

volta felől. De ebből aztán az is következik, hogy azt új alapokra, a kísérleti lélektan eddig is már biztos és kétségbevonhatlan eredményeire és a statisztikán felépülő új ethika elveire és tételeire kell alapítanunk és ezeken felépítenünk. *A reformra szükség van*, bár sok előmunkálatra van még szükségünk. Herbartnak és Natorpnek az érdemeit nem kicsinyeljük, de egyikhez sem csatlakozhatnánk. Mi ma már egy új elméleti pädagogiának írását sem tartanók lehetetlen feladatnak s annak, ki egy ilyennek megírására vállalkoznék, azt a tanácsot adnók, amit a magyar közmondás is kifejez: «Alkoss mindig újat, használd fel a régít.»

SZÉKELY GYÖRGY.

MEGJEGYZÉSEK A NEVELÉSTÖRTÉNET TANÍTÁSÁRÓL.

A XIX. században nemcsak a természettudományok, de a történettudomány is méltánylásra és hivatott művelőkre talált. A XIX. század szemben a XVIII-ikkal, kiválóan historiai század. Megbecsüli a historiai studiumokat és a történelemnek igazabb, helyesebb értelmezését teremti meg. A történelem ismeretelméleti alapjairól, céljáról, módszeréről és feladatáról ma már világosabb és határozottabb fogalmaink vannak. Kétségtelen, hogy e tisztázó munka még nincsen befejezve, de annyira mégis haladt, hogy a már meglévő eredmények feljogosítanak, hogy a történelemről mint tudományról beszéljünk. A történelem is változásokat vizsgál, a változásokban constatalja a fejlődést és a fejlődésben törvényszerűséget iparkodik megállapítani. Ha ez sikerül, az emberi tudást nem csekély mértékben tágítja és szintoly fontos teret és anyagot szolgáltat a kutató emberi elmének, mint maga a természet.

Bizonyos, hogy az egyéni tapasztalat és ennek gondolati feldolgozása nem egyetlen forrása az emberi ismerésnek. Nem egészen alaptalanul mondja Thrändorf egyik értekezésében,* hogy belátására jutottunk annak, hogy a történelem az ismerésnek a tapasztalással egyenlő értékű és egyformán használható forrását tárja elénk. Ha nem is osztjuk egészen Thrändorf nézetét, ha nem is tartjuk az emberi ismerés szempontjából a történelmet az empiriával egyenlő értékűnek és a történelem tanulságait s a bennök rejlő törvényszerűséget oly

* Dr. E. Thrändorf: *Die pädagogische Behandlung der Geschichte der Pädagogik im Lehrerseminare.* (Pädagogische Studien. XVIII. kötet 1—15. l.)

irányító és döntő hatásuaknak, mint a személyes tapasztalást, mindazonáltal át vagyunk hatva a történelem intellectualis és ethikai értékétől. Minden tudomány története rendkívül tanulságos. A természet-tudományokban is a történeti résznek nagyon felvilágosító jelentősége van. A szellemi tudományokban a historiai rész még sokkal nagyobb, mondhatnók, döntő fontosságú. Sok téren a dolgok történeti fejlődése maga a tudomány. A philosophia története maga a philosophia. Hogy a pädagogiában a felmerülő problémák fejlődésének bemutatása vagyis a päd. története mily kiváló jelentőségű, az alábbiakban óhajtuk kimutatni. Természetesen, nem célunk tisztán azt fejtegetni, hogy a históriai résznek a neveléstudományban milyen szerep jut, előttünk most állandóan a tanítóképzők szükségletei lebegnek, ezek szolgáltatják a tárgyalás szempontját, mert hiszen épen a neveléstörténetnek a tanítóképzőkben való tanításáról akarunk egyet-mást mondani.

A tanterv szerint a tanítóképzőkben tanítandó päd. tárgyak közül fontosság tekintetében kettő válik ki: a lélektan és a nevelés története. Mikor e kettőt kiemeljük a többi közül, korántsem akarjuk ez által a neveléstan és a módszertan szerepét és fontosságát kicsinyelni. A neveléstan és módszertan feltárják a tanuló előtt a nevelés és tanítás eljárásait, szabályait, elveit, sőt a gyakorlati élettel ezek hozzák kapcsolatba. Midőn azt a kettőt kiemeltük, ezzel csak azt az általánosan elfogadott tételt akartuk kifejezni, hogy az egész nevelést és tanítást nem lehet tudatosan végezni, de megérteni sem alapos pszichológiai ismeretek nélkül és hogy a tanítás és nevelés problémáiban nem tudunk eligazodni azok történeti fejlődésének ismerete nélkül. Mit ér az olyan neveléstudomány, mely nem nyugszik alapos és szilárd lélektani ismereteken és mit az olyan, mely nélkülöz minden történeti megvilágítást? Sőt még e kettő sem elég! Az általános neveléstan sok kérdése kellő ethikai alapvetés nélkül csak felszínes ismeret marad. Tanítójelöltjeinken a kellő ethikai ismeret hiánya nagyon is érezhető. A pädagogia igazabb, mélyebb tudása és értése sürgetően követeli az ethikának, mint rendes és a päd. eszméket előkészítő és azok megértését könnyítő tárgynak a tantárgyak közé való felvételét.

