

NEVELÉSTUDOMÁNY

A MŰVELTEBB KÖZÖNSÉG SZÁMÁRA

ÍRTA

GARAMSZEGHI LUBRICH ÁGOST.

AMAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA 1871. ÉVINAGYJUTALMÁRA ÉRDEMESÍTETT MŰ

MÁSODIK, BŐVÍTETT KIADÁS.

NEGYEDIK KÖNYV.
KÜLÖNÖS TANÍTÁSTAN.

PEST, 1871.

RUDNYÁNSZKY A KÖNYVNYOMDJÁBAN

IV. KÖNYV.

KÜLÖNÖS TANÍTÁSTAN.

Előzmény.

I. §. A különös tanítástan fogalma és szükségessége.

Az általános tanítástan a tanítás általános elveivel ismertette meg bennünket, melyeket minden tanodánál és minden tárgy tanításánál követni kell. Az általános tanítástan a tanodák és tananyag nagy különbsége miatt elvont körben mozog, jóllehet az elveket felvilágosító példáknak nincsen hiányában. De az általános elvek nem elegendők a tanítás céljának biztos elérésére; mert mind a tapasztalás, mind a dolog természete tanítja, hogy az általános tanítástannak teljes birtokában levő tanító is igen sok nehézségbe ütközik az egyes tárgyak kezelésénél, ha azoknak külön t a n m ó d j á t nem tanulmányozta. Igen sok gondolkodni valót hagynánk a tanítónak, ha az egyes tantárgyak tanításának miképenjét egyedül rá bíznók; mert az általános elveknek egyes esetekre való alkalmazása nem könnyű dolog. Ugyanis a tárgyak természete különböző lévén, éles ítélet szükséges arra, hogy azok helyes kezelését tudatosan megállapítsuk. Mindenkire nézve nehéz ez, sokakra nézve pedig erejüket fölülmúló feladat. Miért az egyes tantárgyak tanításmódjának meghatározása vagyis az általános tanítási szabályoknak egyes esetekre való alkalmazása minden tanítóra nézve hasznos, sokakra nézve pedig szükséges. Elég megfontolni valója marad a tanítónak még akkor is.

Azon tant, mely a tanítás általános elveire állított általános tanmódot egyes tantárgyak tanítására alkalmazni tanítja, vagyis azoknak tanmódját ismerteti, különös tanítástannak, vagy tan m ó d t a n n a k nevezzük.

Vannak, kik megvetéssel tekintenek minden módszerre, s azt? mint Ziller¹⁾ megjegyzi, szemfényvesztésnek, nyegleségnek, a képzelet találmányainak, mesterkéeltségnek, vaskalaposságnak tartják, melyek többet rontanak, mint használnak. Voltak továbbá mindig és vannak jelenleg is egyesek, kik azt állítják, hogy külön útmutatás nem szükséges, hanem minden tárgyra nézve ugyanegy általános módszert ajánlanak; de ez nem egyéb csalódásnál, mert a kürtölt általános módszert csak czégül szokták kiakasztani, valóban pedig egészen mást, különöst követnek.

Azonban az egyes tárgyak tanalakja között koránt sincs oly nagyon elütő különbség; sőt a rokon tárgyra nézve rokon tanmódok követhetők és követendők, annyira, hogy nem is igen szükséges a tanítás minden elágazásaira külön tanmódot kijelelni; egyik ágnek kezeléséből megérthetni egy másikat, harmadikat is. Sőt ugyanegy tárgyban sem kell okvetlenül kizárólagosan egy tanmódot követni; mert a célhoz több út is vezet, s nem mindig határozhatni meg, melyik a jobbik. Mindezen tanmódokat minden egyes tárgyra nézve, tüzetesen előadni nem lehet szándékunk, miután a mű már úgyis kelletténél nagyobbra terjedett. A nevelés és általános tanítástant egyes esetekre való vonatkozás nélkül úgysem lehetvén megírni, miután már ott is sokat érintettünk, mi itt részint csak ismétlés, részint tüzetesebb méltatás lenne: a különös tanításmód tárgyalásánál lehető általánosságban fogunk mozogni, nem minden tárgyra fogunk egyenlő figyelmet fordítani, a tanmódot nem valamenyi részei szerint külön, hanem többnyire annak minden mozzanatát egybe foglalva adjuk, az egyes tárgyak több tanmódja közül egyiket-másikat csak érintünk s csupán egyet, mely nézetünk szerint legvalószínűbben vezet célhoz, fogunk bővebben kifejteni. Ezt különösen az elemi iskolai tanmódra nézve akarjuk követni, minthogy az elemi tárgyak kezelésére már meglehetősen segédkönyvekkel rendelkezhetik a tanító.

¹⁾ Ziller, Grundlegung etc. 1865. S. 171.

I. SZAKASZ.

A vallás tanmódja.

2. §. A vallás tanításának lehetősége és szükségessége.

Hogy a vallásérzelem veleszületett tehetsége az embernek, azt az Általános Neveléstan illető cikkeiből eléggé kivehettük, következésképp a vallási nevelés szükségessége- és lehetőségéről is meggyőződhattünk. Sokan azonban úgy vélekednek, hogy nevelni igenis lehet vallásra, de tanítani nem; mert a vallás azaz az embernek az Istennel való tudatos összeköttetése sem tudomány nem, sem művészet, s így a szó szoros értelmében nem tanítható, nem tanulható. A vallás, azt mondják, kiválóan kedély és akarat, vagy még határozottabban ész dolga s az erkölcsiség egyik ága, ahonnan a képzetek csak közvetve hathatnak fejlesztésére, s a vallásra inkább nevelni, mint tanítani lehet.

Tagadhatlan, hogy e tárgynál nem mindig támaszkodhatni a tanítás ismeretes elveire; s a szülői ház, a szokás, az egyházi intézmények s a társadalmi fegyelem minden esetre sokkal nagyobb hatással vannak a vallási képzésre, mint az iskola. De mivel a lélek hármassága nem külön álló mi, hanem egységes szervezetet képez, melyben az egyes rendszerek viszonyban élnek egymással; s mivel ennél fogva az ember érzelmeit nagy részt és lényegesen képzetek gerjesztik és fokozzák; az ész pedig mind a gondolkodás, mind az érzés rendszeréből meríti tápszereit, s az isteni kinyilatkoztatás is a képzeteken keresztül veszi útját a szívhez: azért lélektani tévedés azt tartani, mintha az iskola vallástanítása semmit sem, vagy csak igen keveset tehetne a vallásérzelem fejlesztésére, s minden abbéli működés egyedül a családra, az érzelmek ápolásának tűzhelyére volna hagyandó.

Szintoly tévedésben vannak Rousseau-val azok, kik a vallási érzelemhez vezető fogalmakat annyira magasaknak és nehe-

zeknek tartják, hogy azokat csak az érettebb kor számára utalják. Helyesen jegyzi meg Curtman¹⁾, hogy ez annyit tenne, mint nem menni a vízbe, míg úszni nem tudunk. A fogalmak világossága közt hosszas fokozat vagy, s az istenérzelem s a hit épen nem függenek kiválóan a legvilágosabb fogalmaktól. Igaz, hogy a vallás tárgya Isten s az embernek Istenhez való viszonya, s így a legfenségesb, legmagasabb, mit az emberi szellem gondolhat. Kigondolni nem gondolhatja ki, legbensőjében, legtitkosabb mélyében kifürkészni nem fürkészheti ki egy halandó sem, mert a végtelen lény fogalmában rejlik, hogy a véges lény soha sem foghatja föl egészen. S mégis e végtelen lény fogalma lehet tanítás dolga, mert mint J. Paul helyesen megjegyzi: „Midőn Herder a népek nyelvét, írását s minden korábbi műveltséget a vallásból származtatja: akkor azt is bebizonyítja, hogy a népekben, következésképp az egyes emberekben is az eszmény régibb, mint a valóság, hogy tehát a gyermekhez a legmagasabb közelebb áll, mint a legalsóbb, főleg miután az benne van, és előbb számítunk a csillagok járása és a napóra, mint a toronyóra szerint. Mindenszent korábbi a nem-szentnél; vétek ártatlanságot tétez föl, Isten angyalokat teremtett, nem bukottakat. Innen az ember tulajdonképen nem az alantiról a legmagasabb felé emelkedik, hanem attól lefelé távolodik s csak azután tér vissza hozzá. Azért a népeknek s egyeseknek is előbb tűnik föl a végtelen, mint a véges, valamint Schelling szerint a természet is előbb az álló csillagokat hozta létre, úgy a bolygókat. Ha a gyermekben nem szunyadna egész vallási metaphysika: miképen lehetne abba a végtelenség, Isten, örökkévalóság, szentség sat. belszemléleteit vinni, ha azokat semmi külső által nem közvetíthetjük és csak szóval rendelkezhetünk, de amely csak ébreszteni, de teremteni nem képes? Valamint a haldokló és elájuló belső zenét hall, melynek semmi külső nem felel meg: olyan benső hangok az eszmék is”²⁾.

– És a 37-dik cikkben mondatja Frank Sebestyénnel: „Isten

¹⁾ Curtman, Lehrbuch der allg. Paed. 1846. III. Th. S. 227.

²⁾ Jean Paul, Levana, Paris, 1837. §. 38.

kifejezhetlen sóhaj a lelkek mélyében!”¹⁾ S mit mond e kérdésre nézve Niemeyer? „A gyermeki értelem gyakorlatlansága az érzék fölötti tárgyakra való fölemelkedésben nem lehet oka, hogy a vallástanítást a gyöngé kortól elvonjuk. Képzeteink Istenről és hozzá való viszonyainkról soha sem választhatók el egészen az érzékiektől; s a legtöbb emberre nézve a legjótékonyabb hatás vesz oda, ha csupa eszmélődésbe mélyedvén, messze távolodik a gyermeki hittől. Hogy az ember a vallási fogalmakkal korán megismerkedjék, legnagyobb fontosságú dolog, minthogy az lényéhez tartozik, és ha későn ismerkedik meg velők, nem szövődnek össze egész gondolkodása- és tetteivel”²⁾. „Azon tapasztalatokat és érzületeket is, melyek a gyermekbe az egyházi év ünnepeiből s a szülői ház vallási szokásaiból mennek át, már az első gyermekkorban kell gondosan felhasználni”³⁾.

Így állván a dolog, jóllehet a vallásérzelem tárgya a legmagasabb, mégis közel áll az gyermekhez is, mert benne vagyon; s így a vallás fogalmainak közlését, tanítását nem kell az érettebb korra hagyni, hanem lehet azokra már a kis gyermeket is vezetni.

A vallásra és erkölcsiségre való nevelés és a vallástanítás, bizonyos, nem egy, de azért nem különítendő el egymástól. Ugyanis míg a nevelés kitűnően jámbor erkölcsi érzelmek ébresztésére s hasonló érzület kialakítására czéloz, addig a tanítás az értelmet minden tudás legmagasabb tárgyával akarja megismertetni, az embert rendeltetésének tiszta fogalmára vezetni. Már ha azt akarjuk, hogy a nevelés ne csupán homályos érzelmeket támaszson, akkor az érzelmeket fogalmaknak kell vezetni; s ha az értelem érdeket akar találni az érzék fölöttiekben, akkor a szívet föl kell azok iránt indítani. Jámbor szellem igen kitűnő tulajdonsága az embernek, de világosság nélkül könnyen durva babonassággá s vakbuzgósággá fajulhat. Az emberi művelődés minden lépcsőjén vallási fogalmakkal találkozunk.

Már csak ezekből, valamint a föntebbiekből is önkényt kiderül, hogy a vallást, melynek tanítása lehetséges, tanítani min-

¹⁾ Jean Paul, *Levana*, 1837. §. 37.

²⁾ Niemeyer, *Grundsätze der Erziehung etc.* 1835. II. Th. S. 397.

³⁾ Ziller, *Grundlegung zur Lehre v. erz. Unt.* 1865. S. 455.

den esetre szükséges. Isten a kezdő, Isten a végpont az emberre nézve, rendeltetésünk Istenben élni, Istennel egyesülni, Istennek eltöröltött képmását magunkban megtisztítani: lehet-e tehát szükségesebb valami, mint az istentan? Lehet-e az iskolának fontosabb tárgya, mint Isten? Mindennek, mi a nevelés és tanítás körében történik, Istentől kell erednie, Istenhez visszamennie. Mint a tanodák szervezeténél láttuk, maguk a pogány classicusok is a keresztény vallás fölvilágosítására szolgálnak. Innen a vallástanítás a nap legjobb részét, a tanító és tanítvány legüdébb erejét igényli. Amit a vallástanítás nyújt, az a legfőbb jó, melyet az ember semmi korában, semmi állásában és viszonyaiban nem nélkülözhet, úgy hogy ha csupán a földi létre tekintünk is, el kell mondanunk, miszerint aki nem bírja azt, mire a vallástanításnak fogékonyvá lehetett és kellett volna tennie szívét, annak életéből hiányzanak a legszentebb mozzanatok, a legboldogítóbb érzelmek, a legragyogóbb világponfcok. Mély, igen mély érteményűek J. Paul-nak eme szavai: „Egy Feneion a boldogságtanuak megvetése miatt örömmel fogadja az elítéltetést, csak Isten szeretete maradjon meg neki. Lehettek-e ti tisztábbak, szilárdabbak, feláldozóbbak, vagy boldogabbak, mint ő, ki gyermek, asszony, férfi és angyal is egy személyben?!¹⁾ „Ha volt halandó, – mondja Ramsay után Herder – ki a szív és ész ajándékait gyermekdedség-, méltóságos kedvességben egyesíteni s mindnyáját a legtisztább odaadás, önfeláldozás szigorú törvényei alá rendelni értette: az Feneion volt. Csak egyes szavakat halljunk itt-ott tőle, olvassuk csak leveleit: s mint valamely égi nemtőt látjuk őt az emberek között.”²⁾ És Jacobi: „Ifjú voltam, megöregedtem, és tanúbizonyosságot teszek, hogy soha sem találtam emberben alapos, átható s kitartó erkölcsösséget, csak az istenfélőkben; örömet, vidámságot is csak azoknál találtam, még pedig hasonlíthatlan mértékben.” – A vallástanításnak minden korban, minden nevelők a legnagyobb fontosságot tulajdonítottak; elhanyagolásának szomorú következményeit mind az egyház, mind az állam gyakran tapasztalja. Ez indította az államot arra, hogy az ifjúság val-

¹⁾ Jean'Paul, Levana. Paris, 1837. §. 37.

²⁾ Werke, z. Ph. u. G. 1813. IX. 41.

lások oktatására nézve üdvös intézvényekről gondoskodják, mint azt már előidőktől fogva az egyház is a püspököknek, lelkészeknek, keresztyák- s anyáknak szigorú kötelességükre tette. De műünk egész szelleme a vallásos nevelés- és oktatásra czélolván, fölöslegesnek tartjuk a dolgról bővebben szólni.

3. §. A vallástanító személyisége.

Nem tagadhatni, hogy a vallástanítás, mivel az észre, érzelem- és akaratra kell számítnia, saját módszert igényel, mást, mint például a földrajz- vagy nyelvtanítás; s hogy annál oly szempontokra kell figyelni, melyek más tárgyaknál nem jönnek tekintetbe. Más tárgy tanításánál az a feladat, hogy azt a növendékbe, mint rá nézve még egészen idegent, benne nem levőt, belevigyük: a vallástanításnál ellenben a tanító és tanítvány közös alapon áll, azon különbséggel, hogy ennek öntudata kevésbé képzett, művelt, mint amazé. Azért itt a tanítás nem csupán eléadás, hanem oktatás, mely a tanulót a benne levő igazságokra nézve tájékoztatja, birtokát szilárdítja s annak okos használásában gyakorolja.

A keresztyén gyermek keresztyén életet hoz magával az iskolába a családi körből. Már ott tapasztalta a keresztyén élet befolyását, s nem mondjuk, tanulta a keresztyén életet, hanem beleélte magát abba. A keresztyén életű apa, anya, testvérek, rokonok és cselédek közvetítése által isteni jótéteményeket élvezett; érezte övéinek maga iránti szeretetét s erről Istennek az emberek iránti kifogyhatlan szeretetét tanulta ismerni; itt-ott már a lelkiismeret büntető és jutalmazó szavát is hallotta, részt vett keresztyén ünnepélyekben, imádságokat hallott s maga is imádkozott, szóval ezer vallásos befolyás alatt növekedék vala föl azon közösségnél fogva, mely a családtagokat egy egészszé fűzi össze. Minden élmények legmélyére hatnak a gyermeki léleknek, annak legbensőbb leheletét képezik s úgyszólván elmoshatlanok; s ha eltér is egykor az igazság ösvényéről, a jókor szívébe hintett vallásmagvak mégsem vesznek ki egészen, sőt kellő körülmények közt újra fölélednek s bő gyümölcsöt hoznak. De a szülői háznál még nem képes a gyermek élményeiről szá-

mot adni sem magának, sem másoknak. Hogy azt képes legyen tenni; hogy benső gazdagságának tudatára emelkedhesek és azt minden bel- és külellenség ellen ovalmazhassa s embertársainak javára használni akarja; hogy az egyházi életközösség élő tagjául érezze s ismerje magát s kilépvén a tanodából meggyőződéssel és hűséggel engedje át magát az egyház anyai vezetésének, élő hittel fogadja annak tanait, üdvszereit, tartsa meg a parancsolatokat, szóval, hogy keresztény öntökélyesedésén Önállóan s lehetőleg működjék: az a tanodái vallástanításnak és nevelésnek vagyis oktatásnak föladata.

De e feladatnak megoldása leginkább a tanító személyiségétől függ. A vallás tanmódja a legnagyobb nehézségbe ütközik, ha a tanító meggyőződése nincs tökélyes összhangzásban a tanítandó anyaggal; mert bár ez összhangzás más tárgyakban is kívánatos, de nem okvetlenül szükséges; így például olyan helyes írást is czélszerűen taníthat a tanító, melyet nem helyesel, de vallástanításnál egészen máskép áll a dolog: itt a tanítónak érzelemnyilatkozata s példák általi rokonszenves befolyása a leg-hatalmasabb eszköz, de amely a tanító benső meggyőződésének hiányában egészen hiányzik, s így a tanítási munkásság létrehozta vallási virágzás csak mesterkéltné, a virágok csak művirágok lesznek, melyekben nincs élet. Midőn tehát a vallás tanmódjáról szólnunk, minden előtt a vallástanító személyiségének némely tulajdonságairól kell szólnunk. A vallástanító tulajdonságai ugyan ugyanazok, melyeket az Általános Neveléstan minden nevelőtől követel, s így egyenesen amazokból vonhatók le; de a dolog nagy fontosságánál fogva a vallástanító személyiségét külön is kell méltatnunk.

A vallástanítás a szellem mind a három rendszerét tartozván mozgásba hozni s közvetve képzetek által vallásos érzelme-
ket akarván gerjeszteni és fejleszteni, ha már általában áll az, hogy csak az taníthat sikerrel, ki a tananyagot minden elemében át- meg átdolgozván, azzal mindenkor szabadon rendelkezik s a növendékeknek mind általános, mind egyediségi tulajdonságaihoz alkalmazkodni tud, akkor az kiválóan áll a vallástanításra nézve; mert a vallástanítónak nem csak tudni kell a vallástudományt, hanem ami fő, attól át kell hatva lennie, a szerint

élnie. Minden vallástanítás csak akkor sikeres, ha előtte, utána tett vagyon. A kereszténység lényegileg élet, tett. Működésünk, személyes, házi, társas életi, egyházi, állami munkásságunk tesz bizonyosságot vallásunkról. Ha minmagunk nem szeretünk és nem szerethetünk: akkor beszélhetünk akármennyit az első osztálybeliekhez úgy, mint a legöregebbekhez, hasztalan! – növendékeink nem fognak érteni bennünket; ha magunk nem élünk Istenben, s Isten mibennünk, akkor vallástanításunk csak pengő ércz. A növendéknek a vallást látni, hallani, hatását minden oldalról érezni, látni kell, s ő nem fog menekülhetni előle. Akinek nincs, az nem adhat; akinek szívében a vallás tüze lángol, csak az gyűjthet másokban is vallásos érzelmeket; csak az ilyennek kebléből sugárik világosság és melegség a növendékek szívébe. A céljának s eszközeinek tudatával bíró vallástanító a keresztény igazságokat nem elvont hosszadalmas okoskodással fogja bizonyítani akarni, tudván, hogy a vallás bírása nem az értelem, hanem először az érzelem, másodszor az ész (úgy értve, mint azt az észről szóló cikk értelményezi. Tudni fogja, hogy eszményképe, Jézus, az élet üde szemléleteiből vévé az érdeket követői istenérzelmének ébresztésére és szilárdítására; azért nem darabolja szét bonczkással a vallás igazságait, nem szed szét mindent elemző-kérdező tanalakkal; ez annyi lenne, mint halál által életet akarni támasztani; csak élet ébreszt életet, amint csak tíz éleszt tüzet. Mindenki benn van a hit, remény s Isten érzelme: ezeket nem kell, nem is lehet értelem segítségével csinálni, hanem csak ébreszteni, fejleszteni, s a gondolkodás világa csak az abc-t adja, melyet az embernek ismerni és bírni kell, hogy a vallás igazságait olvasni tanulja. Ilyen személyiséget keresünk mi minden, de kiválóan a középtanodai tanítóban. Mert a középtanodai tanuló épen az úgynevezett kamaszéveket éli, melyekben a gondolkodás túlérvényre tör, s az értelem a világot felforgatni és önhittségében a vallásról kételkedni kezd s azt vagy egészen ellöki magától, vagy értelemvallássá idomítja.

Igen sokat tesz a serdülő ifjak vallási életének szilárd megállapítására, ha a vallástanító, kinek papnak kell lenni, széles műveltségű egyéniség és derék nevelő s tanító, ki a tanári testületnek tagja s így egész erejével és tekintélyével lép-

het föl a tanulók előtt; ki ismervén tanítványai egyediségét és szükségét, belátván azoknak szellemi láthatárát, minden alkalmat fölhasználhat, hogy a vallás igazságaival a tanulók s általában az emberek földi életébe nyúljon s azokat elevenekké s gyümölcsözőkké tegye. Bizonyára tisztelettel hajolnak meg a növendékek az alapos, széles műveltségű hittanai, vallásos érzülete előtt, ki tettben bizonyítja be, hogy a vallás a tudományt és művészeteket nem csak ki nem zárja, de sőt megszenteli, megdicsőíti, megvilágosítja; hogy a tudomány és művészet hőseit minden időben magasabb nap világította meg, s hogy ők szent érzellemmel fogadták e megvilágítást. Ily hittanár bizvást mondhatja tanítványainak, hogy minden tudásnak végalapja a hitben rejlik; hogy az ember, a föld fővényének egyik porocskája, magát és a föld szerkezetét sem ismervén, csak nevetségessé és szánandóvá tenné magát, ha a világegyetem s ennek okfője fölött vakmerően Ítélni s Ítéletétől minden magasabbnak létét és mivoltát függővé tenni akarná; ily hittanár megmutathatja tanítványainak, hogy a kereszténység nem elmélet, hanem élet, s megmutatja azt nem szóban, hanem tettben, igaz, benső, őszinte keresztény életével. – Mily szépen fogja jellemezni a tudós hittanárt, ha széles tudományosságát az alázatosság erénye emeli, mely alázatosságra azon tudat készíti, hogy tanításának tárgya Isten, s így ő, nem mint más tanító, tárgya fölött, hanem tárgya alatt áll. Lehetne-e hivatásának tudatával bíró tanító más, mint épen alázatos? Vagy nem tanítja-e, hogy Isten mint teremtő, föntartó és kormányzó nyilatkoztatta ki magát az embereknek, s így ő minden embereknek atyjok, ki iránt gyermeki szeretettel, tisztelettel s alázattal kell viseltetnünk? S nem kell-e neki ezen tanítás szerint élni is? S midőn a Megváltó végtelen szeretetéről szól, mely az emberiség bűneiért magát feláldozta, nem hajol-e meg Jézus neve előtt, mint olyan, ki a kegyelemben ingyen részesült? Époly hathatós előmozdítója a vallástanító alázatosságának a Szentlélek küldetése is, ő tudja, hogy az emberi tudomány fensőbb világosság nélkül legfőlebb is bolygó tűz, melynek semmi melege: nem fuvalkodik föl tehát, ha van is tudománya, hanem korlátoltsága érzetében bizalommal és alázattal fordul a tudományok örök kútfejéhez, a Szentlélekhez, melegítő világosságért.

Az így lelkesült vallástanító majd bizalmas párbeszédben, vagy összefüggő előadásban, majd egyszerű szavakban, vagy isteni lelkesedésben, majd az adott főgondolatoknak taglalásában, majd a megismert igazságokról következtetés útján újakra emelkedve, majd érvekkel, majd hasonlatokkal és példákkal, de mindig nyájas, szelíd komolysággal és megfontolással, mindig tanítványai kora-, fejlettségi foka- s egyediségéhez alkalmazkodva, előbb szemléletekben, aztán példákban s utójára érvek- s bizonyítékokkal, mindig a gondolkodás, érzés és akarat rendszerének összhangzó képzését tartja szem előtt, a hit- és erkölcstant egymástól el nem választja, végre mindig a Legfölségesebb iránti fiúi tisztelet- s alázattal mutatja tanítványainak, hogy keresztény életet él, s keblét a keresztény szeretet szent tüze hevíti minden tanítói működésében. Óvakodjék az oly ember a vallástanítástól, kinek szeretete nincsen; mert ha angyalok nyelvén szólana is, és szeretete ^{íinc^}, az apostolként semmi. Ha valamelyik, úgy bizonynyal a vallástanítónak kell számtalan akadályokkal és nehézségekkel küzdeni, türelmét ezerszer és ezerszer próbaköre tenni. Mennyiszer nem hangolja őt le és szomorítja meg azon tény, hogy fáradtsággal elhintett magvait a szülői ház és az ezer meg ezer botránytól hemzsegő élet csirájokban elfojtja; mennyiszer nem dül össze az erkölcsiségháza, melyet egész erejéből törekedett emelni! És hány ok nem kötelezi őt még ezeken kívül is növendékeinek szeretetére? Nincsen-e a kisdedeknek velünk egy atyjok az égben, nem hivatalosak-e ők is, mint mi ugyanazon üdvösségre, mennyei örökségre; nem fi- és nőtestvéreink ők, az ártatlanság, keresztség hófehér ruhája, melyet hordoznak, nem hathatós indok-e arra, hogy őket tiszta életre vagyis erényre vezéreljük, vallásban oktassuk; nem mondotta maga az üdvözítő: Engedjétek hozzám jöui a kisdedeket és ne tiltsátok el őket, mert övék a menny országa? „És jövének a kisdedek és körülvevék őt, és Jézus megáldotta őket rajok tevéen kezeit.” Fölebb való-e a szolgálánál, vagy az apostol annál, ki őt küldötte? Nem mondotta-e Jézus: Példát adtam nektek, hogy amint én cselekedtem, ti is úgy cselekedjétek? Ha a vallástanító tanítványai iránt szeretettel viseltetik, minden könnyüvé válik neki; minden nehézség és akadályban követi őt a szeretet, melynek segítségével minden

akadályt le fog győzni. A szeretet viszonyszeretetet szül; mert a gyermek minden hiedelmen túl hamarabb észre veszi tanítója szeretetét és viszonozza jó akaratát, melyet arcvonásain, szavain és cselekedetein mintegy olvas. Tehát szeretvén a gyermek vallás-tanítóját, szereti a vallást is; minden szónak, melyet a tanító mond, hitelt ad és azt szerényen követi s teljesíti. Szeretetből fakadó béketúrásra van a tanítónak szüksége, hogy a kisdedek gyenge tehetségeihez lebecsátkozhasnék, többszöri ismétlésnél el ne fáradjon; hogy némelyek könnyelműségét, kik inkább mást tesznek, mint tanulnak és többnyire szórakozottá k, eltűrhesse, némely neveletlen gyermek makacsságát megtörhesse. Béketúrás nélkül nem tarthatná fel tekintélyét gyermekei előtt, minthogy hamar észre vennék gyöngéjét! Béketúrás nélkül elvesztené növendékei bizalmát, szeretetét; nem felelnének nyíltan, őszintén kérdéseire, nem is eszközölhetné többé azt a jót, melyet eszközölnie kellene. Szeretetre és béketúrásra ösztönözze a vallástanítót annak tudata is, hogy az ő hivatala legelső fontossággal bír, melyet tehát tisztelnie kell. Tanítása ugyan parányi mustármaghoz hasonlít; de amelyből egykor nagy fa leszen, mely a jelen és jövő életre bőséges gyümölcsöt fog teremni. A növendékek felnőnek és velők a jónak szívökbe hintett magva. Nem nagy boldogság, dicsőség-e csak egy embert is vallásra és erkölcsiségre tanítani, őt a műveltség magasabb fokára emelni? Mily tiszteletre méltó oly férfin, ki számos gyermeket szív- és elmeműveltségre vezérel, azokban az emberi méltóság érzetét éleszti, növeli, ki őket viszontagságaikban vigasztalja, kísértetekben lelki erősséggel, minden viszonyban, állapotban, szívbeli nyugalommal tölti el! Mily tiszteletre méltó azon férfiú, ki az egyháznak jó keresztényeket, a hazának munkás, hű polgárokat nevel, mi által egyes családok boldogságát is megalapítja! Mily vigasz, mily boldogság rá nézve, ha baj telj és élete alkonyán az általa megművelt földet szemlélheti, melyre Isten bőven kiárasztotta mennyei áldását, és nem csak a virágokat, hanem a gyümölcsöt is, a legnemesb fajú, az örökké tartandó gyümölcsöt, mely soha el nem enyészik, látni fogja!

4. §. A vallástanítás igényelte tulajdonságok megszerzése.

A fönnebb ecseteltük vallástanítói tulajdonság-ok nagy ritkaságok közé tartoznak. Legtöbbit várhatni oly egyéntől, ki-nek egyediségében alapszik a vallástanításra való képesség, vagyis a kinek talentuma vagyon. Mindamellett ott, hol szeretet nem hiányzik, sokat tehetni a vallástanítói ügyesség kiművelésére képzés útján is. Ez alkalomból ismételve kell hangsúlyoznunk, hogy mivel a vallást pap tanítja, és ezen tanítás minden más tanításnál nehezebb, elengedhetlennek tartjuk a papi hivatalra, miszerint a papnöveldékben a nevelés- és tanítástan tüzetesen tanítassék, még pedig szakférfiú által. Ha ez megtörténnék, egészen más alakot öltene nem csak az iskolai és templomi vallástanítás, hanem általában az iskola, és a plebanus és tanító közti viszony is kedvezőbbre változnék. Azon eszközök, melyek által a megszerezhető vallástanítói tulajdonságokat megszerezhetni, kiválóan ezek: a nevelés- és tanítástan, vallás- és lélektan folytonos tanulása, jó vallástani iratok olvasása, mintadolgozatok elemzése és utánzása, tapasztaltabb s ügyesebb vallástanítók eljárásának megfigyelése. Minden előtt törekedjék a vallástanító lélektanon alapuló nevelés- és tanítástani ismereteket szerezni, még pedig nem csak elméleti, hanem gyakorlati úton is. Valamint a földművelőnek nem csak a bevetendő magot, hanem a földet is kell megismernie, úgy a vallástanítónak is jól kell ismernie az emberi lélek tehetségeit és azok fejlődésének miképenjét. A lélektan alapja minden nevelésnek és tanításnak; e nélkül a tapasztalás által szerzett ügyesség érhet ugyan valamit, de eljárása nem biztos. Ez okból a jóra törekvő vallástanító gyakran elmélkedik önmaga lelki állapotairól is, szorgalmasan olvas lélektani műveket, különösen nevelés- és tanításra vonatkozókat, észleléseket tesz, mint azt az Általános Neveléstanban kijeleltük (l. VI. Szak.). Megszerezvén ezen alapokat a vallástanító, époly szorgalmasan fogja tanulmányozni a vallástant is és annak különböző fogalmaiban követendő tanmódját, jól tudván, hogy a hittudomány ismerete nem elég a tanításra, hanem belátás is kívántatik részéről, hogy megítélhesse, mit kell a ren-

des hittanból eléadnia, mely okokkal győzheti meg az elmét, mely indokokkal indíthatja meg az akaratot, mikép eszközölheti, hogy az egész vallástanítás mind érzelmekre, mind cselekményekre nézve egész életen át szabályul szolgáljon. Erre fog neki további eszközül szolgálni a különféle vallástani munkák olvasása és elemzése, milyenek vagy módszerkönyvek, vagy olyanok, melyek csak egyes hit- és erkölcstételekről, pl. a szentségekről, vagy a tíz parancsról értekeznek, a vezérkönyvek vagy katekizmusok, segédkönyvek. A mintaértekezéseket elemezni fogja a tanító, kikeresi azokban az eszmelánczolatot, megfigyeli, miként megy előre fokon kint a szerző, mely úton, módon fejt ki a fogalmakat, mily tanmenetet és tanalakat használ, mely bizonyítékokkal, indokokkal él, mikép törekszik az elmét legkönnyebben meggyőzni valami igazság fölől, mikép ébreszti és fokozza az érzelmet és indítja jóra az akaratot. A mintaeléadás ilyenén tanulmányozása után maga erejét is megkísérti a vallástanító: fogalmakat részképzetekre elemez, elvont mondatokat összevontan fejez ki, érzék fölötti igazságokat hasonlatosság által világosít fel, magasabb tanulmányokat példák, elbeszélések, képek által érzékit, a tantételeket különböző alakban kidolgozza, amint azt növendékei alsóbb, felsőbb fejlettsége igényli. Többire nézve az Általános Tanítástanban a tanulók képzéséről mondottak ide is vonatkoznak. Kath. elemi tanodában a vallástanítás a tárgy természete s az egyház elvei szerint egyházi férfiak dolga; de mivel némely helyeken a vallástanítást is a világi tanító viszi, és a vallástanításra a gyermekeket, különösen a kicsinyeket előkészíteni és különben is a beteg, vagy bármikép is akadályozott lelkészt pótolni tartozik, azért a vallás tanmódjának ismerete és vallástanítási tulajdonságok a világi tanítóban is szükségesek; annyival inkább, minthogy vallásra nem csupán tanítás, hanem az egész iskolai szellem által vezetendők a növendékek.

5. §. A vallástan forrásai.

A keresztény vallástanítás körébe részint azon igazságok tartozván, melyeket a művelteszű ember egy részt maga is megismerhet, de melyeket az isteni kinyilatkoztatás jobban felvilágo-

sít, megerősít és minden kétségen túl helyez, részint olyanok, melyeket tehát csak isteni kijelentésből ismerünk: világos, hogy a vallás igazságainak az ész és szent írás képezi forrásait, a katolikusoknál pedig a hagyomány is. Tekintsük ezeket egyenkint.

a) Az ész.

Ha megfontoljuk, hogy az ész Isten ajándéka s világosság, mely vándoréletünk pályáján a tudatlanság homályát eloszlatja: semmi kétségünk nem lehet az iránt, hogy az ész egyik forrása vallásunknak. Ugyanis némely észigazságok alapjai a ki nyilatkoztatásnak, az embert a kijelentett igazság megértésére képessé teszik és így a keresztény vallási igazságokkal azonosak. Ezen észigazságok hatalmas eszközül szolgálnak a vallástanió kezében, minthogy legegyszerűbbek és legkönnyebben felfoghatók, pl.: semmi sincs ok nélkül; ok nélkül nincs okozat; minden czélszerűen szerkesztett műnek értelmes mestere, alkotója vagyon. Továbbá észre van szüksége a tanítónak, midőn a vallási tanítmány gyakorlati befolyását növendékeivel felfogatni és őket azon módra tanítani akarja, mely szerint az elméleti hitigazságot gyakorlativá, gyümölcsözővé, azaz hitőket munkássá tehetik. így pl. meg kell mutatni, hogy nem csak a megbecs-telenített ember becsületének helyreállítása, az ártatlanság be-bizonyítása, hanem a gonoszok megszégyenítése végett is fölötte kívánatos, hogy az Isten egykor minden embert egyszerre és nyilván megítéljen. Az észigazságok gyakran a kijelentett igazságok felvilágítására és érzékítésére is szolgálnak és az embert minden jóra megerősítik. Maga a Megváltó is, hogy tanítását szemlélhetővé tegye, gyakran élt észbeli igazságokkal. Az isteni gondviselés bebizonyítására mondja: Nézzétek az égi madarakat, a mezők liliomait! Hogy hallgatóit ellenségeik szeretetére is ösztönözze, monda: Az Isten feltámasztja napját a jókra és gonoszokra és esőt ad az igazakra és hamisakra. E tekintetből gyakran kell a növendékeket a természet szemlélésére serken-teni, annak szavára, jelentésére figyelmeztetni; ekkép jobban megértik Isten tulajdonságait, tisztábban elmélkednek a hit-tanítványokról, az Istent pedig a látható természetben mindenütt,

főleg éltök viszályaiban szemlélni fogják. A jó és rossz, a jog és jogtalanság fogalmát is az észből tanulják a növendékek; mert Isten az erkölcsi törvényt, mely a kinyilatkoztatás által csak világosabb, határozottabb kifejezést, megpecsétlést nyer, mélyen szívünkbe véste.

b) Az eléadandó hittanítványok másik forrása az ó és új szövetségi szent írás, melyek egy egészet adnak. Az új szövetség tanítványainak némelyike egészen érthetetlen, másik homályos az ó szövetség nélkül, mint pl. az ember megváltásáról szóló tanítvány az első szülők vétkének ismerete nélkül. Az ó szövetségből az új szövetségi tanok bebizonyítására legmeggyőzőbb érvek, az erkölcsi törvények teljesítésére leghatásosb indokok és példák vétetnek. Abból tudhatni, hogy némely vétkek szigorú büntetést vonnak maguk után, míg erről az új szövetség mélyen hallgat. Főforrása azonban a vallástanításnak az új szövetségi szent írás.

c) A hagyomány szintén egyik forrása a vallástanításnak. Hagyomány által Isten azon ígését értjük, mely elejénte nem Íratott fel, hanem csak szóval hirdettetett, ámbár utóbb írásba is lön foglalva. Némely igazságokat a tévtanítók megtámadtak s kényők szerint magyaráztak. Azért Krisztus csalhatlan anyaszentegyháza isteni kijelentésre támaszkodva némely hagyományozott igazságokat szabatosan meghatározott, világosabban megmagyarázott, hogy azokat, mint a megírt igazságokat, higyük és kövessük. A hagyomány tehát, melyet tisztán és híven megőrzött az anyaszentegyház, a harmadik forrás, melyből a vallástanítónak az általa eléadandó igazságokat merítenie kell.

6. §. A biblia tanításának fontossága és célja.

A biblia főforrása levén a vallásnak, szükséges azt, mielőtt tüzetes tanmódjára térnénk, általánosságban méltatnunk. A biblia vagyis a görög kifejezés szerint a könyvek, az ó és új szövetség azon iratainak gyűjteményét képezi, melyek az üdvözítő igazságot tartalmazzák és az egyháznak

előidőktől fogva vitt örökösége folytán napjainkra tisztán, csonkítlanul, hitelesen átszarmaztak. Szépen ecseteli a biblia becsét Lechler¹⁾ „Ha a nevelői és tanítói tevékenység részben lényegesen attól függ, hogy a nevelő és tanító tevékenységének tárgyát, a nevelendő és tanítandó egyént, örök oldalánál ismerje: akkor más részről nem csekély fontosságú dolog, hogy a nevelő és tanító képes legyen a nevelés és tanítás eszközeit helyes szempontból áttekinteni és mindent, mi céljának előmozdítására szolgál, helyes rendben felhasználni. Már e szempontot egyedül és kizárólagosan a bibliában találja. Az isteni dolgokban műveltebb keresztény előtt ez már azon titokteljes összefüggésből is feltűnik, melyben a szent írás magával az Istenség lényével áll. Isten igéje vagyis örök, személyes nyilatkozata által lett teremtve és tartatik fel folyton a világ. Az Isten igéjének az emberi természettel való eleven egyesülése által lett a világ megváltva és megújítva. Ama személyes életközlésből pedig, mely által ezen emberré lett isteni ige önmagát az újjá született emberekben kinyilatkoztatta, keletkezett amaz igazságoknak összesége, melyeknek eredeti, tiszta, tökéletes, remek előadását a szent írás Isten igéje névvel jellemzi, s mely a szellemnek, még az isteninek is, minden egyéb kijelentései fölött áll. A biblia ennél fogva tulajdon értelmében Isten személyes életnyilatkozatainak egyik része, és szoros összefüggésben áll azon isteni igével, mely által a világ teremtése és megváltása történik.

A nem-keresztény népeknek is vannak ugyan ilyféle könyveik, de ezek nem is hasonlíthatók össze a bibliával, vagy ha igen, olyan különbséget találunk köztök, mint van a világhírű mester remekműve és valamely közönséges, tanulatlan mester durva műve között. Ami a görögök és rómaiak művelt illeti, ezek is zsinórmértékül és forrásul szolgáltak ugyan a későbbi nemzedékek szellemi életének irányzására és fognak is szolgálni az egész mostani világfejlődésre, de csak alsóbb körében a szellemi életnek: azután némely tisztább fogalmai mellett az Istennek és világnak rendszeresített babonáság veszedelmes elemeire is találunk bennök.

¹⁾ Encykl. d. gesamt. Erziehungs d. Unterrichtswesens, Schmid I. B. S. 620.

Csak a biblia azon régi szent és classikus iratok gyűjteménye, melyek nem csak az emberiség istenfogalmára minden nemzeti és kasztkülönbség nélkül általában szabadító, megelevenítő és nemesítő befolyást gyakoroltak és gyakorolnak szakadatlanul, hanem a szellem minden más művelődési elemének is tám- és központul szolgáltak. Kézzelfoghatólag bizonyítja ezt azon tény, hogy a jelen kor szép műveltségének magaslatán szereplő népeket előbbi szellemi, erkölcsi és vallási életök korhadtságából nem saját nemzeti irodalmuk, hanem a biblia szabadította ki. Ez időtől kezdve a világtörténelem a szent írás eszméihez csatlakozik, melyeket az egyház hittérítői által az egész világra kisugározat. Az egyháztörténet világosan bizonyítja, hogy még ama tudományok is, melyek későbbben a bibliával való összekötötésökből ki léptek, pl. a jog- és gyógytudomány, előbb a szent írás segítségével tanultak az újabb keresztyén polgárisultság ösvényein járni; magát a classicus tudományok fölélesztését is a keresztes háborúk eszméjének köszönhetni. A biblia alapján történt a nemzetek társadalmi haladása egészen napjainkig. S már csak e tekintetből is hálásabbak lehetnének a keresztyénység eszméje iránt annak ellenségei; igazán elmondhatni rólok, hogy nem tudják, mit cselekesznek. A keresztyénység nemhogy le nem élte magát, de gyakorlati érvényre még nem is emelkedett; boldogítóbb, tökélyesebb társadalmi létet alakítani, mint a keresztyénységben van letéve, soha senkinek sem sikerült, s nem is fog sikerülni. Legyenek rajta a nemzetek, hogy az államok, a kormányok igazán keresztyének legyenek, s megtörtént a legtökélyesebb politikai reform, s a politika eszményéhez legközelebb leszünk. Nem bigotok könyve a biblia, mint azt a felvilágosultak nevezni szokták, hanem isteni könyv, melyben minden benvan, mi az emberiség boldogságára szükséges. „Nincs egy helyzet sem az emberi életben, melyre a bibliában alkalmas verset találni ne lehetne. A zsidó nép történelme nem csak azt adja elé, ami történt, hanem azt is, ami még történni fog a világon.”¹⁾ Tekintsétek csak elfogulatlanul azon egyszerű tanulatlan embereket, kik szorgalmasan olvassák a bibliát: csodálkozni fogtok ama ritka szellemi fogékonyságon és gondolkodási képességen,

¹⁾ Genie du Christianisme, T. I. p. II. L. I. Ch. 1-2.

melylyel azok nem csak polgártársaik fölött messze, de messze kitűnnek, hanem még a magasabb osztályok általános műveltségi foka fölé is emelkednek, és melynél fogva gondolataik eredetiségével művelt bölcselek szellemi magaslatát érik el, míg világosság- és gyakorlati mélységben gyakran azokat is fölülmúlják. „Különösnek tetszik, – mondja Chateaubriand – de való, hogy apáink az erkölcsöt az üdvirat segítségével a tökély legmagasabb fokára fejlesztették, bár minden másban barbárok maradának.”¹⁾

Mi a biblia irodalmi becsét illeti, abban mindazon ismérvek föltalálhatók, melyeket kitűnőbb termékekben keresnünk kell. Mi tartalmát és annak eladásmódját illeti, a mózesi törvényhozásnak fönkelt szellemét maguk a görögök és rómaiak és Rousseau-féle bölcselek is csudálták. Egy Cuvier, Newton, Leibnitz tisztelettel hajoltak meg a bölcselmi és természettudományi gondolatok ama kimeríthetlen kincsei előtt, melyek a bibliában rejlenek. Bernoulli, egyike a legnagyobb matematikusoknak, nagyon bánkódott élte végén azon, hogy annyi időt szentelt a tudományoknak és oly keveset a vallásnak; hallgatóinak azt a tanácsot adta, hogy Isten ígéjéhez tartsák magukat. Nagy tanítványa, Haller Albert, ki sok ezer könyvet olvasott és az evangélium ellen irányzott műveknek majdnem mindnyáját saját tanulmányozásából ismerte, azt a tanúságot teszi ezekről, hogy a bibliának szavait még külsőleg sem fogták fel és a természetet nem ismerik annyira, hogy a bibliára ítéletet merjenek mondani (Briefe über Offenbarungen, Auberlein által kiadva, 1858. 19. 1.). Humboldt tisztelettel bámulja a 104. zsoltár Kosmosának magasztos rajisát, Hiob könyvét, de különösen a 37. fejezet mélyen megragadó még oldatlan természettani kérdéseit. Göthe Ruth könyvében a legkedvesebbet találja, mit epos és idyll nyújthat, s a bibliáról ezt mondja: „A biblia nem népkönyv, hanem népek könyve; mivelhogy egy népnek viszontagságait valamennyi nép jelképéül állítja fel, történetét a világ teremtéséhez csatolja és szellemi kialakulásoknak, kifejlődéseknek fokozatán keresztül a legmesszebb vidékekre, a mérhetlen örökkévalóságba vezet. Tartalmának önállóságánál, csudálatos eredetisége-, sokoldalúsága- s kimeríthet-

¹⁾ Ugyanott, L. 2. Ch. 11.

len sédénél fogva semmi mérvesszót nem hozott magával, melylyel mérhető volna.” Igen illő volna, hogy felvilágosultaink, kik Göthe-féle szellemekre szoktak hivatkozni, valóban értenék azokat, s ne csak ínyökre szolgáló és sokszor ferdén értett, vagy elferdített szavaikat, hanem az idéztük féléket is hordanák ajkaikon. De hiszen ők nagyobbak Göthénél (?).

De eme szempontok mind elenyésznek azon fontosság ellenében, melylyel a szent írás az emberiségre nézve bír: Isten ígéje az, mint föltétlenül tökélyes és kimerítő közlése az isteni szellemnek az emberrel történet- és oktatásban. A biblia Istennek és a világnak története kezdettől fogva végig, bámulattal rövidséggel, egyszerűen, erő- és világossággal ecsetelve; többoldalúsága annyi, hogy minden munkásságnak, mely a szellem lényéhez tartozik, az Istenről és világról, emberiségről, ennek erkölcsi szokásai- és jogairól való tudománynak, úgy mint a művészetnek is eleven indítójául szolgál és elég tágas arra, hogy benne az igazságszerű kutatásnak szabad mozgása legyen. Alapgondolata, Isten országa a földön, a legmagasabb eszményi célját fejezi ki az emberi törekvéseknek egyházban és államban. Elhagyva más számtalan fényoldalát, csak a nevelőket illető azon tényt említjük meg, hogy amit a biblia a tudásról, lelkiismeretről, fegyelem-, büntetés-, oktatás- és életről mond, azok épen úgy az isteni nevelési munkásságnak alapvonásait képezik az emberiség nevelését illetőleg, mint képezik azon leglényegesebb eszközöket is, melyeket a nevelés eddig használt és ezután használni fog. Ami pedig az összes emberiség fő nevelő és képző eszköze, azaz egyesekre nézve is bizonyosan az. Miből önkényt kiderül, hogy a biblia a nevelési foglalkozásban föltétlenül fontossággal bír, és pedig az egész nevelés körére nézve. Már az elemi iskolában kell a gyermeket az Isten ígéjével megismertetni, sőt már előbb úgy kell azt nevelni, hogy a bibliát, mielőtt olvasná, mint Isten szavát tisztelni szokja. Erre legjobbak az okosan választott bibliai történetek, kivált Jézusnak gyermekélete, mely a gyermekek kedélyére és szellemére, különösen képzelmére nagy hatást gyakorol. Az elemi iskola második osztályában már a gyermek könyvből tanulja a bibliai történetet, melynek az összes szellemi és erkölcsi képzés középpontjának kell lennie. De

a magasabb tanintézetekben a képezdek-, polgári tanodák- s gymnasiumokban is a bibliának kell a vallás központját képezni, és pedig nem egyoldalúlag, csupán mint tantárgynak, hanem mint nevelési eszköznek, mely kedélyre hat, vallásos érzelmeket, lelkiismeretet ébreszt, akaratot indít; mely a növendéket Istenhez, önmagához s más emberekhez való viszonyára tanítja, és az egész ember alsó és felső ösztönét tekintve, személyiséggé, jellemmé alakítja ki, még pedig mint legelső, leglényegesebb eszköz e tekintetben. A biblia tartalmának a növendék tulajdonává kell lennie; meg kell azt szoknia, benne otthonossá lennie, gondolatait a kijelentés oszlopaire támasztania s bibliai szelvényekben gondolkodnia.

Valamint mindenki, ki komoly szándékkal, figyelemmel olvassa a szent írást, égi szellem fuvalmától érzi magát érintve, úgy érzi már a gyermek is, hogy a bibliában szent helyen áll, hogy egy magasabb hatalom érinti őt. Ami a bibliát első könyvévé teszi a világnak, könyvvé, melyhez nincs hasonló, az ama tulajdonsága, melynél fogva belőle Isten szelleme legközvetlenebbül s legmegfoghatóbban szól a szívhez; ez teszi legelső s más által nem pótolható tankönyvvé is. Az abban lengő isteni lehetőség annak történetei s képei fölé oly bájt terjeszt, mely a gyermeki kedélyt ellenállhatlanul leköti, s az abban lakozó isteni erő hatalmasan megragadja az ifjúságot, üdít, ébreszt, fegyelmez, büntet és megszentel. Az Isten igéjének hatalma által lesz az iskola tulajdonképpen a Szentlélek műhelyévé. Az iskolának semmi sem szükséges jobban, különösen a vallástanításnál, mint élénk szemléleti életképek, vonzó példák, világos áttekintése az isteni kijelentéseknek a természetben és az emberiség történetében. De sehol sem találhatni ezeket oly tökéletes, oly fönséges alakban, mint a szent írásban, mely épen úgy a világ mindenható teremtményét és fentartóját, mint a legparányibb állatka jószágos ápolóját tünteti a gyermek elé, egy világkormányzónak hatalmas, rendítő büntetési ítéleteit, úgy mint áldásos nyomait jelenlétének, a nemzetek, fejedelmek viszontagságait úgy, mint a békés pásztorok életviszonyait, épen úgy a jámbor, istenfélő életet, mint az istentelent, a gonosznak átkát úgy, mint a jónak jutalmát, az embert az ő legmélyebb bűnesésében úgy, mint mennyei megdicsőítésé-

nek magasán! Minden, mit a tanítónak a gyermekből képezni, kifejtetni kell, az itt annak ellentétével is mint teljesen befejezett eleven valami világosan látható; s ami legfontosabb, a gyermek azt érzi, kedélyébe, érzületébe fogadja, hogy valláserkölcsi jellemének alapjává legyen. Ha a növendékeknek Krisztusban hinniök, hozzá szívvel, lélekkel ragaszkodniuk, társaságában magukat jól s az ő szárnyai alatt a jelen s jövő életre nézve biztosaknak érezniök kell: akkor meg kell őt jól ismerniök, úgy amint az evangéliumban megtestesült; amint a legkülönbözőbb viszonyok közt mindig hasonló szeretettel, jóság- s isteni erővel szabadít, vigasztal mindenkit, ki elfáradtan s terhelve hozzá közeledik. A mondottakból kivehető, hogy a szent írás tanításának legelső célja ama nevelő, üdvözítő és megszentelő befolyás, melyet az Isten igéjével való buzgó és helyes szellemben vezetett foglalkozás a növendékek kedélyére gyakorolni képes, szervesen összefüggő és az étellel összenövő ismerete a szent írás tartalmának a célból, hogy általa a szellem az egyház magyarázata, segítsége mellett mindazon kérdéseket megoldhassa magának, melyek nyugtalanítják, vagy melyeknek téves megoldása őt Istentől eltávolítja.

7. §. A bibliai tananyag megválasztása.

A nagy német nevelési encyklopädia¹⁾ a bibliai tanításra nézve oda utasít, hogy mivel a Megváltó igazi, életteljes, kedves képe csak a bibliai sajtóságos irályból ismerhető meg, a gyermekek számára meg kell ugyan válogatni a tananyagot, de amit olvasnak és tanulnak, legyen eredeti, bibliai és ne kivonat; mert ez csak másolás, mely az eredetit nem pótolhatja; dogmatical okoskodás, katechetikai szétboncsolás, nagy, pusztá nevek, pl.: Istenember, Istenfia, Megváltó, Engesztelő sat. csak homályos képét adják Krisztusnak, mely iránt semmit sem éreznek a gyermekek, melyet talán csudálhatnak, de nem szeretnek, nem tisztelnek; azt a képet, melyet a szent írás ecsetel, nem adhatja sem a katekizmus, sem a tanító előadása. Nem akarjuk tagadni, hogy a bibliai ecsetelés a maga nemében egyetlen s hogy fejlettebb korban minden esetre közvetlenül a bibliából ol-

¹⁾ I. B., S. 629.

vászon a keresztény: de azon tényt sem szabad szem elől tévesztenünk, hogy nem minden való gyermeknek és fejletlen népnek kezébe, mi a bibliában vagy. Ha a tanulónak és általában minden, még a műveltség legalsó fokán álló kereszténynek is az egész vallást kell bírnia, és ha azt minden részében nem bírhatja: akkor világos, hogy a vallás minden forrásából kell merítnünk számára az anyagot, de csak is megválasztva. Az elemi tanodákban csak az adandó elé, ami az elemi oktatásra alkalmas és okvetlenül szükséges. Valamint igen elhibázott eljárás lenne az, ha a mennyiség-, természettant, vagy akármely tantárgyat rendszeres tudományos egészében adnók elé, vagy annak egyik másik részét szemelnők ki, nem öntve azt elemi alakba: szintűgy tévednénk, ha a bibliát is úgy adnók a gyermekek kezébe, amint van. Itt az apostolként csak tejet kell nyújtani eledelül. Némely kötelességeket még nem szükséges ismerni a gyermeknek. Krisztus maga mondotta tanítványainak: Még sokat kellene nektek mondanom, de most el nem viselhetitek. Ezen ígék magyarázatát föltámadása utáni időre halasztotta. Krisztus nyomdokát követték az apostolok, mindig hallgatóik szükségeihez alkalmazván magukat; némely igazságokat különösen a zsidóknak, némelyeket a pogányoknak adának elé s a tanítványokat hallgatóik szükségeihez és tehetségeihez képest különféle okokkal támogaták. Az izraelitáknál népök történetét vevék alapul, a pogányoknál az észtől, tapasztalástól s a természettől kölesönzék az érveket. Az apostolok példáját követték a püspökök, kik több rendbe osztották volt a híveket s fokonkiut ismerítették meg velök a vallási igazságokat. A püspökök időről időre más tanmódot használtak a vallási tanítmányok előadására, mint a zsidó tanítványok különböző körülményei kívánják vala; maguk is meggyőződtek arról, hogy a tananyagban választást kell tenniök. Innen több egyházi gyülekezetben meg lett határozva, mit kelljen az elemi s további tanításra fölvenni. A püspökök vallás-tanokat készítettek. A biblia, – mondja a protestáns Curtman¹⁾ nehezen érthető könyv, már csak tartalma miatt is, mennyivel inkább képdús keleti nyelvénél fogva. Azt mondják, a biblia gyermeki egyszerűsége és érthetősége hasonlíthatlan. Amint

¹⁾ Lehrbuch d. allg. Paed. III. Th. S. 235.

veszszük. A gyermekiség a gondolatokban, de nem a kifejezésben is rejlik, legkevésbé található fel pedig a fordításban. A bibliai tanítónak kezdetben a meglevőre, a gyermek nyelvére kell támaszkodnia, később azután az eredeti alakot is felöltheti. De azzal kezdeni, hogy minden elavult szót megtartsunk, annyi, mint a latin nyelvet latin előadással kezdeni tanítani. Vagy, vagy! Mint-hogy t. i. a tanításban a növendékek fejlettségi fokához kell alkalmazkodni világos, hogy a növendékek nyelvén fogjuk elbeszélni a bibliai történeteket, és csak azokat, melyeket legalább nagyobbára felfoghatnak, vagy az eredetit adjuk. De az eredeti mellé akkor annyi magyarázatot kell csatolnunk, hogy a sok magyarázat közt elveszne maga a tény; pedig éppen a tények, az események és nem a tanító magyarázó Ítélete az, mi a növendékekre serkentőleg, oktatólag hat. A gyakori erkölcsi tanulságok nagyon csökkentik a benyomást. Az erkölcsi ítéletnek magában az elbeszélésben kell lennie, az Isten és emberek tetszésére, vagy nem-tetszésére való rövid ujjmutatásokban és célzásokban nyilatkoznia, így lesznek a bibliai történetek és személyek elmoshatlan erkölcsi személyekké és képekké, mondhatni erkölcsi abc-vé a növendékekben. Így szokják a biblia kedves képeit megszeretni, a tévedők iránt türelemmel, a szenvedők iránt rokonszenvvel viseltetni, anélkül hogy a tanító különös segítségére volna szükségök. Az igazság, a valóság legjobban hat; azért hagyja a tanító a bibliai személyeket úgy, amint vannak, ne szépítsen, de ne is rútítson azokon semmit; éppen az, hogy a biblia valóságos, majd nemes, majd hibás, majd Isten útjain járó, majd meg Istentől elrugaszkodott embereket ecsetel, adja annak hathatós képző erejét; maguk a gyermekek hasonlítsák össze a maguk és környezetük életét a bibliai élettel, és a tanító csak itt-ott dolgozzék közökre. Meg kell tehát választanunk a bibliai tananyagot és annak a növendékek felfogásához mért alakot adnunk, még pedig a főntebb említettük szempontok méltatásával. „Azok, – mondja Niemeyer – kik nem elég korán hiszik adni a gyermekek és nép kezébe a bibliát és választás nélküli olvasást sürgetitek, bizonynyal nem ismerik a jámbor előidők józan elveit, midőn t. i. éppen ellenkezőleg jártak el a keresztyények. Bibliai irataink a maguk egész terjedelmében époly kevéssé valók gyermeknek,

mint az értelmileg kiskorú népnek, ezt a régiek tanítási bölcsesége mindig elismerte. Még a haladottabb korra is megválasztandó a tananyag.

Bizonyos levén nem csak általában a katolikus, hanem nagy részt a protestáns nevelők nézete szerint is, hogy a biblia némely részeit ki kell hagyni, egy másik kérdés támadt, az t. i. mit kell kihagyni? Az a tanulók alanyi mivoltától, fejlettségi fokától függ. A kisebb iskolákban el kell hagyni a nehéz, homályos, egyhangú és a jelenre kevés vonatkozással bíró részeket, melyeket a tanuló nem olvashat érdeklél, és olyanokat, melyek erkölcsi tekintetben megütközést szülhetnének. Igaz ugyan, hogy *cas ti s omnia casta*, de a mi 12-14 éves gyermekeink, fájdalom, már nagyon felvilágosodottak (?) A felsőbb osztályokban azonban már a kényesebb és nehezebb részek is olvashatók. Az anyag megválasztására nézve csak igen kevés neveléstaníró nem egyez meg. A régiebbek, köztök maguk a protestánsok is, kivonatos előadást láttak jónak; de Dinter s az újabb nevelők és hittanárok legnagyobb része a közvetlen vagyis a bibliából való olvasás mellett harcol. Mint a fönnebbiekből láthatni, mi a kivonatos bibliára szavazunk.

Ami a tananyag mennyiségét illeti, arról itt csak annyit jegyzünk meg, hogy a tananyag mindig egy, de a kör a tanulók fejlődése szerint mindig nagyobb és nagyobb lesz. Ez értendő a közép-tanodai vallástanítás tananyagára is. Bővebben fogunk szólni róla a fokozatokban.

8. §. A katekizmus szükségessége és kellékei.

Jóllehet a protestánsok a bibliát egyedüli forrásául tekintik vallásuknak, mégsem zárják be ezt annak olvasásával, hanem, mint Curtman¹⁾ mondja, szükséges, hogy a vallástanítást összefüggő hit- és erkölctanítás fejezze be, valamint a nyelvtanítás épületét a grammaticának alapos átnézeti előadása zárja be; annyival kevesebbé lehet kath. elemi és közép-tanodákban a vallástanítást a bibliai kivonatokkal bezárni, hanem szükséges, hogy a biblia alaján a hit- és erkölctan mint egy egész tárgyalassék. E

¹⁾ Curtman, Lehrh. d. allg. Paed. III. Th. S. 252.

tárgyalást a katekizmus eszközi. Ugyanezt fejezi ki Nieme-
yer is ¹⁾ és minden protestáns nevelő.

A hit- és erkölctan vagyis a katekizmus tanulásának fontos-
sága és szükségessége oly szembe ötlő, hogy nem igen szorul bi-
zonyításra. Kiki láthatja, hogy még a bibliából egyenkint kellene
kiszedegetni a hit és erkölcs igazságait, melyek aztán csak szét-
szórva, egymást nem támogatva, nem világosítva mint töredékek
lennének az emlékezetben s könnyen elmosódnának, addig a
katekizmusban az egész vallási tananyag mind a tanító, mind
a tanítvány számára világos, szabatos és biztos szavakkal
kifejezett, teljes, jól rendezett tanfolyamokba és fokozatokba va-
u összeállítva. Ha a tanító a katekizmushoz tartja magát, amint
kell is magát tartania, nem fog sem ingadozni, sem az egyház-
tól el nem fogadott szellemben és kifejezésekben tanítani, sem
valamit a tantervből kihagyni, kifelejteni, mi a növendékek
teljes vallási oktatására szükséges. A növendék is kellő egymás-
utánban, biztosan haladhat, s ha talán betegség, vagy akármily
más ok miatt elmaradt, mindig alkalma van neki vallásismereti
hézagait kipótolni, mert a mostani katekizmusok minden évben
bevégzik a tananyagot. Ezek, az utósó pontot kivéve, a középta-
nodákra nézve is állanak. Idejárul, hogy a katekizmus használata
mellett az egyházi tanhatóságok könnyen örködhetnek a vallás-
tanítás fölött; s ha valamely tanító kibetegszik, vagy idő közben
abban hagyja a tanítást, a helyettes, vagy új tanító minden meg-
akadás nélkül könnyen tovább fonhatja a tanítás fonalát, s a szü-
lői ház közreműködése is valószínűbb s okszerűbb. Ha a hit- és er-
kölcstani igazságok megválasztását, folyamokra és fokozatokra
való felosztását az egyes tanítókra bízónok, ez eljárásukban a ta-
nítók nagy számmal hibáznának; az örök, változhatlan igazságok
könnyen pusztá emberi véleményekké válnának, vagy legalább
azoknak tartalma, az előadás egyiknél-másiknál homályos, inga-
tag lenne s a növendékeket ál felfogásokra vezetné; de ez mind
nagy hiba lenne, mert a vallás igazságai, bár sokat a józan ész is
bebizonyít, természetfölötti, kinyilatkoztatott igazságok. A tanterv
tehát csak is egyházi gondoskodás alatt állapítható meg okszerűen,

¹⁾ Grundsätze d. Erziehung etc. 1835. II. Th. S. 405.

mint arról az egyház csakugyan már a legelső időtől fogva gondoskodott is egészen a mai napig.

A keresztény vallástanítás főanyagát az apostolok idejétől fogva a szent írás, a hit- és erkölcstan és a vallási szokások és szertartások képezik. De nem minden korban volt mindenik rész egyenlően méltatva, hanem majd egyikre, majd másikra fektették a fősúlyt. Kezdetben a vallástanulók – keresztelendők, *catechu-
me-ni* – csak alapigazságaira tanítottak a vallásnak, nevezetesen: a teremtés, isteni gondviselés, az ember rendeltetése, jámborok jutalma, gonos⁴ok büntetése, az embernem megváltása, Krisztus megtestesülése, élete, szenvedése, halála, föltámadása, mennybe menetele, tették a tanítás részeit. A hit titkaira és egyéb igazságokra csak később tanítottak. Alexandriában és ennek mintájára más helyeken is nagyírú tudósok, egy Pautenus, alexandriai Kelemen, Origenes tanították a pogányságból kereszténységre tért keresztelendőket. A keresztelendők több fokozatra osztattak és minden fokozaton más vallástanítást kaptak; ismét más tanítás volt a hívők számára. Az anyaszentegyház öt első századában szerkesztett vallási iratok részint a tanmódot, részint a tantárgyat foglalják magukban. Az elsőneműek csekély számmal vannak; mert kezdetben a tanmód, mely szerint a keresztelendőket tanították, inkább élő szóval, mint iratokban közöltetett. Sz. Ágoston egyetlenegy munkája „*De catechisandis rudibus*” maradt fel a tanmódot tárgyaló iratokból; hittanok azonban, jóllehet sok veszett el, jelentékeny számmal vannak. De a 6. századtól fogva a római birodalom feloszlása, a vad népek durvasága a művészeteket, tudományokat egészen száműzvé, a vallástanítás is hanyatlásnak indult. A vallástanítás szebb hajnala csak a 15. század első felében kezdett emelkedni Gerson János párisi egyetemi kancellár buzgósága folytán. A vallásújítás valamint általában, úgy a hittani tananyag kidolgozásában is hatalmas eszközül szolgált a katolikusok vallásosságára; mert Luther és tanítványai vallástanokat szerkesztvén, ilyenek kidolgozásához a katolikusoknak is hozzá kellett látniok. A tridenti zsinat törvénybe iktatta, hogy a püspökök minden plébániában vásár- és ünnepnapokon a gyermekeket a vallás elemeire és a szülők iránti engedelmességre tanítsák, sőt ha szükséges, egyházi

fenyítéssel is kényszerítsék. Napjainkban a vallástanítás jól van szervezve és annak minden ága, tehát a katekizmus is kellően méltatva. Az elemi iskolákban a kis, közép- és nagy katekizmusból bőven tanulják a gyermekek a hit- és erkölcsstani igazságokat; a középtanodák felső osztályaiban pedig magasabb szellemben írt hit- és erkölcsstani tanítanak.

Mivel a hit- és erkölcsstani tananyagot mindenkor a növendékek szükségéhez alkalmazva kell megválasztani, folyamokra és fokozatokra osztani s megfelelő tanakban előadni: azért nem mindegy, akármit veszünk fel a katekizmusba és akármiképp rendezzük annak anyagát. Itt legelőször is az a kérdés merül fel, vajjon el kell-e választani az erkölcsstani a hittantól és ezt az előtt, vagy mind a kettőt együtt tanítani. Általában tekintvén a dolgot, az erkölcsstani a hittanra kell építeni, minthogy ez az alap, mely nélkül amaz könnyen összeomlik. Ha elsőben az erkölcsstani tanítónk, ezen mód a kisdetek tehetségét fölülhadná; mert sok előismeretet és értelmi gyakorlottságot tévez föl, mit tőlök kívánni nem lehet. S raiképp is magyarázhatná meg a vallástanító a keresztyény erkölcsstani az Isten iránti kötelességeket? miképp bizonyíthatná be a szent Írásból az erkölcsi törvényeket, ha az Isten létét, tulajdonságait előre nem bocsátaná és a viszonyt-, melyben a gyermek Istennel van, előbb ki nem fejtené? A kérdés második részére megfelel a vallástanítás célja; minthogy t. i. a vallástanítás vallás-erkölcsi nevelésre céloz, következik, hogy a hit- és erkölcsstani együtt szükséges előadni, hogy egymást erősítsék, a felfogást viszonyosán könnyítsék. Innen a hitigazság úgy tanítandó, hogy ahhoz erkölcsi tanulság is járuljon. Ez azonban csak az elemi és polgári tanodákra értendő; a középtanodák felső osztályaiban, hol a vallás összes tananyaga minden részében külön és tuzetesen tárgyalandó, az erkölcsstani is rendszeresebben szervezett saját tanfolyammal kell bírnia, anélkül azonban, mondja Niemeyer¹⁾ hogy az tisztán tudományos vallásbölcseletté legyen. A katekizmus tartalmának az egyház tanításával azonosnak kell lennie.

