

UJABB TÖREKVÉSEK A DIDAKTIKA TERÉN.

(Elnöki megnyitó beszéd a M. Pædagogiai Társaság XVI. nagygyűlésén.)

Alig egy pár évtizede, hogy a pædagogia elméleti kérdéseiben még lehetséges volt bizonyos közmegegyezésre hivatkozni. Ha azt kérdezték, minő tudományos elvek szerint kell a nevelés dolgát intézni, a pædagogusok tulnyomóan nagyobb része egyszerűen Herbart elméletére utalt. Ez az elmélet annyi sokat ölel fel; annyira megtalálta benne mindenki, amit keresett; annyira összeillő ennek a szépen megtervezett épületnek minden köve és darabja, föl egészen a boltozat legutolsó zárókövéig, mely «sztatikai erejével» összetartja a nagy egészet; annyira mentnek látszott ez az elmélet a belső ellentmondásoktól és bántó szögletektől, hogy időtelve Herbart neve kényelmes jelszóvá lett, bizonyára éles ellentétben a rendszeralkotóval, aki maga volt a szellemi mozgékony-ság- és elméletével, mely ösztönző erejénél fogva mintegy arra látszott hivatva lenni, hogy ne vakon engedelmeskedő akoluthusokat, hanem gondolkodó elméket neveljen.

Tény, hogy majdnem a legújabb időkig általánosan elismert érvényességnek örvendett a herbarti pædagogia mindenütt, ahová a német gondolkodás erősebben elhatott. Ami ezenkívül Európaszerte pædagogiai elmélkedés elnevezésére számot tarthatott, vagy nem volt kidolgozott és összefüggő gondolatmunka, vagy csak függeléke volt egy filozófiai rendszernek. A németek nagy pædagogusa, Pestalozzi, csupa genialitás; minden nagy igazságot megsejt és megérez, éles intuitióval, de a rendszeres gondolkodás és a tudományos összefoglalás minden ereje nélkül. A németek filozófusai — Kant, Fichte, Hegel, Schopenhauer — valamennyien gondolkoztak és írtak a nevelésről, de egyikök sem pædagogiai érdekből kiindulva s ezt az érdeket a középpontba helyezve, hanem töredékesen, vagy járulékosan és alkalomszerűen. Szorgalmas munkásoknak kellett vállalkozniuk arra, hogy széjjelszórt gondolataikat, melyek a nevelésre vonatkoznak,

összeszedjék s kapcsolatba hozzák.¹ Schleiermachehnál, aki nemcsak a nevelés egyes problémáiról gondolkodott, hanem valóságos elméletet hagyott hátra, a pædagogia szinte beléolvad az etikába, a korán elfeledett Benekénél pedig a pszichológiába. Comte Ágost ígérte, hogy a pozitív nevelés alapvető traktatusát megírja,² de ezt az ígérését nem váltotta be. Művei tele vannak elszórt pædagogiai eszmékkel, s némi bepillantást engednek egy messze jövőbe kihelyezett nevelési rendbe, mely a filozofus szeme előtt lebegett, de mindez csak alkalmi vonatkozások alakjában jelentkezik s nincsen megszervezve. Bain «Neveléstudománya» bővelkedik az érdekes részletekben, de, úgy tetszik, a munkának a módszerekről szóló második része nincs szerves összefüggésben az elsővel, melyet a szerző pszichologiai alapvetésnek nevez.

Ma is igaz, hogy a herbarti pædagogia az egyetlen, mely — keletkezésének indító okait tekintve — öncélúnak mondható. Megalkotója kezdettől fogva a pædagiát állította előtérbe egész elmélkedésében, s etikával és pszichológiával is pædagogiai érdekből foglalkozott. Emellett elmélete az egyedüli, mely egy tudományos rendszer teljes szigorúságával van megszerkesztve. A deductiónak egyik legtökéletesebb példája. A legfőbb célból vezeti le a nevelés összes elveit, s ekként benső összefüggésbe hoz mindent, ami a neveléshez tartozik.

Mindamellett a Herbart rendszerébe vetett hit a múlt század vége felé megingott. Az utolsó két évtizedben már nem csak továbbfejlődött ez az elmélet, hanem körülötte és mellette oly szellemi folyamatok indultak meg, melyekkel éles ellentétbe jutott.