A päd. történetében a tanítónövendék hivatásának mestereit műhelyeikben keresi fel, látja törekvéseiket és erőfeszítéseiket. Részt vesz tapasztalataikban és kutatásaikban s lépésről-lépésre haladva, a pädagogia nehezebb és nehezebb problémáiba bepillantást nyer és képes lesz a multból a jelent és a jelennek päd. feladatait, amint azokat a rendszeres pädagogia és didaktika eléje tárja, megérteni. Amidőn a pädagogiai írókat a történeti sorrendben tanulmányozza, ereje a növekvő nehézségekkel arányosan növekszik és megduzzadt

erejével és a mult eredményeinek s azok fejlődésének tudásával felruházva, képes lesz napjaink nehéz és bonyolult pæd. kérdéseit is megérteni. A pæd. története tehát a vezető fonál, amely a pæd. kérdések labirintusában eligazít és az érdemes mester, amely a fejlődés feltüntetésével a mai állapotokat érthetővé teszi. Bizonyos, hogy az egyes eszmék, elvek értékelését csak azok történeti felődésének ismerete teszi lehetővé. Csak aminek a történetét tudjuk, tudjuk annak az értékét. A neveléstörténet tehát úgy is szerepel, mint az egyes pæd. eszmék megítélésének a mértéke.

Helyesen emeli ki Ziegler neveléstörténetének bevezetésében,* hogy a nevelési elvek és intézmények történeti fejlődésének ismerete bizonyos józan konzervativizmusra tanít, mely pedig pæd. kérdésekben oly felette szükséges. A pæd. története meggyőzően mutatja, hogy az egyes intézmények gyökerei mily mélyen nyulnak vissza a multba s mert épen valamely nép kulturájával és jövőjével a legszorosabban össze vannak kötve, a gondolkozó józan elme belátja, hogy azokat könnyelműen és az egésznek károsítása nélkül egyesek önkényes akarata máról-holnapra meg nem változtathatja. És ha az elméletek és módszerek mai termékeny és tarka idejében valami a mélyebb tudás és genialis találékonyság látszatával felbukkan, a neveléstörténet világosít fel, hogy ebből a látszólag újból mi minden már régen megvolt és mily kevés állotta ki belőle a gyakorlatban a tűzpróbát. A pæd. története tehát az újításokkal szemben óvatossá tesz és a mindenoldalú apreciatiónak és megfontolásnak anyagot szolgáltat. A csendes, egyenletes, zökkenések nélküli haladásnak az egyengetője s bizonyos józán konzervativizmusnak a fentartója, mely mindenkor megóv a természetellenes, erőszakos újításoktól.

De a tanítóképzői pæd. tanítás szempontjából nem a mondatokban rejlik a neveléstörténet legnagyobb fontossága. Az a nagy szolgálat, melyet a neveléstörténet, természetesen helyes tanítás mellett, teljesít, az alábbiakban összegezhető.

A neveléstan és módszertan kész elméletet, rendszert nyújt, amely az egyetemes érvényűség jellegével és egyetemes érvényűsége való számottartással lép fel. Így a neveléstan és módszertan által nyújtott ismeret, mondhatnók, passzív, lezárt, dogmatikus és fejlődés-képtelen ismeret. A kizárólagos tekintély hatalmával lép fel, amelyhez alkalmazkodni kell, habár sok része a gyakorlatban hasznavehetetlen, mert esetleg a gyakorlatnak egy oly esetéből vonatott le, mely

* Dr. Teobald Ziegler: *Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen*. München 1895. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. 8. 1.