A kisebb iskolák számára tisztán a vallásigazságok hű előadására szorítkozzék, amint azokat az egyház magyarázza, hogy

¹⁾ Grundsätze d. Erziehung und d. Unterrichts. II. Th. S. 406.

a növendék az egyház tagjaival való közösségét világosan fölismerje, a hitéletet magában föléleszsze s azt elevenen föntartsa. Itt nincs helye még a vitatkozásnak, védirati irányynak, a felekezeti nézetek czáfolásának. A katekizmus alakját illetőleg azon szempontból kell kiindulni, hogy annak nem csak arról kell számot adni, mit kell hinni és cselekedni, olvasni és hallgatni; hanem úgy szerkesztendő, hogy a tanításnál a növendék önmunkássága is mennél nagyobb mérvben legyen igénybe véve, hogy a hallottakról gondolkodni, beszélni, felelni s kérdezni kényszerüljön; a kérdések és feleletek határozott alapérzelemnek alapnézetnek s akaratirányynak adjanak kifejezést. Azért a katekizmus rövid, szabatos, plastikai nyelven, egyenletes, határozott, mindig egy alakban adja elé azt, mit a kereszténynek hinni, mi-ben élnie s meghalnia kell. Az alaphang vagyis az egyház szelleme mint vörös vonal húzódjék azon keresztül elejétől fogva végig. Mindezt legczélszerűbben eszközölheti a kérdések- és feleletekbe foglalt tanításmód által. E szerint az elemi tanításra tervezett katekizmus fogalmát így határozhatjuk meg: A katekizmus az egyház által elismert keresztény tan főrészeinek az elemi tanulók és nép valláserkölcsi oktatására kérdések- és feleletekbe foglalt, értelmesen szerkesztett tartalma. Hogy a katekizmus s általában bárminemű vallási tanok szerkesztésében a nevelés- és tanítástan ismeretes általános elveinek kell uralkodniuk, azt elég legyen itt csak megemlíteni. Miután a növendék az így szerkesztett katekizmus nyomán a hit- és erkölctan alapigazságaival kellőleg megismerkedett s azok szerint érezni és cselekedni tanult: akkor mindenoldalú meggyőződésen nyugvó vagyis minden oldalról érvekkel megvilágosított alapos, tudományos, rendszeres hit- és erkölctant fog tanulni; a kereszténység föniséget, isteni voltát, a nem keresztény hitnézetek által meg sem közelíthető tökélyét tűzi ki tanulmánya tárgyául. – A kath. iskolákban jeleimen használt hit- és erkölctani könyvek az érintettek kellékeknek minden tekintetben megfelelnek, kivéven, hogy Martin Konrád művei túlterjedelmesek, de amin összevonás által segíthetni. Anynyiból azonban a kimerítőbb előadásnak is megvan a maga jelentékeny becse, hogy azt a tanuló iskolázása után magán tanulmányozásra használhatja.

9. §. A vallástanítás az első gyermekkorban.

Az elemi iskolai vallástanításnak igen nagy előnyére levén, ha a gyermek szívét már a szülői háznál készítik elő annak befogadására, előbb a gyermeknek első vallási oktatásáról kell szoknunk, mely egészen összeesik a neveléssel. Diesterweg ¹⁾ abba helyezi a szülők által adandó vallási előkészületet, hegy a gyermek vallásos érzelme fölébresztve, megindítva legyen; hogy ismerje a különbséget az erkölcsi jó és gonosz között. Már korán ébreszthető föl a gyermekben az Isten és a láthatlan világ iránti érzés, oly korán, hogy később nem emlékezik, mikor emelte hozzá először kezét és szívét. De mikép vezessék a szülők gyermekeiket a vallásos nevelésben? Hogy a kinyilatkoztatott vallási igazságok, amint azok a szent írásban vannak, nem lehetnek közvetlen tárgyai a még egészen fejletlen gyermek vallásos nevelésének, azt nem kell vitatni. Innen a legelső támpont a kisdedek vallásos nevelésében amaz erkölcsi törvény leszen, melyet a gyermek a szülők parancsolata- és tilalmából ismer, s melyet, ha a szülők okosan járnak el, csakhamar mint olyat fog tisztelni, mely nem a szülőktől, hanem egy legmagasabb lénytől származik. Ha a gyermek azt hallja, hogy egy embernek sem szabad hazudni: önkényt meghajol egy láthatlan törvényhozó hatalma előtt. Sokat tesz továbbá a szoktatás, a példa.

Ha gyermekeinket józan parancsolataink megtartására vagyis engedelmességre szoktatjuk, az által már az első, még pedig legfontosabb lépést tettük vallásos nevelésükre. Ha Istennek nevét tisztelettel hallja említeni a gyermek, ha összekulcsolt kezekkel imádkozunk, miközben ünnepélyes csend uralkodik; ha szemléli a gyermek azt a nagy hódolatot, melylyel ifja, örege, szegénye, gazdaga a láthatlan lény előtt meghajol: valóban akkor nem sokat, semmit sem kell mondani a gyermeknek, s ő tisztelettel fogja említeni a Legszentebbnek nevét s bár öntudatlanul, ő is azimádkozókhoz csatlakozik. „Newton, – mondja J. Paul – ki a legszentebb névnek említésénél mindig főveget emelt, egy szó nélkül is igazi vallásoktatója lett volna a gyermekeknek” ²⁾. Ezt tudva,

¹⁾ Diesterweg, Wegweiser, 1850. 1. B. S. 336.

²⁾ Levana, 38. §.

igen veszedelmesnek kell bélyegeznünk fajunk amaz ocsmány vonását, melynél fogva Isten nevét oly könnyelműen veszi nyelvére. Szoktassuk a gyermeket korán imádságra, de ne parancs szóval, mint többnyire történni szokott, vagy gépíleg, mint midőn az anya dolgozik, jön-megy, miközben az imádságot a gyermeknek elémondja; hanem legyen az mindig tiszteletes, ünnepélyes tény. „Az imádság beszélgetés, közlekedés Istennel, s erre mindig szükség van, valahányszor szeretetet kell fölgerjeszteni, vagy föltartani. Mondják ugyan, hogy Isten úgyis tudja gondolatinkat; de valamint minden, úgy az Istenhez irányzott gondolat is határozottabb leszen nyelv által.”¹⁾

A harmadik forrás a vallásos érzelem ébresztésénél a természet. Mutassuk meg Istent a természetben, melyben a növények tenyésztését eszközli, villámol és mennydörög, esőt és melegítő napot ad, telet és nyarat küld. Istent láttassunk a gyermekkel a hegyen és erdőben, a viharban és tengerben. A világ csudálatos tüneményeinek bámulása kelti fel legelőször a vallási érzelmeket; az egész világ teszi azok első tápszerét. Vezessük tehát ki a természetbe növendékünket: a természet a legnagyobb hitszónok, ki a gyermekhez a főséges tüneményekben örök szeretetről szól. Szemléltessük vele e tüneményeket, de ne igen magyarázzuk azokat. „Ne lépünk – mondja Curtman – igen korán természettani értelmezésekkel az Isten közvetlen befolyásának képzete közé s engedjünk tért a hitnek, a csudálatosnak is, míg az megszemlél. Kinek ártott valaha, hogy hitte, miszerint a gyermek Jézus hozta a karácsonyi ajándékokat? S akik mindennütt a színpalak mögé láttak, okosabbak, értelmesebbek, boldogabbak lettek-e? A költészet egy másik forrását képezi a vallástannak. Nem kell a gyermeknek mindent teljesen felfogni, ha lehetne is. Nem szabad a gyermek természetszerű hitét s képzeletének munkását igazság által – mely tulajdonkép nem is alanyi igazság a gyermekre nézve, hanem csak homályos lenyomata a tárgyi igazságnak – szétdúlani. Valóban a legnagyobb babonáság a babonáságot annyira üldözni, hogy csak az legyen igaz, mit szemünkkel látunk s kezünkkel fogunk”²⁾). A szent írást

¹⁾ Curtman, Lehrbuch d. allg. Paed. III. Th. S. 233.

²⁾ Lehrbuch d. allg. Paed. III. Th. S. 231.

nem csak ember készítette betűkről olvashatjuk, az égre s földre is fel van írva, mint a zsoltáros magasztosán éneklí. A természetből menjünk a bibliai történetek közé, különösen az isteni gyermekbaráthoz, Jézushoz. Élete nevezetesebb mozzanatainak elbeszélését kössük az egyházi évhez. De ne sokat beszéljünk a gyermeknek vallásról s ne fárasztjuk ki, mert érzelme elfárad, eltompul. Midőn a tavasz nyílik s ünnepi ruhát ölt magára; midőn a halál azt mondja: minden, mi élet, enyém; vagy Jézusnak egyszerű s mégis oly magasztos történetei élénkebben s bensőbben beszélnek Istenről, mint beszélne ezer beszéd. Óvakodjunk mesterkélrt értelmi érvekkal akarni Istenre vezetni a gyermeket: megvan az benne, mielőtt mi vinnők bele, világol az neki, mint szemnek a nap, melyet lehetetlen nem látnia; óvakodjunk emle tárgyává tenni a vallásérzelmet, tejet a gyermeknek! Ebresszük, fejleszük a felebaráti szeretetet is, ápoljuk ne csak mint érzületet, hanem mint tettet is, adjunk rá példát, alkalmat; becsüljük és tiszteljük cselédeinket is, hogy a gyermek szeretete azokat is szívébe fogadja; ne engedjük, hogy a gyermek parancsolgasson a cselédnek; ha szüksége van valamire, kérjen. Ha így járunk el a gyermek első vallásnevelésében: akkor kellőleg készítettük őt elő az iskolai vallásoktatásra.

Midőn így a vallásérzelmekek legelső tápszeréről gondoskodunk, kapcsoljuk ehhez az erkölcsi szerveknek, a jó akaratnak és lelkiismeretnek nevelését is. Ébresszük az erkölcsiség alapját, a szeretetet. Szeretet szelleme lengje át a családi életet, s a gyermek először övéinek szeretetére ébred s erről könnyen rávezethető Istennek szeretetére is. Mennyire örülni fognak ennek a szülők sat; fogja ezt az Isten is szeretni? sat. Ily kérdések tegyék zsinórmértékét a gyermek cselekvésének.

10. §. A vallásnevelés az elemi iskolában.

A második gyermekkorban, vagyis a 7-14 év között az érzelmek rendezettebb alakot öltenek, működésök világosabb, belterjesebb, bensőbb, a lelkiismeret erősebb, a jó akarat állandóbb, az istenérzelem világosabb. De azért még mindig nem elég erősek arra, hogy az ösztönöket egészen korlátok közt tarthassák. Az

alsó ösztönöktől azonban már meglehetősen megszabadultak, s már beállott a kor, melyben a gyermek eszmék felfogására és képzésére is mindinkább alkalmasabbá leszen. E tényállást kell szem előtt tartani a vallástanítónak az első vagyis az elemi tanodái és algymnasiunai vallástanításban.

Hogy a tanítási egymásutánt részletezés nélkül is határozottabban megjelelhessük, az egész elemi tanodái oktatást négy fokra osztjuk, és pedig a módszerek egyes mozzanatait nem külön, hanem együttesen méltatva.

I. Fokozat.

Az elemi tanításban a hit és erkölcstanítást nem szabad még elvont fogalmakban nyújtani a gyermeknek, hanem a fogalmak és eszmék eleven alakokban adandók elé. Ezen eleven alakokat a biblia, különösen a Megváltó istenileg kedves képe adja a gyermeknek. Vezessük tehát minden előtt a bibliai történetek közé a gyermeket, szeresse meg azokat és sóvárogjon azoknak elbeszélése után. A bibliai tananyagból előbb az ó szövetséget kell fölvennünk, és pedig azért, mert a tökéletlenebb és gyermekiebb a tökélyesebb és nehezebb előtt adandó a gyermeknek; de a képes kifejezésekben igen dús ó szövetség sokkal gyermekiebb tartalommal bír, mint az új szövetség, kevesebb magyarázatra szorul, s a gyermek képzelete könnyebben tájékozza magát Egyiptomban, vagy az arábiai pusztán, mint a farizeusok és vámszedők közt, s így az új szövetséget, mely az óra van építve, jobban megérti. Hozzájárul azon nyereség, hogy így a gyermek az emberiség történetének fejlődését jobban láthatja, mert gyermekkorától kezdi szemlélni. Az ó szövetség történetei általában családi történetek lévén, azokat a gyermek, ki eddig csak a családi viszonyokat, apát, anyát, testvéreket, cselédeket, szomszédokat ismeri, könnyen felfogja. Nem helyeselhetni ugyan a vallási tananyagnak bonczoló késsel való feldarabolását; de hogy a gyermek a dolgot fejlettségéhez aranyozott mértékben felfogja, az már a I. fokozatban is óhajtandó. Nem elég csupán mint külső eseményekkel ismerkedni meg a történettel, hanem bizonyos fo-

kig belsejébe is kell hatni, annak alapgondolataival, érzelmeivel megismerkedni. Ezzel még nem tesszük értelem tárgyává a valást, hanem az értelmet csak annyiban vesszük igénybe, amennyiben az az értelem élesztése- és szilárdítására szolgál. Azt szokták ellenvetni, hogy ilyen egymásután mellett a gyermek előtt sokáig ismeretlen marad a Megváltó története, melyre társas és egyházi életében annyira szüksége van. Erre azt feleljük, hogy az ó szövetségi történetek elbeszélése alatt és az ünnepek idején elég alkalma van a tanítónak Jézus életének legfontosabb mozzanatait megérinteni; de ez sem szükséges, mert ezen I. fokozatot az első osztály tananyagának vehetjük s így az új szövetséget a II. fél évben tervszerűleg adhatjuk elé.

E fokozatban a történeteket nagyon meg kell választani, de azért ezek is összefüggésben adandók elé. Ahol az összefüggést teljesen eszközi ő esemény elbeszélését az idő, vagy a gyermekek fejlettségi foka nem engedi, ott is képes lesz az ügyes tanító az összefüggést legalább kevés szóban szemléltetni, hogy a gyermekek már ezen fokozaton is áttekinthető vázlatát kapják Isten országa történetének, mely későbbben teljes képpé fog kialakulni. Ami a bibliai tananyag megválasztásáról a 7. §-ben volt mondván, az ide is értendő, mihez még ezeket adjuk: „Az erkölcstelen jeleneteket ne kezeljük túlelfogultsággal, mert az által a csiklandós felfogás veszélye csak növekszik, de az érzékiség iránti hajlamot és pajkosságot se segítsük elé.” „Oly történeteket elbeszélni, melyek Isten fönségével, igazságosságával, jóságával nem látszanak összhangzásban lenni, nem tartom mellőzendőnek. Vagy nem kell-e ezerszer e szavakra fakadnunk: Megfoghatlanok az ő útjai! Ki tett bennünket Isten tanácsosaivá? De azért szabad a kifejezést úgy szelídíteni, hogy ne tűnjenek fel ellentétképpen s ne szolgáljanak okul kényes kérdésekre”¹⁾). Ami a csudákat illeti, azokra nézve a tanítás ezen fokozatán semmi nehézség sincs; mert a gyermek hisz, anélkül hogy kérdezné, miért és mikép. Ezen gyermeki hitet nem szabad magyarázatokkal érinteni, A követendő tanmenet- és tanalakra nézve a következőket jegyezzük meg. A gyermekek a bibliai eseményeket nem ismervén, azokat a tanítónak el kell beszélnie. Az elbeszélés legyen egy-

¹⁾ Lehrbuch d. allg. Päd. III. Th. S. 239.

szerű és gyermekded, de azért játékká nem szabad fajulnia, mert ez a tárgy méltóságával ellenkezik. A gyakori erkölcsi intelmek, czélszások, tanulságok nem hatnak s elveszik a bibliai történet ízét, savát: azért maradjon a tanító az Isten igéjénél s higye, hogy azt az Úr Ígérete szerint meg is fogja áldani. Jó bibliai képek az egész bibliai tanítás alatt előnyösek, de a két alsó osztályban nélkülözhetlenek. Nagy sikerrel használhatja azokat a tanító, de ne az elbeszélés után mutassa azokat a gyermekeknek, hanem a szemléltetést és előadást kösse egybe. Képek hiányában élők előadással, leírásokkal, összehasonlítással lehet pótolni a szemléltetést. Az elbeszélteket aztán az ügyesebb s úgy a gyöngébb gyermekekkel el kell mondatni. Míg a fonalat el nem veszi, addig hagyja a gyermeket a tanító szabadon beszélni; ez legjobb módja az emlékezésnek és emellett igen jó nyelvyakorlás is. A kevésbé gyakorlott gyermekek kérdések által segítettők; de ez azért nem hitelemzési tanalak, hanem csak kikérdező.

Sokan vannak, kik az I. fokozaton csak a bibliánál maradnak s a katekizmusról hallani sem akarnak. De ha már a szülői háznál is kellett imádkozni tanulni s egyet-mást hallani Istenről, nem foghatjuk fel, miért ne lehetne s ne volna szükséges az épített alapon tovább haladni? Az úrimádsága, a tíz parancsolat, az üdvözlégy, az anyaszentegyház öt parancsolata s néhány főkérdés bizvást tanítható már az első fokozaton is. Amit a gyermek ezen korban megtanulhat, ne halaszsa későbbre; mert most az emlékezet korát élvén, könnyen tanul; későbbben a magasabb tehetségek működése lép központba, s nehezebben megy a dolog. Szabályul áll ugyan, hogy a gyermek csak azt tanulja, amit felfog; de ez nem csak a vallási dolgokban, hanem másokban sem érvényesíthető mindig. Jőjön el a te országod, ne paráználkodjál sat.-féle kifejezéseknek mélyére, az igaz, nem hat a gyermek; de kérdezzük: nem mindenütt így történik-e ez eszméink fejlődésének menetében? felfogja-e a gyermek, sőt felfogják-e sokan még meglelt korokban is az ,apa', ,anya' név mélyebb értelményét? Hát midőn a gyermek a tértanban azt hallja: átér végtelen, – ugyan mikép gondolja azt? Amint sok egyéb fogalom csak homályosan lebeg a gyermek, sőt némelyik művelt férfiú lelke előtt is: úgy a vallásfanban is szabad a gyermekekkel néhány oly eszmét

közölni, melyeket inkább csak sejt, érez, de melyek a tanítás haldtával mindinkább tisztábban kivehető alakokká domborulnak. Hadd élj e magát azokba korán a gyermek! A katekizmus ezen néhány tételét és a bibliai történeteket a tanítóval tanulják a gyermekek, minthogy olvasni még nem tudnak. A bibliai elbeszélésekre alább fogunk látni mintát, a katekizmus tételei pedig a hit-elemzés szabályai szerint közlendők a gyermekekkel s kellő felvilágosítás után betanultatandók. A betanulás előmondás útján történik, de nem egyszerre, sem egymás után rendben, hanem csak alkalmilag. Így például a tíz parancsolatot nem épen az elsőnél kezdjük, hanem ha az első szülők bűnéről szólottunk, utána igen alkalmasan hozhatjuk fel a 7. parancsolatot, Kain és Ábel történeténél az 5-diket sat. Ez által azt is nyerjük, hogy a parancsot jobban megértik és megtartásának jó és áthágásának rossz következményeit példában szemlélik.

II. Fokozat.

A második fokozat a bibliából ugyanazon tananyagot veszi fel, de szélesebb alakban; a történetek már lassankint történelemmé lesznek. Minthogy a gyermekek már tudnak olvasni, kis bibliát adunk kezökbe, melynek történelmi folyamot kell tartalmaznia, de úgy, hogy a zsidó népnek az isteni gondviselés általi különleges vezetése és a Megváltó általi kinyilatkoztatás reménye kitűnjék. Az evangéliumi történet tartalma háromféle, t. i. tisztán történelmi, történelmi-dogmaticai, és tisztán dogmaticai vagy erkölcsi. A tisztán történelmi részt azon szakaszok teszik, melyek a Megváltó életét és cselekedeteit beszélik el, a történelmi-dogmaticait a példabeszédek, mert a bennök levő tananyag történelmi alakban van adva; tisztán dogmaticai vagy erkölcsi a hegyi beszéd, János beszédei, utósó beszédei Jézusnak s néhány más szakasz. E fokozatra csak a két első tartozik, de úgy, hogy módjával a megértésre szükséges földrajzi és régiségtani észrevételeket is hozzájuk csatoljuk. A példabeszédekből, hasonlatokból a nehezebbek jövőre maradnak. – Ami a tanalakat illeti, az a történelmi részeknél közlő, (ak-roamaticai) a történetben levő tanításra nézve pedig katecheti-

cai; a történet-dogmaticai szakaszoknál pedig azok természetének megfelelőleg vegyes azaz acroamaticai és katechetikai leszen. Egyéb iránt a tanalakok illetén használását nera csak maga a tárgy minősége, hanem a gyermekek fejlettségi foka is igényli. Az I. fokozaton t. i. még tulnyomólag a fogékonyság működött beunök; de most már a vallásos érzelem fölébredt és szép fejlődésnek indult, következöleg a katechetikai tanalak nem csak lehetségessé, hanem szükségessé is lett.

A hitágazatokat szintén könyvecskéből, a kis katekizmusból, fogják tanulni a gyermekek. Erre minden előtt az szükséges, hogy a tanító a betanulandó kérdéseket jól megmagyarázza; másodsor, hogy a kicsinyiket a tanulás módjára is megtanítsa. Hogy az emlézésre feladottakat számon kell kérni, azt nem szükséges emlitenünk.

III. Fokozat.

A harmadik fokozat tananyaga ismét szélesebbre, magasabbra és mélyebbre terjeszkedik. Itt is, mint ezt az I. fokozatnál említettük, első fél évben az ó-, másodikban az új szövetségből merítjük az anyagot. Milyen jellegűnek kell e fokozat bibliájának lenni, azt az előbbi fokozatokból következtethetni. Ott az volt a célunk, hogy a gyermeket paedagogiai fokozatban lassankint a bibliai anyag értésére és megtartására vezessük. Ezt a III. fokozaton tovább folytatjuk. E célból a biblia körét kitágítjuk, úgy hogy a történetek a kinyilatkoztatás történetévé legyenek; az ó szövetségi vallási fejlődés kezdetei s azoknak a bálványozás fölötti előnyei tisztán bebizonyítandók; az emberi nem erkölcsi a léltésága, mely a megváltást szükségessé tette, elevenen rajzolandó, s a Megváltó megtstesülésének áldásdús következményei, az első keresztények boldog életének ecsetelése által szemlélhetökké teendők. Ez úton a növendék először egész kincsgyűjteményt szerez magának a hit- és erkölcsstanból és képpessé tétetik a természetet, világot, az emberi nem életét Isten országának szempontjából tekintem; másodsor, ezek alapján benső szeretet fejlődik szívében Isten ígéje iránt, szeretet, mely azon áldásnak tu-

datán épül, mely ezen igéből szakadatlanul meríthető, s mely a növendéket még akkor is, midőn iskoláját régen elhagyta, újra meg újra az Isten igéjének könyvéhez inti, mint oly forráshoz, melyből mindig új békét, nyugalmat, erőt, mélyebb belátást a dolgokba s egymásközi viszonyaikba meríthet.

Minthogy most már a hitágazatok a biblia bővült tartalmában elegendő támpontot nyerne, a katekizmus is nagyobbodni fog, s itt-ott bibliai mondatokkal is ellátjuk azt.

Mi a tananyag kezelését illeti, az már nehezebb, mert a tananyag gazdagabb és nehezebb. A tanulók t. i. már azon években vannak, midőn a külvilág ingerei hatalmas befolyást gyakorolnak rajok, s a tanító szavait mások ellenhatásai gyöngítik és gyakran meg is semmisítik. Annál nagyobb buzgóság és ügyesség kívántatik tehát a tanító részéről, hogy a gyermek szívébe vetett magvakat a külélet égető napja ki ne pörzsölje, mielőtt meggyökerekedtek volna, vagy hogy azokat a dudva el ne ölje. A magyarázat előtt a darabot olvastatni kellvén, olvastassuk azt szabatosan, haugnyomatékkal, mert ennek lényeges befolyása vagy az érteni ényre. Gyakran egy javítás, vagy a tanítónak helyes olvasása többet tesz, mint a hosszú körülírás. A túlterjeszkedő értelmezés egyik legfőbb hibája a vallástanításuk. Az olvasott szöveg benyomása mindig földolog marad, s a bonczolgotó tanítók nem is sejtik, mily csonkítást, eléktelenítést visznek véghez a szöveg szépségén. De mindennél rosszabb a prédikálás; minden hátrányai egyesülnek itt az akroamaticai alaknak arra, hogy a tanulók gondolkodása eltompuljon. Változatosságot, sokféle és gyors változatosságot igényel itt a tanítás, ha azt akarjuk, hogy a gyermek ne unatkozzék. Amely tanító az elvont fogalmakat érzékeltetni s az általánosakat alkalmas példákkal fölvilágosítani tudja, az vau itt helyén. A szükséges földrajzi és régiséggtani mozzanatokát, mint a II. foknál említettük, csak módjával, csinján kell méltatnunk, mert az e tekintetben való túlzás által a történet könnyen elvilágiasodik. – A katekizmus tanítása úgy történik, mint főnebb.

IV. Fokozat.

A negyedik fokozatban a vallási tananyagot a lehető legnagyobb terjedelemben nyújtjuk a növendéknek. A biblia már egészen történetté lesz, mely Isten országát teljesen körvonalozva adja elé; a katekizmus mind a hitágazatokat, mind az azokon alapuló erkölcsant, együtt ugyan, de oly mérvben és alakban adja elé, hogy az elemi tanodából a gyakorlati életbe lépendő növendéknek elegendő útra valóul szolgáljon az élet viharos tengerére. Ha telik az időből, nagyon jó egy kis egyházi történetet is csatolni a vallási tananyaghoz; de a vallási szokások és szertartások magyarázatának semmi esetre sem szabad elmaradniok, mert azoknak értése nagy befolyással vagon a vallásos érzelem ápolására és szilárdítására.

A kezelést illetőleg a III. fokozaton fölmerülő nehézségekkel még nagyobb mértékben kell küzdenie a vallástanítónak. Itt vau tulajdonkép a tér, melyen a hitelemző tulajdonságai napfényre kerülnek; itt mutatja meg, van-e hitelemzési mestersége s ereje. Gyakran nem könnyű dolog lesz rá nézve a gyermekek előtt az Isten ígéjének mélyebb érteményét leleplezni, s mégis meg kell történnie. A hitelemző ilyenkor csak a legjobbat adhatja, mivel bír. Tudjuk, hogy az elvetett magra Isten adja az áldást; de bizonyos, hogy a vetés módjától igen sok függ. A gyermekek ereje már meglehetősen gyakorolva levén, már többecs két bír meg, és így itt már a kitaláltató-kérdező (heuristicai) tanalak is használható bizonyos mértékben; használható és használandó pedig különösen azért, hogy a gyermekek, kik az isteni kinyilatkoztatás főtételeit már ismerik, önálló gondolkodásuk tárgyául tegyék, mikép függnek össze a keresztény igazságok egymás közt, s így lényeges lépést tegyenek a vallásigazságok tisztább, mélyebb ismeretére; de ezt legkönnyebben tehetik, ha visszavezettetnek azokra, miket előbb tudatukba fölvettek. Ezzel azt is elérjük, hogy a gyermekek begyakorlódnak a vallási dolgokról készséggel nyilatkozni, minek napjainkban még a műveltek is nagy híjával vannak. A vallási szokások és szertartások népszerű alakban magyarázandók. – Végre legyen megjegyezve, hogy az egyházi énekek is helyet foglalnak a vallástanításban.

II. §. A hitelemzés (katechesis).

A hitelemzés egykorú a kereszténységgel; mindig megvolt az az egyházban, bár az idők folyamában majd többé, majd kevesebbé méltatva. A keresztény hitre térteket s a kicsinyeket ugyanis bele kellett vezetni az Isten igéjébe, a keresztény életbe, hogy az egyházi községnek tudatos, hű tagjaivá legyenek, hogy a hit igéjét, az egyház tiszta hű visszhangját megragadják, szeressék, higgyék, fõntartsák. Miért az egyház a vallástanítás kötelességét kezdettõl fogva elsõ legszentebb foglalkozásának tartotta. E szent élet és szeretetmunkásság kifejezésére a *κατηχεῖν* szó ajánlkozott, mely már a pogány írõknál is oktatást, az új testamntumban¹⁾ keresztény dolgokban való oktatást jelent, még pedig nem mint a keresztény fegyelemnek ellentéte, hanem mint az oktatásnak az új keresztény hívõket illetõ módja. Az elemzés, katechisiren érteményében, bármily tárgy tanításánál is eljõhet, de itt csak a fõnnebbi egyházi érteményben akarjuk venni. E szerint a keresztény dolgokban való oktatással megbízott személy hitelemzõnek, katechetának s az egy egészbe foglalt hitgazságoctana katechismusnak maga a tanítási foglalkozás katechisálásnak vagy hitelemzésnek, a tudomány pedig, mely a katechisálás törvényeit eládja, katecheticának nevezetik. A hitelemzés tehát a maga alapalakjában olyan célú oktatást jelent, mely az egyes embert az egyházi életbe mind elméletileg, mind gyakorlatilag belevezeti. Nem levén célunk s terünk a dolgról tüzetesebben szõlni, midõn általában jegyezzük meg, hogy a hitelemzés két fõmozzanata a Dinter által elnevezett taglalás és kifejtés, csak röviden soroljuk el a hitelemzés lényeges sajtáságait.

1) Valamint minden vallástanításnak közlés teszi elsõ alapját: úgy az egész hitelemzési folyamon keresztül is közõlnivalója van a tanítónak. A növendéknek a hitelemzési órákban nem csak kérdeztetni s felelni, hanem hallani, befogadni is kell valamit, mi bensõleg gazdagabbá teszi. Ez majd összefüggõ példával elbeszélõ, leíró sat. alakban, majd és gyakran a beszédbe szövõtt gyakoribb, de rövid észrevételek által történik, melyek, mint mag-

¹⁾ Lukács evang. 24. 14.

vak a földbe, a növendék szelleme- és szívébe mélyednek. De már itt is alkalmas eszköz a kérdezés. Gyakran megtörténik az életben is, hogy a gyermeket kérdésünk által felhívjuk, miszerint az alkalmat leljen valamely tárgyról való észleléseit szóval is kifejezni s arról más új ismeretre haladni. Ezen tanmódot a hitelemző sokkal gyakrabban és sikeresebben alkalmazhatja, mint más tanító; mert a szent írás személyiségei s azok élményei, nem különben a kül- és bel élet erkölcsi, vallási jelenetei, melyekre a keresztény igazság világot vet, mind oly tárgyak, melyekről a gyermek, kinek szemét, száját valamely első közlés felnyitotta, hovatovább többet és többet képes mondani. Ha valamely fiúval mezőn járunk, bizonyosan nem fogjuk őt folytonos, hosszú beszédalakban tanítani; hanem inkább észlelni engedjük őt, észrevételeit felhasználjuk, de úgy, hogy magunk csak serkentésre, kiegészítésre szorítkozunk: ily járkálás a hitelemzés; épen azért szeretik azt a gyermekbarátok, hogy a gyermekek kibeszélik magukat; a keresztény nevelési ízlés az, mi itt kielégítést nyer.

2) Az előbbi pontból természetesen következik, hogy a hitelemzésnél sok olyan és gyakran fordul elé, mit a gyermekek ismernek. Ha ez pusztá száraz ismétlés volna: minden esetre untatná a legjobb szándékú tanítványt is: de ez olyan ismétlés, melynek mindig másmás alakja és célja van; az alapigazságok t. i., melyeket a hitelemző vagy maga ismételve mond, vagy a gyermekek által elmond, majd ilyen, majd olyan új viszonyok földerítésére, más új igazságoknak, ismereteknek föllelésére, vagy igazolására hozatnak fel, s így mindig új ingerrel, érdekléssel bírnak. A hitelemzésnél eléforduló ismétlés nem csak nem untató, desőt a felnőttek is szívesen hallgatják. Nem az újság ingere az, mi itt hat, hanem az igazságnak szellemet és szívet tápláló ereje, ilyen táplálékra mindig szüksége levén a hívőnek, ki a keresztény igazságot szereti és keresi, újra meg újra szomjas szarvasként áhítozik az életvíz forrásához s újult élvezettel fogadja az élő vizet, melyet Krisztus a szomjasoknak nyújt¹⁾, mindig ugyanazon régi, hasonló víz az, bár különböző alokban és összeköttetésekben nyújtva, következőképp mindig üdítő erővel bír.

3) Ezekből a hitelemzőben szükséges tulajdonságra is köny-

¹⁾ János evang. 7, 37.

nyen következtethetni, a) Első az, hogy a hitelemző a tananyagot mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásaiban igen alaposan bírja, mert csak akkor elmézhet. b) A tiszta vallásos meggyőződés itt is első kelléke a tanítónak; de hitelemzésre nem elegendő, mert lehet valaki igazán áthatva a keresztyénség fönségétől s életét is a szerint irányozhatja, de mellette a legügyetlenebb hitelemző lehet. Hitelemzésre jól képzett értelmi tehetség szükségeltetik; mert csak az értelem képes a legmagasabb s legmélyebb igazságokat is cél szerinti előadásra rendezni; csak az értelem képes a gyermekek értelmét is úgy megragadni s mozgásba hozni, hogy fogalmakat alkossanak. Természetes, hogy ez csak is az értelem alá eső dolgokra értendő, c) A hitelemzőnek ügyesnek kell lenni a beszélgetés, különösen a kiskorúakkal való beszélgetés fonalának vezetésében. Ha nem bír folyékonyan beszélni, hanem küzdenie kell, majd javítva magát, majd abban hagyva a megkezdett kérdést; ha akadozik, botlik, szüneteket tart, melyekben tervét főzi: akkor a hitelemzési óra kínjára lesz tanulónak és tanítónak egyaránt, és a tanítás sikertelen marad. A folyékony beszéd alatt azonban nem csak magát a beszédet, hanem a gondolatokat is értjük. Képesnek kell lenni a tanítónak a maga gondolataival a növendékek gondolatait fölébreszteni, mozgásba hozni s ismét a gyermekek gondolatait megragadni s azokat ügyes fordulatokkal más gondolatokra terelni. Ismerni kell a hitelemzőnek a növendékek ismeretkészletét és tehetségeik fejlettségének fokát, hogy amit tanítás közben kimondani, megítélni, következtetni, elmesélni, vagy az életből és történelemből, szent írásból sat. bizonyítékul felhozni képesek, maguk hozzák fel, ne pedig a tanító mondja nekik. Hogy erre nézve a beszélgetés szelleme, a tanító hangulata, a kérdések alakja igen nagy befolyással vagyon, azt az illető cikkekben bőven láthattuk s így itt csak megemlíjtük, d) A hitelemzésben oly erős és jogos részt vevő értelem ellensúlyozása céljából szükséges a vallástanítónak bizonyos mértéke a képzeletnek is, hogy tanításának világosságot és élénkséget adhasson, gyönyörködtetve taníthasson; Jézus, a mennyei tanító, eleven példát adott arra, mikép érzékítheti a vallástanító hasonlatosságok, példák által az érzék fölötti igazságokat, melyeket különben homályosan képzelnek a gyermekek.

Ezen tulajdonságokat tekintve, a jó hitelemzést igazi mesterségnek, művészetnek kell mondanunk, mely rátermettséget, talentumot igényel. Mindamellet ez is megtanulható és tanulandó is mindenkitől, ki e nagyfontosságú hivatalra vállalkozik, ha mindjárt talentummal bír is. A hitelemzőben theologiai készütség szükséges, de nem föltétlenül; ha a többi tulajdonságot bírja, a keresztény igazság iránt személyes mély érdekeltséggel viseltetik és józan gondolkodással s gyakorlati érzékkel dicsekszik: akkor a theologiai képzettség hiányát könnyen pótolhatja. Hitelemzői ügyességre úgy tesz szert a tanító, ha visszatekint saját gyermekkorára, tanítója hitelemzési eljárását emlékezetébe idézni törekszik; ha jeles hitelemzési munkákat olvas; ha saját hitelemzési eljárását pártatlan bírálat alá veszi és hibáiból okul; ha, ami fő, derék hitelemzők eljárását megfigyeli s azokat eszmecserére fölkeri. Ha már hivatalban van a hitelemző, következő törvényeket tartson szem előtt. Készületlenül csak a legvégső szükségben fogjon hitelemzéshez. Némelyek az írásbeli készületet szükségtelennek, sőt kártékonynak tartják, amennyiben a tanító nem tudhatja, mit fog mondani a gyermek s így az esetleges nem várt felelet, vagy kérdés, melyre a fogalmazásban nem számított, könnyen zavarba ejtheti a tanítót. De részünkről, főleg a kezdőkre nézve, nagyon szükségesnek tartjuk az írásbeli előkészületet; legalább a főeszméket s azok lényeges vonatkozásait, úgy a kifejtésnek döntő mozzanatait igen jó följegyezni és emlébe vésni, nehogy a szálát elveszítsük s ismétlésekbe bonyolódjunk. Kezdőre nézve, főleg ha még nem dicsekszik beszédképességgel, az is czélszerű, ha a kérdéseket és feleleteket kidolgozza, s kutatja, mi feleleteket adhatnak a gyermekek ezen, vagy azon kérdésre. Természetes, hogy a gyakorlott ügyes hitelemző már csak gyéren szorul írásbeli készületre; nála ez abból fog állani, hogy a felvett szöveget jól átgondolja, hogy a főeszméket, egymásra való vonatkozásait, valamint a különféle irányokat, melyek szerint amazok kifejthetők, előbb tisztán lássa és úgy a beszélgetés folyamát megállapítsa, így felkészülve lép a hitelemző a növendékek közé. Legelső teendője, hogy a szöveget olvassa, vagy olvastassa, minek hangsúlyozva kell történnie, hogy a fogalmak már ez által is világosodjanak. Most megkezdődik az elemzés, anélkül hogy nagy

feneket kerítsünk neki, vagy folyama alatt a dologtól messze kitérengjünk, a dolgot elaprózzuk, mindent hegyről-töviről fel taglaljunk; mert, mondja Curtman ¹⁾, a folytonos hitelemzés hideggé teszi az érzelmet, széttépi a szépet, és pedig annál könnyebben, miuél kevesebb tanítónak sikerül a hitelemzés. Mikép kell a hitelemzés folyama alatt majd az elemző, majd az összekötő tanmeuetet használni, a kérdésekkel s feleletekkel bánni, a kalandozó gyermeket a kerékvágásba visszaterelni sat., azt az illető cikkek tüzetesen tárgyalták; tartsa magát a tanító azokhoz. Ha a hitelemzés egy része be va u fejezve, akkor e részt rövideu össze kell foglalni az egészet pedig vagy az elemzett hitigazsággal, vagy valami bibliai mondattal s erkölcsi verssel bezárni.

12. §. Minták bibliai elbeszélésekre és hitelemzésre.

A bibliai elbeszélések és hitelemzés kidolgozása külön szakművet igényelvén, csak egy-egy példában akarunk kísérletet tenui az elbeszélés- és hitelemzésben, és pedig úgy, hogy bibliai elbeszélési példát csak al-, hitelemzésit pedig csak a legfelsőbb osztályra hozuuk fel.

A) Minta bibliai elbeszélésre az alosztályban.

K a i n és A b e l.

Minthogy a gyermekek az első emberpár teremtésének, paradicsomi életének történetét ismerik: azért jó lesz azt kémlő kérdésekben kikérdezni. Bevégezvén a kikérdezést, így szólunk: Miután első szüleink kitiltattak volt a paradicsomból, kézmunkájok által kellett élelmet keresniök. A munkában segítségökre vala két fiók, Kain és Ábel. Kain, az öregebb fiú, a földművelésben segíté szülőit, Ábel, a fiatalabbik, juhásztor vala. Ha dolgaikat elvégezték volt, köveket hordtak össze s oltárt építettek belőlök, az oltárra száraz fát raktak s meggyújtották. Mikor a fa meggyulada, akkor Kain a föld terményeinek leg-

¹⁾ Lehrbuch der allg. Päd., III. Th. S. 256.

javát, Ábel pedig nyájának legszebb bárányát a tűzre tette, és ezzel a jó Istennek kedveskedtek, ki áldást adott munkájokra. Ezt áldozatnak nevezték. Egyszer megint áldozatot mutattak be az Istennek, mert nagy áldás volt mind a mezőn, mind a nyájban. De mivel Kain nem volt oly jámbor, mint Ábel, azért Isten szívesebben fogadta Ábel áldozatát, mint Káinét. Ezt Káinnak meg kellett volna gondolnia és jövőre jámborabbnak, ájtatosabbnak lennie; de ő e helyett ellenkezőleg cselekedett, irigyelte öcscsének, hogy Isten kedvesebben vette volt ajándékát, és látni lehetett az arczárói, hogy jó öcscsére haragszik, sőt gyűlöli őt. A mindentudó Isten mindent tudván, jól látta Káinnak tisztátalan szívét és intette is őt, mondváu: „Ha nem szünsz meg öcsédet gyűlölni, nagy vétket fogsz elkövetni.” De Kain nem vette szívére a jó Istennek intését, sőt gyűlölsége napról napra nagyobodott. Végre annyira jutott a dolog, hogy midőn egyszer a mezőn valának, Kain szemrehányásokat tett Ábelnek, s miután Ábel azt felelé, hogy ő semmivel sem bántotta meg bátyját, Kain oly iszonyú dühbe jött, hogy öcscsét megtámadta és megölte. De bár a szörnyű tettet senki sem látta, látta mégis az Isten; azért kérdezte is Káintól: „Hol van öcséd, Abel? A gonosz Kain még színlelte magát, tagadni akarta a dolgot és felelé: Mit tudom én? Nem vagyok én őrzője öcsémnek. De az Úr így szólott: öcséd vére, melyet kiontottál, felkiált az égbe, hogyan tagadhatod? Erre Kain elvesztette bátorságát s megrettent, bevallotta szörnyű tettét. „Oh! kiáltott fel, mit cselekedtem?! Az én vétkem oly nagy, hogy azt senki sem bocsáthatja meg. En többé nem nézhetek szemébe sem atyámnak, sem anyámnak, nem merek többé haza menni. Aki megtalál, meg fog engem ölni. Elhagyom földjeimet, erdőbe s pusztába menekülök, hol senki sem lát!” És ő elfutott s mindenütt haldokló öcscsének hangját véle hallani s álmában Ábel véres holt-teste jelent meg előtte, s úgy tettzett neki, mintha minden szögletből testvérgyilkost kiáltanának rája, és nem vala nyugalma egész életében. – Az elbeszélést utánbeszéltetés, kikérdés követi (1. Curtman III. r.)

B) Hitelemzési minta a felosztályra.

Jézus istenségének bebizonyítása a próféták
jövendöléséből.

Minden következő vallási tételnek a neki alapul szolgáló tanítmányra kellvén támaszkodnia, Jézus istenségének bebizonyítása a 2-dik hitágazat elemzése után fog következni. Mielőtt elemzéshez fognánk, kémlő kérdések segítségével keresztülvezetjük a gyermekeket a 2-ik hitágazatról tanultakon. Ennek megtörténtével elmondjuk, hogy Jézus tehát nem csupán ember, hanem Isten, az Atyaistennek egyszülött fia, Urunk, igazi Isten. Hogy Jézus igazán Isten, folytatja a tanító, ez legnagyobb igazsága hitünknek; ha Jézus nem volna igaz Isten, akkor hitünk sem volna igaz, miután azt Jézus alapította, igaz, csalhatlan hitet pedig ember nem alapíthat. De ha Jézus igaz Isten: akkor benne hinnünk, remélünk sőt szeretnünk lehet és kell őt; vallásunk isteni eredetű. Hogy Jézus csak ugyan igaz Isten, azt mindjárt meg fogjátok látni, csak figyelmezzetek. Erre felolvastatjuk a Jézus istenségének bebizonyításáról szóló kérdést s így járunk el.

Látván, hogy Jézus istenségének bebizonyítására öt forrás van felhozva a katekizmusban, vizsgáljuk azokat egyenkint. A gyermekek már tudván, kik voltak a próféták, s mit jövendöltek a Megváltóról, nem fognak fennakadni, ha részben kitaláltatókérdező (heurisztikai) tanalakkal élünk. Tudjátok-e még, kiket nevezünk prófétáknak vagy jósoknak, jövendőmondóknak? Mondd meg N., kik voltak a próféták? Ki tudja, mit jövendöltek a próféták a zsidó nemzet sorsáról? Hát a paradicsomban megígért Messiásról, Megváltóról jövendöltek-e valamit a próféták? Mit jövendöltek? S kiben teljesedtek be mindezen jövendölések? De hát honnan tudhatták a próféták mindazt, mit Jézusról előre sok század előtt megmondottak, magoktól tudhatták-e azt: van-e ember, ki magától meg tudná mondani, mi történik, nem mondom századok, hanem csak egy év múlva is? Ha nincs, tehát kitől nyerték a próféták jövendölési erejüket? Igen, az Isten sugalásából. A próféták Szentlélekkel valának eltelve, azért tudták századok előtt megmondani a zsidók fogságát, megszabadítását és más egyéb körülményeket, továbbá a Megváltó eljövételének ide-

jét, helyét és életét, még pedig körülményesen: hogy harmincz ezüstpénzen el fogják adni, összeköpdösni, hogy vétkeinkért szenvedni fog, meghalni, keresztülszúrtni, egy gazdagnak sírboltjába temettetni s dicsőséggel feltámadni sat.

De ha a próféták látták a jövő dolgokat, nem kellett-e a Szentlélek sugalásából azt is tudniok, hogy a megígért Messiás nem lesz csupán ember, mint mi vagyunk, hanem Isten is egyszersmind? Igen, ezt ők nem csak tudhatták, hanem kellett is tudniok, különben nem értették volna, amit jövendöltek. És a próféták csakugyan egyenesen kimondották, hogy a jövendő Megváltó ember is Isten is lesz egyszersmind. így szól például Izaiás próféta: Isten maga jön el s megszabadít benneteket. De mit jelentnek e szavak? Kinek kellett ezen jövendülés szerint a földre jönni és bennünket megszabadítani? De ki az a megváltó, kit Izaiás megjövendölt? – Ha tehát Jézus az, csupán embernek kell-e őt tartanunk? Miért kell Jézust Istennek tartanunk? Helyes, mert a próféta is Istennek nevezi. De más helyen is Istennek nevezi Izaiás a Megváltót. Tudja-e valaki megmondani, mit tesz ez a zsidó szó: Emmanuel? S ki tudja elmondani Izaiásnak azon jövendölését, melyben a Megváltót „Emmanuel”-nek nevezi? Jól van! Lám itt azt mondja Izaiás, hogy ha majd a Megváltó a szűztől megszületik, akkor Isten lesz nekünk, azaz Isten lesz az emberek között. így hát mit mond ki Izaiás e szavakkal Jézusról? – De nem csak Izaiás, hanem más próféták is jövendöltek Jézusról. Ki emlékszik arra, amit az ó szövetségi bibliában olvastunk a próféták jövendöléseiről? Tudnád-e, N., elmondani, mit jövendölt Mikeas? Hát Malakias? (Az iskolai biblia ó szövetségének végén elsorolvák a Megváltóra vonatkozó jövendölések; ha azokat betanultattuk, amint fontosságuk miatt be is kellett, akkor a gyermekek, legalább az erősebbek, el fogják tudni azokat mondani; ha nem tanultattuk be, akkor fel kell azokat olvastatni és röviden megmagyarázni). De ha Mikeas azt mondja, hogy a Megváltó Betlehemben fog születni, s hogy annak mint Isten fiának születése öröktől fogva való, mit kell a próféta ezen szavaiból kivennünk? Úgy van, azt, hogy Jézus Isten egyszülött fia, és pedig öröktől fogva, tehát szintén valóságos Isten. Mi tehát Jézus a próféták

jövendölései szerint? Mondd el még N., mit mondanak Jézusról a próféták? Mit bizonyítanak ezekkel Jézusról? Honnan tudjuk tehát minden előtt, hogy Jézus igaz Isten? Így fogjuk aztán a többi forrást is felhasználni Jézus istenségének bebizonyítására.

13. §. A vallástanítás a közélettanodákban.

A gymnasium vallási tananyaga ugyanaz, mely az elemi tanodáé; de minél fölebb lép az ifjú, annál nagyobb annak terjedelme s tudományosabb a tanmenete s tanalakja. Valamint általában az egész közélettanodai képzést, úgy a vallástanítást is al- és feltanításra osztjuk. Az altanítás a 4-5. osztályban, a felső a felsőkben kerül elé.

Az alsó tanításnál a bibliát és katekizmust valamivel nagyobb terjedelemben kell tanítani, de az elemi tanodák nagy bibliája és nagy katekizmusa is elég lehet; legalább a gyermekek igen jól bevésik emlékezetükbe, a tanító pedig szintén elég alappal bír e tankönyvekben arra, hogy elbeszéléseit jobban körvonalozza, a hitágazatokat pedig több oldalról felvilágosítsa, a meggyőződést erősítse. Ezekhez most már a vallási szokások és szertartások eléggé kimerítő magyarázata és az egyházi történet főmozzanatai is hozzájárulnak. Hogy itt már kissé mélyebbre szállhat és magasabbra emelkedhetik a vallástanító, az a tanulók napról napra növekedő fejlettségénél fogva magától is értődik. Mivel a tanuló már alaposan meggyőződött vallásának mennyei eredetéről s tudja, hogy nincs más üdv, nincs más név, mely által az ember boldogulna, mint Jézus Krisztus neve: azért itt az ideje már annak is, hogy vallásának más vallásoktól való különbségét legalább fővonásokban ismerni tanulja; hogy így, ha idő közben kimaradna az iskolából, műveltségi fokához mért vallási öntudatot vigyen ki magával az életbe, hitéről számot tudjon adni s azt minden ál okoskodás, hamis tudomány ellen védelmezni bírja s így a keresztény tökélyesedés művében hathatós részt vehessen, mind embertársait, mind magát illetőleg.

A fölgymnasium vallástanításának az a célja, hogy a tanuló vallási öntudatát még világosabbá tegye. Ezt megteszi az által, ha az ifjút arra képesíti, hogy az a maga bel- és kül-

világából magának önalakítólag világ- és istennézetet képezzen, ezen czélből a hittant a világ- és tudományei ettél viszonyba s összhangzásba hozza s evvel értelmének világosságot, érzelmének tisztaságot, akaratának erélyt szerezzen. A vallástanító kötelessége a szent írásban magként elszórt hitágazatokat egyenként elévenni, tudományosabban kifejteni, az ellenvélemények ellenében szilárdul megállapítani s úgy egy szerves egészsze fűzni. Erre minden előtt az isteni kinyilatkoztatás történeti részét szükséges eléadni, aztán a hitágazatok tanát, úgy az ezeken alapuló erkölctant s végre az egyháztörténetet. Mindezt rendszeresen és magasabb szellemben, úgy hogy a tudományosan művelt ifjú minden kételye eloszoljék, hitéről tiszta tudattal bírjon, függetlenségében függőnek, függésében függetlennek érezze magát, mint kiben a vallás vagyis Istennek működése az emberekben s a gondolkodás tudománya azaz az embernek visszahatása Istenre szép összhangzásban vannak. E célra a Martin Konrád-féle tan-könyvek helyes módszert adnak a vallástanító kezébe.

Ezzel bezárjuk a vallástanítás módszerének eléadását. Még csak egy szót a vallástanítónak: „Nyújtsd tehát az istenérzelem tápját – a kereszténységet – növendékednek! De ne nyújtsd térengő értelmi bizonyítékokban, mert a vallásérzelem kifejezései s az örök tények maguk beszélnek magukért, ámbár az isteni igazság az Istentől eredő emberi értelmet sem féli. Ne nyújtsd elemzésben, mely a vallás igazságait az értelem hideg késével szétboncsolja, mely az érzelem fölelevenítése és a helyett, hogy az élő szót szívből szívbe átszivárogtatni engedje, csupán az értelemhez szól és nem egyéb, mint a keresztény vallást szétszedő mesteresség. (Ez természetesen csak a túlzásra, valamint az értelmi bizonyítékok is csak az elemi oktatásra értendők; a felosztályokban, miután folytonos erkölcsi és vallási nevelés az ifjú vallási érzületét annyira kifejtette s megszilárdította, hogy annak az értelmi bizonyítékok nem csak nem ártanak, de fokozzák is, okvetlenül szükséges az értelemhez folyamodni) – Nyújtsd azt az atyának gyermekével való szeretetteljes beszélgetésében, majd az adott fogalmat széttaglalva, majd a megismert igazságokról következtetés útján újakra emelkedve, majd összefüggő beszédben, majd bizalmas párbeszédben, majd intve és óva, majd kérve és megin-

dítva, majd érvekkkel, majd példákkal, majd egyszerű igénytelen beszédben, majd költői lelkesültséggel, de mindig áthatva a tárgytól, mindig alázatta] meghajolva azon tárgy előtt, melyet eléadsz, bogy növendéked érzelmeidet lassankint magába fogadja, hogy lássa, miszerint a tanító semmi magasabbat nem ismer, mint amit legmagasabbat épen neki nyújt – a vallást. Soha sem fogtok szívből szívet teremteni, ha nem szívetekből jő, – mondja Göthe¹⁾).

¹⁾ Buch der Erziehung, v. K. Schmidt. S. 383.

II. SZAKASZ.

A nyelv tanmódja.

1. FEJEZET.

Az anyanyelv tanmódja.

14. §. Az anyanyelv tanításának célja az elemi tanodákban.

Ámbár az anyanyelv tanításának célját közvetve már a tanodák szervezetének tárgyalásából is kivehettük: mégis szükséges azt közelebbről is méltatnunk.

Tulajdonképi anyanyelvtanításról csak a múlt század vége felé kezdettek gondolkodni a nevelők; addig az egész elemi iskolai tanítás egy kis olvasás-, írás- és számvetésből állt vala; és sok küzdelembe került, míg az anyanyelv tanításának a szemlélést, gondolkodást és beszélést tűzték ki céljául. A cél sokáig pusztán gyakorlati, vagy jobban mondva anyagi vala, vagyis az, hogy a tanító folyékonyan tudjon olvasni s magát szó- és írásbelileg hibátlanul kifejezni. De e célra nem egy utón törekvének a tanítók. Százan és százan voltak, kik száraz nyelvtani alakokkal vélték az anyagi célt elérni s hasonlóan a latin grammatikához, az anyanyelvet is összekötő tanmenetben adák a gyermekeknek. A philanthropisták jobb utón haladtak, nem szabályok, hanem példák által tanítván. De ezen tanításnak sem a helyes felfogás és a mondatok szellemi feldolgozása s az írásbeli gondolat kifejezés ügyesítése volt célja, hanem kizárólag a nyelv alaktana elleni hibák kikerülése. A cég: világosság, helyesség és határozottság a kifejezésekben ki volt ugyan akasztva; de ez alatt nem egyebet értenek, mint nyelvvalaktant, vonzóbb tanmód szerint tanítottat; így például feladtak alanyt és állítmányt,

ahhoz határozó, kiegészítő részeket kerestettek, szókat nyomoztattak, cselekvő mondatokból szenvedőket, ezekből cselekvőket készítették stb. Ez minden esetre sokszorta jobb módja volt a nyelvtanításnak, mint a fönnebbi, s föl is tartá magát egészen a jelen század harmadik tizedéig, míg végre a beszéd és gondolkodás gyakorlatai által lassankint kiszorított. A philanthropistáknak általában elterjedt gépies formalismusa t. i. csakhamar bebizonyítván tarthatlanságát, sokan szükségesnek látták a gyakorlati-anyagi céllal az alakit is összekapcsolni vagyis a nyelv segítségével a gondolkodást gyakorolni. Rochow hozta be 1770-dik év körül a beszéd- és nyelvgyakorlatokat, melyek értelem gyakorlatai is voltak. Ugyanezt tette Pestalozzi szeli emmívelő szemléltetési módszereivel. Az ő nyomán járnak vala Türk, Tillych, Krause, Krug s mások, míg végre Becker¹⁾ a gondolkodás-gyakorlás módszerét legkimerítőbben kifejtette. E műben a nyelvtanításnak már elérhetlen cél van kitűzve; legelőször is a gondolkodás a nyelvben és nyelv közvetítésével művelendő, aztán a nyelv fölötti gondolkodás s végre a nyelvben való gondolkodás fölötti gondolkodás. Mindamellett is sokan, a tanításnak mindenhatóságát tulajdonítván, lelkesedve követték Beckert s a gyermekekből nyelvtudósokat, nyelvbölcseleket akartak képezni. Becker módszerét legtüzetesebben dolgozta ki Wurst, ki azt mondja, hogy e módszerrel a legkedvezetlenebb körülmények közt s fél fáradtsággal is többre vihetni, mint a régiek nézetei szerint készült nyelvtanokkal. A gondolkodási gyakorlások eme barátai elhagyván az eddig divott *synthetici* tanmenetet, nem a hangon, hanem mondaton kezdték a tanítást, a szóképzéstant és helyes írást pedig későbbi fokokra hagyták. A szabályokat, törvényeket e célra kiszemelt, vagy készített egyes mondatokon kellett tanulniok a tanulónak, vagy úgy, hogy visszaeszmélés útján maguk találák fel azokat, vagy hogy a kitűzött nyelvtani szabály megvilágítása és szilárdítása tekintetéből mondatokat használnak és azok mintájára hasonló mondatokat készítenek. Láthatni, hogy nem tartalma, anyaga a mondatnak volt az, mit a tanulónak felfogni, feldolgozni, melyen gondolkodását gyakorolnia kellett, hanem csak a forma; máskép: nem szókkal banni kellett tanulnia a növendéknek, hanem azoknak

¹⁾ Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre. 1833,

alakján, egymásközti viszonyán volta gondolkodás gyakorlandó. Legügyesebb gondolkodónak azt tartották, aki a mondatoknak, mondat- és beszédrészeknek úgyszólván végtelen elnevezését ismerte. Világos, hogy ezen módszer sem különbözött a korábbtól, mert az is csak szabályokon tanította a nyelvet megérteni és szó- s írásbelileg helyesen használni.

De hosszabb kísérletek földerítették, hogy az így űzött gondolkodási gyakorlások nem vezetnek célhoz, sőt ártalmasak is, amennyiben az éretlen gyermeket visszaelmélésre, elvonásra kényszerítik; s bár a Becker-féle nézeteket tekintetbe vevék, Denzel, Diesterweg s mások egyszerűbbeknek s világosabbnak óhajtották agyakorlatokat s az elemi növendékeknek föltétlenül szükséges elméleti tudás legkevesebbje mellett kiválóan a gyakorlati-anyagi célra fektették a súlyt és a legtarkább tartalmú mintamondatok helyett egész olvasó darabokon kívánták a nyelvet megtanultatni, úgy hogy a növendék a tartalmat mind egészében, mind egyes részeiben felfogja, mind egy úttal a nyelv alakjának szabályait elsajátítsa. így jutott e század 5-dik tizedében érvényre az elemző módszer; Jacotot módszere kiszorított, s olvasó könyvek keletkeztek, melyek a nyelvtanítás mellett reál ismeretek közlését, az összes lelki tehetségek művelését tűzték ki céljukul. Eleinte ugyan a Becker-Wurst-féle nyelvszabályok sem hiányznak ez olvasókból, de az 5-dik tized végével már eltűntek; s most már a legtöbben meg vannak arról győződve, hogy a nyelvtanítás célja a gondolatoknak szó- és írásbeli helyes kifejezése; a nyelvtan pedig, melyből csak a legszükségesebbek közlendők, csupán eszköz, nem öncél. Mivel azonban a gyakorlatban az olvasmányok kezelésmódjára, valamint a nyelvtani szabályok legkevesebbjének meghatározására nézve oly eltérő különbség vagy on: azért találtnak, kik nem ismervén ki magukat a mit-? mikép-? hol? ra nézve, vagy az előbbi szoros nyelvtan tanítását ajánlják, vagy minden nyelvtant kiküszöbölnének az elemi tanodából. Az elsőkhöz tartozik Löw, Palmer, Stern, mely utósó többiközt azt mondja, hogy eljő az idő, midőn a nyelvtan nem az olvasó könyvre támaszkodva, hanem külön, szigorúan rendezett folyamban fogják tanítani. A második irányt leginkább Wackernagel, Raumer, Rümelin, Völter képviselik, kik minden, akár összekötő, akár elemző

nyelvtant egyenesen kizárnak az elemi tanodából, mint csupán gyermekkínzót, céltalan, sőt kártékony időlopást. Érveik elsorolása helyett elegendőnek tartván csak rajok utalni, még csak azt említjük meg, hogy ez irány legtekintélyesebb védőjét Grimm Jakabban bírja, ki német grammatikájának előszavában a legsötétebb színben ecseteli a rombolást, melyet az anyanyelv tanítása magában a nyelvben és a gyermek szellemében teszen.

Íme ily állásponton van jelenleg az anyanyelv tanításának ügye az elemi tanodákban. Csak e néhány vonásból is tudhatni, hogy a dolog még nem jutott megállapodásra, de remélhetni, hogy az nem sokára megtörténik. Részünkről mind az alaki, mind az anyagi képzést szükségesnek tartván, a nyelvnek mind tartalmát, mind alakját adjuk a gyermeknek, még pedig az olvasó könyvekre támaszkodva, mint az jelenleg van gyakorlatban. A nyelv tanításából, valamint általában az elemi tanodából kizárunk minden tudományos anyagot és alakot: a dolog értését és nem az alakot, a képességet, nem a képesség fölötti gondolkodást tartjuk feladatnak. Úgy hisszük, ami nem életre való, az elpusztul, s a szoros nyelvtani módszer is úgy elmúlik, mint elmúlt a gondolkodási gyakorlatok túlzása. Hogy a gyermek képes legyen mások előadását megérteni, magát szó- és írásbelileg helyesen kifejezni, ez az elemi tanodának célja. Hogy pedig ezt elérhesse, minden előtt az olvasástanításnak kell helyesnek lenni; ne maradjunk a gépies olvasásnál, hanem vezessük a gyermeket úgy, hogy amit olvas, értse s elmondani s feldolgozni is tudja. Legyenek az olvasmányok mind anyagra- mind alakra nézve mintaszerűek; s ha a gyermeket valamint az egyes részeknek, úgy az egésznek kellő észlelésére szoktatjuk, lassankint az ő kifejezési képessége is kifejlik; mert nem kell felednünk, hogy az utánzási ösztönnek igen nagy szerepe van a nyelvtanulásban.

E szerint a nyelvtanítás anyagi c z é l j á n a k első teendőjéül azt tűzzük ki, hogy a növendék a maga gondolatait helyesen le tudja írni. Ez a legkevesebb, mit jól szervezett elemi tanodától követelni lehet. Minden tanulékony gyermeknek tudni kell a helyes-írás szabályait felötlő hibák nélkül alkalmazni és gondolatait, amint azokat az élet és iskola kitágította, egyszerű összeköttetésben, határozottan, kétérteményűség nélkül előadni, azaz

legyen képes elbeszéléskéket, rövidebb leírásokat, egyszerű levélkéket s az életben előforduló megszokottabb ügyiratokat szerkeszteni. Az anyagi cél második magasabb része az, hogy a növendék a nyelv alakjait s a nyelv által eléállított képzeteket ismerni tanulja s képes legyen a mondottakat, írtakat s olvasottakat jól érteni s öntudatosan beszélni. De a nyelv alakjaiból és szókötésből csak kevés szükséges arra, hogy a tanuló helyesen írjon; a helyes írási ügyességet inkább utánzásból gyakorlatokkal fogja elsajátítani. Itt először is a nyelv külsejét, az alakokat ismertetjük meg, mely külsőnek is megvan a maga haszna, minthogy a szellem terményeit és tüneményeit képezi. Azután a külsőnek belsejét, a képzeteket, fogalmakat s viszonyokat adjuk a gyermeknek. Nem elégszünk meg tehát a nyelv testével, hanem megfigyeljük annak szellemét is, mely a testnek életet ad. Ez által betekint a tanuló népének életébe, részt vészen annak műveltségében s képes lesz mások gondolatait mind egészben, mind részeikben, a külsőnek és belsőnek megkülönböztetésével, több világosság- és határozottsággal, öntudatosabban fölfogni; mi annyit jelent, hogy érti a nyelvet. De ezzel szoros összefüggésben áll egy másik képesség is, a gondolatok helyes kifejezésének képessége t. i. Az alaktan ismerete nélkül lent marad az ember a néptömeg rétegei között; de annak ismeretével tisztább öntudatra emelkedik, teljesebben fogja fel a nyelvben rejlő gondolatokat s azoknak egymásközi viszonyait, pontosságot, élénkséget, szabatoságot szerez szó- és írásbeli kifejezésének. – Ezek eredményei, tehát céljai is az elemi iskolai nyelvtanítás anyagi oldalának.

Az anyagi oldal ezen második részével azonban szoros összeköttetésben van az alaki is, vagyis a nyelvtanításnak azon célja a, mely a tanuló általános művelésére vonatkozik. A fönnebbiek anynyiban tartoznak az anyagi célhoz, amennyiben adott, vagy eléállítandó gondolat tartalmat tartottak szem előtt, egyébiránt pedig szintén alaki célra vonatkoznak. A nyelv valamely népnek egész képzetvilágát és ennek közvetítésével annak érzelem- s vágyásvilágát is tartalmazván, a jó nyelvtanítás igen sokat nyom az ember általános fejlesztésében is, annyit, hogy a nyelvtanítást a szellem legáltalánosabb, legterjedelmesebb képző eszközének tartják; s mivel, ami a nyelvben képző erővel bír, szóban van megtestesülve,

azért a nyelvtannal való foglalkozás szintén nagyban fejti az értelmet. Részünkről tehát nem küszöböljük ki a nyelvtant végkép az elemi iskolákból, bár igen tekintélyes férfiak vannak is ellene; mert alaki képző erejét sokkal fontosabb tényezőnek ismerjük a lelki tehetségek fejlesztésében, semhogy azt szükségesnek ne tartanok. Midőn a gyermekkel mondatot részeire bontunk, vagy azt egyes részéből megalkotjuk; midőn az alany és állítmány különböző meghatározásait szemléltetjük s az összetett mondatot felbontjuk: akkor a gyermeket az elvonásban gyakoroljuk, értelmének munkát adunk. Ha megfontoljuk továbbá, hogy minden mondat ítélet, melyből a fogalomnak jegyeihez való viszonya önmagától is nyilvánossá lesz: akkor a nyelvtanításnak az értelemre való hatását igen nagyra kell becsülnünk. Tudjuk és elfogadjuk, hogy az elemi tanoda növendének a szemlélés körében kell mozognia, de azért az értelem művelését elhanyagolnia nem szabad. De elég legyen ennyi az alaki célról, melyet a gymnasiumok szervezeténél (1. Alt. Tan.) úgyis tüzetesen tárgyaltunk.

15. §. Az elemi tanodái nyelvtanításnak szabályai.