Legelőbb is a pozitív gondolkodás újabb fejleményeinek ereje támasztott más célokat és más eszközöket. Azoknak szemében, kiket ez a világnézet meghódított, nem az etikai «eszméknek» meg-

¹ Kantra nézve Vogt (nálunk [más szempontból] Schneller István az Athenæum 1903. évfolyamában), Fichtére nézve Keferstein, Hegelre nézve Thaulow, Schopenhauerre nézve Jung és Regener végezték el ezt a munkát.

² Cours de Philosophie Positive. 3. VI. köt. 771. l. «Passant maintenant aux deux ouvrages relatifs à l'application générale du nouveau système philosophique, je dois d'abord annoncer en troisième lieu, un Traité fondamentale sur l'éducation positive... Ce grand sujet n' a pu encore être abordé chez les modernes d'une manière convenablement systématique stb. (Ezt 1842-ben írta.) Comte pædagogiai gondolatait (főleg Sterzel német feldolgozása alapján) minálunk Buday József ismertette a Magyar Philosophiai Szemle 1889. évfolyamában (külön is: «A positivizmus nevelési rendszere» Budapest, 1889.).

felelő «erkölcsös jellem» (az igazi pozitivista abszolút erkölcsi értékek és normák létét tagadja), hanem a céljának megfelelő, gazdag és tökéletes élet lesz az emberi és nevelő törekvésnek egyedüli érdeemes tárgya; a cél megvalósításának pädagogiai eszközei pedig nem a művelődés történeti elemei, legkevésbé a klasszikus nyelvek és irodalmak, hanem a pozitív tudományok, melyek ő szerintük egyedül értékes ismereteket adhatnak, és egyedül helyes irányban képezhetik a szellemet. Az erkölcs függetlenítettik minden pozitív vallástól, melynek e szerint a nevelésben nincs többé szükségszerű helye. Mindez nyilván ellenkezik azzal, amit Herbart tanít.

Ezzel az áramlattal párhuzamosan, és vele szoros összefüggésben haladt a nevelésnek, mint a kollektív munkásságra, a szocialis életre való képezítésnek célkitűzése, mely lételt adott a különböző szocialpädagogiai elméleteknek. A nevelés nem az egyénért, nem az ő érdekében van, hanem azért, hogy az egyént a társas közösségekből reá háramló értelmi és erkölcsi feladatok elvégzésére képessé tegye. Végelemzetben ez az álláspont se kedvezhetett a herbarti pädagogia uralkodó helyzetének. Mert bár épen nem lehet állítani, hogy a nevelés szocialis vonatkozásait elhanyagolta volna az az elmélkedő, aki azt írta, «hogy a legnagyobb feladat, melyet az emberiség az ő életének minden pillanatában teljesíthet az, hogy eddigi kísérleteinek egész eredményét koncentráltan adja át a fiatal nemzedéknek»; bár minden Herbart-ismerő tudja, hogy ebben a rendszerben mily nevezetes helyet foglalnak el a «származtatott eszmék», köztök a «lelkes társaság» eszméje, a didaktikában pedig a «szocialis érdeklődés» fogalma, mindez, és még sok más,* amire e kérdéssel összefüggően hivatkozni lehetne, még se szüntetheti meg ennek a pädagogiának túlnyomóan individuális jellegét, és semmi esetre se teheti oly értelemben vett szocialpädagogiává, aminőnek sodrában ma akár a szociológusok, akár Natörp és társai eveznek.

Az imént érintett fejlemények jobbára oly problémákra vonatkoznak, melyek az ethikai célkitűzéssel és — didaktikai tekintetben — a művelődési anyag kiszemelésével függnek össze. Nem maradhatott illetetlen Herbartnak a nevelés eszközeiről táplált felfogása sem, azon nagy átalakulásnál fogva, melyen az utolsó évtizedek alatt a pszichologia keresztülment. Nem épen a fiziológiai pszichológiára gondolok,

* Herbartnak a társadalomra vonatkozó ethikai, politikai, művelődési felfogását (pädagogiai munkáin kívül) főleg a következő helyek és részek világíthatják meg (Hartenstein-féle kiadás): II. köt. 8—10; 16—17; 34—55; 81—89; 97—106; 132—148; 347—351; VIII. köt. 74—106; 127—151; 157—174; IX. köt. 35—46; 398—415; 425—426; 434—449. l.

