindenekelőtt megtanulniok.

Bátran merem mondani, hogy a budapesti gyakorlógymnasiumban alig működött még jelölt, kit nem ez iskola tett volna figyelmessé tudása egyik vagy másik hiányára, a mellett, hogy folytonos kétséget támasztott benne tanítása módszerének helyessége iránt. Sőt tovább megyek. Tíz éve, hogy ismerem a budapesti gyakorlógymnasium tanári testületét és hogy közvetlen szemlélet alapján, eleinte mint növendéke, majd mint az iskolába be-bejáró vendég, utóbb mint collegája, megítélhetem működését, és merem mondani, hogy ha egy közös jellemvonást akarnék keresni, mely őket mindannyiokat jellemzi, akkor abban a lelkiismeretes scrupulositásban találtnám, melylyel ők maguk folytonosan tanításuk módszere iránt viseltetnek. Nem egy egyedül üdvözítő módszerbe vetett vak hit él bennük, mely talán elbizakodottá tehet és még kevésbé a saját egyéni ingeniumukba vetett bizodalom, mely talán még veszedelmesebb, hanem az igaz, a legjobb út folytonos keresésén fáradoznak; tulajdonképen soha sincsenek magukkal teljesen megelégedve, évről-évre, sőt napról-napra mérlegelve, bírálgatva önmagukat és egymást, törekednek a jobbra. Ily törekvés nem szülhet szerénytelenséget és ily törekvés szemlélése a jelöltek részéről még kevésbé. S ezért nem igaz, a mit Schneller (428. lapon) mond, hogy a gyakorlóiskola «a probléma helyett kész, minden kétely felett álló ismereti anyagot nyújt s a módszerre nézve is a vezető tanár által kipróbálnak, vagy estleg még az ő számára is előírtnak alkalmazását követeli». A ki a budapesti gyakorlóiskolát igazi mun-

kalkodása közben, a jelöltek methodikai képzésére legfontosabb functióiban látta, a vezetőtanár és jelöltjeinek megbeszélései alkalomával, melyek minden órát megelőznek és követnek, vagy az ú. n. próbatanításokat, melyeket vezetőtanárok is tartanak, követő conferenciákon, vagy a gymnasiumi gyakorlat problémáit összefüggő módon fejtegető theoreticumokon, az utóbb idézett sorokat nem írhatná az igazság egyenes megsértése nélkül. Épen hogy a tanítás ne legyen elejétől fogva sablonos utánacsinalás, akár csak annak az utánacsinalása, a mit az ember gymnasista korában saját tanáraitól látott, vagy a mit a legjobb esetben idősebb collegáitól egy-egy hospitálás közben elles, a mely utánacsinalás sablonja egy pár év múlva a mindennapi gyakorlat routinejává lesz, hanem hogy a tanítás mindig egy problémának megoldására törekvő erős szellemi munka maradjon, mely sohasem válik gépies, szellemtelen, tanárnak és tanítványnak lelkét ölé orácleórléssé: mindene-előtt azért jó a tanárjelöltnek a gyakorlóiskola. Studiumot, vagy ha úgy tetszik, hogy Schneller terminusát használjuk, «tanulmányozás»-t követel a gyakorlóiskola is a maga gyakorlótanáraitól, a pædagogiai problémák studiumát, mint a gymnasiumi életen belül felmerülnek, melyeknek létezését a pædagogia egyetemi tanára remélhetőleg tagadni nem fogja. Nem egy problémával telt világ elhagyását jelenti a gyakorlóiskola, mint Schnellergondolja, hanem a szaktudományok nyújtotta problémák világa helyett a szaktanítás nyújtotta problémák világába lép a jelölt. A philologia, a matematika, a historia problémái világából lép az irodalmi tanítás, a matematika-tanítás, a historia-tanítás problémáinak világába, azaz helyesebben [szólva nem abból a világból lép ebbe, hanem benne maradva abban a világban, melyben addig élt, új problémák nyílnak meg előtte, a melyekről sokszor csodálkozva azt veszi észre, hogy bensőleg összefüggnek a tudománynak vagy legalább is a tudomány történetének legfontosabb problémáival. Hiszen tudomány és tanítás nem két külön világ, ép oly kevésbé mint a tudomány és élet vagy elmélet és gyakorlat, és nem is volt az soha, csak itt-ott egyik-másik tudósnak, és nem is a legnagyobbaknak gögje tette azzá vagy akarta azzá tenni. Paulsen szava, melyet Schneller idéz, hogy qui proficit in studiis, et deficit in pædagogicis plus deficit quam proficit, igaz, ezerszer igaz, azaz igaz volna, ha lehetséges volna, hogy valaki in pædagogicis proficit, a mikor in studiis deficit. A ki studiumaiban, azaz tudományos

műveltségében elmarad, az elmaradt pædagogiai tekintetben is. Pædagogiai haladás tudományos haladás nélkül nincs, és a ki csak egyszer, csak egy évben tanított egy anyagot, a nélkül hogy arra az anyagra nézve tudományos tekintetben haladt volna, az abban az évben pædagogiai tekintetben nem haladt, sőt valószínűleg visszamaradt. Paulsen tételét így kellene variálni: *Qui deficit in studiis, eo ipso deficit in pædagogicis, et qui proficit in studiis, proficit eo ipso in pædagogicis.* Nem létezik pædagogiai gyarapodás tudományos gyarapodás nélkül, csak hogy a pædagogiai gyarapodás célja másnemű tudományos gyarapodást követel, mint esetleg a szak-tudomány előbbrevitelének célja. Épen azt, hogy mely irányban történjék a pædagogiai cél érdekében a tudományos gyarapodás, a műveltség kiegészítése, a tudás mely forrásaihoz kell a helyes oktatásnak is visszamennie épügy, mint minden igaz tudománynak — első sorban ezt tanulja a jelölt a gyakorlóiskolában. A mint tanár és jelölt a gyakorlóiskolában præparálja leczkékjét, az nem egy tekintetben valóságos tudományos munka.

S ezért legkevésbé «a gyakorlati életnek szilárd és kényelmes szigete» a gyakorlóiskola a «gyöngye lelkű, a problémáktól, a gondolkozástól féltő» emberek számára, hanem épen a gyakorlóiskolában tanulják meg a jelöltek, hogy az oktatás terén is vannak folyton felbukkanó problémák, melyeket elmékedés és elmélet segítségével meg kell oldani, de a mely problémák erejéről a pász-tán tradált elmélet a gyakorlati nehézségek éreztetése nélkül nem győz meg bennünket.

Különben is mily furcsa visszaélés a nyelvvel és a nyelvnek képeket alkotó erejével, az elméletet, a tudományt tekinteni hullámzó tengernek, melyben az élet egy szilárd, kényelmes sziget. Nem lehet minden józan nyelvhasználatnak e mulattató felforgatásától az eredetiséget elvitatni.

Épen a gyakorlati élet ezer és ezer problémája, melyet az iskola minden történeti közössége mellett, egyébről nem is szólva, már a tanítványoknak folyton változó, még pedig a kint hullámzó élettel együtt folyton változó egyéniségei miatt is nyújt, kíván az elmélettől eligazodást, illetőleg anyagot ad az elméletnek a továbbfejlesztésre, a továbbvitelre. Hogy Schneller nyomán én is képeken beszéljek, a gyakorlati élet a hullámzó tenger, az elmélet a megnyugtató sziget, hol horgonyt vet a gyakorlat emberének in-bolygó hajója.

II.

S evvel eljutottam a gyakorlóiskola jelentőségének oly pontjához, melyet Schneller egyáltalában nem ismer és talán nem is sejt. Gyakorlóiskolára van szüksége mindenekelőtt a pædagogus elmélkedőnek. Schneller is beszél az iskola egy fajáról, mely jó szolgálatot tehet az elmélkedőnek. Ő ezt kísérletező iskolának, vagy egy helyen demonstráló, elméletet beigazoló iskolának is nevezi. Ilyennek mondja Herbart, Stoy, Ziller iskoláit a multban, és a most létező Rein-féle iskolát Jenában és Schillerét Giessenben. Schneller úgy képzei a dolgot, hogy ez iskolák arra jók, hogy a pædagogus, különösen ha van «egy eltérő eszménytől vezérelt» elmélete, ezt egy külön felállítandó iskolában igazolhatja; ily iskolák útján — ezt Schneller kegyesen megengedi — «a tanügy mindig nyert, mivel positive vagy negative okult».

Mily csodálatos, fejére állított gondolatmenet! Schneller, úgy látszik, úgy képzei a dolgot, hogy a pædagogus leül íróasztalához vagy talán lehever divánjára — itt, nem tudom mily alkotórészekből, talán egy kis etikából, egy kis psychológiából, egy kis pædagogia-történetből, meg egy kevéske reminiscentiából, hiszen őt is tanították valamikor, no meg persze egy nagy tömeg, rejtélyes ingeniumtól sugalmazott gondolatból összesző egy elméletet, olyan kedves pædagogiai felhőkakukvárat, ezt elnevezi «eltérő eszménynek» (mitől is tér el az az eszmény?), ezután pedig társadalomhoz es kormányhoz fordul, hogy csináljanak neki egy iskolát, a melyben elméletét beigazolhatja, olyformán, mint az utolsó éveknek egy politikai utopistája egy részvénytársaságot akart alapítani oly darab földnek a megvételére, a hol utopiáit megvalósíthatja.

S ily irányú törekvést tart Schneller támogatandónak? O, ki szerint a nevelői (sic!) oktatás alapfeltétele «a növendék iránti szeretet, annak önczélül s nem kísérleti tárgyúl, illetőleg kísérleti térként való tekintése»? Örülök, hogy ez utóbb idézett mondattal oly mértékben egyet érthetek, mint az egész értekezés egy más mondatával sem. S ép e tölem is egész szívvel-lélekkal aláírt tétel nevében mai erkölcsi felfogásunk mellett a lehető legnagyobb mértékben kárhoztatandó dolognak tartom az ily irányú törekvést, az ily demonstráló iskola felállítását. Nincs az a pædagogiai genie a világon, a kinek szabad volna megadni a jogot arra, hogy a maga

feje szerint csináljon egy iskolát, benne annyit és úgy tanítson, a mint előre kigondolt vagy összeboronált elmélete jónak látja. Ennél elítélendőbb attentatumot a nagy történeti erők, azaz a nagy erkölcsi javak mély tiszteletén alapuló erkölcsiségünk ellen alig tudok képzelni. Csak oly rég leküzdött korok, milyen például a mult század a maga historia-ellenes törekvéseiben volt, a mikor az emberiséget, illetőleg az embert az elme vagy egy elme erejénél fogva egészen újjáteremthetni remélték, gondolhatott egy Rousseau vagy még inkább egy Basedow ily dologra, de épen Basedow és társainak nagy kudarczai mutathatták örök időkre, hogy az iskolában ép oly kevéssé lehet egy csinált természethez, mely csak egyes épen még a természetnek is evolutionistikus jellegét nem sejtő emberek elméjében letezhett, visszatérni, mint a társadalmi élet egyéb területein. S midőn Kant kimondta a szót, hogy mielőtt normális iskolákat állítanak fel, fel kellene állítani experimentális iskolákat, szintén a XVIII-ik század embere, ki Rousseau és Basedow hatása alatt állott, szólt belőle. Némileg ily kísérletező iskola volt conceptiójában még Herbart königsbergi iskolája is, de mégsem volt már egészen az; ő itt elsősorban a magánygyakorlatban szerzett tapasztalatát, melyből mélyreható elméleti tanulságokat vont le, kívánt egy iskolában értékesíteni, s itt nem egy elmélet demonstrálására, hanem fiatal tanítóknak elméletébe gyakorlati úton való bevezetésére helyezte a fősúlyt. Hasonló szelleműek, bár mindinkább engedtek az állami iskolákban létező történeti valóságoknak (pl. az osztályok számában és a formális végzőkben) az egyenesen Herbart munkájának folytatására szánt németországi gyakorlóiskolák.