Az anyanyelv tanításának szabályai a nevelés és tanítás általános elveiből folynak; de ez elvek oda utasítanak, hogy valamely tantárgy módszerének megállapításában az emberi szellem fejlődésének módjából s a tantárgy természetéből kell kiindulni. Már ha megfigyeljük, miképen tanulja a gyermek a nyelvet: akkor e tényből önmagától áll elé az anyanyelv tanításának ezen első szabálya:

1) A gyermek közvetlen szemléleteknek szóbeli előadása vagyis beszélés és olvasás által vezetendő nyelvének ismeretére. Ugyanis tapasztaljuk, hogy a kis gyermekben, ki gyakran hall szép éneket, zenét, veleszületett hangtehetségénél fogva nem csak az összhangzat, hanem az üteny iránti érzék is fölébred! Épen úgy áll a dolog a nyelvre nézve is. A gyermek megtanulja azt kívülről, a másokkal való érintkezés által. Hallja t. i. a dolgokat megnevezni: ajtó, ablak, kályha s megtartja azokat egészen ösztönszerűleg. Hallja a szokat ragozni s ő is ragoz ösztönszerű hasonlóság alapján. Negyedik évében már jókora nyelv-

tant tud, de öntudat nélkül. így folytatja azt tovább, egész a folyékony beszédig, anélkül hogy a szók hangjait megkülönböztetné, vagy a gondolkodás és beszézés szerves összefüggéséről csak sejtelve is volna. Az ember tehát úgy jut nyelvének birtokába, ha gondolkodását mások közös gondolkodásán világosságra, határozottságra hozza. A nyelv csak társaságban fejlődik ki; a gyermek szülőitől, testvéreitől s általában környezetétől tanulja azt. Midőn a gyermekek először lépnek iskolába, nagy részök még igen szó- és gondolatszegény: azért az iskolának kötelessége nyelvérzéküket ébreszteni, serkenteni és táplálni. így keletkezik gondolat a gyermek lelkében. Beszélése nem lesz csupán szó vagy utánpelypegés, hanem gyarapodása a nyelvképességnek a kor és gyakorlás arányában. Vezessük tehát a gyermeket minden előtt a nyelvbe. De a nyelv nem tudás, hanem képesség, melyet a német kennen- és können-nel különböztet meg. A nyelvtan csak másodrendű dolog az elemi iskolában, csak eszköz, nem cél; itt a feladat az, hogy a gyermek gyakorlati utón, nem külön, hanem gondolatot és alakot együttesen kapva sajátítsa el a nyelv alakjait. Ezt pedig úgy fogja tehetni, ha a tanítóval tárgyakat szemlél, észlel és azokról beszélget; ha a tanító gyakran elbeszél és utánbeszél az olvasó könyvből, olvas, olvastat magyaráz, elbeszélget, irat, és pedig nem csak az olvasásnál, hanem általában minden tanórát, minden tantárgyat arra is fordít, hogy a gyermeket nyelvének könnyű, biztos használására képesítse. A legtöbb gondolkodás-és beszédgyakorlat összeköthető az olvasó könyvvel. Mielőtt azonban olvasni tudnak a gyermekek, szóbeli elbeszélés és beszélgetés által kell megoldani gyakorlatlan nyelveket. Erre szolgálnak kezdetben az érzéki szemléltetések. A tanító továbbá elmond, elbeszél, a gyermek utánmond, utánbeszél, a tanító kísérleti kérdéseket tesz, maga is felel, ha a gyermek nem tudja eltalálni a feleletet. Későbbben, midőn már olvasnak a gyermekek, a tanító valamely olvasmányt mintaszerűen elolvas, vagy ha már ügyes olvasói is vannak, elolvastatja, beszélgetésbe ereszkedik a gyermekekkel az olvasmány tartalma fölött s ez által tárgítja azok nyelvkörét s érzületök- és kedély ökre is hat.

2) Ha a gyermekek már gyakorolják kissé: a nyelvtani alakok törvényeit is, melyeket eddig öntudatlanul használ-

tak, öntudatukba kell vinni. Ebben elemző utón fog eljárni a tanító, úgy, hogy a szabályt mindig példagyakorlás előzze meg; mert a nyelv egész, s az ember nem egyes szókat beszél, hanem mondatba fűzött szavakat, következésképp előbb ismeri a szerves egészet, mint az egyes részeket. De minthogy a tanítás egyik főelve azt kívánja, hogy ismeretesről ismeretlenre haladjunk, mi természetesebb, mint hogy előbb a mondatot kell a gyermekekkel megismertetni s erről tagolás, elemzés útján az azt kitevő részekre menni. Az egymásután tehát következő leszen az egész nyelvtanításban: első a gyakorlás, aztán az alakoknak világos tudatba való vétele, elsőbb a képesség, úgy a tudás, elsőbb a nyelvgyakorlás, úgy a nyelvtani gyakorlás, az elmélet, és pedig elemző utón. A mondatot olvasmányban, a szót mondatban, a hangot szóban tanulja ismerni a gyermek. Ha valamely szó jelentményének megértésére akarjuk segíteni a gyermeket: akkor egy mondatot mondunk neki, melyben az illető szó helyesen van alkalmazva. Mindig előbb a példa, úgy a szabály s úgy a gyakorlás. Ha a hangok nemeire akarjuk vezetni a gyermeket, nem mondjuk neki: vannak magán és mássalhangzók, a magánhangzók ezek, sat.: hanem szókat mondunk, melyekben az illető hangzók előfordulnak, s végre kérdezzük: hányféle hangzók vannak tehát? Mondjatok olyan szókat, melyekben ilyen, vagy olyan hang jó elé! Azonban ha az egyes dolgokat elemző utón tudatba vittük, akkor nem csak szabad, de kell is összekötő tanmenetet használnunk; az elemzéssel t. i. miután föltéteket állítottunk fel, alkalmazási gyakorlatokat kötünk össze. Például, ha a többes szám ragját mondat segítségével szemléltettük s a gyermek tiszta tudatába vittük, azt ismét valamely szerves egészbe állítjuk, azt kívánván, hogy a gyermekek olyan mondatokat találjanak, vagy írjanak, melyekben többesszámú nevek is vannak. Így a tudás és képesség, a tanulás és gyakorlás együtt marad. Cselekvéssel kezdünk, cselekvéssel végzünk, de amaz nem tiszta, emez tiszta tudattal történik.

3) Valamint a test a lélekért van, úgy az elemi nyelvtanításban is a külalak csak másodrendű dolog, melynek önmagában nincsen önálló értéke, következésképp nem is érdemel elkülönített

méltatást. A nyelv alaktana elemi iskolában úgy tanítandó, hogy kikeressük az alakok jelentményét, a képzeteket, vagy vonatkozásokat, melyeket amazok kifejeznek s az egyes nyelvtani alakoknak s az azok által eléadott képzeteknek egymáshoz való viszonyait. Ha ezt nem tesszük, a nyelvtanítás száraz, elvont s tisztán külső leszen s csupán külterjileg, nem belterjileg is fog képezni. A tartalom s alak mindig összetartandó; a beszédrészek soha sem ismerttetendők elkülönítve, hanem mindig szerves Összeköttetésben a mondattal, így egyes részek összefüggésben az egészszel. Csak ilyen nyelvtanítás lehet képző.

16. §. A nyelvtanítás az alosztályban.

A fönnebbi két czikk nem volt anélkül szerkeszthető, hogy abból a nyelvtanítás anyaga és eszközei is ki ne tűnjenek. Ezekről tehát külön szólni fölösleges lenne. Az elemi tanodái nyelvtanításnak az olvasó könyvekre kell támaszkodnia; ahonnan ezek egy részről anyagot, más részről eszközöket szolgáltatnak a tanítónak, ki a gyermek és olvasó könyv között közvetítő szerepet visz, vagyis az olvasó könyvet úgy kezeli, hogy azt a gyermek minden oldalúlag feldolgozván szellemi sajátjává tegye, azaz a nyelvtanításnak anyagi és alaki célját elérje. Hogy mily egymásutánban kelljen a nyelvanyagot feldolgozni, azt osztályonkint fogjuk tárgyalni. E cikkben az alosztály nyelvtanításáról szólnunk.

Az első osztály teendőit szemléltetésre s írva-olvasásra osztjuk.

A) A szemléltetés.

A szemléltetést napjainkban némelyek olyasminek tartják, mi nélkül nincs üdv. Vannak, kik még a 4. osztályban is tervszerű szemléltetést akarnának; de olyanok, kik azt az alosztály életföltétének hiszik, melynek elhanyagolása- vagy mellőzéséből pótolhatlan kár háramlik a gyermekek nevelésére, még többen vannak. Hazánkban is sok barátot számlál a külön üzött szemléltetés.

Miután a Szellemi Neveléstan és Általános Tanítástan illető cikkei úgyis eléggé kifejtették e kérdésre vonatkozó nézeteinket,

nem akarunk újra hozzászólni hanem utalván azokra, csak néhány megjegyzést teszünk. A szemléltetés túlzásának is úgy le fog járni ideje, mint sok más módszernek. Igen furcsán hangzik előttünk a szemléltetés barátainak ezen elve: néptanodában a tanítást szemlélési, gondolkodási és beszélgetési gyakorlatokkal kell megindítani; mintha bizony nem ugyanezt tenné általában a tanításnak minden mozzanata (?) Igen, de azt mondják, hogy ezen gyakorlatok nagyon felnyitják a gyermek szemét, élesítik figyelmét s fogékonnyá teszik a jövőre tanításra. Mi ellenkezőleg annak a tárgyakon ugráló érzéki és szellemi játéknak azt a hatását tapasztaltuk, hogy a gyermekek a középtanodák első éveiben csak a legnagyobb nevelői és tanítói tapintat mellett tarthatók rendben; mert figyelmetlenek, szórakozottak, fecsegők, csacsák, mondhatni könnyelműek. Szemeik nyitabbak ugyan, de csak is az élet botrányainak korábbi észrevezésére és pajkosságra. Mi ezen tulajdonságokat nagy részt a külön üzött szemléltetési folyamatokból származtatjuk. Évek előtt magunk is föltétlen tisztelői voltunk a szemléltetésnek s használtuk is azt; de miután bővebb tanulmányozást tettünk és az ellennézeteket sokszor összehasonlítottuk, hozzájárulván sok éven keresztül szorgalmasan gyakorlott észlelésünk, csudálkozásunk nagyon alászállott, igen mérsékeltekké lettünk, úgy hogy a szemléltetés különös méltatását csakis az I. osztály néhány első hetére jeleljük ki, miszerint a gyermekek neki bátorodjanak s nyelvök kereke meginduljon. De ezzel a világerő sem azt akarjuk mondani, hogy a tanító mindjárt szigorúan szoros tanításhoz fogjon; a gyermekek tehetségének fejlődési menetét korántsem tévesztjük szem elől; a tárgyak szemléltetését, érzékieket úgy, mint elvontakat, az egész tanítás alatt szükségesnek látjuk folytatni; az elbeszéléseket s utánbeszéléseket nem lehet eléggé ajánlanunk a tanítónak: csak a gyermekek által már ismert dolgoknak hegyről-tőviről való s egész évre, vagy évekre terjedő szemléltetése ellen szólalunk fel; csak a gyakorlás végetti gyakorlások, s mint Raumer mondja, azok a faféle módszeres és órákig tartó gyakorlások asztallal, paddal sat. lépjenek háttérbe; a testész nem azért gyakorolja szemét, a zenész nem azért gyakorolja fülét, hogy csak gyakorolja. A szemléltetés módszerét a németek minden szempontból ki-

dolgozták; egyik az anyagi, másik az alaki czélt tűzte ki, míg a harmadik a kettőt egyesíteni törekvék. Hogy miben áll a szemléltetés, azt részben már a „Szellemi Neveléstan” 49–51. és az Általános Tanítástan 9-dik czikkeiből is tudjuk; azért itt csak azokra utalunk és csupán a szemléltetés tananyagának Diesterweg, Curtman és Gräser szerinti rendezéséről kívánunk nemit szólani, mit előbbi czikkeinkben nem méltathattunk eléggé.

Diesterweg nem csak Wegweiser-jében¹⁾ fejt ki a szemléltetés fogalmát, hanem külön művet is írt róla. Diesterweg is a gyermek legközelebbi köréből veszi az anyagot, dologi beosztást követ. Művenyolcz szakaszból áll: 1) Az iskola tárgyainak ismertetése, u. m. megnevezése, leírása, összehasonlítása, szabályos testeknek szemlélése. 2) Kezdő elemei a természettudománynak és honi történelemnek, u. m. a házi állatok, az emberi test, a kerti növények, a ház, a község, az elemek. 3) Rajzolás és írási gyakorlatok. 4) Olvasástanítás. 5) Elemi számvetés. 6) emlegyakorlások. 7) Kezdet az énektanításnak. 8) Némely eszközök a tanítás s általában az iskolai czél előmozdítására. – Diesterweg valamennyi módszerészek közt legjobban eltalálta a szemléltetés anyagi czélját, annyira, hogy ezzel az elszigetelten űzött szemléltetésnek fölöslegességét bizonyította be, mert szemléltetése egyes szakaszokra van osztva, melyek az elemi tanítás mind megannyi tanfolyamainak vehetők.

Diesterweggel egy úton jár Curtman²⁾, ki szintén különbséget tesz az általános szemléleti tanítás és az egyes tantárgyak külön szemléleti folyamai között. Az általános szemléltetésnek azt tűzi ki föladatul, hogy a gyermeknek esetleges, vagy legalább rendetlenül heverő, nem-teljes fogalmait kiegészítse, rendezze, gazdagítsa, tudatát fokozza. A szemléleti tanítást három benső fokra osztja: szemléleteket illő helyekre állítani, azokat megnevezés által képzetekké s ezeket fogalmakká kialakítani. Tárgyai kezdetben olyanok, melyek a tanítás idején közvetlenül szemlélhetők. De aztán ítélettel vagy közvetve is kell szemlélnie azokat a gyermeknek, föl kell ismer-
nie a rész és egész, az egység és többség, az egyenlőség s egyen-

¹⁾ Diesterweg, Wegweiser, 1850, I. B. S. 302-332.

²⁾ Lehrbuch d. allg. Paed. 1846. III. Th. S. 15–30.

lőtlenség, a hasonlatosság, a szám közti viszonyokat. Itt már nem csak alak, nagyság, szín, egymáshoz való tartozás, hanem a származás, következmény, ok, hatás, használat, haszon, kár s végre a dolog erkölcsi jelentősége is sat. szóba jönnek. Curtman 35 fokozatra osztja szemléltetési körét: 1) A tanszoba, a tárgyak neve, alakja, nagysága, színe, anyaga, száma. 2) A tanszerek, az enyim és tied fogalma, a birtokos névmások és a sajátító. 3) A tanuló és a tanító is munkásságaik, az egy padban ülő tanulóknak megszámlálása, az egység és többség fogalma, közös cél, kötelességek. 4) Az emberi test. 5) Az állat összehasonlítva az emberrel. 6) A tápszer. 7) A ruházat. 8) A város 9) A család. 10) Az állatok szolgálatai. 11) A ház környéke. 12) A város, falu. 13) Az emberek foglalkozásai s hivatásai. 14) A vasárnap. 15) Alakhely közelebbi környéke. 16) Az erdő. 17) A körülfekvő helységek. 18) A hegy, völgy, síkság. 19) A vizek. 20) Az állatok, szelídek és vadak, összehasonlítása a rendeknek, nemeknek és fajoknak. 21) A növények. 22) Az ásmányok. 23) Az ég. 24) Az időjárás. 25) Az idő. 26) Az ünnepek. 27) Az emberek művei. 28) A felsőség. 29. A katonaság. 30) A gyárak. 31) A pénz. 32) A mérték és súly. 33) A kereskedés. 34) Az egészség és betegség. 35) A halál. – Curtman e fokozatokat csak a már megmelegedett tanonczzal kezdé átdolgozni, a kezdőkkel pedig csak kis és fogható tárgyakról beszélgetett, p. ollóról, késről, kulcsról, pénzdarabról, gombról, botról sat. Miután a gyermekek a tervszerűbb szemléltetés fokain is áthaladtak volt, akkor a szemléltetést egyes tanszakok szerint osztotta be: az első volt a természetrajzi szemléltetés, melyet külön munkában is kidolgozott, aztán a történeti, földrajzi, mértani, költői folyam. Láthatni ezekből, hogy – mivel az elemi tanításnak szemléleti folyamattal kell kezdődnie, és mivel e folyam a szakokkal szerves összefüggésbe hozható és hozandó – általános szemléltető tanítás, mely a külön szemléleti folyamatok előtt és mellett adatott, egészen fölösleges.

Gräser az elszigetelt szemléltetést egészen kiküszöbölte s az elemi tanítás szerves egységét teljesen helyre állította. Az életből indul ki, melyet minden ismeret forrásául vesz. Ez életnek általános föltéte pedig az állami közösség, melynek meg a család teszi alapját; a kettő közt áll a község, a kerület, a tartomány. A

köztség, a kerület sat. képezi a középfokokat, melyek által az állam a maga céljait érvényesíti. Ebben Gräser kijeleli az elemi tanítás egymásutánját. A legelső folyam az e l e m i g y m n a s t i k a¹⁾, mint maga elnevezi munkájában, s melyre aztán a f o k o z ó d o t t s végre a t e l j e s (az államról való) elemi tanítást építette, mint azt más művében²⁾ kifejti. Gräser elemi gymnastikája vagyis szemléltetési tanítása a legelső szerves életviszonyban, a család körében, mozog. A módszernek főadata ezen első képnek elémutatása által az emberi élet jellegét annyira belevésni a gyermek lelkébe, hogy az soha el ne mosódjék, hanem kövesse a gyermeket minden jövőendő viszonyaiban, mint amelyek csupán nagyobb mérvű kialakulásai az elsőnek vagyis a családi életnek. Mivel pedig az első szemléletnek érzékinek kell lenni; azért legelőször a család lakhelyével kell megismerkedni a gyermeknek. Az egész lefolyást négy folyamra osztja: 1) A háznak, mint az együtt élők lakhelyének szemléltetése, és pedig a) a ház külseje, a szemlélés tehetségének mértani és számtani elemek általi gyakorlása céljából; b) a házépület anyaga, az ítéző tehetségnek természetrajzi, természettani, kézműtani, nyelv- és gazdaságtan elemei általi gyakorlására s közvetve a társas élet szükségégeinek szemlélésére. 2) a ház lakói: a) az ember külsejének ismertetése összehasonlítva az állatokkal, a nyelvképességnek gyarapítása azok különféle részeinek s tulajdonságainak megnevezése által; b) szemléltetése a nyelvnek, mint az ember előnyének az állatok fölött; c) beszédgyakorlások abban, mit a tanuló köznapi életében beszél; d) a benső szemléző tehetség, az értelem, szabadság; e) a tulajdon, szerződés, jogfogalmaknak megállapítása, a családi élet erkölcsi rendének szükségessége; f) a házi állatok gazdasági, műtani s kedély képző tekintetben, számtani gyakorlatok. 3) A ház lakóinak, emberek és állatoknak szükségéi, u. m. lakás, ruházat, bútorok, eszközök. A jog és közérkölciség fogalmainak szélesebb ismertetése a tulajdonra vonatkozólag. 4) Ismerete a nyelvnek mint közlekedési eszköznek és így az együttlét nélkü-

¹⁾ Gräser, Die Elementar-Schule für's Leben, in der Grundlage zur Reform des Unterrichts. 4. Aufl. 1839.

²⁾ Gräser, Die Elementar-Schule für's Leben, in der Steigerung und in ihrer Vollendung, 1841.

lözhetlen föltétének. – Graser is a legközelebbiből indult ki, s így a szemléltetés divatos elvét, csakhogy más alakban, szintén megtartja, sőt tovább megy, minthogy azt az egész elemi tanításban megtartja. Valamint a többi módszerész, úgy ő is néma szemlélés, hanem az elvonás körében mozog, mi a gyermek fejlettségi fokával szöges ellentétben áll; mert csak az érettebb kornak lehet föladata a szemléletben rejlő fogaimat a burokból kifejtteni. Az itt eléadottakból kivehetjük a szemléltetés tananyagának rendezését is. Ha pedig ismerjük a nevelés és tanítás általános szabályait: akkor a tanmenetet és tanalakot, tanhangulatot, azaz az egész eljárást is kivehetjük; de nem fog ártani, ha egy eljárási mintát is felhozunk Mennyei Tanítástanából, melyből aztán világosabban láthatjuk, hogy tulajdonkép mi rejlik az általános szemléltetésben.

1. Eljárási minta a tárgyak elsorolására, megnevezése- és rendezésére.

Tanító. Gyermek! ti még jól körül sem néztetek az iskolában. Nézzetek csak körül! Sok szépet fogtok itt látni, olyast is, mit nálatok talán nem is láttok. Nézz ide, N.! – Nézz ide is? N. stb. (Egymás után több tárgyra mutat, hogy a gyermekek figyelmét fölkeltse). Lám itt az iskolában sok szép tárgy van (az asztalra matatva). Vau-e nálatok is otthon ilyen tárgy, mint ez, N.? – Minek mondod ezt a tárgyat N.? – Mi neve ezen tárgynak N.? – Minek híják ezen tárgyat N.? – Mondd ezt te is N.! – Hangosabban mond! Mi ez N.? – Mondd meg az egészet így: „Ez asztal!” – Mondd azt te is, N.! Ki tudja ezt még hangosan kimondani? – Mondjátok ezt ti is ki! (kimutatandók az egy vagy több padban ülő kezdő kiseddek). – Mondjátok ezt mindnyájan, úgy amint én mondom, hallgassatok rám! Ez itt asztal! – Mondjátok most (jelt ad a megkezdésre). Még egyszer (ismét jelt ad). Mi ez itt, N.? – Mi ez, N.? – Gyermek: „Az asztal”. – T. (hozzálépve valamely gyermekhez sa padra mutatván) „Ez is asztal?” Mi ez? – Jól van! Mutass most rá a padra és mond meg a gyermekeknek, hogy mi az! – Mutass te is, N., egy padra és mond meg, mi az? Ti is (felszólítja

például az első padban ülőket) mindnyájan mutassatok a padra és mondjátok, (az adott jelre) mi az? Hogyan híjuk ezt, N.? – Mi a neve ennek a tárgynak, N.! Minek mondod ezt a tárgyat? – Már két tárgyat neveztetek meg. Melyik az egyik, N.? – Melyik a másik tárgy, N.? – Mi ezen tárgy, N.? Mi ama tárgy N.? – Jól van! – De vannak itt még más tárgyak is. Ti kicsinyek talán nem is tudnátok igazán, hogy mi e tárgynak (vonalzó) a neve? Megmondja azt egy nagyobb gyermek; mondd meg a kicsinyeknek, mi ez a tárgy? – Mi ez N.? – Mi a neve ezen tárgynak, N.? – Jőj ki, N.! Vedd kezébe ezen tárgyat, mutasd föl és mondd meg a többinek, hogy mi az? – Gyermek: „Ez vonalzó!” – Hallottátok és tudjátok most, mi a neve azon tárgynak? – Mondd meg a nevét, N.! Te is! – Te is! Minek híjuk ezen tárgyat, N.? – Mi az, N.? – Tudnád-e te is megmondani, N.? – Mondjátok mind így: „Az vonalzó”. – Jól van! Meglátom, nem feledtétek-e el, hogy mely tárgyakat neveztetek. Mi ez N.? (asztal). Mi az, N.? (pad), Mi ez, N.? (vonalzó). – Ki tudna úgy rámutatni a tárgyakra és megnevezni azokat? – Jőj hát ki, N. és tedd meg! – így folytatja a tanító a beszélgetést a tanodában észre vehető többi tárgyról is; végre így fejezi be: Mely tárgyakat tudtok már itt megnevezni, N.? Mondd meg te is azon tárgyak neveit, N.! – Lám most már tanultatok valamit. Ha majd haza mentek és otthon kérdezni fogják: mit tanultatok, ugyan mit fogsz mondani, N.? Megmondod, mi van az iskolában, így: „Az iskolában van asztal, pad és vonalzó.” – Hogyan fogod azt mondani N.? Mondjátok ezt (adott jelre) mindnyájan! – De az iskolában még más tárgyak is vannak, azokról is megmondod, hogy itt az iskolában megvannak. Hogyan mondanád, N.? (tábla, kréta, szivacs stb.) Ki tudná most egyben megmondani, amit ők ketten mondtak? – Gy. „Az iskolában van: asztal, pad, vonalzó, tábla, kréta, szivacs stb. – Ki tartotta meg jól eszében, hogy mi minden van itt az iskolában? Tudnád-e te is elmondani mindazon tárgyakat, melyek az iskolában vannak, N.? stb. Amely tanodában két tannyelv van, ott ezen tárgyakról a magyarul nem tudó kisdedekhez is közbenkötően anyanyelvönként intéztessenek ily kérdések, és a beszélgetés azzal fejeztessék be, hogy a magyarul megnevezett tárgyak más vidéki

nyelven is megneveztetnek. – Hallottátok-e, mit mondott a kis N. németül, midőn kérdeztem, hogy mi ez? (az asztalra mutatván). Gy. így mondta: „Tisch”.– Ennek a tárgynak neve magyarul: „asztal”, németül: „Tisch”. – Mi a német neve az asztalnak, N.? stb. Hasonlólag ismertetendők a tárgyak magyar nevei a magyarul nem tudókkal, s végre az egész ismételve Összeállítandó így: Látom, tudjátok már e tárgyak neveit magyarul is, németül is. Figyeljete! Amit én majd magyarul nevezek meg, ti annak német nevét mondjátok, aminek én német nevét fogom mondani, ti annak magyar nevét mondjátok: (jeladásra felelnek a kimutatandó gyermekek egyenkint, padonkint és karilag) Tan. „asztal”. – Gy. „Tisch”. – T. „Bank”
– Gy. „pad”, stb.

II. Eljárási minta a tárgyak leírására.

Tanító. (Eleven, vagy kitömött, vagy rajzolt galambot mutatván elé). Ezen madarat, gondolom, ismeri mindegyiktek. Mondd meg, mi ez, N.? – Nézzétek jól meg, s azután kiki fog róla egyet-mást mondani, amit rajta lát, észre vesz. (A galamb fejét simogatván, vagy a képen kimutatván). Mije ez itt a galambnak, amit simogatok (mutatok), N.? – Milyen alakja van a galamb fejének? Mit látsz a fején, N.? Hány szeme van, N.? Mit veszsz még észre kettőt a galamb fején, N.? – Jól van, két füle van, két orrlyuka. De mi van a fején egy, N.? – Azt nem szájának mondjuk; kemény az, mint a csont és rajta látjuk az orrlikakat is, a galamb száját csorruak mondjuk. Az orrlyukak a csorron vannak; hol láthatók a galamb fülei, N.? Mutasd meg azokat, N.?

– Mire valók a fülek, szemek? Mit cselekszik a galamb füleivel? – Mit szemeivel? Mit orrlyukaival? Mit tesz csorrával? stb. Milyen alakú a csorra? Milyen színű? Lágys-e, vagy kemény, mihez hasonló kemény? – Előbb mondtátok, hogy a galamb csorrát felnyithatja; mit láttok bent a csorrrban, ha azt fölnyitja, N.? Milyen színű a csorrrnyílás belül? Milyen színű a nyelv? – Mit tehet a galamb egész fejével? – Hogy tartja, merre felé fordítja fejét, ha inni akar? Mit cselekszik fejével, ha aludni akar? Mondj te is valamit a galambról, N. Í Mije ez a fejtől egész eddig? Hány

nyaka van a galambnak? A nyak a galamb fejét köti össze a testtörzsszel. Mutasd meg, N., melyik a galamb testtörzse? Mit látsz a testtörzsen két felül? Mit a testtörzs végén? Hol van a galamb begye? Hol vannak szárnyai? Mire használja a galamb szárnyait? Mivel röpül a galamb? De a galamb nem csak röpülni tud; mit tud még cselekedni, N.? – Jól van, járni, állani; de szárnyait használja-e arra, hogy járjon, álljon? Mikor mondjuk a galambról, hogy ül, mit tesz akkor lábaival? Hány lába van a galambnak, N.? Mit veszsz észre a galamb lábain? Jól van, ujjakat, de hányat? Mit látsz minden ujja végén? Mit cselekszik ujjaival, mikor áll, jár, ül? stb. – Beszélgettünk már a galamb fejéről, nyakáról, testtörzséről, szárnyairól, lábairól; ki tudna még valamit mondani, amit a galambon lát? Jól van, a galambnak teste tollal van fedve. Milyen színűek tollai? Hol fehérek, hol barnák? Ilyen színű tollai vannak-e minden galambnak? – Egyenlő hosszuk-e a galamb tollai? Hol leghosszabbak? – Mit eszik a galamb? Mit szeret leginkább? Mit szeret inni? Hogyan jut eledeléhez nyáron? Hogyan télen? A galamb több eledelt vesz be, mint amennyit megemészt, miben tartja ezen eledelt, N.? Hol van a begye? Miből van? Mihez hasonló? Ki hallotta a galamb hangját? Mit monduk, hogy cselekszik akkor, midőn hangját halljuk? Hol laknak a galambok, hol szeretnek tartakozni? Mit építenek számukra az emberek? Hova építik a galambházakat? Mily madarak közé tartozik a galamb, mivelhogy az emberek házáinál lakik?

Ismétlő összeállítás, mely lehet egyszersmind az írásbeli földválynak előkészítése (disposition) is. Mi a galamb? – Szívesen tartják-e az emberek házaiknál? Mivel van fődve egész teste? Melyek testrészei? Mire használja ezeket? Mivel él? Hol tartja a főlösleges eledelt? stb. – Feladvány a gyermekek képessége szerint rövidebb, vagy kimerítőbb leírásra.

Íme így járnak el a szemléltetésben! Az újonczoknál még csak megjárja, de egész tanidőre kiterjeszteni épen nem látjuk szükségesnek.

B) Az olvasás tanmódja.

1) Az olvasástanítás fontossága.

A magyar olvasni szó eredeti fogalma annyit jelentvén, mint összegyűjteni, egybe kötni, egymáshoz sorozni, világos, hogy az a német Lesen, Weinlese, Aehrenlese szókhoz hasonlólág a betűknek, szóknak és mondatoknak összegyűjtését jelenti. De ez csak gépies olvasás. Ha az összegyűjtött betűket, szókat és mondatokat értjük is, akkor szellemileg is összegyűjtöttük azokat, vagyis értelemmel olvastunk. Ilyen olvasásnak nem kell mindig hallhatónak lennie, hanem magunkban is olvashatunk, csupán szemünk segítségével. A hallható olvasásnak rend szerint az levén célja, hogy valamely irat tartalmát másokkal is megismertesse, ehhez az is tartozik, hogy az írásjegyekkel megjelölt gondolatok kiejtés, hangnyomatékolás által a hallgatók értelmé- s érzelmébe hassanak. Ezt műolvasásnak nevezzük. E szerint az olvasás a szóképeknek az egymásra következő írásjegyek összekötése által eléálló gyors és biztos felfogása és azoknak mondatrészekbe és mondatokba való fűzése, folytonos tekintettel a szók tartalma és alakjára, hogy így a gondolatokat, melyeknek kifejezésére szolgálnak, érteni lehessen; mi vagy halkkal, vagy hangosan történhetik és az utósó esetben arra szolgál, hogy a szavak által kifejezett gondolatokat másokkal közöljük. Voltak és jelenleg is vannak emberek, kik az olvasást a nép legalsó rétegére nézve nem csak szükségtelennek, hanem egyenesen károsnak tartják, minthogy sem ideje nincs a tanulásra, sem a különféle erkölcsrontó olvasmányok ellen nincs biztosítva. Leginkább kardoskodtak ez állítás mellett olyanok, kik a népet mindig járszalagon szerették tartani. De ezeket elítélte az idő, s maguk magukat is elítélték. Nem tagadhatni, hogy pusztán szóval is lehet tanítani; de mennyivel fáradságosabb, tökéletlenebb és csonkább az olyan tanítás, az kézzel fogható. A legtöbb ember csupán elemi tanodát és sokan azt sem végezvén, csak az olvasás útján művelhetik magukat tovább. Ha a tudományos iskolákban nem könyvekből tanítanak: a tanítás ered-

menye csekély lenne, s az iskola végeztével legtöbben azt is mihamar elfelejtenék, amit tanultak, míg olvasás mellett nem csak a tanultakban erősödhetnek, hanem tökéletesíthetik is magukat. S amint jelenleg a politikai intézvények állanak, még a legalsó néposztálybelire is hátrányos, ha olvasni nem tud. „Az olvasás – mondja Schleiermacher – hévmérője a nép műveltségének”¹⁾. Ne tekintsük, mily hasznos és kellemes időtöltésül szolgál az olvasás, csak fontoljuk meg a gyermekek jövőjét. A templomban az üdviratokat olvassák és prédikálnak, a törvényszéki termekben s községi épületekben határozatokot és jelentéseket olvasnak föl, az esküdtzékeknél büntényeket tárgyalnak stb. Már ha a gyermek nem tanulta az iskolában az előadás tartalmát figyelemmel kíséreni, azt részeiben s egészben felfogni: vajjon megfelelő polgári hivatásának? Értelmes népnek teszi-e az ilyen tagját? Tudták ezt a régiek s azért történeteket olvastak tanítványaiknak. Hogy az olvasástánításnak alaki képző ereje is van, bizonyos. Semmi kétséget sem szenved tehát, hogy az olvasás és így tanítása is szükséges.

2) Legjobb olvasási tanmód az alosztályban.

Láttuk, hogy az olvasásnak három foka van: a gépszerű, az értelemmel való és a szép olvasás. E fokok azonban nem különíthetők el egymástól annyira, hogy egyik a másiknak határába át ne csapjon; sőt az alsó olvasásnál tekinteni kell arra hogy a gyermekek értsék, amit olvasnak és rossz hanglejtéshez ne szokjanak; a 2. fokon az értelmes olvasásra fordítandó a főgond, de már a szép olvasásra is elő kell készíteni a gyermeket, míg a 3. fok az olvasástánítás minden egyes célját tartja szem előtt. A fokozat tehát csakis úgy értendő, hogy minden fokozaton egy feladatnak kell a tanító legfőbb gondját és a tanuló munkásságát igénybe vennie. Az alosztályban e szerint a gépszerű vagy készséggel való olvasás teszi a feladatot.

E feladatnak megoldása legnehezebb levén, sokfélelel próbálták azt könnyebbé tenni. Nincs tanszak, mely annyiféle módszert tudna felmutatni, mint az elemi olvasástánítás; de azért a

¹⁾ Erziehungsléhere, S. 385.

nehézségeket egyik sem bírja végkép eltávolítani. Hogy a legcélszerűbb módszert feltalálhassuk, valamennyit össze kell hasonlítanunk; kezdjük a betűzésnél.

Ez a legrégebbi módszer, melyre a történelem emlékszik, és még mindig elég helyen van használatban, minek leginkább az is oka, hogy a tanítók maguk is így tanultak olvasni, és a dolognak könnyebb végét fogják. Áll pedig abból, hogy az elémutatásnál a betűnek nem hangja, hanem neve mondatik ki s addig ismételtetik, míg azt a tanuló emlékezetébe nem vési. Ha már valamennyi hangot ismer a gyermek, akkor egy magán hangzót s egy mással hangzót mond ki a tanító, először nevek, aztán hangjok szerint, p. a, bé, ab, s a tanuló utánmondja. Ezt szótagolásnak nevezzük. Így jár el a tanító a három- és több betűjű szótagoknál s ezek után a több tagú szóknál is. Egy szónak szótagjait minden új szótagnál elülről ismétli, p. o. a j u t a l o m szót így szótagolja: jé, u, ju; té, a ta, juta; el o, cm, lom jutalom. Már ami e módszer megítélését illeti, mellette következő érveket szoktak felhozni: 1) Hivatkoznak a múltra, mely más módszert nem ismert, mégis célhoz jutott. 2) Azt mondják, ez legkönnyebb gépies módja nagyszámú gyermekek foglalkoztatásának. 3) Hogy a betűző módszer által, különös tanítás nélkül is helyes Írásra tesz szert a tanuló, – Az első érv nem mond semmit. A második önmagát itéli el, midőn a tanítást gépszerűnek kívánja; és más módszerrel is foglalkoztathatók a gyermekek. A harmadik érvből csak az következik, hogy a helyes írás tanításánál szótagolni is kell tanulni a gyermekeknek, de nem az, hogy a szótagolás legjobb eszköze az olvasástanításnak. Hogy e módszer barátai nem föltétlen hittel viseltettek annak jósága iránt, kiderül abból, hogy valamint a rómaiak Quintilianus bizonyosága szerint (*quod tractare, intueri, nominare jucundum sit*) elefántcsontból készült betűket használtak, úgy a 18. század második felében mindenféle kísérleteket tettek a módszer könnyebbítésére, az azzal járó unatkozás eltávolítására; nem csak ember-, állatalakokban, kártyákban stb. ismertetek a betűket, hanem Basedow¹⁾ ehetté tésztabetűket hozott javaslatba. Ezeket aztán a gyermek früstökre megehetette, hogy annál szívesebben

¹⁾ Basedow, Neues Werkzeug im Lesenlehrei. Leipzig, 1787.

és hathatósbabban foglalkozzék velök. Négy hétnél több, mondja, nem szükséges a betűévésre. – Ha a betűzéssel járó hátrányokat tekintjük, lehetetlen azt pártolnunk. E hátrányok következők: A betűzésnél a gyermek először a betű nevét tanulja, nem különböztetvén meg a hangot a névtől; pedig a betű hangja mellé adott segédhangnak az olvasásnál nem szabad hallatszani. Tehát az első lépés is fonák; mert olyasmit tanul a gyermek, miről később le kell szoknia. Midőn továbbá szótagolásra kerül a dolog, magán hangzókat előbb neveik szerint külön kimondani, aztán segédhangjuk nélkül összefoglalni vaj mi nehéz és nem gyermeknek való munka! Mily zavarban van ez elvonó munkánál a gyermek, tudhatják, kik így tanultak olvasni. Valóságos kínpadon vau itt a gyermek. Az, hogy a gyermek a betűk neveit a-tól z-ig mind betanulja, csak arra sem segíti őt, miszerint két betűből álló szót ki tudjon mondani, s így ezen betanultatás csak az időt pazarolja s a tanuló emlékezetét fárasztja, ahelyett hogy minden egyes betű azonnal gyakorlatilag felhasználhatnák, mint az a hangoztató módszernél vau. Az utánmondásnál a gyermek önmunkássága egészen hiányzik, s csupán az észre vevés tehetsége és emlékezete működik; a ba, be, bi, bo, cza, cze, czi, czo-ban semmi érteményt nem lát; azért fárasztó, unalmas és szellemölő is az rá nézve. S habár a betűzés nehézségein túl látszik is lenni a gyermek, mégsem halad; s némelyeknél évekig tart a tanítás, mégsem kielégítő a készséggel való olvasás, sőt vannak, kik egész életökbeu rossz olvasók maradnak.

A betűző módszer hiányait már a 16. században ismerték föl némely nevelők, és bár jobbat nem találtak fel, kísérleteikkel legalább a meglevőnek tarthatlanságát bizonyították be és előmunkálatokat tévének. Ezek alapján aztán a múlt század vége felé oly munkásság fejelett ki, hogy majd minden más tanügyi kérdés háttérbe szorult. A betűzés módszerének egyik legnevezetesebb javítója volt Gredike berlini iskolai tanácsos, ki azt lehetőleg egyszerűsíteni s megrövidíteni törekedett¹⁾. Gedike a szótagolásban elhagyta a betűk neveinek kimondását és egész szótagot mondott a gyermekek elé. De mivel e módszer szintén igen elvonó s emlé-

¹⁾ Kinderbuch zur ersten Uebung itn Lesen ohne ABC und Buchstabiren, Berlin, 1791.

kezetet fárasztó volt, azért csak rövid életnek örvendhetett. Mások még mindig nem jöven rá a betű neve és hangja közti különbség méltatására, a betűk neveinek megváltoztatásában keresték a könnyítést; így Basedow minden mással hangzó mellé e segédhangzót adott; be, ce, fe, he, ke, st. Ez minden esetre javítás volt. Pestalozzi, mielőtt betűket mutatott volna, igen sok szót betűztetett, aztán a betűket kemény papírra ragasztá és minden kitelhető módon egymás mellé állítá, nem gondolván azazal, van-e az Összetett betűknek értelményök. Heinicke elméleti mesterkélésekre tévedt; az ausztriai tanügy érdemdús reformátora, Felbiger apát, az ABC-t visszajáról tanította; Pöhlmann¹⁾ az olvasástanítással összekötött értelmi gyakorlásokkal érdemet szerzett ugyan magának, de olvasó gépével semmit sem használt. Legközelebb járt a hangoztató módszerhez Olivier²⁾. Nem levén helyünk módszerének bővebb ismertetésére, csak annyit jegyzünk meg, hogy erről a hangoztatási módszerre már csak egy lépés volt; mert Olivier a betű hangját tudományosan elválasztotta nevéből, az elődjei által használt e-t a mással hangzókkal nem csak elül, hanem hátul is összekötötte s így mozgékonyabbá, könnyebben elválaszthatóvá tette.

És így rájöttünk a hangoztató módszerre, mely valamennyi között legtermészetesebb, legelőnyösebb, annyira, hogy csodálkozni kell, mikép maradhatott az oly sokáig homályban. Az előmunkálatok, mint láttuk már meg voltak téve, de a rejtvényt feloldó szó Stephani kastelli plébános és később bajor iskolatanácsos ajkairól hangzott először. Módszerét már 1803-ban adta ki, de kimerítőleg 1814-ben megjelent művében fejtette ki. Lényege abban áll, hogy a betűnek csak hangját mondjuk a gyermek elé. Elejénte nem volt ellene, hogy a betű neve is kimondassék, csak olvasásnál hallgattassék el; de később módszere tökélyesítésével a betűk nevének ismertetését akkorra hagyta, mikor a gyermek már meglehetősen olvas. A hangoztatásnál előbb a könnyebben ejthető magán hangzók ismeretendők, aztán minden magán hangzó valamennyi mással hang-

¹⁾ Amweisung, Kinder auf leichte Weise zur Buchstabenkenntnis s, zum Syllabieren und lesen zu bringen. Erlangen, 1801.

²⁾ Ortho-epo-graphischen Elementarwerk, 1801-8.

zóval előlről és hátulról összekötve gyakorlandó be. Kétbetűjű szók után hárombetűjű és több tagú szók következnek kellő egymásutánban.

Hogy a módszer csakugyan legelőnyösebb, azt nem nehéz belátni. Először ugyanis igen természetes; minthogy a betű nevének nem csak semmi célja nincs az olvasástanulásban, hanem sokszorosan meg is nehezíti azt. A módszertan egyik elve: *d o l o g r ó l j e g y r e*, nem fordítva. Másodsor, minthogy minden, mi a betű megismerését akadályozná, elesik, természetes, hogy a tanulás sokszorta könnyebb és gyorsabb, mint a betűzésnél, úgy hogy 6 hónap alatt a népesebb osztály tanoncjai is meglehetősen készséggel olvashatnak. A hangoztatási módszer előnye végre abban áll, hogy a gyermeknek nem csak emléje foglalkozik, hanem mihelyt a magán hangzókat megismerte, önmunkássága is igénybe vétetik, mert a mással hangzók összekötésében nem maradhat szenvedőleges állásban; s mivel az összetételek szók, sőt nem sokára mondatok is, azért látván munkásságának hasznát, örül haladásának, kedve nagyobbodik. – A legnyomósabb ellenvetés, amit a hangoztatás ellen tesznek, az volna, hogy a betűzés módszere által biztosabb helyes írási készségre jutnak a gyermekek. Mi tapasztalásra támaszkodva úgy tudjuk, hogy ez legfőleg is a szók elválasztására állhatna meg némileg; de ha megfontoljuk, hogy a hangoztatással az írás is összekapcsolandó; hogy a helyes írásnak legjobb mestere a gyakori leírás, s végre, hogy a hangoztatásnál is szótagokra osztva fordulnak elé a szók, s a betűk neve is megtanulandó, valóban a helyes írásra vonatkozó ellenvetést csupa állításnak tartjuk, mely nincs bebizonyítva.

Stephani módszere napjainkig fentartotta magát, s jóllehet azt Krug, Zeller s mások tökélyesíteni törekvének, munkásságuk okszerűtlen volt, és így nem is lett eredménye. Nem is látván abban hasznot, hogy elmondjuk, mint nehezítették meg a módszert a betűknek a nyelvszervek szerinti rendszeresítésével s a nyelvszerveknek öntudatos használásával, átmegyünk a hangoztatási módszer valódi tökélyesítésére, a Gräser bajor iskolatanácsostól elnevezett írva-olvasási módszerre.

A jelenleg használatban levő tökélyesített írva-olvasási mód-

szer lényege abban áll, hogy a tanuló a betű hangját és kiírását egyszerre tanulja, s mihelyt lehet, a magán hangzót mással hangzóval összekötve írja és mondja ki. Graser e század elején hozta napfényre módszerét, de már jóval előtte a 17. században találunk ily kísérletekre, nevezetesen Ratich Farkas volt az, ki az olvasástanításhoz az írást ajánlotta segítségül; de ez még tökéletlen volt, mert a gyermeknek a vörös tentával eléje írt betűt nevének gyakori kimondása közt fekete tentával kellett behúznia. A francia Launey módszere, mely „Ecriture-lecture” név alatt itt-ott használtatik vala, már jobb volt; mert a hangoztató módszerrel volt összekötve. Bell és Lancaster angol férfiak tanmódja, melyre taneszközök hiányában jöttek, s mely a kezdőket homokba írt betűkkel tanította, kevés utánzóra talált. Gräser tanmódja elejénte Olivier és Krug nyelvszervi rendszerére volt állítva, mely szerint t. i. a gyermeknek minden hangnál számot kellett tudni adni nyelvszerveinek alkalmazásáról; de az „E le menta rschri ft”, melyben e módszer ki volt fejtve, mihamar eltűnt az iskolákból, a szájillesztgetés kínzása megszűnt. A hangoztatási módszert Graser elvetette, de azért mindig rászorult. Mindez azonban semmit sem von le Gräser érdeméből, mert módszerének lényege minden felé elterjedt. Gräser tanítványai közül leginkább kitűntek a württembergi Wurst¹⁾ és a bajor Heinisch Lajos társával, kik a módszert mai egyszerűségére tökélyesítették. Hazánkban már igen sok tanoda használja Gräser tanmódját. És helyesen. Mert aki e módszerrel közelebről megismerkedik s ért valamit a nevelés és tanításnak lélektani törvényeihez, csakhamar meggyőződik annak előnyeiről. Nem csak nem nehezíti az írás az olvasást, desőt könnyebbíti; minthogy a betű leírásával foglalkozó gyermek a betűvel tovább levén kénytelen foglalkozni, alakját és hangját jobban bevési emlékezetébe; arait meg is teszünk, nem csak látunk, mélyebb benyomást tesz lelkünkre. Továbbá a gyermeknek nem csak emlékezete, hanem gondolkodása és nyughatlan kezeinek munkásága is igénybe van véve, a gyermek öntevékenysége serkentetik, és szelleme sokoldalúlag foglalkozik. És ez igen jelentékeny előny. Ugyanis, ha a gyermekek munkáját figyelemmel ki-

¹⁾ Erstes Lesebuch für die Vorbereitungsschüler in den deutschen Schulen, Bayreuth 1846, és Sprach- und Lesebuch für Volksschulen, 1850.

sérjük, azt látjuk, hogy azok mindent utánozni szeretnek, szüntelen mozognak, foglalkoznak. Ha valamelyikben a foglalkozás ösztöne csekély, akkor ezt ébreszteni, serkenteni kell az által, hogy munkát adunk neki. De általában véve nem igen kell őket serkenteni, munkálkodnak ők szívesen, ha más dolgot nem kapnak, homokkal foglalkoznak. Foglalkozásuk nem pusztán testi, hanem szellemi is, mert minden foglalkozásnál azt hiszik, hogy tesznek valamit, hamindjárt annak kevés hasonlósága van is a gondolatokkal. Míg kezök öntudatlanul valamit képez, azalatt a teremtő lélek valamely gondolattárgyat alkot. Tény levén, hogy a gyermek gyakorlati készségekre, ismeretekre úgy tesz legkönnyebben szert, ha erre önmunkásságát s mennél több tehetségének összhangzó működését vesszük igénybe, adjunk a gyermek kezébe író vesszőt és palatáblát, hogy szája, szeme, keze, elméje egyszerre s összhangzólag foglalkozzék. A legrosszabb esetben, ha kezdetben csak szik-szak vonalat húzogatna is rajta, legalább nem unatkozik, megtanulja tartani az író vesszőt és vonalakat húzogat. Ezeket a tanító szabályozni fogja, megmutatván, hogyan kell a vonalakat húzni. Ezen foglalkozás nem csak hogy a gyermek természetével megegyezik, hanem nagyobb örömet is szerez neki, mint ha heteken, vagy hónapokon át nyomott jegyeket kellett volna hangoztatnia. Aki ezen módszer szerint tanítja gyermekeit, eléggé tapasztalja, mily kedves foglalkozásuk nekik az írva-olvasás, mily örömük van, ha már néhány betűt ki tudnak írni. Nem is lehet máskép, mert szorgalmuk sikerét azonnal látják. Nem tagadhatni, hogy a hangoztatási módszer gyorsabban vezet olvasásra a gyermeket, de mégsem megy annyira s nem oly képző, mint az írva-olvasás; ez lassabban halad ugyan, de az év végével több eredményt mutat. Az is bizonyos, hogy minél korábban kezd a gyermek írni, annal korábban és biztosabban tanulja meg a helyes írást. Az írva-olvasás kora kezdése azon előnnyel jár, hogy a több rajra osztott gyermekereget könnyen és hasznosan lehet általa foglalkoztatni.

Jóllehet az írva-olvasásnak ennyi előnye van, mégsem pártolják azt általában, hanem sokan elhagyják s inkább a francia Jacotot heuristicai módszeréhez állanak, melyet különösen oly nyelvekre tartanak könnyebbnek és sikeresebbnek, melyek más-

kép iratnak, mint ahogy kiejtetnek, milyen a franczia, angol s részben a német is. Lényege következőkben áll. A tanító valamely rövid, érdekes elbeszélést választ, melyben minden hangban van, és pedig egytagú szókban; azt vagy nyomtatmányban, vagy írásban a gyermekek elé állítja, aztán rámutatván minden egyes szóra, szóról szóra elmondja ismételve s a gyermekkel is elmondhatja. Ez megtörténvén, egyes mondatokra megy a tanító. Itt is szóról szóra halad, s a gyermekek majd egyenként, majd karban mondják utána; későbben egyes szókra mutat s azokat kimondatja és fordítva az általa kimondott szót a mondatból kikeresteti. A mondat begyakorlása után az egyes szók kerülnek elemzés alá, úgy, hogy a tanító a szót nyújtva kimondja s az egyes hangokat kitaláltatja, aztán a kitalált hangok jegyeit a táblán megismerteti, mindeniket sorban megmutatván és kimondván, továbbá rámutat valamely jegyre, s a tanulók kimondják, és hangokat mond, a tanulók pedig kikeresik a megfelelő jegyeket. Most már a betűk neveit is megmondja a tanító, beszél hangjegyről, elő-, utóhangról s kellő begyakorlás után betűzteti a szót. így jár el a második stb. szónál is. Nem sokára az olvasástanítás megkezdése után az írás is elévételik. Néhány előgyakorlat után a táblához állítja a tanító a gyermekeket, eléveszi a tanult szókat, s miután azokat elemeztette, megmutatja, mikép kell azokat írni, s a gyermekekkel utánoztatja előbb a táblán, aztán palatáblán. E módszer olvasás-írási módszernek nevezhető. Ennek is vannak pártolói és ellenesei. Krüger természet ellenesnek s azért célszerűtlennek tartja; Scholz pedig saját észleléséből azt mondja, hogy az ezen módszer szerint vezetett gyermekek négy hónap alatt nem csak meglehetősen készségre és hangnyomatékos olvasásra, hanem a helyes Írásban is oly biztosságra jutnak, hogy az elémondott mondatot világosan, helyesen s tudatosan leírni képesek. Mi úgy tartjuk, hogy e módszer csak képesebb és fejlettebb gyermekeknél lehet sikeres, kik t. i. több elvonó tehetséggel bírnak; s az is hiánya, hogy az írástanítás nem tarthatja meg a könnyebbről nehezebbre való egymásutánt. Hogy szellemfejtő, azt nem tagadhatni; de ítéletünket mégis jó lesz felfüggeszteni, míg több adatnak nem jutunk birtokába.

Az elemi olvasástanítás főmódszereinek eme vázlatos ismeretéből is kivehetjük, hogy több utón érhetni célhoz, csakhogy az egyik hosszabb, a másik rövidebb, ez könnyebb, az nehezebb; hogy az a legokoszerűbb tanmód, mely a gyermek szellemi fejlettségének legjobban megfelel, önmunkásságát legjobban igénybe veszi s legbiztosabban, leggyorsabban vezet célhoz. Mi részint mások, részint magunk tapasztalatára támaszkodva, úgy látjuk, hogy az írva-olvasás tanmódja legnagyobb mértékben bírja e tulajdonságokat.

3) Előgyakorlatok az írva-olvasáshoz.

Valamint a hangoztatást, úgy az írva-olvasást sem czélszerű rögtön megkezdeni; hanem előgyakorlatok szükségesek, melyeknek czéljuk a gyermekek hallérzékét a szóhangok felfogása- s megkülönböztetésére, beszédszerveiket a hangok kiejtésére, látérzőket a hangidomok megismerésére, kezöket a betűk Írására képezni. Eközben tanulja a gyermek a szót mint a mondat részét megkülönböztetni, a szót hangjaira felbontani s ezeket ismét szókká összekötni; megtanulja továbbá a palavesszöt kezelni, mondatokat írni, míg végre az i betűnek írására megy. Láthatjuk, hogy ezen gyakorlatok részben a fül- és szájra, részben a szem- és kézre vonatkoznak.

A fül és száj gyakorlásában következőleg járunk el. A gyermek, valamint a gondolatot, úgy a mondatot is egy egésznek szokta venni. Most tehát tanulja meg ezen egészet alkrészeire, egyes szókra bontani. Arra nem látjuk szükségesnek figyelmeztetni a tanítót, hogy a mondat, szó és hang fogalmát nem kell fejtegetni a gyermeknek, hanem csak megnevezni; annyit azonban bizvást szemléltethetni a mondatról, hogy a gyermek belássa, miszerint amit valakiről, vagy valamiről mondunk, az mondatnak nevezzük. De lássuk példában. A tanító egytagú szókból álló mondatot mond elé a gyermekeknek értelmesen és halkkal, hogy a szók különállását tisztán kivehessek, például: „Pál – most – ír”. Erre kérdezi többektől. Mit mondtam? – Tudjátok-e, megértettétek-e tehát, mit tesz most Pál? Mit tesz tehát? Mondjátok ki az egészet utánam: „Pál – most – ír”. Kiről mondtam, hogy űiost ír? Mit mondtam Pálról? Jól van. – Jegyezzétek meg gyér-

mekek, hogy midőn valakiről valamit mondunk, az mondat. Mi az, midőn valakiről valamit mondunk? Mivel tehát Párról azt mondtuk, hogy Pál most ír, azért ez is mondat. Mi a te neved fiam? Mondj valamit arról a Józsiról? Jól van. Mivel Józsiról azt mondjuk, hogy jó: azért ez is mondat. Mondjátok ti is ilyen mondatot, például, mit csinál Peti? Egészen mondd ki a mondatot így: Peti látszik. Több ilyen mondat taglalása után oly példákat hoz fel, melyekben dolog az állítmány, s végre megmondja a gyermekeknek, hogy midőn valakiről, vagy valamiről valamit mondunk, az mondatnak neveztetik. Ezt könnyebben felfogja a gyermek, mint akármi mást. Aztán elemezi az első mondatot, észre véteti, hogy a mondat szókból áll. Például mondjuk ki még egyszer, de igen halkkal, e mondatot: Pál – most – ír. Mondjátok el ti is így! Most megszámláljuk ujjainkon, hányszor szakítjuk félbe a mondatot, míg azt kimondjuk, vagyis hányszor állapodunk meg, midőn e mondatot kimondjuk. A tanító és tanítvány együtt számlálván ujjaikon, mondják: Pál– (egyszer), most – (kétszer), ír (háromszor). – Nemde háromszor állapodtunk meg és mindig egy szót mondtunk? – Tehát hány szó van ezen mondatban: Pál most ír? Lássátok, a mondatban szók vannak. Hány szó van ezen mondatban: Pál most ír? Melyik az első, melyik a második, harmadik? Ezen módon több egytagú szóból álló mondatot bontat fel a tanító. Későbbben a két- és több tagú szókból álló mondatokat elemezi, megmutatván a gyermeknek, hogy olyan szók is vannak, melyeket nem lehet egyszerre kimondani.

Megtanulván a gyermekek a szókat és tagokat megkülönböztetni, a szóknak hangokra való szétbontására lesznek vezetendők. Szükséges ez azért is, mert előkészíti őket az írásnak felfogására vagyis hangnak s gondolatnak látható jegyekhez való kötésére; beláttatja velők, hogy minden szó és tag egyes hangokból áll; s mindez az előmenetelt gyorsabbá teszi. A kellő fokozat itt is megtartandó. Kezdetben oly egytagú szókat elemezzék a tanító, melyekben könnyen hangoztatható mással hangzók vannak. Példa: Ha az ember nagy fájdalmat érez, így szokott felkiáltani: Ó! – Mondjátok utánam! Ó! Lássátok ez ó hang. Ez után kérdezi a tanító: Mi az, amit a sórtartóban tartunk? –

Só! – Vajjon egészen úgy hangzik-e ez is só, mint az előbbi ó? Vagy az ó hangon kívül van-e ebben a szóban más hang is? – Ha a kertből tyúkot kergettek ki, mily hangot szoktatok mondani? Tehát ebben só milyen hang van még az ó előtt? Tehát hány hangból áll ez a szó só? Ezután a szó szót lehet elemeztetni, melynek sz betűjét a lúd sziszegéséhez hasonlíthatni stb.

Ilyen gyakorlatok után, melyek figyelmezni, gondolkozni, megnevezni, a tagokat és hangokat megkülönböztetni szoktatták a gyermekeket, az írva-olvasás tanításához lehet fogni. De itt is előbb előgyakorlatokat kell tenni, mert az újonczok közt rendszeren vannak olyanok, kik alig tudják megmondani, melyik a bal, melyik a jobb kezök, merre van föl, le, alul, fölül; pedig e szerint határozzuk meg a vonalak fekvését és irányát. A gyakorlás ilyforma lehet. Emeljétek fel jobb kezeteiket! most bal kezeteiket; mind a kettőt! Mondjátok: ez bal kezem, ez jobb kezem! Hány szemed van, N.? Melyik a jobb-? Melyik a bal szemed? Emeljétek föl jobb kezeteiket! Mutassatok vele jobb szemetekre! Mutassatok bal szemetekre! Emeljétek fel bal kezeteiket! Mutassatok vele bal szemetekre! Jobb szemetekre! így tehetni a füllel is. Aztán: Tegyétek jobb kezeteiket a padra! Ki ül melletted jobb felől, N.? Ki ül melletted balról? Mutass jobb kezeddal jobbra, N.! Mutassatok mindnyájan jobb kezetekkel jobbra! Most balra! Mutass, N., jobb kezeddal a bal oldalon levő falra! Mutass te a jobb oldalon levő falra! Mutassatok mindnyájan a táblára! A táblának is van bal széle és jobb széle. Mondd meg, N., melyik széle ez a táblának? Hát ez, N.? Jól van. Jój ki, N.! Mutasd meg, melyik fal esik neked jobbra, melyik balra? Tehát azt a falat, mely neked jobbra, esik, minőnek mondjuk? Háta melyik balra esik? Ha kimegyünk az iskolából, mi esik jobbra? Mi esik balra? Ha iskolába jövünk, mi esik jobbra? Mi esik balra? Emeljétek fel jobb kezeteiket s úgy tegyetek, mint én! Most a krétát kezemmel együtt lefelé ereszttem, ti is azt tegyétek jobb kezetekkel! Merre eresztettem most kezemet? (lefelé).S most merre emeltem? (fölfelé). Hát most merre vittem kezemet? (jobbra).Hát most? (balra). Most emeld te, N.! jobb felé! bal felé stb. Ezen előgyakorlatok semmiseknek látszanak, de mégis igen szükségesek,

mert egy részről az írástanítást megkönnyítik, más részről a gyermeknek örömet okoznak, mi kezdőkre nézve nagy nyereség.

Ezen gyakorlatok után a szorosán írásiak következnek, melyeknél a kicsinyeknek már palatáblára van szükségük. Némelyek pontokkal kezdik a gyakorlást, úgy, hogy 1-4 pontot írnak fokozatosan különböző helyzetben a táblára és íratnak a gyermekekkel is palatáblátokra, megoldvástatják azokat, elmondattják fekvésöket, letörölnek, letöröltetnek majd egyik majd másik pontot s megneveztetik, melyik a letörölt, melyik a megmaradt? hány volt, hány maradt? stb. Hogy a gyermekek munkását figyelemmel kell kísérni és ahol szükséges, irányozni, azt nem is említjük. Sokan azonban nem látják hasznát a pontok írásának, hanem egyenesen a betűk alkrészeit tevő vonalokon kezdik az előgyakorlatot. Miután a pontok az Írásnál is előfordulnak és térviszouyok m egj el élésének gyakorlására is használhatók, meg kellemes foglalkozásul is szolgálnak a kicsinyeknek, nem látjuk át, miért ne lehetne ezeken is röviden keresztül menni.

Átmenvén a tanító a vonalakra, mielőtt az írást megkezdéné, az író vessző és testök tartására tanítja a gyermekeket, mondván: Gyermekek! most vegyétek szépen kezetekbe író vesszőtöket, fektessétek középujjatokra s hüvelyteket nyomjátok hozzá, mutató ujjatokat emeljétek kissé fölfelé, (a tanító élémutatja), így. Most ereszszétek le mutató ujjatokat a vesszőre és egyenesen nyújtsátok ki! Az író vesszőt mindig így fogjuk tartani. Most több gyermeket kihí és megmutatja, mikép tartásák a vesszőt. Miután ezt megtanulták, leülteti öket, mondván: Üljetek egyenesen, ne görbítsétek meg hátatokat; hajtsátok melleteket kissé előre, de ne meggörbülve, fejeteket ne nagyon hajtsátok le, tegyétek bal kezetek ujjait a palatábla bal oldalára, jobb kezeteke a palatábla jobb oldalára, úgy hogy a kis ujjatok a kéz alatt legyen, így mint én teszem! A tanító mindezt élémutatja s a gyermekekhez menvén, ahol szükséges, igazításokat teszen. A hibás ülést soha se tűrje a tanító.

Megtörtévnén ezen gyakorlatok, krétát vesz kezébe a tanító és a gyermekek felé fordulván, felszólítja öket, hogy a vesszőt úgy tartásák, mint mutatta és kövessék a kréta mozdulatát. Ekkor a

tanító a levegőben függélyesen lefelé ereszti kezét s kérdi: egyenes, vagy görbe vonalt húztam-e a levegőben, s fölfelé vagy lefelé mentem-e kezemmel? Csináljátok e vonalt utánam, ahányszor én csinálom! Jól van. – Gyermek! az ilyen vonal függő vagy függélyes vonalnak neveztetik. Minek neveztetik az ilyen vonalt? Hogy miért nevezzük az ilyen egyenes vonalt függőnek vagy függélyesnek, az onnan van, mert épen olyan iránya van, mint ennek a ezérnának, melyről e gömböcske lefügg. (A tanító ezt megmutatja.) Most tábláitokra fogtok függélyes vonalakat húzni? Üljetek tehát úgy, amint mutattam. Most vigyázzatok, nézzétek, hogy írom én a függélyes vonalt! Íme a krétát rányomom a táblára. Mit csináltam, N.? Most már egyenesen lefelé húzom a krétát. Mit csináltunk, N.? Ez szintén függélyes vonal. Aztán mégtöbbet csinál és kérdezi: Milyen vonalok ezek, hogyan csináltuk ezeket a vonalakat? No most már ti is fogtok ilyeneket csinálni és pedig először ezen a táblán. Jöjjetek ki, N, N. stb. Csinálj te függélyes vonalat! Csinálj te! stb. Jól van. Most már a palatáblácskákon fogtok csinálni függélyes vonalakat mindnyájan. Hogyan is fogjátok a függélyes vonalt csinálni? Mit csináltam én először a krétával, N.? Hát aztán, N., mit csináltam? Jól vau. Tehát ti is így csináljátok most egy függélyes vonalt. Szépen üljetek, no most már csináljátok! – A tanító aztán felmutattatja a táblácskákat, s ahol szükséges, igazításokat tesz, eléír a gyermekeknek és kezöket is vezeti. Némelyek már itt kezdik az ütenyzést; de az semmikép sincs helyén. Ez után a vízirányos vonal következik. A tanító vizet hoz az iskolába négyszögű palaczkban és megmutatja, hogy a víz teteje mindig egy irányban áll a palaczkban, akárhogy helyezük azt, s hogy a vízirányos vonal azért neveztetik vízirányosnak, mert úgy fekszik, mint a víz teteje. Erről a dülő vonalakra halad, továbbá az egyközűekre, melyeket nem nehéz felfogatni. Későbbben az egyenes vonalok összekötésére vezeti a gyermekeket, keresztet, ablakrámat rajzol és rajzoltat velök; de oly vonalakkal, melyek írás közben soha sem, vagy csak ritkán fordulnak elé, csak átmenőleg kell foglalkozni. Az egyenes vonalok után a görbék következnek. Ezeknél hasonlókép kell eljárni, azon megjegyzéssel hogy a vonalakat előbb tárgyakon is lehet és kell szemléltetni. A gyűrűt, a karikát minden gyermek

ismervén, könnyen fogja a körvonalat megcsinálni, úgy azt két részre osztván, fölfelé, lefelé, balra, jobbra domborodó vonalt csinálni; a tojásdad és kígyózdó vonalakat is könnyen utánozza. A görbékét aztán össze kell kötni az egyenesekkel, pl. [], (], d, p stb.

A görbe vonalokról a betűk alapvonalaira megy át a tanító. Itt már lassabban fog haladni, minthogy ezek a vonalak hidul szolgálnak a betűk alakítására. Útmutatóul Lövényi íráspéldányait használhatja, de még ütenyzés nélkül. Hogy ezen s hasonló gyakorlásoknak sikere a tanító élénk, bátorító, munkára buzdító hangulatától függ, az magától is érthető. Némelyek szükségtelennek tartják a vonalak különböző irányait tárgyakon és hasonlítás által szemléltetni, mondván: „Nem kell a gyermeknek fejtegetni, mi a függélyes, vízirányos vonás, hanem csináljunk vonalt a táblára, s megvan.” Mi nem vagyunk barátai a fecsegő szemléltetésnek, de a vonalak szemléltetését, a szemléltetés szükséges fokához számítjuk, mert ez a jövőendő írásnak igen jó előkészítő alapul szolgál.

4) Az írva-olvasás tanításának kezelése.

Az alapvonalakkal is megtévén a kellő előgyakorlatokat, az írva-olvasás tanításához fogjon a tanító. Néhány nappal előbb azonban valami kedves elbeszélést olvas el a gyermekeknek s elolvasás után kérdezi tolok: Nemde ti is szeretnétek ilyen szép történetecskéket olvasni tudni? No, hajók lesztek, akkor én nem sokára megtanítlak benneteket olvasni, amikor aztán majd ti is olvashattok ily szép történeteket. Az írástanítás kezdetének napján pedig, hogy nagyobb érdeket keltsen a gyermekekben, rövidke életeseményben mutassa meg nekik, mily igen jó, ha valaki írni tud. Akkor aztán megmondja nekik, hogy megtanílja őket írni és olvasni is, csak figyelmezzenek, és hozzákezd. Ha meg akartok tanulni írni, édes gyermekeim, mondja a tanító, előbb ismeretek kell azon négy vonalt, melyek közé írni fogtok. E négy vonal következő. A tanító megnevezi és megnevezteti a táblán levő vörös vonalakat s aztán a felső, alsó, középső tért, de nem Lövényi szerint, hanem egyszerűen: 1. 2. 3. 4. vonal. Minek nehezi-

leni a dolgot minden haszon nélkül? – Némelyek nem pártolják a vonalakat, mert állítólag megnehezítik a dolgot. De mi ellenkezőleg azt mondhatjuk, hogy megkönnyítik, hamarabb, biztosabban vezetnek célhoz, s az írás is szebb. A betűk előtt azonban jobb csak két vonalt húzni.