mely rendszeren inkább fiziológia, mint pszichologia szokott lenni; nem is a gyermekpszichológiának ez idő szerint még csak részletekben értékes eredményeire, hanem a sajátlagosan vett lélektani problémák magyarázatára. Habár ma is sok pszichológiát tanulhatunk Herbartból, vagy a herbarti alapokból kiinduló Drobisch és Volkman műveiből, (sokkal többet, mint azok hiszik, akik ezt a pszichológiát látatlanul elítélik), mégis a lelki életet egészben véve másnak nézi a mai lélektan. A képzetekről például, melyeknek a Herbart rendszerében oly döntő és sajátlagos szerep jut, merőben más fogalmi vannak a mai pszichologusnak; valamint szemlátomást kevesbedik azok száma, akik meggyőződészerűen vallják, hogy a «gondolatkörökben» gyökerezik a cselekvő akarat, még ha az illetők hajlandók is az érdeklődés herbarti fogalmában az érzelem hajtó, indító erejét keresni, és a Herbart által erősen hangsúlyozott kedélyképzést számbavenni.

Mindezen ellentétekhez, melyeknek kavargó sokaságában mindinkább idegenül érezhette magát a mesteréhez hű herbartista, járultak más igen különböző hatások és eredmények, melyek önkéntelenül is beleütköztek Herbart rendszerébe. A testi nevelés a pädagogiának külön funkciója lett; a szorosán vett «nevelésbe» beleolvadt mindaz, ami Herbartnál még kormányzás neve alatt elkülönített helyet követelt magának; hirdetni kezdték azt is, hogy helytelen a pädagogiának a pszichológiára és etikára alapítása: a normatív tudományokra, a logika, eszthetika és etika hármasságára kell alapítani, mely megfelel az igaz, szép és jó eszményeinek, míg a pszichologia csak segéd-tudomány szerepére vállalkozhatik.

A jelzett ellentéteket ezuttal csak mint tényeket állítom oda. Részletes elemzésökkel most nem kívánok foglalkozni. Nevezetesen, nem akarom vizsgálni, vajjon az említett mozgalmak és a herbarti pädagogia közt kifejlődött ellentét mennyiben látszólagos és mennyiben nem az; mennyiben írható magának a herbarti rendszernek, s mennyiben a tanítványoknak és folytatóknak a rovására, és mennyiben értették félre vagy értették meg rosszul Herbartot azok, akik támadják avagy épen gúny tárgyává teszik (köztök törpe epigónok* is), valamint azt sem akarom most megállapítani, hol és minő pontokon áll fenn ez az ellentét tényleg, — kompromisszumokkal össze nem egyeztethető és át nem hidalható mivoltában,

* Aki erre nézve bizonyítékot keres, olvassa el Bergemann Soziale Pädagogik (Gera, 1900) c. művének 268. s. k. lapjait (Die Fabel vom erziehenden Unterricht; p. 270: «aber von einer im Sinne der Charakterbildung wirkenden, von einer Gesinnung bewirkenden Kraft desselben [des Unterrichts] reden ist sinnlos, ist blosse Phrase» stb.)

Amire ezúttal vállalkozom, csak annyi, hogy egy bizonyos oldalról futólagos pillantást vetek a pædagogianak egyik területére, az *oktatástanra*, s vizsgálom azt a nap-nap után erősödő ellenhatást, melyet (bizonyára akaratok ellenére) azok a didaktikusok keltettek, akik Herbart nagystilü gondolatait merev schémákba szorítva, ezzel az eljárásukkal a szabadabb mozgás és szabadabb értelmezés lehetőségének útját állották. A pædagogiai társaság tagjainak nem kell magyaráznom, hogy Ziller elméletére gondolok, mely a herbarti didaktika továbbfejlesztésének örve alatt heterogén gondolatokat vitt bele e rendszerbe, vele össze nem illőket, rajta túlmenőket; olyanokat, melyek nem a rendszer genuin szellemét lehelik. Oly állítás, melynek nem mondhat ellene az a tény, hogy Zillernek kétségbe nem vonható, soha el nem enyésző érdemei vannak a nevelő oktatás elméletének kiépítésében.