Be kell vallanom, hogy mindez intézetekben, a mennyire nem a történetileg adott iskolai czélok alapján állanak, anachronismust látok, és ép ez anachronistikus voltukban rejlik nem állandóságuknak mélyebb oka, mely nem állandóságra Schneller is rámutat.

Még egyszer kimondom, hogy oly gyakorlóiskola, mely valamely előre kigondolt elmélet utólagos beigazolása kíván lenni, vétkezik korunk történeti szelleme ellen, mely az iskolát egy történetileg meghatározott közműveltség letéteményesének, legfőbb örének és egyúttal terjesztőjének tekinti. De egyúttal ki merem mondani, hogy minden olyan iskolaelmélet, mely nem az iskola gyakorlatának talaján termett, a kor mai általános tudományos

felfogása mellett, nem tarthat számot tudományos értékre. Nem szeretném, ha félreértenének. Lehetnek valakinek geniális pædagogiai ötletei, lehetnek nagy reformtervei az iskola külső vagy belső szervezetét illetőleg, adhat valaki nagy impulsust a tudománynak, a nélkül hogy az iskolai gyakorlat talaján állana is. De ha valaki arra tart számot, hogy az iskolai közös nevelésre — mely ma a házi egyéni nevelés mellett előtérben áll — vonatkozó pædagogiai elmélete bevilágítson a tényleges és egymástól elütő részlet-tapasztalatok egész sokaságába, vagy hogy épenséggel normákat adjon a tényleges iskolai munka ezer meg ezer ágas-bogas teendőjének szabályozására, annak bent kell állania az iskolában vagy legalább is kell, hogy hosszú ideig benne állott legyen.

A pædagogus tudósnak, kinek a pædagogia nem csak valamely más tudomány deriváltja, hanem a saját területén, a nevelés területén szerzett tapasztalatoknak elméleti rendszere, okvetlenül szüksége van egy iskolára, a hol folytonosan maga előtt látja az oktatás tényezőit, a tanító és a tanuló egyéniségét és a köztük lefolyó nevelési processusokat. Tapasztalnia kell ezeket majd subjectiv, majd objectiv megjelenési formáikban, azaz éreznie kell a nevelő hatalmat saját lelkében, a mikor ő tanít, és látnia kell a megnyilatkozását, mikor mást tanít, sőt látnia kell a tanító egyéniség formálódását, mint erre fiatal, fejlődő tanítóegyéniségek megfigyelése a legjobb alkalmat adja.

Hogyan fejlődik a tanuló, hogyan a tanító, hogy idomul a nevelés processusa vagy az oktatás anyaga különböző tanítóegyéniségekhez, vagy hogy idomul a tanítóegyéniség különböző nevelésfeladatok mellett, miként hat a tanítás subjectuma a tanítás objectumára és viszont: ezt folytonos, közvetlen megfigyelésből kell tapasztalni, a [melybe a lehető sokszor és lehető sokféle ön-megfigyelés, ez a szellemi tudományokban még mindig nélkülözhetetlen tényező, is kell hogy vegyüljön. Csak exact megfigyelésen, gondos tapasztalaton alapulhat tudomány. Megfigyelés, tapasztalat nélkül létrejöhet bizonyos intuitio, létrejöhet közvetett műveltség, létrejöhet bizonyos művészi érzék is — de nem jöhet létre exact tudomány. Nem jöhet létre mai napság semminemű területen, annál kevésbé egy gyakorlati, azaz a gyakorlatot irányítani, szabályozni, nemesbiteni akaró tudomány területén.

Lehet valakinek geniális hadverő ötlete, a ki sohasem látott csatát, de a hadvezetés tudományának továbbvitelét mástól nem

várhatni, mint a ki a hadvezetés gyakorlatában jártas, kigondolhat valaki íróasztala mellett is nagy jogi reformokat, de a perrendtartás disciplináját önálló és használható rendszerben fel nem építheti senki, a kinek pereket vezetni nem volt alkalmá, lehet laikusnak is nagy orvosi műveltsége sőt egyenesen orvosi intuitiója, de a belgyógyászat tudományához mégsem fog más hozzászólhatni, mint a ki maga is betegségeket gyógyít vagy épen másokat is nagyszámú kóreset alapján a helyes diagnosisba bevezet. S meggyőződés szerint igaz, tudós pædagogus, a ki a pædagiát előbbre viszi, a ki a nevelőnek, a tanítónak meg tudja mondani, ebben és abban az esetben mit tegyen, mihez fogjon, mik munkásságának korlátai, mi e korlátok hatásának mértéke, hol és meddig mozoghat szabadon, adott körülmények mellett mi valósítható meg a nevelés ideáljaiból és miképen valósítható az meg, az csak olyan ember lehet, ki iskola felett rendelkezik, vagy legalább is jókora ideig rendelkezett exact megfigyelései — megfigyelései és nem igazoló kísérletei — területtől. Minden pædagogia, mely nem a tanító munkásság folytonos megfigyelésén alapul, lehet esetleg régi elméleteknek elmés combinatiója, lehet dilettans rendszercsinálgatás vagy szellemes elmélet, de igazi tudomány nem lehet.

Ezért van az igazi pædagogusnak iskolára szüksége.

S mindenki, a ki az újkor eleje óta tényleg előbbre vitte az iskola ügyét, a ki vagy maga elébbre vitte az elméletet vagy legalább is irányítólag hatott a gyakorlatra : az az iskola talaján állott. Sturm, Ratichius, Comenius, Francke, Rollin, Basedow, Pestalozzi, Thomas Arnold, Herbart, Ziller : mindenkinek volt iskolája. A kik Németországban a legutolsó időben legerősebben hatottak a gymnasiumi pædagiára, sőt majdnem az egyedüliek, kik elméleti pædagiái műveltséget erősen követeltek a gymnasiumi tanárságtól és ennek figyelmét sikerrel terelték az elméleti pædagiára : Frick és Schiller, iskola birtokában voltak, miként iskola birtokában van az a pædagogus is, ki Schneller bizonyítványa szerint Angliában, Amerikában a legünnepelebb német pædagogus, t. i. Rein. S ha egy kissé megnézzük, hogy kik hatottak nálunk Magyarországon ujabban a pædagiára oly módon, melynek nyoma ott van intézményeinken és pædagiái közszellemünkön, akkor be kell vallanunk, hogy nem a gyakorlattól független, tőle távol állott pædagogusok hatottak így, hanem azok, kik közvetlen kapcsolatban a gyakorlattal, innét merítették termékenyítő eszméiket.

Ha Schneller közelebbről megtekinti azokat a németországi egyetemi tanárokat, a kikkel esetleg beszélt és a kik talán jóllehet pædagogiót tanítanak, idegenkednek a gyakorlóiskolától, akkor azt találta volna, hogy azok nem első sorban pædagógusok, hanem philosophusok, a kik csupa kényszerűségből, a németországi egyetemek hagyományos szokása szerint, pædagogiót is tanítanak, többnyire kelletlenül és nem szívesen, még pedig oly pædagogiót, mely nagyobbára csak pædagogia-történet, itt is sokszor csak a pædagogia elméletének története, vagy legfeljebb egy kis alkalmazott ethika és psychologia, de a kik a valóságos pædagogiai életre egész Németországban alig hatnak ki. Még azok állanak közülök legközelebb a pædagogiai gyakorlathoz, és azok folynak be legjobban reá, kik maguk is átmentek a gymnasiumi tanárságon, (mint pl. Ziegler Strassburgban.)

III.

Ha igaz, hogy a pædagógusnak szüksége van iskolára, és ha ez az iskola nem lehet csak igazoló demonstráló iskola, kérdés, milyen iskola legyen. Legyen-e csak pusztá gyakorlóiskola, abban az értelemben, hogy egy közönséges középiskola, melyben fiatal, egyetemet végzett tanárjelöltek megismerkednek a tanítás problémáival és maguk közvetlen elméleti tájékoztatás és folytonos vezetés mellett végzik a gyakorlati tanítást, vagy legyen neki már magára az utóbbira való tekintettel is, de még inkább az elméleti pædagógus szükségletét tekintve, külön, önálló szervezete.

Nem szándékozom most e helyt a gyakorlógymnasium szervezetét és munkarendjét, a mint az az évek folyamán kialakult, ismertetni, illetőleg kifejteni, mily irányban vár e szervezet és munkarend kiegészítésre. Erre vonatkozó nézeteimet a pædagogiai társaság elé szándékozom terjeszteni, még pedig legközelebbi ülésén.

Csak annyit kívánok már itt is megjegyezni, a mennyi a Schnellertől esetleg előidézett balvélemények eloszlatására szükséges.

Nyilvános, az államtól fentartott iskola soha más nem lehet, mint oly iskola, mely nevelési céljaiban ugyanarra törekszik, mint a többi állami iskola. A gyakorlógymnasium, mely a pæda-

gogiai elmélet és a tanárképzés szolgálatában áll, sem lehet más, mint végcéljaiban, tantervének és erkölcsi nevelésének végcéljaiban, a többi gymnasiumokkal megegyező gymnasium, mely a tőle nevelt növendékekkel elért eredményekről egészen olyan módon tartozik beszámolni, mint bármely más gymnasium.

A gyakorlógymnasiumnak is, mind egész folyamának végcéljában, mind az egyes fokozatainak megfelelő eredményeiben arra kell mint minimumra törekednie, a mit az országos törvény és az állami tanterv az állami gymnasiumoktól követel. Neki eredményeiben ugyanazt a nemzeti műveltséget kell növendékeinek örökségül adni, milyent bármely más gymnasium ad. Sem egy aprioristikus elmélet kedvéért, sem a gyermekek nevelésén felül követett egyéb gyakorlati cél kedvéért nem szabad a legkisebb csorbát sem ejteni az iskolának a többi iskolákkal közös gymnasiumi jellegén. A gymnasiumi műveltséget szabályozó történeti hatalmak erejének a gyakorlógymnasium épügye alatta áll, mint bármely más gymnasium. De minthogy tanári testülete és igazgatósága a rendes gymnasiumi tanítás nagy feladatán felül még más, az elméleti pädagogia és a tanárképzés céljaira vonatkozó köteleességekkel van megterhelve, méltányos dolog, hogy administrationális tekintetben, mely a gymnasiumi nevelés ügyét legkevésbé sem érinti, legfeljebb csak kedvezően, könnyítsenek a tanárok és az igazgató dolgán. Ily könnyítések a mai gyakorlógymnasiumban az egy évben együtt létező gymnasiumi osztályok számának reducáltsága, az egy osztályba felvett tanulók létszámának a fővárosi átlagnál kisebb volta és a tanárok csekélyebb heti óraszám.