A vonalak és közök kellő begyakorlása után eléveszszük az első betűt. Melyik legyen az, azt tudni fogjuk azon általános elvből, mely azt parancsolja, hogy könnyebbről nehezebbre, egyszerűről összetettre kell haladni. Hogy a gyermekek belássák, mikép lehetséges az, hogy a hangot le is írjuk, előkészítői eg rajzoljunk néhány nagyon ismeretes tárgyat a táblára, például villát, széket s kérdezzük: mi van a táblán? csakugyan valóságos villa, szék-e az? Akkor megmondjuk, hogy ez csak képe a villának, széknek stb., de hogy mihelyt ránézünk, azonnal eszünkbe jut a villa, szék. Megmondjuk továbbá, hogy valamint a villát, széket s akármely dolgot le lehet írni, úgy a hangot is leírhatni. Most felhozunk (és ezt minden új hangzónál kell tenni) oly rövid mondatot, melyben a megismertetendő betű, ha lehet, kétbetűjű szóban, elül áll, s kivétetjük azt belőle. Például: FigyeljeteK, gyermekek, mit mondotK! Pál is ír”. Mondat-e ez? Hány szó van benne? Melyik az első? – második? – harmadik? Ezen szó „is” hány hangból áll? – Melyik az első hang? – a második? NézzéteK! Valamint előbb a villát, széket, úgy ezen *i* hangot is le lehet írni, úgy hogy mihelyt meglátjuk, azonnal eszünkbe jut az *i* hang. Vigyázzatok! ezt az *i* hangot így írjuk le (a tanító leírja a betűt). Milyen hangot írtam a táblára? Ha mondom „i”, akkor milyen hangot hallotok? De ha e hangot leírom, akkor is halljátok az „i” hangot? – Nem, csak képét látjátok. JegyezzéteK meg, hogy a hangnak képe, jegye betűnek mondatik. MineK mondatik a hangúak jegye? Mit mondotK betűnek? Mi a hangja ennek a betűnek? Ha ilyen betűt látotok, milyen hangot kell mondanotok? stb. Jól van. Most már nézzük, milyen vonásokból áll ezen betű. Majd én még egyszer megcsinálok. Először is egy jobbra dülő vékony vonalt húzunk a harmadik vonaltól a másodikig. Milyen vonást húzok? Melyik vonaltól meddig? Most már ezen vonás legfelsőbb pontjáról egy balra dülő vastag vonást csinálunk a 3-dik segédvonalig. Mit csinálunk? stb. Most már a vastag vonást jobbra kikerekítjük, vagyis

egy görbe vonást kötünk hozzá. Mit fogunk csinálni? stb. Most egy pontot csinálunk fölé, így. Mit csináltunk? No lássátok, gyermekek, amit most a táblán láttok, az az „i” betű. Mi ennek a betűnek a hangja? Hogyan írtuk le az „i” betűt? Mit húztunk először, N.? Mit másodszer? stb. Most letörlöm a betűt, s N. megmondja, milyen vonásokból áll az. Milyen vonást kell csinálnunk először, stb. Most újra megcsinálván a betűt a tanító, több gyermeket kihí a táblához s íratja velők az „i” betűt, néhánynyal részenkint, tüzetesen s kellő kérdezgetéssel, a többivel röviden. Bármennyi legyen a gyermek, igen jó az első betűket valamennyivel megcsinálni. Ha már a táblán minden, vagy legalább legtöbb tanuló megkísérelte a betű alakítását: akkor a palatáblán íratjuk azt. E célból jó lesz a táblácskákat késhegyével vonalakkal ellátni; ezen fölül igen célszerűnek tapasztaltuk 2-4 jobbra dülő vonalt is húzni a palatáblára, hogy a gyermekek a betű vonalainak irányát annál biztosabban eltalálhassák. Az íratást ugyanúgy teszi, mint előbb maga tette, ő maga is újra részenkint alakítja a betűt s alakítatja a gyermekekkel, megmuttatja s a szükséges igazításokat megteszi egyenkint, az általános hibákra nézve általában a táblán.

Az „i” betű után következik az „i”, úgy kellő fokozatban a többi magánhangzó, ezek után pedig amassai hangzók s a nagy belük. Amint láttuk, a menet összekötő, míg a beszédnél elemző.

A mással hangzók ismertetése úgy történik, mint a magánhangzóké; de a hang szemléltetésére célszerűbb, ha olyan szót hozunk föl, melyekben a mással hangzó nem elül, hanem végül áll, p. az „r” hangot: *ír, úr, őr* stb. szókban szemléltetni s kivétetni sokkal könnyebb, mint *rő, rá, ri* szókban, mert azt sokáig hangoztathatja, így: írrrr –.

Midőn a magánhangzókat már jól ismerik és írják a gyermekek, mihelyt egy mással hangzót, p. o. „r”-et megismertek és írni tudnak, azonnal minden magánhangzóval előbb hátul, aztán elül szóba köttetik, mely eljárás körülbelül következő lehet. A tanító „i” betűt írván a táblára, melléje jobbra „r”-et ír, figyelmeztetvén a gyermekeket, hogy azoknak hangját már ismerik, arra utalja őket, hogy a táblán látható két hangot egymásután egyszerre kimond-

ják akkor, midőn ő rájuk mutat. Így jár el az „r”-nek a többi magánhangzóval való összekapcsolásában is: *úr, ér, ár, orr, rá, ró, óra, ő ró, rá-ér* stb. Föltevéen, hogy a hangzókat jól ismerik a gyermekek, nem nagy nehézségbe fog kerülni azok összekapcsolása; csak segítsen a tanító ott, hol kell s tegye tanítását kellemessé. A magyar nyelv e tekintetben nagy előnnyel bír mások fölött, mert igen sok két és három betűből álló egytagú szója van. Hogy előbb valamennyi magán hangzót tanulja a gyermek, nem szükséges; a kinek tetszik, az „i” után az „r”-et veheti elé és a kettőt mindjárt összekötheti.

Az összetett mással hangzók hangoztatása és leírása semmi különbséget nem tesz, kivéven hogy a gyermeket figyelmeztetjük, miszerint oly hangok is vannak, melyeknek leírására két jegyet használunk.

Az írástanításban sietni nem kell, hanem lassan haladni, hogy tovább érhessünk. A hibák újra meg újra kijavítandók; az írott betű legyen jó és helyes. Nagy hiba itt a gyors haladásra tekinteni, itt a lassúságban rejlik a haladás.

Csak miután a gyermekek minden kis betűt és sok szót írni tudnak, kell kezökbe adni az ABC-könyvet.

Némelyek egyszerre ismertetik meg a betű írott és nyomott alakját. Nem mondjuk, hogy a gyermek azt nem győzi meg, különösen a magyarban, melynek nyomott betűi nagyon hasonlítanak az írottakhoz; de minden esetre nehezebben esik a gyermeknek, mivel figyelme több felé van oszolva, előbb fárad ki, a tanító sem mozoghat oly szabadon a fokozatos kifejtés terén; nyerve pedig semmi sincs, mivel aki a betűket és szókat, apró modokat jó ideig csupán írásban tanítja, a végeredményben többet mutathat föl, mivel szem előtt tartja, hogy az olvasástaniásnak célja kissé több, mint csupán a készséggel való olvasás. Még kevésbé helyes lehet az azoknak eljárását, kik nem csak egyszerre kezdenek írás- és nyomtatmányhoz, hanem még a nyomott betűket is Íratják a gyermekekkel. Az e hibával járó tetemes kár annyira szembe szökő, hogy elég csak megemlíteni is. Hiba az is, ha nyomott betűkön tanulja a gyermek az írva-olvasást, mert így kétszer tanul írni. Minek tanuljon olyasmit, mit később nem használhat? Nem jobb-e két célt kötni

össze, ha lehet? Czélszerűtlen végre a betűk neveinek korán való megismerttetése; mert ha a tanuló a mással hangzóval nem csak hangját, hanem nevét is tanulja, majdnem oly nehezen halad az olvasás megtanulásában, mint a betűzési tanmód szerint. Nincs erre még semmi szükség, hagyjuk akkorra, ha az olvasás már tűrhetően foly.

Elérkezvén az ABC-könyv ideje, a tanító örömét fejezi ki a gyermekek írásbeli haladása fölött s némi ünnepélylyel mondja, hogy már megérdemlik, miszerint könyvből tanuljanak. Jövöre ABC-könyvecskét hozzanak magukkal. – Tanítás előtt elmondja a tanító, hogy valamint krétával a táblára, palavesszővel a palakőtáblára, úgy tollal és tentával papírra nem csak írni lehet betűket, hanem nyomni is. Mindazon betűk, amelyeket írtatok, ben vannak a könyvben is. A nyomott betűk különböznek az írott betűktől, de nem nagyon. Már ha a könyvet olvasni akarjátok tudni, akkor a nyomási betűket is ösmernetek kell; mert tudnotok kell, hogy a könyv nyomva van. Tudom, nagyon kívánjátok tudni, hogyan nyomják a könyvet. Vigyázzatok, majd megmutatom. A tanító elévesz három ónbetűt, pl. i, r, ó, s így szól: nézzétek, ez itt három betű, i, r, ó, ónból vau öntve. Ezeket a betűket a könyvnyomók egymás mellé rakják, így, deszkácskához erősítik és befekéttítik, mint én is befekéttitem most, aztán papirosra nyomják, s ott marad a betű. Nézzétek! Ezen a papiroson semmi sincs; de nyomjuk most rá a három betűt, így, mit láttok rajta? A felvett három betű oly hasonló az írotthoz, hogy a gyermekek is elolvashatják. Lássátok, ezek nyomási betűk. – Ha a papirosnak egyik oldala már tele van nyomva, akkor a másik oldalára nyomnak betűket, szókat, mondatokat. De ez nem oly lassan megy ám, mint én csináltam; hanem míg én ezt a három betűt nyomám, addig a könyvnyomtató, vagy nyomdász egy egész ívet nyom tele; mert neki nyomdája van vagyis oly eszköze, melyen igen gyorsan nyomhat. A nyomott íveket aztán a könyvkötő ilyen kis lapokra hajtogatja össze, összefűzi czérnával, körülvágja, táblát ragaszt rá, s a könyv be van kötve, mint ez itt és mindnyájatoké. – Ki nyomja tehát a könyvet? Ki köti be? stb.

Most lássuk, minők a nyomott betűk, kezdjük az *i* betűn. Nézzétek, felírom a táblára. Először is vízirányos rövid vonást

húzok, másodsor abból lefelé függélyes vastag vonást, harmadszor ennek a végére ismét vízirányos rövid hajvonást, végre a függélyes vonal fölé pontot teszek. Ez a nyomott *r*. – Minő vonást húztam először? stb. Ki tudna ilyen nyomott *r* betűt csinálni a táblára? Jőj ki, N., csináld meg? Keressetek ilyen nyomott betűt a fali táblán! Keress te a másodikon. Keressetek a könyvetek első lapján s mutassátok, hol van! A tanító fölbontja ugyan a betűket alkrészekre s néhányat a gyermekekkel is felbontathat; de íratni azokat haszontalan, sőt káros fáradság; mert a gyermek írása romlik, s az írott betűkről a nyomottakat könnyen fölismerhetni. Amint az *r* betűnél, úgy jár el a tanító a többinél is egészen az ABC-könyvben kitézött rend szerint. A betűket, szókat és mondatokat, melyeket olvasnak, le is írják a gyermekek, és pedig most már papírra tollal. Hazai foglalkozásra is kapnak feladatokat. Tehát Írásról olvasásra, aztán olvasás írással összekötve, nem pusztá olvasás. – Ekkor már az ütényírásnak is megjött az ideje. Az olvasás írással lesz ugyan összekötve, de az írás már külön is gyakorlandó. Erről azonban a maga helyén.

Minthogy pedig az írás már nem tarthat lépést az olvasással: azért a nagy betűket előbb csupán nyomásban ismertetjük meg, hogy tovább haladhassunk. Ezt az ABC-könyvecske szerkezete parancsolja, melyben a nagy betűk egyszerre jönnek elé. De ha a nagy betűk oly fokozatosan következnének egymásra, mint a kis betűk, s mint az Gönczy ABC-könyvében vagyon, akkor előbb az írott alakot lehetne megismertetni s úgy a nyomottat, hogy a gyermekek az olvasottakat szabadon írassák is. Ha a meglevő könyvecske mellett maradunk: akkor a nyelvgyakorlásoknál egy ideig a kis betűket használják a gyermekek. Az írott nagy betűket Lővényi szerint kell begyakoroltatnunk, a nyomottakat pedig a könyvecske rendje szerint. – Mielőtt a tanító a nagy betűk ismertetéséhez fogna, jó lesz a gyermekekkel a tulajdonnév fogalmát szemléltetni s aztán megmondani, hogy a tulajdonnevek első hangját nem az eddig tanult kis betűvel, hanem nagy betűvel szokták írni, hogy tehát most még a nagy betűket is fogják írni tanulni. A tulajdonnév népszerű szemléltetése nem esik a gyermeknek láthatárán kívül, sőt igen is könnyű az. Ugyanis minden helyen levén különböző nevű föl-

dek, erdők, könnyű a gyermekkel észre vétetni, hogy ezen, vagy azon földnek és erdőnek a neve csak egy bizonyos erdőnek, vagy földnek a neve. Ugyanezt tehetni a városok, faluk, gyermekek neveivel is. A nagy betűk ismertetése aztán úgy történik, mint a kis betűké. A tanító a betűt alkreszei szerint megcsinálja a táblán, Összehasonlítja a kis betűvel, kellő kikérdezést tesz stb. Mi egyébiránt a nagy betűket egészen kiküszöbölnők a könyvek-ből; minek arra különös jegy, aminek a beszédben semmi sem felel meg? – Midőn már ennyire jutottak a gyermekek, jó lesz a betűket abc-rendben tanultatni be velők. Nincs ugyan még szükségök rá, de mivel a betűrend a könyvben eléfordul, s a be-emléztetést a kicsinyeknek kellemes foglalkozásul lehet tenni, azért azt már az I. osztályban végezhetni.

Meg kell még említenünk, hogy a mozgatható ABC és a fali táblák a változatosság és a rajok könnyebb elfoglalása tekintetéből jó szolgálatot tesznek. – Végre valamit az *i r á s- j* elekről is. A pontról, vesszőről, kérdő és felkiáltó jelről mindjárt az ABC-könyv elején kell szólni; a kettős pontról, pontos vesszőről és idéző jelről csak második felében a könyvecskének. Hogy az írásjelek szükségesek, azt könnyű beláttatni a gyermekekkel, ha néhány mondatot sietve minden megállapodás nélkül, egy hangon és aztán a kellő nyugvások megtartásával olvasunk el előttök. Megmondjuk a gyermekeknek, hogy az olvasás között csakúgy kell pihennünk, megállanunk, mint a beszédben szoktunk; hogy a könyvben pontot tesznek azon szó után, melynél a hangot alább kell szállítani és tovább megállapodni, vesszőt tesznek oda, hol csak keveset kell megállapodni, kérdő jelt, hol kérdezünk s megállapodunk, felkiáltó jelt, hol felkiáltunk és megállapodunk. Ezeket annak helyén és idején, vagyis midőn a könyvecskében eléfordulnak, kellő szemléltetés útján fogja a tanító a gyermekekkel megismertetni.

5) A gépszerű olvasás gyakorlása.

A gépszerű olvasás gyakorlásának anyagát az ABC-könyv 33-dik gyakorlatán túl levő olvasmányok képezik. A tulajdonképi olvasási gyakorlás ideje tehát akkor következik be, miután a gyermekek az írott és nyomottalakú kis és nagy betűk

hangjait türethetően eltalálni s a hangokat szókbá foglalni megtanulták. Eddig sem tettünk ugyan mást, mint gyakoroltuk a gyermeket; de eddig a hangok s jegyek megismertetése volt a fődolog, az értemény pedig csak másodrendű; most már az érteményre is több tekintettel leszünk s a gépszerű olvasást, mely eddig darabos vala, kiegyengetjük, kisimitjuk. Itt is azonban még minden túlnyomó szempont a készséggel való olvasás. Ámbár tehát itt már nem csak egyes nehezebb szókat magyarázunk meg, mint az a 33-dikat megelőző gyakorlatoknál történt, hanem a szemléltetésre, a lelki tehetségek munkálkodtatására anyagot szolgáltató olvasmányok tartalmának rövid elemzésébe is kell itt-ott bocsátkoznunk; de óvakodni fogunk az olvasás e lépcsőjén messze terjeszkedni, a tartalmat nagyobb mérvben kimeríteni, az olvasás folyamát gyakori tartalmi megjegyzésekkel és folytonos kérdegetéssel megszagatni; csak a legszükségesebb fölvilágosítások és kérdések adandók; s csak ott időzünk, hol a hang nem helyesen volt kimondva, vagy hol azt az értemény okvetlenül követeli. A gyermeknek nem lehet, de nem is kell még mindent alaposan tudni, sokat pedig fölösleges is szemléltetni, s némely dolgokat legjobb csak olvasni, megemlíteni, az erkölcsi tanulság majd talál magának utat a szívbe; gyakran sokkal jobb a példát csendesen működni hagyni a gyermekek szívében, mint arról beszélni; a célzás gyakran többet árt, mint használ, s a hosszadalmas fejtegetést még a felnőttek sem szeretik. – A hangnak erősebb, gyöngébb ejtésére, a szünetek megtartására ne szabályok, hanem helyes gyakorlás, elő-, utáncsinálás s egyszerű figyelmeztetés utján vezessük a gyermekeket. Az olvasási képesség a fődolog. Inkább vétsen azonban a tanító az említettük szempontok ellen, semhogy az olvasás készsége alatt pusztá lelketlen, igazán gépies olvasást értsen; mert a tanuló munkásságának nem szabad vak eszközzé és pusztán utánzásnak lennie, hanem legyen a tanuló maga is nevelője és tanítója magának.

Az ABC-könyv tartalmának a gyermek tulajdonává kell lennie: ennél fogva az elő- és utánbeszélés, elbeszélés, ismétlés, kísérleti kérdezés, határozott megjelelés, jó hangsúlyozás, megmagyarázás és némely olvasmányok betanulása,

leírása, a tollnak mindennapi használása a kellő mértékre utaló főnnebbi figyelmestetéssel épen nincs ellentétben.

Ezen általános ujmutatás mellett jegyezzük még meg a következőket: a gépszerű olvasásnak feladata a helyes, biztos és készséges olvasás. Helyesen olvas a gyermek, ha tisztán kiejti a hangot; ha a hangokat össze tudja kötni, azokat ki nem hagyja, sem föl nem cseréli. A hangok tiszta kiejtését némely gyermekeknél a nyelvszervek fejletlensége, egész osztályoknál pedig a tájszólás okozzák; a hangok átugrása, fölcserélése pedig rendszeren szórákozottságból, lomhaság- és feledékenységéből származik. Ez nagy akadályul szolgál a haladásban; de nem szabad könnyen venni a dolgot, mint sokan szokták, kik az olvasás idejét pihenésre használják és csak annyit mondanak: következő! következő!, vagy a hibát maguk, vagy egy másik tanuló által kiigazítják. Magával a gyermekkel igazítandó ki a hiba, ha másképp nem boldogulunk, a szó hangjainak elemzése és összetevése által. Hol pedig nyelvszervi a hiba, ott meg is mutogatjuk a gyermeknek, mikép illeszse beszéd-szerveit. Ebbeli fogyatkozásai miatt ne nevéssük s ne engedjük kinevetetni a gyermeket. Egyáltalában semmi hibát ne nézzen el a tanító, ha mindjárt unatkoznának, vagy türelmetlenkednének is némelyek; hadd szokjanak hozzá a gyermekek ez által is rendhez, pontossághoz, helyes munkássághoz, annyival inkább, mert későbbben csak nagynehezen lehet őket a hibákról, figyelmetlenségről leszoktatni. – Helyesen és biztosan olvasni nem egy; valaki helyesen olvashat, de azért még nem biztosan. Aki nem olvas biztosan, az akadozik, nem egy hangon olvas, majd siet, majd igen lassan olvas, amint t. i. a következő szó könnyebb, vagy nehezebb, rövidebb, vagy hosszabb; a hosszabb szók első szótagját ismétli, a hosszabb nehezebb szónál meg-megáll, féltében időt és erőt akarván nyerni annak kiejtésére. Az ily döcögős, darabos, akadozó olvasásnak legjobb gyógyszere az ismétlés; olvassa a gyermek a roszul olvasott mondatot mindaddig, míg jól nem olvassa.

Csekélységnek látszik, de mi úgy tapasztaltuk, hogy a veszővel, vagy ujjal való mutogatás nagyon előmozdítja a döcögős olvasást; azért azt legfőlebb kezdetben, néhány lapon keresztül

alkalmazzuk. – Készséges olvasás alatt pedig azt értjük, ha a gyermek a szók tagjait folyékonyan ejti ki s könnyen, ügyesen, minden erőltetés nélkül olvas. Mily gyorsan olvassanak a gyermekek, azt szabatosan meghatározni nem lehet; szabályul csak az áll, hogy a vontató és siető olvasás egyaránt rosz. Kezdetben lassan, későbben gyorsabban kell olvasni, míg végre a felső osztályok olvasása azon beszéd időmértékéhez tartja magát, melyet tisztas emberek irányában szoktunk követni. A készséges olvasásra igen sok gyakorlás szükséges. A karban és csoportban való olvasás magával ragadja a lustákat s némely beszéd-szervi fogyatkozást is orvosol, az igaz, s így készségesebb olvasásra szoktatja a gyermekeket; de a hibákat meg nem könnyen veszi észre sem a tanító, sem a tanuló. Azért az olvastatás ezen módja csak fölvaltva alkalmazandó. Igen jó eszköze a készséges olvasásnak, ha a tanító mintaszerűen eléolvas és a gyermeket a maga utánzására szoktatja.

Az ABC-könyv második felében a kettős pont, pontos vessző, idéző jel is elékerülvén, ezek célját is meg kell magyaráznunk. A kettős pontnál megemlítendő, hogy ennél tovább állapodunk meg, mint a vesszőnél, de rövidebb ideig, mint a pontnál, s hogy a kettős pontot akkor írjuk, mikor valakinek szavait úgy írjuk le, mint azokat szóról szóra mondta, semmit sem változtatunk rajtok, s felhozunk több példát. A pontos vesszőnél csak annyit mondhatunk, hogy annál tovább kell megállapodni, mint a vesszőnél. Az idéző jelt hozzáköthetni a kettős ponthoz.

A helyes írásnak, mint fönnebb említve volt, legjobb mestere a fül, szem és kéz vagyis az elbeszélés, olvasás, írás. Mint-hogy azonban a tanulók már összefüggőbb írásbeli gyakorlatokat tesznek, azért jó őket némely helyes írási szabályokra is, de csak gyakorlatilag figyelmeztetni. A helyes írásnak az alosztályban csak ezen egy elve van még: Úgy írd a szót, amint jól kiejted! Ha a tanító elég gondot fordított és fordítatott a szók helyes kiejtésére és az írva-olvasást helyesen kezei: a gyermekek képesek lesznek helyes kiejtés után helyesen írni. Mindamellet is meg kell tanítani a tanulót a szók elválasztására, a kettős összetett mással hangzók írására. Ezekről elmondhatni, hogy csak az első betű írandó kétszer, a második

egyszer, de ha a szót elválasztjuk, akkor mind a kettő kiírandó. Hogy az összetett szó ott választandó el, hol össze van téve, azt nem nehéz felfogni a gyermeknek, ha több alkalmas példában szemléltetjük vele, mi az összetett szó, és aztán megmutatjuk, hogy az összetett szót másutt, mint ahol össze van téve, elválasztani értelményzavar nélkül nem lehetne, p. o. vasajtó csak így választható el: vas-ajtó, nem pedig va-sajtó. A fáradtság, tanítson-féle szók írása sem lesz nehéz, mert az első nyelvyakorlatoknál külön hangjaik szerint ejtjük ki, s csak ha a gyermekek megerősödtek, figyelmeztetjük arra, hogy ily szókat másképp ejtünk és írunk.

17. §. Olvasástanítás a középosztályban.

Mint fönnebb említettük, az olvasás második lépcsője az értelemmel való olvasás, melynél a tanuló az olvasottakat érti is. Az olvasás ezen fokára azonban nem történhetik egyszerre az átmenet, úgy hogy a gépszerű olvasásról rögtön a második lépcsőre ugorjunk. Ez ellenkeznék a folytonosság szabályával. Már az ABC-könyvecske olvasmányainál is tekintettel kell lenni az értelmes olvasásra. Igen tévednénk, ha csupán gépszerűen olvastatnánk; mert a gépszerű és értelmes olvasás szoros viszonyhatásban vannak egymásai, és mert későbben fölötte nehéz lenne a tanuló értelmes olvasáshoz szoktatni. Azért kötjük össze a tanult betűket, mihelyt lehet, szókba és nem szótagokba, hogy a gyermek értse is, amit tanul; azért választjuk meg az olvasó könyvek tananyagát a tanuló fejlettségi fokai szerint. Valamint az alosztályban a gépszerű olvasás főfeladata mellett az értelemnek is nyújtunk vala munkát: úgy a II. és III. osztályban az értelemmel való olvasás a főfeladat, de azért a gépszerű olvasás is gyakorlandó, és már a szép olvasásra is kell némi előkészületeket tenni. A középosztályokban annyira kell jutni a gyermeknek, hogy a kezébe adott olvasmányt önállólag olvashassa.

Az itt kitézött czélt okszerűen szerkesztett olvasókönyv s a tanító ügyes eljárása által érhetni el.

Ami az olvasó könyvet illeti, ennek nem szabad különféle tantárgyakból esetleg összehalmozott részeket tartalmazni, hanem

a tanulók fejlettségi foka szerint megválasztott, a tehetségeket tovább fejlesztő, részben reál ismereteket tartalmazó, megtartásra, emlézésre méltó s nyelvtani alaktanra tekintő olvasmányokból kell állania. Azért elemi tankönyvet szerkeszteni sokszorta nehezebb feladat, mint tudományosat. A használatban levő ABC-könyv úgy is jó szolgálatot tesz, amint van; de teljesen megfelelne a célnak, ha a fönnebb tettük észrevételek szerint módosítás történnék rajta. Az ABC-könyv és az I. olvasó könyv között nincsen hézag, hanem kellően függenek össze; következésképp az itt-ott teendő módosítás mellett az is jó tananyagot tartalmaz. Hasonlóképp a II. olvasó könyv is, melynek feldolgozására az I. olvasó könyv kellőleg előkészítette a tanulót. És így az összefüggésre nézve, mely az elemi tankörben használt tankönyvek első kelléke, semmi lényeges megjegyzésünk nincs. A tananyag meglehetősen a tanítás elvei szerint van berendezve, előadása pedig a szemlélet körében mozog, amint lennie kell. A nyelvtani szabályok nincsenek az olvasmányok közé ékelve, hanem a tartalom kellő feldolgozása által sajátíthatók el, és csak kevés elméleti ujjmutatás kell, hogy a gyermek a gyakorlatilag már birtokában levő nyelvtani alakokat öntudatába vigye. A legtöbb olvasmány olyan, hogy kellő anyagul szolgál a szellem mind a három rendszerének további fejlesztésére. És a legtöbb olvasmány oly alakba van öntve, hogy azt a gyermek több oldalú feldolgozás mellett sem unja el, hanem annak majd ezen, majd azon oldalról való ismételt feldolgozását maga is szükségesnek érzi. Innen az I. és II. olvasó könyvek is úgy dolgozhatók fel, hogy a gyermekeknek szellemi tulajdonukká lehetnek. Emellett az olvasmányok a tanulók nyelvérzékeinek fokozatos erősödését eszközlik, úgy hogy a nyelvtani alakok megértetése semmi nehézséggel nem jár sem a tanító, sem a tanuló részéről. Az olvasmányok a szó- és írásbeli gondolat kifejezés gyakorlására is jó támaszul szolgálnak. Szóval a kérdéses olvasó könyvekben csekély kivétellel minden megvan, mit a tervszerűen intézendő elemi tanodái nyelvtanításnak a középosztályokban tartalmaznia kell, hogy az elemi nevelés- és tanításnak mind anyagi, mind alaki célja elérjék.

De a tankönyv anyaga holt kincs, melyet a magára hagyott gyermek vagy éppen nem, vagy csak részben és fölötté hiányosan

tudna kibányászni. A tanítónak kell ezt tenni, ki a tananyag és a gyermek közt közvetítő szerepet játszik. Első teendője a tanítónak a könyv tartalmával, az olvasmányok fokozatával kellőleg megismerkedni; s ha talán itt-ott azt tapasztalná, hogy valamelyik olvasmánynak hátrább volna kellő helye, sorozza a tananyagot a tanítás elvei szerint, pótolja a hézagokat szóval. Olvasó könyveinkben azonban nem sok igazítani való van. Az első tehát az olvasmányok ismerése és rendezése. A második az, hogy a tanító az olvasmányok kezelésére becsületesen előkészüljön. Ennél fogva ismernie kell az olvasmány alapgondolatát és az ezt kifejtő részeket vagyis a gondolatok egymásutánját, szerves össze függését; továbbá állapítsa meg, micsoda menetet fog követni az olvasmány által célzott feladat megoldásában; végre legyen ügyes a megállapított elméleti rendnek keresztülvitelében. Tervszerű előkészület nélkül még az igen tapasztalt, ügyes tanító is ejtethet hibákat; mert az olvasmány kezelése nem abból áll, hogy az olvasás előtt, vagy közben és után valamit össze-vissza beszéljünk és száraz, érdektelen megjegyzéseket tegyünk; ez sok olvasmányra nézve rosszabb, mint a hallgatás, mert a rendezett, összefüggő olvasmányoknak elveszi ízét, savát s megfosztja vonzó hatásától. Előkészítjük pedig nem csak magunkat, hanem a gyermekeket is. A nehezebb olvasmányt t. i. olvasása előtt vagy egészen elbeszéljük, vagy a nehezebben érthető pontokat és kifejezéseket megmagyarázzuk, az olvasmány természete szerint vagy elbeszélő, vagy kérdező tanakban, vagy fölváltva használva a kettőt s úgy olvastatunk. Az érteményezésnél tartson a tanító mértéket; nem minden igényel érteményezést; vannak olvasmányok, melyeket csendesesen kell hagyni működni a gyermek lelkében; óvakodni kell az olvasmány hatásának szétforgácsolásától, mit leginkább azok tesznek, kik a gyermekektől tisztán értett dolgokat is érteményeznek, vagy akik minduntalan ismereti, erkölcsi, nyelvtani célzásokat ékelnek az olvasmány közé. Habár kívánatos is, hogy minden olvasmány egészen világossá legyen, de mégis fontosabb ennél, hogy a fő-benyomás, melyre a szerző célzott, el ne vesszen; s ha kettőt nem lehetne egyesíteni, akkor inkább a világosság szenvedjen rövidséget, semhogy a kedély célzott hangolása elmaradjon.

A könnyebbeket előkészítés nélkül olvastatjuk, vagy néha a következő órára kijelelt darabból maguknak a gyermekeknek kell otthon előkészülniük, hogy szokjanak maguk lábán is járni. Természetes, hogy ez előkészületet aztán kísérleti kérdések által számon is kérjük. Az előkészülethez tartozik a tanító mintaszerű olvasása, mint amelyből legjobban megtanulhatni az értelmes olvasást, de igen jó és a gyermekeknek buzdításul szolgáló mód az is, ha néha-néha valamelyik ügyesebb tanulóval olvastatunk elő. – Az értelmes mintaolvasás nem könnyű mesterség'; innen van, hogy sok tanult, művelt ember sem tud mintaszerűen olvasni: azért a tanító annál lelkiismeretesebb kötelességének tartsa magát gyakorolni. Mikép tehet szert a tanító minden tekintetben helyes olvasásra, azt a harmadik foknál vagyunk elmondandók; itt csak arra figyelmeztetjük, hogy tudjon olvasni – hangnyomatékkal, vagyis a fontosabb szókat a többi közöl emelje ki és mintaolvasásával s adandó alkalmakkal szemléltesse a gyermekekkel is, melyik szót kell kiemelni a mondatból; másodsor, tartsa meg az írásjelek melletti szüneteket s változtassa hangját azok szerint. Hogy az előolvasásnak sikere legyen, de általában véve is, e fokon már csak gyéren olvastatunk karilag; mert karban a hangnyomaték és hangejtés mozzanata nem tűnhetik ki kellőleg. – Készséggel való olvasás nélkül nem igen lehetvén értelemmel olvasni, annyiszor olvastatjuk egyes gyermekek által az érteményezett darabot, vagy annak egyes szakaszait, míg az olvasás jól nem foly. Akkor aztán lehet karilag is olvastatni.

Egy darab sincs, melyet elbeszélteni, vagy kérdezgetés által számon kérni ne kellene a tanulóktól. Melyik olvasmánynál mily utat kell követni, az annak természetétől függ; annyit azonban általában megjegyezhetünk, hogy az olvasmányoknál következő mozzanatok kerülnek elé: előkészítés, egyszeri átolvasás, megértetés, gépszerű olvasás, ennek gyakorlása, kikérdezés. E rend azonban nem minden olvasmányra alkalmas, és a tárgy természetétől s a tanító ügyességétől függ megítélni, melyiknél milyen rendben alkalmazza s alkalmazza-e az egyes mozzanatokat. A tanító, ki a mű eddigi részeit szorgalmasan olvastatta és megértette, tapintatosan fogja el találni a kellőt tüzetes utasítás nélkül is.

18. §. Olvasástanítás a felosztályokban.

A IV. osztályban a mű- vagy szép olvasásra is kell törekedni. De ez nem úgy értendő, mintha az elemi tanodának a szép olvasás minden mozzanatát oly mérvben kellene méltatni, mint az értelmes olvasást.

Az elemi tanodái olvasástanítás elérte feladatának lényegét, ha a gyermekeket az értelmes olvasásig vezette; ami ezen fölül van, az ajánlatos, de nem szükséges. Ritka is a tanuló, ki műolvasásra emelkednék. S a megnöttek között is ritkán található olyan, ki igazán szépen olvas. Finomíthatja ugyan a tanító az olvasást; de csak igen kevés gyermeket lehet arra képesíteni, mivel ez szerencsés tehetséget s a szellem és kedélyélet fejlettebb voltát igényli, mely magát az író lelki állapotába helyezni, annak gondolatait s érzelmeit magáévá tenni, azokat szavakba foglalni s a hallgatókban hasonló lelki állapotot előidézni vagyis azokat megindítani képes. A műolvasás felső foka már szavalás levén s így a műeladás szabályait is magában foglalván, túl esik az elemi tanodának határain, s nagyon is tévednénk, ha az elemi iskolásokat a szép olvasás elméletének fejtegetésével kínoznók; amit e tekintetben tennünk szabad, az mindössze is erősebb érzelmek kifejezésének utánzás általi szemléltetése. Ha a tanuló látja, hogy a tanító a vidámságot tiszta, könnyű, folyékony, élénk, de azért nem tüzes hangba öltözteti; hogy az oly olvasmányt, mely jó kedvet rajzol, emelkedettebb s gyorsabb hangon olvassa, a szeretetet, gyöngédség- s bensőséggel s mérsékelt előadással jellemzi, a honszeretetet a lelkesültség hangján szólaltatja, a részvétet gyöngéd, a szánalmat, fájdalmat annak minőségéhez aránylag vagy lassú, tompa, vagy heves és emelt hangon, a boszankodást éles, pattogó, szaggatott, a haragot gyors, erőteljes, tüzes hangon, a boszúvágyat a hangoknak szétszaggatásával, az ijedséget reszkető, éles, szakadozott hangon, az iszonyt és borzadást a legélesebb és legtompább, gyors, rohamos hangokon stb. szólaltatja meg: akkor nem szükséges a tanulót a hangok mélyebb okaira vezetni; hanem csak figyelmeztetni kell őt az érzelmek ilyen, vagy olyan voltára, s hogy milyen hangon szokták azokat az emberek kifejezni, s lesznek, kik értelmes olvasásukat kisimítják, kiszínezik.

finomabbá teszik s így a szép olvasást legalább alsóbb fokán, ha nem is öntudatosan, elsajátítják. Többet kívánni nem lehet, nem kell.

Természetes, hogy a szép olvasásra először a készséges és értelmes olvasás, másodsor a gyermeknek szerencsés tehetsége s ezek után a tanító mintaolvasása mint általános föltét kívántatik; mert aki nem tud készséggel olvasni, az nem mozoghatván szabadon, figyelmet az érteményre nem fordíthat, értemény nélkül pedig szép olvasásról szó nem lehet; s ha ezek megvannak is, honnan jöjjen rá a szép olvasásra a gyermek, ha tanítója nem szolgál neki mintát? – Gyakran úgyszólván az ujjak közt kell olvasni tudni, hogy valamely olvasmánynak mélységére lássunk, s azon érzelmeket, a szelíd hangokat, melyek az írók éltették, amelyeket ő nem annyira szókban, mint inkább a fordulatok-, átmenetek- és összeköttetésekben éreztet, utánérezzük s másokra is átszármasztani képesek legyünk. Sok tanuló sok dolgot észre sem vesz, s annak szemléltetésére, hogy az olvasmány belseje s külső előadása közt öszhangzásnak kell lenni, csak mintaolvasás által vezethetni őket.

Olvasson tehát a tanító példaszerűen. Emellett igen jó, ha a kellő előolvasás után szándékosan rosszul olvas a tanító, miből a gyermekek legtisztábban kivehetik a különbséget, a szép olvasásnak szükségességét. De midőn mintaolvasásról szólunk, nem érzélgőséget, negélyzést értünk, melyekkel leánykáinkat leginkább a francziaszabásu nőnöveldek utósó évében megmételyezni szokták az ugynevezett *Conversations-Stunden*-ekben, midőn érzelmek színlelésére, *superbe*, *magnifique*, *delicieux* stb. nagynyomatékú (?) szókra, émelygős, üres phrasisokra, kiállhatlan fecsegésre tanítják őket. Efféle boldogtalan szellemet távul tartunk tanodáinktól.

Szép olvasásra csak alkalmas olvasmányok által lehetővé vezetni a tanulókat, a felső osztály olvasó könyvének helyesen kiszemelt prózai s költői olvasmányokat kell tartalmaznia. E tekintetben a IV. osztály számára elért könyv nem rossz anyaggal rendelkezik. Az első szakasz egészen fölhasználható az értelmes olvasás folytatására és a szépnek kifejtésére. Az elemi tanodának sokoldalú levén föladata, természetes, hogy az olvasó könyv

csupa szép olvasásra alkalmas olvasmányokat nem tartalmazhat, annyival inkább, minthogy a legfelsőbb osztály a reál ismeretek osztálya is, a tanulók csak most lévén képesek azoknak kellő felfogására; de azért vau az illető könyvben annyi olvasmány a szép olvasás gyakorlására, hogy ha azokat nem egymás után, hanem fölváltva a reál ismereteket tartalmazó darabokkal dolgozzuk fel, egész évre szolgáltatnak anyagot.

19. §. A mintaszerű olvasás tanulmányozása.

Valamint általában a tanításnak, úgy különösen az olvasásnak is a tanító teszi lelkét; mert az olvasás utánzáson alapul. Bírhat a tanító különben szép ismeretekkel, de ha olvasni nem tud, bizonyára rossz tanítója lesz az olvasásnak, minthogy a gyermekek példa nélkül szűkölködnek. Ennél fogva elengedhetlen kötelessége a tanítónak az olvasás elméleti szabályait szorgalmasan tanulmányozni s azoknak gyakorlati alkalmazásában ügyességre törekedni. Az út, melyen céljához érhet, három: a) a szellemi műveltség általában és az anyanyelv tanulmányozása különösen; b) az olvasás szabályainak elmélete, c) jeles olvasók és szavalók megfigyelése.

Mivel az olvasás nem külön álló, a szellem többi életétől elvált ügyesség, hanem mondhatni az összműveltségnek kinyomata: azért valamint a régiek azt mondták: beszélj, hogy lással a k, úgy napjainkban elmondhatjuk: o l v a s s, h o g y i s m e r j e l e k; és valamely tanodának állapotát majdnem biztosan megítélhetni annak olvasásáról. Hogy akárhány igen tanult embert is találunk, kik rosszul olvasnak, azt részint a hang kellemes hangzásának és hajlékonyságának és a finomabb szellemi érzéknek s érzelmvilágnak hiányossága okozza, részint az, hogy anyanyelvüket s általában nyelvet nem tanulmányozták. Mert bár az olvasási képesség a műveltség elemeinek gyarapodása szerint emelkedik; de bizonyos, hogy az anyanyelv öntudatos birtoka legnagyobb befolyással van rá. Azt sem tagadhatni, hogy rossz tanító is olvashat jól; de ez csak kivétel, mely a szerencsés talentumban leli magyarázatát. Általában áll az, hogy műveltség, de különösen nyelvismeret nélkül jól olvasni nem lehet. A beszéd és olvasás

ugyanis nem levén egyéb, mint magunk és mások gondolatainak a nyelv alakjai szerinti előadása, világos, hogy minél mélyebben hatott valaki nyelvének szellemébe, annál tisztábban fogja föl az előadott gondolatsorokat s annál tökélyesebben fogja azokat vissza is adni; míg ellenkező esetben az olvasás csak homályos, tisztátalan utánzás leszen, mely a gondolatok finomabb árnyalatait nem fogja föl. A tanítónak tehát, ki jó előolvasó akar lenni, első kötelessége magát folytonosan művelni. Már csak ezen szempontból is igen megrovandók azon tanítók, kik a képezde végeztével tanönyveikbe többé bele sem néznek s így nem csak tovább nem művelik magukat, hanem lassankint az is lefoszlik rólok, amit a képezdeből kivittek.

A művelt és különösen anyanyelvét tudatosan bíró tanító aztán könnyebben meg fogja érteni a jó olvasás elméleti szabályait is, melyekkel okvetlenül meg kell ismerkednie. Olvashat ugyan valaki helyesen anélkül, hogy az elméi etet értené; de ez vagy csak egyes szerencsés eset, vagy olyan képesség, mely az anyanyelv értésén s jeles olvasók, szavalók, vagy színészek félig-meddig öntudatlan utánzásán alapszik, már pedig a tanítónak ilyen gépies tudás nem elég, hanem a „mit”, „miképen” mellett a „miért”-et is ösmernie kell, mert ebben rejlik egy része a műveltség lényegének. Aki tudja, mily befolyása van a tisztára forrott elméletnek a gyakorlatra, az nem fogja kárba veszettnek tartani a fáradságot, melyet az olvasás szabályainak tanulmányozására fordított; annyival kevésbbé, mert most már nem kell vesződnie a szabályok kutatása- s megállapításával, mint régente, midőn az olvasás szabályaiból mindössze csak annyit tudtak, hogy néhány írásjeleknél mennyi ideig kell megállapodni s a mondat főszavát erősen ejteni, hanem most már határozott törvényeire talál az olvasásnak, melyeket csak megérteni kell iparkodnia. A gépszerű olvasás kellékeit már eléggé láttuk, azért itt erről nem, csak a középső s felsőbb olvasás szabályairól szólunk és pedig nem csupán az elemi tanodákra, hanem általában minden műolvasásra való tekintettel, részint azért, hogy az elemi tanító is bírjon annak fogalmával s így könnyebben eltalálhassa, mely fogig szabad mennie a gyermekekkel, részint, hogy a közélettanodák

tanítóinak ne kelljen külön útmutatással szolgálnunk, mely sok ismétlést foglalna magában.

A műolvasás, természetesen, minden olvasási fokot magába zár; tehát a fenszóval és halkkal való olvasás, az olvasási nyugok, a szóelemeknek rossz szokásból, vidékiességből, vagy néha a beszédszervek fogyatkozásaiból keletkező hibáktól ment azaz tiszta olvasása, szóval a gépszerű olvasás, nem különben a nyelvtani hangadás vagyis az értelmes olvasás szükséges előzményeit, tölteteit teszik, melyek nélkül műolvasásról szó sem lehet. A műolvasás minden kellékeit egy szóval hangnyomatékozásnak nevezhetjük. Ennek aztán három mozzanata van: erőnyi (dynamicus) hanglejtelmi (melodious) és időmértéki (rhythmicus).

I. Az erőnyi hangnyom at é k o z ás. Ez tárgya szerint: szótag-, szó- és mondatnyomatékozás vagy hangsúlyozás (accentuatio).

Némely nyelvészek azt állítják ugyan, hogy a magyar nyelvnek, mint nem hangsúlyos (accentuirt), hanem csak mennyiségi (quantitativ) nyelvnek, nincs szótagnyomatéka, csak szó- és mondatnyomatéka, s így ezt nyomatékozásnak kívánják nevezni a hangsúlyozástól való megkülönböztetés végett. De ez, úgy látjuk, tévedés; mert minden jó fül kiveheti, hogy a magyar többtagú szónak elsejét hangsúlyozni szoktuk, sőt, mint Hunfalvy Pál a Nyelvészeti Füzeteknek, már nem emlékszünk, melyikében kimutatta, a soktagú szóban több tagra is esik hangsúly.

Mi a szók hangsúlyozását illeti, ezek már szókkal való viszonyokban azaz mondatban nyerik súlyukat. Értjük pedig ez alatt azt, hogy a mondat legfontosabb fogalmát jelelő szót hangadás által a többi közöl kiemeljük így a fogalom fontosságát kitüntetjük s ez által a mondat jelentményét módosítjuk. Hogy melyik szóra essék a hangsúly, azt néha igen nehéz meghatározni, általában áll azonban e szabály: minden egyszerű mondatban azon szó kapja a főhangsúlyt, melynek főadata a hallgatónak az olvasó által gondolható hamis ítéletét megczáfolni. A többi szó csak ama főfogalom viszonyainak kifejezésére szolgál s bizonyos körülmények közt el is hagyható. Azért tagadólag ezt állíthatjuk: oly szók, melyek a mondatból értéményszavar nélkül hagyhatók, vagyis lényeg-

telenek, sohasem kapnak hangsúlyt. A lényegesekre és lényegtelenekre alkalmas kérdések által jöhetni.

A szóhangsúlyozási esetek következők: Összetett szóknál a határozó bírja a hangsúlyt pl. *faház, kőtorony, szellemdús, szarvasmarha-tenyésztés* (itt az első kettő a határozó), *szótár, zsebszótár* (itt csak az első a határozó). Ha nem éreznők is ki a szók első tagjának hangsúlyát, már csak az összetett szók hangsúlyáról is lehet arra következtetnünk. Igen gyakran esik a hangsúly a melléknévre, pl. a fehér rózsa; a szorgalmas tanuló; továbbá a főnévre, pl. a fényes hold, a vérszomjas tigris (szokott úgy tenni), a magas fényű (látszik ki a többi közül), a birtokos mellékleltre, pl. atyám levele (érkezett meg előbb), aj ók s nem a roszak társaságát kell keresni; a birtokos és birtoknév melléknéveire, pl. a mérges kígyók halálos marása, a leáldozó nap ragyogó sugarai: a fontosabb melléknévre, pl. szép sárga ház; a két jelzőre, pl. fekete, ijesztő borulat; továbbá a határozóra, pl. a pompásan ragyogó nap ezennel leáldozik; a tárgyra, pl. búzát aratnak; az igére, pl. a szülőket szeretni.

A nyomatékozásra sokféle befolyással van a szórend, úgy hogy az egyenes szórendből szabályos hangsúlyozásra, a fordítottból kivételesre következtethetni, természetesen csak prózában és helyes irányban. A jelentő mondat tőhangsúlya rend szerint az állítmány on van, pl. az ember h a l h a t a t l a n ; a tanító tanít, a kígyó h ü l l ő. De ha a jelentő mondat természetes rendje megváltozik, az állítmány első helyre kerül s vagy megtartja a hangsúlyt, pl. az ember h a l h a t l a n : h a l n a t l a n az ember, vagy pedig az alanyra megy át a hangsúly, s akkor aztán a mondat jelentménye is változik, pl. az ember h a l h a t l a n, vagy halhatlan az ember. – Midőn a tagadó kapcsolót a nem szócska teszi, erre esik a hangsúly, pl. a réz nem arany; de az ismétlő tagadásnál az alanyra, pl. a b r o n z sem arany. – A parancsoló és tiltó mondatban a parancsolást és tiltást, a kérdezőben a kérdezést, az óhajtóban az óhajtást kifejező szóra teendő a hangsúly: de ha a parancsoló, vagy tiltó mondat szórendje megváltozik, akkor azon szóra esik a hangsúly, mely legfontosabb, pl. m i n d e n k i n e k add meg a magáét! Az erényt becsüld legtöbbre!

A bővített mondatban vagy az alany, vagy az állítmány bő-

vülhet. Az alanynak bővítő határozói többnyire: a melléknév, számnév, a birtokos név. A melléknévről jegyezzük meg, hogy ha az a főnévnek henye jelzője vagyis olyan, mely annak elváhatlan eredeti tulajdonsága, akkor azt hangsúlyozni nem szabad; ilyenek pl. a zöld fii, a fehér hó, a hideg jég; mert másféle fű, hó, jég nem lehet; más a: a megsárgult fű, sűrű hó, vékony jég; ezekben a jelzők, mivel nem eredeti, állandó tulajdonságok, kiemelendők. – Az alanyuk néha többhatározója lévén, ha mindnyája erősen határozza azt, mindnyája, ha csak egy, csak ez egy kapja a hangsúlyt; pl. a meleg termékenyítő eső fölfrísíti a növényeket; ez a mi rövid földi életünk csak előkészület az örök életre. – A számnév hangsúlya majd gyöngébb, majd erősebb, mint az általa meghatározandó alanyé, mit az néha magából a dolog természetéből találhat ki; pl. minden ember (egyet sem véve ki) halhatlan; vagy: minden ember (azaz aki ember és nem okatlan állat) halhatlan. – Hasonlóképp áll a dolog a birtokos név hangsúlyozásával is, pl. az ember lelke (nem az állaté) halhatlan; és az ember lelke (nem teste) halhatlan. – Ha a tagadó nem és sem bővítéssel is bír, ez kapja a hangsúlyt; pl. az időjárás épen nem kedvező; a dologtalan teljességgel nem méltó a segílyre. – A főnévi állítmány határozóit erősebb hangsúly illeti, mint az állítmány t, pl. a hála szép tulajdonsága a tanulóknak; az esztendő tizenkét hónap; a szeretet a tanító nélkülözhetlen kelléke. De ha a birtokragos név állítmánya után áll, a hangsúly erre nehezül; pl. a szeretet kelléke a tanítóknak; ha pedig ez esetben az állítmánynak jelzője is van, erre esik a hangsúly, pl. a szeretet nélkülözhetlen kelléke a tanítóknak. Az állítmány több határozója közt mindig az első kapja a hangsúlyt, pl. az ember legfontosabb földi teremtménye az Istennek. – A melléknévi állítmány igehatározója hangsúlyos; ha pedig viszonyzócskával, ragok- és névutókkal ellátott határozója vagy, akkor majd az állítmány, majd a bővíték nyeri a hangsúlyt; pl. a tanulás igen hasznos; az ildomos előre látó a cselekvésben; a jó gyermek járni tanul; a vadász az erdőbe megyén. Több határozó között itt az igehez legközelebb állót illeti a súly; pl. a természet szépségei hálával töltik el az érzőbb szívet a Teremtő iránt. – A szóátvetésnél (metathesis) a természetes rendet

kicszerelő szó nyeri a hangsúlyt, pl. Széchenyit, a legnagyobb magyart, nem fogta föl kora; Zrínyit, a költőt, vad kan ölte meg. Feldobogott szíve hőn és magasan.

A megváltozott rendű bővített mondatokban a főhangsúlyon kívül van még alsóbb hangsúly is, és pedig több szón, úgy hogy a főhangsúlylyal bíró szóhoz legközelebb eső szó kisebb, a második ismét kisebb stb. hangsúlylyal bír, míg az végre az utolsó szón elhangzik. De hibás az olvasás, ha valaki, hogy a hangsúlyozást el ne vétse, lehető legtöbb szót hasonló erővel hangsúlyoz; ezzel az értemény és a szépség igen sokat vesz, s az olvasó elárulja, hogy a hangsúlyozást nem érti.

Ha a bővített mondatban nem az alany, vagy állítmány, hanem más beszédrész áll közvetlen az ige előtt, azt ki kell emelni; s amint a mondatnak ezen, vagy azon részét teszszük az ige élé, aszerint a mondat érteménye is megváltozik, pl. Mátyást királynak választották; kiemelve: Mátyást választották királynak, vagy: királynak választották Mátyást.

A mondathangsúlyozás tana nagyrészt a szóhangsúlytanra vihető vissza. Minthogy ugyanis majd minden összetett mondat egyszerűre módosítható, hacsak a jóhangzás és szórend mást nem kíván, néha igen könnyen eltalálhatni, melyik szóra teendő a hangsúly. Általában véve azonban a mondat-hangsúlyozás sokszorta nehezebb, mert a mondat összetételére sok tényező foly be; különösen bonyolódik pedig a dolog, ha az erőnyi hangnyomaték mellett hanglej tel mi is szükséges. Erre tehát még kevesebb biztos szabályokkal szolgálhatni, mint a szóhangsúlyozásra; mindössze is csak ezeket jegyezzük meg. Az összetett mondatok a szóhangsúlyozás szabályaihoz alkalmazkodnak; pl. a hal nem repülhet, mert n i n c s e n szárnya. Az összefüggő mondatokban a főmondat kap erősebb hangsúlyt; pl. igazságos dolog, h o g y a vétkesek bűnhődjenek. Azon összefüggő mondatokban, melyeket egy fő- s egy közbe vetett, vagy melléknévi mondat alkot, majd a fő-, majd az után vetett mondat nyerheti a nyomatékot; pl. a tevét, melynek csak egy púpja van, dromedárnak nevezik; az olaj kövér folyadék, melyet ételre és világításra használnak. Azon összekötött mondatokban, melyekben határozói melléklet vagyon, az kapja a hangsúlyt,

melyben a határozó vagy; pl. némely tél oly hideg, hogy majd megfagy miatta az ember. – Az egybe vont mondatok hangsúlyozását, ha azokat felbontjuk, nem nehéz eltalálni. – Az összetett mondatok egymásnak megfelelő kötszői szintén hangsúlyosak; pl. *a d d i g* verd a vasat, *míg* tüzes.

Amit eddig mondánk, az a műolvasás nyelvtani hangadására (grammatischer Ton) vonatkozott. Ez azonban vagyis a szótagok, szók és egyes mondatok hangsúlyozása nem elég a műolvasásra, hanem beszédhangoztatás azaz a nyelvtanilag önálló, de logikailag egy egészszé fűzött s egymásból folyó mondatoknak értelményi, benső összefüggések kívánalma szerinti hangnyomatékozása is szükséges, melyet *r h e t o r i k a i* vagy *j e l l e m z ő* h a n g s u l y o z á s u a k nevezünk, mely nélkül az olvasás lelketlen, egyhangú, unalmas és gyakran érthetlen. A jellemző olvasásnak hangnyomatéka összeeshetik a nyelvtanival, de uralkodhatik is fölötte, amint kell is uralkodnia, mert csak úgy adhatni világos értelmet az előadásnak. Már hogy melyik az értelmény eszközlésére nézve jelentékenyebb mondat, vagy szó, azt szabályokból nem igen tanulhatni meg; a beszéd tartalmi összefüggése s világossága úgy kívánhatja néha, hogy egy egész gondolatcsoportban egyetlen szótagra, vagy beszédrészecskére, pl. igekötőre, tagadó szócskára essék a hangsúly, midőn máskor az egész mondatra, vagy mondatok egész sorára helyezük azt; de ez utósó esetben a hangsúly nem egyforma, hanem a szóknak és mondatoknak jelentősége szerint alább száll, míg végre elenyészik. Valamint a festészetben, úgy az olvasásban is helyesen kell tudni megválasztani a megvilágítást és árnyalást, vagyis a fogalmak fontosságuk fokozata szerint rendezendők. De óvakodni kell nagy különbséget tenni a szomszéd szók hangsúlyozásában. Ha több kiemelendő fogalom fordul elé: az alárendelés és kiemelés több módját kell alkalmaznunk, ilyenek a halkabb, vagy gyorsabb időmérték, az emeltebb, vagy mélyebb hangoztatás. Az elsőbbik szerint a csekélyebb fogalmakon mintegy átsiklik az olvasó, míg a fontosabbakat huzamosabban ejti ki. Például: a napot ne nyugta előtt, hanem nyugta után dicsérd! Itt az előtt és után szók nyomtatékokosságát részint erősebb hang, részint halkabb kiejtés által fogja éreztetni; míg a hanem szón sebesen átsiklik. Ebben:

Elhült a szív, mely oly fenn dobogott a honért, a hon virágzásáért'— a nyomósabb fogalmak emeltebb hangon ejtethetnek. ‚Vajha a nemesszándékú törekvések mindenkor megismeréssel és ne elismeréssel találkoznának az emberek közt!’ Itt az igekötőkön van a hangsúly. ‚Ha bámulatos művet írni, fontos ütközetet nyerni, phidiaszi szobrot alkotni nem mindenkitől telik: de elveit minden megtisztíthatja, magát erénykövetésre minden szoktathatja, napjait célirányos tetteiben minden eltöltötte heti! (Kölcsey Parainesis). E példában az utószak egész terjedelmében nagyobb hangsúlyt nyer, mint az előszak, de ott is a főhangsúly a minden szóra esik. — Általános szabályul vehetjük a következőt: Azon szók, vagy mondatok nyerik a főhangsúlyt, melyeket a beszéd tartalmi összefüggése legjelentékenyebbekül jelez ki. A jelentékeny részek fölhalmozására éles ítélet s a beszéd tartalmát felfogó értelem szükséges.

II. A hanglejtelem. A hangsúlyozással összefüggésben van a hang ejtelem, mely alatt a hang magasságának és mélységének arányos változását, a hallást és szellemet kellemsen meglepő hangzást; nyelvdallamot értjük. S ha az erőnyi mozzanat kiválóan értelem s belátás dolga, a hanglejtelmi mozzanat inkább az érzés szüleménye. Nincsenek egymástól elválasztva, még egymás mellett sincsenek, hanem egymást áthatják; az erőnyi erősítéssel mindig hanglejtelmi leszállás van kapcsolva, ezek nem ellenkezhetnek egymással. Tökély és mű olvasás csak hanglejtelem mellett lehetséges.

A pusztá erőnyi hangnyomatékozás hasonló a dob pergéséhez, mely a legélénkebb változatosságot hallatja, de azért a beszéd mégis csak egyhangú marad s gyöngye kifejezést ad az értelemnek. Aki sok mondatot egymás után minden változatosság nélkül mond, annak olvasása, vagy beszéde egyhangú, unalmas; aki ellenben szükség nélkül emelkedik és száll, az szenvelmés, s ha mellette még az anyag sem vág össze hanglejtelmével, az túlfeszült. — Nem lévén épen könnyű dolog a kellő hanglejtelmet eltalálni, annál szigorúbb kötelessége a tanítónak a hanglejtelem természetével megismerkedni, magát az ily

eladásban gyakorolni s így példájával a gyermekeket a műolvasás eme mozzanatának legalább alsóbb fokára rávezetni.

A hanglejtelem kapcsolatban van az íráspontozással, mint amely nem csak nyugvásra, hanem a hangnak fölemelésére, lezállítására, lebegtetésére is utal, mik által az olvasás érthető és szép leszen. De ne gondolja valaki, hogy a szokott írásjelek teljesen kielégítőek; mert vannak oly szünetek is, melyeket írásban nem szoktunk kifejezni, például a némely szónak tagjai közötti, vagy egyszerű mondat valamely része melletti szünetek. A szünetek tulajdonképen az olvasmány értelméből veendőek ki, úgy hogy a jó olvasónak Írásjelek nélkül is kell tudni olvasni: de ilyen olvasó csak fölötté kevés s a növendékeknek támaszra lévén szükségök, a szokott írásjeleket használnunk kell. Mint kelljen az olvasmány tartalmához s eme jelekhez képest a hanglejtelmét alkalmazni, arra határozott szabályokat felállítani nem lehet: az általános tájékoztatást azonban következőkbe foglalhatni: a) Első a vessző. Ennél a hangszállás alig érezhető, s a szünet csak rövid időre terjed, b) A kettős pont a körmondat elő-és utószaka közé tétetvén, nagyobb szünetet s az előtag utósó szavának s az utótag kötszavának fölemelését igényli, c) Ha kettőnél több tagból „áll a körmondat, a többi tag közé pontos vesszőt teszünk, mely kisebb fölemelést s rövidebb szünetet kíván, d) A pontnál egészen alászáll a hang, s nagyobb időnyug tartandó, annál nagyobb, minél különbözőbb a következő gondolatcsoport, e) A kérdő mondatnál a hang lejtelve emelkedő, s legmagasabb fokát legvégül, a kérdező szóban kell elérnie; pl. itt vagytok mi n d n y á j a n? De ha a kérdő szó a mondat elején van, ez nyervén a hangnyomatékokat, a kérdés hang lejtelve süllyedővé leszen, pl. kivan itt? Az emelkedés azonban lépcsőzetesen történik, úgy hogy akármely részében álljunk meg a kérdő mondatnak, ki kell éreznünk, hogy itt hangemelkedés vagyon: rögtöni fölemelkedés kellemetlen s nem is adja meg a helyes kérdő hangot. Emellett a kérdés aszerint, amint majd tüzesebb, vagy higgadtabb, majd pedig csodálkozó s több ilyszerű lehet, a hangnak is más más erejét és lebegését kívánja. A parancsoló, vagy tiltó modatokban a hanglejtelem majd emelkedő, majd szálló, de kevesebb hatáimottságu, mint a kérdező mondaté, f) A z á r

jelek közt levő szót vagy mondatot másképp kell ejtenünk, mint a szöveget, különben tévedésbe jöhetne a hallgató, hol kezdődik, vagy végződik a szövegbe zárt részlet. Ha zárjel csak közbe szúrt jelentéktelenebb pótlást, vagy aggodalmat, szerény mentegetődzést, vallomást s talán csípősebb megjegyzést zár magába: akkor gyöngébb, halkabb, leszállott hangon olvasandó; ha pedig figyelmeztetést, komoly gúnyt, vagy indulatosabb állítást foglal magában: erősebb, emeltebb hangot, a magyarázat, bővebb meghatározás pedig halk, ünnepélyes hangot kíván.

Az itt mondottak azonban nem csak a szorosán vett körmondatokra, hanem a más alakban fűzött beszédszakokra, sőt a verses olvasmányokra is értendők. Ez utóbbiaknál tehát ne a verssor végén, mint azt hibásan tenni szokták, hanem az Írásjeleknél tartsunk szünetet. A sor végén, ha semmi Írásjel nincs mellette, meg kell ugyan állapodnunk, de csak pillanatig, s a szót úgy olvassuk, mint azt a többi szóval való hangsúlyozási s lejtelmi viszonya követeli. A szótagmértékek lejtelmét pattogósán éreztetni, vagy a versben uralkodni kellő rhythmust egészen elnyomván a haliám igényeit semmibe sem venni egyaránt hiba, mert a költői előadást egyik főszépségétől fosztja meg.

III. Az időnyi mozzanat vagy időmérték. A szótagok, szók és mondatok idő viszonya zeneileg csak versben mérhető meg pontosan, és ebben is csak ének, nem olvasás céljára; de az elemek időtartamának egymáshoz való viszonya mindig mérhetőbb s kifejezhetőbb, mint az alanyiságtól igen függő hanglejtetem. Az időnyi hangnyomatékozás mozzanata a szakadatlanul egymásra következő időperczenetek hangok és hangoztatás általi betöltésmódján s e betöltés közötti nyügökön alapul. Az időnyi hangnyomaték azt kívánja, hogy az előadott gondolatok, érzelmek, indulatok akaratnyilatkozatok tartalmának különbsége szerint a mozgás nagyobb-kisebb gyorsaságot, vagy lassúságot nyerjen, kellő nyugpontokat tartson; miszerint így a hallgató az olvasmányt jobban megértse, azt szebbnek érezze s így könnyebben meginduljon; az olvasó pedig időt nyerjen a további olvasásra. Az időmérték tehát szépséget kölcsönöz az olvasásnak, vagy előadásnak, ahonnan szép (aesthetikai) olvasásnak nevezük. Láthatjuk, hogy az időnyi hangnyomatékozás együttesen jár

az íráspontozással s így az erőnyi és hanglejtelmi mozzanattal. Műolvasás csak is e háromnak összhangzó működéséből áll elé.

Ebből következik, hogy a komolyabb, nyugalmasabb eszmék és érzelmek mélyebb, nyomósabb, higgadtabb hangot s több időt igényelnek kifejezésükre, mint a vidámabbak, üresebbek, melyeknél fürgébb, sebesebb, tüzeesebb időmérték szükséges. Valamint a zenemű előadása is egészen hibásan ütne ki, ha az illetékes időnyöket (tempókat) hibásan alkalmaznók, amit lassan kell játszani, azt gyorsan, a gyorsan előadandót lassan játszván: úgy történnék az olvasás- és szavalással is, ha az időmértéket a kedély különféle mozdulataihoz (Öröm és szomor, heveség, nyugalom stb. állapotaihoz) nem alkalmaznók. Valamint egy alaphangot, vagy időmennyiséget sem használhatni az egész olvasás folytán; mert az időmérték szintoly hű jellemzője az előadásnak, mint maga a hang és taglej telem.

Mielőtt e pontot bezárnók, figyelmeztetjük a tanítót, hogy az érzelmek hangjára nézve csak tagadó szabályok írhatók elé; mivel az érzelmek csak igen tökélyetlenül foghatók fogalmakba. Általában takarékoság legyen a főtörvény, s gondoljuk meg, hogy nem csak az elemi, hanem a magasabb műolvasás és szavalás is lényegileg más, mint a színpadi, mely utósó a való élet beszédét minden indulatai- és szenvedélyeivel tünteti elé, míg az iskolai szavalás csak az emlékezés nyugodt alakjában, minden cselekvés nélkül, csak lenyomatát adja ezen szellemi mozgalomnak. S ha a tanító talán színpadi előadásra is emelkednék, óvakodjék azt iskolájába átültetni s ne örüljön növendékei merész szavalásának; mert ez rendszeren fölületes érzelemmel, hiúsággal, önteltséggel szokott járni.

íme ezek a szabályok, melyeket a középtanodai tanítónak tüzetesen tanulmányoznia, az elemi tanítónak pedig legalább fővonásaikban ismernie kell, hogy olvasástanítása öntudatos, mintaszerű lehessen.

De a műolvasás elméletének ismerete és annak gyakorlati kivitele közt nagy különbség vagyon, és jó olvasóknak és szavalóknak gyakori megfigyelése s utánzása mindig többet ér a pusztá elméletnek még oly ismereténél is. Legszerencsésebb az, ki elméleti ismereteit az olvasás mesterein megtestesülve szemlélheti; mert az olvasás nagyobbára utánzás. Jeles szavalókat,

szónokokat, színészeket hallgatni valóságos művészi és észteni élvezet. Minél jobban kiműveli a tanító olvasási képességét, annál jobb tanító lesz, mert gyermekeinek utánzási mintául fog szolgálni. A jó olvasást a tan értekezletek is igen elterjeszthetik, ha t. i. majd egyik, majd másik jelesen olvasó tanító eléolvas s alkalmat ad eszmecserére.

20. §. A nyelvtan az elemi tanodában.

Mily mozzanatát teszi a nyelv alaktana az elemi nyelvtanításnak; hogy kell az egész tantárgyat osztályonként fokozatosan beosztani; mennyire és mikép kell azt méltatni: az mára fönnbbi cikkekből és a tanodaszervezetből (1. III. K.) is kiderült. Amit itt tehát a nyelv alaktánát illetőleg tárgyalandók vagyunk, az csak kiegészítés lesz.

