

amelyet legkiválóbb irodalomtörténészeink egyike, Toldi Ferenc is nagy művének mottójául használt fel: «*a múlt erőnknek egyik eleme*».

MAHLER EDE.

BRASSAI MÓDSZERE.

Idestova elmúlt félszázada, hogy Brassainak a pedagógia körébe eső értekezései, czikkei különböző hírlapokban, folyóiratokban s rendszeresebb munkái önállóan, könyvalakban megjelentek. Életében mint rendkívüli, korszakos elmét dicsérték, magasztalták és megbámulták. Halála alkalmával a magyar tudományos akadémia elnöke fájdalmasan jelenti ki: «Brassai Sámuelünk nem lesz többé». Felméri, akinek rajongó tisztelete és elismerése nem az öregebb kartársnak, hanem a szakjabeli tudós érdemeinek szól, Comeniusszal és Apáczai Cserivel emlegeti egy sorban s hazánk *első methodologusának* tartja, kinek elvei «a világ bármely pedagógusának becsületére válnának», kinek tankönyvírói erényei «bármely nemzet tankönyvírói közt előkelő helyet biztosítanak Brassainak.»

És halála után tizenöt esztendővel megjelenik Brassairól egy nagy szorgalommal és szeretettel megírt s becsületes igyekezettel helyesen értékelni törekvő könyv.¹ Nyomában néhány elmefuttatás: bírálat vagy ismertetés, amelyek nem tudják megtalálni Brassai értékelésének igazságos szempontjait.

Egyik szerint Brassai «érdekes és különös» ember, kire «már alig emlékszünk», aki «sok érdekeset, de kevés értékeset» írt, de «ma már nem közérdekű különféle szakmunkássága» és az ő «tökéletes ismertetésére nincs elkerülhetetlen szükségünk.» (Magyar Figyelő II. évf. 23. sz.). Egy másik azt mondja, hogy Brassai «korának egyik legkiválóbb alakja» volt, «pedig a kor, melyben élt és dolgozott, a nagy termések százada». «Épen olyan elsőrangú filológus, mint amilyen matematikus», ki «tisztában volt mindennel, amit halandó elme megérthet és fölfoghat». «Tudta magáról, hogy nem alkotó, inkább reprodukáló telentum». «Tudta magáról, egyéniségéről, tudásáról, hogy jelentékeny és maradandó» s mégis «barátainak magasztaló himnusza, ellenségeinek gúnyja már mind-mind a múlté» (Budapesti Hírlap 1912. nov. 24.).

A harmadik nem lát mást Brassaiban, mint egy kinevetni s aztán megsajnálni való kuriózumot, aki egész életében tanul s a jó diák félszeg idealizmusával, naivságával és korlátoltságával gyűjti

¹ Fitz József, Brassai Sámuel. Új kiadás. Budapest, 1913.

rengeteg ismereteit gyermekes skatulyáiba; «magántudós», másrészt «ácsorgó, hibás körben forgó, célvesztett magyar élet, pazarolt erő, elveszett, haszontalan élet». (Nyugat, 1912. V. évf. 1907).

Ilyen értékelések közepette nem lesz talán felesleges, hogy ha itt megvizsgáljuk Brassai pedagógiai, különösen módszertani munkásságát s igyekszünk kiválogatni azokat a gondolatokat, melyeket az ő szüntelenül harcoló elméje nem napi használatra termelt, hanem amelyek maradandó értékűek, amelyek egy félszázad után is megtartották az igazság frissességét, amelyeknél tovább a pedagógia máig sem haladt. Ezek alapján majd megpróbáljuk kijelölni azt a helyet, amelyet Brassai a pedagógia magyar munkásai között elfoglal.

Brassai rendszeres neveléstant nem írt, a pedagógia egészével nem foglalkozott. Egész életében tanult és tanított s így érthető, hogy figyelmét teljes mértékben a tanítás művészete foglalta le, mely a pedagógiának egyik, bár legfontosabb része.