Ellenhatásról szoltam, melyet Ziller didaktikája keltett. Valóban ellenhatást látok mindabban, amit legújabban a szabadabb és természetesebb módszerek jelígeje alatt oly sűrűn és sokféle változatban emlegetni hallunk. Abban a részletes methodikában, melyet Ziller és hívei oly aprólékos gonddal kidolgoztak, számos oly követelés rejlik, mely ellen korunk felfogása reagálni kényszerült. Bármily szükséges a nevelő oktatásban céltudatos tervet követni, még sem engedhetjük, hogy ez a tervszerűség mechanizálja az eljárásokat. Nem lehetséges az, hogy előre, mintegy hajszálnyira megállapítsuk a képzetek sorakoztatásának és kapcsolásának módjait a tananyag részleteire; hogy minden művelődési anyagrésztlet megtanításában könyörtelenül végigkényszerítsük a gyermek eleven egyéniségét, fantaziáló lelkületét kimozdíthatatlan fokozatok egymásutánján; mintegy boncoló asztalra helyezzük a didaktikai egységeket s vele együtt a gyermek pszichéjét; s ne az összbenyomásra, hanem a benyomások tagolására gondoljunk, amikor tanítani akarunk. Érezzük, hogy abban, amit Zillernek a módszerre vonatkozó elmélete magában foglal, van valami mesterként és természetellenes, valami merevség és megkötöttség, mely ellene mond a lélek spontaneitásának mind a tanítóban mind a tanulóban; kezdjük belátni, hogy sok esetben egy darab eleven valóság, legyen az konkrét szemlélet világossága, vagy megindító érzelem ereje, vagy alkalmoszülte gondolat felvillanása, melyet nem vártunk és elméletileg elő nem készítettünk, hasonlíthatatlanul nagyobb gyarapodását jelentheti a lelki életnek, mint a még oly pontosan kicirkalmazott tanmenet. Mikor ezt mondom, nem épen mireánk, magyarokra gondolok, akiket még ez időszerint bajosan lehetne didaktikai túlzásokkal vádolni, hanem első sorban Németországra, ahol az említettem ellenhatásnak, részint mint tudatos mozgalomnak, részint mint sejtelem-

szerű érzésnek nyilvánvaló jeleivel találkozunk. Számos újabb pædagogiai munka, szorosán tudományos ép úgy, mint szélesebb köröknek szóló, sürgeti azt az elméleti követelményt, hogy természetesebben és egyszerűbben, nagyobb közvetlenséggel és nagyobb szabadsággal kell tanítani. Egy csomó nevet említhetnék ennek az állításnak bizonyítására. Mindazok a művek, melyekre célozok, didaktikai álláspontjukban többé-kevésbé ezt az ellenhatást tükröztetik.*

De ez az ellenhatás egészen nyilvánvalóvá tette azt is, hogy Ziller nem Herbart, vagy legalább nem egészen Herbart. Több példával lehetne ezt bizonyítani; de talán semmi sem bizonyíthatja jobban, mint a formális fokozatok elmélete. Herbart sehol sem mondja egy szóval sem, hogy ezek a fokozatok minden egyes leckeórára vonatkoznak; csak annyit mond, hogy a tantárgyak minden legkisebb csoportjában (in jeder kleinsten Gruppe der Gegenstände) elő kell fordulniok. E csoportok terjedelmét sem szabja meg, s mindig csoportokról, nem képzetekről beszél. Nem is csak a megismerés érdekeire, hanem a részvét érdekeire is vonatkoztatja őket, ami egyedül teszi érthetővé Herbartnak azt a gondolatát, hogy az oktatás az, mely szilárd erkölcsiségen alapuló jellemet eredményez. Végül, mikor Herbart fokozatokat említ, nemcsak kis egységekre, hanem az egész iskolai tanfolyam tagolására, vagyis: a tanterv articulációjára is gondol. A gimnáziumi oktatás legalsó fokán úgy kell tanítani, hogy főképen a világoosság követelménye érvényesüljön; majd a következő osztályokban a társítás adja meg az oktatás karakterét; a felsőbb osztályokban már a rendező és elmélkedő eljárás fog uralkodni, anélkül azonban, hogy valamely magasabb eszmélkedés fokára emelkedhetnék fel a tanuló. Ez a teljes synthesis, az összefoglaló képesség ereje ugyanis már meghaladja az iskola körét.