A szoros érteményben veendő nyelvtanítást a nyelvtan vagyis a nyelvben uralkodó törvényeknek ismerete képezi, mely érteményben a nyelv már nem csupán közlési, megértetési eszköz, hanem, mint az emberi szellem terménye, észlelés, vizsgálódás tárgya is egyszersmind. Előhaladottabb műveltségénél az ember sem az olvasásban, sem az írásban nem lehet el a nyelv törvényeinek, a nyelv történeti fejlődésének, a gondolkodás törvényeivel való összefüggésének ismerete nélkül; de az elemi műveltség csak csekély részét követeli a nyelv törvényeinek. Az elemi tanodái nyelvtanulásnak célja, mint azt az idéztük cikkekké kifejtették, anyagi és alaki; az első a gyermeket mások gondolatainak megértésére és saját gondolatainak előadására segíti, a második pedig tehetségei, különösen értelme általános gymnastikájára vonatkozik. Az első cél elérésére az egész elemi tanítás szolgál: a tanító szavait, a tankönyveket meg kell érteni a gyermeknek; az olvasástanítás töri meg arra minden előtt az utat, a nyelv alaktan pedig felvilágosít egyes nehézségeket s az öntudaton kívülit öntudatba viszi. Aki a nyelv törvényeit nem ismeri, nem dicsekedhetik azzal, hogy mindent ért, mit a nyelv nyújt; de a szókészlet az értelemre mégis fontosabb s ezt nem a grammatika adja, hanem az olvasás, a tanító munkássága; a grammatikát alkalmilag az olvasásnál adhatni a gyermeknek. Az anyagi cél másik fele, a gyermek saját gondolatainak, érzel-

meinek s akaratának kifejezése, szintén az iskolai összélet által fejleszthető és izmosítható legbiztosabban; olvasás, elbeszélés, kérdések, feleletek, emlézés teszik annak eszközeit, mint melyek a fület helyes kifejezésre szoktatják, a nyelvnek mozgékonyt, folyékonyt szereznek. A nyelvtannak is csak a hibáktól való óvás a feladata, mely hibák hamis minták utánzásából s a hallottak, látottak homályos, hiányos emlékezéséből ragadnak a gyermekre. A nyelvtan mintegy kritikai fáklyáját teszi a nyelvtanításnak, melyet a tanító állandóan a tanuló előtt tart, hogy annak világánál nyelv készletét szemle alá vehesse; de tévedés lenne a nyelvtant a nyelvtanítás köréből egészen kikülöníteni és önálló tantárgykép kezelni. Elemi iskolára nem való a szoros nyelvtani tudás, hanem csak a tanulónak szó- és írásbeli előadása fölötti nyelvtani örködés. Ez pedig az iskolai életre, de különösen az olvasó könyvek tartalmára támaszkodik.

Ezen előzmények után lássuk röviden a nyelvtan tanításának módját. Az olvasó könyvek meglehetősen fokozatokkal bírván, azokra utaljuk a tanítót s itt csak általánosságra szorítkozunk, melyet egyes tanító könnyen fog egyes esetekre alkalmazni tudni.

Nyelvtant már a szemléleti beszélgetések alkalmával is tanítunk; de az olvasástanítás kezdete már határozottabb nyelvtanítás, mert a hangok és jegyeik már mint tisztán nyelvtani észlelés tárgyai jönnek tekintetbe. S habár semmi olyast nem mondunk rólok, mit azokról a tudós tud, mégis törvényt érez már azokban a gyermek: magán hangzó, mássalhangzó, egyszerű, összetett hang és jegy, rokon hangok, nyújtás, rövidítés, hangemelkedés, hangszállás, pont – mindezek s egyebek nyelvtani fogalmak, melyek nélkül az olvasás merően gépszerű. A hangok és betűk ismeretének megszilárdítása már valóságos helyes írást, nyelvtani szabályokat képez. Ez a legegyszerűbb nyelvtan; s mint látjuk, olvasásra, helyes írásra s későbbben majd irálygyakorlásokra támaszkodik. Míg a gyermekek a nagy betűket nem tanulták, elég a pont használása; de mivel az ABC-könyvben a kérdő és felkiáltó jel is már előbb fordul elé, azért annak rendeltetését is meg kell nagyából ismertetni a tanulókkal. Világos, hogy itt a nyelvtan tanításának különösen szemléletinek kell lenni; szoros meghatározásoknak itt nincs helyök. Épen az hozta

rosz hírbe a nyelvtani tanítást, hogy szabatos meghatározásokat (definitio) hajhász vala, melyekre még serdültebb növendékek sem képesek mindig. Míg a tanító kérdésekkel kezd, pl. Mi a nyelv? Mi a gondolat? – addig a nyelvtanítás száraz voltának híre nem is enyészik el. Minden gyermek érti e felhívást: Nevezd meg azon tárgyakat, melyeket itt látsz! Nem meghatározása ez a tárgynak? Minek akkor a szigorú forma? Nem könnyen ismeri-e fel a gyermek a melléknév fogalmát, ha kérdezzük: milyenek a tárgyak? Így szereznek maguknak a gyermekek már az ABC-könyv olvasása alatt némi nyelvtani fogalmakat.

Az olvasó könyvnek a nyelvtani szempontot is kell némileg figyelembe vennie; de ha nincs is úgy rendezve, könnyen lehet arra a nyelvtani gyakorlásnak támaszkodnia. A kezdetet a főnebbiekén kívül a tárgynév, ige és melléknév ismertetése teszi. Ez ismertetés nem a gyermek szegény szókészletéből, hanem az olvasmány szemléleti fejtegetéséből, amint már az írva-olvasás tanításának előgyakorlatainál említettük, mondat segítségével eszközöndő. Később, minthogy gyakran előfordul, a névmás, számnév s névutó ismertetendő meg, de csak akkor, ha előbb a főbeszédreszek némely sajátosságait szemléltettük és begyakoroltuk, milyenek pl. az egyes és többes szám, az igének három főideje, a mg és képző közti különbség, az összetett szó. Ezek szemléltetésére és begyakorlására mindenik olvasmány szolgált anyagot, kivéven a verseket, melyeket nyelvtani szabályok tanítására használni nem kell. Az eljárás, mint azt már tudjuk, e lemező és egészen elemi. Ha már a gyermekek valamely olvasmányt, vagy szakaszt olvastak: először a már ismert nyelvtani fogalmakat kerestetjük ki velők a darabból ismétlés végett, pl. keressék ki s írják le a mellékneveket. Vagy ha az egész darabot helyes írási czélből ki kell írniok, azt kapják feladatul, hogy pl. húzzák alá mind az igéket. Erre aztán egy új nyelvtani fogalom szemléltetése következik, mely épen az olvasmányban gazdagon van képviselve. Például, ha épen a rag és képző közti különbséget kellene megmagyarázni, felvennők az olvasmány valamely mondatából pl. e szót: asztal, és azt a táblán először mint tőszót, másodsor mint ragos nevet: a szta lnak, harmadszor mint képzett szót: asztalos szemléltetnők; aztán alkalmas kérdés útján észre

vétetnök, hogy a nak nem változtatja meg a szó értelményét, az os pedig igen; s több ilyen példából megértetnök a gyermekekkel, hogy a rag és képző annyiban megegyeznek, miszerint mind a kettő a szóhoz ragasztatik, de a rag nem változtatja meg a szó értelményét, a képző pedig meg, és új szót képez, ahonnan szóképzőnek nevezzük. Későbbben azt is észre vétethetni a gyermekkel, hogy a ragos szóhoz már nem lehet ragot ragasztani, a képzett szó pedig mindenféle ragot fölvesz. Kellő szemléltetés után az olvasmányban levő névragos és képzett szókat kikerestetjük; végre pedig, mit így a tanoncok kiejtett és írott mondatokban és szókban észleltek és gyakoroltak, szabatosan kifejezzük, (lehetőleg az olvasó könyv nyelvgyakorlatainak szavaival élve) előmondjuk, utánmondattjuk s annak az emlébe való fölvevесе s állandósítása végett a nyelvgyakorló könyvre utalunk s írásbeli foglalkozásra is feladjuk.

A II. osztályban már az egész nyelvtani anyagot be kell végezni, de természetesen csak elemeiben, könnyebb részeiben; a III., IV. osztályban ugyanazt végezzük, de mindig tágasabb és tágasabb körben. A IV. osztály számára már külön nyelvtankönyv vagyron, hogy a neki erősödött gyermekek az egészről átnézetet szerezhessenek maguknak. A nyelvtan finomabb árnyalatait azonban, milyenek pl. az igék némely ritka formái, a függő módok használásának szabályai stb. a legfelsőbb osztályban sem tárgyaljuk. Hogy a nyelvtani tanításra a szóbeli gyakorlások nem elegendők, hanem hogy leginkább az írásbeli gyakorlások vezetnek a nyelv alakok kellő megértésére, azt könnyen elgondolhatja, aki tudja, hogy sok helyes írási mozzanat a nyelvtani megvilágításban bírja támaszát, és hogy az írásgyakorlások is határozott alakú és tartalmú mondatok előállításától és kezelésétől függenek. Az is megjegyzendő, hogy az olvasó könyv nem szolgáltat mindig elegendő példát valamely nyelvtani fogalom kellő szemléltetésére s begyakorlására, legalább egy olvasmányban nem. Ez aztán összhangzó helyes írási gondolás s írási előgyakorlatok útján leszen pótolandó. Végre a IV. osztálybeli nyelvtan az értett olvasmányok nyelvtani elemzésével foglalkozik.

Mivel azt kívánjuk, hogy a tanító a nyelvaktan tanításában gyakorlati úton járjon el és az olvasó könyvekre támaszkodjék: köny-

nyen igazat adhatna valaki Diesterwegnek, ki azt mondja, hogy a nyelvtanítás, lia az olvasó könyvek nincsenek nyelvtani egymásután rendezve, semmi egységgel nem bír. Bizonyos, hogy készületlen, ügyetlen, kényelmes és lelkiösmeretlen tanító ügyetlenül, szeszélye szerint s úgy fogja adni gyermekeinek a nyelvalaktant, mint eszébe jut: de itt nem ilyen tanítókról van szó, hanem akik kellő készültséggel és buzgalommal léptek hivatalukba; kik biztos vezérfonalat tanulmányoztak és tanulmányoznak; kik minden órára kimérik a nyelvtanból közlendő tárgyat s arra szolgálmasan előkészülnek, meghatározván azt is, melyik olvasmányhoz, vagy helyes írási gyakorláshoz kössék ezen, vagy azon nyelvtani szabály felvilágosítását; kik nevelői és tanítói öntudattal haladnak előre s tekintenek vissza az áthaladóit térre; kik mindig számon tudják adni, mit s miért cselekedtek s mindig betekintik a tanítási térnek mind a megmunkált, mind a még megmunkálandó részét; kik nem csupán a könyv lapszámái szerint haladnak; kiknek fejében nem zürképen van a tananyag, hanem szerves egészet teszen, melyet tudatosan kezelnek, s ha itt-ott hézag támad is, azt helyre ütni képesek. Ily tanítóknál nem lehet félni a nyelvalaktannak rendezetlen, zavart, kuszált feldolgozásától. Egyébiránt jóra való tanítónak nem is kell aggódnia a nyelvalak anyagának rendezése miatt; mert az olvasó könyvekhez csatolt nyelvtani folyamatok meglehetősen rendezvék, tartsa magát azokhoz s czélt ér. De az összetett mondatot, a ragok s írásjelek tüzetes ismertetését a III. és IV. osztályra hagyja.

21. §. Minta néhány nyelvtani alak tanítására.

Bizonyos levén, hogy amely tanító általános nevelési és tanítási készültséggel bír, néhány beszédrész tanmódjának szemlélése és alkalmazása után a többi beszédrész tanmódját is eltalálja, térkimélés tekintetéből is, elegendőnek tartjuk csak néhány példát hozni fel a nyelvtan tanítására.

A) Minta az alosztálybeli nyelvtan tanítására.

A melléknév ismertetése. A tanító elolvastatja az ABC-könyv 39. olvasmányát és feleltet annak kérdéseire. Aztán fölír két-három mondatot a táblára, melyekben melléknév nélküli főnevek vannak, pl. A fiú tanul. A papír írásra szolgál. A mezők felvidítják a szemet. Aztán így szól: Olvasd el, N.! mit írtam a táblára első sorba? A fiú tanul. Mit csinál az a fiú? Ki tanul? Minek nevezzük a magyar nyelvben ezen szót fiú? De azt is fölírtam-e, hogy milyen fiú tanul? De ha ezt írom eléje: j ó, most sem tudjuk, hogy milyen fiú tanul? Milyen tehát? – így tesz a tanító a második, harmadik mondattal is, aztán így folytatja: Melyik szó az, amely megmutatja, hogy milyen a fiú? Melyik az, amely megmutatja, milyen a papír? sat. Lássátok, gyermekek, azon szó, mely megmutatja, milyen a főnév, melléknévnek neveztetik. – Minek neveztetik azon szó a magyar nyelvben stb. Milyen szót nevezünk melléknévnek? Hol vannak itt ezen mondatokban a melléknévek? Mondj te, N.! egy főnevet, te is, te is! írjuk fel a táblára: a fal, a tábla, a kréta. Minő a fal? Milyen a tábla? Milyen a kréta? Mondj, N.! egy melléknévet ezen főnévhez; fű! Te ehhez: festék, hó! stb. Mondj oly tárgyat, mely sárga, N.! olyat, mely vörös, N.! olyat, mely magas, vékony! stb. – Most olvassuk a 39. olvasmányt, majd meglátom, kitaláljátok-e abból a melléknéveket. – A könyvecskében több olvasmány van a melléknév ismeretének állandósítására: azért dolgoztassa ki azokat a tanító részint szó-, részint írásbelileg; írásbeli gyakorlásra vagy az egész olvasmányt leírta, vagy a melléknéveket írta ki, majd főnevekhez illő melléknéveket kerestet, majd mondatokat ad fel, melyeket melléknévvel kell kiegészíteni.

B) Minta a középszálybeli nyelvtan tanítására.

A rag ismertetése. Gyermekek! – mondja a tanító – írok valamit a táblára: Én virág öntöz a kert. Érti-e ezt valaki? Mondat-e ez? Úgy van, ez nem mondat, csak egyes szók. De ha valamit hozzájok ragasztok, így: Én virágot öntöz-ök a

kertben, most sem értitek? Mondat-e ez? Mit csinálok én a kertben? sat. –Még két mondatból lehet kivétetni, hogy a szók beszéd közben gyakran némi változást szenvednek, s akkor kérdezzük: Mi különbség van ezen szók között: Én virág öntöz a kert– és: Én virágot öntözök a kertben? Mit ragasztottunk a virág szóhoz? Mit a kert szóhoz? Akkor kimondjuk: lássátok, gyermekek, beszéd közben a szókhöz gyakran hozzá kell ragasztanunk valamit, hogy azokat megértsük; például nem mondhatjuk: Isten teremt a világ, hanem Isten teremtette a világot; nem mondjuk: a kalap föltesz a fej, hanem a kalapot fölteszem a fejemre. – Már csak ezekből is láthatjátok, hogy a szók némileg megváltoznak a beszédben. De még jobban észre vehetitek a következő mondatokban: a falfehér; a fal-at meszelik; a fal-ba szeget vernek; a fal-ból kihúzzuk a szeget; a fal-hoz állítjuk az ágyat. – Több mondatot írunk fel, melyekben a fal főnév más-más raggal fordul elé; aztán aláhúzzuk és kiíratjuk a főnevet ragaival s észre vétejtük, hogy ezen szók mindenütt másképp végződnek ugyan, de valamiben mégis hasonlítanak egymáshoz, abban, t. i. hogy a fal szó mindegyikben megvan. Aztán kimondjuk, hogy azt, mit a szókhöz ragasztunk, ragnak nevezzük. Megjegyeztetjük továbbá, hogy azon szókat, melyeknek ragjok vau, ragozott szóknak, amelyeknek nincs ragjok, ragtalanoknak nevezük. Erre kikérdezés következik, úgy aztán a begyakorlás, az által, hogy az olvasmányban ragozott és ragt alán szókat kerestettünk és iratunk le. Más órában aztán a hangrendet szemléltetjük, mely szerint a vastaghangú szó vastaghangú ragot a vékony vékony ragot kíván. Úgy következik a vegyes- és éleshangú szók ragozásának szemléltetése. Végre megjegyeztetjük, hogy a nevekhez ragasztott ragokat névragoknak, az igékhez csatoltakat pedig igeragoknak nevezzük. Ezt mind kellő példákban szemléltetjük és begyakoroljuk.

A ragozásról a II. osztályban elég ennyi; mily érteményt adnak az egyes ragok a neveknek s mi a nevek, az a III-dik osztályra hagyandó.

C) Minta a félosztály nyelvtanítására.

Az összetett mondat ismertetése.

A mondattant már az I. osztályban kell megkezdeni, de csak annyira, hogy a gyermekek vegyék észre, miszerint a tárgyakról valamit ki lehet mondani. A II. osztályban már az alany- és állítmánnévvel is megismerkednek a gyermekek, úgy a bővített és összevont mondattal is. A szorosán összetett mondatok ismertetése a III. osztály dolga, s befejezése a IV-dikbe is átnyúlik. Az összetett mondatok a kötszókkal s Írásjelek tüzetesebb ismertetésével együttesen tárgyalandók. Az írásjeleket eddig csak a nyugvás és hanglejtelmes olvasás tekintetéből méltattuk s inkább csak utánzás által vezettük a gyermekeket azoknak alkalmazására; most már nyelvtani, helyes írási szempontból fogjuk azokat földeríteni s műolvasási célzásokat is csatolunk hozzájuk. Az eljárás szemléltetése azonban igen nagy tért igényelvén, itt csak az összetett és összefüggő mondatok fogalmának szemléltetésére akarunk némi ujjmutatást adni, meg levén győződve, hogy a mondattant alaposan értő tanítónak ez is elég; a tudatlanhoz pedig nincs szavunk, csak az, hogy előbb tanulja meg anyanyelvét. De lássuk az eljárást.

A tanító valamely alkalmas olvasmányból kiír több függő mondatot, még pedig olyanokat, melyekben a főmondat kötszó nélkül áll, pl. Mihelyt fölkel a nap (a sötétség eloszlik.) Mikor a nap leáldozik – (elülnek a madarak). – Ha nem tiszteled szülőidet – (rövidéletű lesz a földön). – Aki hazudni mer – (hitelt nem érdemel) stb. Aztán így szólunk: Olvasd el, N.! mi van a táblán. Mondat-e ez: Mihelyt leáldozik a nap? Melyik az alany, melyik az állítmány? De teljesen befejezett mondat-e ez: Nem érzitek-e, hogy ehhez valamit hozzá kell még adni, hogy érteni lehessen? Úgy van gyermekek, ezen mondat értelménye egy másik mondattól függ, s csak akkor értjük meg egészen, ha egy másik mondatot is kapcsolunk hozzá. Tudna-e valaki közöleték e mondatához más hozzáálló mondatot találni? – Hanem találnak, a tanító egészíti ki, így: Mihelyt fölkel a nap, a sötétség eloszlik.

Fölírja a táblára s kérdezi: Mondat-e ez is: 'a sötétség eloszlik?' Hol az alany, hol az állítmány? Hány mondat van itt tehát? Melyik mondat az, melynek értelménye a másiktól függ? Hát a második mondat érthető-e magában is, így: 'a sötétség eloszlik?' Igen, ez érthető magában is. Mikor oszlik el a sötétség? – Fölír aztán a tanító más két-három mondatot s azokat is hasonlóan kezeli, végre kérdezi: Mivel ezen mondat: 'mihelyt fölkel a nap, a sötétség eloszlik' két mondatból van összetéve: ugyan eltalálná-e valaki, mikép nevezhetnők el az ilyen mondatot? – Ha nem találnák el, a tanító mondja: Az olyan mondatot, mely két (későbbben következik a három, négy tagból álló) mondatból van összetéve, összetett mondatnak nevezzük. – Minek nevezzük? stb. – Olvasd a másik mondatot! Minek nevezzük ezt is? Miért? N.! Helyesen! Hát a harmadikat? Jól van! Most mondok egy egyszerű mondatot: majd meglátom, ki talál ki hozzá illő mondatot; 'Amint vetsz'. A gyermekek mondják: 'úgy aratsz'. 'Mikor iskolában vagy' – mondj hozzá, N.! alkalmas mondatot. 'Ha szorgalmasan nem tanulok' – egészítsd ki, N.! Több példát hozván fel és egészítetvén ki a tanító, valamely alkalmas olvasmányból kikeresi a gyermekekkel az összetett mondatokat; máskor felad függő mondatokat, hogy azokhoz a hozzáillőket kitalálják és leírják.

Máskor a függő és főmondatokat szemlélteti a tanító, ilyformán. Fölírja a táblára: 'Ha nem tiszteled szülőidet, rövid életed leszen a földön', s kérdezi: Melyik mondat az itt, melyet magában is lehet érteni? Helyesen, – rövid életed leszen a földön. Hát az, mely ettől függ, melyik? Jól van. Már ha ezen mondat (rámutat) a másiktól függ, mit gondoltok, nem nevezhetnők-e el függő mondatnak? Igen, nagyon jól nevezhetjük függő mondatnak, mint-hogy értelménye a másiktól függ. De ha ez a másiktól függ, ugyan melyik mondat lehet a kettő közül fontosabb, főbb mondat? Ha épen nem találnák el, azt kérdezi: melyik mondat érthető magában is? Igen, ezen mondat: 'rövid életed leszen e földön' úgy is érthető, ha semmit sem függesztünk hozzá, s így ez a fontosabb mondat. Jól jegyezzétek meg tehát, gyermekek, az összefüggő mondatban két mondat van: az egyiket függő mondatnak, a másikat fő mondatnak nevezzük. – Mit mondtam, N.! hány

mondat van az összefüggő mondatban? Hogy híják azt, mely a másiktól függ? N.! Hát amelyiket magában is érthetni? Mely mondatot mondunk függőnek? Mely mondatot nevezünk főmondatnak? stb. Micsoda Írásjelet láttok a két mondat közt? Mire való a vessző? Igen, hogy ott egy kissé megálljunk; de az összefüggő mondat két része közt még azért is teszünk vesszőt, hogy az egyik részt elválasszunk a másiktól, továbbá azért, is, hogy az első mondat utolsó szavát úgy hangoztassuk, hogy ki lehessen venni, miszerint még valami mondat következik; így például a táblán levő összefüggő mondatnak első mondatát így kell hangoztatni s nem így (a tanító a mondatot elsőben jól, azután hibásan hangoztatja s a helyes hangjelítést néhány gyermekkel is utánoztatja). Erre a kérdés és begyakorlás következik. A tanító elolvastatja az illető olvasmányt s a már ismeretes módon feldolgozza. Írásbeli gyakorlásul mondatokat mondói vessző nélkül, s a gyermekek azokat felrakják.

Be levén ez fejezve, a megfelelő kötszókkal kapcsolt összefüggő mondatok ismertetésére megy át a tanító és pedig elejénte ugyanazon példákat használva. Nem lesz nehéz megértetni a gyermekekkel, hogy néha a főmondatot is kötszóval szokták csatolni a függő mondatához, például: Ha nem tiszteled szülőidet, akkor stb. – Mihelyt a nap fölkel, azonnal eloszlik a sötétség. – Aki hazudni mer, az hitelt nem érdemel. – Előbb azonban a kötszók rendeltetését kell szemléltetni a gyermekekkel. – Később az összesorzott mondatokra lesznek vezetendők, úgy a két s több tagból álló összefüggő mondatokra; mely alkalommal a kettős pont és pontos vessző rendeltetése is tüzetesebben ismertetendő.

22. § A helyes írás az elemi tanodában.

Nem elég a tanulónak a nyelvet helyesen beszélni, hanem képesnek kell lennie azt helyesen írni is azaz a kimondott, vagy gondolt szokat azon írásjegyekkel kifejezni, melyeket a jó kiejtés, a szószármaztatás és írói szokás megállapított. E szerint a helyes írás alatt nem egyebet értünk, mint a szóidomoknak írásjegyekkel való szabatos megjelölését. Hogy a helyes írás, külö-

nösen a magyar elemi tanodákban nagy gondot igényel, nem szükséges nagyon bizonyítgatnunk, ha megfontoljuk, hogy még irodalmi embert is keveset találhatni, kik helyesen tudnak írni. A helyesírás nem tevéen külön álló részét az elemi tanodái tanításnak, hanem a nyelvtanításnak a beszélés és olvasás mellett harmadik kiegészítő mozzanatát alkotván, a beszélés-, olvasás és írástól nem különíthető el, hanem, amint már az eddigiekből is kivehető volt, együttesen tanítandó azokkal. Ha tehát itt mégis külön szólunk róla, az csak tüzetesebb méltatása tekintetéből történik.

Mielőtt a helyes írás tanmódjának pontok szerinti tárgyalására térnénk, figyelmeztetnünk kell az újabb időig divatban volt helyes írási tanmód helytelenségére, melyet még mindig sok tanodánkban üznek. Természetes, hogy ezen a tanítónak úgy, mint a tanulónak valóságos kínzására szolgáló tanmód mellett gyermekeinknek hibáktól hemzsegő írása soha sem fog javulni.

Régibb időkben végtelenségig terjedő mondolással akarták a tanulót helyes írásra vezetni: ezen mód azonban már egészen kipusztult, de csak azért, hogy még rosszabbnak adjon helyet, melyet csak az újabb időben sikerült jobbal felváltani. Akik a mondottakat ki is javították, azok még csak mutattak némi eredményt; de a legnagyobb rész semmit sem törődött a javítással, hanem csak mondóit világba, vagy előmintákról íratott. Mikép is lehetett volna eredményt várni oly módszertől, mely a gyermeket folytonosan kinozá, a tanítót pedig a végtelenszámú hibák javítása által annyira megviselélé? A kik a mondolást kissé okszerűbben és lelkiösmeretesebben gyakorolják vala, azok olykor-olykor a táblára hibás mondatokat írnak s azokat a gyermekekkel kijavítaták; továbbá a nyelvtannal összekötetésben a helyesírás elméleti szabályait is eléadák, de semmi tervszerű felosztása nem volt a tananyagnak; az egyes gyakorlatok nem egyes mozzanatokra, hanem mindenre vonatkoztak; a következő tanítás nem volt az előbbire alapítva, vagyis hiányzott a kellő fokozat. így történt, hogy a tanító munkája igazi sisyphusi munka volt s a gyermekek semmire sem mehettek.

Ennek ellenében a helyes írás tanmódját következőkbe foglaljuk.

1) Helyesen írni csak az levén képes, ki a szókat helyesen

ejti, a természetszerű fokozatban gyakorlandó helyes írásnak első föltéte, hogy a tanulót a hangoknak és szóknak helyes ejtésére szoktassuk. A magyar nyelv oly szerencsés, hogy csak igen kevés hangja van, melyek másképp írandók, mint ahogy ejtetnek; azért a helyes írás e szabályát sokkal könnyebben és több eredménnyel alkalmazhatja, mint pl. a német, francia, angol, ki e szabálynak semmi hasznát nem veheti. A helyes írás első szabályának gyakorlása mindjárt a gyermeknek iskolába való lépésével kezdődik s folytatatik a beszélgetések- s hangoztatásokban, míg végre az írva-olvasásban egészen tervszerű tanmenetet nyer.

– A tulajdonképi első helyes írási tanítás tehát az írva-olvasás tanítása. Ennél mind a fül, mind a szem egyaránt levén igénybe véve, természetes, hogy mind a hangnak, mind az írási jegynek befolyása legyen a helyes írásra. Ez okból sehogy sem adhatunk igazat Bormannak¹⁾ és Braubachnak²⁾, kik elvetvén a helyes Írásnak három főszabályát, az mondják, hogy a helyes írást nem lehet hallásból, hanem csak látásból tanulni, mivel az írás látás és nem hallás dolga. Főelvül állítják: Óvd a gyermeket, hogy hibásan írt szót ne lásson; véd bele szorgalommal a szók helyes képeit, és segítsd, hogy ezeket készséggel utánozza. Igaz, látás által is tanulhatni helyes írást, sok ezren így tanulják most is; a tanítás is könnyű, mert egészen gépies, a tanítónak semmi fáradságába nem kerül: de azt kereken tagadjuk, hogy a nyelvtanításban, következőképp annak helyes írás részében is a szem legyen az első; tagadjuk, hogy az elemi tanodában szabad gépileg, ösztönszerűleg kezelni, mit szellemfejlesztőleg kezelhetni. A látás általi tanítás helyén van a francia nyelvben, de a németben és még inkább a magyarban a hallást illeti az elsőség. Helyesen mondja Kellner³⁾, hogy Bormann módszere gépies, hogy az írás a hangnak kifejezése, s a szemnek leginkább ott van dolga, hol a kiírás a kifejezéstől eltér, hogy végre a helyes írás látás és hallás általi tanításának szerves összefüggésben, együtteségben kell maradni az összes nyelvtanítással, s ama kevés szabályt, melyeket a helyes írásra felállíthatni, maguk a tanulók vonják le s állapítják meg.

¹⁾ Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt, Berlin 1846

²⁾ Neues ABC, Gieszen, 1846.

³⁾ Nacke, paedag. Jahresbericht, 1848., Ö. 77.

Aki szókat akar és pedig tudatosan írni, előbb a hangokat kell ismernie, melyeket le akar írni, az igen természetes. A beszélés és hallás mindig az első, az írás a második munkaság. Míg a betűzési és az ezzel összekötött helyes írási tanításnál a tanuló figyelme csak az írott jegyre irányul, s tízszer, százszor kell látnia a szót, míg azt helyesen ki tudja írni: addig a hangoztatási módszerrel összekötött írásnál ezen nehézség majdnem egészen elesik, vagy legalább tetemesen meg van könnyítve; mert a tanuló mindenütt élesen megkülönbözteti a hangokat s jegyeiket, a hangok és betűk neveit s így tiszta tudatára jó a dolognak, következésképp biztosabban is írhat, mint a betűző gyermek, ki csak betűnévvel jellel meg mindent a lényeges különbség megkülönböztetése nélkül. Nem hátrányban van tehát a hangoztatási módszernél a helyes írás tana, hanem inkább előnyben.

Ennél fogva a hangoztatás már csak a helyes írás szempontjából is a fönnebb kijeleltük módon gyakorlandó. Főteendőjének tartsa a tanító tisztán, helyesen beszélni és beszéltetni a gyermekkel, hogy mind a szókat, mind azoknak alkrészeit, a betűket, tisztán hallhassa és a szerint helyesen írhasssa. Minél helyesebben hangoztatja a tanító és tanuló a szókat és hangokat; minél pontosabb az egész írva- olvasási tanítás: annál helyesebben fog írni is a gyermek. Természetes, hogy az első helyes írási elv szerint csak azon szókat fogja helyesen írni a tanuló, melyeknek kiírására a jó kiejtés is elég útmutatást ad. Miképp kelljen a helyes írás első elve szerinti tanítást érdekessé tenni, azt az írva-olvasás tanmódjából is kivehetni; itt csak annyit említünk, hogy a tanításnál majd a hangokat, melyekből valamely szó áll, majd a betűk neveit számláltatjuk el, majd írásgyakorlásokkal kötjük össze a dolgot, majd csupán értelmi feladatokkal hozzuk kapcsolatba. Figyelmeztetjük a gyermekeket a hibás kiejtésre is, pl. óma, k a r a j c z ár, g y e j e k stb. szókra, melyeket hiba lenne úgy írni, mint ahogy rosszul kiejtetnek. Hogy az olvasás közben felbontott, jól szemléltetett szók leírása is igen erősíti a helyes írási készséget, azt már másutt is említettük; így lesz a szem is szolgálatára a helyes írásnak. A pusztá gépies leírásnál azonban nem maradhatunk, hanem új és új alapot kell adni a tanításnak, új meg új nehézségeket nyújtani a tanulónak, hogy fi-

gyelmé, emléje gondolkodása feszültségben tartassék. Mintáz írva-olvasás tanításánál láttuk, már az egyes betűk tanításánál is lehet és kell a táblára írni, az írottat kellő szemléltetés után letörölni s emlékezetből íratni; később e gyakorlás mindinkább nagyobb és nagyobb mérvű lesz. A maga gondolatait is le kell írnia a gyermeknek, ha mindjárt kezdetben csak szók is. Később mondatok, rövidke elbeszéléseket kell utánírnia, melyeket a tanító elmesélt stb. A mondolás már az első helyes írási elv gyakorlásánál is alkalmazható; mert az által a tanuló kényszerítve van figyelni, a dolgot megfontolni, a hallott hangokat megkülönböztetni és kellő jegyekkel megjelelni. – Némelyek nem ajánlják a szándékosan, hibásan fölírt szók és mondatok kijavítása általi tanítást, azt állítván, hogy úgyléleg elég hibát ír a gyermek, minek nézegesse a hibásat. De aki tudja, mennyire világosítják fel a dolgot az ellentétek, az azt a módot is fogja alkalmazni, de csak néha és akkor, midőn a gyermekek már a jót megszokták, hogy az az ellentét szemlélése által annál jobban megerősödjék. Így ajánlja ezt Diesterweg is.

2) De a magyarban olyan szók is vannak, melyekben némely betűk másképp ejtetnek ki, mint ahogy kiíratnak. Ami a magyar szók írásában legnehezebb, az a szóképzés és ragozás által módosult hangoknak, s ami még ennél is nehezebb, némely összetett szóknak írása. Ez már második elvét teszi a helyes írásnak, mely így szól: írd a szót úgy, amint az képzés vagy ragozás útján eléállott! Ez már nyelvtani ösmeretekkel jár. Az összetett szók némelyikéit, igaz, igen nehéz írni, mert nyelvünk e tekintetben még nincs megállapodva; nehéz ez még tanult emberekre nézve is, mert ezen szabály: „Ami egy, vagy új fogalmat tesz, az egy szóba írandó!” nem fogadható el. Ez sem a latin, sem a német nyelvben nem áll meg mindig; annál rosszabb tehát, hogy a latin s német nyelvet veszszük a magyar nyelv, szó-összetételének mintájául; mivel például a németben *berücksichtigen* egy szó, a magyar is a *t e k i n t e b e* venni szókat egybe írja; mivel *ambo*, *beide* egy szó, fogjuk, a magyar mind a kettőt is egy szóba írjuk. Miért nem tehát *mi n d a h á r o m*, *mindaszáz* is? A könnyebb összetett szókat, pl. *szalmakalap*, *tentatar* tó összeírását nem nehéz felfogadni a gyermekkel

már kezdetben sem; de a nehezebbeket elejénte csak szemlélés útján tanulják kiírni; későbbben azonban nyelvtani okát is kell adnunk azok összetételének. – A szóképzés és ragozás által módosult hangok helyes kiírásának begyakorlására némelyek azt ajánlják, hogy az összejött betűket saját hangjaik szerint olvasuk, például tud-ja, al-ja tanít-son sat. Bizonyos, hogy a szóalakok kiírását sokszorosan megkönnyítnők, ha így olvasnánk és olvastatnánk; de minek tanuljon olyasmit a gyermek, mit későbbben el kellene szoknia? Nem hiszszük, hogy legyen valaki, ki a magyar nyelvnek az összejövétel által származott kettős hangoztatásban rejlő erélyét eltörölni s a kiejtést nehezíteni óhajtaná. Tartsuk meg e sajátságát nyelvünknek, annyi- val inkább, mert ennek szemléltetése és gyakorlása jelentékeny alaki képző erővel bír; nem a beszéd van az írásért, hanem az írás a beszédért; az írás változhatik, a beszéd szellemének maradnia kell; nyelvünk e tekintetben úgysis előnyben van más nyelvek fölött; a franczia Bordeaux elég nehéz ugyan, mégsem akarják betű szerint ejteni, sem ejtés szerint írni. A hamis ejtés helyett szorgalmas elemzés útján vezetjük a tanulót az ilyen szók helyes írására. Elejénte elég csak a t ő r evezetni a tanulót, például e szóban ‚tanítson’ rá kell őt alkalmas kérdésekkel vezetni, hogy a t ő tanít, az igazság-ban igaz sat., s többszöri szemléltetés után majd nem írja cs-vel ss-sel; későbbben aztán nyelvtani okát is kell látnia. Ha a tanító úgy kezeli az olvasást, mint főnnebb megállapítottuk: akkor a helyes írás második szabályával nem lesz annyi vesződsége, mint azoknak, kik vagy nem értenek a nyelvtanításhoz, vagy kényelmesek.

A második elv már az elsőnek alkalmazásánál is elékerül néha, amennyiben az összetett mássalhangzók helyes kiejtésére figyelmeztetjük a gyermekeket, de a középosztályokban már tervszerűleg alkalmazandó. Itt már nem adott alkalmaznál, nem csak az egész nyelvtanítással kötendő össze a helyes írástan, hanem külön tanidőt is tűzünk ki számára.

3) Végre oly szóink is levén, melyeknek Írásmódját sem a jó kiejtésből, sem a származtatás- és ragazásból nem lehet kivenni, harmadik elve a helyes írásnak ez: úgy í r d a szókat, amint

azokat az írók írni szokták. Ezen szók helyes írására csak a gyakori látás vezet.

A helyes írási elvek gyakorlását egymástól élesen elválasztani nem lehet; mert lehetetlen, hogy már az első elv gyakorlásánál is ne forduljanak elé oly szók, melyek a második és harmadik elvhez tartoznak: mindazáltal a tananyag zömére nézve mégis tanfokozatokat, kellő egymásután kell megállapítanunk, azaz tervszerűen eljárnunk, mivel a rendezetlen tanítás nem viszen célhoz.

Az első elv szerinti helyes írást leginkább az alosztályban, a másodikat a középsőkben, a harmadikat túlnyomóan a legfelsőbbben gyakoroljuk. A főgyakorlatokról következők jegyzendők meg: a) a kiejtés szerinti vagyis az elemi helyes írás elkülönítendő a felsőbbtől; b) amannál minden közvetlenül a hangra vonatkozik; tiszta, világos beszélés és a beszéltek finom hallása, a hallottnak leírása teszik főmozzanatait; c) a tanmenet az ismeretes általános módszertani elvek szerint állapítandó meg; minden leczkében csak határozott tárgy veendő elé, melynél aztán annyi ideig kell mulatni, míg a tanuló el nem sajátítja; d) a szemléltetés mindig gyakorlással legyen összekötve; e) a terjedelmesebb gyakorlatok kezdetben a táblára írt szóknak, mondatoknak s rövidke elbeszéléseknek, vagy leírásoknak leírásával tételnek; f) ezekre következik az olvasó könyvre támaszkodó szó szerinti leírás; g) ekkor aztán a betanultaknak, vagy elbeszélteknek leírása; h) a mondolás; i) az elmélet; j) az iránygyakorlások.

Aki az olvasás tanmódját s a helyes írás első elvéről mondottakat megfigyelte, az a kijelelt gyakorlatokat is ösmeri; a mondolásról és elméletről mégis szólanunk kell valamit.

A mondolást végére tettük ugyan a gyakorlatoknak; de nem azért, mintha azt a többinek megelőznie kellene, mert hiszen a mondolás bizonyos mértékben már az első osztályban is alkalmazandó; hanem azért, mert itt a mondolásnak csak főfokát értjük. A mondolás minden fokozaton használható fölváltva a többi gyakorlattal; de midőn a tanulók már neki erősödtek, az kiváló gondot igényel Hogy a mondolás túlnehéz gyakorlássá ne váljék, törekedjünk megelőzni a hibákat. Vagy az olvasó könyvből mondunk valamit a tanulóknak, mit már előbb helyes írási gyakor-

lás céljából olvastak; vagy a mondandókat előbb a táblára írjuk, hogy szemlélhessék, s aztán letörlés után mondolunk; vagy a mondandóknak nehezebb részeit előbb kifejtjük, némely szót betűztetünk. Mindezen esetekben igen megkevesedik a hiba, ha különben a mondolás a tanulók fejlettségi fokához van aranyozva; következésképp a javítás sem lesz oly fárasztó sem a tanulóra, sem a tanítványra nézve, s ami jövőben elkerülendő, könnyebben leszen észrevehető. Nincs helytelenebb dolog, mint gyöngé tanulókat nehéz, vagy ki nem fejtett, meg nem magyarázott mondolással gyötörni; csak azt írhatja helyesen és tarthatja meg emlékezetében, amit átértett. Hogy a mondolással a helyes írásra vonatkozó minden mozzanatot össze kell kapcsolni és azt kidolgozni, tehát a tanulókat a követett írmódnak kellő kérdések s példák általi megértetésére vezetni: az magától is értődik. De távul legyen azt vélni, mintha minden alkalommal mindent, mi csak helyes Írásra vonatkozik, tárgyalni kellene. A mondolásnak mind az al-, mind a felosztályokban szintén kellő egymásutánt kell tartania, nem mindent egyszerre adnia. Tartalmának is megfigyelésre, vagy emlézésre méltónak, a nevelés és tanítás általános elvei szerint szerkesztettnek kell lennie; mert a tanulónak csak a legjobb jó, s ha tartalma nem tanulságos, legyen legalább nyelvtani tekintetben kiaknázható.

A helyes írást legkönnyebben megtanulhatni ugyan hallás és látás és folytonos írás útján; de sem az olvasásnál való szétbontás, sem a mondolási gyakorlások nem képesek a tanulót biztos helyes Írásra vezetni; mert a szó számtalan, s némelyek gyéribben kerülnek elé, semhogy azok képe mélyen vésődjék emlékezetébe. Törvényeket, szabályokat is kell ismernie a tanulónak, s csak ezek alapján jut biztos, tudatos helyes írásra; vagyis a nyelvtan azou részeit, melyek a második helyes írási elvre és az íráspontozásra vonatkoznak, lassankint el kell sajátítania.

Fordítson azonban a tanító még oly gondot is a helyes írási gyakorlatokra, kevés eredményt fognak azok mutatni, ha az iratokat javítlanul hagyja; mert a gyermek legkisebb érdeklődéssel sem fog viseltetni az olyan dolog iránt, melyet nem kérnek számon. A helyes írási gyakorlatok javítására ugyanazon szabályok érvényesek, melyeket az Általános Tanítástanban a feladatok javítására nézve felállítottunk. A javításnál soha se téveszsze szem elől a

tanító, hogy a jónak megszokása a főfeladat, ennél fogva ne használja azt hibavadászatra. Ha jól készíti elő tanonczait, igen megkönnyíti a javítást. – Ha jól ellenőrzi tanítványait, mikor írnak, csak kevesen fogják hanyagul végezni munkáikat. – Készen lévén a gyakorlat, felszólítjuk a tanulókat, hogy az Írottakat magukban figyelemmel átolvassák: mert e nélkül a legfigyelmesebben író ember sem biztos arról, vajjon nem nézett-e el valamely hibát; ennek a szokásnak természetévé kell lenni a tanulóknak. Átolvasás után javításra kerül a sor. Ez a helyes írás régebbi módszere szerint igazi vezeklés volt a tanítóra nézve, de most már könnyebb és hasznosabb munka, mert ha módszeres tanmenetet tartunk, csak kevés hiba fordul elé. A hibákat megelőzni mindig jobb, mint javítani. Vagy összehasonlítana a tanító az írottakat az olvasó könyvvel, ha arra támaszkodva írtak a gyermekek; vagy a táblát állítja szemök elé, melyre ő, vagy valamely ügyes tanuló írta a feladatot; vagy a tanulók kicserélik munkáikat s kikeresik hibáikat; vagy a tanító mindnyáj okkal egyszerre átmegy a dolgozaton; vagy haza viszi a kötetkéket s vörös tentával áthúzza a hibákat. Mindenütt, mindenben rend, törvény uralkodik, de nem vak szokás, nem örök egyformaság. Könnyelmű, hanyag gyermekeknek újra kell írni otthon feladataikat. Az érdek ébresztése tekintetéből tanácsos valamely kisebb egésznek bevégeztével valamit mondolni és a gyermekeket a hibák száma szerint sorozni, ez ösztönül szolgál. Külső dolgokban ilyesmi legelőbb szükséges. Nem csak a mondóit feladatoknál, hanem minden írásbeli munkálatnál rajta lesz a tanító, hogy a gyermekek helyesen írjanak, így nem lesz a javítás oly munka, melynek már csak nevé-től is irtózik a tanító.

23. §. Az írálygyakorlások szükségessége az elemi tanodában.

Az írály gyakori és egyik kiegészítő részét teszi a nyelvtanításnak és nem csak gyakorlati, hanem szellemképzési szempontból is szükséges. Írálygyakorlásokról még a múlt század első felében sem tudtak sokat a tanítók, az írás csak is a szép írásra terjeszkedvén. De a század végével és a jelennek elején az elemi tanügy emelkedésével az írás elé is magasabb czélt tűztek ki a nevelők;

így a württembergi tanrendszerben (1810.33. §.) ez áll: „A néptanoda tantárgyai közé tartozik: a német nyelvtanítás, mint helyes beszélésre és írásra, a gondolatoknak szó- és Írásbeli készséges, ügyes kifejezésére vezető kalauz, részint a szükséges nyelvtani szabályoknak tanítása, részint és kiválóan szó- és írásbeli gyakorlatok által.” De a kezdet roszul ütött ki, mert az irálygyakorlásoknak mind anyagra, mind alakra nézve igen magas czélt tűztek volt ki, melyet a gyermeknek elérni annál kevésbbé lehetett, minthogy az eszközök is rosznl valának megválasztva. A visszahatás a nevelési irodalom oly nagy lendülete mellett nem maradt ki sokáig. Már Räumert¹⁾, Wackernage²⁾, Gräfe³⁾ igen jeles nézeteket közölnek az irálygyakorlásokról. De akik azokat mai jelentőségükre emelték, azok leginkább Otto⁴⁾ és Kellner⁵⁾ voltak. Már csak neveikből is beláthatni a műveknek, hogy azokban a nyelvtanítás egészen az olvasó könyvekre támaszkodik.

Vannak nevelők, kik bár szeretnék, hogy a nép jobban értse kifejezni gondolatait, az irálygyakorlásokat az elemi tanodában, főleg az egy-, kétosztályiakban, merő lehetetlenségnek tartják, azt állítván, a nép gyermekeit lehetetlen írásbeli nyelvre tanítani. Ezeket elég volna ugyan a jeles Krügerre⁶⁾ utalni, ki az ilyen nézetben sivárkeblőséget, lomhaságot, tudatlanságot s részben roszlelkűséget lát: de minthogy az elemi tanodái irálygyakorlatok csak a legutóbbi két évtizedben emelkedtek igazán érvényre, szükséges azok fontosságát közelebbről is méltatnunk.

Ha gyakorlati hasznát tekintjük az irálygyakorlásnak, az kézzel fogható; mert hát minek tanítjuk oly nagy veszóséggel írásra a tanulókat, ha azzal semmi magasabb czél nincs összekötve, mely a gépies betűknek értéket ad? „Épen az, hogy magasabb czélt nem lehet vele összekötni, bizonyítja, hogy az a népnek nem szükséges” – így okoskodnak azok, kik a nép számára a szóbeli

¹⁾ Geschichte der Pädagogik. 1842. III. Th. S. 2.

²⁾ Lesebuch, IV. Jahrg.

³⁾ Die Volksschule, 1850, II. Jahrg.

⁴⁾ Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln, v. Fr. Otto.

⁵⁾ Sprachstunden, enthaltend einen Leitfaden für den sprachlichen Unterricht in den Unter- und Oberabtheilungen, der Volksschulen, 1857.

⁶⁾ Ueber den Unterricht in der Muttersprache, 1846. S. 8.

közlekedéssel is beérik. Tagadhatlan, hogy az írálygyakorlásoknál sok kül- és belakadály, nehézség fordul elé, s a tanító tevékenységének sikere kétesnek látszik. Az iskola népszerűsége, a tanidő rövidsége, az a sok akadály, melyekkel már a gépies és helyes írási Írástanításnál is kell küzdeni, az írási szerek hiánya, a táj-és írásnyelv különbsége, a nép gyermekeinek szellemi ügyefogyottsága és sok egyéb körülmény szemlélése könnyen arra a gondolatra vezethet, hogy az írály gyakorlások keresztjétől a tanító megszabadítandó. De ezen bajok önmagukban véve még nem szolgálhatnak okul az írálygyakorlások eltörlésére; ellenben, ha tekintjük, hogy a kor a nép alsóbb rétegének a polgári s társas életi kiskorúságból való megszabadításán dolgozik s az osztályok közti űrt betölteni, vagy legalább áthidalni törekszik, akkor teljes igazat adhatunk Schleiermachernak, ki többi közt így szól: „Semmi sem hátráltatja annyira az általános művelődést, nevezetesen az osztályok közti kiegyenlítést, mint a nyelv használásában való készségnek messze elágazó hiánya; a növendékeknek nem csak felfogni, hanem eléállítani is kell. (természetesen csak olyasminnek alapján, amit átdolgoztak) A nyelvnek logikai eleméhez tehát szorosán csatlakozzék az írás.”¹⁾ Akik a tollat vezetik, azok urai a népnek; szellemi szolgaságából tehát csak akkor szabadul ki a nép, ha a tollat használni tudandja. Aztán a gondolatoknak nem csak szó-, hanem írásbeli helyes kifejezése nem szükséges-e főleg jelen bonyolodottabb életviszonyaink között még a legegyszerűbb embernek is? Hányadik ember az, kinek levél, nyugtatvány, bizonyítvány stb. írására nem volna legalább egyszer-mászor szüksége?

Ha továbbá a nyelvfejlődés eszméjének és az általános szellemi képzésnek szempontjából tekintjük a dolgot: úgy találjuk, hogy a nyelvtanításnak nem csak felfogás, hanem előadás is, nem csupán nyelvértés, hanem nyelvkészség, nyelvképesség is a célja, következésképp a gondolatoknak írásbeli kifejezésére egyenesen a szellemfejlés elvénél fogva kell vezetnünk a gyermekeket. Senki sem tagadhatja, hogy a szellem két különböző irányban narakodik: az egyik, midőn a megjelelendőről a jelre, (a gondolatról a szóra), a másik, midőn a jelről a jeleltre (tehát az olvasásnál is a szóról

¹⁾ Erziehungslehre, 1849, S. 469.

ennek értelmére, tartalmára) megyén; a szellem művelődése tehát mind a két irányban eszközendő; az első működésénél a szellem inkább elemző úton, összetesről elvontra halad, itt inkább összekötő úton, elvontról összetesre; ott inkább cselekvő, itt inkább fogékony. Hozzájárul, hogy a gondolatoknak Írásbeli kifejezése a szóbeli fölött azon előnnyel bír, miszerint a tanuló a folyamat lassúságánál fogva és a gondolatok lekötésére való tekintetből kényyszerítve vagyon gondolatait jobban összeszedni, összpontosítani, csoportosítani s világosabban, czélszerűbben rendezni.

24. §. Az irálygyakorlások célja és anyaga.

Még a középtanodai tanításnál is igen megfontolandó levén, melyik osztályban s mily fokban követelhetni a tanulótól önálló dolgozatot, világos, hogy elemi iskolában önálló, a tanulók öngondolkodása által létesítendő írásbeli előadásról szó nem lehet. Nincs semmi visszásabb dolog, mint saját gondolatait kívánni a gyermeknek, ki azokon uralkodni, azokat az elért alakban mozgatni nem bírja. Bonnel az irálygyakorlatokat az ifjú szellem kínhorgának nevezi, s azt mondja, hogy ő és tanulóársai csak azért örültek az évi szünidőnek, hogy néhány hétre szabadoknak érzék magukat azon erőszaktól, melylyel szellemi magzataiknak természet ellenes szülésére kényszerítik vala őket. Nem csak magamon, hanem százakon szerzett tapasztalásom győzött meg arról, hogy a feladatok mázsányi súly gyanánt és sokkal jobban nehezedének leikeinkre, mint a többi más munka egybevéve. E jelenségnek okát az irálygyakorlatok céljában találja, mely a gyermekeket saját termelésre kényszerítette, a gyermekeket, kik maguk is csak imént lőnnek termelve, kik Wolf szerint nem csak haszon nélkül kínozzák magukat, hanem korán érett fecsegökké lesznek, kik ha a termelés ideje megérkezett, semmit nem bírnak termelni. Ez egyik neme a szellemi önszeplősítésnek.¹⁾ Hogy az irálygyakorlások igazi vezeklések voltak mind tanítóra, mind tanulóra nézve, és hogy sok helyen még most is azok: elgondolhatni, ha az önálló fogalmazványokat a taneredmény mérvesszőjeül, koronájául veszik; ha nem látják be, hogy a természet azon korban,

¹⁾ Neues Jahrbuch der Berliner Gesellschaft für deutsche Sprache. B. 2 N. 4.

melyben az elemi tanoncok vannak, valamint testi, úgy szellemi terményeket sem képes létesíteni, hogy a szokásos írásbeli gyakorlások túl vannak a gyermek láthatárán; ha nem veszik számításba, miszerint a közvetlen gyakorlások épen nem egyedüli forrásai a jó irálynak, hanem hogy arra az egész tanítás közre működik, úgy hogy a közvetlen gyakorlásoknak csak bizonyos műtani készség, ügyesség, biztosság megszerzését tulajdoníthatni. Ha mindezeket tekintetbe vesszük, akkor nem fogunk lehetetlenséget követelni a fogalmazástantól, hanem annak tartjuk, ami, t. i. előkészületnek, előgyakorlatnak. Maguk az ügybeli iratok is csak alakra nézve fognak eltérni, de tartalmilag szintén az előkészület terén maradnak; mert nincs természet ellenesebb eljárás, mint értetlen gyermekeket olyan ügyiratok készítésére vezetni akarni, melyeknek alapföltéiteit, az életviszonyokat, még nem ismerhetik. Az elemi tanodái fogalmazás célja nem szabad eléállítás, hanem mások képzeteinek föllevenítése, megújítása; határa tehát az olvasás, írás, helyes írás és nyelvtan határaival egészen egybe esik. A gyakorlatok oly kellő egymásutánban vezetendők, hogy a fokról fokra erősödő növendéknek csak mérsékelt erőltetésébe kerüljön azoknak megoldása; műtani irányuk a gyakorlati hasznavehetőséget, az alaki pedig a tanulók látkörének tágítását tartja szem előtt.

De e cél világosan kijeleli az anyagot is, melyet az iránygyakorlásoknak feldolgozni kell. Minthogy ugyanis ezeknek mindig csak valami meglevőre, a tanulók által átdolgozott, átértett alapra kell támaszkodniok: azért az irány anyagának nem lehet másnak, mint tárgyilagossáknak lenni. Az úgynevezett okoskodás nagyon árt a gyermek kialakulásának. Az írásbeli előadásnak tartalma mindig valami átélt, látott, meglevő tárgyra, kiválóan tehát elbeszélésre, leírásra támaszkodják. Természetes, hogy ez anyag aztán nem csupán érzéki lesz, hanem valamint a nép elemét az egész valóságos, életteljes és a gondolkodás bonczkésével szét nem szedett világ teszi, mindennel, mi földi és égi, testi és szellemi, emberi és isteni, úgy a belső világ is nyújt anyagot iránygyakorlásokra; de a belvilág anyaga is csak tárgyilagossá, tényleges, összetes, vagy az összetest egybefoglaló élményekből állhat.

25. §. Az írálygyakorlások módszere.

Az írálygyakorlásokra mindjárt az év kezdetén készítjük elő a gyermeket, midőn vele egyről-másról beszélgetünk. Az első gyakorlás tehát egészen szóbeli. Az ember előbb beszél, mint ír. Az első szóbeli gyakorlásoknak nem kell ugyan szigoruan kimérteknek lenniök, de mégis olyanoknak, hogy azok mindig a nyelv gyarapodását is előmozdítsák. E célra sokkal jobb az elbeszélő tanalak, mint a kérdező; azért, mihelyt és amikor lehet, elbeszélő tanalakot használjunk. Igen hatékonyak a gyermek szóbeli kifejezésének ügyesítésére az elbeszélések, mint amelyeket könnyebben tart meg és újít meg a gyermek, mint akármely más írályalakot. Már a kis gyermekek is képesek csekély segítség mellett rövid történetkéket elmesélni, annyira, hogy ha többször gondosan gyakoroljuk őket, mind a tartalmat bámulatos hűséggel megújítják, mind az alakot megtartják; s ha az ügyes tanító alkalmas vezetés, kérdezetés által új szempontokat szemléltet a gyermekkel, kifejezésének önállósága is meglepően kifejlík.

Ha már a gyermek jól előrehaladott a szóbeli gondolatki-fejezésben s írásban: akkor lassankint Írásbeli gyakorlatokra megyünk át vele; de az magától is értetik, hogy a szóbeli gyakorlatok soha sem szűnnek meg, s az írásbeliek is csak ezeknek alapján fejleszthetők. Mint már említve volt, az írásbeli gyakorlásoknak a néptanodában mindig valamire támaszkodniok kell, mint melyek csak szemlélésnek, taglalásnak, olvasásnak lehetnek kifolyásai. A gyakorlatok egymásutánja utánzásan alapszik, melynél fogva a gyermek ösztönszerűleg a felnöttek követésére hajlandó. Ezt valamint a beszéd-, úgy az írástanításnál fel kell, használni. Ennél fogva írassunk le a gyermekekkel sok szót, mondatot s kisebb olvasmányokat, vagy egyes szakaszokat azokból, gyakoroljuk ez által egy úttal a szép és helyes írást, kössük össze a gyakorlatokkal a tisztaság és rend iránti érzéket, szoktassuk a szemet az írottak s nyomottak pontos megtekintésére. Bizonyosak lehetünk benne, hogy minél többet íratunk az első években szóról szóra, annál kevesebb vesződségünk lesz különös helyes írási tanítással. Távuł legyen azonban tőlünk ezt úgy érteni, hogy e fokozaton csupán leírással és helyes írási fel-

adatokkal foglaljuk el a gyermeket. Már akkor is használnunk kell a mondolást, rövidke történetek, mesék, vagy azok egyes részének szemléltetés utáni leírását vagyis írásbeli megújítását (reproductio). A gyakorlatokban változatosságnak kell uralkodni: azért a fönnebbiek mellett a t-múlóktól az iskolán kívül látott és tapasztalt dolgok is fognak anyagul szolgálni. Ezen dolgokat a gyermek képzelete elé állítjuk, s minél világosabb tudata van rólok, annál tökélyesebben fogja azokat leírni.

További irály gyakori ásókra többnyire az olvasó könyvek szolgálnak támaszul; mert ezek a gyermeknek fokozatos nyelvtanítást, nyelvképességet adnak. Hol semmi sincs, onnan semmit sem vehetünk. Ha azt akarjuk, hogy a gyermek valamit eléállítson, előbb adni kell neki; ha semmit sem vesz magába, semmit sem adhat ki, hanem ha anyaga fokról fokra gyarapodik, ugyanoly arányban fog látköre is tágulni, nyelvképessége s ennek következtében gondolatának írásbeli kifejezése is erősödni. Ahol tartalom van, ott csak csekély segítség szükséges, és a kifejezési alak mintegy magától áll elé. Csak engedjünk valaminek helyes benyomást a gyermekre, s a kifejezést majd könnyen eltalálja. A fölvetel és megújítás természetszerű viszonyba lépnek, ha az írásbeli munkára az olvasmányokból (reáliákból) merítjük a feladatokat. A jól megválasztott s helyesen átdolgozott olvasmányok legbővebb s legtermékenyítőbb forrásait képezik a szó- és írásbeli gondolat kifejezés fokunkinti fejlődésének. – A gyakorlások középfokán már nagyobb történetkéket, meséket is lehet elmesélni és elmeséltetni s azután Íratni, úgy a látott, hallott, dolgokat is több oldalról lehet leírni.

A legfelső fokon már a beléltre vonatkozó leírásoknak is van helyök. Egyszerű élet- és jellemvonások leírásával próbálkoznak a gyermekek. Továbbá leírják a tárgyak káros és hasznos oldalait, ítéletet mondanak ezen, vagy azon személyről, fölvilágosítják a könnyebb közmondásokat valamely megfelelő élmény nyel. Ezen gyakorlatoknak sok neme áll rendelkezésére a tanítónak. Ilyen először is a szabad átalakítás, megváltoztatott alak- és tervvel, pl. ha a méh munkássága leíratott volt, e leírást elbeszéléssé változtatjuk; vagy átváltoztatjuk az anyagot, máskép rendezvén a gondolatok menetét; vagy valamely össze-

tes anyagot ismeretes általános igazságra vitetünk vissza. Továbbá valamely olvasmányból, vagy elbeszélésből kivonatot készítetünk, azt megrövidítjük, vagy ellenkezőleg kitégítjük, kiegészítjük, nevezetesen a szereplő személyeknek bővebb megismertetése és a viszonyoknak, külkörülményeknek részletesebb eléállítása által. Végre utánalakításokra fogjuk a növendékeket, pl. távulabbi természeti tárgyakat iratunk le azon gondolatrendben, melyet máimás természeti tárgyaknak az olvasó könyvben levő leírásából ismerni tanultak; leiratunk némely természeti folyamatokat az olvasó könyvben levő mintáknak kellő szemléltetése s utasítás nyomán, például valamely rovar átváltozásának folyamatát; vagy mesét, általános emberi és történelmi viszonyokra vitetünk át stb. A legfölső fokra hagyandó az életre szükséges könnyebb ügyiratok fogalmazása is. olyanoké, melyek a gyermek látkörén kívül nem esnek, vagy ha igen, melyek nem igényelnek valami különös és tüzetes előkészületet. Amely életviszonyokat a legöregebb növendékek eddigi élményeikből félig-meddig ismernek, azokat föl lehet nekik deríteni, hogy az ügyiratok készítésében felhasználhassák; de a nehezebbekre, melyeket t. i. csak későbbben a gyakorlati életben ismernek meg, nem szabad terjeszkedni, mert ez haszon nélküli hálátlan munka lenne.

Mindezen gyakorlásoknál sok, igen sok segítségre van szüksége a gyermeknek; ha ez hiányzik, vagy hiányosan nyújtatik neki, gyakran könnyebben írna le saját fejéből valamit, mint csonka utasítás, vagy valamely föl nem taglalt, át nem értett olvasmány szerint. Különösen az alak és tartalom átváltoztatásánál törekedjék segítségére lenni a gyermeknek a tanító; mert ha kellőleg nem mutatja meg neki a munka menetét, nem sokra fogaz menni, bár elcsigázza is magát. A tanítónak bizonyos mértékben a tanulóval együtt, vagy inkább a tanuló fejével és kezével kell dolgoznia. Szabályul tartsa a tanító mindent, mit a tanulóknak írásbeli feladatul ad, azokkal a tanítás elvei szerint kellőleg átdolgozni, hogy azt mind részeiben, mind a részeknek egy egészszé való összeköttetésében világosan láthassák, s akkor kedvvel és jól fognak dolgozni, nem sok hibát ejtenek, képességek fokról fokra gyarapodik, s a fogalmazástan nem lesz kínzása sem a tanítónak, sem a tanulóknak.

Vegyünk fel például levelet. Levélírára nem úgy vezeti az ügyes tanító tanítványait, hogy megmondja nekik: írjatok levelet erről, vagy arról!, hanem a levél tartalmát kidolgozza a gyermekekkel, kikeresteti, vagy ha szükséges, megmutatja a főgondolatokat és azoknak egymáshoz való viszonyait, összeköttetését; ha valamit levélben kell leírniuk a tanulóknak, azt előbb közösen elrendezik; a tanító ügyes kérdésekkel kezökre dolgozik tanítványainak, gondolkodik, keres, feltalál, szóval dolgozik velök. Az első levélkét, melynek, természetesen, egyszerűnek, könnyűnek kell lennie, táblára írja a tanító, figyelmezteti a tanulókat annak lényeges részeire s a részek rendjére. Akkor aztán megfordítja a táblát még egyszer kellően elmondja nekik a levélke tartalmát s elmondhatja néhány gyermekkel is, figyelmeztetvén őket, hogy úgy mondják «1, mintha azt az illetőnek el kellene beszélniök, s úgy írják le, mint ahogy azt élő szóval elmondanák. Készen lévén a feladat, összeszedi a kötetkéket, megteszi a szükséges javításokat s néhány dolgozatot összehasonlít a táblán levővel, a tanulóknak a hibákra nézve kellő fölvilágosításokat ad s most már a tábláról iratja le a levelet, hogy mintául szolgáljon nekik, így jár el a tanító más az olvasó könyvben levő levélké kidolgozásában is. A mennyiséget illetőleg azt tartsa elvül a tanító, hogy keveset és gyakrabban, nem sokat; és gyéribben kell feladni. Inkább igénytelen kis dolgozatokat csináljanak a gyermekek, de lehetőleg hibátlanul és rendesen, csinosan, mint nagy terjedelműeket, tartalmasakat, de amelyek aztán hemzsegnék hibáktól.

Minden gyakorlásnak azonban csak úgy lesz óhajtott sikere, ha a dolgozatokat czélszerűen kijavítjuk. Igaz, hogy a javítás a gyakorlatok okszerű vezetése mellett is mindig fáradtságos, kellemetlen munka marad; de itt semmi sem segít, hasztalan minden dörmögés, panasz, a javításnak meg kell történnie, s így legtanácsosabb a tanítói hivatal ezen kellemetlen részét is hűséggel teljesíteni s lassankint agy megszokni, hogy annak terhes voltát ne érezzük. Sok más kellemetlenséggel is kell küzdeni a tanítónak; de ha megfontolja, mi az ő rendeltetése, lassankint mindennel ki fog békülni. A feladatok javításmódjáról már az (Ált. Tan., kitaláltató tanalak) is szólottunk; de álljanak még itt a következő különös megjegyzések. A javítás

olykor-olykor és némely szakaszokra vagy pontokra nézve az iskolában, szóval, közösen is történhetik, s az általános hibákra nézve kell is történnie; a dolog legnagyobb részét azonban otthon végzi a tanító. – A javításban óvakodva és kímélettel járjon el a tanító, különösen a kezdők és gyöngék irányában, hogy el ne kedvetlenítse őket, hanem inkább felbátorítsa; legyen neki szava ne csak a hibákra, hanem a jónak elismerésére is. A javításnál, amennyire csak lehet, mindig igénybe vegye a tanuló munkásságát is, úgy hogy amit lehet, ők maguk javítsák ki. Ne javítson semmit, aminek okát a tanulókkal föl nem keresteti. Természetes, hogy mint mindenben, úgy itt is a tanuló tehetségei és előismereteihez kell alkalmazkodni. A nehezebb hibákat az erősebb, a könnyebbeket a gyöngébb tanulókkal igazításra ki; kezdetben csak a felülőbb hibákat igazítsa ki, melyek a tartalomra s alkrészekre vonatkoznak; aztán a nyelvtani, helyes írási hibákat, továbbá a tárgyak és gondolatok rendje elleni hibákat; későbbben a kifejezés ügyetlenségét, helytelenségét, határozatlanságát s végre azokat, mik az előadás élénkségét, egységét, kerekdedségét, csínját illetik, mindezeket azonban csakis a tanuló fejlettségi fokához alkalmazva. Több oly hiba is van, melyeket nem kell a tanítónak sem magának, sem a tanulókkal javítani, hanem csak aláhúzni, megjelelni, s a tanuló maga javítja ki. Az így kijavított dolgozatot újra átnézi a tanító. Emellett jegyezzük meg, hogy valamely dolgozatot ritkán kell minden szempontból javítani, mert a sokféléből kevés maradna a tanuló fejében, hanem egyiknél a nyelvtani, másiknál a logikai, vagy történeti stb. mozzanatra fordítsunk főfigyelmet. Néha úgy is tehetni, hogy az egészet egy, egy szakaszát pedig valamennyi szempontból bíráljuk. Hanyag, rendetlen javítástól óvakodjék a tanító; inkább semmi, mint ilyen javítás. Ami az irány gyakorlások érdekét fentartja, az a gondos javítás, ami azt kiirtja, az leginkább a rendetlenül vitt javítás. – Az írásbeli dolgozatok külalakjában rendet, tisztaságot követeljen a tanító.

26. §. Útmutatás az olvasmányok kezelésére.

Mindaz, mit eddig a nyelvtanításról mondtunk, az olvasó könyvekben bírja alapját, forrását. Miután a nyelvtanításnak min-

den egyes mozzanatát méltattak, kellő dolog, hogy mintát állítsunk fel az olvasmányok kezelésére. Nem levén terünk, s mivel az e művet értő tanító az általános elveknek ismereténél és az olvasás tanmódjáról mondottaknál fogva maga is el tudja találni a kellő kezelést, nem tartjuk szükségesnek az olvasmányokra külön mintákat állítani fel: mindazáltal, hogy a mű e tekintetben se legyen csonka, közölni fogunk egy mintát az első olvasó könyv kezelésére. Fölveszszük pedig: „A rozskalászok” című 4. olvasmányt.