idő, hely és a körülmények sajátos alakulásánál fogva talán soha sem ismétlődhetik. Innen van, hogy ez elméletek nagy része csakugyan holt elmélet s főleg akkor, ha dogmatikusan és a tekintély erejével és hatalmával felruházva származtatik át egyik nemzedékről a másikra. Innen van, hogy újabban sok helyen felmerült a panasz a tanítóképzői tanításnak túlságosan gyakorlatiatlan, elméleti jellege ellen, minek mintegy ellensúlyozására adódott ki az a miniszteri rendelet, mely a gyakorlati kiképzésre nagyobb súlyt kíván fektetni és e célból a gyakorló iskola munkájába s így a gyakorlati kiképzésbe, belevonja az összes tanárokat. Nézetünk szerint nem lehet panaszt emelni a tanítóképzők túlságos elméleti jellege ellen s így az említett rendelet inteniőit sem helyeselhetjük. A tanítóképzőkben nem *sok* az elmélet, hanem *rossz az elmélet*. Nem kész, lezárt ismeretre és elméletre van szükség, hanem igenis, nagy *szükség van fejlődésképes elméletre*. A gyakorlatot megjavítani, tökéletesíteni egyedül csak az elmélet képes. Az elmélet reformatorikus hatással van a gyakorlatra. Elméletre tehát és pedig sok elméletre feltétlenül szükség van. csak ne legyen az az elmélet lezárt, dogmatikus. És épen ez a baj. Az anyag, melyet a tanítóképzőkben tanítani kell, rengeteg s így csak természetes, hogy mindent csak nagyjából és csak dogmatikusan taníthatnak. A valódi tanuláshoz, megértéshez és feldolgozáshoz sok idő, nagyobb kor, elmélyedés, állhatatosság kell; a gyors tanulás csak felületes és dogmatikus lehet. És ezzel ki is vannak fejezve tanítóképzésünk legnagyobb hibái. A tanítóképzők olyan korból toborozzák növendékeiket, melyben ily nehéz pályára jól előkészíteni még nem is igen lehet. Abban a korban (14—19 év) még nem vagyunk képesek kitartó, elmélkedő, állhatatos gondolati munkára, ami nélkül pedig semmi egyéni munka el nem képzelhető. Helyesen jegyezte meg a Pæd. Társaság egyik gyűlésén dr. Heinrich Gusztáv, hogy tanítóképzésünk egyik nagy hibája, hogy képzőink nagyon fiatalon, oly korban bocsátják ki a tanítókat az életbe, amidőn még nem kiforrt karakterek. És tegyük még ehhez hozzá, mert ez a dolognak főleg morális oldala, oly korban, amidőn még nem tudnak végezni önálló, termékeny szellemi munkát. Mindenesetre néhány évvel kijebb kellene tolni a tanítóképzés idejét. De ez természetesen csak jámbor óhajtas, amely ma már az egész kulturális világban kifejezést nyert, de megvalósításáig még sok idő fog eltelni.

A neveléstörténet kardinális fontossága épen abban rejlik, hogy a pæd. tárgyak tanításának dogmatikus jellegét legalább részben csökkenteni és helyesen tanítva termékeny és egyéni ismerethez vezet. Mondottuk, hogy a neveléstan és módszertan kész rendszert nyújt, de hogy az miként jött létre, arról nem ad felvilágosítást. Pedig a fiatal tanítók

ne kész sythemákkal menjenek ki az életbe, de termékeny pædagogiai nézetek és gondolatok sokaságával. E célból a pædagogiai irodalom klasszikusai lehetőleg hamisítatlanul, de egyuttal érthetően maguk szólaljanak meg. Ily módon a tanuló nem valami kész, lezárt ismertetet kap, amiben hinnie kell, hanem egy fejlődés közepébe állíttatik, amelynek munkájában neki is részt kell vennie; amelyet amennyire erőtől telik tovább kell fejlesztenie. Ennek természetes eredménye lesz, hogy önmagának is meg lesz sok minderről a saját nézete, maga megtudja alkotni módszerét, nem lesz egy betanult, dogmatikus rendszernek szolgálja követője, melyet meg sem ért igazán, mert történeti gyökérszárait nem látja.

Thrändorf említett értekezésében felveti azt a kérdést, hogy a tantervben hol lépjen fel a neveléstörténet. Most az utolsó évben adják elő, mintegy betetőzésül a pæd. ismereteknek. Az a nézet van ugyanis elterjedve, hogy a tanulónak előbb egy rendszer birtokában kell lennie, amelyben kellő hangsúlyozást és kiemelést nyernek a nevelés legfőbb kérdései, hogy azután ennek a rendszernek a szemüvegén át nézhesse és ítélhesse meg a történeti fejlődés egyes mozzanatait. De ez a nézet tarthatatlan, mert hiszen épen a történeti fejlődésnek mintegy belső szemlélete és a történeti eszmélkedés fogja eldönteni a pædagiában felmerülő egyes kérdések fontosságát és elsőbbségét. Csak aki betekintett abba a munkába, melyet a mult felmutat, csak az ítélheti meg a már feldolgozott anyagot, az elért eredményt helyes értelemmel és igaz mértékkel. *Azért nem kell rendszert nyújtani a történelem előtt, hanem csak a történelemből* — mondja ki kategorikusan Thrändorf. Vagyis másképp kifejezve e tételt, az annyit jelent, hogy a neveléstörténet előzze meg a neveléstant és módszertant. Sok igaz és megfontolásra érdemes van Thrändorf okoskodásában, de bármily meggyőző is érvelése, mi most e kérdésben nem foglalunk állást. Szempontunkból ez egyszer elegendő a neveléstörténet nagy fontosságát és előkelő helyét konstatálni, ami az eddigi fejtegetésekből talán eléggé kitűnik.