E könnyítéseket, melyekkel szemben annyi súlyosbítás és megterhelés áll, méltányossági okok szükségessé teszik, bár azok természetesen nem elvszerű járuléka a gyakorlógymnasiumnak, és különben is, mint mondom, csak administrationális, nem pädagogiai, vagyis a gyermekek gymnasiumi nevelésének céljaiba és módjába vágó intézkedések. A nevelési ideálok és nevelési módok dolgában a gyakorlógymnasium csak olyan gymnasium kíván lenni, mint a többi; az administrationális könnyítések által csak azt akarja elérni, hogy az elméleti követelmények alkalmazásában az átlagos gymnasiumoknál egyöntetűbb és következetesebb lehessen, és gyakorlati eredményeiben, jóllehet folytonosan váltakozó kezdőtanárokkal operál, rosszabb ne legyen, mint a többi. Egyéb kíván-

ságai vagy particuláris törekvései a gyakorlógymnasiumnak mint gymnasiumnak nem voltak és nem is lehetnek.

Ezen, a többi gymnasiumokkal közös, a törvény, tanterv es egyéb történeti tényezők által megszabott határokon belül kívánja csak a gyakorlógymnasium másik két fontos czélját, a gymnasiális pædagogiót és a tanárképzést szolgálni. Ama történetileg megszabott határokon belül még igen sok tér marad az önálló gyakorlati kezdeményezésre, változó nevelőeszközöknek és nevelőhatásoknak a különféle pædagogiai szempontokból való megfigyelésére, a részletek értékesítésében nyilvánuló egyéni felfogások érvényesítésére és egybevetésére, és mind e kezdeményezésnek, mind e megfigyelésnek és egybevetésnek összeállításával és feldolgozásával szolgálhatja a gyakorlógymnasium a gymnasiális pædagogiót. Minden új szempont, melyet a gyakorlógymnasium valamely tanára az oktatás egyik vagy másik részletének methodikus feldolgozásába belevisz, minden új kiindulópont, melyet használ, minden új systematikus igazság, melyet egy-egy részletből nyer, minden új hatás, melyet valamely új részlet az osztály egyéniségére gyakorol — gyarapodásává lehet és lesz a gymnasiális pædagogióának ; csak egybe kell fűzni a tanulságokat, csak rendezni kell őket, bele kell őket illeszteni szakavatott kézzel a gymnasiális pædagogia rendszerébe, és ez úton folytonosan gyarapszik maga az elmélet. Az igazi elmélet, mely nem merő aprioristikus constructiókból áll, hanem a gyakorlatból levont és az elvek fonalán egybefűzött tételek rendszeréből.

Ez úton lesz a gyakorlógymnasium, a nélkül, hogy a szó rossz, kárhóztatandó értelmében kísérletező iskola legyen, valóságos pædagogiai laboratoriummá vagy legalább is observatoriummá. Csak gondoskodni kell a laboratorium eredményeinek folytonos számontartásáról, fixirólásáról és egybegyűjtéséről — és ki fog tűnni, hogy a gymnasiális pædagogióának igazi továbbvitelére nincs más, nincs becesebb eszköz, mint egy gyakorlógymnasium.

Erre, a mit itt az utolsó sorokban kifejtettem, könnyen lehetne azzal az ellenvetéssel válaszolni, hogy ilynemű munkára képes, ilynemű munkát végezhet és sokszor végez is bármely gymnasiumnak bármely nagyobb elméleti pædagogiai érdeklődést mutató tanára. Ez igaz is, és azok a gymnasiumi tanárok, kik ilynemű munkájokat közzétették, tényleg jobban szolgálták az elméleti pædagogiót is, mint sok úgynevezett pædagogus, ki sohasem érezte lábai alatt az iskola forró és hevítő talaját. De az, hogy itt-

ott minden külön cél, minden külön megbízás nélkül dolgozik egyik-másik tanár oly módon, mely eredményeiben gazdagodást jelent az elméleti pædagogióra nézve is, az nem lehet oka annak, hogy erre a célra egy külön intézményt ne tartsunk, melynek munkásai folytonosan és céltudatosan és egységes módon dolgoznak oly irányban, mely az elméleti pædagogiót akarja szolgálni. Mint egyes magános, a tudományt előbbrevivő csillagvizsgálók létezése nem lehet ok arra, hogy nyilvános observatorium ne legyen, épúgy nem lehet egyes tanároknak az elmélet érdekében kifejtett munkássága ok arra, hogy egy külön ad hoc létező pædagogiai labororium ne legyen. Hogy mi minden kellene ahhoz, hogy e pædagogiai műhely úgy működjék, a mint ideális célja értelmében működni kellene, mit kívánhatna e célra államtól és önmagától: ennek kifejtése kívül esik fejtegetéseim keretén. Hogy e tekintetben, különösen a mi elméleti eredményeinek irodalmi értékesítését illeti, magát a gyakorló gymnasiumot is mulasztások terhelik, azt tagadni nem akarom, jóllehet e tekintetben is több történt az utolsó időben, és történni fog előreláthatólag legközelebb még több. A ki ugyan nemcsak a felszinen levő jelenségek szerint ítél, az tudja, hogy egy munka, mely az utolsó évtizedek alatt nálunk ép a pædagogiai elmélkedést gazdagította és a pædagogiai gyakorlatot is új mederbe terelte, a gyakorlógymnasium műhelyéből került ki, a nélkül, hogy hivatalosan ez intézet neve alatt jelent volna meg. Ezt mindenki ez országban jól tudja, a ki nem hunyja be szántszándékkal szemét a tények előtt. A gyakorlógymnasium mindig pædagogiai műhely volt, és a míg mai alakjában létezni fog, az is marad. A mit tőle joggal megkövetelhetnek, az az, hogy e műhelynek mint ilyennek a munkásságáról és eredményeiről kellő időben és formában számot is adjon. E számadás nem lehet mai napság bizonyos imponderabilékra, egy sokféle teremtett pædagogiai közszellemre való hivatkozás, hanem eredményeinek tudományos irodalmi formában való közzététele. E feladat megvalósítása vár most első sorban azokra az új személyes tényezőkre, melyeket az utolsó évek változásai a gyakorlógymnasiumba hoztak.

IV.

A pædagogiai elmélet érdekében kifejtett e munkássága mellett folytatja a gyakorlógymnasium lankadatlan buzgósággal a régi ki-

próbált módon harmadik feladatát is, a fiatal tanárok pædagogiai képzésének a feladatát. Folytatja ugyanazokkal az eszközökkel, mint régen tette. Ha valaki nem tudja, mik ezek az eszközök, és úgy nagyjában meg akar velük ismerkedni, a részletek egyik-másik módosulásával nem törődve, az olvassa el Schnellernek a 449. és 450. lapon írt tervezetét a tőle kívánt seminargymnasiumok módozatairól. Egy középiskola, a hol a gyakorlótanárok tervszerűen hospitálnak, majd a szaktanár vezetése alatt maguk is megkezdik a tanítást, aztán igazgató, vezetőtanárok és a többi tanárjelöltek jelenlétében ú. n. próbaleczkéket tartanak, a hol a jelöltek közönséges mindennapi tanítását közvetlen kritika követi, az igazgató jelenlétében lefolyó próbaleczkék megbeszélése a heti conferentián történik, a hol a jelöltek külön órákon részint előadások, részint saját társaik relatiói alapján megismerkednek pædagogiai kérdésekkel és az újabb pædagogiai irodalommal — ez Schneller szerint egy seminargymnasium és ez mindenki szerint, a ki ismeri, a budapesti tanárképzőintézeti gyakorlófőgymnasium.

Nem csodálatos dolog-e, hogy az értekező e «kivánatok»-kal előáll, mint egészen újakkal vagy legalább is idegenekkel, és egy árva szóval sem említi, hogy ilyen vagy ehhez hasonló intézmények léteznek egy magyar gymnasiumban is, — egy magyar gymnasiumban, melyről csak annyit jegyez meg az író, hogy «intézményével némileg előkészítette a seminargymnasiumot», különösen az által, hogy seminariumi tanárokat nevelt. Igaz ugyan, hogy a gyakorlógymnasiumnak a tanárjelöltekre vonatkozó működése a fentebb összeállított közös vonások keretén belül eltér egyik-másik részletében a Schneller kívánta szabványoktól, azaz eltér a Schneller részéről meglehetősen vakon követett porosz seminargymnasiumtól, ettől a magában Németországban is sok oldalról megtámadott és Schneller cikkében is egy helyt kissé neveltségessé tett intézménytől. Azt is megengedem, hogy e részleteltérések sok tekintetben lényegbe vágók, különösen ha a tanárképzés munkája mellett is, épúgy mint a pædagogiai elmélet szolgálása mellett, szem elöl nem tévesztjük a tanítandó gyermekek érdekét, ezt a Schnellertől is emlegetett «önczelt». De bármilyen fontosak is ez eltérések, egészben véve mégis az mondható, hogy a mi seminargymnasiumok berendezésében a lényeges, az a gyakorlógymnasiumban is mind megvan. Legfeljebb valamivel több van itt, mint ott, egyik-másik dolog máskép is van, — de egészében, a tanárképzés

szempontjából, azonos a kettő. Ezt Schnellernek constatalnia kellett volna, azután a részletkülönbségekre rámutatni és a saját tervezetének a már létező gyakorlógymnasium szervezetétől való eltéréseit megokolni. Ez lett volna a helyes, a loyális eljárás, de nem valamit, a miből a jó nálunk régen megvan, mint valami újat feltüntetni. Nincs szándékom ezúttal e részleteltéréseket megbeszélni, és a gyakorlógymnasiumnak kipróbált és önállóan fejlődött praxisát a porosz seminargymnasium mintájára utánacsinált Schneller-féle schemával itt szembeállítani. Azt hiszem, könnyű volna kimutatnom, hogy a mi viszonyaink mellett a gyakorlógymnasium praxisa a helyesbik. Ezt majd más alkalommal fogom megtenni. Itt nem a különbségeket akarom kiemelni, hanem épen a Schnellertől teljesen ignorált megegyezést. A különbségek egyelőre kevésbé fontosak, és ha, a mint Schneller kívánja, több seminargymnasium vagy több gyakorlógymnasium volna, akkor az egyik úgy folytathatná praxisát, mint a budapesti tanárképző-intézeti gyakorlógymnasium, a másik akár úgy kezdhethé, mint Schneller akarja, hiszen rövid pár év múlva az egyik is, a másik is részleteiben eltérne eredeti alakjától, mert a természetes fejlődés és a vele járó differentiaalódás (az, a mit Schneller dolgozatának egy helyén egyéniesülésnek nevez) úgys idővel az intézményeket is elterelné eredeti alakjától, és csak a földolgoz, az elvileg megokolt tipikus vonások állandóságáról lehet szó, melyekre nézve úgys nagy köztük a rokonság.