Az olvasmányokat azok különböző tartalma szerint majd a tanító olvassa el pontonkint, vagy egészen s utánolvastatja, vagy a gyermekekkel olvastatja, vagy előbb elbeszéli. A szükséges értelmezések is majd az elbeszéléshez, majd a pontról pontra olvasott szakaszokhoz járulnak. Ennek sok módja van, s részint az anyag maga, részint a változatosság követeli, hogy majd ezt, majd azt használjuk. A kitűzött olvasmánynál úgy járhatunk el, hogy pontonkint előolvasunk és a tanulókkal utánolvastatunk s aztán egészen elolvastatjuk. Ez azért történik, hogy a tanulók az egészről áttekintést szerezzenek maguknak.

Miután ez megtörtént, beszélgetésbe ereszkedünk a gyermekekkel az olvasmány tartalma fölött, még pedig felvilágosítólag és kérdezőleg. Hogy kérdezni csak ott lehet, hol a tanulók a feleletet tudhatják, azt nem kell említünk. Az eljárás körülbelül következő lehet. A gyermekeket könyveik letevésére utalván, kérdezzük tőlök: Micsoda személyekről van szó ebben az olvasmányban? Minek mentek ki a mezőre? Tehát melyik részében az évnek történt az? Tudod te, N.! mikor vetik nálunk a rozst? – Itt a tanító a rozskalász részeit szemléltetheti és megneveztheti. A gyermekek azt már ismerik ugyan, de mégis jó lesz iskolába hozni egyet. Főlemelvén a tanító a kalászt, kérdezi: Ismeritek-e, milyen növény ez? Tehát mi ez? Úgy vau, roz. Gyermekek, a roz, ha jó idő jár rá, körülbelül oly magasra nő, mint az ember. Tudod-e te, fiam, hogy híják a rozskalász felső részét, melyben a magvak vannak, ezt e? – Egész feleletet adj! Hogy híják a rozskalász felső részét? Úgy van, a rozskalász felső részét roz fejének híják. De hát mi tartja fel a roz fejét? Helyes. – És milyen ez a szár belül? Üres, de végig üres-e? Miért nem üres végig? Jól van,

mert csomók vannak rajta. Hát a szárnak a legalján mi van? A gyökerek. – Tehát hány főrészből áll a rozskalász? Melyek azok? – Amint az apa és fia a szántó földre érkeztek, mit vettek észre? – És mit gondolt Péter? Atyja nem gondolta, hogy a meghajlott kalászok semmit sem érnek, sőt megfordítva a meghajlottaknak örült, az egészen egyenesen fennállókat pedig rozszaknak tartotta s azt meg is mutatta a fiúnak. Leszakasztott t. i. két kalászt, egy meghajlottat és egy fennállót, kezébe adta azokat a fiúnak és megmutatta neki, hogy épen azon kalászban van legtöbb mag, amely meghajlik; mert minél több mag van a kalászban, annál nehezebb az és így nem bírja terhét fentartani s lekönyul; amely kalászban pedig kevés mag van, vagy semmi mag nincs, az könnyű, semmi sem húzza s földre, s így fölfelé áll. – Gyakran így van, gyermekeim, az emberekkel is. A szerény, tudós emberek nem rátartok; ellenben a kevélyek magasan hordják fejüket, másokat lenéznek. Tudnotok kell, gyermekek, hogy az ily kevély emberek feje többnyire oly üres, mint amaz egyenesen fennálló kalászké, vagyis nincs benne tudomány. Nagyon igaz az, mi az olvasmány végén áll, hogy: A k i m a g á t i g e n nagyra tartja, annak fejét nem nagy elme lakja. – Erre az olvasmányt újra olvastatni s aztán elmondadni kell. Minthogy pedig csak azt olvashatni s mondhatni el jól, amit értünk, azért az olvasás és elbeszélés előtt meg kell magyarázni az olyan szokat, mondatokat, melyeket a gyermekek nem, vagy legalább nem tisztán értenek. Ez olvasmányban nem igen fordulnak elé nehezebb kifejezések; legfőlebb is azt lehet kérdezni a gyermekektől, hogy mi az ellenkezője az érett-nek, meghajlott-nak, büszké-nek, üres-nek. E szó tulajdonságok levén, előkészületül szolgálhatnak a második fokú nyelvtani gyakorlatokra; annak azonban csak mellesleg szabad történnie. De arra, hogy a szem szó magot is jelent, mindenesetre figyelmeztetni kell a gyermekeket; valamint azt is kérdezhetni, minő ember az, aki magát nagyra tartja; úgyszintén az is megmagyarázandó, hogy mit tesz más szavakkal eme kifejezés, annak fejét nem nagy elme lakja. Ez elegendő az erkölcsi mozzanatra nézve is, és további erkölcsstanításba erezkedni nem kell. Általában a folytonos erkölcsi célzásoktól, tanulságoktól óvakodni kell; mert ha a gyermek megértette a

tartalmat, elég neki egy pár szó is, sőt gyakran maga a tény is; hagyjuk a hatást a gyermek ártatlan szívére. A sok szó, a gyakori integetés egykedvűvé teszi a gyermeket. Különösen az erkölcsi és költészeti olvasmányokra nézve jegyezzük meg jól a figyelmeztetést, mert azok a bonczkés alatt minden hatásukat veszítik; azoknak gyöngéd kezelés szükséges, míg a kimerítőbb fejtegetésnek értelmi és reál olvasmányoknál van helye. Kellő megértetés után a gépszerű és értelmi olvasás gyakorlása következik. S ha ez is be van végezve, akkor nyelvtani, helyes írási, vagy fogalmazási szempontból dolgozzuk át az olvasmányt. Például, föltevéen, hogy az előbbi órában a nyelvgyakorlatok I. fokának 1. és 2. cikkét dolgozta ki a gyermekekkel a tanító, most kikeresi velők a vastag, vékony, éles magán hangzókat s aztán oda utasítja őket, hogy menjenek keresztül az egész olvasmányon s írják ki a vastag, vékony, éles magán hangzókat, vagy olyan szókat, melyekben vastag, vagy éles, vagy vékony magánhangzók vannak. – Ezt a darabot szó szerinti leírásra, vagy részben mondomlásra is használhatni. Az íráspontozás szemléltetésére is jó alapul szolgál. Be is tanultathatni a darabot, és pedig, ha a gyermekek a tanulás módját még nem értik, az iskolában. Néhány nap múlva aztán az otthon jobban betanult darabot természetes hangoztatással fel kell mondaniok. Az olvasó könyv tartalmának szellemi tulajdonává kell lennie a tanulóknak, s az olvasmányoknak mintegy fele beemlézendő, ez legjobb előkészület levén az írásbeli gondolat-kifejezés gyakorlására is. Hogy nem mindenikét kell a nyelvtanítás ezen mozzanatainak egy olvasmányánál méltatni s mindent egyszerre akarni kidolgozni, az már fönnebb is volt említve.

II. FEJEZET,

Az anyanyelv tanmódja a középtanodákban.

27. §. Az anyanyelv tanításának célja, anyaga a középtanodákban.

Minden nép külön élő szervezetet képez, melynek teste és szelme vagyon. Mind a test, mind a szellem a szervezettel összekötött élettörvények szerint fejlődik. A szellem fejlődésének nyilatkozatát a nyelv teszi, úgy hogy a nyelv a nép megtestesült szellemének nevezhető; mert csak azon eszméket bírja a nép, melyekre szavai vannak. Valamint a gondolkodás, érzés, úgy ezeknek megtestesülése, a nyelvtelhetség is veleszületett tehetsége az embernek. De amint az emberiség különböző tagjai, a népek, különböző szellemi egyediséggel teremtvék, úgy nyelvöknek is szükségképen különbözőnek kell lennie. A különböző gondolatok, érzelmek, eszmék, vágyak különböző nyelveket hoznak létre, s ahol új világa nyílik meg a gondolatoknak, érzelmeknek és eszméknek, ott új nyelvnek is kell támadnia.

Már minthogy valamely nép nyelve természetes és szükségképi terményét teszi szellemének, azért a nyelv általában, valamint szavaiban, mondatalkotásában, mondatrendjében stb. bizonyosságot tesz a népben uralkodó szellemi munkásságról. Midőn tehát valamely nyelvvel megismerkedünk, akkor nem pusztá hangokkal, hanem magával az illető népnek szellemével ismerkedünk meg s a legmélyebb pillantásokat teszszük a népszellem műhelyébe. Miből önkényt következik, hogy a nyelv legelső, leghathatósabb képző eszköze mindazoknak, kik a nép s így az emberiség történetén közre működni hivatvák. Minthogy pedig minden előtt saját nemzetünknek vagyunk tagjai: azért mi természetesebb, mint hogy az anyanyelv ismerete legfontosabb, mint amely összes nemzeti műveltségünkkel a legbensőbbben össze van forrva. A nyelv legelső tápszere a gondolkodás rendszerének; mert az maga a logika,

mely az ember értelmiségét fegyelem alá veszi; a nyelv fegyelmi iskolája az értelmiségnek, mert ő a törvényhozó, ő maga az értelmiség. A népértelmiség az egyeseknek értelmiségét kiigazítja, szabályozza, fegyelmezi és fejleszti. Ezen logikai fegyelmet minden előtt a nyelvtan bírja, mely a gondolkodás alakjait s ezeknek viszonyait tartalmazza. Hegel szerint a nyelvtan a logikai képzésnek kezdete, mert tartalmát kategóriák, az értelemnek tulajdonképi terményei s határozmányai, teszik: azért a nyelvtan tanítását a legtöbbre kell becsülnünk. A nyelvtan ezen nagy becse még azon előnyyel is bír, hogy semmi sincs, mi az ifjúság értelmiségének természetével annyira megegyeznék, következésképp oly könnyen felfogható volna, mint ez. De a nyelvnek szótári oldala is lényeges tápszere a gondolkodás rendszerének, mert nem csak a nyelvképességet, tárgy- és tényérzéket, hanem a hasonlító és következtető munkásságot is igen fejleszti, gyakorolja. A nyelv önmagában véve is kitűnő tápszere ugyan a szellemnek, de hasonló értéke van annak általában is, mert közlő eszköze a nép gondolkodásának, érzelmének és eszméinek. A nép szellemi kincseihez csak nyelve útján férhetni. Aki valamely nép nyelvét nem ismeri, az annak sem lényébe, sem irodalmába nem hathat. Hogy a nyelvek nem bírnak egyenlő alaki képző erővel, s tartalmuk sem egyenlő; hogy a középtanodai képzésben leghatásosabbak az ó remeknyelvek, azt már a gymnasiumok szervezténél (1. Általános Tanítástan) eléggé láttuk: de mivel az idegen nyelv az anyanyelvétől különböző gondolatokat és érzelmeket kelt, azért törvényül mondtuk ki, hogy az idegen nyelv tanítását az anyanyelv megelőzi. Ha a gyermeknek anyanyelvének ismerete előtt kell idegen nyelvet tanulni: akkor szellemi élete vagy ellentétbe jó nyelvi kifejezésével, vagy annyira elnyomorodik, hogy semmi képzetek és érzelmek nem lesznek benne eléggé erősek, minthogy az anyatejjel szívottak még gyöngébbek, sem hogy megmaradjanak, az idegenek pedig az előbbiekre nem jegeződhetnek. E tényből azon törvény következik, hogy az anyanyelv minden nyelvtanításnak kezdete és központja. Az elemi tanuló meglehetősen nyelvalapot hozott magával a középtanodába. Erre most már tovább kell építeni, az épületet mindinkább szélesíteni, a növendéket a nemzeti szellem műhelyébe

bevezetni, előtte a nemzeti irodalom kincstárait föltárni; s mindez most már nem elemzés, hanem összekötés útján eszközlendő. De ezzel ne zavarjuk össze az egész gymnasiumi képzésnek központját, a classicus tanfolyamra nézve az ó remeknyelveket, a reálra nézve pedig a reáliákat s az új nyelveket. Az anyanyelv mindig előbbre legyen valamivel az idegen nyelvek előtt. De nem csak mint idő szerint legelső szellemképző eszköz érdemel figyelmet az anyanyelv, hanem azért is, mert a nemzetnek csontja, vére s így minden más nyelv fölött áll. Ha a növendék ismeri anyanyelvét, akkor mérvesszót bír, melylyel az idegen nyelveket összehasonlíthatni, a hasonlóságokat és különbségeket föltalálni képes. Az anyanyelv által nyílik föl az ember előtt minden benső szellemi élet, anyanyelv által leszen minden tudás benső elevené. Az ember tagja a maga népének, és nyelve tagja a nép nyelvének; nyelvében s nyelvével éli nemzete életét, s nyelve kihaltával kihal nemzeti élete is. A nemzeti irodalomban s általa szabadul ki az egyes ember szellemélete korlátoltságából s emelkedik föl nemzete szellemének központi életére. Anyanyelvünk képezze a tananyag részeinek összekötő kapcsát.

Ennél fogva irodalmunk jeleseivel jól kell megismerkedni a gymnasiumi tanulónak, ami bennök legfőnségesebb, azt sajátjává kell tennie. Mennyiségre nézve nem mérkőzhetünk ugyan más haladottabb nemzetekkel, melyek szerencsésebb körülmények közt élvén, akadálytalanul fejleszthették szellemüket; de sajátságos helyzetünkben szégyenpír nélkül mutathatunk irodalmunkra s találunk abban annyi remeket, hogy a nemzeti nyelv tanításához kötött követelményeknek eleget tehetünk.

Minthogy a haza minden tagjának föltétlen szüksége van anyanyelvének tudatos ismeretére, ha mint nemzetének tudatos tagja akar élni: azért, amint láttuk, az anyanyelvtanításnak már az iskolába való belépéssel kell kezdődnie, de amely az elemi iskolában nem elvont nyelvtani szabályok szerint, hanem gyakorlatilag, az élő nyelvre, az olvasó könyvre, az egész tanításra támaszkodva tanítandó. A gymnasiumban azonban már rendszeres alakot ölt az anyanyelv tanmenete. Minél magasabb osztályba kerül a tanuló, annál rendszeresebb a tanítás is. Itt a latin, görög és francia nyelvekkel való összehasonlítás is egyik jelentékeny moz-

zanatot tesz. A felső fokon már nem elegendő az olvasó könyv, hanem az irodalom remekei, melyekben a nemzeti genius, a nép gondolkodása, érzése legtisztábban, legerélyesebben nyilatkozik, tüzetesen, nyelvtani és szépészeti méltatással olvasandók, hogy a tanuló azokba belemélyedjen, belőlök mennél többet áthasonítson. Ezen olvasáshoz csatlakozik az irodalom története, melynek azonban csak a tetőpontokat kell kimutatnia; de a tanulók, sőt talán a tanító által sem olvasott művek szépészeti és bírálati Ítéletétől óvakodjunk. Az írás- és szóbeli gyakorlatok végre, melyek a tanulóban élő gondolatokat és érzelmeket világosan, rendesen, nyelvhelyesség- és ügyességgel állítják elé, az anyanyelv tanításának virágait s általában a szellemi életnek eredményét teszik.

Ezekben kijeleltük a gymnasiumi anyanyelv-tanítás célját és tananyagát.

28. §. Az anyanyelv tanmódja.

Mint fönnebb láttuk, a tanítónak feladata a tanulót nemzete legsajátosabb, legmélyebb s legmagasabb lényébe, életébe vezetni s az által annak hazafiúi tudatát ébreszteni és erősíteni. Tévedés volna ugyan azt hinni, hogy a nemzeti élet ébresztésére és ápolására csupán az anyanyelv, a történelem és irodalom szolgál; mert valamint a vallási szellemet nem csak a vallástanárnak, hanem minden nevelési és tanítási tényezőnek kell ápolni, úgy a nemzeti szellem is az összes gymnasiumi tanításnak feladatai közé tartozik. De lényegileg és legközelebb mégis az anyanyelv tanítóját illeti a hazaszeretet ébresztése és fejlesztése. Miből meg az derül ki, hogy az anyanyelv tanításának módszere leginkább a tanító személyiségétől függ. Aki mit nem bír, azt nem adhat másoknak; akiben nincs magyar gondolkodás és érzés, mikép vezethetné az növendékeit magyar gondolkodásra és érzésre? A tanítónak kiművelt széptani érzékének kell lennie, hogy az anyanyelv szépségeit s irodalmi termékeit Ízlelje és ismerje s növendékeinek tudatába vinni értse. Csak aki a műremekekben nyilatkozó magyar szellem mindenoldalú földerítésére és kellő széttaglalására képes, lehet nevére méltó tanítója a magyar nyelvnek. Ezen kívül azon nyelvek szervezetébe is kellett az anyanyelv tanítójának pillantást vetni, melyek a műveltségnek képviselőit teszik; mert csak akkor fogja

nyelvtanát összehasonlítóvá tehetni, mely tulajdonkép az igazi tudományos nyelvtan.

Kellő előkészülettel bírván a tanító, rajtalesz, hogy az anyanyelv tanításának legczélszerűbb módszerével megismerkedjék. Mink nem hozván e tekintetben létre semmit sem, csak azon kell lennünk, hogy a haladottabb nemzetek munkásságának eredményét kellőleg felfogjuk s hasznunkra fordítani értsük. A módszerek közül leginkább az Adelung által megállapított tapasztalati (empíriái), a Becker által kifejtett észleges vagy philosophiai és Grimm Jakob történeti módszere igényli figyelmünket. A tapasztalati módszer a nyelvtan rendszerét mint szabályok és kivételek halmazát fogta fel, mely fölött az írók nyelvszokása tartotta a bírói széket. Ezen módszert először is Becker támadta meg bölcséleti rendszerével nyelvtanának, ki a gondolkodás alakjaiból indulva ki, a nyelvet az általános gondolkodási törvények szerint szerkeszté; aztán Grimm történeti rendszerével, ki minden jelenségeket megészlelt és fölhasznált, hogy a menetet, melyen a nyelv támadt és naponkint támad, vizsgálja és feltalálja, s amely rendszer lassankint összehasonlítóvá szélesedett ki. Ezen törekvések alapján aztán az anyanyelv tanításának kérdése módszerűen és sokféleképen ki lett dolgozva és számtalan elméleti s gyakorlati nyelvtani, irály-, költészet- és szónoklattani könyvek kerültek napvilágra, melyek a német nyelv tanításának a legtarkább képet adták. Leghátrányosabb eredménye volt e törekvéseknek, hogy sok ügyetlen tanító sehogy sem tudta kezelni a nyelvtant; az ügyesek között pedig nem kevesen voltak, kik a sokból igen is sokat akartak adni a növendékeknek s korukat túlhaladó magasságra vitték őket.

A német grammatikának a latinhoz hasonló elméleti rendszeres előadása ellen legelsőben kelt ki Grimm Jakob grammatikája első kiadásának előszavában s azt visszaélésnek, kártékony, szerencsétlen bajmócszágnak nevezte, melynek csak megértése is egy feltámadott görögnek és rómainak is dolgot adna. Szerinte a nyelvtannak pusztá száraz szabályokra való alapítása a gyermek nyelvtelhetségét nem kifejti, hanem elrontja, elbénítja, nyomorékká teszi, mert kiöli abból az anyatejjel szívott nyelvképességet. E szavakra támaszkodva Schaub Ferencz (Programm

des Fridriks-Gymn. zn Breslau, 1825) egészen ellenkező utat ajánl az anyanyelv tanítására, olyat t. i., mely az emberrel veleszületett nyelvtelhetséget természetszerű módon nagyobbít] a, mely tehát a német műrecek olvasásával kezdendő, összeköttetésben szó- és írásbeli gyakorlatokkal.

Grimm ítélete a régibb nyelvtanok és módszerek ellen van ugyan irányozva, de a Becker-féle rendszerrel üzőtt elemi nyelvtanítást is illeti. Becker szerint a nyelv a gondolatnak megjelenítése, következésképp a gondolkodás minden törvényének föl kell rajta ismerhetőnek lennie. A logika és nyelv összeesik. A logikai elemnek ezen egyoldalú kiemelésével a tanulónak kizárólag értelmi munkássága van igénybe véve; minél fogva már a 9–10 éves gyermeknek is a fogalmak legfontosabb megkülönböztetésével kell foglalkoznia, mi veszedelmes izgatása az ifjúságnak. Grimm szerint az ifjúságot mennél tovább az összetesség, a szemlélés terén kell tartani s csak lassankint s óvatosan vezetni tudat nélküli állapotából tudatosra, mivel annál üdébb marad szellemélete. Az anyanyelv elsajátítása a gyermek által egészen öntudatlanul történik; nem mint nyelvet, hanem mint gondolkodását, érzését, akaratát tanulja azt; mély tudatnélküliségben fejledezik az, s a gyermek tanul anélkül, hogy tudná mit. Ezen természeti összeköttetés, mely oly benső, mint a gyermek és anya közti viszony, nem bontható fel büntelenül. Grimm a legjelesebb nevelőkre hivatkozik s kimondja, hogy a gyermekeknek az elvonásra, eszmélődésre való kora szoktatása egyike azon alapszaknak melyek korunk betegségét okozzák. Nem csekély az érv, melyet Grimm a Becker-féle nyelvtanmód ellen az idegen nyelv tanulásából hoz fel. Bizonyos, hogy a gyermek az idegen nyelvet sok szemlélet útján tanulja, felfog, elsajátít anélkül, hogy elejente az esetek, módok, idők stb. elvonásával törödnék. Itt minden okoskodó eljárás hibás lenne, mint-hogy azt, mit a tanító a tanuló által felfoghatónak tart, csak emléileg fogadja magába a tanuló. De amint a tanuló az idegen nyelvet tanulja, lassankint összehasonlító tevékenység fejlik ki benne, mi által az anyanyelv tudat nélküli képessége fokonkint tudatosabbá s végre világos tudássá leszen. Ami eddig az anyanyelvben tudaton kívül történt, az most idegen nyelv által tudatosan, következetesen történik, mely idegen nyelv most már arra

szolgál, hogy a szellemi tehetséget másodízben emelje és erősítse. Lehetetlen az anyanyelv alapos ismeretére jutni idegen nyelv tanulása nélkül: „Aki idegen nyelveket nem ért, semmit sem tud a , magáéból’ – így szól Göthe is.

De idegen nyelvet is lehetetlen tanulni anélkül, hogy mellette az anyanyelvbe ne vezetessünk. Thiersch legszabatosabban mutatta meg az utat, melyen az anyanyelvet a latinra és görögre támaszkodva tanítani kell. Elvetve minden rendszerezést, de azért a kellő egymásutánt szem előtt tartva, csak alkalmilag a latin és görög nyelv tanítása mellett kívánja taníttatni az anyanyelvet. „Az alosztályok tanulója – mondja Wackernagel – hall főnevekről, igékről mint asztalokról, székek-, virág- és gyümölcsről beszélni, melyeket a gyermek mihamar megismer s mégsem tudja azokat magának megmagyarázni. S ha mégis valamit meg kell magyaráznunk, az csak is a legtakarékosabban történjék.”¹⁾ Amint a gyermek a latin declinációban, comparatio-, coniugatióban előbbre halad, aszerint fejlődik tovább anyanyelve is; így például a latin datívus mellett megtanulja anyanyelve declinációját is és mellette a nemszócskát is megismeri. A kötszókat, a mondatok neveit mind a latin mondatok ismertetésénél tanulja meg. Így halad a tanuló fokról fokra tovább. De Thiersch is bevallja, hogy igen jó, lia a tanítás mellett gyakorlati szerkezetű nyelvtan van a tanuló kezében. Az itt mondottak főleg az alosztályokra vonatkoznak; de Thiersch tovább megy és kifejti, hogy a latin nyelv a felsőbb osztályokban is ily gyümölcsöző lehet az anyanyelvre nézve, hogy a szó- és versmértant, a szónoklatot és irályt is azon lehet gyakorolni. Erről azonban a latin fordításoknál fogunk tüzetesebben szólni. Ennél fogva Thiersch követői a latin nyelvet a reál iskolákban is föltétlenül szükségesnek tartják. Hasonló módon kell a görög nyelvet is gyümölcsözővé tenni az anyanyelvre. – A különös tért, melyet Thiersch az anyanyelvtanítónak kijelelt, az olvasás képezi, mely olvasó darabon kezdődik s műremekekkel végződik. A szükséges nyelvtani kiegészítéseket az olvasás alkalmával teszi a tanító; de az olvasó könyv közvetlen rendelkezése olvasás és nem mindenféle nyelvtani és irálygyakorlás, – Hogy az anyanyelv ily kezelése mellett a felső osztályok tüze-

¹⁾ Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart, 1842. TV. Th.

tes irodalmi története sem talál pártfogásra, könnyű felfogni. S mint külön tantárgyat ki is küszöbölték azt, úgy gondolkodván, hogy a nevek, évszámok, vázlatos átnézet, a növendék erejét meghaladó bölcelet-kritikai ítélet olyan írók fölött, kiket nem olvasott, nem is fog, de kiket talán maga a tanár sem ismer, soha jót nem, legfőlebb is hiú, pöffeszkedő tudákosságot szülhetnek.

Részünkről a Grimm és Thiersch által kifejtett eme módszerben túlzást látunk s csak is a bölceleti és történelmi módszernek Összeköttetésében találjuk a kellő utat. Az elemi iskolákban, igenis, egészen az olvasó könyvekre támasztjuk a nyelvtanítást s a nyelv szabályait csupán mellékes dolognak tartjuk, de a gymnasium alosztályaira más módszert ajánlunk: „Amit az alsztály okban tanítnunk kell, annak sem bölceleti, sem történelmi színezetének nem szabad lennie túlnyomólag; hanem minden körülmények közt paedagogiailag legyen rendezve.”¹⁾ Megengedjük, hogy az indogermán nyelveket könnyebben köthetni össze a latin nyelv tanításával, mert rokonok; de a magyar egészen más sajátosságokkal bírván, ez összeköttetés nem vihető ki. A latin nyelv tanulása úgyis elég nehézségekkel járván, minek növeljük azt azzal, hogy előkészítő alapját, az anyanyelvet, tudat nélküli gyakorlásra bizzuk? Tanulja a tanuló a nyelvtani fogalmakat s viszonyokat legegőbb az anyanyelven s erre építse az idegeneket; akkor az összehasonlítás önmagától áll elé, s az idegen nyelvek képző eleme nem marad kötve, lappangva annak teljes be-tanulásáig. De ezen kezdő tanítás még mindig kellő figyelemben fogja tartani az elemi iskola módszerét, melynél az elemző tanmenet az uralkodó. Az 1. osztály nyelvtana, mint azt már a szervezetről is említettük, vázlatos mondattannal kezdendő; mert tapasztaltuk, hogy a mondat részeit és nemeit ha csak nagyjából is ösmerő tanuló mindent tisztábban lát s így mindent könnyebben fog fel és tanul. – Erre rendszeres nyelvtan fog következni, mely a szabályokat összekötő utón adja ugyan elé, de amennyire lehet, szemléleti s az elemző tanmenettel összefüggésben maradjon; az olvasmányok tehát itt még szükséges mozzanatot tesznek, részint a műolvasás gyakorlása, részint a nyelvtani szabályok szemléltetése és alkalmazása, ré-

¹⁾ Curtman, Lehrbuch der allg. Pädagogik. 1846. III. Theil. S. 103.

szint a nyelvérzék képzése, a szó- és írásbeli gondolat kifejezés egyesítése tekintetéből. – A főgymnasiumban az ékes szólásfan elméletével folytonos olvasás és az irodalom története jár. A nyelvtannak történeti megállapítása azonban csak arra szorítkozzék, mi még a jelen nyelvkincsben világosan megvan. Épen úgy a bölcséleti megállapításnál is az igen elvont és finom fogalmakat, melyekhez a tanuló úgysem férhetne, ne hozzuk iskolába grammatikai tanítás végett, hanem hagyjuk azok egy részét azok számára, kiknek ez szakmájok leszen. Szabályul álljon azonban, hogy művelt embernek a maga nyelvét kimerítően kell bírnia. Hogy a célt az idegen, de kivált a latin és görög nyelv tanítása is előmozdítja; hogy mihelyt lehet, az összehasonlítás módszere is alkalmazandó, azt mindenki tudhatja, ki a tantervezetről s kiválólag a remeknyelvekről mondóitokat megfigyelte. – Thersch valamint az egész német nyelv tanítását az ó remekekre építi, úgy a szónoklat-, irály-, költészettant sem akarja elméletileg előadni, hanem a latin nyelvből levonni. Hogy az elméleti rész minden nyelvben tüzetesen tárgyalassék, azt fölöslegesnek tartjuk; akinek tetszik, válaszza a latint, vagy a magyart, de mink a magyar mellett szavazunk, úgy azonban, hogy az összehasonlító eljárásra különös súlyt fektetünk és a latin, görög remekok olvasását s irálygyakorlatokat mindig a magyarra is gyümölcsözővé kívánjuk tenni, mert nem feledjük, hogy a magyar irálygyakorlatoknak részben a latinból és görög-ből nyert anyagot kell feldolgozniok, s a műalakok törvényeinek ismeretét is latin és görög remekeken kell a tanuló tisztább tudatába vinnünk. Ezen az úton művelték ki magukat minden újabb nemzetek legjelesebb történészei, bölcselői, szónokai és költői. Ez az oka, hogy a gymnasiumi tanterv megállapításánál a magyarnak csak 2, a latinnak 6 órát jeleltünk ki. Az ó remek nyelveknek eme hatása is egyik főokul szolgált arra, hogy a fölreál iskola anyanyelvéből, mely különben 4-5 órával bírt volna, kettőt a latinra vettünk, sokkal gyümölcsözőbbnek tartván ezt a magyarra is, mint 2 magyar órát.

29. §. A gymnasiumi magyar olvasó könyvek.

Azon külön tért, mely az anyanyelvnek rendelkezésére áll, a magyar irodalmi termékek olvasása képezi, az algymnasiumokra készült olvasmányoktól kezdve föl a remek szemelvényekig. Az olvasó könyvnek csak a legjobbat szabad tartalmaznia mind alakra, mind anyagra nézve. A classions alak mintái közvetlen benyomásuk és a tanító érteményzése által a tanuló nyelv alakjára képzőleg hassanak. A tisztán és szemesen választott tartalom egy részről a tanuló tudásának és látkörének tágítására szolgáljon a történelmi, népismeji, természet- és emberéleti tanszakok kiegészítése által; ébreszsze továbbá a nemzeti öntudatot, töltsse el az ifjúságot szeretettel hazája, apái hite, erkölcsi és szokásai iránt, Hogy a tartalomnak kiválóan nemzetinek kell lenni, azt elegendőnek tartjuk csak megemlíteni is. A prózai résznek elbeszéléseket, meséket, mondákat, beszélyeket, történelmi jellem- s életrajzokat kell tartalmaznia. A leíró prózára már kevesebb figyelem fordítandó. A költői rész szemelvényei finom nevelői és tanítói tapintatot igényelnek. Azért olvasó könyvet nem kellene egyes embernek szerkesztenie, hanem a szakértők közös megállapodása útján lenne az készítendő.

Ha kellően akarjuk az olvasó könyveket feldolgozni az ifjúsággal, akkor a középtanoda négy alosztályára nagyon elég egy vastagabb, vagy két vékonyabb kötet. Nem látjuk át okát, minek minden osztálynak mintegy 300 lapra terjedő külön olvasó könyv. Egészen másképp áll a dolog a felső osztályok olvasó könyveivel. Ezek anyagának már úgy kell megválasztatnia, hogy általa az ifjú jeleseink legjobb műveivel megismerkedjék. Amit Herder 1796-ban a weimari gymnasiumban tartott 17. beszédében a német nyelvre nézve mond, az minden nemzeti nyelvre alkalmazandó: „A legjobb műveknek olvasása az előadás minden nemében, elbeszélés, mese, történet, beszélgetés, magán beszéd, tanköltemények, ódák, dicsénekek, víg és szomorú játékok alakjában, mások jelenlétében, vagy másokkal, minden feszesség nélkül, szabadon, természetesen módon gyakorolva, nagy alaki változatosságot és ügyeséget ad valamint a beszédnek, úgy magának a léleknek is. Minden jószervezetű tanodában, annak minden egyes osztályá-

ban kell olvasni és tanítani azt, mi nyelvünkben akár mint eredeti, akár mint fordítás legjobb. Egy remekköltő- és prózaíró se legyen, kinek legsikerültebb termékein, vagy legalább azok egyes helyein ne gyakorolta volna nyelvét, emlékezetét, képzelő erejét, értelmét, élcztehetségét a tudvágyó tanuló; mert csak ezen az utón lettek, legnemesebb oldalaikról tekintve, művelt nemzetekké a görögök, rómaiak, németek, francziák és angolok. Alkibiades egy athenei tanítót, mivel iskolájában nem volt Homeros-a, arczul csapott; s mily buzgalommal olvasták a görögök jeleseik műveit! – napjainkban az majdnem mesének látszik.”¹⁾

Mily belbecsök van irodalmi termékeinknek, annak megitélése nem e mű feladata; de annyit ki kell mondanunk, hogy keresztény szellemet illetőleg remekeink biztosabban adhatók ifjaink kezébe, mint például a német classicusok egy része, kiknek erkölcsi eszméik az igazság, szeretet, hűség igen mély érzéséből fakadnak ugyan, de a kereszténységgel mégis némi öszhangzatlanóságban vannak.

Ami az olvasó könyv, vagy egyes remekok kezelését illeti, az iskolai olvasásnak az a feladata, hogy a tanulót az olvasás és értés helyes módjára vezesse. Ebben következőleg jár el a tanító. A lantos költeményeknél gyakran a pusztá olvasás is elegendő; a felső osztályokban azonban már a műalaki mozzanat is tekintetbe veendő. A próza olvasásánál elévesz a tanító egy darabot s eléolvas, vagy eléolvastat, és pedig a műízlés minden igényeinek megfelelői eg. A tanító erre azt vizsgálja, vajjon értették-e a tanulók az olvasmányt először egészében, másodsor az elrendezésre s gondolatmenetre nézve, és ahol szükséges, beszélgetésbe ereszkedik a tanulókkal, az olvasmány tartalma s alakja fölött. A befejezést az egésznek rövid elmondása képezi. Amely tanító az elemi tanodái fensőbb olvasó könyvek kezelésének szabályait jól érti s alkalmazni is tudja, az a középtanoda alosztályaiban nagy előnnyel bír a fölött, ki az elemi nyelvtanításhoz nem ért; sőt a műremekok olvasásánál is tisztábban, könnyebben tudja magát tájékozni az oly nyelvtanító, ki az elemi nyelvtanodat nyelvtanítást is megkísérlte. Az olvasmányok jó kezelése által a tanulók-

¹⁾ Sophron. Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen. 185-186.

nak nem csak a szép s tökéletes előadás iránti érzékök képződik, hanem gondolatanyaguk is fokról fokra gyarapodik.

30. §. Szóbeli gyakorlatok.

Az olvasással szóbeli gyakorlatok is járnak, de amelyeknek az összes tanításhoz kell csatlakozniok. Itt azonban csak szép előadásról, a szavalásról, akarunk szólni, annyival inkább, mint-hogy a műolvasásról és az előadásról az elemi tanodái nyelvtanításnál mondottakat könnyen alkalmazhatni a középtanodákra is. „Szónokokat a szó teljes értelményében képezni nem feladata a középtanodának; de hogy a tanulónak minden órában, tehát az anyanyelvében is alkalma legyen gondolatait a tárgyak fölött extempore, vagy rövid előkészület után ügyes alakban kifejezni tanulni, az époly ártatlan és egyszerű dolog, mint rövid írásbeli feladatoknak extempore megoldása, Az úgynevezett szabad előadások, melyek illetéktelen hordozzák nevöket, legalább ártalmatlanok, ha valamely átdolgozott feladatnak elmondására szorítkoznak; nem csak, hanem eszközül szolgálnak az ifjúnak arra, hogy természeti félelmét, melylyel a nagy közönség előtti beszéd járn szokott, legyőzhesse, bátorrá legyen.”¹⁾ A szóbeli előadás előidőktől fogva egyik mozzanatát képezé vala a magasabb tanodának. És csakugyan örvendetes jelenség, ha az ifjú külsejének tetzesetes alakjában, fesztelenül, szabadon s biztossággal lép a közönség elé s már az iskolában teszi meg az előgyakorlatokat, melyek őt fokról fokra mindig nehezebbre, művésziébbre, magasabbra vezetik. A helyesen vezetett szavalás jelentőséggel bír az izlés kiművelésére; mert csak az előadás által tehetni érezhetővé, mily bensőséggel csatlakozhatik a külső kifejezés a gondolatokhoz és az egész kedélyállapothoz, melyet elé kell adnia; mily fontos a kettő közti arányosság valamint a közlendőknek tökéletes felfogására s mások kedélyéletének megindítására, mind saját kedély vil águnk megértésére és finomabb kialakítására. Az előadás művelődésével s általa a kedélyállapotok elevenséget és bensőséget nyernek, minővel eddig nem bírtak, s az eddig homályban maradt különbségek határozott színben és szilárdabb

¹⁾ Mützell. Supplem. der Zeitschrift für Gymn. 1853. S. 177.

alakban válnak ki egymás közül; az érzelmek hullámvonalai, azok fokozatai, emelkedései és sülyedései az emberi hang nagy hajlékonyságánál fogva a legfinomabb árnyalatokban is érzékel-tethetők.

De midőn a szavalást pártoljuk, korántsem tartjuk czélsze-rűnek azt a legmagasabb fokig, a drámai előadásig vinni, mely a belsőnek lehető tökélyesen megfelelő mímeléssel jár. Joggal tá-madták meg némely nevelők a szavalások báb-féle mozdulatait. Mert először, ha a tanító maga sem érti a tulajdonképi szavalás törvényeit, vagy ha érti is, de alkalmazni nem tudja, vajmi könnyen örököül meg az ifjúban az ál szenvelgés, a mímelés ne-veltséges túlzása, fordított alkalmazása, a tettetés, színeskedés! Másodszor a szavalás könnyen túlbátorrá, vakmerővé, elizottá és ábrándozóvá teszi a tanulót, kitől azután komolyabb irányt és tanulást nem igen várhatni, mert külső ügyességét lángész jelének, tudománynak, műveltségnek veszi. – Ha valamelyik ta-nulóban különös hajlam mutatkozik a szavalásra, azt lehet ápolni; de az osztálylyal, mire Curtman¹⁾ is helyesen utal, nem kell to-vább menni az előgyakorlatoknál, melyek: a tiszta, hangos kiej-tés, a beszéd szabatossága, költői és prózai betanult iránydarabok-nak szenvelgés nélküli felmondása, szóval a műolvasás legmaga-sabb foka. Az iskolai szavalásoknak nélkülözhetlen kelléke a szóejtés vagyis az egyes szóknak hibátlan, értelmes kimondása s a nyelvtani szünetek megtartása; továbbá a szónoki hanglejtés azaz a szavaló szavának a beszéd tárgya- s egyes helyeihez illő hajlítása. Ez képezi soknál a szavalatok netovábbját, mert mint mondják, a szavalásnak csak hang áll rendelkezésére, hang által kell neki a gondolatokat s érzelmeket megérezkíteni. Hogy az, mit Tullius a test beszédének nevez, nem szükséges még a szó-noklatnál sem, bizonyítja Perikles példája, ki köpenyébe burko-lódzva szokott beszélni, s mégis beszédjei a mennydörgés és vil-lámlás beszédjei valának. Tagadhat!an, hogy a cselekvés a s z i n é s z e t i előadásnak feladata; de mi úgy tapasztaltuk, hogy lehetetlen gondolatainkat s érzelmeinket kiejtés- és hanglejtéssel kifejezni anélkül, hogy legalább szemünk ne érzékítse azokat, s fejünket kissé így, vagy úgy ne mozdítsuk. Használjuk tehát

¹⁾ Lehrbuch der allg. Pädagogik. III. Th. S. 115.

a taglejtés mérsékelt módját is szavalásunknál. Erre nézve utasítást adnak az illető vezérkönyvek, mindamelllett is jegyezzük meg a következőket:

1) Testünk tartása illemes, egyenes, fesztelen legyen, se büszkén, se félénken merev és szoborként mozdulatlanul álló, hanem kellő alkalommal kissé, de csak is kissé majd előre, majd hátra hajló, azonban minden szenvelgés vagy színésziesség nélkül. 2) „Azt hiszik, – mondja Niemeyer – hogy a kéznek ideoda való mozgásával már minden megtörtént; vagy azt gondolják, miszerint a mímelésnek a gondolatok s érzelmek tökéletes festésének kell lennie; azért is a fiúnak ha szemről szól, szemére kell mutatni, ha égről, égre, úgy földre, szívre, még az igéket rombolni, zúzni stb. kézzel lábbal kell mutatnia, úgy hogy nevetségessé leszen.”¹⁾ A kéz ne hadonázzon, hanem csak gyéren, a jelentősebb eszméknél mozduljon. – 3) Az arckifejezés öszhangzásban legyen a bensővel, de itt sem kell a zenészi érzékítésig tévedni. A felolvasó szavalásánál nincs helyén a taglejtés, csak a hang lejtelve hasson.

Egyébiránt szabályul tartsuk, hogy a szavalás külön tanítására ne szakítsunk ki sok időt; mert jó tanítás mellett a fiú már az első osztálytól kezdve vezetetik lassankint a szavalásra, úgy hogy mire a felosztályokba jut, majdnem különös tanítás nélkül is képes leszen szavalni. Ugyanis a jó tanítónak kötelessége már az alosztályokban is műolvasásra, szabad, fesztelen, tiszta s hanglejtéses beszédre, felmondásra szoktatni a növendékeket. Soha sem szabad neki egy tárgy tanításánál sem szem elől téveszteni e mozzanatot. Az így előkészült ifjúnak a fensőbb osztályokban nem sok utasításra, csak a tanító jó példájára van szüksége, hogy derék szavaló legyen s ennek alapján későbbben szónokká, vagy legalább oly művelt emberré fejlődjék, ki a maga gondolatait fesztelenül, szabadon, bátran s rendesen tudja eladni. – Nem lehet eléggé óvnunk a tanítót az e tekintetben uralkodó balságtól az időt és az anyag megválasztását illetőleg. Niemeyer²⁾ a maga koráról azt mondja, hogy némelyek nem heteket, hanem hónapokat pazarolnak el az iskolai ümepélyeken

¹⁾ Grundsätze der Erziehung und (lea Unterrichts. 1835. II. Th. S. 389).

²⁾ Ugyanott, II. Th. S. 707.

tartandó szavallásra. Napjainkban már nem sokan túlzának e tekintetben; sőt inkább arról kell vádolnunk magunkat, hogy a helyes szavallás nagyon el vagyon hanyagolva. Az anyagra nézve csak annyit jegyezzünk meg, hogy annak az érzést, Ízlést, nyelvet s a test beszédét művelnie kell; amint is minden közönséges, alkommikai és bohóczdarabok, mint ízlésrontók, végkép száműzendők az iskolából, mert ezek nem műveinek, hanem elművelnek. Nem iskolába való, mint az már másutt is említettük, az olyan darab sem, minő az „Őrütl”, mégis a legtöbb szavallati ünnepélynél ott szerepel, s az ifjú egész örütlőségig játszsza az örütlöt. Ez csak azt mutatja, hogy a tanítók nem értik ebbeli feladatukat. – A szavallmányok anyagát olykor-olykor a tanulók saját jelesebb dolgozatai is képezhetik; valamint a rögtönzés sem zárandó ki egészen.

31. §. A középtanodai magyar feladatok.

Minden tanításnak csak az lehet célja, hogy a szellem azon anyagát, mely az emberiség legnemesebb, legkiforrottabb, legtisztultabb képviselőinek műveiben le van rakva, az ifjúság eleven tulajdonává tegye. De ez kettős munkaság által történik: az első valamely becses tartalomnak az ifjú általi fölvétele, befogadása vagy megértése és emlézése, a második pedig a fölvelt anyagnak bizonyos alkalmas szempontok szerinti feldolgozása és visszaállítása. Az első az emle és elvonó értelem, a másik a gyakorlati ítélet s eléadó tehetség dolga; emez képességet (Können), az tudást (Wissen) jelent Igazi tudomány és műveltség csak a kettőnek egyesüléséből áll elé; mert a tudás csak akkor leszen igazán eleven, ha sokoldalú gyakorlati munkásság által szilárdságot, világosságot nyert; valamint a képesség is csak úgy lesz szellemivé, mely magát a közönséges kézmívességtől megkülönbözteti, ha alapos tudáson nyugszik. így például a latin nyelvtani szabály csak akkor eleven és igazán képző, ha azt a tanuló nem csak betanulja s talán érti is, hanem ha számtalan esetre alkalmazni is tudja. A magyar feladatok célja e szerint a műremeknek rendezett, művelt nyelven való visszaállítása. Az iskola, általában véve a dolgot, ennél tovább nem mehet; mert nem zárjuk ki ugyan végkép az önálló dol-

gozatokat, melyeknek anyagát t. i. önmagából veszi a tanuló, néha ilyenekben is megkísértheti erejét; de tudnunk kell, hogy a középtanoda még nem a termelés helye, ez csak teljesen kiművelt egyénnek lehetvén feladata. A visszaállítási dolgozatokat némelyek nem sokra becsülik, pedig azoknak legnagyobb jelentőségök van, mert annak a tanulónak, ki valamely műremeket bizonyos szempontokból kidolgozni és arról világos rendezett fogalmazványban számot adni akar, annak az illető remeket többször és pontosan olvasnia, az egyes pontokat összehasonlítani, az általános szemponttal, mely szerint a kidolgozás történik, összetartania kell, és nem nyughatik addig, míg az olvasottak önálló alakot nem öltöttek benne. Ily fogalmazási eljárás után képes lesz a tanuló a műremekbe mélyen hatni, annak szellemétől érintetni, magába értékteljes gondolatokat fölvenni, az író nyelvvel megismerkedni s irányának utánzása által mindinkább helyesebben, világosabban, összhangzóbban, több ízléssel írni. Bizonyos, hogy aki jelest utánoz, jelessé lesz. Emellett a visszaállítás munkássága oly természetszerű, a tanuló erőt kellőleg igénybe vevő s mégsem túlcsigázó fokozatban intézhető, hogy az anyagnak és szempontoknak kiválasztása által, melyek szerint az anyag kidolgozandó, a legkönnyebbről egészen a legnehezebbig haladhatunk; következésképp ezen elvnel fogva a gymnasium valamennyi osztályai számára adni feladatokat legcélszerűbb, leggyümölcsözőbb. – A visszaállítás munkásságánál két főpontra kell figyelnünk, első az anyag megválasztása, második a visszaállítás módja.

1) Az anyag megválasztása.

Hogy az anyagnak a tanuló fejlettségével arányosnak, kedélyét megragadónak és örökbecsűnek kell lennie, azt a tanítás általános elvei követelik; de ez nem elegendő, hanem szükséges még különös ujjmutatásokat is látnunk. „Anyagul a természeti tünemények és a polgári életviszonyok is szolgálhatnak ugyan: de ezeket, valamint a tanítás közölte anyagot is csak gyéren, változatosság okáért kell feladni; inert ezek tartalma nem értékteljes szellemi anyag, melynek föl vételénél jelentékeny gyarapodást nyerne a szellem tárháza; sem alakjok nem olyan, hogy azon a tanulónak a szép alak és előadás iránti érzéke tovább fejlődhetnék: e kettős tulajdonságot csak a remekék bírják. Akit azokba

beavatnak, azt a műveltségbe avatják bele; mert az azokkal való komoly, tartós és több oldalú foglalkozás igen műveli az ifjút, kifejti érzékét az általános iránt, úgyszintén logikai erejét és alaposágát és irányi ügyességét.”¹⁾ A visszaállítás anyagát tulnyomólag a magyar műremekekből kell venni, különösen az al- és középosztályokban, hol a latin és görög nyelvet a tanulók még nem bírják kellőleg. Itt vagy nemzeti irodalomból, vagy latin és görög fordítmányokból veendő az anyag. De a felosztályokban is túlnyomóan a nemzeti műremekek használandók anyagul, nem csak azért, mivel a különleges magyar irány megszerzésének főeszköze mindig maga a magyar irány, melyet a remekek buzgó tanulmányozása, átdolgozása és utánzása által érünk el, hanem azért is, mivel jóllehet nemzeti érzelmre, nemzeti, polgári kötelességekre józan politikára hasonlíthatlan mintákat állítanak elének az ó kor remekei, de szükséges az ifjúságot saját népe szellemébe is bevezetni, ez pedig a nemzeti műremekek által történik. A felső osztályok anyagát azonban gyakran az ó remekekből is kell választani, nem csak azoknak tartalmi és alaki utolérhetlensége s az anyanyelv művelésére való nagy hatása, hanem maguknak a latin és görög íróknak kellő megértése végett is; mert eme remekbe való beavatásra nem elegendő a fordítás és a nyelvtani és szótári alapos ismerés, ezek csak kezdetet tesznek; hanem azoknak összes képzési tartalmuk csak úgy lesz tulajdonává az ifjúnak, ha azt különféle szempontokból derekasán átdolgozza és visszaállítja. E visszaállítás ezelőtt latin nyelven történt, ahol történt; de ma már anyanyelven kell történnie, ámbár a nyelvtani gyakorlás végett olykor-olykor a latin önálló dolgozatok is szükségesek. – A mennyiséget illetőleg itt is okszerűnek bizonyult be azon nevelési elv, mely szerint a helyes képzésre sokkal gyümölcsözőbb, ha kevés műremekre szorítkozunk, de azokat át- meg átdolgozzuk. Egy nemzeti epost két, három osztályban is használhatni anyagul, csak kellőleg válaszszuk meg a szempontokat, melyek szerint a mű kidolgozandó; nem lesz az unalmas, sőt inkább annál nagyobb érdekléssel lesz a tanulóra nézve, minél mélyebben hatott a mű belsejébe. – Valamely műremek visszaállí-

¹⁾ Deinhardt. Enycl. d. g. Erzieh. u. Unterrichtswesena v. K. Schmidt. 1. B s. 315.

tására nézve sok függ attól, hogy a szempont, mely szerint a visszaállítasteendő, határozott, szabatos, világos legyen, mely semmi kétértelményiségre, ingadozó felfogásra és kidolgozásra okul nem szolgál. A feladat határozatlan kifejezése egyik oka, hogy a tanuló balul oldja azt meg, hogy logikai alaptalanságra téved, a feladat alap gondolatától eltávozik s úgy dolgozik, mintha a feladatnak két, sőt több központja volna. Az e tekintetben történni szokott hibák ellen legjobb óvszer, ha a feladatot, amikor csak lehet, kérdés alakjában fejezzük ki; mert majdnem lehetetlen valamit kérdezni anélkül, hogy határozottan egy pontra ne utaljunk.

2) Ami a visszaállítás alakját és nemeit illeti, azok három főfokozatra oszthatók:

a) Az első fokozat abból áll, hogy a tanuló az anyagot minden, vagy legalább lényeges változtatás nélkül adja vissza. Ide tartoznak az úgynevezett emlegyakorlatok, melyeket többnyire szóval veszünk elé, de le is írathatunk. Ha a tanuló valamely remekművet betanul és leír, az által eléadnsát és irányát fejleszti. Ilyenek a szó szerinti leírások, melyek különösen a helyes írás és pontozás elsajátítására czéloznak; továbbá a mondolás, melynek kezelésére nézve könnyen tájékozhatja magát a tanító azok után, miket az elemi mondolásról mondottunk; itt csak azt jegyezzük meg, hogy az olvasó könyvből niondolandó darabot egy-két nappal előbb jeleljük ki, hogy azt a hibátlanul írni akaró tanuló otthon figyelemmel átolvashassa, a nehezebb helyesírású szokat és az íráspontozást magának megjegyezhesse. Ezen otthoni átdolgozónak több haszna van a helyes írásra nézve, mint bármely elméleti tanításnak. Hogy a mondolás nagy változatossággal intézhető; hogy az elbeszéltek és utánbeszéltek leírása igen termékenyítő mind a szó-, mind az írásbeli gondolat kifejezés ügyesítésére, az elemi nyelvtanítás módszerénél eléggé ki volt fejtve. E fokozathoz tartoznak a levelek is, melyek szintén előolvasásra, vagy elbeszélésre támaszkodnak, vagy néha szó szerint és mondolás után írandók. – A visszaállítás első foka a középtanodák három alosztályára, a polgári és felsőbb leánytanodákra való.

b) A második fokozatot az alak változtatás teszi. Ennek legkönnyebb módja a k i v o n á s, mely abban áll, hogy a műnek, vagy

egyes szakaszainak tartalmát leglényegesebb elemeire vonjuk össze. Ez mind szóbeli, mind írásbeli gyakorlásokra, mind az al-, mind a felsőztályokban hasonló sikerrel használható. Némely tanulók szó- és írásbeli előadásának ügyefogyottságán legkönnyebben segíthetni a kivonás által; mert ez igen fejleszti a logikai erőt, rávezeti a tanulót, hogy a lényegtelen a lényegestől megkülönböztesse, a különöst az általánosnak alárendelje s általában a mellé- és ösrendelés viszonyaival tisztán megismerkedjék. Ugyanerre a célra szolgál a műrendezésének (dispositio) feltalálása is, mely szintén kivonás, de csupán a logikai vázlatra szorítóköző. Természetes, hogy ezen módot csak előre ment több gyakorlás után használhatni sikerrel; mert különben a tanuló azt sem tudná, mit kelljen csinálnia. Az elrendezés elméletét minden esetre meg kell ismertetni a tanulóval, de ez nem fődolog, hanem a gyakorlati útmutatás. – A tartalom visszaállításának ellenkezője a kibővítés (amplificatio). Ennek főadata elbeszéléseket, leírásokat, rajzokat stb., melyeknek csak lényeges képzeteit adjuk a tanuló elé, kiegészíteni, a hézagokat pótolni. Sokkal nehezebb, mert elvontabb ennél a mód, mely szerint csak szókat adunk a tanulóknak, hogy azokból valami elbeszélést szerkeszsen. – Ezen fokozat alá tartozik az idegen nyelvből anyanyelvbe való fordítás is. Mily nagy ennek logikai és irányi értéke, nem is kell említeni. Jó fordításnál a tartalmat sem megrövidítve, sem kiszélesítve, hanem csak szabatosan lévén szabad visszaadni, ez a tanuló kifejezési képességét, az anyanyelv művelését nagyon előmozdítja. A fordítás annál nehezebb, minél jobban különbözik egymástól a két nyelv, de aztán annál több képző ereje is nagyon. E tekintetben a magyar előny nyel bír más nyelvek fölött. A fordításokat az egész gymnasiumon keresztül kell alkalmazni. – Ide tartozik a költeményeknek prózába való átalakítása, a körülírás és kiejtés is. De fontosabb ezeknél a leírások és rajzok, nem önmagukban tekintve, hanem azért, mivel a tanítók igen gyakran használják azokat, különösen a középosztályokban, és sokan igen-igen rosszul. Nem elég ezt mondani a tanulóknak: írjátok le a telet, a tavaszt, a várost, a templomot, a májusi mulatságot, ezt, vagy azt az állatot, írjátok le valamely utatokat! stb. Itt az első az, hogy a tanuló tiszta szemléletével bírjon a leírandó tárgyakkal; de éppoly szükséges, hogy

hasonló leírást néhány példányban már elolvasott legyen, még pedig kellő szemléltetéssel vagyis a tanítónak vezetése mellett, ki a leírás kellékeit, különösen az elrendezést illetőleg gyakorlatilag megmutatta. – Végre, ha kellő tapintattal élünk, az általános gondolatoknak elbeszélések általi szemléltetései is szolgálhatnak czélszerű feladatokul a középosztályokban, sőt a 7-, és 8-ikban is; csak hogy a tanulót a szemléltetés módjával előbb jól kell megismertetni, így például, ha általános igazságokat példázatot (parabola) által akarunk szemléltetni, akkor előbb több ily művet olvasunk és kellékeit szemléltetnünk kell, hogy a tanulónak világos tudata legyen a példázatról, s úgy adjuk fel neki a szemléltendő igazságot.

c) A visszaállítás harmadik fokozatát a jellemrajzok képezik, és pedig mind egyes személyekre, mind testületekre, családokra, községre, népre osztályokra vonatkozó. A jellemrajz főkélléke, hogy az egyedben, vagy testületben nyilatkozó jellem alapvonásait azok cselekvéseinek és nyilatkozatainak helyes ecsetelése által életüntesse. Iskolai képzésre legczélszerűbbek a költői s történelmi jellemrajzok. A költőiek legjobban sikerülnek, ha eposi műre mekkre támaszkodnak; minthogy azokban a jellemek legtöbb oldalról s leghatározottabban lépnek elé, míg a drámai személyiségeket a cselekvés általános céljai elnyelik; a lantos költemények pedig nem az egész személyiséget, hanem annak csak egyes kedélyállapotait tükrözik vissza. De azért a jobb dráma is nyújthat olykor-olykor anyagot, valamint a költők jellemrajzát is megkísérthetik a tanulók, és pedig vagy egészben fogva fel a költőt, vagy annak nézeteit, eszméit, a szellem s valóság különféle oldalairól. – Helyén van itt megemlíteni, hogy a költői talentum ébresztésére, a költői művek olvasásának megkedveltetésére, a költői nyelvnek a prózaitól való könnyebb megkülönböztetése tekintetéből a verselési kísérletekre is óhajtunk egy kis időt szakítani. A verselésnek valamint barátjai, úgy ellenségei is számosak levén, úgy hiszszük, itt is legjobban a középúton járni, vagy legalább e mozzanatot sem zárni ki egészen a tanodából. Tagadhatlan, hogy a verselés nagy kedvvel gyakorolja az ifjú; ha mindjárt az csak a szétszórt versek összeállításából, a hiányzó szóknak kiegészítéséből áll is;

s ha valamely tanulóban igazi költői tehetség rejlik, az által legalább nyilatkozni és tovább fejlődni fog, míg ha erejét soha sem kísértené meg, talán örökre szunnyadva maradna.

Hogy ezen visszaállításoknak csak az iskolában eléfordultak szerkesztésére szabad szorítkozniok; hogy például az írók jellemzése az irodalom története által szerzett ítéletekre s az író műveinek átdolgozott részeire támaszkodjék, azt már érintettük: de tekintvén a középtanodai értesítvényekben évenként eléforduló sok czélszerűtlen, a tanulónak látkörén kívül eső irányfeladatokat, melyek termelő erőt igényelnek, igen jónak látjuk Nieburnak egy ifjú philologushoz írt leveléből egy helyet idézni, mely egy egész értekezéssel fölér. „Te a római gyarmatokról és azoknak az államra gyakorolt befolyásáról szándékozol írni. De az teljes lehetlenség, hogy te a római gyarmatokról csak féligmeddig helyes fogalommal is bírass; s hogy azoknak befolyásáról szólhass, nem csak a római alkotmányt és történelmet, hanem a politikát és annak történetét is pontosan kell ismerned; de ami mind lehetetlen még. – Az ó kor ifjainak bölcselete, sokkal érettebb korig, mint a tied, hallgató hallásból és azon törekvésekből állott, hogy felfogjanak és tanuljanak. Te még nem tudhatod rendesen a tényeket. Tanulni, kedves öcsém, lelkiismeretesen tanulni, ismereteit folyton vizsgálni és gyarapítani: ez elméleti kincstára életünknek, de különösen az ifjúságnak, mely oly szerencsés, hogy az újabb értelmi világ alkotta könyvek élvezetének akadálytalanul oda adhatja magát. Aki értekezést ír, az már tanítani akar, s tanítani nem lehet bizonyos mértéke nélkül a bölcseségnek, melyet kárpótlásul nyújt Isten az eltűnt ifjúsági boldogságért, ha t. i. birtoka után törekszünk. Bölcs ifjú nem-lény! Ne is mondd, hogy az ilyen dolgozatokat önmaga részére csinálja valaki, valamely tárgyat alaposan akarván kimeríteni. Aki ily szándékkal teszi is, fordítva cselekszik s árt magának; mert azon legnagyobb veszélynek teszi ki magát, hogy látszattal s fölületességgel elégszik meg. Töredékesen írja le, amit átgondolt”¹⁾). Ajánljuk e szavak megfontolását a nyelvművelő s többféle egyleteknek is.

¹⁾ Lebensnachrichten über B. G. Niebuhr. II. 204.

32. §. Az anyanyelvnek magán olvasása a középtanodákban.

Hogy a tanulók magán óráikban is foglalkozhassanak anyanyelvükkel s azt tovább képezhessék, olvasmányokra van szükségük. Ezeket legczélszerűbben adja a dologhoz értő jeles és buzgó tanító kezelése alatt levő ifjúsági könyvtár. Milyennek kell lenni e könyvtárnak, azt már a Különös Neveléstan 57. és 120. § ben is láttuk, azért itt csak az anyanyelv szempontjából méltatjuk a kérdést. Hogy az anyanyelv tanulása sokszorta könnyebb az idegeneknél, s úgyszólván felüdülésnek jellegét viseli magán, azt mondani sem kell, következésképp annak magán olvasása nem is fog annyi erőt venni igénybe, mint a latin. Vannak, kik a magán olvasást csak a három utósó osztályban engedik meg, az alsókat pedig rendes leczkéknek pontos bevégezése után a könyvvilágtól megszabadítván, egészen a családi körnek és a szabad természetnek adják át, hogy azoknak éltető leheletében felüdüljenek, és ezt annyival inkább, minthogy a gyermek és fiú vágya csak olyan könyvek felé vonzódik, melyek mulékony mulatsággal kínálóznak. Sokszori tapasztalásból mondhatjuk, hogy sok gyermek magán olvasás miatt egészen rossz tanuló lett. Az iratok ugyanis a gyermek figyelmét egészen leszögeznek, képzeletét túlingerlik, erejét ernyedtté, sőt iskolai kötelességének teljesítésére alkalmatlanná teszik. Magunk sem vagyunk tehát barátai az alosztályok magán olvasásának s más körülmények között csak a legfelsőbb osztályokra hagynók azt; de mivel a gyermekek a sajtó ledérségénél fogva mindenféle kártékony könyvekhez hozzáférnek, azért szükségesnek tartjuk azoknak mérges hatását ellenméreggel ellensúlyozni.

Az alosztályok magán olvasására elegendőnek tartván a Különös Neveléstanban elmondottakat, itt csak a három legfelső osztály olvasmányairól szólnak. Ezen osztályok magán olvasásának az a feladata, hogy a nyilvános tanítás egyes ágait a tudás és szemlélés oldalainak szempontjából kiegészítse s más részről az előadási művészetre még több mintát és eszközt szerezzen, mint amennyit az iskola nyújt. Az anyanyelv tanításának összefüggése az összes középtanodai tantárgyakkal itt még egyszer lép a maga jelentőségében előtérbe. Valamint az olvasó könyvnek legjobbat

kell tartalmaznia a történelem állam és népisméből, természet- és emberéletből, vallás- és bölcseletből, mind alaki, mind tartalmi tekintetben: úgy a magán olvasásnak is mindazon vidékekről kell szedni anyagát. A magán olvasás ügyében adandó tanács s annak vezetése minden szaktanítót illet; mert valamennyi szakra nézve csak ritka tanító tudna kellő utasítást adni. Ami a magyar remekek olvasását illeti, a nyelvtanítónak előbb az olvasó könyvre támaszkodó szó és írásbeli gyakorlatok útján arról kell meggyőződnie, hogy milyen fokán van a fejlettségnek a tanuló s képes-e már értelemmel s haszonnal olvasni. A magán olvasásnak egyik legképzőbb oldala leszen, hogy az a tanulót az olvasottak után zására és fogalmazásra indítja, mi sokkal gyümölcsözőbb, mint a havonkinti feladatok az ő gyakran különös követelményeikkel a tanulók termelő erejét illetőleg. Herder a weimari gymnasiumban 1796-ban tartott beszédében ezt mondja: „Folytonosan írunk kell, ha helyesen akarunk beszélni, olvasni s hallani. Készítsen a tanuló különféle rövid fogalmazványokat, írjon kivonatokat a könyvekből, majd szakaszonként, részenként, majd meg a könyv egész terve és rendezete szerint; ezek teszik a sejteket, melyeket magának a méh szorgalma épít, a kosarakat, melyekben mézét alakítja. Nulla dies sine linea! Egy nap se múljék el anélkül, hogy a fiatal ember valamit ne írjon; pótolja azt, amit talán elfelejtett, vagy jegyezze föl kételyeit, vagy igazolja azokat, csináljon kivonatot, fogalmazzon, legyen az akármely gyakorlat.”¹⁾ Ajánlja továbbá a szebb helyeknek beemlézését, de különösen a hangos olvasást, mint amely nem csak az írályt műveli, hanem gondolatalakokat is nyom be a fejbe s gondolatokat kelt, a kedélynek vidámságot, örömet nyújt, a szívben nagy érzelmek előízét s nemzeti jellemet kelt.

¹⁾ Sophron, Wien, 1814. XIII. 188.

III. SZAKASZ.

Idegen nyelvek tanmódszere.

33. §. Az idegen nyelvek tanmódja áltatában.

Az idegen nyelvek tanulása részint az idegenekkel való érintkezés, részint az idegen irodalom megértése s egy úttal a szellem képzése végett történik. A két első cél anyagi, az utóbbi alaki. De anyanyelvünk megértésére s kiművelésére is szolgál az idegen nyelvek tanulása, részint az azokkal való történeti összefüggésénél, részint a nyelvekben uralkodó szellemi törvények összehasonlításánál fogva.

Hogy a gymnasiumban dívó idegen nyelvek tanulásának célja csak kettő lehet: a szellem alaki gyakorlása és az illető nyelvek remekeinek megértése, azt mindenki tudja. Ezen kettős célhoz kell a módszernek is irányozva lennie; mert a módszer nem egyéb, mint eszköze a célnak, a helyes és egyenes út, melyen mennünk kell, ha célhoz akarunk jutni. Ezen út meghatározására nem elegendő a tapasztalás; hanem a tapasztalást a tanítás alanyának és tárgyának vagyis az embernek és tantárgynak természetéből folyó törvények által ki kell igazítani.

Ha csupán anyagi célú akarunk elérni, akkor a nyelvek tanulása sokkal könnyebb és rövidebb utón történhetik. Tény az, hogy a nyelvet leghamarabb megtanulhatjuk, ha az azt beszélők között lakunk. Ez az úgynevezett gépies módszer, melynél úgyszólván csak az emlékezet van igénybe véve; a tanuló t. i. kényszerítve van magának minden képzetére az idegen jegyeket azaz szókat megjegyezni; ha e mellé kulccsal is bír valamely tolmácsban, vagy szótárban, akkor mihamar oly szókincsre tesz szert, hogy az idegeneket megérti. De ezen módszer nem csak képző, hanem kártékonyán is hat a fogalmak világosságára s a jegyek biztosságára, különösen a gyermekeknél, kiknek anyanyelvök még nem

eléggé van meggyökeresedve. Régebben minden nyelvtanítást így kezelték. Azon kívül, hogy a tanító és tanítványok jó-sokat beszélgetnek vala egymással az illető nyelven, szókat és szóvirágokat tanultak be a könyvekből, aztán egész könyveket olvastak s az olvasottak némely részeinek utánzása által Írásbeli előadásra jutottak. Szabályokról csak igen takarékosan volt szó; majd minden csupán emlézés dolga volt. Most már csak igen kevés tanító van, kik ezen elemző módszert alkalmasnak tartanak ott, hol nem csupán közlekedési eszközkép, hanem alaki képzés és az irodalmi termékek alapos megértése tekintetéből tanítják az idegen nyelvet. „Hamilton- és Jacototnak egy ideig annyira dicsőített módszerét a gyakorlat helytelennek tüntette föl, s most már a synthetical módszer illő érvényre van emelve”¹⁾).

Voltak tanítók, kik az emlézés módszerének megcsontosulásából eredő visszaélések ellen kikelvén, minden emlézésről lemondtak, vagy azt legalább a lehető legkevesebbre szorították s elvont törvények vagyis grammatikai módszer útján akartak célhoz jutni. E módszernek elég követője van még most is az ó nyelvek tanítói közt, különösen azért, mert kiváló alaki képző erőt tulajdonítanak neki.

