

A VILÁGNÉZET TANÍTÁSA.

(Második közlemény.)

II.

A világnézet tanítása tehát e négy sarkfogalom: igazság, fejlődés, kötelesség és szépség kialakításában kell hogy álljon. Ép mert világnézetéről van szó, vagyis minden tudásunkat és értékelésünket átható szempontokról, ennek tanítása nem lehet külön működő didaktikai funkció, vagyis a világnézet nem külön «tantárgy» hanem minden tantárgyat sőt minden nevelési behatást átható principium kell hogy legyen. Csak a filozófiai oktatás fokán lehet magukat e szempontokat, vagyis az azokat kifejező sarkfogalmakat közvetlenül, mint ilyeneket tanításunk tárgyává tenni.

A világnézet tanításának didaktikai problémája már most az, hogy mily módon munkálkodhatunk legcélszerűbben a jelzett sarkfogalmak kidomborításán. Két körülményt kell folyton szem előtt tartanunk, ha meg akarjuk kísérleni ez eljárás főbb elveinek kijelölését. Az egyik, hogy a világnézet kialakítása az ismeretek oly magas fokú egységesítését kívánja, aminőre másféle tanításban nincs szükségünk. A másik pedig, hogy a világnézet kérdései sokkal szorosabban összefüggnek a gyermek egész lelkületének fejlettségi fokával, mint más irányú tanítás.

E mozzanatok oly bonyolult és súlyos feladattá teszik a világnézet tanítását, hogy a didaktika mai fejlettségi fokán alig gondolhatunk még egyébre, minthogy a legfőbb szempontokat jelöljük meg, amelyek szerint a jövő tudományának e kérdést meg kell oldania.

A következő reflexiók sem lépnek fel más igénnyel, mint hogy némi adalékkal szolgáljanak oly kutatók vizsgálatához, kik több reménnyel foghatnak e probléma megoldásához.

A világnézet tanítása lényegileg nem egyéb, mint a legmagasabb szempontokból való *egységesítése* az elsajátított ismereteknek s igazi célja az, hogy a fejlődő tudatnak mintegy szokásává tegye, hogy ép ezen szempontokból tekintse a világot és az életet. Két út áll rendelkezésünkre, hogy e célt elérjük. Az egyik, hogy a gyermek ismereteiben megnyilvánuló közös vonásokat emeltetjük ki vele s hogy viszont az ismeretek *különbözőségét* is kidomborítsuk tudatában. E két eljárás voltaképen egy: mindkettő ugyanis az *összehasonlítás* munkáján fordul meg, e sajátos *analytico-synthetikus* műveleten, amelyet az eddigi didaktika kellően nem értékelt.

A világnézet sarkfogalmait pedig csakis az ismeretek folytonos

összehasonlíttatása által domboríthatjuk ki. Az igazság fogalmát csak úgy tehetjük öntudatosá, ha rávezetjük a gyermeket, hogy minden ismeretünk ennek a célnak szolgálatában áll; a fejlődés egyetemes-ségét csak úgy értheti meg, ha összehasonlítás révén jut annak a felismerésére, hogy minden ismeret, amelyet az emberiség tapasztalás által szerzett, változó: fejlődő vagy visszafejlődő mozzanatokot mutat. A kötelesség és a szépség fogalmai a helyes és követendő cselekvési módok, valamint a tetsző tárgyak képzetéből alakul ki azok egybevetése: különbségek és hasonlóságok észrevévése által.

Két tudatfunkcióra van tehát szempontunkból különösen szükség: az *analysis* és a *synthesis* műveleteire. Ezek szerencsére ugyanazok a tudatfolyamatok, amelyek kifejlesztésén minden tanítás munkálkodik; a világnézet tanítása csak abban áll, hogy e műveletet nem engedjük megállani bizonyos fokon vagy pedig nem bizzuk annak folytatását a gyermek találgatására és önkényére, hanem azt öntudatosan fejlesztjük a mindenkor elérhető legmagasabb fokra.