A neveléstörténet fontosságának ilyenén kifejtése után az lesz a feladatunk, hogy egy pillantást vessünk annak a mai tanítására és megállapítsuk, hogy tanítása kellő arányban van-e döntő fontosságával. És miután rögtön megállapíthatjuk és kijelenthetjük, hogy a pæd. tárgyak, de különösen a neveléstörténet tanítóképzőinkben mostoha elbánásban részesülnek, ami oly tény, melynek tüneteit minden elfogulatlan szemlélő, különösen pedig e tárggyal foglalkozó azonnal észrevesz, tehát oly tény, mely bizonyításra nem szorul, mindjárt hozzá fogunk e tény okainak kiderítéséhez, közbeszövév néhány, a helyzet megjavítását célzó megjegyzésünket.

A neveléstörténeti tanításnak nem eléggé eredményes voltát főleg négy okban látjuk u. m. *a tanárok hézagos paedagogiai készütségében; a tantervben; a ki nem elégitő tankönyvekben és paedagogiai irodalmunk szegényes voltában.*

Lássuk ezeket egyenkint.

Nagy hiba, hogy tanítóképzőink nagyobb részében a paedagogiai tárgyak nem szakemberek kezében vannak. Az eddigi úzus szerint ugyanis aki elnyerte a direktori állást, egyuttal átvette a paedagogiai tárgyak tanítását is. A köznapi felfogás szerint a direktori állás egyszersmind a paedagogiai tárgyak tanítására is kvalifikál. Az igazgatói állást rendszeren érdemesebb, idősebb, a tanítás gyakorlatában több évet eltöltött egyének kapják, kik mögött tehát már több év tapasztalata van. Lehet, hogy e tapasztalatok elégségesek az igazgatói állás ügyes betöltésére, főleg ha ezekkel megfelelő egyéni rátermettség párosul. De vajjon több évi gyakorlat, aktív tevékenység az iskolában, az ezekből leszűrődő tapasztalat elegendő-e arra, hogy valaki a paed. tárgyakat taníthassa vagy máskép formulázva a kérdést, vajjon a tiszta empiria képesít-e valakit a paedagogia tanítására? A felelet csak tagadó lehet. Mindenesetre, a személyes tapasztalat, a gyakorlat is szükséges, de korántsem elegendő. Aki az ellenkezőt vallja, az azt hiszi, hogy a neveléstudomány pusztán gyakorlati dolog, aminek nincsen semmi tudományos háttere avagy alapja. És az a tény, hogy a paed. tárgyak nem szakemberek kezében vannak, ez a tény olyan felfogásra mutat, amely tagadja, hogy a paedagogia tudomány vagy hogy legalább is rendszer, elmélet, mely beható tanulmányozást kíván.

A tanítóképzőkben előadott paedagogiai tárgyak egész embert, beható tanulmányt, elmélyedést kívánnak s ennél fogva nem is lehet azokat műkedvelőkre és laikusokra bízni. Napjainkban a tudományos igazságok is hamar változnak és a tanárnak lépést kell tartania a korrallal. Mennyit változott pl. a lélektan az utóbbi években és erről a változásról sok helyen még csak tudomást sem szereztek. Képzőink egy-némelyikében még ma is spekulatív, metaphysikai lélektant tanítanak. E téren azonban az elmaradottság még érthető, sőt menthető is, mert hiszen a dolog még új, de a neveléstörténet tanítása körül felmerülő hiányokat és hibákat sok jogunk van egyenesen a tanárok elégtelen képzettségének rovására írni. A paedagogiai tárgyak bizony egész embert kívánnak. Maga a paedagogia története is óriás anyag. Aki magukat az írókat akarja olvasni — és a paedagogia tanárától joggal megkivánhatjuk, hogy a fontosabb írókat eredetiben olvasta legyen, mert csak forrástanulmányokon szerzett tudás ér valamit — aki az írókat eredetiben akarja olvasni, sok időre, nagy türelemre és nagy nyelvismeretre van szüksége. Mindaddig, míg a neveléstörténet tanárától csak kompen-