Részünkről abból indulunk ki, hogy az idegen nyelvek tanításának sem az anyagi levén kiváló célja, az általános lélektani törvények azok tanulásában is érvényesek, s hogy ez utósók természete alig lehet annyira elütő, hogy az különös módosítását igényelje a módszernek. „Az idegen nyelvek minden esetre későbbben kezdendők, mint az anyanyelv; azok tanulásánál hiányzik a közvetlen környezet, s még nincsenek tényleg felfogva, ha törvényeikről kell szólanunk; de azért kevés esetet kivéve, nem is kell azokat azonnal szóbeli közlésre használni”²⁾). Itt is érvényesek azok a szabályok, melyek az anyanyelv tanításában uralkodnak: szemléletről képzetre, képzetről fogalomra emelkedünk, a kellőleg elsajátítottól újra, az újról ismét az előbbire megyünk át, hogy azt újra és újra megvilágítsuk. Ez azonban már fordítást jelent. Az első tehát amit tennünk kell, a fordítás. De ez csak betanult szók alapján történhetvén, ennél is előbb

¹⁾ Enyckl. d. g. Erzieh. u. Unterrichtswesens, v. K. Schraid etc. III. B. S. 70

²⁾ Lehrbuch der allg. Paedagogik v. Curtman. 1846 III. Th. S. 120.

a szóemlézés. A szótehetség legelőször jelenkezik a gyermeki szellemben, míg a szoros nyelvtan (grammatika) már magasabb gondolkodási munkát követel, mit onnan is tudhatunk, hogy annak kezdetben semmi érdeke nincs a gyermekre. A szó elsajátítása által birtokot szerez magának a gyermek – mondja Döderlein – s örül neki, a szabályban pedig csak parancsot és tilalmat lát¹⁾), Természetesen az egészen más, ha a gyermek szót és szabályt együttesen tanul, a szókat azonnal szabályra alkalmazza. Mind a szóemlézés, mind a szabály két egyenjogú előföltétét teszi a nyelvtanításnak; de nem csak elméletileg, hanem tapasztalásból is sokszor bebizonyult tény, hogy az idegen nyelv elemi' tanításában a szóemlézésnek túlsúlylyal kell bírnia. – A szótanulással, mihelyt lehet, fordítást kell összekötni vagyis az emlézett szókat mondatokba fűzni, mert csak így lehet azokat az anyanyelvvél összehasonlítani, mind az idegen, mind az anyanyelv szóit kellő világosságba állítani s ez által a szemléleteket képzetekké kiszélesíteni s végre a felhozott sok eset, ezeknek összehasonlítása s összefüggésökből való különszakasztása által a minden egyes esetet magában foglaló s minden összetűzéshez simuló fogalomra emelkedni. Vannak fogalmak nagy számmal, melyek már az anyanyelvben fejlődtek ki, melyeket tehát az idegen nyelvben nem szükséges hosszadalmas folyamaton keresztül kifejtteni; de vannak olyanok is, melyeknek határai nem esnek össze az anyanyelv fogalmainak határaival, hanem más körökbe is belenyúlnak; ezeket szorgalmasan kell szemlélgetni a tanulónak, mert épen ez képezi egyik mozzanatát az idegen nyelv képző erejének. E tekintetben a magyar nyelv nagy előnyvel bír mások fölött, minthogy altái származásánál fogva fogalmi az európai nyelvekéitől elütnek. Ez oknál fogva a latin és görög nyelv sokkal több alaki képző erővel bír a magyarra, mint pl. a németre. – De a nyelvtanítás eme mozzanata nem mindig részesül kellő méltatásban. Vannak ugyanis iskolák, melyekben minden súlyt a nyelvtanra helyeznek; a tanulók a ragozás, szóegyeztetés, szóvonzat szabályainak a legfinomabb árnyalatait is tudják; de szóbőségök semmi, a szókat a fogalom különféle oldalairól nem ismerik s hamisan alkalmazzák. – Ne úgy értsük azonban a szóemlézést, mintha előbb

¹⁾ C) Gymnasial-Paedagogik v. K. Schmidt. S. 239.

száz meg száz szót kellene, még pedig talán abc-rendben betanultatni: a szóknak az eléadandó szabályhoz és a szabály begyakorlására szolgáló fordítási példához kell alkalmazva lenniök, úgy hogy a szók betanulása, a szabály magyarázása és alkalmazása lépést tartsanak; a kezdő tanításban a szóragozás és fordítás anyanyelvbe és anyanyelvből, nyelvtan és szótár együtt maradnak s csak fokonként válnak el egymástól, de soha sem annyira, hogy egyik a másikat ne támogassa s ki ne egészítse. S jöllehet az összekötő tanmenet az uralkodó, azért az elemző sincs kizárva; a változatosság itt is szükséges; maga a tankönyv rendszere összekötő maradhat, de azért egyes szabályok földerítése mégis elemzőleg is történhetik; sokszor czélszerű előbb példát hozni fel s abból vonni el a szabályt, melyre aztán több példát hozunk, vagy hozatunk fel. Az alosztályokban is áll az a szabály, hogy amit csak lehet, főleg nyelvtanításnál, példákban szemléltessünk »a szabályt elvonassuk« Az is állandó törvény, amit Comenius mond, hogy t. i. az idegen nyelv szabályainak mértékét mindig az ismételt nyelv képezi, azaz hogy az idegen nyelv tanításának az anyanyelvre kell támaszkodnia. – Az egymásutánban szigorúan a nevelés és tanítás elveihez kell alkalmazkodni; de azt különösen is megemlíjtük, hogy a következőkre mindaddig ne menjen a tanító, míg az előbbi kellőleg át nem dolgozta tanítványával, s akkor is mindig csak egy új elemet vegyen föl, nem csupán a könnyebb elsajátítás tekintetéből, hanem azért is, hogy az új elem mellett a régieket egyre ismételhesse, gyakorolhassa, megszilárdíthassa s a tanítványoknak úgyszólván verőkbe vigye. Az új elemnek nem szabad a szokásos történeti egymásutánban adatni, hanem úgy, miszerint az előbbi előkészítője legyen a következőnek, vagy legalább könnyebb annál.

Egyközűen halad eme nyelvtani és szótári tanítással, sőt egy vele az olvasás. Az olvasás első gyakorlatainak ismert anyagot kell tartalmazniok, hogy a tanulónak csak a szókkal s azok összeköttetésével kelljen küzdenie. Erről mindig fölebb és fölebb megy a tanuló, kezdetben a tanító segélyére támaszkodva, ki az eljárás módját megmutatja, a nehezebb pontokat széttaglalja, később pedig maga készülvén az olvasmányból, vagy annak egyes szakaszaiból Természetes, hogy a készület után is

szükség van a tanító kiegészítő, igazító, rendező, simító segélyére. A gyakorló könyvekre nézve itt csak azt jegyezzük meg, hogy némely szemelvények (Chrestomathia) oly tárgyakat is tartalmaznak, melyek kifejlett férfiakra nézve érdekesek lehetnek ugyan, de gyermeknek és ifjúnak nem valók. Bonyolódott bölcséleti s történelmi mondatokkal rakják meg a gyakorlatokat, melyekből a tanuló semmit sem ért; pedig nem nehéz belátni, hogy amit a tanuló anyanyelvében sem ért, idegenben még kevesebbé fogja azt megérthetni. – Az olvasás azonban nem minden nyelvben érdekel egyenlő méltatást. Az újabb nyelvekben főfeladat az írás- és beszélésben való gyakorlás; miért ezeknél kezdetben a kiejtés és későbbben a visszaállítás (reproductio) főmozzanatot tesz, míg ez az ó remeknyelvekben háttérbe szorul; ellenben ezeknél, mivel alakjaik s az ezeknek alapul szolgáló képzetek messze állanak nyelvünktől, a nyelvtani s tárgyi előadásnak van nagyobb tere. Az élő nyelveknél a készség, azoknál a belátás, behatolás, itt az írás, ott az olvasás a főfeladat.

„Minden gyakorlatokkal – mondja Schmidt – együtt jár az idegen nyelvek beszélése is, mint próbája annak, mennyire dolgozta át a tanuló az eléadottakat és tanultakat: elsőben a fordított mondatokat módosítania kell; aztán az értelmezett daraboknak szabad visszaállítása, végre az olvasmányra támaszkodó szabad gyakorlatok következnek. Hosszabb összefüggő daraboknak emlézése is lépést tart a nyelvtan és írók tanulmányozásával: ez nem csak a beszélési képességnek lényeges támasza, hanem a nyelv szellemébe is legkönnyebben vezet bele.”¹⁾

34. §. Az ó remeknyelvek tanmódja az I. és 2. tanfolyamban, vagy az öt alsó osztályban.

Hogy az ó remeknyelvek, melyeket íróik példányszerűségéért classicusoknak nevezünk, oly érdemmel bírnak a magasabb műveltségre törekvő ifjúság művelésében, hogy az a vélemények minden változékonysága fölött áll, azt bőven láttuk a gymnasium szervezeténél. Ezek maradnak Örökre képviselői a magasabb műveltségnek, mely nem csak a holt természetet, hanem a

¹⁾ Gymnasial-Paedagogik, S. 240.

szellemi világon is uralkodni törekszik és képes. Az azokat tanuló tanítvány átvándorolja az emberi nem fejlődésének történetét, és pedig nem futtában, hanem fáradságos munkálkodás útján.

Ebből az ó remeknyelvek módszerei elveire is vonhatni következtetést. Ha az inkább beszélésért és gyakorlati hasznaért tanulandó élő idegen nyelvnél használhatjuk is a Jacotot-féle tanulmányt: az ó remekeknél, melyeket sem kereskedelmi, sem társaséleti tekintetből nem, hanem alaki képző erejük, Örökifjú szépségök- és kiaknázzhatlan belértékekért tanulnak, csak czélszerűen rendezett nyelvtani (grammatikai) módszerrel élhetünk; ezeknél a beszélés csak annyiban jó tekintetbe, amennyiben a nyelvek megértését előmozdítja. A közéletre nem is lehetne használni az ó remeknyelveket, mert azok tizenhárom század óta nélkülözvén a tovább-fejlődést, nem lennének kielégítő eszközei a jelen társadalmi életnek. így áll a dolog az írásra nézve is. – „A grammatikai módszer lényege azon az elven nyugszik, hogy idegen s különösen a holt nyelvek tanulása úgy történik legczélszerűbben és legbiztosabban, ha részekről egészre halad a tanuló; ha előbb az egyes tagokat s azok leglényegesebb teendőit megismeri, hogy így a különféle tagokból összetett egyes gondolatokat megértse, vagy maga is képezze. E módszer egy részről az emlék révén igénybe, más részről gondolkodó felfogást igényelvén, a leghatározottabban foly be az alaki szellemképzésre.”¹⁾ „Nyelvtant kell tanulni az embernek, mert az bölcsesége a nyelvnek, s a nyelv minden emberi fogalomnak tartalma; minél tökélyesebb és műveltebb nyelven tanuljuk tehát a nyelvtant, vagyis az ész gondolkodástanát és bölcsesétét: annál jobban megtanuljuk azt s mintát nyerünk benne a fogalmak rendjére, szabatossága- és világosságára, minden más tudományra, nyelv- és művészetre.”²⁾ Az ó remeknyelvek tanítása jóformán azon szabályok szerint történik, mint az élő idegeneké; de mivel azok a gymnasiumi képző eszközök legfontosabbikát képezik, azért szükséges azokat külön méltatnunk.

A remeknyelvek egész tanítási folyamata három f o l y a m r a

¹⁾ Encykl. I. g. Erz. u. Unterrichtswesens, v. K. Schmidt, etc Gotha. III. B. S. 71.

²⁾ Herder, Werke, zur Ph. u. G. 1814. XIII. 19-20.

osztható: a szemlélés, gyakorlás és alkalmazás folyamára, nem úgy érve a dolgot, mintha ezek élesen külön válnának egymástól, mert hiszem gyakorolni és alkalmazni már a szemléltetési fokozaton is szükséges, hanem csak a főmunkaságtól nevezve el a folyamatot. Minthogy pedig a görög nyelv tanítása ugyanazon módon történik, mint a latiné: azért itt csak erről szólnunk, és pedig ezen cikkben a két első folyamról.

1) A szemléltetési folyam. E folyamnak előkészítő alapját már az elemi tanoda vetette meg, az által, hogy a gyermek nyelvképességét kifejtette és őt annak némileg tudatos ismeretére is vezette. Ez az egyik oka, hogy az ó remeknyelvek tanításában már az összekötő tanmenetet alkalmazhatjuk s már kezdetben is összehasonlítólá járhatunk el. Ha már a gyermek egy élő idegen nyelvet is ismer, – amint az hazánkban épen nem ritkaság – annál képzőbb lesz rá nézve a latin nyelv tanulása. Midőn a gyermek a latin nyelvet tanulni kezdi: akkor már szellemélete annyira haladott, hogy megválva a külvilágtól, képes figyelmét, értelmét egy régen elmúlt kor szépségének szavaira lekötöni; szemléző tehetsége derekasan gyakorlott, figyelme megerősödött, nyelvtehetsége nem csak képzeteket képes szók által megtartani s kifejezni, hanem más új elemeket is könnyűséggel fogad el. Anyanyelve által a nyelvtannak minden nyelvvel közös általános szabályait is ismeri már, sőt magasabb gondolkodása is ébred. Mindezen körülmények a szemléltetés folyamatát nagyon megkönnyítik és rövidítik.

Niemeyer ¹⁾ Gesner, Vives, Erasmus, Camerarius, Muretus s más jeles férfiakra hivatkozva, legelső szemlélési gyakorlatul azt ajánlja, hogy a gyermek az azonnali olvasás, fordítás és nyelvtan helyett mintegy $\frac{1}{4}$, vagy $\frac{1}{2}$ évig előbeszélés, szóknak, beszédrészeknek és kis prózai s költői daraboknak emlézése által fülét és szemét gyakorolja. Mihelyt a gyermek bizonyos összegét bírja a szóknak és mondatoknak, veleszületett nyelvtehetsége is gyorsabban fog fejlődni, mint hinnők; sokat el fog tudni vonni s a hasonlóság alapján kitalálni, mi rendes nyelvtani úton csak később és fáradságosabban következnek be. Ugyanott Gesner Sciopius grammaticus eme szavait hozza fel: „Est et aliud quiddam, cuius

¹⁾ Grundschatze der Erziehung und des Unterrichts. 1855, II. Th. S. 315

nomine stultitiae palma reentioribus debetur, quod pueros grammaticae praecepta prius discere postulant, quam illi lingvani latinam, qua praecepta traduuntur, intelligunt, quo quidem band scio, quid magis absurdum, et abhorrens cogitari posset. „ A módszer jelen állása szerint azonban a latin nyelvtanításnak ilyen kezdete többé nem is jöhet szóba, minthogy az alaki képzés, mely az ó remek egyik főerejét teszi, épen a kellően rendezett grammatikai úton jut érvényre. Most a kezdő nyelvtanításnál minden mozzanat együttes méltatásban részesül: szóemlézés, fordítás, szófűzés azaz a szemléltetés, gyakorlás és alkalmazás karöltve járnak, egyik a másikra támaszkodik. És ez csak is így van helyén, különösen az ó remeknyelvekre nézve; mert a gyermekek nyiladozó tehetségeinek mennél többjét kell munkával ellátni, hogy azok fejlődése összhangzatosan történjék. A szemléltetési tanfolyam egymásutánja e szerint következő. A kezdetet szók emlézése képezi, de úgy, hogy azokat mindjárt mondatokban olvashassa és fordíthassa a gyermek, előbb anyanyelvbe, aztán vissza, s végre mondatokat alkothasson belőlök, majd szóbelileg, majd írásbelileg. Ezen eljárás azon nem csekély előnnyel is bír, hogy a gyermek a tanultakat azonnal alkalmazhatván, örül szerzeményének s érdeke fentartatik, fokoztatik. A szóemlézés aztán az egész alaktan tanítása alatt tart. – Bár némelyek igen kikelnek a szóemlézés ellen, mégis ezerszeresen bebizonyított igazság, hogy szók emlézése nélkül a nyelvtanulás igen döcögő, hézagos, bizonytalan. Azért a szóemlézést legelső lépésnek tartjuk. A betanulandó szók azonban rend szerint gyököszók s olyanok legyenek, melyeket a tanuló nem csak egyes esetben, hanem jövőre is alapul, mintául, téjékozással használhat, hogy azokra tovább építhessen; ne olyan származott, vagy összetett szók, melyeket a gyermek egy kis útmutatás után maga is bír az ismert gyökből képezni, vagy melyek bőii a jövő tanulásra nézve semmit sem tanul. Megfoghatlan, mikép tehet valaki betanulandó szótárba száz meg száz ilyféle szót: defendung, dixi, laudatur, amaris, bona, huius stb, oly tanuló számára, ki a nemekről, ragozásról szót sem tanult! Ez összekötő tanmenetben akarna összeállítva lenni: mit keresnek tehát itt a Jacott-féle, vagy semilyen módszerbe tartozó gyakorlatok? Hol van itt a módszertannak csak homályos fogalma is? Mielőtt valaki

nyelvtant írna, melynek a szellemi tehetségek legtermészetesebb, legösszhangzóbb (per excellentiam) kifejtésére kell szolgálnia, tanuljon előbb nevelés- és tanítástant. De az ifjú nemzedék jelleme e tekintetben is ferdén látszik kialakulni; mert alighogy lerázá magáról az iskola porát, már is könyvíráshoz fog, melynek silányságát a kiforrott jellemű, éles belátású, tapasztalt jobbaknak vakmerő lehuogatásával akarja értékessé tenni a közönség avatatlan része előtt. Minek is volna a lángésznek a tanulás, tapasztalás; a genie égből pottyán alá, genie-t pedig most úton-útfélen találhatsz (?). – A Schultz-féle nyelvtan szótárát használhatónak tapasztaltuk s csak kevés igazítani valót találtunk rajta.

A szemléltetés első fokán mihamar a legáltalánosabb nyelvtani törvények ismertetését is eléveszszük, a nemnek jelentés szerinti megkülönböztetését, az első, második stb. névragozást, a nemnek végzet szerinti megkülönböztetésével, az e s s e jelen idejét, úgy későbbben a többi gyakrabban elékerülő módot és időt a 3. személyben; lassankint a rendes igeragozás jelentő módjának jelen idejét az egyes és többes szám 3-dik személyében, mint a mely leggyakrabban fordul elé a nyelvben, hogy *így* változatoság legyen a fordításokban, s a gyermek látköre táguljon. Hogy a gyermek eltalálhassa az igeragozást, szükséges őt a határozatlan mód jelenjével is megismertetni; tehát: *laudare, laudat, laudant; movere, et-, ent; legere, it, unt; audio, iunt*. E tekintetben Schultz nyelvtana, melyet különben legjobbnak s megtartandónak tartunk, ki volna igazítandó, valamint az elüljárók is előbbre teendők; a gyakorló könyv magyar része pedig, főleg a szenvedő igéket és szórendet illetőleg, egészen átdolgozandó, több méltatásával a magyar nyelv szellemének. – Némelyek, köztök Curtman¹⁾, nem tanultatják be egyszerre az egész declinatiót, hanem előbb csak a nominativust, úgy az accusativust, s miután ezeket az illető gyakorlatok által kellőleg elsajátították, mennek fokonként a többi esetre. Szerintünk ez igen elforgácsolja a tananyagot, s lehetlenné teszi a gyermeknek a tanultak csoportosítását, központosítását és a megmunkált tér áttekintését. Mi mindig előnyösnek tapasztaltuk, ha a minta egészében áll a gyermek előtt. A

¹⁾ Lehrbuch der allg. Paedagogik, 1840. III. Th. o. 140.

csupán nominativusból és esse igéből álló mondatok nagyon egyhangúak és unalmasak; míg a több esettel tágitottak és a rendes igék jelentő módbeli jelen idejének harmadik személyével fűzöttek újságuk és változatosságuk által igen kellemessé teszik a fogalmazást. De bár a declinációnak minden esetét és mind a két számát egyszerre tanultatjuk be, a gyakorlatokban minden esetre egyenkint gyakoroltatjuk és alkalmaztatjuk az eseteket; míg a nominativus használásában készségre nem jutott a tanoncz, addig nem megyünk át az accusativusra stb. A declinatiók után elévesszük a melléknevek tüzetes ragozását és hasonlítását; de arról, hogy három-, két- és egyvégzetű melléknevek vannak, már eddig is kellett alkalmilag figyelmeztetnünk a gyermekeket, mert ezek ragozását összecsatoltuk a főnevekével. A melléknevek után a számnevek, névmások, az e s s e ige egészen, elüljárók és a rendes igék következnek. Az igék mintáit már nem egyszerre kell betanultatni, mint a declinatiót, hanem részienként, mert ez már terjedelmesebb anyag; későbbben azonban a részleteket egy egészben kell megtanultatni.

Ezzel a szemléltetés elemi része be van fejezve.

A második részt a rendhagyó, hiányos, személytelen igék képezik, úgy az igehatározók, kötszók, melyekből eddig a szótár útján csak a gyakorlatokra nélkülözhetleneket emléztettük be. Az egészet aztán a szóképzéstan elemei zárják be, melyeket a tanítók rendszeren el szoktak hagyni, de fölötte nagy kárral, mert a szóképzéstan jelentékeny alaki képző erővel bír, betekinteti a tanulót a nyelv szellemének műhelyébe, szók alkotására s értelményök tisztább felfogására s ami szintén nagy nyereség, szöböségre segíti. Czélszerű már ilyenkor is valamit, pl. néhány könnyű mesét kellő elemzés után betanultatni a gyermekekkel. – Hogy néhány mondattani szabályt már a szemléltetési folyam alatt szükséges a gyermekekkel gyakorlatilag szemléltetni s őket azok használásában készségre segíteni: azt a gyakorlatok okvetlenül megkívánják; különben az alaktant csak gépileg és hézagosan lehetne velök begyakoroltatni, és az alaki képzés igen sokat vesztené. Annak azonban, hogy még az idő- és mód-tan nehezebb pontjait is az alaktan tanítása alatt szétszórtan közöljük az éretlen gyermekekkel, vagy éppen, hogy annak sza-

bályait is adjuk, mint az a Kühner-féle nyelvtanokban *vau*, soha sem írhatjuk alá. Sok és sokféle ez egyszerre a gyermeknek! Az egyszerűről összetettre, könnyebbről nehezebbre, közelebbiről távolabbira, ismeretesről ismeretlenre való fokozatos átmenet elveit minden esetre szem előtt kívánjuk tartatni; de a tananyagot elforgácsoló rendszert, melynél a tanuló a tanultakat áttekinteni nem bírja, károsnak tapasztaltuk s azt a fönnebbi elvekkel épen nem tartjuk azonosnak. Egy úttal helyén van itt megjegyeznünk, hogy általában véve minden fokon óvakodjunk a túlterheléstől, a sokféleség okozta bonyolultságtól, a mellékes, finomabb nyelvtani árnyalatoktól, kicsiségektől, a szabályok vagy épen kivételek összehalmozásától; többet ér mind a tehetségek alaki kifejtésére, mind általában a végeredményre nézve a kevesebb, de jól begyakorolva, mint az át nem dolgozott s így meg nem emésztett fölületes, hézagos sok. Multam, non multa! Végre jegyezzük meg, hogy a szemléltetés folyamán keresztül az összekötő tanmenet az uralkodó; de azért, ahol csak lehet, az elemző sem zárandó ki, hanem a körülmények szerint majd ezt, majd azt, vagy egyszerre mind a kettőt használjuk; sok szabály van, melyeket a gyermek szépen elvonhat czélszerű példákból. A tanító majdnem ösztönszerűleg vonzódik majd ehhez, majd ahhoz a tanmenethez.

2) A gyakorlati tanfolyam. Elvégezvén a tanulók az alaktant, a mondattan elemeire mennek át; de előbb igen jó az alaktan főszabályait rendszeresen ismételni. Mivel a mondattan tulajdonképen a szemlélt alakoknak alkalmazását tárgyalja: azért ezen 2-dik tanfolyamot *gyakorlatinak* nevezzük. – A mondattanra ugyanazon törvények tartandók szem előtt, melyek az alaktanra nézve is állanak. Az összehasonlításnak már az alaktan tanításánál is volt helye; de most sokkal nagyobb gondos-ságot és ügyességet igényel a tanító részéről, különösen a magyar tanulókra nézve; mert a magyar és latin mondattan igen különböztén, egymástól, a latin mondattan elsajátítása több fáradságába kerül a magyarnak, mint pl. a németnek, de azért szellemfejlesztőbb is rá nézve, mint a németre; mihez hozzájárul, hogy a magyar az összehasonlítás által sokkal mélyebben hathat be mind a latin, mind a magyar nyelv szellemének gazdálkodási műhelyébe,

mint n német a németbe s latinba. Természetes, hogy ez csak oly tanító vezetése alatt történhetik, ki mind a két nyelvet kellőleg bírja. – Ami az egymásutánt illeti, az maradhat úgy, mint Schultzban van kijelelve, kivéven, hogy az esettan után czélszerűnek tapasztaltuk az accusativust cum infinitivo és az ablativus absolutust rendesen megismertetni, minthogy ez az esettan végeztével olvasandó Cornelius Neposban igen gyakran cléfordul. A szabályok mellé mindig néhány betanulandó mintaszerű és emlézésre méltó példát csatoljunk, mint az Schultzban van. Ezek a példák mélyen bevésődnek a tanuló fejébe s a gyakorlatoknál és olvasásnál mind megannyi kulcsul fognak neki szolgálni. A szó és írásbeli fordítások most még nagyobb tért foglalhatnak el, mint az I. és II. osztályban, és a classicusokból vett egyes mondatok fordításán kívül már Cornelius egyszerű, rövid életrajzaiból és Phaedrusnak a szemléleti világból vett meséiből is föl kell venni és átdolgozni s részben betanultatni néhányat.

„Az írásbeli dolgozatokra nézve szabályul tartsa a tanító, – mondja Curtman – hogy soha se adjon föl oly gyakorlatot, melyet előbb szóval jól át nem dolgozott tanítványaival; mert nem a sok hiba a ezél, hanem hibátlanság. Az írásbeli dolgozatnak nem kell egyébnek lenni, mint bizonyoságnak arra nézve, vajjon a tanuló a gyakorlat szóbeli kidolgozását átértették-e.”¹⁾ Csakhogy ezt ne úgy értsük, mintha épen a feladandó gyakorlatot kellene átdolgoznunk; mert ha például a gyakorló könyvnek a dativus használására vonatkozó példáiból adunk fel mondatokat fordítani, akár latinból, akár magyarból, igen rosszul cselekednénk, ha az írásbeli foglalkozásra feladandó mondatokat előbb szóbelileg átdolgoznók, minthogy így a középszerű tanulóknak sem maradna munkájok. Az előre ment átdolgozás alatt csak azt kell értenünk, hogy a tanító a dativus használásának egyes eseteit előbb sok példa szóbeli féloldalasa s fordítása által tisztán szemléltesse és alkalmaztassa s csak azután adjon fel hasonló mondatokat írásbeli foglalkozásra. Curtman fönneb’bi utasítása csak a tulajdonképi olvasó darabokra értendő. – A mondattan végeztével IX osztályú gymnasiumunk szervezete szerint az 5-dik osztályban a négy osztály tananyagát ismételni

¹⁾ Lehrbuch der allg. Paedagogik. 1840. III. Th. S. 142,

és az alak- és mondattannak elhagyott finomabb árnyalatait át dolgozni, betanulni szükséges.

Vajjon a nyelvtanok úgy legyenek-e szerkesztve, hogy a felsőbb osztályokra hagyott finomabb kivételek és árnyéklatok is jegyzet alatt belül egyenek, vagy külön tankönyvbe foglaltassanak, arra nézve a vélemények eltérnek egymástól. Mi nem szeretjük, ha a könyv többet tartalmaz, mint a mennyit a tanulónak, elsajátítani kell; mert ha a tanulónak a könyvet összevissza kell jegyezgetni, az nem csak szépérzékére, hanem magára a tanulásra, a tanultak áttekintésére s rendes Összefüggő felmondására is kártékonyán hat: de a latin nyelvre kivételt teszünk; mivel azt ismételni kellvén a tanulónak, a hézagok pótlását könnyebben fogja a már helyileg is ösmert főszabály alá sorozhatni és magának kellőleg megjegyezni, mint ha külön könyvből tanulná; a tájékozás ilyen könyvben sokkal könnyebb.

Itt van már ideje a hang- és versmértan szabályainak is. A szótag hosszúságára és rövidségére már az első osztálytól kezdve kell szoktatni a tanulókat; de az 5-dik osztályban tüzetesen fogják azt tanulni, részint szótárilag olvasás útján, részint szónyomozásilag. A versmértan is szükséges; mert jóllehet a költőnek szelleme és ama sajátosság, mely által a költői nyelv a prózáitól különbözik, s a szépészeti érzetnek művelése első szempont; ennek pedig sem a verstagolás (scansio), sem a versalkotás technical részébe való mélyebb betekintés nem tesz eleget: mindamelletts is a versmértan, mint a versalkotás szabályainak és azon törvényeknek tudománya, melyek szerint a kötött beszéd rhythmusa változik, senkinek sem fölösleges, ki tudományos műveltségre törekszik. A versmértan egy másik oldalról ismerteti meg a költőt a tanulóval, fokozza olvasásának élvezetét; de kimerítő tanítása nem gymnasiumba való, ez messze túlszárnyalja annak határait mind az anyag, mind az elérendő eredményt illetőleg, minthogy az ifjú még nem érett a jó hangzás kellő méltatására és bírálásra. Csak keveset, ami a költőknél gyakran előfordul, ami általában szükséges, könnyen felfogható s közönséges érvényű, kell adni az ifjúnak, hogy a jó hangzás iránt fogékonynya tegyék s a későbbi tanulmányozás iránt érdeket keltsünk benne. „Bármennyire pártoljuk is a mértékes olvasást és fordítást, a la-

tin és görög verscsinálástól mindenkit óvnunk kell. Mondjanak bármit is igazolására, s legyenek még oly tanultak is annak véddői, mi azt a költészet és az ifjúság szellemi egészsége elleni bűnnek tartjuk.¹⁾ így szól Curtman a verscsinálásról. Mi ezt sokalljuk s Niemeyerre²⁾ utalunk, ki így nyilatkozik: „Hogy a latin költők olvasásánál költészeti kísérletek is teendők, világos. A verselésnek nagy képző ereje van, nem csak a jó hangzás érzékének ébresztésére, az irány ügyesítésére, hanem az ítélet erősítése-és az ízlés művelésére is. Átala is tanulja a tanuló a költői nyelvet a prózától megkülönböztetni, a költői olvasmányt megkedvelni. Remélhetni, hogy ilyen gyakorlatok által leggyorsabban és legkedvesebb módon hat bele az ó remeknyelvek szellemébe az ifjú. „E tekintetben Schmidt Károlylyal³⁾ a középutat ajánljuk, s néha-néha a verselési kísérletekre is szakítunk időt.

A latin nyelven való beszédnek, amennyiben az a nyelv-alakok könnyebb, szabadabb, készségesebb forgatására segít s a remek megértését előmozdítja, minden esetre helye levén az iskolákban, e czélból jónak tartjuk az V., vagy IV-dik osztályban a görög-római hitregetant könnyű, de azért választékos nyelven előadni és betanultatni. A hitregetant igen szeretik a tanulók, s így nem nagy erőlködésökbe fog kerülni annak latin emlézése. Csak a kijeleltük utakon jutnak a tanulók biztosságra, készségre a nyelvtani alakok használásában, s csak ily eljárás után várhatni, hogy a fensőbb osztályok olvasása nem unalmas, gyötrelmes, hanem kedves foglalkozás leszen.

35. §. Az ó remeknyelvek tanmódja a III. tanfolyamban.

Miután a tanuló az alak- és mondattant az öt osztályon keresztül kellőleg elsajátította s már az olvasást is megkezdette: a III. tanfolyamra megy át, melyet alkalmazási vagy olvasási folyamnak nevezünk. Ennek főadata a szerzett szókincset s a nyelvtani ösmereteket egész műszakaszok és művek értésére, a nyelvtörvények összefüggésének szemlélésére, a nyelv-

¹⁾ Lehrbuch der allg. Paed. 1846. III. Th. S. 145.

²⁾ Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 1834. II. Th. S. 331, 340.

³⁾ Gymnasial-Paedagogik, v. K. Schmidt, S. 247.

vek mélyebb összehasonlítására, egész gondolatsoroknak írásbeli kifejezésére alkalmazni. E tanfolyam a IV. osztályban kezdődik, amennyiben már ott kell olvasnunk Phaedrus- és Cornelius-ból, az V-dikben szélesedik, de igazában csak a VI. osztályban fogunk hozzá. A szemléleti és gyakorlati folyam alapján a VI. osztályban még együtt marad a classicus és reálirányú tanoncz, kivéven, ha az algymnasiumot négy osztályra szorítjuk; a VII. osztályban már elvál a realista, de azért a latin nyelvtől nem vál meg egészen, s így amit az ó remeknyelvekről mondandók vagyunk, az kisebb mérvben a realistát is illeti.

Az alkalmazási folyam olvasása két kérdés körül forog, az első: m i t? a másik: hogyan olvastassu n k? E kérdésekre, mint képzelhetni, nem minden tanító ad egyenlő feleletet, de azt mindenki belátja, hogy a classical régiségbe való bevezetés nélkül gymnasiumi képzésről szó sem lehet, mivel épen az adott a gymnasiumnak léteit, hogy az antik világ olyasmit bír, mije a jelen kornak nincs, de amire mégis elutasíthatlan szüksége vagyon. De ez a valami az antik világ irodalmában van letéve. Ha tehát a gymnasium az ifjút az antik világ kimeríthetlen kincstáraiba akarja vezetni: föl kell tárnia annak irodalmát, részint az által, hogy annak néhány terményeivel maga ismerteti meg őt, részint hogy képessé teszi a gymnasiumban nem olvasott művek magán olvasására.

Ha már most a gymnasium ezen kötelessége szerint az olvasás feladatát vizsgáljuk: akkor azt részben abban is találjuk, hogy a tanuló magasabb nyelvismereteket szerezzen magának, miszerint azok segítségével gyümölcsözőbb olvasásra képesüljön; de nyelvismeretekre nem segít maga az olvasás, mitöbb kiválóan sem segít, hanem erre a nyelv és irálynak is vagyon, ha több nem, legalább hasonló befolyása. De minthogy továbbá a gymnasium felsztyályainak nem céljok nyelvészeket, nyelvtanárokat képezni, hanem a nyelvismereteket csupán az olvasás kedvéért gyarapítani; következésképp, mivel a főcél mindig az irodalom: azért nagy hibát követ el azon tanító, ki az olvasást úgy kezeli, mintha az csupán eszköz volna nyelvismeretek szerzésére. Az alosztályokban, hol az olvasási anyag még jelentéktelen, és csak alak képzésre és az alak és mondattan begyakorlására szolgál, ott igenis a nyelv-

ismereteknek fontos szerepök van: de mihelyt az olvasmány önálló becsesl bír, magára az olvasmányra fektetendő a fösúly. Ezen okból az olyan olvasás is hibás, mely olvasmányról olvasmányra nyargal, semmit sem, vagy igen keveset törödve annak tartalmával.

Az iskolai olvasásnak az levén czélja, hogy a tanuló egykor maga is sikerrel olvashassa a classicusokat, e czélból korán kell öt arra szoktatni, hogy az olvasmányt maga emberségéből megérteni törekedjék, vagyis hogy a tanító által otthoni foglalkozásul feladott olvasmányból maga a tanuló készüljön el, s a következő lecke alatt a tanító segítsége csak a kiegészítésre, kiszélesítésre s mélyebb behatásra szorítkozzék. Természetes, hogy oly munkát, mely a tanuló fejlettségi fokán túl van, feladni nem szabad, különben semmire sem megy, és a munkásság ösztönét kiöljük belöle. Akkor is, ha erejéhez mérten szemelünk ki munkát, kellö segéd-eszközöket adjunk kezébe, melyek nélkül nem boldogulhat, milyenek a szótár, nyelvtan s az olvasmánynak szükséges jegyzetekkel ellátott iskolai kiadása; de olyan kiadás, melyben minden, még a legkönnyebb helyek is megmagyarázvá, nem való kezébe a tanulónak, mert így semmi erőlködésébe nem kerül a munka, következésképp nem is gyakorolja erejét. Hogy ilyenkor már az ó világ földrajzát, a hitrege- és régiségtant is ismernie kell a tanulónak, az magától értödik. Ha a feladatban igen nehéz mozzanatok fordulnak elé, azokat az előkészület előtt legalább részben meg kell magyarázni. Jóllehet pedig a tanuló szorgalmasan átdolgozta az olvasmányt, a tanítás azért soha sem lesz fölöslegessé. A felosztályok olvasásának föföltéte a tanító önállósága, úgyszólván eredetisége, melyet a műremekek érteményzésében kifejt. Miért azon tanítók, kik az olvasandó írot nem dolgozzák keresztül, hanem legfölebb a lecke előtt valamely commentárba bepillantanak s úgyszólván napról napra éldegélnek, azok lehetnek amilyen olyan *lingvisták*, de *philologus* nevet nem érdemelnek; azok soha sem fogják tudni a classicusokat tanítványaikkal megkedveltetni. Ha valahol, úgy az ó remekek tanításánál kell a tananyagot minden szempontból derekasán átanulmányozni, hogy azt a tanító tanítványainak szükségei szerint könnyedén forgathassa.

Csak ezen előfeltétek mellett mehet a tanító fordításra és értelmezésre, melyek az olvasás két mozzanatát teszik.

1) Ami a fordítást (expositio) illeti, ez alatt az olvasmány-
nak a nyanyelvbe való áttételét értjük. A nyelv alapos meg-
tanulására s a tartalom kellő megértésére e fordítás majdnem oly
fontos, mint az anyanyelvből való fordítás (compositio.) Fel-
adata az idegen szavakból az összetartozó részeknek egybekap-
csolása s az egésznek összeillesztése által az eredeti gondolatot
kikeresni. Láthatni, hogy e munkaság ugyanazon szellemi erőket
veszi igénybe, mint az anyanyelvből való fordítás: az emlétt, fel-
fogó erőt, ítéletet, ízlést. S ha ez erők alaki képzés tekintetéből nem
gyakoroltatnak is annyira, mint a compositio, az expositio, mint
az irodalom megértésének eszköze, annál fontosabb. – A fordít-
ás első kelléke az anyanyelvben való szabatos és minden tekintet-
ben helyes kifejezés. B é n e k e erre nézve ezt mondja: „Az első
föltét tagadhatlainul az, hogy a tanuló az előtte álló nyelvi előadás
tökélyének bensejébe hasson; minek legbiztosabb jele az, ha a
szöveget úgy fordítja, hogy annak tökélyét lehető legjobban visz-
szaállítja.”¹⁾ Ezen fordítással bizonyoságot tesz beható előkészü-
letéről, valamint más részről az előkészülés nélküli fordítással
szerzett önálló nyelvismereteinek adja próbáját. Miből azt is ki-
vehetjük, hogy bizonyos időközök után a rögtönzött fordítást is
megkísértjük. – Minthogy a fordítás nem csak arról tanúskodik,
hogy a tanuló az ó remeknyelv előadásába behatott, hanem arra is
szolgál, hogy a tanuló anyanyelvét a classicus kitűnő tulajdonságai-
nak szemlélete s utánzása által művelje, simítsa és mintaszerű
előadásra képesítse: azért könnyen beláthatni, mily kevésbé értik
feladatukat az oly nyelvtanítók, kik a classicusok fordításánál
nyomorult nyelvvél is megelégednek. Még oly szánandó szegény-
séget is tapasztalhatni a classicus nyelvek tanítói közt, mely azt
hiszi, hogy a latin s görög nyelv tanítójának nem kell az anya-
nyelvet alaposan ismerni. Van-e az ily tanítónak csak homályos
fogalma is a nyelvtanítás céljáról? Ismeri-e az összehasonlító
nyelvészet nagy előnyeit, ízlelte-e, már, hogy a nehéz helyeknek
sikerült fordítása a legmélyebb, legbiztosabb betekintést nyújtja
a két nyelv erejének viszonyába? Azért a tanító, ha nem is lehet

¹⁾ Erziehungs- und Untemchtslehre, 1842, II. Th., S. 467.

mindenben mester, legalább annyira bírja az anyanyelvet, hogy jó magyarsággal fordíthasson s hasonlóra kötelezze tanítványait is. A tanulóknak mihamar be kell látnia, hogy a tanító az anyanyelvben való helyes kifejezést az előkészület egyik felének tartja. C u r t m a n így szól: „Rosz fordítás mindig rossz iskolára mutat.”¹⁾)

Mindamellett is legyen a tanító óvatos és kíméletes a tanítványok kifejezésének megítélésében; ne feszegessen minduntalan minden egyes kicsiséget, mely idővel önmagától is jobbra fordul; ne lássék rajta, hogy szándékosan keresgéli a hiányokat; bizonyos fokon és bizonyos körülmények közt elégedjék meg a közepszerűséggel is: mert különben a tanítványok sikeretlennek látván munkásságukat, kedvüket veszítik, amidőn aztán vége minden további haladásnak. E hibában leginkább azon tanítók szoktak szenvedni, kik nem biztosak ismereteikben, vagy épen járatlanok, így ha valamit jobban vélnék tudni, azt minduntalan ügyvőkön hordják és egyre arról az oldalról zaklatják tanítványaikat, így akarván tudományosságot színlelni, ügyefogyottságukat eltakarni. Némely tanároknak szokásuk a fordításokat mind leírtni. Ez csak a legnehezebb s legérdekesebb szakaszokat illetheti s akkor hasznos is, de általánosan üzve felesleges, sőt káros is, mert unalmas, gyötrő, kimerítő, csömörletes munka.

2) Az olvasás második mozzanatát az érte m é n y z é s képezi. Ez szorosán összefügg a s z a k a d o z o t t (statarisch) és f o l y t o n o s (cursorisch) olvasás kérdésével. Az első módnál többször megszakítjuk az olvasást, hogy érte m é n y e z z ü n k; a folyékony-nál pedig gyorsabban haladunk s csak itt-ott állapodunk meg, akkor is csak rövid időre.

Itt minden előtt azt kell szem előtt tartanunk, hogy mind-azt föl kell világosítanunk, mi az olvasmány nyelvi, történeti és szépiészeti megértésére okvetlenül szükséges; de az is megfontolandó, hogy az olvasmánynak iskolai és más részről szigorúan tudományos, az író lehető legtökélyesebb tanulmányozását és megértését kijelölő cél között tetemes különbség legyen. Valamint hibás módszer az íróba mintegy ajtóstól belerohanni: úgy hiba más részről az óráig, vagy tovább tartó irodalomtörténeti elő-

¹⁾ Lehrbuch der allg. Pädagogik. 1846. III. Th. S. 144.

vagy utánfejtetés is, melynél a tanuló szenvedőleges állapotra van kárhozthatva. Helyesen jegyzi meg B en eke: „Nem értem a szakadozott és folyékony olvasás megkülönböztetését; hacsak azt nem értjük folyékony olvasás alatt, hogy az olvasottak tartalma csupán futólagos hatást gyakoroljon.”¹⁾ Curtman pedig így nyilatkozik: „Ami az írók kezelését illeti, abban úgy szükségese-
 sek határozott állomások, mint általában minden tanításnál: kezdetben nagyobb segélyzés, szemléleti fölvilágosítás, azután gyorsabb haladás több tekintettel az anyanyelvre s magasabb nyelvtanra, végre szabad kezelés, összehasonlítása az írónak önmagával és másokkal. Minden könyvre nézve megjő ideje a lassúbb és gyorsabb olvasásnak; minden kezdet szakadozott, minden haladás folyékony. Helyes eljárás az, ha a tanulóknak nem kell ugyanegy időben s minden irányban kezdettel s előgyakorlatokkal küszködni, hanem ha a fáradságos mellett mindig olyat is tesznek, mi fáradságukat megjutalmazza. A kicsinykedés, szörszálhasogatás minden körülmények közt lehangoló és kártékony. Kritikai észrevételek, valamint minden neme a tagadásnak nem ifjagnak való, kiknek előbb igenleges ismereteket kell gyűjteniök. ²⁾ „Hogy a mű összefüggéséről, jelleme- és hangjáról közvetlen, eleven benyomást nyerjünk, lehető gyors haladás szükséges. A szöveget nyelvtani, vagy történelmi kirándulásokra és magyarázatokra használni, a földolgot mellékesnek akarni venni annyi, mint a gymnasiumi magasabb olvasás föladatát nem ismerni és a tanulókat a különben lekötöni, lelkesíteni képes classicusoktól elidegeníteni. Magának a gondolatösszefüggés tüzetes táplálásának, szépészeti áttekintéseknek és ráeszmélésnek (reflexió) is kellő korlátok közt kell maradniok, és gyakran kevesbbé szükségesek, mint hinnők. Legalább a figyelmes, igyekező tanuló sokkal jobban kivesszi az összefüggést gyorsabb haladás mellett. Legfontosabb, hogy az író önmaga lehetőleg folytonos gondolatsorok által hasson az olvasóra; s erre nézve igen jó a hosszabb szakaszokra következő jó fordítás. Ha a fordítás mintaszerű, akkor kicsinykedő ujj mutató nélkül is lehet visszaállítani az egésznek benyomását.”¹⁾ V i e-

¹⁾ Erziehungs- und Unterrichtslehre, 1824. II. Th. S. 465.

²⁾ Curtman, Lehrbuch der allg. Pädagogik. 1864. III. Theil. S. 414.

³⁾ Encyclopaedic des ges. Erz. u. Unt. v. K. Schmid etc. Gotha, II. B. S. 318.

m e y e r e pontra nézve következőleg nyilatkozik: „A sok olvasás által igen gyarapodik a megértés képessége is. Azért a legnagyobb humanisták soha sem pártolták a lassú olvasást, mely a tanulót minden szónál megszakítja s gyakran pár sorral órákig fárasztja.”¹⁾ Cicero Antoniusnak ezen szavakat adja szájába; „ut quum in sole ambulem, etiamsi ob aliam causam ambulem, fit natura tamen, ut colorer; sic quum Graecorum libros studiosus legerem, sentio oratiouem meam illorum tactu quasi colorari.”¹⁾)

Ezen s más jeles nevelőknek tapasztalatait s az olvasás célját megfontolva azt tartjuk, hogy az író, ha ismerni és szeretni akarjuk, maga nyújtja kezünkbe a mérvesszót a lassúbb, vagy gyorsabb olvasásra nézve: valamint Horatius *Ars poetica*-ján egy pár óra alatt átnyargalni, úgy Homeros tíz versére ugyanannyi időt szentelni egyaránt hiba. Szabályul álljon: ahol szükséges, szakadozva, ahol lehet, folyékonyan olvasni. A magyarázatok túlhalmozásai, melyeket, ha valakinek tetszik, végtelenig nyújthat, homályba burkolja az író, valamint fordítva a futólagos olvasás homályban hagyja a tanulót az olvasmány tartalmára s egyes nehézségeire nézve.

Ezen általános szabályhoz aránylag következőleg fog eljárni a tanító:

Az első, mi a tanító értelményzését igénybe veszi, az az író nyelvének sajátsága. Ha a tanulók a nyelv általános ismeretében még nem elég szilárdak: akkor az olvasmányoknak könnyebbeknek kell lenni, melyeken az elemi nyelvtan is gyakorolható. De ha már elég erősek, csak az író saját nyelvének szellemébe vezetendők bele. E bevezetés azért szükséges, mert különben vagy épen nem, vagy csak hiányosan fognák érteni; így például Tacitus nyelve még a legérettebb ifjakra nézve is értelményzést igényel; azoknak pedig, kik az elemi nyelvtanban nem eléggé jártasak, nem is való. – Mivel az írókban sok oly földrajzi és történeti nehézség van, melyeknek földerítése nélkül az író nem érthető teljesen: azért azokat föl kell deríteni, de lehetőleg egyszerűen. Itt különös figyelmet érdemel a pogány

¹⁾ Grundsätze der Erziehung und des Unt. 1835. II. Th. 8. 'S2b,

²⁾ Cicero, de orat. 2, 14.

és keresztény világnézet közti különbségnek szemléltetése. Sok alkalma van erre a tanítónak, anélkül hogy a dolgot hajánál fogva kelljen elhúznia. Természetes, hogy erre emelkedettebb műveltség szükséges; egyszerű linguista azt nem fogja tehetni, hanem csak olyan philologus, ki a kereszténység fönséget s az ó kort alaposan ismeri. Egyébiránt e mozzanat bőven ki van fejtve az Általános Tanítástan 82. cikkében. – Ami továbbá a szépzészet mozzanatát illeti, a tanulóknak, mielőtt az olvasottak iránt érdeklődhetnék, ismernie kell az olvasmány összefüggését; a honnan a tanító azon lesz, hogy tanítványai folytonosan a tartalom eleven mozdulatainak körében tartassanak; mit az által eszközöl, hogy majd az összefüggés kapcsaira mutat, majd a tartalom összefüggő vázlatát szemlélteti a tanulókkal, majd megformászerű elrendezést (dispositio) állít föl, melyből az olvasmány alakulási elve világosan kivehető. így tekinthet a tanuló az író szellemi műhelyébe s megismerkedhetik szellemének magvával. De nem csak egészében, hanem részeiben is kimutatandó az olvasmánynak szépsége. Itt azonban nagyon óvakodjék a tanító a bonczkéstől, nem csak azért, mivel a feldarabolás által minden elveszti szépségét, hanem azért is, mivel sokat csak olvasni kell, s a szép rendesen önmagától is sokkal jobban fog hatni az olvasóra, mint ha figyelmeztetnék rá

Ami ez érteményzéseken túl van, az nem gymnasiumba való, mert nem csak túlhaladja az ifjú erejét, hanem elhízottá is teszi, elhíttván vele, hogy ő már mélyébe hatott az írónak; ilyen például, mint már fönnebb is említettük, az írónak világ- vagy irodalomtörténeti bírálata. Attól is óvakodjék a tanító, hogy a költői művek alapeszméit kikerestesse a tanulókkal; mert azon hamis nézetre vezet majd őket, hogy a költő nem az általa keresett anyagot dolgozta föl saját világnézetei szerint, hanem eszmét állított föl maga elé s azt dolgozta ki. Ilyesmi megjárja az elemi iskolában, hogy a gyermeket gondolkodni szoktassuk; de magasabb képzésnél ez egészen hamis eljárás. De hogy a tanuló észre vegye, miszerint az antik irodalom olvasásánál folytonosan eszményi szépség világában mozog, arra mindennek össze kell működnie, mi az írónak az iskolában való tárgyalására szükséges; ilyen a szöveg műolvasása, a fordítás neme és hangja s különösen

az érteményzés alakja. Az érteményzés igen nehéz dolog; mert magas műveltséget és a nevelés- és tanítástan alapos ismeretét igényli, melynél fogva a tanító mindent annak helyén, idején, kellő alakban tud intézni. Azért itt nem is adhatunk szabályokat, hanem csak néhány hibára kívánunk szorítkozni. Némely tanítónak, főleg a jobb tehetségűnek és bírálatra hajlandónak az a rossz szokása van, hogy érteményzésben nem az író, hanem a maga dicsőségét tartja szem előtt, és az érteményzés neki leginkább arra szolgál, hogy tudományosságát, ügyességét fitogtassa. Ez nagy hiba, nem csak azért, mivel a tanulót túlhalmozza érteményzésekkel, hanem azért is, mivel az írókat kell kitüntetni, hogy azt a tanuló megkedvelje. Mivel továbbá az érteményzés folyamata többféle működésből áll: tudni kell a tanítónak azokat kellő helyen és időben változatosan alkalmazni. A fordításnak nem kell mindig az egész szövegre terjedni; hanem a körülmények szerint majd csupán szómagyarázatra szorítkozik, majd egész gondolat-sort állít vissza, ha t. i. a felfogás nehézsége kívánja, majd az egészre terjed ki. A kifejtés és taglalás folyamában ne feledkez-zék meg a tanító az összefüggésről és kiemelésről se; mert ha mindig csak magyaráz, az összpontosításra pedig nem gondol, akkor a magyarázatnak nem nagy sikere leszen. A tárgyi és nyelvi magyarázat csak a legszükségesebbekre szorítkozzék s a felsőbb osztályokban ne mozogjon a nyelvtan begyakorlásának mezején. Helyén van itt a latin nyelven való beszélésről az Általános Tanítástan 79. cikkében mondottakra utalni, mik szerint az érteményzésnek ott, hol nem nehéz gondolatait kell kifejezni a tanulónak, fölváltva magyar és latin nyelvben kell történnie; a tanító, ha eléadólág érteményez, többet beszéljen latinul mint magyarul; a görög nyelvre azonban, melynek csak négy éve van, e szabály csak az utolsó évben alkalmazható, akkor sem annyira, mint a latin nyelvénél.

Vége valamit a magán olvasásról is. Minél dúsabban gyümölcsözőnek tudjuk az ó remekek magán olvasását: annál nagyobb sajnálattal kell tapasztalnunk, hogy az a gymnasiumok sokféle tanítványai miatt majdnem kivihetetlen. Találhatók ugyan egyesek, kik örömmel forgatják a classicusokat iskolai kötelességeiken túl is; de ilyenek csak is elvétve találhatók, úgy hogy né-

mely osztályban egy sincs. Ez az egyik oka, hogy a classicusoknak, kiket talán az iskolában sem kedveltettek meg vele, azonnal hátat fordít a tanuló, mihelyt a gymnasiumot bevégezi. Némely tanító e bajon azzal vél segíthetni, hogy kötelességül teszi a magán olvasást s azt bizonyos időben számon kéri; de tapasztaltuk nem egyszer, hogy az ilyen kelletlen munka csak annál nagyobb elidegenedést okoz s a középszerű tanuló, ki a követelésnek sehogyan sem bír megfelelni, hanyaggá teszi. Nem is való a magán olvasás minden tanulónak; a gyöngébbnek elég, ha rendes foglalkozását teljesíti. Legyen a magán olvasás önkényes dolog, mert éppen a szabad elhatározás teszi élvezetessé. A tanár csak útmutató, tanácsadói szerepet vigyen; ha valamelyik ifjában hajlamot vesz észre, ildomosan ápolja azt.

36. §. Az olvasmányok megválasztása.

Az ó remek anyaga sokkal terjedelmesebb, semhogy a egésznek olvasására lehetne gondolni. De nem csak a tömeg, hanem a minőség is kiválasztásra utal. Az sem közönyös dolog, mily egymásutánban olvassuk az Írókat.

Hogy a kezdetet szemelvények tegyék, arra nézve nincs nézetkülönbség. De sokáig nem kell ezeknél maradnunk. Az ifjúság maga is igen örül, ha a forrásokból meríthet már, előbb szereti meg a szerzőt, ha azt egészben adjuk kezébe. Ez az első, mit szem előtt kell tartanunk. A második az, hogy minden, mi nem szigorúan classicai, kizárandó, ha classicai áll rendelkezésünkre. A harmadik az egymásután, melyet Niemeyer szerint: „a tanuló kora, tehetsége és előismeretei határoznak meg. A történetírók és elbeszélő költők minden esetre megelőzik a szónokokat és bölcselőket, drámai és lyrai írókat”¹⁾). Most már meglehetősen egyetértésre jutottak e részben a nevelők; de arra nézve, vajjon czélszerű-e egyszerre prózát és költeményt olvasni, még eltérnek a nézetek. – Részünkről az íróba való könnyebb és nagyobb elmélyesedés, következésképp gyümölcsözőbb munkásság tekintetéből czélszerűnek látjuk egyik fél évben prózai, másikban költői művet olvasni;

¹⁾ Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 1835. II. Th. S. 333.

annyival inkább, mert latin és görög prózát s költeményt egyszerre olvasni káros sokféleség.

Hogy mily rendben következzenek egymásra az egyes írók, azt határozottan és minden körülményre kijelelni nem lehet; a rend azonban, melyet itt közlünk, a gyakorlatban majdnem általános, s az eltérés lényegtelen.

A latin próza első olvasmányául általában az igénytelen, egyszerű nyelvű Cornelius Nepos van elfogadva; jóllehet Wagner¹⁾ s vele többen épen nem találják classicusnak annak nyelvét s a történelem s gondolkodástan elleni hibákat is mutatnak föl benne. De e hibák ilyenkor még nem jöhetnek számításba. – Cornelius Caesar kristálytisza előadása következik, mely míg egy részről a férfút is leköti, más részről iskolai használatra igen-igen czélszerű, csakhogy a könnyebb galliai hadjáratot vegyük inkább, mint a polgári háborút. – Ezután Cicero kisebb beszédei következnek. De ne véljük, hogy apró Ligario, pro Marcello, pro Dejotaro beszédek, mivel kisebbek, kezdetre valók; épen nem; ha azokat teljes jelentőségökben akarjuk értetni, akkor csak későbbben következhetnek. – Cicerót Livius követi. Ennél az első, vagy a harmadik szakaszban levő könyvekből történjék a választás; de hiba a sok nehézséggel járó első könyvvel kezdeni. – Sallustius több helyen olvassák ugyan, de részünkről magán olvasásra utaljuk. Livius után Cicero bölcséleti művei következhetnek és Tacitus. Ha a tanulók nem olvashatják mind a kettőt, például a reál irányban, akkor inkább Tacitus.

A költőkből legelső Phaedrus, aztán Ovidius, Virgilius és végre Horatius. Ovidius és Virgilius kétszer vedő elé.

A görög prózából Xeuophon Anabasisával kezdünk, melyről Herodotosra és Demosthenesre megyünk. Platón magán olvasásra hagyjuk. A költők közül Horn erős első és utósó. Legalább két évet kell rá szentelni s a harmadikban magán olvasásra ajánlani. Homerost követi Sophokles, de csak a legfelsőbb osztályban.

Magán olvasásra a latinból az ifjabbaknak Curtiust és

¹⁾ Mützell. Supplem. der Zeitschrift für Gyimi. 1859. S. 577. Cornelius als Schulbuch.

Caesar polgári háborúját, érettebbeknek Livius és Saliustiust ajánljuk; a költők közül Tibullus és Ovidius szemelvényeit s az Aeneis ne k az iskolában nem olvasott könyveit. A görögből magán olvasásra is újra meg újra Homeros legyen az első, aztán Xenophon és Herodotos. Thucydides nem ajánljuk, mert a magán olvasás csak úgy lesz élvezetes, ha gyorsabban történik.

37. §. Fordítás anyanyelvből az ó remekbe.

Az anyanyelvből való fordítást régibb időben nem csak szükségesnek tartották, hanem úgyszólván czélnak is tekintették, a latin fordítással arra törekedvén, hogy a tanulót Cicero utánzására képesítsék. E szélsőség visszahatást idézett elé; de ez másik szélsőségig vitte a dolgot, minden állítólag kinzó s rontó iránygyakorlást kiküszöbölvén. Hogy a helyes a két szélsőség között található, azt nem csak maga a dolog mivolta mutatja meg, hanem azon tény is, hogy a latin fordításnak ellenségei az élő idegen nyelvek fordításának szükségességét beismerték. Nem nehéz azt belátni, hogy az idegen nyelvek tanításában ugyanazon törvények szerint kell eljárni, és ha a latin s görög, mint holt nyelvek, némi módosítást engednek is meg, az nem lehet olyan, hogy az élő idegen nyelvek tanmódszerétől egészen elüssön. E módosítás leginkább azon körülményben fekszik, hogy a latin és görög nyelv nem mint a nemzetek művelt egyéneinek és az egyháznak közlönye veendő, amidőn céljára, hasonlóan a diplomatáknak szükséges francziához, a fordításoknak kiválóan közre működniök s a czélt a tanulóknak, legalább a jobbaknak, már az iskolában elérniök kellene; de a latin s görög nyelv mint az általános műveltség főeszköze veendő tekintetbe, s tanmódszerét ezen tekintet határozza meg. De ez nem zárja ki a fordítást, sőt részünkről saját tapasztalásunkra és sok jeles nevelő nyilatkozataira támaszkodva az anyanyelvből való szó és írásbeli fordítást, mely a középső és magasabb fokán iránygyakorlatok, exercitiumok neve alatt ismeretes, igen hathatós képző eszköznek tartjuk. Nem könnyű ugyan a

munka, melyet a tanulóknak és tanítónak a fordításnál tenni kell: de éppen ez teszi a szellem gymnastikáját.

Hogy pedig ez csakugyan való, eléggé bizonyíthatná már csak azon ezerszeres tapasztalás is, hogy aki idegen nyelven beszél és ír, annak magasabb és elevenebb ismerete vagy on arról, mint annak, ki csak érti az iratot és mondottat; de bizonyíts on a fordítás hasonlíthatlan haszna mellett magának a fordítás folyamatának vázlatos leírása.

Aki a gymnasium alosztályaiban tanított, jól tudja, hogy már csak egy egyszerű mondatnak latinra való fordítása is nem sokkal, hanem sokszorta többet kivan, mint az anyanyelvbe való fordítás. Ez utósónál a tanulónak csak a szók jelentését kell tudnia, s a fordítást eltalálja anélkül, hogy az alaktant és szóegyeztetést ismerné; még a magasabb fokon is gyakran csak a szóknak együtt való létéből találja ki a mondat értelményét. De egészen máskép áll a dolog az anyanyelvből való fordításnál. Itt a tanulónak előbb a fordítandó magyar mondatot, vagy szöveget kell jól ismerni, rajta kell lennie, hogy az egésznek tartalmát, az egyes szók illő jelentményét, azoknak a mondatban való viszonyát, a fő- és mellékmondatok egybefüggését pontosan megértse. De ez már maga is igen nagy nyereség, egy részről az alaki képzést, más részről az anyanyelvet illetőleg. Mennyire hat ez után a tanuló anyanyelvének bensőbb szellemébe, finomabb árnyalataiba, azt elég csak említeni is. Csak ezen előzmény után gondolhat a tanuló fordításra. – E fordítás nem lesz pillanat műve; mindent, mi szótári kincseiből, a nyelvtani szabályokból és észleleteiből rendelkezésére áll, lelke elé kell állítania; ha talán hézagai vannak, azokat szótár segítségével kiegészíteni, az illő kifejezéseket, mondatalakokat megválasztani, oly szókat, melyeket a magyar egészen máskép fejez ki, kitalálni. Miután e szókkal tisztába jött a tanuló most már az anyanyelvben egyes részeire bontott gondolatszövetet kell neki latin, vagy görög alakba öltöztetni mely a magyárétól gyakran egészen elütő. Itt először a fővonalakat fogja kijelelni, úgy a középsőket hozzájuk illeszteni s mindjárt egy egészbe szöni; végre a finom árnyalatokat s gyöngéd képeket is beleszövi, mi az egésznek szépséget és elevenséget kölcsönöz. Ha pedig készen van, akkor még egyszer és újra át kell neki

olvasnia és vizsgálnia a mondatot: vajjon helyesen fejezi-e ki az az anyanyelv gondolatát, nem vétett-e nyelvtani szabályok ellen; illő helyökön állanak-e a mondatrészek; jól összefüggnek-e a mondatok; van-e logikai s grammatikai összefüggés a mondat tagjai közt stb.

Ki ne látná, hogy a tanuló a lehető legtökélyesebb szellemi gimnastikát kapja, értelmét, emléjét, képzelmét, röviden a szellemi erőt a legtöbb oldalról munkálkodtatja, midőn a mondatok fő- és alkrészeit kellő szókban és helyes szóegyeztetéssel kifejezni, az idő és módtan gyakran nehéz törvényeit alkalmazni tanulja? Tudhatja a tanuló a nyelvtani szabályokat szabatosan, de nyelvképességre s tudatos derekas ismeretre csak a fönnebbi úton tehet szert; csak a fordítás által leszen a nyelv igazi birtokává. Ha a tanuló kellő iskolát kapott az anyanyelvből való fordításban, már nem fog többé találgatni, tapogatódzni, hanem biztosan dolgozik, mert tud; már nem lesz többé képzelő erejére utalva, hogy annak segítségével a szók érteményéből képzelje ki a mondat amilyen-olyan érteményét; hanem kikeresi a jegyeiről fölismerhető állítmányt s úgy a külsőről a belsőre hat. – Amely tanuló csupán anyanyelvébe fordított, fordítson bár még oly ügyesen is, annak nyelvismerete s képessége nem áll erős lábbon; mert ha anyanyelvébe kell fordítania, hibát hibára fog halmazni. – A fordítás iskolájában tanulja a tanuló az eléadás és eléadás közti különbséget s anyanyelvének sajátságait ismerni s ez által ízlését, eléadását művelni. Az anyanyelvben adott anyagnak a tanuló más illő alakot tartozik adni; és minél jobban erősödik, annál nehezebbek a feladatok, vagyis annál inkább eltérnek az anyanyelvi kifejezéstől. Elejénte még nagyon lekötve érzi magát anyanyelvéhez, főnevet főnévvel, igehatározót igehatározóval fordít stb.; de lassankint leveti a bilincseket s a nyelv sajátságai szerint a beszéd-részeket másokkal fordítja, p. a melléknévből főnevet, a fő n évből főnévi mondatot, a főmondatból mellékmondatot stb. csinál, szóval lassankint annyira megerősödik, hogy az anyagot szabadon használja, a tartalmat elkülöníti az alaktól s másba önti.

Még gazdagabb és különfélebb a fordítás e gimnastikája a magasabb fokozatokon, melyeken a mondatban finomabb árnyalatai, a szóknak és szólásoknak használása, a kiegészítések és alak-

zatok, a szórend és beszédarány (numerus), szóval mindaz, miben a nyelv különböző sajátsága és színe azaz finomabb törvényei nyilvánulnak, begyakorlandó. Ha mindezekhez azt is hozzáveszünk, hogy a fordításnál a tanuló egy irányi egésznek összefüggését, rendezését, a gondolatok menetét is tanulja érteni; hogy ezen foglalkozása által az író mintegy a maga műhelyében lesi meg, amint az a gondolatokat kifejti, forgatja s kiszélesíti stb.: akkor tagadhatlan igazság, hogy a fordítás által a tanuló a remekek irányának nagy becsét mindinkább érezni, érteni s tisztelni és szépízlését gyakorlati utón művelni tanulja, mi aztán arra is képesíti, hogy anyanyelvének kifejezési nehézségeit is könnyebben legyőzi s jobb feladatot készít abból is.

Mindezen okoknál fogva azt mondjuk ki, hogy mindaddig, míg a gymnasium az egyetemi tudományoknak előképző iskolája marad, melynek fő képző eszközét az ó remeknyelvek tanítása teszi, mindaddig az anyanyelvből való fordítás a gymnasium minden fokozatán a tanításnak egyik jelentékeny életidegét teszi; s teljesen hódolunk Mützell eme szavainak: „Minél jobban háttérbe szorulnak a latin és görög nyelven való fordítások: annál alaptalanabb s mulékonyabb lesz az írók értése; annál bizonytalanabb a tudományos szellem fejlődése; annál hiányosabb az anyanyelvnek s jelen műveltségnek megértésére vezető előképzés.”¹⁾)

Ami a fordítások anyagát illeti, azoknak, mint már a tanítás általános elveiből kell tudnunk, mindig a tanulók fejlettségi fokához, erejéhez arányozottnak kell lenniök. A tartalom legyen tanulságos, változatos, jelentős és fáradságra érdemes, a nyelv se túlterhelő, se annyira könnyed, hogy a jobbaknak épen semmi munkájokba ne kerüljön. Még az osztályokban s a nyelvszabályok begyakorlásában is óvakodjunk holmi üres mondatoktól. A fensőbb osztályokban, melyekben már a tulajdonképi iránygyakorlatok kerülnek elé, leginkább azt kell felhasználni, ami közvetlenül a közönségesen olvasni szokott remekekben vagyon; de az újabb műveltség köréből is adhatni föl anyagot, csak ne tartalmazzon erőműtani, kézműtani találmányokat, általában oly szel-

¹⁾ Zeitschrift für Gymn. 1850. S. 831.

lemi és természettudományi dolgokat, melyek az ó korban ismeretlenek voltak s így kellő kifejezéssel nem bírnak.