Ámde a gyermek és a serdülő ifjú még a tanító legbehatóbb támogatása mellett sem képes öntevékenysége útján mindenkor a világnézet sarkfogalmainak köréig felemelkedni. A dolog tehát úgy áll, hogy egyrészt az öntevékenység elvénél fogva azt kellene kívánunk, hogy a világnézet legfőbb szempontjai is csak a tanuló öntevékenysége nyomán alakuljanak ki, másrészt ez túlsok sőt nem teljesíthető munkát is róna a tanítványra, ahogy általában mindinkább utat tör azon belátás, hogy az induktív tanítás teljes keresztülvitele a régi fajta: memorialis túlterheléssel szemben egy valósággal nagyobb szabású túlterhelést, az apperceptív műveletek túlterhelését eredményezi.

E dilemmából csak úgy bontakozhatunk ki, ha sikerül a kérdéses szempontok közlésének oly módját találnunk, mely amellet, hogy a tanítvány spontaneitását is lehetőleg igénybe veszi a világnézet sarkfogalmainak kidomborításában, mégis valamiféleképen késszen adja azokat. E kettős követelménynek csak úgy felelhetünk meg, ha minden tananyagot már a világnézet sarkfogalmai szerint rendezünk s így már az *egyes tantárgyak elválasztásában* érvényesülnek a kidomborítandó szempontok. Vagyis röviden: a világnézet sarkfogalmait a *tananyag legfőbb kategóriáivá* kell tennünk.

A fenti két követelménynek oly módon teszünk ez eljárás által eleget, hogy egyrészt az egyes ismeretek külső elválasztása, illetőleg egybevetése által jelezzük azok legfőbb szempontjait, másrészt azonban ép e beosztás igazolásaként ismételten rámutatunk osztályozásunk helyességére. Így a tapasztalat jellegű ismereteket, tartozzanak azok a lelki jelenségek vagy a természeti tünemények körébe, minden

alkalommal a *változó dolgok* megismerésének mondjuk, amelyek a fejlődés vagy a visszafejlődés valamely mozzanatát mutatják. A matematikát viszont mint teljesen exact és nem tapasztalati ismeretkört mutatjuk be, mely ép ezért lényegesen más természetű megismerés eredménye, mint pl. a történelem vagy a leíró természettudomány. Mielőtt azonban ez eljárást tüzetesebben megvilágítanók, egész idevágó tanításunk általános menetére vonatkozólag kell egyet-mást megjegyeznünk.

Általános elvként már fönnebb elfogadtuk, hogy a világnézet tanításának, helyesebben: öntudatos formálásának és előkészítésének lehetőleg korán kell kezdetét vennie. Az a kérdés, hogy miképen kell a kora gyermekkorban e szempontból eljárunk, a világnézet tanításának legnehezebb problémája. Meg kellene határozni, hogy abban a korban, midőn a gyermek még csak a mythologiai apperceptióra képes, hogy és miként kell szempontukból eljárunk. Egy dolog bizonyos, hogy *magát a mythost* kell felhasználnunk a helyes fogalmak előkészítésére, mert hiszen kétségtelen, hogy *Dürer* szavaival élve* semmiféle nevelés sem nélkülözhet bizonyos illuziókat, amelyeket magunknak kell felidézünk s amelyek szüntelenül maguktól is képződnek a gyermek tudatában. A nagy kérdés azonban éppen az, hogy miképen és mily fokig szabad a mythologiai apperceptióból fakadó illuziókat táplálnunk a gyermekben, hol van azon határ, midőn már megszűnik a helyes világnézetét előkészítő szerepök s talán ellenkezőleg annak kívánatos irányban való kifejlődését inkább gátolják.

Sehol sem érezzük annyira, mint ép e ponton, hogy a gyermeklélektan fejletlensége mennyire állja útját pædagogiai belátásaink mélyítésének; mert talán nem kell bővebben bizonyítgatnunk, hogy ama túlságosan általános s a gyermek tudatfejlődésének csak sporadikus és felületes megfigyelésén fölépített álláspont, melyet a «kulturfokok» különböző elméletei képviselnek, e téren nem pótolhatja kétes értékű analógiáival a gyermek psychogenesisének közvetlen ismeretét.