Szerinte a tanítás végső célja az észfejllesztés, «az emberré és állampolgárrá mívelés».* A cél felé vezető utat mutatja a módszer, mely a filozófián, különösen pedig a pszichológián alapszik.

Brassai az asszociációs lélektan híve, de bármennyire centrális jelentőségűnek ismeri a képzetek (szerinte eszmék) kapcsolódását a lelki életben, nem esik abba az egyoldalúságba, hogy a lelki élet fejlődését egyedül a képzetek fel- és letűnéséből, különböző módon való sorakoztatásából magyarázza. S bár hirdeti, hogy az észfejllesztésnél a filozófiától világított és vezetett módszer nélkülözhetetlen, mégis ismételten s végig hangsúlyozza a tanító önállóságát s lelkében élő tanítói hivatottságát a különböző utasításokkal szemben és a tanuló egyéniségét és önállóságát a lelkére áramló tanítói hatásokkal szemben. A tanító szerepe csak jeladó, sugalló, vezérlő, ösztönző. A tanuló hivatása az alakítás, alkotás, végrehajtás. A tanító e szerepét úgy töltheti be, ha van oly természeti adománya, melyhez a *mens divinius atque os magna sonaturum* ép oly szükséges, mint a költői elmében s mely ha nincs meg, sem elv, sem utasítás nem adhatja meg. De — teszi hozzá Brassai, s ezzel a pedagógiai tudományt az őt megillető jogához juttatja — tanulmány, szorgalom és tapasztalás, mint mindenütt, úgy itt is, sok hiányt pótolhat. Tehát Brassai szerint az lesz a jó tanító, akit a lelkében élő hivatásérzet indít e munkára s a folytonos tanulás ezt a munkát a legkönnyebb és legegyszerűbb úton, a legkevesebb fáradsággal vezeti célhoz. Az utasítások a tanítót nem embernek, hanem gépnek tekintik s úgy nehezednek szabad működésére «mint a

* A módszerről. II. javított kiadás. Kolozsvár, 1892, 89., 99. l.

surlódás a kerék forgására.» Szóval lenyüögzik a tanítói talentumot és ügyességet, melyben nem bíznak, melyet nem méltányolnak.

De ugyanily meggyőző erővel kárhoztatja azokat a hibákat, melyeket a didaktika és módszeresség nevében a tanítói önállóság, a tanulói egyéniség kárára elkövetnek. Ezek közé sorozza a correpetitiónak a tanuló «eszét enerváló reakcionarius, nyomorékító műfolyamát»; a szellemtelen, gyermekes, katechetikai eljárásnak azt a német fajtáját, amely kevesebbet tesz fel a gyermeki elméről, mint amennyit megbír, amely ahelyett, hogy észszerűen vezetné, valósággal járókán hordozza, amely a gyermeknek futó, szökellő, táncoló eszejárását untató, csömörfítő kérdéseivel csak nyugózi. Lélektani járatlanság az oka ennek az eljárásnak, amely a gyermeki értelem színvonalához akar leszállani s nem veszi észre, hogy azon alól ereszkedik le. Lélektani botlás az is, mikor az olvasmányokból a tanulságokat, az erkölcsi eszméket akarjuk a tanulóval kivonatni. A pszichológiai járatlanság «ferde szüleménye» az is, mikor összefüggő, értelmes mondatokból szerkesztenek ábécés-könyvet, mert a gyermek több tehetőségének *egyszerre* való igénybevétele hiba.