Általában mindabból, amit Herbart az oktatás fokozatairól mond (s amit számos idézettel részletesebben is megvilágíthatnánk) kiderül, hogy ez az elmélet nem kisszerű pedanteriával megalkotott mechanizmus, hanem a szellemi élet lüktetésének, ritmusának egy nagyarányú conceptiója. Az oktatás fokozatai a lelki élet fokozatos alakulását is jelentik, kicsinyben és nagyban. A fokozatosan feldolgozott tananyag egyes részei, körei maguk is újabb elmélyedéseknek, és ezeknek összefoglalása magasabb eszmélkedésnek tekintetik, a műveltség és személyiség egysége érdekében. Nem gyámködés akar ez az elmé-

* E művek közül többeket Székely György és Endrei Gerzson ismertettek a Magy. Pædagogia múlt évfolyamában. Figyelmeztetek itt még Tögel Hermann: «Didaktik und Wirklichkeiten» c. érdekes művére (Dresden, 1906 VI. 223 l.).

let lenni a tanár fölött; nem gúzsba kötése cselekvési szabadságának; hanem figyelmeztetés a tanár számára, hogy minden jelentős lépés alkalmával, melyet tesz, a szellemi élet törvényszerűen váltakozó fázisai kell hogy érvényesüljenek a módszerben is, teljes tudatossággal. Az oktatás fokozatának ez az elmélete (Herbart maga nem is nevezi őket formális fokozatoknak) nagy szabadságot és változatoságot enged az alkalmazásban, a tanítás anyagához és a tanító egyéniségéhez való hozzáilleszkedést, gazdagságát a különböző módszeres kombinációknak.

Ha már most ezzel szemben vizsgálat alá vesszük a herbartisták elméleteit, megtaláljuk a kifejlődött ellenhatás magyarázatát. Mennyire bonyolultnak, sőt mesterkéltnek tűnhetik fel pl. Ziller elmélete, melynek szembeszökő szervi hibája, hogy az associatio fokán tulajdonképpen már lezárja a tanulás folyamatát, s így nem látható be, hogy miért van szükség ezenkívül még két fokozatra, a systema és methodus fokozataira. Aki figyelmesen elolvassa Ziller idevágó fejtegetéseit, meggyőződhetik róla, hogy az ismeretszerzés minden lényeges dolga el van már végezve az első három fokon, sőt egészen szorosan véve már a synthesisben, főleg ama sok rendező, begyakorló és ismétlő (emlékezetbe véső) művelet számbavételével, melyekkel Zillernek ezen a fokozatán találkozunk. Mindez onnan van, hogy Ziller messze eltávolodott Herbartnak sokkal egyszerűbb elméletétől, s a Herbartnál tisztán jelentkező menetet az analysis és synthesis sajátos felfogásával s alkalmazásával sokak előtt valóságos rejtvénné tette.

A Ziller utáni fejlemények ismeretesek. Egész sora van a monográfiáknak, melyek a formális fokozatokat tárgyalják.* Ha találunk köztük olyanokat, melyek természetesebb és szabadabb értelmezést engednek meg, ez véleményem szerint onnan van, mert szerzőik, talán meghagyva Ziller ötös számát és némely elnevezéseit is, sok másban vezérüknek komplikált szabályait egyszerűen félretették és az eredeti forrást engedték magukra hatni. De még így is se szeri, se száma a túlzásoknak. Sőt ezen írók egynémelyikének a formális fokozatokkal végzett erőműveletei nem minden humor nélkül valók. Ott van például Gleichmann-nak nagy szorgalommal megírt, s most már

* A mi pädagogiai irodalmunkban ezen monográfiáknak az 1891-ik évig terjedőleg lelkiismeretes és tanulságos méltatását adta Waldapfel János (L. Magy. Päd. I. évf. 449., 521., 577. l.) — Azóta írtak a tárgyról Krausz Sándor: A Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat, Budapest, 1902; Málnai Mihály: A formális fokok és a Steinthal-féle apperceptió elmélet. (Kármán-Album, Bpest, 1897: 272—281); Vágvölgyi Béla: A tanítás fokozatainak elmélete és gyakorlata. Bpest, 1905.