Ha e kezdő stádium didaktikájától eltekintünk, alapjában két út áll rendelkezésünkre, hogy a fönnebb kijelölt általános kereteken belül a világnézetet mindjobban kifejlesztjük. Az egyik abban áll, hogy a világnézet sarkfogalmaiban azt a mozzanatot emeljük ki, ami *adva* van, a másik pedig, hogy e fogalmakat mint az ember által megvalósítandó *eszményeket* értetjük meg növendékeinkkel. Látni fogjuk, hogy mind a négy alapfogalomban kifejezésre jut egy-egy szükségképi ideálja szellemünknek s így minden alapfogalom kifejelesztésénél e kettős szempont szerint kell eljárunk.

* Einführung in die Pädagogik. 1908. 11. 1.

Bármily különböző természetű is tehát e két funkció; szempontunkból mindig összesznek s csak azért kell a tanítónak különbségüket ismerni, hogy öntudatosan munkálkodhasson egyesítésükön. Erre mindjárt az *igazság* helyes fogalmának kialakításában nyílik alkalom. Az igazság oly mozzanat, melyet *adottnak* gondolunk helyes ismereteinkben s amellet a teljes igazság elérendő *eszménye* minden ismerési törekvésünknek. Az igazság változatlan, az emberi gondolkodástól független érvényét nem nehéz megértetni; hiszen a «józan ész» is, melyre e ponton méltán hivatkozhatunk, abból a felvevésből indul ki, hogy az igazságot nem az emberi szellem teremti, de eléri, s így az igaz ítélet érvénye megvolt, mielőtt ember létezett volna s meglesz, ha már ember nem is él e világon. Ha tanítványunkat oktatásunk e meggyőződésében megerősíti, már elő van készítve a kritikai bölcsélet alaptételének a megértésére, mely szerint a tiszta ész elveinek az egyetemes érvénye vagyis igazsága szükségképi előfeltétele minden megismerésünknek, aminek tagadása is — mint láttuk — végelemzésben lehetetlen. Az igazság kimeríthetetlenségét könnyen megértethetjük azáltal, ha rámutatunk különösen a tapasztalati világ határtalanságára, melynek a sok évszázados emberi vizsgálódás is csak kis töredékét ölelhette fel. A tudománynak, mint végtelen feladatnak, conceptiója ily módon hozzáférhetővé válik már oly korban, midőn ennek direkt megformulázására még nem is gondolhatunk.

Épen így a megismerés különböző módjait is érthetővé tehetjük, ha nem teszünk is egyebet, mint az eltérő irányú tanulmányokat összehasonlítjuk. A gyermek magától is észreveszi, hogy a matematikában másképen szerzünk új ismereteket, mint a történelemben vagy a természettudományban. Nem okoz már tehát nehézséget, ha rámutatunk arra, hogy a matematikában nincs szükség kísérletre és közvetlen vagy közvetett megfigyelésre, mint más téren. Ezzel összefüggésbe hozhatjuk azután a matematikai ismeretek nagyobb pontosságának és biztosságának tényét olyképen, hogy rámutatunk ép a valóság kimeríthetlenségére, mint amely mást mint megközelítő általánosításokat nem enged meg szemben a matematikai fogalmakkal, melyek ép azért absolute világosak és átlátszók, mert mi alkotjuk meg őket eszünk synthesisével, nem pedig készen adatnak szellemünknek. Mialatt ily módon egyelőre csak mintegy szemléltetjük a különböző ismerési módokat, a legmélyebb ismeretelméleti igazságokban kifejezett szempontokat ültetjük át az ifjú nemzedék gondolkodásába.

Az eszmény szempontja már nem lép annyira előtérbe a *fejlődés* elvének kidomborításánál, mint az igazság fogalmának kialakításában. De itt is végelemzésben ideálnak bizonyul a világnézet alapja.

A fejlődésnek, *mint adott* mozzanatnak, feltüntetése szintén nem kíván egyebet, mint a tapasztalati tartalomról szóló különböző irányú tanulmányok egybevetését. Hiszen tanítványunk a valóságról végelemzésben mindig csak változásokat tanul s ha emellett, hogy erre figyelmét fölhívjuk, arra is rámutatunk, hogy az ú. n. leíró tudományok értéke is abban van, hogy végül a valóság változásainak törvényszerűségére vezetnek, megteremtettük azon alapokat, amelyekben a változás, illetőleg a fejlődés egyetemességének elve mintegy önmagától felépül a tanítvány tudatában.