Több seminargymnasium vagy több gyakorlógymnasium? Igenis, több. No de azért nem sok. Hiszen sok nem lehet. Nem lehet — őszintén szólva — azért sem, mert csak igen kevés nálunk a pædagogiai elmélettel foglalkozó ember; még a saját tárgyuk methodikájával is csak igen kevesen foglalkoznak behatóbb, történeti és összehasonlító tanulmányokra is kiterjedő módon. S teljesen igazat adunk Schnellernek, midőn azt mondja, hogy jobb, ha csak 1—2 jó seminarium van, mint ha egy harmadik compromittálja magát az ügyet. Én is egyelőre csak 1—2 seminargymnasiumot, vagy engedjék meg nekem a régi név használatát, melyet szintén nem tartok egészen szerencsésnek, 1—2 gyakorlógymnasiumot szeretnék. Azaz, hogy egészen pontosan beszéljek, kívánnék két gyakorlógymnasiumot. Az egyik már megvan, és azt talán, tekintettel a múltban szerzett érdemeire, meghagynók régi helyén, régi szervezetében, mely utóbbi a tanárképzést illető részében nagyon meg-

egyezik a Schnellertől kívánt intézménnyel, és legfeljebb, hogy egész, a tanárképzésen túlmenő hivatását is kifejtse, gyámolítsuk és gyarapítsuk, hiszen ez intézmény, melyről Beöthy Zsolt az A Felső Közoktatásügy Magyarországon ez. millenniumi munkában (246. l.) azt írta, hogy «közoktatásügyi alkotásaink között az egyetlen teljesen eredeti, melylyel a legmíveltebb államokat is megelőztük és a külföldön nemcsak mély érdeklődést keltettünk, hanem meleg elismerést is szereztünk» — elég alapot szolgáltatott arra a reményre, hogy saját belső termőerejénél fogva tovább fejlődhetik még erősebb, még termékenyebb tényezőjévé a magyar pædagogianak és közoktatásügynek.

A másik seminargymnasiumot vagy gyakorlógymnasiumot pedig kellene még teremteni, még pedig minél előbb. S hová is lehetne ezt inkább tenni, mint Kolozsvárra, hol leginkább megvannak a szükséges előfeltételek ily intézmény felvirágoztatására. S mi volna természetesebb, mint hogy e gymnasiummal a kolozsvári egyetem pædagogusa szellemében tegyenek kísérletet? Reméljük, hogy ha ott volna ez intézmény, az egyetem pædagogusa nem idegenkednék tőle, nem vonná meg tőle fontos elméleti támogatását, és ha csak itt-ott is meglátogatná e seminargymnasiumot, látná vezető- és gyakorlótanárok és tanítványok együttélését, onnan is nem egy termékenyítő gondolatot vinne kathedrájára. Hogy ő maga is tanítson, arra nem igen mernők kérni. A ki annyira meg van győződve arról, hogy a jó theoretikus rossz praktikus, mint a hogy erről Schneller meg van győződve, illetőleg hogy a jó egyetemi tanár rossz középiskolai tanár, az valószínűleg subjectiv tapasztalat vagy érzés alapján beszél így, s azért jobb, ha Schneller, ki bizonyára jeles pædagogiai theoretikusnak tartja magát, meg sem próbálkozik a gyakorlati tanítással.

V.

De vajjon igaz-e, hogy elmélet és gyakorlat két homlokegyenest ellenkező terület, igaz-e, a mit Schneller állít, hogy a ki jó elmélkedő, az rendszerint rossz praktikus, vagy hogy épenséggel a fő egyetemi tanár rossz középiskolai tanár, és viszont a jó középiskolai tanár rossz egyetemi tanár? Ez állítás oly merész generalisatió, — mert egyébként alig mondhatjuk, minthogy a theoria és

praxis fogalmának mélyebb elemzéséből eredő bizonyítását nem találjuk Schnellernél a milyenre philosophiailag fegyelmezett fő, ha csak erős subjectiv tényezők nem zavarják itéletében, alig ragadtatja magát. Nagyon is sok tiszteletre érdemesíteném e minden alapot nélkülözö és minden alap vagy igazolás nélkül felállított tételt, ha a theoria és a praxis viszonyát itt behatóbban fejtegetném. Megjelölte már e viszonyt örök idökre szóló módon Aristoteles és megvilágította az útszéi bölcseséggel szemben Kant is. Hogy ép az elmélet nevében fejezze ki valaki oly triviális, nem igaz módon e viszonyt, mint Schneller teszi, azaz oly módon, hogy egyenesen ellentétet teremt közöttük, és ez ellentétet még a rájuk vonatkozó individuális tehetségek területére is átviszi: ez legalább is nagyon meglepö. Annak a véleményét, a ki erre képes, nehezen lehetne mélyebbreható fejtegetéssel megingatni. Azzal szemben, a ki csak valamely különben is fel nem tárt, hiányos inductió alapján felállít, illetöleg könnyedén odavet ily tételt, legfeljebb csak egy teljesebb inductiót lehet szembe állítani. Nézzon Schneller körül ez ország theoretikusai között, nézzon körül ez ország két egyetemének legjelesebb tanárai között, talál-e a középiskolai tanárokból lett jeles egyetemi tanárok között csak egyet is, a ki nem lett volna egyuttal jeles gymnasiumi tanár is. A budapesti és kolozsvári egyetem annyi jelesére hivatkozhatom, kikre mikor még középiskolai tanárok voltak, mint a középiskolai gyakorlatban is legkiválóbb tagjaira büszkeséggel nézett a középiskolai tanárok összessége.

S mit szóljunk e tételhez, hogy «rendszerint az elméletben jeleskedö igen gyarló a gyakorlatban és a határozottan gyakorlati irányzatú egyén igen gyenge elmélkedö»? Létezik-e a nagyszabásu gyakorlati munkásságoknak csak egyetlen egy területe is, a melyre nézve ez áll? Nem kerültek-e ki legjelesebb politikai elmélkedöink sorából legnagyobb alkotó államférfiaiunk is, a Széchenyiek, az Eötvösök? Vagy volt-e a magyar közjogról elmélkedök közt valaha erősebb emberünk, mint a gyakorlati életet soha el nem hagyó Deák Ferencz? Vagy legkiválóbb orvostanáraink és velök együtt a külföld legnagyobb orvoselmélkedöi nem voltak-e együttal a legnagyobb gyakorlóorvosok is? S a szó legnemesebb értelmében erős gyakorlati érzékkel biró nagy vallástörténeti alakok, az Augustinusok, a Luther Mártonok, nem tartoznak-e ök egyszersmind minden korok legnagyobb elmélkedöi közé? S a legesleg-

nagyobb gyakorlóművészek, a Leonardo da Vincik, Goethék, Wagner Richardok, Arany Jánosok nem egyúttal a legnagyobb theoretikusok-e a maguk művészetében? S épen csak az iskolai tanítás művészete volna olyan sajátos donum, mely kizárja az elmélkedés mélységét, vagy a melynek árt a mélyebb elmélkedés?

Igy mint Schneller beszél, rendszerint nem beszél más, mint vagy a sekély routinier, a ki sohasem érezte a gyakorlati munkásság közben ép ennek érdekében a legmélyebb elmélkedés szükségét, vagy az igazi munkától teljesen idegen álmodozó, ki sohasem érezte a gyakorlati munka problémászerző és épen a teoriát termékenyítő erejét. Még egyszer mondom, csak a gyarló routinier, vagy tehetetlen gondolatszövé, hogy ne mondjam, gondolatcompiler szokott így beszélni. A gyakorlat gondolkodó és lelkiismeretes embere érzi, hogyan lesz a gyakorlat által elmélkedővé, még pedig minél kitünőbb gyakorlati munkát akar végezni, annál mélyebb elmélkedővé. Az elméletnek reális, solid alapon álló, a dolgokról és nem szavakról gondolkodó embere pedig tudja, hogy a gyakorlati életből, a gyakorlati technikus, sociális, művészeti, vallásos életből kell a legnagyobb problémákat szednie és innét a leghelyesebb megoldásokat is, a gyakorlati valóságban kell gyökereznie, lábával a gyakorlat földjén, nem pedig fejével a fellegekben, a ködben járnia, ha azt akarja, hogy elméleti munkája több legyen, mint régen teremtett gondolatok tarka-barka szövedéke, több mint esetleg szines, de üres gondolatbuborék. Elöttem az ú. n. gyakorlat embere, ki magától az elméletet elhárította, mindig épen mint praktikus volt gyanús és viszont a theoria embere, ki minden áron a praxis ellenfele gyanánt lépett fel, gyanus volt épen elmélete solidságának, elméleti tudásának megbízhatósága szempontjából.

Gyanús nekem ez alapon — bevallom — maga Schneller is. S ki kell jelentenem, hogy czikkének az a kevés része, a melyben mint theoretikus pädagogus szól hozzánk, igazolja e gyanúmat. E rész Schneller értekezésében az, mely a Herbart-féle pädagogiára vonatkozik és a mely értekezésének majdnem egy negyed-részét elfoglalja.

VI.

Schneller cikkének és egész gondolatmenetének sajátosságos természetét semmi sem jellemzi jobban, mint az, hogy miképen ugrik a gyakorlóiskola intézményének megbeszélése közben egyszerre kellő átmenet nélkül a Herbartistákra. Arról beszél, a mit már fentebb érintettünk, hogy a gyakorlóiskola általában csak kész ismereteket ad a jelölteknek, melyek készen hullanak a fiatalok ölébe és ezért elbizakodottakká, arrogansokká teszik őket, a kik lenéznek mindenkit, ki azzal a kincsesel nem bir, és a kikben nincs szeretet és nincs meg a képesség sem a tárgyi világ, sem a személyek igaz megítélésére, fejlesztésére, tehát más fejlesztő vagyis nevelő tevékenységre (431. l.). Ezen merészen odavetett, a gyakorlóiskolákból kikerült tanár- és tanító nemzedékek egész sorát ok és alap nélkül stigmatizáló sorok után, melyek egész általánosságban bizonyítani akarják, miért veszélyes ethikai szempontból a gyakorlóiskola, hirtelen, egy meglepő, az elfogulatlan olvasó előtt teljesen érthetetlen fordulattal rátér a cikkíró a Herbartistákra. «Mindez» — úgymond (t. i. a gyakorlóiskola ez ethikai veszedelmei) — «annál biztosabban be fog következni, ha az átvett és a gyakorlatra képesítő anyag tartalma és nevezetesen közlésének módja a rá tartóság, kiválóság, az egyedül igaznak követelésével és másrészt minden mással szemben a közvetettség, a reflectáltság jellegével lép fel. Sajnos, hogy a Herbarti iskolának a Zilleri formalismussal bővült anyaga ily jellegűvé vált. A Herbartisták a tudományosság jelzőjét egyedül maguk számára reclamálják» stb. stb. — és ezek után megindul egy közel nyolcz lapon át folyó támadás (az egész értekezés csak 34 lapnyi) Herbart és a Herbartisták ellen, mely azt akarja bizonyítani, milyen keveset ér Herbart pädagogiája és pszichologiai elmélete és milyen keveset az elméletnek alakulása Ziller és utódai kezében. Majd, miután Herbart és a Herbartisták pädagogiáját nyolcz lapon át leczkéztette, ismét visszatér kiindulópontjához és constatalja: «Mindezek» (t. i. Herbart megezáfolása) «alapján érthető, hogy midőn a gyakorlóiskolának egyetemen való állandósítását egyenesen veszélynek tartom a tanárképzésre nézve, e veszélyt még inkább fokozva látom, ha e gyakorlóiskola oly irányt vall

magáénak, mely alaptévedése miatt épen az általa czélzott nevelői oktatásra képtelen.»

Sehol sem találjuk e dolgozatban a Herbartisták ellen intézett támadás kellő motivációját. A gyakorlati tanárképzés kérdése, akár gyakorlóiskola, akár seminargymnasium útján oldjuk meg, teljesen független a herbartista pszichológiától és pædagiától és Schneller cikkében se találunk szoros összefüggést a tőle felvetett kérdések és a herbartista elmélet között.