De hogy közelebről a módszer kérdésére térjünk, Brassai szerint a módszer tapasztalati, azaz indukált fogalom ugyan, de iránytűje a filozófia, «az ész egyenes és közvetlen tudománya». Ennek a módszere pedig a dedukció. A dedukció segélyével keres feleletet erre a két kérdésre: *Mit tanítsunk és hogyan tanítsunk.*

Nem pusztá hasonlóságot, hanem lényegbe vágó egyezést talál a tanítás és a föld művelése között. Itt is, ott is egyfelől a mesterség, másfelől a természet az eredmény tényezői. A tanítás mesterséges, a tanulás, azaz az átadott képzetek feldolgozása természetes folyamat. Oda ügyesség kell, ide figyelem, jóakarát és készség. A vetés után a mának keini, sarjadzni, nőni s érni kell, mindezekre pedig elégséges idő. De mindkettőnél tisztába kell jönnünk a természet és mesterség erejével. Mert egyik sem hatástalan s kizárólag egyikben sem lehet bízni. A filanthropisták, kik a gyermeket játszva akarták tanítani, a módszer szempontjából ép oly helytelen úton járnak, mint az enciklopédisták, kik «hétágú tölcseren akószámra töltik a tudományt a gyermek fejébe», azt képzelvén, hogy az elme egy nagy szivacs, mely határtalan mennyiségben issza be a vizet; holott pedig helyesen felfogva, csak egy dialytikus hártya, melynek hivatása a tápszert nemcsak felszívni, hanem fel is dolgozni.

Erre a feldolgozásra idő kell és a türelmetlenség sehol sem oly káros, mint itt, mert «a pszichológiai processzusok ép úgy kívánnak időt, mint a fiziológiaiak». Félig fogant képzetekbe (eszmékbe) nem lehet újakat oltani s ezért veszélyes és a lélek ter-

mészetét nem ismeri az olyan tanítási terv, amely a minimum szerint szabja ki az időt egy-egy tárgy tanítására.

Ilyen lélektani megfontolások után az első kérdésre azt feleli, hogy *keveset*. Keveset, mert az «enciklopédisták» «kóstoltató» módszere sehogy sem fér össze a tanítás céljával, az elme művelésével; keveset, mert a művelt elmét «nem az ismeretek sokasága, hanem korlátolt számú, jól rendezett, ép, egészséges eszmék s a megszerzésök által szoktatott, élesített és szaporító, érlelő tehetség» jellemzi: keveset, mert a kedvet bármily tudományhoz nem a sokféle kapkodás, a mindenbe belekóstolás, hanem a vele való foglalkozás, még pedig komoly és huzamos foglalkozás szokta előidézni, olykor a szenvedélyig fokozni.»

És *jól* és *lassan*, mert hibáznak a felfogó elme természete ellen azok a tankönyvírók, akik kezdőnek meghatározásokkal és értelmezésekkel akarnak fogalmat adni. Mert a fogalom nem kiindulási pontja, hanem végső célja a tanításnak. Olyan eljárás ez, mintha a gulát a hegyére akarnók állítani, hogy megálljon. Sem az induktív, sem a deduktív tudományoknál nem szabad takarékoskodni az idővel. Amott nem, mert az — időnyerés céljából — kevés adatra épített indukció halálos ellensége az okoskodás fejlesztésének és induktív tudományt dióhéjba szorítási tulajdonképpen nem lehet; emitt nem, mert pl. a mathezis tanulásánál az észjárás «leleményességére» van szükség, mert itt az előzményekből az igazságokat nem lehet kiolvasni, hanem szerkeszteni, alkotni kell.

Ha tehát csak keveset adhatunk, akkor válogatnunk kell a tanulmányok között s a kérdés most már az, hogy minő elv vezessen a választásnál? És itt a «realisták» ellen kél harcra, akik a közvéleménytől támogatva, azt követelik az iskolától, hogy olyan tanulmányokat tanítson, melyeknek a tanuló az életben hasznát veszi. Rendre véve a tantárgyakat s e szempontból megvizsgálva, arra az eredményre jut, hogy a haszon nem szabályozhatja a választást, mert nincs oly tanulmány, melynek a tanuló *egyenest* hasznát vehetné az életben. Tehát azt a tanulmányt kell választanunk, amely az elmének több tehetségét veszi igénybe, mint a másik. Már most ismereteink alfája és omegája a fogalom. Az ismeretszerzésnek pedig két forrása van, ú. m. a *speculatio* és tapasztalás vagy a dedukáló és indukáló tehetség. A mathezis és a nyelv tanulása e két tehetséget fejtvény egymást egészítik ki a szellem gimnasztikájában, ezekhez jó még a história, mely ugyancsak az emlékezetet és képzeletet gyakorolja, de gazdag bányája «a kedély rovata alá tartozó eszméknek». A természeti tanulmányok csak facultative foglalhatnak helyet az iskolában, annál az értéknél fogva, melyet a módszer tekintetében képviselnek. S a gimnázium «természetéből és sikerességéből» vetkőzik ki, ha