Hogy a fejlődés fogalmában rejlő ideált felismertessük, egy fontos mozzanatot kell kieszelnünk. Ez az, hogy a fejlődés fogalmában rejlő teljes kontinuitás sehol sincs *adva* a valóságban, hanem hogy ez végelemzésben *postulatum*, melyet a valósággal szemben támasztunk. A fejlődést a maga infinitesimalis fokig menő folytatólágosságával sohasem észleljük a tapasztalásban: ez utóbbi a tünetények változásának mindig csak hézagos sorát mutatja. Azon valóság képe tehát, melyen a szó föltétlen értelmében tudnók igazolni a fejlődés elvét, nem a tapasztalásból van merítve, hanem e teljes kontinuitást *belegondoljuk* a valóságba. Hogy pedig mért *kell* e posztulatumot a valósággal szemben támasztanunk, e kérdés rávezet arra, hogy a tapasztalati tudomány emez ideáljának mi képezi végső alapját. A teljes kontinuitást követeljük a valóságtól, mert csak ez alapon törekedhetünk a realitás azon számunkra egyedül lehetséges magyarázatára, amelyet a *törvény* fogalma magában rejt. E pontnak bővebb kifejtése azonban, valamint annak az igazolása, hogy tapasztalatunk eme hézagosságát mikép pótolja a matematikai fogalomalkotás,* messze kivezetne jelen tanulmány tárgyköréből. Csupán arra akarunk rámutatni, hogy az ontologiai világnézet kialakítása is végelemzésben egy eszmény; a teljesen kontinualis változásban feloldott vagyis a föltétlenül racionalisált valóság ideáljának megértetésén fordul meg.

Hogy ez utóbbit elérhessük a tapasztalati tudomány *eredményei* mellett lehetőleg korán már annak *céljait* is meg kell magyaráznunk. Nem ütközhet nagyobb nehézségbe annak a fokozatos kifejtése, hogy a világot akkor ismernők teljesen, ha annak minden változását valamely egyetemes *törvényből* tudnók igazolni. E tételt, mint már említettük, ama negatív belátás megteremtésével támogathatjuk, hogy a valóság magyarázata nem lehet más, mint ép elemibb *jelenségek* vagyis tapasztalati mozzanatok felmutatása, amelyek törvény-

* V. ö. e pontra nézve H. Cohen mély vizsgálatait: Logik der reinen Erkenntnis. 1902. 28—34 lk.

szerű kapcsolata alkotja a bonyolultabb tüneménykomplexusokat. Mindez nem kíván egyebet, minthogy az összes emperikus jellegű tanulmányok egybevetése által a közös formális elemek kiemeltessenek.

Az ideális elem a világnézet tanításában legleplezetlenebbül az etikai képzésnél: a *kötelesség* fogalmának kidomborításában lép előtérbe. Ez természetszerűleg csak részben lehet az oktatás feladata; ezzel egyenrangú tényező az erkölcsi nevelés munkája. Hogy az erkölcsi oktatásnak mily irányelvek szerint kell igazodnia, ezt egy korábbi tanulmányunkban kíséreltük meg kifejtetni¹ s így e helyt csak néhány megjegyzésre szorítkoznak.

Mivel az erkölcsi oktatás feladata az eszményileg *helyes* viselkedés vezérlő szempontjait megismertetni, itt csak oly értékeket ismertethetünk meg, melyeket a gyermek maga is spontane helyesel. Mert értékelásokat s az ezekkel kapcsolatos eszményeket nem lehet kívülről rátukmálni az emberi tudatra; ezeket csak fel lehet benne *ébresztetni*, mert különben nem válhatnak az egyén legbensőbb meggyőződésévé s maradó jellemének szerves alkotó részévé. Fődolog tehát a gyermek autonom erkölcsi ítélkezésének fejlesztése; arra kell törekednünk, hogy lehetőleg sok oly anyagot és alkalmat nyujtsunk a gyermeknek, hogy spontán értékeléseit gyakorolja s ezáltal öntudatosá tegye idevágó ítélkezését. Az idevágó kísérletek a gyermek sokkal határozottabb és fejlettebb erkölcsi értékelési képességét mutatták, mint aminőt a legtöbb nevelő hajlandó volna feltenni.² Annál nagyobb horderejük az ily gyakorlatok, mert a gyermeknél, ép tudatának differenciálatlanságánál fogva még inkább van meg az, amit *James* találóan nevez a tudat impulsiv jellegének.³ Hiszen a lélektani megfigyelés is azt mutatja, hogy a gyermeket könnyebben indít bármi cselekvésre mint a felnőttet.⁴ Az érzület pedig ép a cselekvés tüzeiben alakul ki legjobban.