diumos tudást és tankönyvismeretet kívánunk és elegendőnek tartjuk, hogy pl. Rousseau *Emilyét* csak Füredi I. szintelen, sőt itt-ott téves és megcsontított fordításából ismerje, addig e téren gyökeresebb javulást egyáltalán nem remélhetünk. A pädagogia tanárának látóköre nálunk (tisztelet a kivételnek) a tankönyv kereteit nem igen lépi át. Pedig a sok, az alapos tudás minden tanításnak sarkalatos feltétele. Volt idő, mikor a tanítás anyagának és annak a módnak, mellyel egyik generáció a másiknak a tudás anyagát átadja, felette nagy fontosságot tulajdonítottak. Bacontól indul ki ez irány és Ratich, Comenius, Basedow ez irány képviselői. Ők a tanításban legfontosabb mozzanatnak, tényezőnek a módot, a módszert tartották, amellyel az ismereteket közöljük. Ők tehát a tanító egyéniségétől független valamilyen, a módszerben látták a tanítás legfontosabb kellékét. Mai pädagogiai felfogásunk egészen más. A tanító egyéniségében, személyiségében látjuk a tanítás és nevelés legfontosabb kellékét. A tanító személyiségének a tanítás szempontjából legfontosabb kelléke az alapos tudás, a nevelés szempontjából a karakter. Természetesen e kettő, — tudás és jellem — kiegészíti egymást, mert hiszen a tanításnak és a tanítás anyagának nemcsak intellectualisáló, de moralisáló hatása is van. Mikor tanítunk, akkor egyuttal már nevelünk is. De nekünk úgy látszik, hogy csak az olyan tanító tanítása ér valamit intellectualis és ethikai szempontból egyaránt, aki sokat és alaposan tud. Csak az ilyen tanító tudja ismereteinek nagy készletéből kiválasztani azt, ami az iskola szempontjából lényeges és csak ilyen tanító előadása színes, mély, gondolatébresztő és szemléletes, mert csak az ilyen tudja a képzeteket és fogalmakat olyaténképen csoportosítani, egymásra vonatkoztatni, egymáshoz kapcsolni és kiemelni, hogy a tanulók mintegy lelki szemekkel maguk előtt lássák a dolgot minden oldaláról, minden vonatkozásában; lássák a tudományos igazságok keletkezését. Csak a képzett tanár uralkodik az anyag fölött, az ismeretek átszűrődtek a lelkén s az eszmék közvetlenül, minden fennakadás nélkül s nem egyes könyvekhez tapadva, egyenesen a lélekből jönnek. Az ilyen tanítás közvetlen és egyéni. És minden tanításban egyedül ez a becses: a közvetlenség és egyéniség. Ezt nem pótolja semmi és ez sok mindent pótol.

A tanár széles és alapos ismerete tehát egyik igen fontos kelléke minden igazi tanításnak és nevelésnek és tegyük még hozzá, olyan kelléke, melynek megszerzése még a leginkább hatalmunkban van mindazok között, amelyek a tanításnál és nevelésnél szükségesek. A pädagogia tanárától is joggal elvárhatjuk, hogy ezen, leginkább tőle függő kellékeket megszerezze.

A neveléstörténet eredménytelen tanításának egy másik oka

magában a tantervben rejlik. A tanterv ugyanis mindössze heti két órát szán a neveléstörténet tanítására. Míg a lélektan fontossága az újabb tantervben azzal is ki van fejezve, hogy heti óráinak száma három, addig az egész neveléstörténetet heti két órában kell megtanítani, sőt azzal a súlyosbítással, hogy e csekély óraszám mellett a neveléstörténeten kívül még a szervezettant is el kell végezni. Hogy ily viszonyok között oly nagyterjedelmű anyagot csak valamennyire is megtanítani képtelenség, azt mindenki beláthatja. Ha a pæd. tárgyak valamelyikének óraszámát emelni kell, úgy elsősorban a neveléstörténet az, amit nemcsak a tanítandó anyag nagy terjedelme, de a tárgy fontossága is sürget.

Nem csekély segítői volnának a neveléstörténet eredményesebb tanításának *a jó tankönyvek.* Az új tanterv fokozatos életbeléptetésével tankönyvirodalmunk is örvendetes lendületet vett. Örvendetesnek mondjuk, mert pædagogiai tankönyvirodalmunk terén még nem látjuk azt a túlproductiót, mely a többi tárgyaknál itt-ott már mutatkozik. E téren még a versengésre szükség van. Szükségessé teszi ezt az e tárgyak körében az utóbbi években mutatkozó haladás is. De ámbár a tankönyvírás terén örvendetes haladás és lendület tapasztalható, egy dolog rögtön szembetűnik, az t. i., hogy neveléstörténeti tankönyv írására alig akadt vállalkozó. Ami új megjelent a nembben, az ellen nagyon sok kifogás emelhető. E tény bizonyára a tárgy nehézségében leli magyarázatát. A neveléstörténet írójának óriás anyaggal kell megbirkóznia, amire sokan nem is képesek, már a nyelvi nehézségeknél fogva sem.