4. kiadásban megjelent (egyébként nem érdemtelen) könyve.¹ A szerző azzal a becsületes szándékkal fog hozzá munkájához, hogy Herbartot védelmébe vegye Ziller ellenében. Fejtegetése folyamán példát is hoz fel, mely szerinte hű magyarázatát adhatja az oktatás herbarti fokozatainak. A «Fisch» szó írását akarja megtanítani (103—105. l.), s minden egyes hangzóra nézve felveszi a négy herbarti fokozatot; így kap $3 \times 4 = 12$ fokozatot, melyeket azután együttvéve megint egynek tekint: azaz, magasabb értelemben Klarheitnek, és ehhez újból hozzáadja a 3 további fő-fokozatot, melyeknek mindegyikében újból 4 tagot különböztet meg, úgy hogy a Fisch szó írásának teljes elsajátítása érdekében összesen 24 fokozatra van szüksége. Egészen bizonyos dolog, hogy Herbart felháborodással tiltakozott volna ilyen spintizálás ellen, mely csak elmélete éltető szellemének félreismeréséből eredhetett.

Ha nem elmfuttatást, hanem részletes tanulmányt írnék, akkor az újabb didaktikai törekvésekről szólótomban mindenestre foglalkoznom kellene még azokkal a legújabb írókkal, kiket didaktikai logistáknak lehetne nevezni, mert Zillerrel szemben azt vallják, hogy az oktatás fokozatai nem pszichológiai, hanem logikai fokozatok, s hogy általában a módszert nem a pszichológiára, hanem a logikára kell alapítani. Ilyen már Sallwürk is a didaktikai normálformákról írt művében;² ilyen Ziller legújabb kritikusa, Messmer,³ aki összes érveit kizárólag Wundt logikájából merítve, egy bizonyos, egyetemes érvényű módszer jogosultsága ellen harcol. Meg kellene vizsgálnom azt is, mennyiben van igaza Natorpnak,⁴ amidőn azt vitatja, hogy Herbartnak mind a négy fokozata synthetikus, s hogy e fokozatoknak az analitikus oktatáshoz semmi közük. Mivel azonban így is túlmentem egy elnöki megnyitónak szűkre szabott korlátain, most csak még arra szorítkozom, hogy az elébb mondottakból néhány tanulságot vonjak le.

Mi tehát a teendőnk nekünk tanároknak a módszerre vonatkozó elméleti álláspontunk dolgában? Sem az, hogy a didaktikai kísérlet ingoványos talajára lépjünk, melybe ép az imént süppedt

¹ Über Herbart's Lehre von den Stufen des Unterrichts. Vierte Aufl. Langensals, 1904.

² Die didaktischen Normalformen. Első kiad. 1901. Harmadik: 1906. Frankfurt a. M. — V. ö. ugyanazon szerzőtől: Das Ende der Zillerschen Schule. Frankfurt a. M. 1904

³ Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden. Leipzig, Teubner, 1905. — Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode. Leipzig, Teubner, 1905.

⁴ Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik 1. Abth. Stuttgart, 1907. 416—413. l.

bele tüneményes kudarccal Lay;¹ sem az, hogy megfontolás nélkül szegődjünk a különben komolyan dolgozó Meumannhoz, aki saját bevallása szerint még ma nem is törekszik rendszerre;² sem az, hogy Ziller elméletének szövevényeitől visszarettenve, egészen felhagyjunk minden elmélkedéssel, s egy elvtelen didaktikai naturalizmusnak vessük magunkat karjaiba. Meg kell értenünk Herbart didaktikájának szellemét. Ez a szellem pedig nem más, mint a didaktikai lelkiismeret szelleme. Ne aprólékoskodjunk a módszerrel, de ne is gondoljuk, hogy úgynevezett józan ésszel, melyből nekünk magyaroknak az elmélyedő tanulmányozás rovására mindig bőven kijutott, teljesíthetjük a tanítás nehéz feladatait. Ne blankettákat nyomassunk a normalis fokozatokra — mint egy tanítóképző-intézetben láttam —, hanem az oktatás fokozatosságát akként értelmezzük, hogy lelkiismeretesen gondoljuk át az anyagot s a vele való elbánás módját; a figyelés, megértés és megtartás természetes fázisait véve tekintetbe, s őket az anyag minőségéhez és a gyermek egyéniségéhez szabva, gondolkodó fővel és az ifjúság iránt való nemes hevülettel. Az elméletek alakulhatnak és módosulhatnak, de az a követelmény, melynek Herbart oly klasszikus tolmáca, hogy lelkiismeretesen, azaz: folytonosan dolgozva és tanulva, a lelki életet tanulmányozva, az oktatás menetét végig gondolva, tanítsunk, s ezen lelkiismeret parancsszavára hallgatva elégséges okát igyekezzünk adni annak, amit teszünk, — ez a követelmény változatlan és állandó, s teljesítése alól senki sem vonhatja ki magát, a ki a tanító név méltóságára számot tart.