hűtelen lesz a szellemi gimnasztika elvéhez. Egyébként pedig a fizikának, khémiának és természetrajznak azon részei, melyek matematikai alapozást kívánnak vagy az emberre nézve fontosak, a matematika, geometria és földrajz körébe célszerűen bevonhatók.

Ezekben felel a *Mit tanítsunk* kérdésére.

És most az a kérdés: *Hogyan tanítsunk?* A tanító «ez eszméket» célszerűen elkészítve átadja a tanuló «pszichológiai érzgépének» s aztán minden további beártás nélkül elhagyja, hogy önállóan s rendszeresen dolgozza föl. De hogy készítse el a tanító az eszméket? A dolgozat tulajdonképen egész tartalmában erre a kérdésre a felelet. Olyan elveket állít fel, amelyek Felméri szerint a világ bármely pedagógusának becsületére válnának. A *keveset* elvöből következik, hogy *egyszer egyet*. De melyiket? Azt, amelyiken a legkitünőbb az önállóság, különlet, függetlenség jegye. Ilyen eszme a nyelvnél nem a hangok, nem is a szavak, hanem a *mondat*. Nem térünk ki arra a gyilkos kritikára, melyben a korabeli latin nyelvtanokat részesíti, melyek nem egy, hanem 6—8—10 új eszmét nyújtanak egyszerre «alapítatlanul és elkészítettlenül» a tanulóknak. De érintenünk kell nyelvészeti munkásságának azt a «korszakalkotó» jelentőségét, melyre tudtunkkal először Pálfi Márton mutatott rá.* S ez az, hogy nyelvtanában először ő helyezkedik tudatosan és a következetességnek sohasem tévedő egyenességével a *mondattani alapra*. Halász Ignác volt az, aki majdnem félszázaddal az Okszerű Vezér első megjelenése után észrevette ezt. Érintenünk kellett ezt a kérdést nemcsak azért, hogy igazságot szolgáltatassunk emlékének, hanem azért is, mert nyelvtaniró munkássága methodologiai rendszerével a legszorosabb kapcsolatban van.

A Donatus rendszere az észszerű módszer ítélőszéke előtt elvesztette a perét. A mathesisben az Euklides Elemei a módszer tökéletes architektonikáját nyújtja. A történelemben, melyet különben kevésre becsül a módszer tekintetében, ez a legönállóbb eszme egy időrendi schema lenne, melyet «valahogyan» megszegzünk a tanuló emlékezetébe, hogy azután maga elrendezhesse benne később szerzett ismereteit. Az az eljárás, amelyet most követnek a történelmi tankönyvek, t. i. hogy időszakokba csoportosítják a történelmi tényeket, mindjárt kezdekben ismertnek teszi fel azt, ami csak később juthat tudomására. Tehát az a hiba, amit a logikában hysteron proteron néven ismerünk. A fizika jelen állapotában nem annyira tudomány, mint ismeretek aggregatuma. A chemia átmeneti állapotban van. Hát

* Az Okszerű Vezér s Brassai nyelvtaniró munkássága. A kolozsvári unitárius kollégium 1899/900. évi értesítője.

sok kifogás eshetnék a tanulmányok ilyen értékelése ellen, de előtünk kétségtelennek látszik, hogy a maga álláspontjából, t. i. kizárólag a módszer szempontjából ezek az ítéletek egy következetesen gondolkodó elme kijelentései.