Állhat valaki egészen távol Herbart pædagiájától és azért mégis lehet a gyakorlóiskolának akármely formában, még a kísérletező iskola formájában is, a hive, hiszen miként már említettük, jóval Herbart előtt beszélt már Kant is experimentaliskoláról és beszélnek újabban experimentális pædagiáról is olyanok, kiknek pszichologiai felfogása Herbarton túl menve a physiologiaiban gyökerezik és innét kölcsönöz methodusokat és eredményeket is. Viszont állhat valaki teljesen Herbart pszichológiája és pædagiája alapján és mégis más módot kívánhat vagy követhet a tanárjelöltek gyakorlati képzésére, mint a gyakorlóiskola, hiszen a Schnellertől utánzott német seminargymnasium hivei között is vannak Herbartisták.

Ha pedig csak a Herbartisták állítólagos rátartósága és egy helytelen elmélettel való alaptalan hetvenkedése okozta Schneller haragját, akkor is más alkalmat kellett volna keresnie e haragnak kinyilatkoztatására, mint egy németországi intézményekre vonatkozó tanulmányútról szóló jelentést, illetőleg gyakorlati intézményekre vonatkozó kívánságait előadó értekezést. A ki Schneller dolgozatának e részét olvassa, nem szabadulhat attól a benyomástól, hogy Schneller erőszakkal odavonszol egy egészen idegen témát, a végre, hogy kifejezést adjon egy hosszabb-rövidebb idő óta benne lappangó elméleti ellenvéleménynek. Bátran merem mondani, hogy a Herbart és a Herbartisták ellen nyolcz lapon át folytatott polemiájának legalább a 430. lap első bekezdésétől a 437-dik lapig tulajdonképen semmi köze nincs voltaképi kérdéséhez, és hogy egy a tanárképzésről szóló tanulmányban vagy épenséggel jelentésben e fejtegetéseknek helyük nincsen.

Különösen erre való tekintettel adtam én már előre dolgozatomnak egy kissé tágabb czímet, hogy nekem jussom legyen erről is szólni. Mert hogy kötelessége ez annak, a ki a czikkel foglalko-

zik, azt remélem mindenki meg fogja engedni, a kinek a tudomány becsületéről, a tudós ethicumáról fogalma van.

Mindenekelőtt tiltakoznia kell mindenkinek, a ki a tudományok történetét ismeri, azon gyanúsítgató, vádaskodó hang ellen, melyet a ciklikiró egy tudományos iskola erkölcsi tulajdonságaival szemben használ, csak azért, mert erős tudományos meggyőződésük van, mert azt hiszik, hogy a miről meg vannak győződve, az igaz, mert annak számára, a mit igaznak fel- és elismernek, igenis az egyedül igaznak attributumát követelik. Nem tudom pontosan, kikre czéloz Schneller, mert abban a vádaskodó, személyes dolgokat ugyan gyakran hánytorgató, de azért épen kritikus helyeken a személyeket meg nem nevező, csak sejtető modorában, melylyel egész értekezése írva van, itt is csak herbarti iskoláról, Herbartistákról szól, a nélkül, hogy szükségét látná, hogy idézetekkel is bizonyítsa a mit mond. Nem tudom pontosan, kikre czéloz Schneller, de akárkire czéloz, ha tudós kutatókra és elmélkedőkre és nem talán csak in verba magistri esküvő harmadrendű emberekre: tudóstól, ki ismeri a mások elméletét és ismeri a magáét, illetőleg a magától elfogadottat, senki sem veheti rossz néven, ha ezt tekinti igaznak. Tudományos kutatás mit is jelent mást, mint az igazság keresését, tudományos meggyőződés mit is mást, mint azt, hogy valaki, a ki kellő kritikával, a tények és érvek lelkiismeretes egybevetése alapján ítelt, ítéletének követeli az egyedül igaz voltát, érte küzd tudása, elméje, érzülete egész erejével. A tudósnak is gerinczre van szüksége, erős, csak a magasabb igazság előtt meghajló, egyébként hajthatatlan gerinczre, épúgy, mint az emberiség erkölcsi munkája bármely más munkásának.

Minden tudományos nézet, minden tudományos elmélet egy-egy szem az emberektől felfedezhető igazságok láncolatában. Tulajdonképen magasabb tudománytörténeti szempontból egészen értéktelen elmélet — a hol elméleten a tények összefüggésének az igazságot lelke egész erejével kereső ember elméjében tükröződő képét értem — époly kevéssé van, mint absolute értékes, azaz a magánvaló valóságot minden ízében kifejező elmélet. Minden elmélet csak az objectiv igazat többé-kevésbé megközelítő subjectiv magyarázat. De a ki egyik vagy másik magyarázatot elfogad, a mit a lelkiismeretes tudós csak minden szembenálló magyarázat scrupulosus egybevetése után fog megtenni, annak lelke egész

erejével kell hozzá ragaszkodnia, mindaddig, míg vagy a szemben-
álló vagy az eddigiekhez képest egészen új elmélet igaz vagy inkább
igaz voltáról meg nem győzik.

Newtonnek épúgy meg kellett győződve lennie emanációs elmélete helyességéről, mint későbben Fresnelnek undulatiós elméletéről, Copernicusnak a heliocentrikus rendszeréről, mint Tycho de Brachénak a geocentrikuséről, Darwinnak és a darwinistáknak a fajok evolútiójának elméletéről, mint Agassiznak a maga ellentétes tanáéról. Csak az ellentétes vélemények erős, becsületes küzdelme, mely küzdelemben minden fél a maga elméletét tartja az egyedül igaznak, vezet az egyelőre végleges magasabb igazsághoz. Szántszándékkal a természettudományoknak ma aránylag kevésbé is sub iudice jellegű területeiből vettem példáimat, de szolgáljak-e ilyenekkel a szellemi tudományok mezejéről is? A mikor a középkori nominalismus a realismussal vivja a maga harcát, vagy napjainkig a determinismus az indeterminismussal, vagy a monismus a dualismussal, vagy szemünk láttára a történettudomány terén a materialistikus, gazdaságtörténeti felfogás az idealistikus, eszmetörténeti felfogással, vagy az individualistikus felfogás a socialistikussal stb. stb., nem tekinti-e mindegyik tábor a maga elméletét az egyedül igaznak, míg esetleg egy harmadik tábor ép a thesisnek és antithesisnek egy magasabb synthesisse való egybeolvasztásától várja a végleges igazságot? Csak az a tudós, a ki a maga tudományos meggyőződését nagyra tartja, képes a másét is megbecsülni, és a tolerancia a tudomány területén époly kevésbé jelenti az indifferentiát vagy ingatagságot, mint a hogy nem jelenti azt a vallásos élet terén.

S ha a Herbartisták vagyis azok a tudósok, kik Herbart elméletének alapján állva, tovább fejlesztik a pædagogiai elméletet, a maguk elméletét tartják az egyedül igaznak, e mellett keresik az érveket, másokra bizva azt, hogy érveket keressenek a maguk eltérő igaza mellett --- jól teszik. Ez nemcsak tudományos joguk, de tudományos kötelességük is. Csak akkor vétkeznének a tudományos erkölesség követelése ellen, csak akkor szólhatna talán róluk egy Schneller István, ki pædagogiai tudományos meggyőződéséről eddig még nagyon kevésbé tájékoztatta volt a világot, azon a kicsinylő, kötekedő hangon, melyet értekezésében találunk, ha az igazsághoz való ragaszkodásuk, annak erős, talán túlzásokba is eső védelme egyúttal az ellenfél megvetése volna. Hogy

a maguk véleményét igen nagyra tartják, azt jól teszik, csak akkor cselekednének rosszul, ha a másokét kicsibe vagy semmibe se vennék. Ezt pedig — a mennyire én ismerem őket — nem teszik. Schneller ugyan nem bizonyít, de azért én nem érzem magamat az alól felmentettnak, hogy én igenis bizonyítsak. Ime itt van kézi könyvtáramban a németországi pädagogia utolsó éveinek két leg-hatalmasabb terméke. Az egyik a befejezéséhez közel álló Encyclopaedisches Handbuch der Pädagogik», a másik a nemrég befejezett «Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen» Az elsőnek szerkesztője Rein, a ki ma a németországi Herbartisták, illetőleg hogy a Schneller támadásának célpontjához még közelebbjáró módon jellemezzem, a Herbart-Ziller-féle iránynak legelső képviselője és egyuttal az a Rein, a kit gyakorlóiskolájával együtt Schneller erősen megtámad. S ez encyclopaedia, melyet a mai Herbartisták úgyszólva legorthodoxabb irányának vezetője szerkeszt, öt évvel ezelőtt megjelent beköszöntőjében azt tűzi ki célul, hogy a németországi pädagogiai munkát — a mennyire emberi munkától telik — objectiv tudományos módon mutassa be, mely ment legyen minden egyoldalú és szűkkeblű felfogástól. Az egész beköszöntőben szó sincs Herbartról, a munkatársak, illetőleg a megjelent cikkeket aláíró szerzők között ismert Herbartisták mellett nagy számmal találhatók ezektől egészen távol álló kutatók, a berlini Dilthey és Paulsen, a jenai Ziehen, a strassburgi Ziegler, a kopenhági Höföding, a marburgi Natorp (ki csak nem régen erősen megtámadta Herbart pädagogiáját), az erlangeni Falckenberg, a bécsi Jodl stb. A ki e férfiak tudományos álláspontjait ismeri, az ezt a határozottan herbartista szerkesztőt, ki őket munkatársaivá tette, nem fogja azzal az intolerantiával vádolni, melylyel Schneller a herbartistákat általában vádolja.

S nézzük most a «Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen» című munkát. Szerkesztője, Baumeister, bevezető szavaiban, a «Die neue Methode» című részben a leghatározottabban Herbartistának vallja magát és oly dicsőítő hangon szól Herbartról, kit ő tulajdonképen csak Kern, majd Frick munkássága folytán ismert meg először, a milyenen ritkán írnak e sokak részére hozzáférhetetlen gondolkodóról. S e nyíltan Herbarthoz álló philologus, ki csak egy hosszú gyakorlati pálya utolsó részében fordult a Schnellertől megtámadott philosophushoz, kimondja a tőle szerkesztett munka előszavában, hogy munkatár-

sai egyáltalában nincsenek kötve és az övétől eltérő nézeteiknek nyíltan adhatnak kifejezést. Hogy munkatársait Baumeister sem válogatta a szűkkeblű tudományos pártember szempontjából, azt első pillantásra látni: ott van pl. még pedig a pedagógia történetírójának a Herbarttól és még inkább a Herbartistáktól távol álló Ziegler (tanulságos erre nézve a Handbuch I. részének 304. lapja) és ott van Oskar Jaeger, a ki a maga kizárólag praktikus szempontjából már annyi ütést mért nemcsak a herbartistákra, hanem általában a pedagógiára mint tudományra.