Ennek a követelménynek szem előtt tartására készítette mindenkor növendékeit egy hazai intézményünk is, mely egyenesen a módszer megtanításának szolgálatában áll: a budapesti gyakorló gimnázium, mely újabban ismét többször szóba került, majd kedvező, de többször kedvezőtlen világításba helyezte. Azok, akik támadták, főleg pedáns módszereskedés vádjával illették, s azt hozták fel, hogy chablonokra tanítja jelöltjeit. Nem akarok védeni egy intézményt, mely

¹ Szól ez természetesen Laynak 1905-ben 2. kiadásban megjelent *Experimentelle Didaktik* című művéről, mely kitünő tanubizonyosága az ú. n. pedagógiai kísérlethől vont helytelen következtetéseknek és e következtetések helytelen általánosításának.

² *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, Leipzig. 2 vaskos kötet. 1907. V. ö. az előszót: «Mit diesen Vorlesungen versuche ich in gemeinverständlicher Form eine Einführung in die pädagogischen Untersuchungen und ihre Methodik zu geben... Es handelt sich also hier *nicht* um eine *systematische Pädagogik*, sondern um eine Einführung in die empirische Forschung selbst.»

védelmemre nem szorul. Perbe se akarok szállani senkivel. Csak a magam személyes tapasztalataira hivatkozom, melyeket egy egész évi gyakorló tanári ottműködésem alatt szereztem. Visszatekintve erre az időre, valótlanságot kellene mondanom, ha azt állítanám, hogy eljárásomban bárminő kényszert éreztetek volna vezető tanárim, vagy valamelyes meghatározott elmélet Prokrustes ágyába szorítottak volna bele. Megtettem azt is, aminek hiányával vádolják némelyek az ottani grammatikai tanítást: «nagyon sokat declináltattam és conjugáltattam», természetesen akkor, amikor kellett, és úgy amint az ismeretek igazi biztosítása megkívánta. Mondhatom, senki sem akadályozott meg benne. Elméleti szabályok nagy tömegével sem nyűgöztek le; ami elméleti útmutatást kaptam, minden kicsinyes szórszálhasogatás és tudós kód nélkül meg van írva a közzétett theoretikumokban. Megtanítottak a teljesítendő oktatói munka előzetes átgondolására, a róla való elmélkedésre, elvek keresésére, a szükséges segédeszközök szorgalmas beszerzésére, szóval tervszerűsége; negatív irányban pedig a közönséges routinier módjára való tanítás veszedelmeinek elkerülésére. Megtanítottak tehát didaktikai lelkiismeretre, anélkül, hogy lefaragták volna rólam azt, — ennyit szabad talán mondanom, — ami bennem egyéni lehetett. Örülök, hogy ezt ma, több mint egy negyedszázad múlva, a magam részéről nyugodt lélekkel megállapíthatom.

Amidőn azt kívánom, hogy ez a didaktikai lelkiismeret mindnyájunkban, akik tanítunk, — néptanítóknak ép úgy, mint egyetemi tanároknak — nemcsak a tanügy, hanem egész nemzeti műveltségünk javára mindegyre érzékenyebbé és finomabbá váljék, a Magyar Pædagogiai Társaság XVI. közgyűlését megnyitottnak nyilvánítom.

FINÁCZY ERNŐ.

A TANÁRKÉPZÉS ÜGYE ANGLIÁBAN.

I.

A közoktatás ügye Angliában ma döntő fordulat előtt áll, s kérdés az, vajjon a nagyobb arányban megkezdett állami rendezés útján halad-e tovább, vagy marad-e szervezetlen állapotában? Rendkívül nagyszámú, megoldatlan gyakorlati problémái, melyek ma mind a közvéleményt, mind a hivatalos köröket nagy mértékben foglalkoztatják, a következő csoportokba foglalhatók össze:

1. Az *elemi oktatás* (primary education) *elkülönítése* a vele ma még sokszor összefolyó középoktatástól (secondary education). Az angol közoktatásügyi ministerium (Board of Education) úgy akarja ezt