Tanítsunk *fokozatosan, a tanuló elméjének érettségéhez szabott eszméket* és tanítsunk *igazságot*. Triviálisnak tetszhetik ez az utolsó követelmény, pedig igen sok és tanulságos példát hoz fel az egyes tanulmányokból arra, hogy nem igazságot tanítunk. És tanítsunk *mindent a maga neme és módja szerint*. Itt kerül sor a szemléltetés nagy fontosságának kiemelésére. A tárgyakat elé kell mutatni, mert enélkül ezek ismeretét át nem adhatjuk. A képek is czélszerűen használhatók, de csak úgy, ha előbb ezeket is megtanítottuk. A térképek közül csak a domború művűek vezetnének célra, ha a magasságokat arányosan szemléltetnék. Az eszmék átadásának módja a szóbeszéd, melynél uralkodó legyen a katechetikai módszer, tehát kérdések, de nem sugallatok és olyan módon, amely a tanuló önálló és gyorsabb eszejárását nem köti le.

Aztán, hogy a tanuló érdeklődését és tudásvágyát felkölthessük és ébrentarhassuk, nem triviális és mindennap látott, hanem *az újdonság ingerével bíró tárgyakat kell élvezni*, még pedig élénk, tiszta, figyelemkötő, érdekeltő előadásban. A *fogalom* átadásának módja az értelmezés, de sohasem kezdetben és sohasem készíttetlenül és hibáznak azok, akik pl. a geografiát ezzel a kérdéssel kezdik: mi a geográfia? Ám az értelmezést sem készen kell átadni, hanem úgy megszereztetni, hogy a hozzávezető útról s ez úton tett minden lépésről is egyenként tiszta képzelete legyen a tanulónak, tehát elemzőgenetikus módon.

Az eszmék elkészítése után a módszer harmadik feladata az *eszmék rendezése*. E tekintetben adott utasításai sem újak, de módszerébe szervesen betagozódnak, ugrást és következetlenséget nem ismerő szabályszerűséggel illeszkednek bele. *Haladjunk fokozatosan* ismertől az ismeretlenre, egyszerűbből a szerkesztettebbre, alsóbbrendűről a felsőbbrendűre. És *sohase előlegezzünk*, még például, világtásul, bizonyításul se. *Legyünk következetesek*, mert egy magában gyarlóbb módszer következetesen hajtva végre, jobb, mint egy másik magában jőbbik, de amelyet másba át-átcsapva követnek. *Ismételjünk célszerűen*. Megint igen gyakran hallott és hangoztatott követelmény, amely azonban Brassainál különös súlyt nyer és jelentőségre emelkedik. Aki ismeri az iskolakban e tekintetben folyó terv- és célszerűtlen hebegyaságokat, gyámoltalan sőtétben tapogatózásokat, csak az értékelheti igazán Brassainak az ismétlésre vonatkozó felfogását, melyre nézve helyesen mondja Pálfi már idézett értekezésében, hogy még

senki sem méltatta kellő figyelemre. Brassainál az ismétlés nem esetleges toldalék, nem külön álló és külön időt igénylő foglalkozás, hanem folytonos, az egész tanfolyamba szervesen beszőtt, módszeres elvei lényegéből folyó, mindig szélesebb körre terjedő appericiálási folyamat, melynél a tanítót szüntelenül az a belátás kell, hogy vezesse, hogy csak jól fogant eszmékbe lehet újakat plántálni. Nem is ismétlés ez tulajdonképen, hanem egy mind impozánsabban kidomborodó architektonikus gondolatrendszer, melynek tisztaságát, áttekinthetőségét és szilárdságát a fogamzás lépésről-lépésre haladó fázisainak tudatossága biztosítja. Brassai úgy van meggyőződve, hogy az ő értelmében vett ismétléssel és fokozatossággal ellentétben áll a tantervnek az a rendelkezése, hogy ugyanazt a tanulmányt — ha más szempontból is — előveszi az alsó, középső és felső foka. Mert tanítani vagy jól kell, vagy sehogyse. Az ilyen ismétlés lankasztja a figyelmet, előli a kedvet s elfojtja az értelmet.