De talán csak ez encyclopaedikus természetű könyvekben ily toleransok a rátartó, a tudományosság jelzőjét egyedül maguknak reclamáló Herbartisták? Nézzük a Herbart-Rein-féle folyóiratot, mely nem csak a Herbart-féle pedagógia, hanem az egész Herbart-féle philosophia szolgálatában van. Ez talán ignorálja a más véleményét? Épenséggel nem. Alighogy megjelent Natorp könyve Herbart- és Pestalozziról, mely Herbartot igen erősen megtámadja, Rein folyóirata több értekezésében vizsgálat alá vette az ellenfél véleményét, majd legutolsó számában magának az ellenfélnek, Natorp-nak, nyitotta meg hasábjait feleletre, melyet ez röviden, de igen élesen és különösen a folyóirat egyik szerkesztője, Flügel ellen irányított éllel megadott. Hol van itt a herbartista rátartóság vagy arrogancia? Van-e nagyobb tisztelet ellenfél iránt, mintha összes erőnket latba vetve megküzdünk vele. Csak az, a ki küzdelem nélkül capitulál, vagy küzdelem nélkül triumphálni kíván, szolgált rá gáncsunkra. Hogy a herbartisták sem az egyiket, sem a másikat nem teszik, az csak tudományos becsületükre válik. Ezért ily hangon beszélni róluk, mint Schneller teszi, senkinek sincs joga.

No de nem akarom Schneller vádaskodását czáfolni, a nélkül, hogy meg ne mondjam, hogy midőn ő a Herbartistákat oly hevesen megtámadja, azt teszi, a mit az Aeneis költője szerint a fama szokott tenni, keveri az igazat a nem igazzal, azaz egy kis betűszerinti igazságot félrevezető nem igaz magyarázattal. Igaz ugyanis, hogy a németországi herbartisták a maguk tudományos pædagogióját sokszor tudományos pædagogiónak is nevezik és főegyesületük is (melyet Ziller alapított és most Vogt vezet) a Verein für wissenschaftliche Pædagogik nevet viseli. De ennek tulajdonképen, a mint én a nevet mindig értettem, korántsem rít tudós göggel, hanem egészen mással összefüggő eredete van.

A herbartisták ugyanis abból a sok nem herbartista pædagogustól is helyesnek elismert felfogásból indulnak ki, hogy bár Herbart előtt is a legrégibb időkől, Sokrates- és Platótól kezdve, sokan igen mély gondolatokat producáltak a nevelésről, többen azokat egymás mellé állítva bizonyos összefüggő egészsze is próbálták összefűzni, de Herbart az első, a ki pædagogiai tételeit nemcsak egységes elvszerű alapra állította, hanem ez alapelveken felépítette tudományos módon a részleteknek is mint folyamánynak a rendszerét és a ki ott, a hol más tudományok segítségére is volt szüksége, ott is csak közös, egységes alapú tudományokat használ fel. A Herbartisták e történeti felfogásából annyit mindenesetre bevall minden nem herbartista író is, hogy az újabb philosophusok közül Herbart az első vagy talán az egyetlen, a kinek a pædagogia egyenesen philosophiai fődisciplina, melyre való tekintettel foglalkozik a psychológiával és ethikával, a melyeknek ismét philosophiai szükségletből egységes metaphysikai alapokat keres. Szóval Herbartnak az a félreismerhetetlen és számos külsőségben is nyilvánuló törekvése, hogy a pædagiát önálló tudományyá tegye, birta az u. n. herbartistákat arra, hogy benne lássák a modern pædagogia megalkotóját. Vagyis Herbartnak az a, követőinek is nagy erőt adó meggyőződése, melyet ő már egyik habilitationális thesisében is hangoztatott, hogy a pædagogia nemcsak néhány gyakorlati szabály összeállítása, vagy épenséggel egy discursive nem is tanítható, egyesegyedül egyéni rátermettségtől feltételezett művészet, hanem valóságos principiumok alapján módszeresen felépíthető tudomány, arra birta követőit, hogy benne lássák a pædagiának mint tudománynak a kezdetét és minthogy hosszú ideig mások, mint a herbartista alapon álló gondolkodók, Waitz, Stoy, Ziller, Willmann — legalább Németországban nem foglalkoztak a pædagiával, mint önálló, más disciplinákat a maga szolgálatába hajtó tudománynyal, a maguk törekvéseinek azt a talán nem egészen szerencsés elnevezést adták, hogy «tudományos» pædagiá. Nem akarták ezzel a kizárólagos herbartista pædagiát másféle pædagogiai emléttel szembeállítani, hanem inkább csak általában a pædagiát mint tudományt a pædagiával mint gyakorlattal, vagy gyakorlati utasítások összességével. E név «tudományos pædagiá» alig jelent a herbartistáknál egyebet, mint a tudomány szó pl. Bain «Education as a science» cz. híres könyvében. Ez is, az is annak a szükségletnek kíván kifeje-

zést adni, hogy a pædagiát tudományosan szervezzék és fejlesszék. Nem annyira hivalkodó czim ez, mint inkább az ideált megjelölő szó, mely a dologhoz értő, a fejlődés történetét igazán ismerő előtt inkább az erőre kapó, vagy legalább is erőre vágyódó gyengeség érzetének, mint a daczos önérzetnek a nyilvánulása. Hadd idézzem erre nézve egy kiváló magyar pædagogusnak, kit sokan szintén Herbartianusnak szeretnek nevezni, a szavát, ki egyszer azt mondta: A míg az emberek beszélni fognak egy herbartista pædagiáról, meg egy Beneke-féle pædagiáról, meg egy positivista stb. pædagiáról, addig még mindig nem tudomány a pædagogia, addig csak keresi az utat arra, hogy tudomány legyen — ha majd egyszer tudomány lesz, csak úgy fognak róla beszélni: a pædagogia. Azt hiszem, e szóban van az igazság. S ha a Herbartisták a maguk pædagogiai törekvését tudományosnak nevezik, ezzel csak annyit mondanak, hogy ők a pædagiának tudománynyá emelését tekintik feladatuknak, illetőleg, hogy ők a pædagiának tudománynyá emelhetőségéről meg vannak győződve. S e meggyőződésük folytonos hangoztatására szükségük van — szükségük van, úglátszik, még a pædagiának oly egyetemi tanárai ellen is, kik a nevelés egész dolgát csak az egyéniségnek valamely geniális hatására akarják visszavezetni; az egyéniség hatásának — a művészet subjectiv elemének — a titka pedig tudvalevőleg a legkevésbé tanítható, illetőleg normatív elméletbe legkevésbé foglalható dolgok egyike.

Egyébiránt az ú. n. Herbartianusok nagy részénél még a herbartista pædagogia neve is, mely törekvéseiket egyesíti, nagyon tágas valami, és sokan nem egy fontos alapvető dologban eltérnek Herbarttól. Csak a kiindulópontot vagy fordulópontot jelöli, melyen tudományos fejlődésük átment és korántsem, mint Schneller hiszi, valami tudományos orthodoxiát. S valamennyien variálják ma magának Herbartnak szavát, melyet ő Kantra nézve mondott és melyet már régebben Herbartra alkalmaztak: «Wir wollen Herbartianer von 1899 sein». Mindnyájan azt hiszik, hogy Herbartnak köszöni a modern pædagogia a legtöbb impulsust, mindekelőtt az önálló tudományra való törekvés dolgában és azt fogják hinni még akkor is, ha elméletükben egy porczika sem lesz Herbart elméletéből. Egyelőre az utóbb jelzett időpont még nem következett be és jölehet ma a Herbartianusoknak nevezett pædagogusok elméleteiben sok elemet találunk, melyekről Herbart

pædagogíája szót sem szól (pl. a nemzeti historiai jelleget, a testi nevelés nagy fontosságát és általában a physiologiai jelenségek nagy tekintetbevételét), ezért az ú. n. Herbartisták nagy része azt hiszi, hogy még sokat tanulhat mesterétől.

E hitben persze Schneller, a ki nem herbartista és a ki a maga külön pædagogíájának talán a «tudományos» jelzöt sem reklamálja, nem osztozik. Szerinte Herbart pædagogíája «oly irányt képvisel, mely psychologiai alaptévedése miatt épen az általa czélzott nevelői oktatásra képtelen.»

Tulajdonképen e psychologiai alaptévedést próbálja Schneller kimutatni. Nézzük csak miben áll Schneller szerint Herbartnak e psychologiai alaptévedése és mivel bizonyítja ennek.

VII.

Schneller szerint is Herbartnak nagy érdeme, hogy az oktatás anyagát az egész nevelés czéljához, az erkölcsi jellem alakulásához és másrészt a növendék fejlődési fokozatához vonatkozásba hozta, hogy az oktatást psychologiai alappal ethikus czélzatúvá tette. (430. l.) Ennyit megenged a czikkíró, jóllehet pár sorral előbb gúnyolja azt, hogy a Herbartisták a nevelőoktatásra mint Herbart oktatáselméletének jellemző fogalmára oly nagy súlyt helyeznek. Igenis súlyt helyeznek rá, de nem mondják, mint Schneller elharmarkodva állítja, Herbart találmányának, csak azt hiszik, hogy előtte senki sem hangsúlyozta hasonló erélylyel, hogy nem szabad oktatásnak lennie egyenesen nevelő, azaz az erkölcsi jellem alakítására czélzó tendentia nélkül. Schneller maga is kénytelen az utóbbinak jelentős voltát megengedni, azaz Herbart didaktikájának mély ethikai komolyságát elismerni, de psychologiai felfogása ellen fordul, sőt egyenesen azt az eljárást, melyet Herbart az oktatástól követel, illetőleg azt a psychikus folyamatot, melyre az oktatást alapítja, olyannak tartja Schneller, mely az ethikai czél elérését, az ethikai jellem alakulását akadályozza.

Ez eljárást vagy psychikus folyamatot *psychologiai közvetítés* névvel jelöli Schneller. Hogy mit ért e kifejezésen, az fejtegetéseiből nem tűnik ki egészen világosan, különösen nem abból a hosszú mondatból (430. l. első bekezdés), melyben arról a hatalomról szól, melyet e psychologiai közvetítés a nevelőnek ad. Úgy

látszik csak általában azt az eljárást vagy lelki folyamatot akarja vele jelölni, melyre Herbart az oktatás munkáját alapítja. S ez eljárásban, illetőleg az alapjául szolgáló pszichológiai elméletben, ha jól értem, különösen azt kárhoztatja, hogy Herbart a lelki életet első sorban vagy kizárólag képzetek kölcsönös hatásának tekinti. E szemrehányás Herbart pszichológiája ellen tudvalevőleg nem új és különösen azok részéről tétetett kritika tárgyává — sok tekintetben joggal — kik a lelki élet érzelmi és akarati elemeit époly vagy esetleg nagyobb mértékben primitív jelenségeknek tekintik, mint az értelmi (ismeret) elemeket; különösen a pszichológusoknak azon egyre növekvő tábora, mely az akaratelemek primitív voltát vallja, az u. n. voluntaristikus pszichologia képviselői, támadták és támadják meg több-kevesebb okkal és joggal Herbartnak mindenesetre egyoldalú elméletét, mely egyfelől a 18-dik század speciális német pszichológiai irányában, másfelől az akkor a szellem világába mechanistikus felfogást bevívő általános törekvésekben leli magyarázatát. Ha Schneller ez ellen emelte volna fel szavát, a mire ma ugyan már nem igen van szükség, akkor, bár a tanárképzésről szóló cikkében nem látom e fejtegetéseinek helyét, érveit esetleg el lehetett volna fogadni, vagy legalább is meghallgatni. De a mit Schneller Herbartnak vagy a Herbartistáknak * imputál és aztán megtámad, hogy avval szemben egy sekély tételt juttasson érvényre, melyet a lehető legzavarosabban formuláz, az már a tudományos szempontból értéktelen eljárás valóságos elrettentő példája. Schneller, a ki csak pár sorral előbb azt veti a Herbartista nevelőnek a szemére, hogy azt hiszi, hogy a nevelésnél minden csak a nevelőtől függ, azt a tételt állítja Herbartékkal szemben, hogy a nevelés lényegileg személyi kölcsönhatás — nem pedig képzetek kölcsönhatásának az eredménye. Mindenekelőtt minden józan ember azt fogja mondani, hogy ha — mint Schneller állítja — «a nevelés lényegileg személyi kölcsönhatás», akkor miért is volna az oly nagyon kárhoztatandó téves vélemény, hogy a «nevelésnél minden a nevelőtől függ», vagy talán a *minden* szóban rejlik a nagy