Nézetünk szerint egy jobb neveléstörténeti tankönyv megírásánál a következő kérdések merülhetnének föl.

Első kérdés: mi legyen a képzőkben tanítandó neveléstörténet anyaga? A tanítóképzők feladata oly tanítókat képezni, akik népiskolai tanulókat nevelni és tanítani tudnak. A cél tehát a népiskolai nevelés és tanításba való bevezetés. Kétségtelen, hogy a neveléstörténeti anyag kiszemelésének is ez a legelfogadhatóbb kritériuma. Mivel a tanítóképzők első sorban néptanítókat vannak hivatva nevelni, azért az anyag kiszemelésének nem is lehet más szempontja, mint az elemi oktatás neveléstana és didaktikája. Hogy ez miként fejlődött, ezt kimutatni a neveléstörténet célja és feledata.

Ilyen szempontból vizsgálva a történeti anyagot, a görögök és rómaiak nevelési ügye, sőt a középkor nagy része is, teljesen elhagyható. Kétségtelen, hogy mai kulturánk a görög s római kulturán alapszik, de nem úgy népoktatási elveink és intézményeink. A görög és római auktorok iskolai oktatásunknak mindenkor értékes, sőt sokáig kizárólagos anyagát alkották s anyagát alkotják még ma is, de bár

oly sokban mintaképeink, az a mód, mellyel gyermekeiket nevelték, legcsekélyebb hatással sem volt és van mai eljárásainkra és intézményeinkre. Különben a művelődéstörténet keretében úgy is elég részletesen tárgyalatik az antik népek nevelésügye, szükségtelen, hogy abból a kevés időből is lefoglaljon valamit, ami a neveléstörténetnek tanítására rendelkezésünkre áll.

Ilyen érvek alapján ma már sokan vannak, kik a neveléstörténetből a görögök és rómaiak neveléstörténetét elhagyhatónak tartják. Ziegler is e nézetnek híve és már említett neveléstörténetét is, az antik népek elhagyásával, a középkorral kezdi. Hogy nem csatlakozunk teljesen ehhez az irányhoz, egyedül annak a megfontolása tart vissza, hogy a neveléstörténet feladatának tartjuk, hogy e tárgyról egy-egy teljes képet és áttekintést nyújtson, nem pedig csak egyes töredékeket. Annyi azonban bizonyos, hogy mindezek csak röviden, a kép teljessége érdekében tárgyalandók és hogy az időnek nagy részét azon írók és művek ismertetésére kell fordítani, akiknek a mai elemi oktatás didaktikájának kifejtésében nagyobb részük van. Az anyag így is, a kevésbbé fontos részek kiküszöbölésével, tetemes lesz, mert hiszen nincs a pädagogiának több olyan része, amely annyira át meg át volna dolgozva s amelyről oly sokat írtak volna, mint a népiskolai nevelés- és tanítástan.

Egy másik szempont, amely az anyag kiszemelésekor még tekintetbe jöhet, az, hogy a népiskolai tanítónak a mai pädagogiai irodalomban felvetődő problémákról fogalma legyen, azokat megértse, szóval, hogy napjaink változatos, gazdag és nehéz tanügyi kérdéseit és írásait megértse. Ebből a szempontból a neveléstörténetnek nem szabad a XVIII. sz. nagy pädagogusaink tárgyalásával már lezáródnia. A legújabb mozgalmakkal, irányokkal és törekvésekkel is meg kell ismertetni a tanulót. Nem szabad Herbarttal egyoldalón, Herbert Spencerral néhány sorban végezni. Áttekintést kell adni arról a gazdag pädagogiai irodalomról, mely főleg Németországban az utóbbi évtizedekben megindult. Franciaországban is, nagyrészt német hatás alatt, de a francia szellem bélyegét magánviselő pszichológiai és pädagogiai irodalom keletkezett, amit szintén nem lehet figyelmen kívül hagyni, Amerikában is derekasán dolgoznak s ennek az áttekintő, rövid ismertetését sem lehet teljesen mellőzni. Szóval a cél az volna, hogy nagy vonásokban a tanuló megismerkedjék az újabb elvekkel, kérdésekkel, mozgalmakkal. Természetesen, nem azt kívánjuk, hogy a tanulót minden újdonsággal részletesen meg kell ismertetni. Sok olyan van a mai pädagogiai irodalomban, ami még nem kiforrt, teljesen tisztázott igazság, de kétségtelen, hogy már ilyenek is vannak. A neveléstörténet anyagának, illetén kibővítésétől sok jót várunk. Napjaink roppant irodalmában