Ezek rövid vázlatban Brassai módszertani elvei.

Ha most értékelni próbáljuk ezeket, meg kell állapítanunk, hogy a *keveset, jól és lassan* kívánalmi olyan lélektani igazságokon alapulnak, melyek, ha lehet, ma még sokkal igazabbak, mint Brassai korában. Ma már tudjuk a kísérleti lélektani kutatásokból, hogy a figyelem, az öntudat egyszerre a képzeteknek csak igen kis számára vehető fényét egész intenzitással. Ami a tudat látási pontjába, centrumába vagy focusába esik, azt lehető híven és intenzíven fogjuk fel s minél távolabb kerül egy képzet a tudat látási mezején ettől a centrumtól, annál kevésbé járul az elme fejlesztéséhez és gazdagításához. Wundt a tudatnak ezt a tulajdonságát a tudat szűkének (*Enge des Bewusstseins*), Groos a tudat monarchikus berendezettségének nevezte. Brassait tehát teljes mértékben igazolta a lélektani tudomány utána bekövetkezett fejlődése. Igazolta abban is, amidőn ő a tanulónak maga mentére hagyott önállóságát mindig és következetesen hangsúlyozza és követeli. Meumann figyelmeztet először meggyőző okok alapján arra, hogy a kísérleti pedagógia eddigi eredményei több önállóságot és öntevékenységet kívánnak a tanuló és a tanító részére egyaránt. Darwin óta szokva vagyunk ahhoz, hogy a gyermek általános fejlődésmenetét általában a környezethez való alkalmazkodásnak fogjuk fel. S íme a kísérletek arra nyitják fel szemünket, hogy ez a felfogás egyoldalú és hibás, mert mindenütt a gyermeki spontaneitás, öntevékenység és kezdeményezés rendkívüli jelentőségét mutatják. Túlzás volna azt állítani, hogy a környezet nem foly be meghatározólag a gyermek fejlődésére, de a kísérletek azt mutatják, hogy e hatásokat nem szenvedőleg fogadja, hanem saját egyéni módján dolgozza fel.

Amint Brassai a realizmus vagy didaktikai materializmus ellen harcol a *kevesek* érdekében, ennek a harcnak minden fázisát, a harc hevében ejtett minden nyilatkozatát nem tehetjük magunkévá. De megértjük az elfogultságot, mert a formai műveltség elvét igyekszik minden áron megvédeni. Oly elv, amely körül sok vita folyt, amelyet sokszor támadtak az iskola ellen hadrakelő modern törekvések és kívánalmak; de íme a régi pedagógia egyik legmodernebb ellenfele, a kísérleti pedagógia nem hogy elvetné, hanem a realizmus hátraszorításával mindenekelőtt követeli. Csak azt kívánja, hogy jól értsük az elvet, értsük rajta a gyermek szellemi erőinek és képességeinek kifejlesztését, amint Brassai is értette. Be kell azonban ismernünk, hogy abban a fogalmazásban, melyet Brassai adott ez elvnek, hogy t. i. a gimnázium az ókori nyelvekkel s egyéb humánus studiumokkal adja a formális műveltséget, korunk nem igazolja Brassait. S túlzásba megy Brassai, mikor azt állítja, hogy egyetlen gimnáziumi tantárgynak sincs közvetlen haszna az életre. Ebből jogosan csak azt tarthatjuk fenn, hogy e tanulmányok *nem kizárólag formai* értékért vannak, hanem azért is, mert az ismereteknek bizonyos körét, anyagát nyújtják; de ezt aztán azért becsüljük, mert kiváló formai művelő értékük is van.¹ S ha a nevelésnek *egyetlen* feladata volna a tanuló szellemi erőit kimívelni, nem is lehetne szót emelni a klasszicizmus ellen. De a nevelésnek más feladatai is vannak s nem engedheti meg magának azt a fényűzést, hogy e szellemi dispiziciókat tetszés szerinti anyagon előbb kifejlessze s csak azután adja át a gyakorlati életre hasznos ismereteket. Mert erre rövid az idő. Szóval a fejlődő szellemet nemcsak foglalkoztatni kell, hanem a tanítás, foglalkoztatás anyagát oly szempontok kell, hogy megszabják, melyek a formai műveltség kizárólagosságát kétségbe vonják. Ebben áll a realizmus jogsultsága s ez az oka annak, hogy a humanizmus hívei hovatovább több engedményt kénytelenek tenni a kor szelleme nevében fellépő realizmusnak.²