* E kettő nála néha zavarosan összeolvad, sőt pl. épen a 430. lap első bekezdésében ellentétbe is jut egymással, a mennyiben az a bizonyos Herbart-féle pszichológiai közvetítés Herbart intő szava ellenére azt a téves véleményt kelti a herbartista nevelőben, hogy a nevelésnél minden csak a nevelőtől függ.

bűn, minthogy nemcsak a nevelőtől, hanem a növendéktől is függ a nevelés, és Schneller talán azt hiszi, hogy ennek a természetét ignorálja Herbart, vagy ignorálják a Herbartisták. Ha az utóbbit hiszi, akkor bizonyára egyáltalában nem ismeri Herbart munkáinak azt a számtalan helyét, melyekben a növendék egyéni természetét tárgyalja, különösen nem ismeri a «*Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*» című munkáját, mely túnyomó részben a növendék egyéniségével, mint a nevelés tényezőjével foglalkozik. Hogy pedig a Herbartistáknál, kiket ő megismert, mily szerepe van a növendék egyéniségének, azt talán megtudhatta a jenai gyakorlóiskola «*Individualitätenbuch*» nevű intézményéből is, mely épen a gyermekek egyéniségének számbavételére szolgál.

Ha pedig nem ezt akarta a «minden» szóval kifogásolni, akkor igazán nem tudom, mit vethet abban a mondatban a Herbartisták szemére, a nélkül, hogy önmagával ellentétbe jusson. De bocsássuk meg e belső ellenmondást és nézzünk szemébe annak az igazságnak, melyet ő felállít, illetőleg Herbarttal szemben hangoztat.

Hát csakugyan arra kell Herbartot tanítani, hogy a nevelés lényegileg személyi kölcsönhatás és nem a képzetek kölcsönhatása, hogy «képzetek magukban nincsenek; csak az «én» bir képzettel; csak az «éniségen» belül létesül ezen «énnek» természete által meghatározott kölcsönhatás a képzetek között s. i. t.»? Hát komolyan azt hiszi Schneller, hogy Herbart a képzeteket a levegőben röpkedő valami monaszféleknek gondolta, melyek függetlenül a képzeteket közlő vagy nyerő lélektől léteznek és létesülnek? Absolute nem értem, hogyan gondolta ezt Schneller, de akárhogy gondolta, annyi bizonyos, hogy Herbart pädagogiai munkáinak legszebb részeit nem ismeri, ha nem tudja, mekkora fontosságot tulajdonít Herbart a nevelő egyéniségének. Ajánlom neki — csak egy kis próbául — az erre vonatkozó helyeket Herbartnak első pädagogiai collegiumát megnyitó előadásából. Azt, a ki pädagogiai előadásai legelején ilyen követelményeket állít fel a nevelőre nézve, mint Herbart ott teszi, azt nem kell arra tanítani, milyen fontos: «a szem sugárzása, a hang színezése, a szóban rejlő meggyőződésnek ereje, a személyiség erkölcsi voltának nem analizálható általános benyomása.»

S ép oly kevéssé kell azt, a ki annyiszor nyilatkozott a társadalomnak, a környezetnek, vagy a véletlennek nagy szerepéről

a gyermek fejlődésében, arra tanítani, hogy «a családnak, a társaságnak, gyülekezet, községnek viselkedésben, szóban, életrendben, cselekvényekben csak is megnyilatkozó, de e megnyilatkozással még nem azonos, hanem mind e mögött élő, ható szellem: egy szóval az egyes, valamint erkölcsi személyiségekből kiinduló s minden egyest levegőként körülfogó s azt öntudatlanul is meghatározó hatalom: ez az, a mi minden képzetnél és képzeti mesterkélésnél, s bármely meggondolt módon eszközölt tudatos apperceptionál is sokkal mélyebben határozza meg az egyesnek nevelését.» Hogy Herbartot erre tanítani nem kell, arra nézve megint csak egy kis próbát akarok Schneller figyelmébe ajánlani, t. i. az «Über den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode» cz. értekezésnek azt a részletét, a melyben Herbart a nevelőnek első feladatát abban látja, hogy a növendékre kívülről özőnlő nagy befolyástömeget szabályozza és alakítsa. Mindarra, a mit Schneller a fentebb idézett mondatban Herbarttal szemben felhoz, nem egy, hanem tíz-husz fontos helyet tudnék Herbartból felsorolni, mely azt, a mit Schneller mond, sokkal szebben, sokkal hathatósabban fejtegeti, mint Schneller teszi. Csakhogy Herbart az «öntudatlan» a tudat küszöbe alatt maradó — mintha ez utóbbi kifejezést Schnellertalán épen Herbartnak köszönné — nevelő hatásokon felül egy tudatos nevelő és a növendék szempontjából tudatos nevelés nagy erejében is hisz és ép e nevelés művészetének elvszerű szabályozása neki a pædagogia.

Annak az öntudatlan nevelésnek a szabályozása egy sokkal nagyobb, tulajdonképen az egész sociális életre kiterjedő munka, és elmélete nem kevesebb mint az egész sociologia. Herbart pedig csak a tudatos nevelői munkásság elméletét kívánta adni pædagiájában, természetesen nem tekintet nélkül arra a sok nem tudatos nevelő tényezőre, de mellettük és bizonyos tekintetben felettük. A ki e tudatos nevelői munkásság erejét nem ismeri vagy nem eléggé becsüli, az ne foglalkozzék pædagiával, vagy legálább ne tanítsa azt.

Igenis, e munkásság erejéről meg volt győződve Herbart és meg van győződve mindenki, a ki a gyakorlat terén egész lelke latba vetésével, egész lelke odaadásával nevelt. A ki e meggyőződés, e hit nélkül nevelni mer, az ép oly kevésbé lelkiismeretes ember, mint az, ki az orvostudomány erejében való hit nélkül orvosolni mer. S a ki a katedráról, a pædagogia katedrájáról e hitet

megrendíteni vagy a nevelőknek készülő lelkekből kiirtani meri, annak azon a kathedrán helye nincs. Az a fakir vagy asketa passiv megnyugvásával nézheti a világnak lelkeket formáló hatalmas áramát, alázattal engedhet neki, vagy kitérhet előle, de az lelkeket tudatosan formáló emberek nevelésére képtelen.

Igenis Herbart hitt ez erőben, de azért őt «minden képzetalkotás és értékalakulásnak e priusára» figyelmeztetni nem kellett, vagy mi egyéb is nála az Erfahrung és Umgang, az öntudatlan nevelődés e két hatalmas forrása, melynek adományait a tudatos nevelésnek, mindenekelőtt az oktatásnak kell szabályoznia és kiegészítenie, mint a «képzalkotás és értékalakulás e priusa»?

Azzal pedig argumentálni Herbart paedagogiája ellen, hogy praktikus philosophiájában a különböző társadalmi szervezetek eszméit az egyes erkölcsi alapeszmékre alapítja, vagy ezekből származtatja, a mint ez argumentum Schnellernél a 431. lap utolsó bekezdésében található, az a zavarosság és a szóval való értelem nélküli játszás netovábbja. Még zavarosabb az, a mit a cikk-író a vonal alatt Herbart felfogásának subjectiv magyarázatául Fichte hatásáról Herbartra, valamint Herbart szüleinél és Herbart viszonyáról a családi élethez mond. Ez utóbbi egyébiránt nem csak nem világos, hanem nem is igazságos. Schneller itt egy pár odavetett szóban megtagadja Herbarttól a család iránti tiszteletet és értelmet, megtagadja tőle továbbá a haza szeretetét, mindketőt oly határozatlan insinuatióval, milyent tudós ember más tudóssal, különösen elhalt tudóssal szemben nem kockáztat.

A ki a családról és épen a családnak nevelő hatásáról úgy ír, mint számos helyen Herbart,* a ki egy családba úgy bele tudja magát élni, mint ő a Steiger-féle házban, a ki maga is családot alapít, sőt e családját akarja paedagogiai seminariumának színhelyévé és középpontjává tenni, arról senkinek sincs joga azt mondani, hogy «nem értette a ház szellemét».

A mit pedig Schneller Herbartnak hazája szabadságharcza iránt való hidegségéről mond, erről Schneller ép oly keveset tud, mint más. Herbart nem tartozott azok közé, kik érzelmeiket ajku-

* V. ö. például «Über die aesthetische Darstellung der Welt, stb.» cz. alapvető értekezésnek e helyét: Im Sichtbaren vele szemben das übersinnliche Reich) ist der Familienkreis, selbst das Schönste und Würdigste — azaz a földi dolgok között maga a családi kör a legszebb és tiszteletre legméltóbb.

kon hordják, de annyit tudunk róla, hogy a francia uralom erősen nyomta a lelkét, és ez okozta nagy részben azt is, hogy Göttingából Königsbergbe költözött. Egyébként tudvalevőleg Németország számos nagy emberét vádolta az utókor a német szabadságharczok idején tanusított hidegséggel; a kik ezt teszik, elfelejtik a kort, mely nemzeti érzés dolgában más volt, mint pl. a mai, elfelejtik azt, hogy Németország csak ez időben nőtt ki a kosmopolitismusból, melyben a mult században leledzett, és hogy azok, kik a régi idők neveltjei voltak, sokat más szemmel néztek, mint az ekkor Németországban ébredő nemzeti érzés első hősei.

Hogy pedig Herbart svájci növendékének hazaszeretét nem értette volna, ez is ily alakban nem igaz és nem igazságos vád, sőt ellenkezőleg ezt írja Steigerhez intézett jelentésében: * «Die Erhebung des Geistes im wirklich heissen Kampf fürs Vaterland ist selbst für Charakterbildung unendlich mehr wert, als alles, was Lehre und Unterricht jemals leisten können», majd pedig «Wahrlich auch ich hätte Ihnen Glück gewünscht, wäre aus einem solchen Gefecht, wie die alten Schweizerschlachten, mit dem Kranze der Ehre geschmückt, die Leiche Ihres Sohnes heimgetragen worden». Valakiről, a ki így írt, azt mondani, hogy «nem értette a hazájáért lelkesülő és azért küzdeni és halni vágyó növendékét» - azért talán, mert ugyanabban a jelentésben, mely az idézett szép helyeket tartalmazza, kifejezi azt az aggodalmát, hogy növendéke erkölcei a hadi szállásban megtalálnak romlani: - mindenesetre nagy igazságtalanság.