csak kevesen tudnak eligazodni. Tanügyi irodalmunkban még sokszor a divatos jelszók, az üres frázisok, a nagyhangú kijelentések járják. Kevés számú tényből hajlandók vagyunk rögtön egyetemes érvényű tételeket származtatni. Sőt megvallhatjuk, tanügyi irodalmunk az a része, mely az elemi oktatással foglalkozók tollából került ki, külső formáját, megjelenését illetőleg még ma is nagyon Comenius-ízű. Az újabb pædagogiai irodalom, mely mindinkább óvakodik a pusztán absztrakt okoskodástól s ahol lehet a természettudományi módszer alkalmazásával bizonyos pozitívabb jelleget keres, talán kissé realizáló hatással lehetne tanügyi íróinkra is. Ezért is, az újabb tankönyvekben kissé nagyobb tért kell szentelni a legutóbb lefolyt pæd. irodalom méltatásának, mint ahogy ezt eddigi tankönyveink tették.

Felvetődhetik még az a kérdés, vajon az egyes pædagogiai írók biographikus módon tárgyalandók-e? Az életrajzok teljes mellőzésének is vannak már hívei. A cél — úgymondják — az eszmék fejlődésének bemutatása és megértetése s nem az egyes írók és pædagogusok külső életének ismertetése. Nézetünk szerint a biographikus rész nem hagyható el teljesen. Tisztán látjuk, hogy nem az író maga, hanem a művei állítandók a tárgyalás előterébe, azaz a művekre kell a sokkal nagyobb súlyt fektetni, mint az életrajzra, de mert épen az író élete és művei között sokszor igen szoros összefüggés van, sőt gyakran egy-egy gondolatnak eredetét épen az illető író sajátos életkörülményei magyarázzák, azért az életrajz nem mellőzhető egészen, habár természetes, hogy csak annyiban tárgyalandó, amennyiben az illető író munkáinak teljes megértése azt kívánja. Az életrajz mellőzése ellen szól még az is, hogy akadnak pædagogiai téren kiváló munkások, akik inkább életükkel és tetteikkel hatottak közre a nevelés munkájának tökéletesbítésére. Ilyen pl. Pestalozzi, akiről helyesen jegyzi meg Compayré, hogy jelleme, élete és tettei azok, melyek révén érdemes a tanulmányozásra.*

A pædagogia és philosophia összefüggéséről is sokat beszélhetnénk. Minden idők tanítási és nevelési eljárása mutat némi összefüggést a kor philosophiai irányával. Ennek az összefüggésnek csak halvány vázolója is egészen hiányzik neveléstörténeti tankönyveinkből. Egy kis philosophiai magasztot, némi philosophiai megvilágosítást is joggal elvárhatnánk a tankönyvek íróitól.

Az is feltűnő, hogy napjainkban, amidőn a demonstrációkkal, szemléltetéssel minden tárgy körében már csaknem a túlságba estünk, a neveléstörténet tanítása terén e tekintetben még semmi sem történt.

* Gabriel Compayré: *Pestalozzi et l'Éducation Élémentaire*. Paris. Librairie Paul Delaplane. 1902. — 10. 1.

Az irodalmak tanítását szemléltető képek segítik, vajjon nem volna-e helyes neveléstörténeti tankönyveinket is képekkel, facsimilékkal stb. ellátni? Comenius *Orbis pictus*-a pl. nincs meg minden képző könyvtárában s így a tanár azt meg sem mutathatja. Nem volna egészen érdektelen képen bemutatni pl. Francke hallei intézeteit stb. Mindez felébreszti az érdeklődést és az anyag jobb emlékezeti megőrzését is elősegíti. Tisztán pädagogiai historiai térképek is jó szolgálatot tehetnének, melyeken leginkább csak a pädagogia történetében szereplő helyek volnának feltüntetve és az egyes írók életrajzában könnyebb emlékezetbe vésése szempontjából a név megjelölésével a vándorlások és utazások irányai különböző színű vagy strukturájú vonalakkal lennének feltüntetendők, amint az pl. a Lindner-féle encyclopädiában Comenius és Froebel életrajzában látható.*