A *lassan* elvét szintén igazolják a kísérleti lélektan eredményei. A pszichológiai folyamatoknak ép úgy időre van szükségük, mint a földbe vetett magoknak a kikelésre, növésre és érésre. S igaza van Brassainak, félig fogant képzetekbe újakat oltani akarni, félszeg és céltalan vállalkozás. A lélektan azt tanítja, hogy új képzeteket csak akkor fogunk fel tisztán, világosan, ha régi képzetállományunkba szervesen be tudjuk tagolni, a maguk helyére, kapcsolataiba, összefüggé-

¹ Meumann, Vorlesungen (1907) i. m. II. 423–424. 1. Leipzig, 1908 54–55.

² Dürr: Einführung in die Pädagogik.

sébe beilleszteni; ellenkező esetben csak homályt, zavart okoznak és terjesztenek. Ezt a szerves betagolódást pedig csak az addig szerzett, hasonló tartalmú vagy rokonképzeteink tisztasága, jól rendezettsége, jól «megfogant-ága» teszi lehetővé.

Ami szabályt végül a *jól* elvére feleletül ad, az nagy részben az ő soha következetlenségbe nem eső logikus eszejárásának terméke. Nem hiába tűzi ki a logika feladatául, hogy az emberek között az egymást megértést közvetítse. Itt Brassainál a módszer és a logika között valami szoros kapcsolat van, melyre Pálfi már rámutatott. Ez a logika az Aristoteles értelmében vett formai logika, melynek módszere csak deduktív lehet, aminthogy Brassai Mill Stuart induktív logikáját szerencsétlen kísérletnek is mondja. A *jól* elve alá csoportosuló szabályok óvják meg a tanítót azoktól a logikai botlásoktól, melyeket az elme tévedései neve alatt ismerünk s melyektől hemzsegek azok a tankönyvek, melyek Brassai korában általános használatnak örvendtek. S ebből a szempontból sem lenne hálátlan és eredménytelen feladat mai kézi könyveink között is egy kis razziát tartani.

Brassai módszere korától napjainkig — tudtommal — egyedül áll a magyar irodalomban. S habár a módszer mindenhatóságába vetett hit napjainkban gyengülni kezdett s a Herbart-Ziller iskolája veszít is egyedül való uralmából, mi — főleg a középiskolai tanárok — még nem vagyunk ott, hogy az anyagfeldolgozás és átadás módszerét egy előkelő kézlegyintéssel elutasíthatnók magunktól s meg vagyok győződve, hogy módszer tekintetében a Brassai iskolájába járásunk nagy hasznára válnék a magyar iskolának és tanítás ügyének. S azt is hiszem, hogy a módszer történetének magyar megírója érdeme szerint előkelő helyet fog juttatni Brassai számára a tudomány történetében. Brassai még nem a múlté s ha mégis volna valami igazság ez állításban, akkor ez azt mutatná, hogy mi a tudományok magyar művelőit még mindig nem méltatjuk figyelmünkre, hogy minálunk minden törekvés és igyekezet miadig előlről kezdődik, hogy mi még mindig idegenbe járunk eszmékért és gondolatokért, melyeket a magyar föld és magyar agyvelő is megtermel. Akkor igaza volna Brassainak, aki feljajdult a szellemi rabszolgaságnak ama faja láttára, amikor egy új gondolatot vagy eszmét csak akkor mernek hirdetni, mikor külföldön már megtette hódító útját.