De nem folytatom Herbart e védelmét Schneller Istvánnal szemben. Csak azért időztem e helyeknél kissé tovább, mert ilyen apróságok, az igazságtalan vagy legalább is elhamarkodott vádak ily vakmerő szórása egy-két sorban, jellemzők «A tanárképzésről» cz. cikk írójára. A kiből nincs igazságszeretet emberek iránt, lehet-e abban igazságszeretet a tudományos rendszerek, az intézmények iránt?

VIII.

Schneller persze nem elégszik meg a Herbart «psychologiai alaptévedése» kimutatásának a kísérletével; vádjaival ostromolja

* Bericht an Herrn Steiger. Januar 1798.

az ezen alaptévedésből folyó oktatáselméletet, illetőleg oktatás-praxist, a mint azt szerinte a Herbartból kiinduló elmélet megállapította.

Nem szándékozom most már ezen az előbbieknél nem sokkal értékesebb állításával hosszasan foglalkozni. Schneller fő kifogása röviden úgy formulázható, hogy a herbartista oktatásban a tárgyi érdeklődés és a módszer kérdése elnyomja a személyi érdeklődést, hogy a herbartista nevelő nem nézi a gyermeket, hanem a gyermek képzeit. Nem tudom, mire alapítja az értekező e kifogását, és hogy mennyiben van e kifogása hangoztatása közben tekintettel az iskolai, közös nevelésnek a házi, egyéni neveléssel szemben való különbségeire, melyeket soha egy szóval sem érint. Azt hiszem azonban, hogy egészben véve itt is félrevezeti az oktatáselméleti munkáknak a dolog természetéből folyó sajátossága. Hogy ezekben aránylag kevesebb tért foglal el az egyes tanulói egyéniségek sajátos vonásainak a megbeszélése, mely nehezen vagy egyáltalában nem foglalható általános tételekbe, míg magának az oktatásanyagnak, mint épen a subiectiv változás ezerfélesége alól kivett obiectiv tényezőnek, a természete igenis tehető nagyobb mértékű elvi megállapítás tárgyává az magától érthető. Hogy maga Herbart azért épenséggel nem feledkezett meg, még az oktatás területén sem, annál kevésbbé a szó szorosabb értelmében vett erkölcsi nevelés (Zucht) terén a gyermek egész egyéniségéről, arra már rámutattam, és hogy követői, egy Waitz, egy Ziller, egy Rein sem feledkeztek meg róla, azt is mindenki észreveheti, a ki munkáikat kezükbe veszi.

Vajjon egyik-másik herbartista szellemben vezetett iskola praxisára nézve nincs-e Schnellernek igaza, azt nem tudom. Meglehet, hogy van. Én a németországi herbartista elvek szerint vezetett iskolák közül csak egyet ismerek közelebről, és ez épen a jeni gyakorlóiskola, a melyben magam is évekkal ezelőtt egy fél-évig tanítottam, és a hol akkor leczkéken és conferentiákon egyaránt a lehető legnagyobb tekintettel voltunk a gyermekek egyéniségére. S az az iskola akkor, a mikor én ismertem, arra a növendék iránti szeretetről szóló leczkére sem szorult rá, melyet Schneller tart, és, remélem, most sem szorul rá, épúgy nem, mint bármely más derek iskola. S én láttam Rein bizonyítványát egy praktikus munkásságáról, melyben a képzeteknek képzetekre való hatását előmozdító ügyességről egy szót sem szól, hanem igenis a ked-

ves, szíves érintkezésről a gyermekekkel. S ezért bizonyára Rein és vele együtt az összes német herbartisták, ha olvasni tudnák Schnellernek egy rájuk nézve idegen nyelven írt vádjait, a legnagyobb megbotránkozással utasítanák vissza Schneller vakmerő állítását (433. l.), hogy a Herbart rendszeréhez hű tanító oly nevelő ténykedésre képtelen, melyben a tanító személyiségéből kisugárzó szeretet nyitja meg a növendék szívét. Schneller, úgy látszik, ki, ha nem tévedek, csak felszínesen ismeri Herbartot, nem tudja azt, hogy a szeretet épügy hozzátartozik nevelésrendszeréhez, mint az a bizonyos képzetónállósítás, és ezért újból kénytelen vagyok neki egy kis olvasmányt ajánlani Herbartból, így pl. az «Allgemeine Pädagogik» első könyvének első fejezetét.

A mit Schneller egy meg nem nevezett iskolában szerzett tapasztalatairól mond, a melyben a faji, vallási hovatartozást kigunyolták, arra nézve nem nyilatkozhatom, hiszen azt sem tudom, hol szerezte.

De hogy miért nem ismerhetné ép a Herbart-féle rendszer, mint Schneller állítja (433. l.) «az egy valláserkölesi testület szellemközösségén alapuló személyes közvetlen érintkezést s ebben a kölcsönösen kiegészítő és építő ténykedést», azt igazán nem tudom, a mikor e rendszer mind eredeti conceptiójában, mind pedig épen a Schnellertől különösen megtámadott Ziller-féle formájában oly erős valláserkölesi alapokon nyugszik. Schneller nem okolja meg e merész állítását, és egyáltalában nem nyilatkozik arról határozottan, mit ért tulajdonképen az «egy valláserkölesi testület szellemközösségén». Ha azt érti rajta, hogy vallásos és erkölcsös emberek legjobb tudásukat és akaratukat egyesítik gyermekeknek ugyancsak vallásos és erkölcsös emberekké való nevelése céljából, akkor vele szemben a leghatározottabban ki kell mondanunk, hogy az ily értelemben való egység egészen független attól, mily methodikus elvek szerint, vagy mily tárgyi kapcsolatok mellett oktat egy iskola és az ilyen egységre való törekvés képességét megtagadni egy rendszer híveitől, mely legkisebb részletében is nagy erkölcsi czélokot tart szemmel, oly merénylet, mely türelmetlenség és igazságtalanság dolgában ritkítja párját.

Ehhez a nagy könnyelműséggel kimondott és a maga általánosságában kétszeresen kárhoztatandó vádhoz képest egészen eltörpülnek azok az apró támadások a herbartista methodika részletei ellen, melyek Schnellernél a 433. lap harmadik bekezdésétől

kezdve a 437-edik lap elejéig találhatók. A mi e megjegyzéseiben németországi iskolákban szerzett tapasztalataira vonatkozik, az, ha tapasztalatai, illetőleg megfigyelései nem oly felszínesek, mint az elméletre vonatkozó vizsgálatai, sok tekintetben igaz. A dolgot túlságosan elaprózó kérdéstechnika vagy épenséggel a kérdezgetés ott, hol nincs mit kérdezni; a mesterkélt concentratio, mely az ú. n. «Gesinnungsstoff»-hoz hozzáfűzi még a matematikai anyagot is (a Ziller- és Rein-féle oktatáspraxis ez ismeretes ferdevonása), mely ugyan ép úgy nincs meg Herbartnál, mint — ezt Schneller is tudja — a mai, Zillertől eredő alakjában a formális fokozatok és culturhistoriai fokozatok schemája, illetőleg alkalmazása; a kúszált associatiós folyamat, melynek példáját Schneller állítólag Schillernél látta Giessenben, vagy épen az azt kísérő ironikus módor mindenestre hibák, melyekért azonban sem Herbart, sem rendszere nem okolható, és a melyek még a belőle folyó praxisoknak is vagy mellékes, vagy épenséggel talán csak egyes órákon véletlenül előforduló részletei.

Azt a concentratiót, melyet Schneller a tantárgyak közös vallás-erkölcsi szellemében keres, megtalálhatja épen a praxisra legerősebben befolyt Ziller-féle pædagogióban, a mit pedig «egy tanintézetnek vallás-erkölcsi közös sajátos szelleméről» ismételve mond (436. l.), az, ismétlem én is, ha úgy érti, miként én fentebb értelmeztem, bármely pædagogiai rendszer mellett fennállhat és fenn kell hogy álljon. Ha pedig a közös sajátos szellemen mást értene, esetleg egy kizárólagos felekezeti szellem uralmát, akkor e retrograd felfogást korunk mélyített vallásos és erkölcsi felfogása értelmében a leghatározottabban vissza kell utasítani.

Különben sajátos, hogy a concentratio számos meghatározása mellett, melyet Schneller ad, ép az hiányzik, mely a részletes didaktika szempontjából a legtermékenyebb, t. i. az, mely a concentratiót mindenekelőtt csak a tárgyaknak egy-egy főcsoportjára érti, és a melyet különösen a történeti-irodalmi csoportra alkalmaztak, a mennyiben e concentratio az egymás mellett és egymásután haladó anyagoknak jelentős historiai vagy általában ethikai és pszichologiai momentumaikban való párhuzamosságát, illetőleg szoros egymásrakövetkezését követeli.

De hogy Schneller a concentratio e nemét mellőzi, vagy nem ismeri, ezt nem veszem tőle igen rossz néven, hiszen pædagogiai, elméleti és történeti ismeretei, mint a fentebbiekből kitűnt, nem a

legalaposabbak, és csak egy-egy apróbb gyakorlati részlet megfigyelésében van néha igaza.

Sajátságos tragikum, hogy neki, a gyakorlat kicsinylőjének, van úgy látszik — épen a gyakorlat apró visszásságainak megítélésében elég használható szeme, míg az elméleti alapok megbeszélésében egy lehető legfelszínesebb kritikán és egy pár phrasis-szerű állításon felül nem igen tud emelkedni.

* * *

Megjegyzéseim végére értem. Igaz ugyan, hogy a szóban forgó cikknek nem minden állítását tettem vizsgálat tárgyává. A mit a középiskolai és egyetemi tanulás vagy szerinte a tanulás és tanulmányozás különbségéről, a nép- és középiskolai tanítás specialis jellegéről, az egyetemi tanulás szabadságáról, internatus-ról, vizsgákról mond stb. — mindehhez sok kritika férne. De ezekkel e cikk csak mellékesen foglalkozik, és a rájuk vonatkozó részletekben nem mutat oly aggressiv, egész létező elméleteket, intézményeket, iskolákat vagy személyeket koczkáztatott és be nem bizonyított állításokban, nyíltan vagy leplezve, megtámadó modort, mint azokban a részekben, melyekhez a fentebbiekben megjegyzéseimet fűztem. Az ártatlan, azaz ártani nem akaró, bár helytelen állítások ellen sokszor kár síkra szállani. Többnyire gyorsabban megdőlnék azok magukban, mintha ostromot intézünk ellenük. De a hol tudományos tételekben vagy gyakorlati javaslatokban a nyíltság hiányát, az igazságtalanságot, vagy épenséggel rossz akaratot látja az ember, ott kötelessége felszólalni a becsületesség, az igazság és a szeretet nevében. E kötelesség érzete vezette tollamat. Ha a néha-néha rajtam erőt vevő erkölcsi felháborodás élesebbé tette volna tollamat, mint az igazság megvédése okvetetlenül megkövetelte, sajnálom. Csak az a remény vigasztal érte, hogy e sorok minden olvasója, azt hiszem, maga Schneller is, ki fogja érezni belőlük, hogy erkölcsi felháborodásom mély és őszinte. Az erkölcsi ítélet nekem ez esetben és máskor is mindig fontosabb, mint az értelmi. Erkölcsi igazság nélkül nincs ereje az értelmi igazságnak sem.

Budapest, 1899. nov. 16.

WALDAPFEL JÁNOS.