Az erkölcsitanításnak a kötelesség fogalmának kialakításában legyen mindig célja. Ne az erény boldogító és hasznos voltát emeljük ki, mint ezt nálunk is néhány elhibázott ifjúsági irat teszi, de azt, hogy életünket is fel kell áldozni kötelességünknek. Kant jól látta, hogy föltétlen imperativusokat az eudæmonistikus és utilitaristikus morál soha sem adhat. Pedig ha valahol, úgy a nevelésben

¹ Az erkölcsi oktatás elméletéhez. Magyar Pædagogia 1905. 267 l.

² V. ö. Flamand, Petits problèmes moraux. Revue pédagogique. 1904. 2. sz. 162—170 lk. és A. Binet megjegyzéseit e cikke u. o. 7. sz. 65—70. lk.

³ Principles of Psychology. 1901. II. k. 526. l.

⁴ V. ö. Nagy László, i. m. 53, 54. lk.

nem lehetünk el a föltétlenül követendő kötelesség eszméje nélkül. A helyes irányú erkölcsi értékelés kifejlesztésére különösen a történeti tanulmányok nyújtanak bő anyagot. A nagy történeti alakokban az ethos mint tény és mint ideál van egyidejűleg adva.

Ugyanezt mondhatjuk a nagy költői és művészeti alkotásokról, amelyekben az *esztetikai érdeklődést* kell gyakorolnunk és fejlesztenünk. De itt is tanításunk csak akkor érte el végcélját, ha meggyőződéssé érleltük növendékeinkben, hogy a szép dolgok egyuttal *eszmények*, s hogy a szépség olyas valami, aminek meg *kellene* valósulnia a lét világában. E célból rá kell mutatnunk arra, hogy a világ nagy evolúciója voltaképen mind értékesebb valóságok létrehozása felé halad. Az emberi szellem kialakulása által immár abszolút értékű mozzanatok is felléptek a világ színpadán. Nem járunk el tehát önkényesen, ha a természetben is a szépség felé való törekvést látjuk: hiszen empirikus szempontból a művészet is az emberi szellemen keresztül megnyilvánuló természeti produktum. Így tekintve, az *esztetikát* a *természet ethikájának* mondhatjuk. Ha nem is fogadjuk el a nagy német idealizmus rendszereinek metafizikai alapépítményét, azon tételöket, hogy a valóság is műalkotásnak tekintendő, mely az esztetikai tökély felé törekszik, bátran átvihetjük az új nemzedék tudatába. Csak ebből a szempontból bővül az esztetikai szempont a világnézet szerves elemévé s mint ilyen helyet követelhet magának mindenütt, ahol a kultura átadásáról van szó.

Talán sikerült kimutatnunk, hogy a kulturát az új nemzedékbe csak úgy olthatjuk be, ha e munkánkat mindig és mindenben egyuttal a világnézetnek is folytatólagos és állandó átadása kíséri. Ez már a kultura fogalmából következik: mert ha rajta mindannak a megvalósítási törekvését értjük, aminek a helyes értékelés világánál igazi értéket tulajdonítunk, akkor már ebből a szempontból is a világnézet tanítása kell, hogy legfőbb gondunkat képezze. Mert hiszen kiderült, hogy midőn ennek szolgálatában az igazság, a fejlődés, a kötelesség és a szépség fogalmait kialakítjuk, voltaképen a *helyes eszmények* kultuszát honosítjuk meg. Tehát ugyanazt, amit más szóval kulturának mint megvalósítandó feladatnak nevezünk. Sőt tovább menve: a nevelés célja is voltaképen nem egyéb, mint a helyes eszmények szolgálatára való készséget kifejleszteni mindazokban, kikben az még hiányzik. *Ugy, hogy végelemzésben helyesen, intenzíven és minden oldalulag nevelni nem tesz egyebet, mint az általunk elérhető legigazabb világnézetet kialakítani az új nemzedékek tudatában.*

PAULER ÁKOS.