Mondottuk, hogy habár a biographikus részletek nem is melőzhetők, mégis csak csekélyebb fontosságúak. Ehhez még azt akarjuk hozzátenni, hogy maga a tankönyvről is vonuljon lehetőleg a háttérbe s engedje beszélni magát az író. Az egyéni ítéletektől óvakodni kell, szólaljanak meg maguk az írók műveik révén. Így meg lesz a történeti tárgyalás legfontosabb kelléke, az objektivitás is. Hogy az egyes pädagogiai írók hogyan gondolkodtak, azt a tanuló elsősorban írásaikból tudja meg. Magukhoz a forrásokhoz kell fordulnunk. Itt volna már az ideje, hogy átmenjen a köztudatba, hogy az írókkal magukkal kell foglalkozni s nem harmad-nyegyedkézből meríteni. Ne mások ítéletén keresztül ismerkedjünk meg velük. Ebből következik, hogy a neveléstört. tanításának középpontja az olvasmány legyen. A mi szemünkben a neveléstörténet nem az intézmények, de elsősorban az eszmék története, ezeknek fejlődését, alakulását pedig csak az írókból magukból lehet igazán megérteni. E végből neveléstörténeti olvasmányokra volna szükség, melyekben legalább szemelvényekben foglalnának helyet a fontosabb szerzők. Ma megelégszünk a kötelező házi olvasmányok kijelölésével; ezek száma is nagyon szűkre van szabva. A házi olvasmánynak, főleg ha az alapos és kimerítő beszámolás kötelezettségével nem jár, úgyszólván semmi értéke sincsen. *Ne otthon olvassunk, hanem az iskolában* a tanár irányító és felvilágosító magyarázatától kísérve. A rendes tanítási órákon kívül mindenkire kötelező olvasási órákat kellene felvenni, ahol az olvasott anyag beható megbeszélése után minden tanuló írásba is foglalná szerzett ismereteit, tapasztalatait. Ki tagadhatná az ilyen órák gyümölcsöző voltát. A tanulók ilyen módon nemcsak az eredeti írókkal ismerked-

* Dr. Gustav A. Lindner: *Encyclopädisches Handbuch der Erziehungskunde* stb. 3. kiad. Wien und Leipzig 1884. — 168. és 298. 1.

nének meg, de hozzászoknának az elmélyedő munkához is. Az nem volna baj, hogy esetleg az egész év alatt csak egy vagy két munkát végeznének így el; egy könyv alapos ismerete és tökéletes megértése többet ér száz kompendiumnál!

Ámde mindehhez az egyes írók jó és magyarázatokkal kísért fordítására volna szükség. És itt el nem kerülhetjük, hogy rá ne mutassunk pædagogiai irodalmunk ebbeli szegénységére. Alig van egy-két hasznavehető fordításunk. A pædagogia klasszikusai közül még csak nagyon kevesen szólaltak meg magyar nyelven. Sok és nagy munka vár még e tekintetben reánk. A külföld példája csak serkentőleg és siettetőleg hathat. Hogy csak néhányat említsünk, ilyen fajta német vállalat, mely még 1876-ban indult meg, a *Pædagogische Klassiker*, mely minden idők és népek legjobb pædagogiai íróinak műveit nyújtja, életüket és műveiket méltató bevezetéssel kísérve. Ugyancsak ilyenmű francia vállalat a *Collection des principaux ouvrages pædagogiques français et étrangers*. Míg ezek az egyes írókat magukat szólaltatják meg, addig a G. Compayré által *Les grands éducateurs* c. megindított sorozatos vállalat az egyes írók életét és műveit ismerteti és méltatja, szintén hasznosan hozzájárulván a pædagogia történetének népszerűsítéséhez és megkedveltetéséhez.

Természetesen, a külföld nagy pædagogusai mellett a neveléstörténet keretében a magyar vonatkozásoknak és a magyar neveléstörténetnek is nagy tért kell szentelni. Igaz, hogy ez még nincs teljesen megrva, de néhány kiváló, egyes korokat felölelő munkával máris dicsekedhetünk. És most, hogy a Magyar Pædagogiai Társaság «a hazai nevelés és oktatás fontosabb írott vagy nyomtatott történeti emlékeit összegyűjteni» elhatározta, a jobb jövő reménye int felénk.

MOLNÁR OSZKÁR.

FLEURY KOLOS.

(Befejező közlemény.)

IV.

Mintán ekként a lélek és test javait előmozdító ismereteket megállapította Fleury, áttér az anyagi javak, a vagyon fenntartásának szolgálatában álló ismeretek elemzésére, melyeknek a gyakorlati élet szempontjából van fontosságuk.

Ezek között első helyen említi az *anyanyelv* tanítását. Itt már némileg járt úton haladhatott, mert hivatkozhatott a Port-Royal és az Oratorium tanáraitra, kik az anyanyelv tanítását, helyesebb pædagogiai felfogásból kiindulva, megkezdették és a latin mellett némi