A feladatok gondos javításáról már annyit szólottunk, hogy itt csak ismételnünk kellene; mindössze is csak a középső s felső osztályokat illetőleg jegyezzük meg, hogy elkerülhetlenül szükséges, miszerint a tanító képes legyen a feladatot derekasan fordítani latinra és görögre. De azzal ne elégedjék meg, hogy a maga altera versióját lemondolja, hanem a feladatok kijavítása után menjen végig a feladaton, csinálja azt meg közösen tanítványival s úgy mondolja azt nekik.

II. SZAKASZ

A mennyiségtan tanmódja.

BEVEZETÉS.

38. §. A mennyiségtan nevelési jelentősége.

Jóllehet a gymnasium szervezetének tárgyalásánál a mennyiségtanról is szólottunk; de mivel az csak általánosságban történt, a mennyiségtan pedig nem csak alaki és anyagi képző ereje tekintetéből, hanem különösen mint a gymnasium reál folyamának központban álló tárgya is igen fontos, azért tanmódját tüzetesebben fogjuk tárgyalni, annyival inkább, mert a nyelv- és mennyiségtan tanmódja mintául szolgál minden más tantárgy előadására nézve, úgy hogy aki e kettőnek kezelésére nézve tisztában van, az bármely más tárgy tanításában is külön módszertan nélkül is könnyen fogja magát tájékozhatni, a kellő utat eltalálni.

Mint maga a név mutatja, a mennyiségtan mennyiségnek, számnak, nagyságnak tudományát jelenti. Biztos igazságánál fogva a görögök *μάθημα*-nak, ismeretnek, tudásnak nevezek vala. És e nevet teljes joggal megérdemli, mert alapképzeteinek szemlélhetősége, fogalmainak világossága és élessége, alapelveinek, következtetéseinek szigorú logikai csatolása által minden egyes tételét teljes bizonyosságra emeli. Már csak e meghatározás is elegendő lehetne annak belátására, hogy a mennyiségtan szintén egyik jelentékeny gymnastikai eszközét teszi a szellemnek. Mint-hogy azonban még most is vannak, kik a mennyiségtannak igen csekély tért akarnának kijelelni a gymnasiumban s csupán a legkisebb elemeire szorítkoznának; minthogy állítólag annak szigorúan elvonó tulajdonsága nem üdvös a tanuló szellemi fejlő-

désére: azért közelebbről kell annak nevelési mozzanatát kifejtenünk.

A mennyiségtan alaki képző ereje tagadhatlanul csak egyoldalú. Tárgya alak és nagyság levén, a dolgok belső viszonyaiba nem hathat, azoknak az érzés és vágyás rendszeréhez való viszonyát nem érintheti s így magasabb szellemerőket mozgásba nem hozhatja; továbbá a képzelő és emlékező tehetséget sem gyakorolja; szigorúan véve csupán az értelem az ő köre, az is egy irányban. Mindamellett is a mennyiségtan nélkülözhetlen eszköze mindennemű tanításnak. Mert ki kicsinyelhetné azt, ha az értelmet, a gondolkodást kifejlesztjük? A mennyiségtan tanításánál minden haladási lépés egy új feladat a tanulóra nézve; lépésről lépésre halad, szakadatlan vizsgálással; igazságról igazságra halad a legbiztosabban; s épen ez a biztos kutatás és haladás, ezen szakadatlanul rendszeres, törvényszerű gondolkodás, a tiszta belátás, a legtökélyesebb bizonyosság, miket a tudásnak semmi más tárgyában föl nem lelhetni, ajánlja a mennyiségtant mint olyan képző eszközt, mely ha nem is oly sokoldalú, mint a nyelvtanítás, de minden esetre annak a szellem összhangzó kialakítására szükséges, pótolhatlan kiegészítő része. „Igen jótékony befolyással van a mennyiségtan, mondja Klump a tanuló gondolkodási rendszerének fejlesztése- és irányzására; mert az a legszorosabb érteményben vett rendszer, mely határozott, törvényszerű következtetés útján egymással összefüggő s egymás által megállapított sorát teszi az igazságoknak; tökélyesen befejezett, bezáródott egész, mely módszerű gondolkodásra kényszerít, alapos, önálló igazságkeresésre, kísérletekre késztet s kitűnő befolyást gyakorol a szorosan tudományos szellem kiművelésére, főleg ha a többi képző eszköz is okszerűen használtatik, s így a mennyiségtan kizárólagos, vagy túlságos tanításából eredő egyoldalúság veszélye elhárítatik.”⁴⁾

Hogy a mennyiségtan a nyelvek általi képzést teljessé teszi, azt igen szépen kifejti Bernhardi,²⁾ Drobisch,³⁾ Waitz,⁴⁾ Her-

¹⁾ Die Gelehrtenschule etc.

²⁾ Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung.

³⁾ Philologie und Mathematik.

⁴⁾ Allgemeine Paedagogik.

bárt.¹⁾ „A mennyiségtan – mondja többiközt Waitz – alakjára nézve a legtökélyesebb tudomány s annyiban mintája minden más tudománynak. Aki a mennyiségtanba mélyebben hat, annak általában minden tudomány iránti érzéke kifejlik.” Habár Waitz emez állítását nem fogadhatjuk is el föltétlenül; de annyi minden esetre áll, hogy a mennyiségtan az értelmet kifejtván, nem csekély befolyással vagyon más tudományok tanulására is. – Ami a mennyiségtan elvonó tulajdonságait illeti, az nem olyan, hogy a tanulónak szellemi fejlődésére káros lehetne. Ha nem tartanok meg a kellő fokozatot, akkor minden esetre még el ronthatnók a növendék tehetségét; de okszerű egymásutánban kezelve fokról fokra teszi erősebbé az értelmet, úgy hogy nem csak a legnehezebb feladatok megoldását is megbírja, hanem ereje is tovább fokozódik. A mennyiségtan kezelésére most már a nevelés és tanítás elvei szerint czélszerűen szerkesztett könyveink vannak, az elemi tanoda fejbéli számtanától kezdve végig; a módszer is oly okszerű, hogy értelem-tompítástól legkevésbé sem tarthatni. Aztán a mennyiségtan csak tökélyesen világos fogalmakat tesz okoskodásának alapjául, melyeket az elvonás egész folyamatán keresztül szigorúan megtartatni kivan. Való, hogy a nagyság- és alakképzeteket elszigetelten is kívánja tekintetni, elkülönítve minden más physikai jegyektől, melyekkel azok a természetben mindenütt összekötve jönnek elé: de ez nem nehéz működés, mert különösről, egyesről halad általánosra, midőn például valamely határozott szemléleti háromszög alatt általában háromszöget, egy betű alatt általában számnagyságot kivan gondoltatni, mely másokhoz viszonyban áll; megkönnyíti továbbá a nehezebb elvonást az által, hogy a tanulót világos érteményzésre, beosztásra szoktatja, mely utósónál mindig határozott beosztási okok, elvek azerint jár el és a tagok tökélyességét, a lehető különféle eseteknek éles megkülönböztetése által bizonyítja be, még pedig csalhatlanul. Ezen tulajdonságánál fogva alkalmazott gondolkodástannak tartható. „A mennyiségtan – mondja Schmidt Károly – az értelemnek köszörűmalma, mint elnevezték, s ezzel hidegvizü gyógyintézete a tüzes képzeletnek és ábrándosságnak, kiegészítő eszköze a classica irodalom általi nevelésnek, mint amely az embert magánál és értelménél visszatartja,

¹⁾ Sämmtliche Werke, XI.

ha az eszménység világába emelkedik. A mennyiségtanban nincs szenvedély, nincs vélemény, csak biztos tudás: azért önbizalmat, bátor jellemet kölcsönöz, mely szilárdan, állhatatosan, de óvakodva és ildomosán járja útjait, mert a mennyiségtan megtanította, hogy csak jól megfontolt elhatározás és biztos, következetes cselekvés visz célhoz.”¹⁾

De nem csak mint a szellem gymnastikája, hanem mintatermészet tudományok alapja és gyakorlati hasznosságánál fogva is kellő figyelmet érdemel a mennyiségtan. A mennyiségtan logikája a természetnek. Mivel Platon szerint az egész természet mennyiség, mérték, szám szerint van rendezve; mivel a világosságnak szemünkbe, ahangnak füleinkbe való esése, a jegeczek képződése, az elemeknek vegyülése, a virágszirmok és porocskák száma, a zene összhangja, a festészet aránya és rendje, a költők versmértéke, szóval minden a nagyság- és számviszonyok- s törvényekben leli közelebbi magyarázatát: azért a mennyiségtan mint a nagyság és szám tudománya, a természet megismerésének nélkülözhetlen föltétét képezi. Vessük tekintetünket az égre, vagy vizsgálódjunk a földön, mindenütt mennyiségtanra van szükségünk. A roppant vívmányok, melyeket a természettudományokban az újabb emberiség tett, csak a mennyiségtan fegyvereivel valának elérhetőek. Platon oly súlyt fektetett a mennyiségtanra, hogy tantermére ezt a feliratot tette: Csak az lépjen be, ki jártas a mértanban!

Az összhangzó képzés eszméje azon megjegyzésre visz bennünket, hogy a mennyiségtan csak a többi nevelési eszköznek arányos alkalmazása mellett terem óhajtott gyümölcsöket. Ugyanis a tér és idő határt vetvén a mennyiségtannak, ez eme határokon túl nem mehet s csupán az érteleimnek tudománya. Már ha az nem találja kellő ellensúlyozóit az eszmék tudományaiban, akkor megmered, megmerevíti tanulóját is s igen könnyen anyagéviségbe sülyeszti, mint azt Jean Paul is mondja Malebranche után.²⁾

A classical gymnasiumban a mennyiségtan csak oly mérvben tanítandó, amily en ben azt a tehetségek műve lé s é n e k ö s s z h a n g z á s a k ö v e t e l i .

A fönnebiek leginkább a gymnasiumra vonatkozólag voltak

¹⁾ Gymnasial-Paedagogik. 1850. S. 139,

²⁾ Levana, Paris, 1837. §. 134.

elmondva; de kiterjednek azok minden általános műveltséget nyújtó tanintézetre, tehát a reálgymnasiumra és reál tanodára is. A reál iskolákra nézve azonban a mennyiségtannak nevelési mozzanata sokkal jelentősebb s célját tekintve a gymnasiumétól némileg elütő levén, szükséges azt e szempontból is földerítnünk röviden. – A reál tanulók jövő pályája a gyakorlati életre irányulván, az arra való előkészítésben határozottabb érvényesítést igényel azon alkalmazás, melyet a mennyiségtan tételei a polgári élet körülményeiben és különösen a természet-tudományokban találnak. A mennyiségtani tanításnak a reál tanodái természettant át meg át kell hatnia, hogy ne csak a természet törvényeit állapítsa meg annyira, mennyire a tanulónak már szerzett elemi ösmereteik igénylik, hanem hogy általában a fogalom s kifejtés módjának sajátosságát a tanulók tudatába vigye, és pedig azon reál tartalmon, melylyel a valóság nagy bőségben kínálkozik. A mennyiségtant sem kell e részen a tanidő végéig csupán önmagaért tanítani, hanem az iskolázás utósó éveiben már olyan eszköznek legyen föltüntetve, melylyel más földek mivelendők. A mennyiségtan azon alap levén, melyen a természettan mostani magasságára jutott, azt ez oldalról felfogadni a reál tanodának feladata, melynek tanítványai egykor nem szigorúan a tudományban és tudományért fognak élni, hanem a tudomány eredményét a gyakorlati életre alkalmazni és a természet hatalmukba keríteni, azon uralkodni. Ennél fogva úgy lesznek vezetendők, hogy amit egyes gondolkodó fejek csöndes magányukban létre hoztak, a teremtő élet zajos piaczn értékesíteni tudják, annak eredményeit megértsék, azt, mi céljaikra szükséges, ellessék, az ajánlkozó eszközt ügyesen és értelmesen használják. Nem szabad, hogy elmélet és gyakorlat, a tudományos belátás és alakító tett, a maga általánosságában holt, üres alak s az alak valóításának szem előtt álló életteljes egyes esete közvetílenül álljanak előttök; hanem úgy kell tanulniok, hogy lássák, mikép lesz a tudás képességgé, tetté. A feladatok megoldalása nem képezi az iskola által az életre útmutatóul adott műveltségnek próbakövét; mert a tisztán mennyiségtani képzettség csupán alaki, hiányozván belőle a szilárd reál tartalom, melyen munkásságát érvényesíthetné. E tartalmat a természet adta

neki, amennyiben abban mennyiségtani törvények uralkodnak. Miből következtethetni, hogy a tanodát bevégzett tanuló mennyiségtani műveltségének próbakövét nem ezen, vagy azon mennyiségtani feladat ilyen, vagy olyan megoldása képezi, hanem azt kérdezzük tőle: milyen természettani tüneményeket és törvényeket képes a maga mennyiségtani törvényeivel földeríteni, leszámaztatni? „A reál tanuló mennyiségtani tudásának – mondja Scheibert – olyannak kell lenni, hogy az kulcsot adjon kezébe a természet föltárására. Ezen mennyiségtani tudás csak alkalmazott lehet.”¹⁾ Hogy pedig a mennyiségtannak a természettannal való ezen összekötését eszközölhetni, azt szépen kifejti Nagel.²⁾ Hogy az alkalmazott mennyiségtanból nagy terjedelménél fogva nem kell mindent eléadni oly iskolában, melynek célja általános műveltség, hanem okosan meg kell választani tudni a mit és mennyit, az magától is értődik.

A mennyiségtannak fönnebb ismertettük alaki képző erejénél és gyakorlati hasznosságánál fogva nem csak a közép-, hanem minden tanodában s így az elemiben is van helye. Be is látták ezt a gondolkodó nevelők és a számtannak nagy tért jeleltek ki az elemi tanodában. A mértan azonban legtöbb helyen még egészen ismeretlen valami, pedig ennek is kell időt szakítunk; csak hogy a mértani alakok és testek legegyszerűbb képzetein túl mennie nem szabad, és azoknak is csak a gyakorlati életre vonatkozó tartalmuk legyen, amelyet tehát szemléltetni is könnyen lehet. Az alaktan nevelési jelentősége itt kétféle: az első, hogy a tanulóknak világos és határozott térbeli képzeteket keltsen; második, hogy azokat oly rajzokra képesítse, melyeknek a gyakorlati életben gyakran hasznukat vehetni.

39. §. A mennyiségtan tanmódja általában.

Ha a tanító még oly jól tudja is a tárgyat, semmire sem, vagy csak kevésre fog boldogulni, ha nincs ügyessége annak közlésére. Különösen a mennyiségtan az, hol a módszertől igen sok függ. Némelyek még most is vitatkoznak a legjobb mennyiségtani mód-

¹⁾ Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschulen. S. 134.

²⁾ Die Idee der Realschule. S. 237.

szer fölött, pedig könnyű belátni, hogy ha általában egy módszer sincs, melyet közönségesnek, minden egyes tantárgyra és esetre alkalmazni lehetne tartanunk, úgy bizonyára a mennyiségtan előadására nézve ez kiválóan áll. Ugyanis míg a tudománynak mint olyannak a maga igazságait csak szigorú logikai alakban kell kifejtenie, nem törődve a felfogás nehézségeivel, addig a tanodái mennyiségtannak igen sokfélének kell tekintetbe venni. A mennyiségtan először úgy tekintendő, mint az ifjúnak adandó általános műveltség kiegészítője: minden előtt tehát nevelési szempontból rendezendő annak tanmódja. Másodszor, amellett hogy a tárgyát tisztán, tárgyilagosan tudja, tudnia kell a tanítónak azt a tanuló alanyi természetéhez való viszonyában felfogni s így a tanulót annak világos ismeretére vezetni. De éppen ez a legnehezebb a a mennyiségtan tanítójára nézve. Mert nem csak általában eredetileg különbözők a tanulók egyediségi sajátságai, melyeknél fogva egyik könnyebben fogja föl a mennyiségtant, mint a másik; hanem egyes tanuló is a tanítás folyama alatt különféle változásokat mutat. Már ha a tanítónak nincs biztos lélektani elméleti és gyakorlati ösmerete; ha nem tudja ennek világánál a tantárgyat s közlési útját a tanuló mindenkor alanyi természetéhez arányosan megválasztani; ha éretlen gyermekkel úgy akar bánni, mint ifjúval, ezzel úgy, mint kifejlett férfiúval stb.: akkor mindig hamis utakon fog járni s tanulóit nem viszi célhoz.

Ez a módszer nevelési mozzanatára vonatkozik. De azért annak méltatása nem zárja ki a szigorú logikai fejlesztés rendjét, melyet Pascal következő pontokban jelez ki: a) semmit sem kell meghatározni, mit világosabb kifejezésekkel nem lehet értelmezni; b) egy homályos vagy kétértelmű kifejezést sem kell hagyni feloldatlanul; c) minden meghatározásnál (definitio) csak teljesen ismeretes, vagy legalább már értelmezett kifejezések használandók; d) egy szükséges alapelv sem hagyandó megtekintés nélkül; e) csak tökélyesen szembe szökő sarkigazságokat kell (axióma) elfogadni; f) soha sem kell olyasmit bizonyítani akarni, ami magában oly világos, hogy azt valami világosabbra visszavezetni nem lehet; g) oly állítások, melyek önmagukban nem világosak, sarkigazságaikra, vagy már bizonyított tételekre vezetendők vissza; h) soha sem kell a két-

érteményű kifejezés azon módjával élünk, melynél a tanulóra bízák a meghatározás kiegészítését, megvilágosítását, vagy korlátozását. – Pascalnak a mennyiségtan tanításának logikai mozzanatára vonatkozó eme szabályai szigorúan szemel előtt tartandók az elemi tanoda legalsó osztályában úgy, mint a gymnasium legfelsőbb osztályában; mert épen a szigorú alak az, mi a mennyiségtan nevelési erejét képezi; és e szigorúság csak úgy vihető ki, ha a következőkre óvatossággal haladunk, azokat az előbbiekre alapítjuk és gyakran vissza-visszatekintünk. „Sehol nem oly kártékony a fölületes, nagyoló munka, mint itt; inkább némi bajmócság legyen a tanítóban, mint a világosságot, áttekinést zavaró sebesség.”¹⁾

Valamint a logikai, úgy a n e v e l é s i mozzanatra nézve is fontossággal bír az összekötő és elemző tanmenet közti viszony. Az igazság megismerésére nézve, igaz, mindegy, akár a legegyszerűbb képzetekből indulva ki lassan összetettre emelkedünk, akkor ebből mint kérdésesből, kétesből indulva ki szigorú logikai következtetésen keresztül azokhoz megyünk vissza: de a tanulóra nézve hol az egyik, hol a másik bír előnnyel; amiért majd ezt, majd azt kell használnunk, olykor-olykor pedig az egyikből a másikba átmennünk.

Általában véve azonban a kezdőre nézve az összekötő, fejlettebb tanulóra nézve pedig az elemző út az előnyösebb; ez utósó azért, mert a tanuló annyi előismeretet szerzett már magának, hogy azokra a bonyolódottabb képzeteket és kérdeményeket (probléma) is képes visszavezetni. De már az egyszerű mértani feladatoknál is alkalmazható a hátra menő módszer, pl. a szabályos hatszög szerkesztésénél. Ha a csere- és változtatásnál a különféle alakok számának meghatározásáról van szó: a kifejezést könnyen megtalálhatni összekötő utól; ellenben az egy bevetési alakok inkább elemzőleg határozhatók meg. Az összekötő tanmenetre nézve azt mondja Nieineyer,²⁾ hogy épen nem szükséges Euklidesnek és legszerencsésebb követőinek módszerétől eltérni. De annak kizárólagos alkalmazása ellen, mint az Angliában még most is általában dívik, joggal szólal fel Rau-

¹⁾ Waitz, Allgemeine Paedagogik, S. 411.

²⁾ Grundsätze der Erziehung ect. 1835. II. Th. S. 183.

mer: „Kezdők számára voltak-e írva Euklides elemei? Vagy talán a tizenhat éves ifjakat hasonlóknak tartjuk azon tanult matematikusokkal, kik mindenfelől Alexandriába mentek, hogy ott magukat Euklides, Eratosthenes és Hipparchos vezetése alatt tudományukban tökélyesítsék? Euklides férfiak számára írta munkáját, kik mennyiségtani ösmeretekkel, tapasztalással s gyakorlással fölkészülve jöttek hozzá.”¹⁾

Ami a tanalakat illeti, az kifejtő, (heuristica) melyről aztán magát a módszert is kifejtőnek nevezték el, még pedig némi ellentétben az Összekötő módszerrel. Ezen ellentétet találóan kifejezik Arneth következő szavai: „Az egész különbség az összekötés (synthesis) és kifejtő alak közt csak abban van, hogy annál a tétel elül áll, ennél pedig, mint a vizsgálat eredménye, hátul; amaz a tudomány igazságához illő, emez már bizonyos fejlettséget s természetes rendszert téteztől.”²⁾ A kifejtő módszer nem lepi meg valami egészen váratlan remekkel a tanulót, hanem lépésről lépésre, szemlélésről szemlélésre fontolgotó haladásban vezet. Érdekes lesz még tudnunk, amit a mennyiségtan módszeréről Wittstein³⁾ mond. Szerinte a kifejtő módszernek alapelve a levésben és ezen levésnek szemlélésében áll. A kifejtés okról hatásra megy, a következményt az alaptól állítja elé, úgy hogy a levést, a következést alapokából észlelhetjük. Az elemzés csak hátramenőleg, az összekötés és kifejtés elemzőleg jár el; amaz haladásának indokát céljában, ez pedig mozgásának kiinduló pontjában bírja. Az összekötés csak fél, mert az elemzés hozzájárultával lesz teljes módszerré; de a kifejtés már magában is módszer. Gazdálkodni akarván a térrel, a sok érv közül, melyek a kifejtő módszer mellett bizonyítanak, csak azt említjük meg, hogy az a tanuló érdekét folytonosan fentartja, őt kutatásra szoktatja, elléallító (productiv) képességét igen fejleszti, mert a tudományt a tanuló maga kezében látja keletkezni.

De legérdesebben nyilatkozik a mennyiségtan módszeréről

¹⁾Geschichte der Paedagogik, III. Aufl. III. Th. S. 372.

²⁾Arneth, Geschichte der reinen Math. S. 88.

³⁾Wittstein. Paed. Revue, 16. B. S. 1-30.

Diesterweg. ¹⁾ Miután Mager könyvecskéjének ²⁾ érdekes bevezetésére figyelmeztetett, melyben a szerző a kifejtő (genetisch), kitaláló (heuristisch), összevető (combinatorisch), összekötő (synthetisch), elemző (analytisch) szóknak fogalmait meghatározni törekszik; miután kimondta, hogy e tekintetben a mennyiség-tan nézetei elágaznak: igen helyes megjegyzéseket tesz a mennyiség-tan módszerére nézve. Régi időktől fogva összekötő módszerek nevezik azon módot, melyet Euklides mértani elemeinek tanításában használt. E módszer határozott alaptételekből, meghatározások- s követelményekből indul ki; ezekből új tételeket s ezekből ismét újakat fejt ki hézagtalan előhaladásban. Hogy a tantételt élére állítja, az nem változtat a dolgon. – Az elemi tanításban e szerint a syntheticai módszer nem egészen azt jelenti, mint itt. Az elemiben összekötőnek összetevőnek mondható, míg itt mindenféle föltaglás analyticainak, elemzőnek mondatik. E fogalmaknak a mennyiség-tanban nincs olyan általános jelentésök: vagy a már megállapított, tisztán álló, ismert igazságokról újakra való haladást jelentik, melyek t. i. azokból következnek, vagy összetételeknek; (syntheticailag) vagy az új föltétel, vagy már bizonyos igazságokról, vagy szerkesztendő feladatokról az azokat megállapító előtételekre, a föladatoknál azok föltételre, az egészről részeire való visszamenő (regressiv) haladást jelentik. – A szoros érteményben veendő számtan emelkedőleg, a betűvetés elemzőleg jár el. A számtan egyes tételeit elemzőleg is feloldhatni; de a közönséges összetes számtan semmit sem tud arról. – Az alaktan, míg érzéki szemléltetésnél marad, sem emelkedő, sem elemző nem lehet; de midőn már egyik igazságot a másikból fejtünk ki, akkor már emelkedőleg járunk el. – Hasonlóképen a mértanban is. Mindenütt kérdéseket, föladatokat tesz a tanító. Nem csak az úgynevezett feladatok, hanem még a tantételek is mint kérdemény állítanak föl. Gyakran maga a tanuló nevezheti meg azokat összevetés útján. Szóval, a tanítás kitaláló, (alanyilag) s a tárgy szempontjából, mely az által a tanuló lelkében keletkezik, kifejtő, (tárgyilag) s minthogy a tárgy önmagában fejlődik tovább, szerves (kifejtőleg szerves). Ezzel elvetjük Euklides emelkedő módszerét,

¹⁾ Wegweiser, 1850., II. B., S. 407-8.

²⁾ Wissenschaft d. Math., nach heuristisch-genetischer Methode etc. Berlin, 1837.

mely logikai remekmű, melynek megértése és csudálása érett értelmet igényel. Ha éretlen ifjainknak a mértant élvezetlenné akarjuk tenni, akkor csak Euklides rendszerét kövessük. – A mértanban elemző módszer is használandó a tantételeknél és feladatoknál. Tegyük föl ugyanis, hogy valamely tantétel adatott föl, vagy valamely föltétes tétel vizsgálendő, mikép járunk el? Ha a megelőző tételekkel való összefüggését mindjárt fölismerjük s képesek vagyunk azt azokból levezetni: akkor a haladás emelkedő (synthetical). De ha az, mint rendesen történni szokott, nem úgy áll, akkor keresnünk kell az összefüggést. Úgy keressük, mintha igaz volna s megfigyeljük, mi következik belőle, elmegyünk egészen azon tételekig, melyeket már igazaknak, vagy hamisaknak ismerünk. Ez elemző (analytical) eljárás. – Vagy tegyük, hogy valamely mértani föladat van adva. Ezt vagy azonnal megoldjuk az eddigi segédszerekkel s akkor synthetical úton járunk el; vagy ha nem lehet megoldani, a mértan elemeit, a régiék ezen szellemgymnastikáját, vesszük elé. De mindenütt és mindenben kitalál-tatólag járunk el, majd emelkedő -kitaláltató, majd elemző-kitaláltató után.

Legyen azonban a tananyag még oly helyesen összeállítva s a módszer még oly okszerű: nem lesz ezeknek nagy sikerök, ha a tanító nem olyan, mint minőnek lennie kell; mert ha valamelyik ágában a tanításnak, úgy bizonyosan a mennyiségtanban függ igen sok a tanító személyiségétől. Mivel a mennyiségtan a maga elvonásaival könnyen száraznak, unalmasnak látszik a tanuló előtt: azért a tanítónak nem csak minden az általános részben ismertetett jeles nevelői és tanítói tulajdonságokkal kell bírnia, hanem különösen a száraz tárgyat megkedveltető sajátságos modorának, finom tapintatának kell lennie. De fájdalom, ilyen tanító ritkaságok közé tartozik. Ez a főoka aztán, hogy a mennyiségtanban, mely kellő vezetés mellett nem épen megfoghatlan valami, oly kevesen tesznek kielégítő előmenetelt. Hogy a tanító egészen ura legyen tárgyának, az nélkülözhetlen föltét; mert sehol sem búvik ki oly könnyen a szeg a zsákból, mint épen itt, akkor pedig vége mindennek, a tanító élez és bosszantás tárgya lesz. A mennyiségtan iránt általában kevés előszeretettel viseltetnek a tanulók: ami azt megkedveltetheti, az

csak a tanító személyisége, derék, szeretetreméltó jelleme. Erélylyel és fegyelmi szigorral kiviheti a tanító, – mondja Drobisch – hogy a rá bízott tárgy virágzásnak induljon; tiszta, világos előadása által munkára kényszerítheti tanítványait s teljesülését eszközölheti hajthatlan akaratának: de hasonlíthatlanul nagyobb az érdeme az oly tanítónak, ki tudománya iránt érdeket, vagy épen szeretetet bír kelteni tanítványaiban s gyöngéd, de mégis tartós köteléssel fűzi őket ahhoz. Nehéz megmondani, miben rejlik e bűverő. Ismeretek alaposága, folyékony, ügyes beszéd, helyes módszer sokat tesznek ugyan, de szeretetet még nem keltenek. A tanító maga szeresse előbb tárgyát, lelkesüljön iránta s ezt mutassa is tanítványainak, nem csak világossága, hanem melege által is előadásúak.”¹⁾ A mennyiségtan tanításában kívánt ügyesség természeti ajándék. Vannak egyének, kik arra rátermettséggel bírnak; ha ilyenek nem kizárólagosan mennyiségtanban képezik magukat, hanem általános műveltségökről s a neveléstan tanulmányozásáról sem feledkeznek meg, könnyen jeles tanárokká fejlődhetnek ki. De akikben nincs természeti adomány, azok csak szakadatlan tanulmányozás és tapasztalás útján szerezhetik meg legalább a tantételek, bizonyítékok, feloldások mennyiségtani szépségét, mely az eredménynek meglepő egyszerűségén, az alakok arányosságán, váratlan rövidségén, a fordulatok finomságán nyugszik.

Szolgáljanak némi támpontokul a tapasztalás által jóknak bizonyult következő gyakorlati szabályok:

1) A legelső, mire a tanítónak törekedni kell, a teljes megértetés. Mikép lehet ezt elérni, azt ha a tanítástan általános részét ismeri, maga is el fogja találni.

2) Az általános igazság, melyre a tanulót segíteni akarja, előbb mindig egyes esetben bizonyítandó be; csak a fensőbb fokozatokon, pl. az elemző mértanban van közvetlen helye a hátra menő eljárásnak, általánosról t. i. különösre.

3) Az elmélet már az iskolai előadás alatti gyakorlattal kapcsolandó össze. Miért is a tanulók író és rajz-szerekekkel legyenek ellátva. Ez arra is szolgál, hogy a tanító a hiányokat láthassa és kiegészíthesse.

¹⁾ Drobisch, Philologie und Mathematik, S. 92.

4) Házi és iskolai feladatoknak a mennyiségtanban is van helyök, de nem annyira, mint a nyelvekben.

5) A különben száraz tanítást érdekesebbé tehetni, ha abba a tanulókat is belevonjuk; ahol alkalmasnak találjuk, beszélgetésbe ereszkedünk velök s nézeteik, kételyeik szabad nyilvánítására szoktatjuk őket. Hogy a beszélgetésben rendet, mértéket kell tartani, a tanulóktól világos, szabatos feleleteket kívánni s nem csak egyet-kettőt foglalkodtatni, azt minden valamire való tanító tudni fogja.

6) Igen czélszerű az is, ha a magyarázat után egyik-másik jobb tanuló valamely feladatot az egész osztály előtt kifejt. Erre ugyan kevesen alkalmasak; de önkénytesek mégis mindig vannak. Házi önkénytes foglalkozásra is adhatni föl a felsőbb osztályú tanulóknak föladatokat; vagy maga is válaszhat magának ilyeneket. Ilyen föladatok lehetnek: rendezett előadása a tudomány valamelyik részének, vagy szakaszának, kivitele valamely terjedelmesebb munkának a szám-, mér- és háromszögtanból, mennyiségteni megoldása a természettan egyes feladatainak, földrajzi, csillagászati feladatok. Mind a házi, mind az iskolai Írásbeli feladatok iránti érdekeltség föntartására nézve czélszerű, ha a legsikerültebb dolgozatok külön könyvbe iratnak.

7) Az is emeli az érdekeltséget, ha mérési gyakorlatokat tesznek a tanulók.

8) A mennyiségtan jelesei, minő egy Pythagoras, Archimedes, Kepler, Halley, Newton, Pascal stb. mind érdekes egyéniségek levén, azoknak tiszteletes említése, rövid életrajza tiszteletet kelt az ifjúban s a tárgy iránt, melyre e szellemek annyira súlyt fektettek, érdeklődéssel tölti el.

I. FEJEZET.

A mennyiség tanmódja az elemi tanodákban.

I. CZIKKELY.

Bevezetés.

40. §. Az elemi számvetés fogalma s felosztása.

Minden számvetési működésnek alapját a számlálás képezi vagyis egységek sorának fokkonkinti összefoglalása. Ha valamely tárgyon fölveszünk bizonyos jegyet (mely fogalom is lehet) és észleljük, vajjon az más tárgyakon is föllelhető-e és hányon: akkor a tárgyak számáról képzetet alkotunk magunknak s a szellemnek e működését számalkotásnak nevezzük. A számalkotásnál tehát egységet veszünk alapul és többséget keresünk, még pedig hason nemű többséget; vagyis keressük, hányszor foglaltatik valamely egység bizonyos meghatározott többségben. Ezen összehasonlítás, számlálás csak egynemű dolgokkal történhetik, minthogy az összeszámlálás a közös jegyre vagyis az alapegységre vonatkozik. Minden tárgy önmagára nézve egységet tesz; de az egység képzete csak a többséggel, sokszággal való viszonyában keletkezik; egység és többség föltétezik egymást. A szám vagy össze és azaz nevezett, vagy elvont; (concret, abstract) összetes, ha az egységek összetes jegyek vagyis a tárgyakon függők, melyeket kül- vagy belérzéssel azaz szemléléssel felfoghatni, például három fa, két ember stb.; elvont, ha az egységek jegyeit a tárgyaktól elvontaknak gondoljuk s így meg sem nevezzük, pl. az „egy” elvont egység, úgy a kettő, négy stb. elvont számok. Ez utósókat t i s z t a számoknak is nevezzük. Mivelhogy továbbá az egységek vagy határozott számok lehetnek, vagy határozatlanok azaz olyanok, melyekről csak azt tudjuk, hogy többséget jelentenek, de az egységek

számát nem ismerjük: azért a számok még határozott- és határozatlanokra, másképp különösekre és általánosakra oszlanak.

Azon tant, mely adott számokból ezek által és egymás közti viszonyaikból más számokat feltalálni tanít, számvetés (arithmetica) tanának vagy tudományának (tárgyilag) nevezik. Valamint a számok nemei, úgy a számvetés is többféle. Amelynek anyagát általános számok teszik, azt általános számvetésnek, ellenkező esetben különösnek, s mint-hogy gyakorlati alkalmazása legterjedtebb, gyakorlatinak is nevezik.

A számvetés az értelem dolga, mert képzetekre, hasonnemű dolgok mennyiségének képzeteire vonatkozik. Mivel pedig mindennemű mennyiségre kiterjed, míg a mértan pusztán a térságra szorítkozik: azért a számvetés legterjedelmesebb része a mennyiségtannak, és az általános mennyiségtant is magában foglalja. Itt azonban csak az elemek elemeiről lehet szó.

Értelem dolga levén a számvetés, csak is az értelemre támaszkodhatik. Miből beláthatni, hogy fej béli vagyis értelmi és írásbeli vagyis pusztán számjegyekre támaszkodó és gondolkodás nélkül, gépileg, értetlen szabályok szerint, belátás, öntudat nélkül üzött számvetésnek a mennyiségtan fogalmával szeméjével bíró tanító előtt létezni nem szabad, hanem csak fejbelinek azaz gondolkodónak. Van ugyan számjegyekkel való számvetés is; de ez csak annyit jelent, hogy a számvetés vagy pusztán képzetekkel minden külső eszköz azaz jegy használása nélkül vagyis fejbelileg, vagy pedig ilyen eszközök alkalmazásával történhetik, de amelyek azért nem teszik nélkülözhetővé a gondolkodást. E jegyek vagy betűk azaz általános mennyiséget jelező jegyek lehetnek, amidőn a számvetést betűszámvetésnek nevezzük, vagy számbetűk lehetnek, amidőn a számvetést számbetűkkel való számvetésnek mondjuk. Tisztán számjegyekkel való számvetés nincs; mert mindenütt számképzetekkel van dolgunk, s a számjegyek csak arra valók, hogy nagyobb számoknál és bonyolódottabb viszonyokban segítségére legyenek az emlének, vagy hogy számolásunkat a látás terén is érzékeltethessük, másokkal közölhessük. Valamint a betű szó

nélkül, a szó fogalom nélkül semmi: úgy a számjegy is semmi számnév és számképzet nélkül – mondja Diesterweg¹⁾). Bármít és bármikép oldjunk föl, az mind gondolkodás útján történik: e tekintetben semmi tárgyi különbség azaz olyan, mely szerint bizonyos neme a föladatoknak fejben, másika írásban volna föloldandó, nincs, hanem csak alanyi; egyiknek így, másiknak úgy tetszik megoldani a feladatot, de gondolkodnia mindig kell, különben nem értelmes lény, hanem holt gép munkái át viszi véghez Épen ezen körülményért, hogy a fejbelinek elnevezett számvetés az értelemnek szabad tért enged, szereti azt tanuló és tanító egy aránt, mint olyat, mely emberi kiváltságos tulajdonságának legjobban megfelel; szorosán összefügg ez az ember munkássági szabadságával; s Hentschel a szabad fej-számtanításról ezt mondja: Ezen órák valóságos ünnep- és örömnapok lehetnek, ha a tanító érti dolgát²⁾).

Ezekből kivehetni, hogy ha már meg kell tartanunk a számvetésnek fej- és írásbelire való felosztását, a fejbelinek adjuk az elsőséget, természetesen csak az elemi tanításra vonatkozólag, minthogy a felsőbb tanításnál már oly nagy és bonyolódott számokkal van dolgunk, hogy azokat emlékezetben megtartani nem lehet. Az írásbeli számvetés a magasabb fokozatban nem nélkülözhető, de nem számúzzuk mi azt az elemi tanodából sem; csak azon számvetés ellen kell felszólalnunk, melyet századokon keresztül öntudatlanul, nem értett gépies szabályok szerint, szellemölöleg üzenek vala, és melyeket most is üznek olyan helyeken, hova a tökélyesített módszer világa még be nem hatott, vagy hol a tanítók szeretvén a kényelmet, a fáradságosabb, de igen bő gyümölcsöt termő kifejtő módszertől irtóznak. Az Írásbeli számvetést is lehet gondolkodva, fejbelineg, öntudatosan gyakorolni, vele ugyanazon tehetségeket (kevesbbé az emlét) fejleszteni, melyeket a fejbeli számvetés fejleszt; itt is vezethetni a tanulót úgy, hogy mindent, mit tesz, tisztán lásson, az okokat fölismerje, azokból az okozatokra, ezekből amazokra következtethessen. S ilyen érteményben az írásbeli és fejbeli számvetés közt különbség sincs, s csak egy nemét ismerjük a számvetésnek, fejbélit

¹⁾ Wegweiser, 1850. II. Th. S. 345.

²⁾ Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. S. 84.

vagyis gondolkodót; a puszta gépies számára pedig nincs helyünk. Azt sem tartjuk fejbeli számvetésnek, ha a számjegyeket nem írjuk le, hanem csak lelki szemünk előtt tartjuk s mintegy a levegőben az írásbeli számvetés szabályai szerint viszzük véghez a műveletet. Ez ál fejszámítás, mert nem tanít gondolkodni.

De ámbár az okszerűen kezelt Írásbeli számvetést még az alosztályokra nézve is pártolnunk kell, a fejbelinek mégis elsőséget kell adnunk. Okát a következő összehasonlításokból láthatjuk.

1) A számjegyekkel való számvetésben a különféle műveleteket meghatározott szabályok szerint végezzük, melyek szorosan összefüggnek azon móddal, melylyel elfogadott rendszerünkhöz képest a számokat leírjuk. A fejszámolásra ilyen szabályokat megállapítani nem lehet, minthogy itt a megoldás módját a számok viszonyainak vizsgálásából, összehasonlítás, következtetés útján kell megállapítunk. De ebből könnyű belátni, hogy a fejbeli számvetésnél több oldalú munkásságra kényszerül a gondolkodó tehetség s nagyobb szabadságban mozog, mint az írásban. A fejbeli számvetésben a tanuló lépcsőről lépcsőre új következtetéseket teszen, a feladványokat elejente a tanító segítségével oldja meg, de későbbben hovatovább önállóbb leszen és a nehezebb példákat is vagy maga, vagy csak csekély útmutatás mellett képes megoldani: míg az Írásbeliben okszerű kezelés mellett is elég gondolat nélküli gépiesség van; a tanítás ideje alatt, míg a gyermeket a műtétek felfogására vezetjük, több tenni valója van az értelemnek; de midőn már nagyobb gyakorlati példákat kell feloldania, akkor a folyamat nagy része egészen gépies.

2) A fejszámolásnál az emle gyakorlása és erősítése sokszorta nagyobb, mint a számjegyekkel való számvetésnél; mert ennél a számok le levén írva, az emlékezetnek semmi dolga, míg annál, különösen a nagyobb, összetettebb feladatoknál, minden számot, a fölbontásokat, összetételeket szakadatlanul emlékezetben kell tartania a tanonezknak.

3) A fejszámolás igen jó előiskolája az írásbelinek; aki a fejbeli számvetésben jól van gyakorolva, az képes lesz a legnagyobb és legnehezebb írásbeli föladatot is rövid idő alatt gyor-

san és biztosan megoldani. Ha valaki nem gyakorlott fejbeli-
leg, tudhatja az Írásbeli számvetés gépi szabályait, de azért
nem könnyen fogja eltalálni, főleg a bonyolódottabb példában,
melyik műtét szerint kell eljárni, mit kell először, mit másod-
szor csinálnia, nem levén értelme gyakorolva nem lát be a
számok viszonyaiba, melyekből a megoldás módját kitalálnia
kellene.

4) Végre gyakorlati haszna is nagyobb a fejbeli számve-
tésnek; mert a mindennapi életben többnyire ez kerül elé; írón,
papír, palavessző és tábla nincs mindig kezünknel. – És így a
fejbeli számvetés mind alaki képző erejénél, mind gyakorlati
hasznosságánál fogva elsőséget érdemel az elemi tanodákban.

41. §. A számvetés tananyaga az elemi tanodában.

Az elemi tanodái számvetés határait nézve ma már meg-
lehetősen egyetértés uralkodik. E határokat nem az alaki kép-
zés, hanem a gyakorlati haszon jeleli ki; mert az elemi
tanodái számvetés célja elsősorban alaki képzés ugyan; de mivel
ezt kisebb fokú feladatok által is elérhetni, azért az alaki cél
nem határozhatja meg az anyag terjedelmét, hanem az anyagi
cél, melynél fogva a gyermekeknek a fej- és írásbeli szám-
vetésben annyira kell jutniok, hogy erősek legyenek az életben
előforduló számfeladványokat belátással, ügyességgel és biztos-
sággal megfejtteni. Igen, de ez igen tágas határ is lehet, mint-
hogy egyik többet, másik kevesebbet vél szükségesnek az életre.
Ha a gyermekekkel többre mehetnénk, anélkül hogy ez által
más fontosabb tárgyakat megcsonkítsunk: szívesen belegyez-
nénk a tananyag kiszélesítésébe, de így a többi tantárgyhoz
arányzott mértéket kell megállapítnunk. De maga az élet sem
követeli a nehezebb műtétek ismeretét. Hosszú, bonyolódott fel-
adatok nem kerülnek elé a közéletben, s így a gyermeknek sem
szükségesek, annyival kevésbé, minthogy ilyenek kellő megoldá-
sára legfőleggye egy-két gyermek képes, s a megoldás a taní-
tótól alapos ismeretet, kiváló nevelői és tanítói ügyességet igényel.
Ha a tanuló a tanoda bevégeztével elég készségesen tud

dolgozni több nemű számokkal és törtekkel; ha a hármas szabályra tartozó példákat nem viszonyok alapján, hanem gyakorlatilag a négy alpműtét segítségével feloldani tudja, a közéletben eléforduló pénznemeket, mértékeket, súlyokat ismeri: akkor az elemi tanoda megtette a magáét, főlebb mennie nem kell. Akárhány jeles számító van az életben, kik hármas szabályról semmit sem hallottak, mégis az összetett hármas szabályra tartozó feladatokat is a legügyesebben bírják feloldani; vezessük a gyermekeket az ilyen föladatak megoldásánál eléforduló fogásokra, és viszonyokra semmi szükség nem lesz. Szabályul kell tartanunk inkább kevesebbet végezni, de jól, mint sokat fölületesen; mert úgy az alaki képzés rendszeresebb lehet, s a biztos alapra később mag a tanuló is tovább építhet, ha az élet nehezebb feladatok megoldására is találná kényszeríteni.

II. CZIKKELY.

A fejbeli számvetés tanmódja.

42. §. A fejbeli számvetés tanításának szabályai.

A fejbeli számvetés előnyeiből nem nehéz következtetni, hogy a számvetés tanításában a fejbeli számvetés képezi az első tanfokozatot. Ennél fogva a kezdőket egyelőre csak a fejszámításban gyakoroljuk, a számjeggyel való számvetést pedig csak későbbben kezdjük meg és a fejbellel czélszerű összeköttetésben folytatjuk. Fej- és írásbeli számvetést egyszerre tanítani, mint azt némely különben jeles módszerrel bíró nevelők teszik, például Grube, Hentschel, nem tartjuk czélszerűnek. Ilyszerű eljárás nem csak bonyolódott, a figyelmet sok felé elvonó, hanem a fejbeli számvetésnek is hátrányára van; mert nehéz a gyermeknek határt vonni a kétféle számvetés közt, s parancsszóra lehetetlen megakadályozni, hogy a gyermek a fejbeli számvetés egyik-másik mozzanatában képzelt számjegyekkel ne segítsen magán, s így az alaki képzés sikerét részben meg ne hiúsítsa. Míg a gyermekek az 1-től 100-ig terjedő számokat nem ismerik s a négy alpművelet szerint alkalmazni nem tudják: addig ne menjünk át az írásbeli műtétekre. De az minden esetre megengedhető, sőt indokolható is, hogy a gyermekek a kellőleg megismert, begyakorlott és alkalmazott számokat az első fél évben megismerni, a másodikban, midőn már írni is tudnak valamicskét, leírni is tanulják; ez nem zavarja a fejbeli foglalkozást, némi változatosságot hoz a dologba, a rajokra osztott iskolában csendes foglalkozásra is használható és az írásbeli számvetést, különösen a tizedes rendszer felfogatását igen megkönnyíti, előkészíti.

A fejbeli számvetés mindjárt az iskolázás első napjaiban kezdhető, mert semmi tárgy sincs, mely kezdő oktatásra alkalmasabb volna. Az iskolai tárgyakra, a test részeire támaszkodván, semmi eszközre nem szorul s a gyermekeknek legkedvesebb foglalkozá-

sul szolgál; ha a tanítás czélszerű, a gyermek egészen fül és szem, A fejszámítás az igazi elemi képző tanítás; sem a nyelv, sem a biblia nem képes oly elemi tanítást adni 6-7 éves gyermeknek. De a tanító képességét sem lehet semmi működésében úgy megítélni, mint a fejbeli számvetés gyakorlásában, annyira, hogy aki ezt jól tudja kezelni, az más tárgyak tanításában is ügyes lesz; több száz képezdei tanulón és tanítón tapasztaltuk, hogy amelyek okszerűen, tudatosan, biztosan és könnyen tanítja vala a számtant, különösen a fejbelit, az más tárgyak tanításában is könnyen tájékozta magát; a számvetés tanmódja mintául, mérvesszőül szolgált neki más foglalkozásaira is; ellenben aki a számtanításban ügyetlen vala, ügyetlen volt az rendesen mindenben; sőt még középtanodai tanárokon is tehetni azon észlelést, hogy aki rosszul kezeli a számtant, az általában minden nevelői és tanítói működésében gyenge. A fejbeli számvetés helyes kezelése arra mutat, hogy a tanító jól ismeri a gyermeki lélek tulajdonságait, fejlődési menetét és működésének rendjét, miképenjét; mert csak ezeknek szem előtt tartása mellett oldhatni meg helyesen a feladatot. Aki jól tanítja a számvetést, az rendes gondolkodásra szoktatja gyermekeit, ellenben a lélektani szabályokba ütköző, a gondolkodás törvényeit sértegető, kuszált eljárás sokat ront a gyermek egészséges értelmén. Nem mindegy tehát, különösen a fejbeli számvetésnél, micsoda módszert követ a tanító.

Igaz ugyan, hogy a nevelés- és tanítástan általános elveit értő derék tanító fokokonkint maga is eltalálhatja a helyes utat; s a főnnebb általánosságban ismertetett mennyiségtani tanmód is szolgál útmutatásul: de a dolog fontosságánál fogva szükségesnek tartjuk a fejbeli számvetés tanmódjának az idők folyama alatt állandó értékűeknek bizonyult törvényeit különösen is méltatni. – Hogy valamint minden tanításnak, úgy főleg a fejbeli számvetés tanításának az emberi szellem tulajdonságain, ezeknek fejlődési törvényein s a tanulók egyediségén kell alapulnia; következésképp, hogy a számvetés anyagát, ennek felosztását s egymásutánját, a tanmenetet és alakot ezekhez kell mérni: azt minden tanítónak első alaptörvényül kell ismerni. Ebből indulva ki, következő módszeri szabályokat fog követni:

1) Miután Pestalozzi azon nevelési elve, hogy minden mennyi

ségtani ismeretnek közvetlen szemléltetésen kell alapulnia s e szerint számos gyakorlat útján összetesről általánosra mennie, egyetemes érvényre emelkedett: nem szorul külön bizonyításra, hogy a fejbeli számvetés módszerének első kelléke a szemléltetés. E szerint nem csak a számok fogalmát kell a szemlélésből meríteni, nem csak a számításban eléforduló pénzeket, mértékeket, súlyokat kell megmutatni, hanem minden egyes műveletet is szemléleti módon kell megállapítani. Semmi szabályt nem szabad tehát előre bocsátni; s ha a szabályra rá akarjuk vezetni a gyermeket, vezetésnél ne is legyen az egyéb; maga a gyermek jöjjön rá, mert amit szemlél, azt könnyen felfogja, amit maga fődöz fel, az nem nehéz neki, hanem csak az, mita tanító ad neki. A szemléltetés elve parancsolja, hogy a gyermek előbb egyeseket, különösöket ismerjen, ítéljen meg és kezeljen; maga találja ki okszerű vezetés mellett az egyes példák feloldási módját s csak sok ily egyes példa feloldása által emelkedjék az általánosra. Beneke szerint csak a gyermek által tapasztalt, tisztán, világosan eléállított s mélyen átértzett egyes esetekből domborodik ki az általános szabály igazsága, szemlélete s valósága; ha azt csupán elvontan képezzük, akkor nincs semmi tárnalapja, s csak arra szolgál, hogy képzeljük, miszerint valamit tudunk, de ha azt egyes esetekre kell alkalmazni, cserben hagy bennünket. Csak a maga szárnyain fogja a gyermek a számokat mélyebben szemlélhetni, azok viszonyaival közelebből megismerkedni; csak úgy fog tanulni gondolkodni, ha, ahol csak lehet, maga lábán engedjük járni. „Az emberi szellem, amennyiben mennyiségtani tanítástól függ, csak a gondolkodás útján szabadul ki szolgaságából. Mindenütt szabad mozgást engedünk a tanuló szellemének, és igen szeretjük, ha maga egyengeti magának az utat s nem csak a széles országúton járdái, ha tehát saját feloldási módot talál.”¹⁾ Mily eszközöket használjon a tanító a számok szemléltetésére, az a tanítói modorhoz tartozik s vajjon Pestalozzi egységábráit, golyókat, ujjakat, vonásokat, pontokat, pálczikákat, babszemeket stb. használ-e, az mellékes dolog, csak legyen a szemléltetés teljes. De az minden esetre szabály, hogy az eszközök mennél egyszerűbbek legyenek. A különféle pénzeket, amint fokunkint a számítási feladványokba szövetnek, mindenkor

¹⁾ Wegweiser, 1850. II. B. S. 351.

meg kell mutatni és a már ismertekkel összehasonlítani. Ugyanez teendő a mértékekkel is, midőn a tanulókat a hosszúság, szélesség, magasság vagy mélység fogalmaival kell megismertetni. Hogy a szemléltetés kellő legyen, előbb méréseket tesznek a tanulók s azután szemmérték szerint próbálgatják meghatározni a pontok távolát. A kisebb súlyokat fölemelgetés és mérlegezés által tanulják ismerni.

2) A szemléltetés csak akkor mondható teljesnek, ha a tanuló a számot világosan megismerte, kellőleg gyakorolta s alkalmazta. E három fokozaton minden egyes számvetési műtétnek keresztül kell menni. A belátás vagyis az elmélet után tehát mindenütt először gyakorlás, másodsor alkalmazás következik; egész, teljes szemléltetés csak e három mozzanat együttségéből származik. De az alkalmazást ne úgy értsük, mint sokan, kik a számokat hosszas költött elbeszélésekbe burkolják s ezzel a számvetés idejét elpazarolják, vagy kik abból indulván ki, hogy minden tanításnak valláserkölcsösnek kell lenni, majd minden feladatot bibliai, vagy erkölcsi célzással kötnek össze, sokszor igen esetlenül. E visszásság szemléltetése tekintetéből Diesterweg ¹⁾ felhossa a boroszlói Curaeust, ki azt tanítván, hogy a számvetés imádságra is hasznos, ezen kérdésre: „Micsoda hasznot nyújt a számvetés?” tanítványaitól ezen feleletet kapta: „Ha imádkozunk, akkor a Szentháromsághoz imádkozunk; de a számvetés az, mi bennünket e szókra: ‚egy, három’ tanít; továbbá az első, második, harmadik személyről is beszélünk; – következésképp a számvetés hasznos az imádságra.” Schmidt hitszónok pedig azt állította, hogy Salamon igen jeles számvető volt, mert kimondván, hogy minden csak hiúság vagyis semmi, kitalálta azon észelleni, de mégis igaz egyenletet, hogy $x=0$. Lehet ugyan alkalmas bibliai évszámokat is használnunk s néha rövid erkölcsi célzást tennünk a számvetésnél; de a földolog, mint Diesterweg helyesen megjegyzi, mindig az anyagnak tiszta, a figyelmet szét nem szóró átdolgozása; minden keresettség, minden mesterkélttség, minden idegen árt a nevelésnek.

3) Mivel a számvetési szemléltetésnél a tanítónak háttérben kell maradnia, s a földolog a tanulóé: azért a számvetéshez csatolt alaki

¹⁾ Wegweiser, 1850. II. B. S. 363.

ezélt, de magát az anyagit azaz a számítási készséget is csak ott érhetni el, hol a tanító tisztán tudja, a kidolgozásnak melyik része illeti őt, melyik a tanulót. Ha azt, mit a tanulónak kellene végezni, a tanító teszi; ha a tanulónak nagyon megkönnyíti munkáját; vagy fordítva, ha nem tudja annak helyén, idején kellő fokozatban s mértékben adni a szükséges ujjmutatásokat, melyekhez tartva magát a tanító tovább és tovább mehet: akkor sem a tanulónak érdekeltsége nem fokozódik, sem óhajtott sikert nem várhatni; az ily tanítást nem mondhatni szemléltetőnek. Valamely példa feloldásában igen sokféle munka fordul elő, s mégis a tanítónak mind a maga, mind a tanuló minden egyes teendő lépéséről számot kell tudnia adni, a megoldás folyamatának minden következő fokozatát az előbbiekkal s a még következendőkkel szoros egységben tartani. És ez lehetséges is. Mert bármely sokféle is valamely föladat megoldásánál a szellem működése, mégis valamennyit kiszámú s így áttekinthető működésekre vihetni vissza. E működéseknek közös ismérvekkel kell bírniok. Ha ezeket magunk elé állítjuk, akkor áttekinjtük az egész feloldási folyamatot, fölismerjük a sokféleségben az egységet s képesek leszünk a feloldás minden mozzanatát azokra visszavinni. E működések Diesterweg szerint, ki azokat példában szemlélteti, következők: a tárgyi (logikai-nyelvtani) és számtani tagolás a tanítót illetőleg, a felbontási feloldás és kiszámítás a tanuló részéről. Minthogy Diesterweg példája az egész fejbeli számvetés folyamára igen biztos kulcsul s mitöbb más tantárgyak kifejtő tanítására nézve is tájékozottul szolgálhat a tanítónak: azért azt egész terjedelmében közzöljük.

Vegyük fel, így kezdi Diesterweg, ezt a feladatot: Ha egy tanuló havonként 18 krajczárnyi iskolapénzt fizet, azonkívül havonként 1 krajczárt tentára és télre 45 krajczárt fűtőre; mennyit tesz az összesen? Fölteszszük azt a közönséges esetet, hogy a tanuló nem tudja a feladatot mindjárt feloldani: mi az első teendője a kifejtő s kérdések által a tanuló figyelmét vezető, azt a megoldás útjának feltalására irányzó tanítónak? Természetesen az első az, hogy a tanító azt a kérdést tegye magának, mely okok lehetnek azok, melyek miatt a tanuló a feladatot – föltevén, hogy fejlettségéhez illő – magára hagyva meg nem oldhatja. Az ok lényege-

gesen kettő lehet: a) vagy nem érti a feladatot, b) vagy nem ismeri az adott és kikeresendő számok közti viszonyokat. – Ebből két teendője tűnik ki a tanítónak, először a feladat tárgyi megértésére, aztán a számok közti viszony fölismerésére vezetni a tanulót. A tanuló rendesen vagy azért nem érti a feladatot, mert annak valamely szava nem elég világos, vagy nem ismeri a tárgy viszonyt. Itt tehát szó- és tárgymagyarázatra van szükség. A fönnebbi példában könnyen úgy látszhatik a tanulónak, hogy minden fél évben kell fűtőre pénzt hozni. Ezen hiba hamis megoldásra szolgálhat okot, azt tehát előbb el kell távolítani. Ha valamely feladatban kamat, leszámítás stb. vagy más a gyermek előtt nem világos fogalmakról van szó; akkor első teendője a tanítónak ezen homályt eloszlatni. Ez a feladat egyes szók és mondatok tárgyi vagy logikai-nyelvtani, vagy nyelv-tani-logikai széttaglalása által történik. A másik munka a feladat vagyis az adott és keresett mennyiség közti viszony megismerésére vonatkozik. Ezen viszonyból fejlik ki a véghez viendő számtani műtétek felfogása vagyis a feladat felbontása. E viszony a fönnebbi példában ezen szókban rejlik: *h a v o n k i n t* és *é v e n k i n t*, vagy egy év. Ezen viszonynak felfogása s a belőle következő amaz emlékeztetés nélkül, hogy egy év = 12 hónappal, a tanuló nem jut azon képzetekre, hogy az évi tan- és tentapénz a hónapiból található ki az által, hogy ezt tizenkétszer kell venni. Ennek felfogatása kérdések által eszköz-
 lendő. Gyakran már arra is világossá lesz a dolog a gyermek előtt, ha a tanító a viszonyokat erősen hangsúlyozza, hogy azzal a viszonyfogalmak előtérbe lépjenek. így: Tanító: Mennyit fizet a tanuló havonkint? Tanítvány: 18 krajczár tanpénzt és 1 krajczár tentapénzt. Tanító: Mikor fizeti ezt a tanuló? Tanítv.: Havonkint. Tanító: Vagyis? Tanítv.: Minden hónapban. Tanító: Mit akarunk megtudni? Tanuló: Mit kell fizetni egy évben. – Ez már elég lesz. Hanem, akkor tovább megyünk. Tanító: Hány hó n a p van egy esztendőben? stb. Itt a szám viszonyok földe-
 rítésére vonatkozik a tanító foglalkozása, miért is számtani foglalkozásnak nevezzük. Ez a második. – Vajjon érti-e már a tanuló a feladatot, könnyen megtudhatja a tanító, ha azt elmondhatja a tanulóval, s ez a vonatkozási szót kellően hangsúlyozva ejti. Ily hangsúlyozott beszélés va-

lamint az összes tanításban, úgy a számvetésben is igen fontos dolog, mert jelét adja annak, vajjon megértette-e a tanuló az adott s kikeresendő számok egymásra való vonatkozásait.

Eddig a főmunka a tanító tisztje volt; a tanuló vezette-tek s inkább befogadólag (receptív) viselé magát: most már a tanító munkássága végét éri, s a tanuló kihatólag, a tanító pedig befogadólag viseli magát, azaz a tanuló megnevezi a vonatkozásokat s az azokból eléálló képzeteket, melyek őt a feladat felbontására vezetik. Ez a tanuló felbontó munkássága, az okoskodás, a felbontás. A fönnebbi példára vonatkozólag így szól: minthogy a fiú havonként 18 krajczár tan- és 1 krajczár teuta-pénzt, összesen 19 krajczárt fizet, s 1 évben 12 hónap van: tehát az egész évben fizet tizenkétszer 19 krajczárt stb. – Most már csak a kiszámítás van hátra. A felvett példában $12\text{-szer } 19 \text{ kr.} = 12\text{-szer } 20, \text{ kevesebb } 12\text{-szer } 1 \text{ kr.} = 240 - 12 = 228 \text{ kr.} - 100 \text{ kr.}$ tesz 1 forintot, 228 kr. tehát $228/100 = 2 \text{ frt. } 28 \text{ kr.} + 45 \text{ kr.} = 2 \text{ Ért. } 73 \text{ kr.}$ Tehát fizet egész évre 2 frt. 73 krt. – E kiszámítási munkára nézve meg kell jegyeznünk, hogy azt Diesterweg bizonyosan csak rövidség okáért adta így; mert azt föl kell tennünk, miszerint a 20-at két tizesnek kell venni, vagy megtartván a húszat, azt előbb 5-ször és újra 5-ször és 2-szer venni. Továbbá így folytatja Diesterweg. A feladat oldásának folyamatában a tanító és tanuló munkája négy részre oszlik, melyek közül kiválóan kettő a tanító, kettő a tanuló munkásságát illeti. De hogy mindegyikénél mind a tanító, mind a tanuló tevékeny, azt tudhatni. Minthogy azonban a munka az első esetben a tanítótól, a másodikban a tanulótól ered; tehát az első esetben a tanuló, a másodikban a tanító viseli magát befogadólag: azért úgy választottuk a kifejezéseket, amint a munkaság történt, hogy a túlsúlyban levőt mind a két részen mindenik műtétnél ismerhessük.

4) Az alsóbb fokozatokon az újat előbb önmagában kell szemléltetni, akkor aztán az előbbiekkal összehasonlítni.

5) Hogy egyik fokozatról nem kell másikra menni, míg a tanulók a gyakorlatban és alkalmazásban ügyességre nem jutot-tak: azt, mint az osszitanításra vonatkozót, az általános tanítási

elvekből is kell tudni; de ez elv a számvetésnél kiváló figyelmet érdemel; mert a számvetés szakadatlan lánczot képezvén, ha valamelyik gyöngye, könnyen elszakad az egész; a közfokokat nem értő tanuló nem érti a felsőbbeket. Sokkal inkább kell törekedni biztosan és pontosan, mint gyorsan számítani.

6) A feladatok természetszerű fokozatban akkép rendezendők, hogy az előre bocsátott feladványokban az utánkövetkezőkre elegendőképp előkészítessenek, az utánkövetkezők megfejtései pedig nagyobb képességet igényeljenek.

7) A számítási előnyöknek ne tulajdonítsunk túlságos becsét, de különösen óvakodjunk azoknak pusztá gépies alkalmazásától, hanem vezessük a dolgot úgy, hogy megfelelő következtetések útján maguk a tanoncok keressék ki azokat.

8) Jóllehet elvontszámú föladatokat egészen mellőzni nem kell, mégis az ilyenek ne gyakran kerüljenek elé, hanem legyenek a példák a köznapi életből, s főleg elejénte a gyermekek tapasztalásának köréből mentessenek. Egyébiránt nem igen kell magát a tanítónak a példák feltalálgatásával törnie; mert az elemi tanodák számára kidolgozott fejszámítási módszertan minden lépésőre alkalmas feladatokat tartalmaz. A tanító egészen rábizhatja magát e könyvecskére s szorgalmas tanulmányozása után tanításában ügyességre viheti. Ha épen tetszik neki, tehet módosításokat a példákon, ha magát gyakorolni akarja. De bárhonnán veszi is a feladatokat, óvakodjék azokat könyvből, vagy írásból eléolvasni; nagyban vesztené akkora tanítás érdekeltségét; aztán ha a tanító nem tudja könyv nélkül a feladatot, jele, hogy azt nem is dolgozta át, átdolgozás nélkül pedig nem taníthat biztosan, hanem találgatni, tapogatódzni, ismételni, tévedni fog, amikor aztán a tanulók gondolkodásának rendes képzéséről szó sem lehet.

9) Ha már a tanulók a felső fokokra jutottak, melyeken az írásbeli számvetés is tanítatik, gondja legyen rá a tanítónak, hogy a tanulók ne szokják meg a gondolkodást háttérbe szorító ama gépszerű számítást, melyben számjegyek írása nélkül, de mégis azokkal számítnak, amennyiben azokat képzeletben, mintegy a levegőben írják. Ahol e ferdeség elharapódzott, ott a fejbéli számvetés alaki célja részben veszve van.

10) A fejszámítást úgy lehet és kell intézni, hogy az alaki

és anyagi czállal nyelvgyakorlást is kapcsoljunk össze. Ez megtörténik, ha maga a tanító is mindenkor pontos, világos, szabályos nyelvvel él s a tanulókat is ráfogja, hogy mindig egész mondatokban s határozottan fejezzék ki magukat, s miután valamely feladvány megfejtetett, a tanulók az eredményt teljes világos és határozott feleletben mondják ki.

43. §. A fejben számvetés módszerének gyakorlati kivitele.

Az imént ismertetett módszernek minden pontjára nézve egyet érthetnek a tanítók, amint egyet is értenek; de abból nem következik, hogy azt a gyakorlatban is egyformán alkalmazzák, hanem egyik ezt, másik azt az eljárást tartja jobbnak. E tekintetben két jeles tanfőúrra kell fordítani figyelmünket, ezek: Grube¹⁾ és Hentschel²⁾. Minthogy jelennen vagy az egyiknek, vagy a másíknak művét követik, vagy némelyek a kettőt összeegyeztetik: azért nem lesz fölösleges eljárásukat, ha csak né hány vonásban is, megismertetni.

Grube, miután elmondotta, hogy a régibb időben merő gépies szabályok szerinti számvetéstánítást üzenek, s a Pestalozzi-féle alaki-anyagi módszer is szélsőségbe tévedett volt, kimondja, hogy az alanyi módszernek a tárgyival egy egészszé, összerű-tárgyivá kell összeolvadnia. Grube a négy alpműveletet nem választja el egymástól, hanem mind a négyet már az alapszámoknál (1-10) alkalmazza. Az egyen kezdi s mindig csak egy gyei megy fölebb, minden számot szemléltet, annak minden tulajdonságait fölkeresteti, az előbbiekkel összehasonlítja, összeméri; minden következő lépcsőn nagyobb és nagyobb terjedelmet nyer a dolog. A tanító semmit sem ad készen a tanulónak, nem megy előtte, hanem a haladás magában a dologban, a tárgyban vagyon. Későbbben aztán az írásbeli négy alpművelet összefüggésben kerül elé; mert meg kell jegyeznünk, hogy Grube a számjegyet mindig a szám szemléltetése s begyakorlása után ismerteti meg.

¹⁾ Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule, nach den Grundsätzen finer heuristischen Methode. Von á. W. Grube, Berlin.

²⁾ Lehrbuch des Rechenunt. in Volkssch. És: Aufgaben zum Kopfrechnen, Zifferrechnen und Antwortbüchlein dazu.

– A tananyagot szervesen osztja fel, a szám mivoltából, a szám-tani tárgyból és nem a műveletek- és szabályokból indulva. „Az 1-100-ig terjedő számok, – mondja – melyeknek szabatos ismeretén alapszik-minden későbbi haladás, tisztán álljanak a gyermek lelke előtt; az alpműveleteknek az egyes számok min denoldalú szemléléséből maguktól kell eléállaniok, s maguknak az alkalmazott feladatoknak is arra szolgálniok, hogy az elvont szám képzete annál jobban megerősödjék; amellet az egyes lépcsők-nek oly szerves összefüggésben kell lenniök, hogy az egyik a másokban ismételve s kifejlödve kerüljön elé.”

H en t s eh el eljárása annyiban megegyezik Grubeével, hogy az alapszámokat ő is együttesen akarja alkalmazni a négy alpműveletre, de már 10-től 100-ig nem. Itt már a négy alap-művelet elvál egymástól s az írásban követni szokott rendben kö-vetkezik egymásra. Továbbá a 10 után nem a 11-et, hanem a tízeseket ismerteti meg s úgy kezdi az egyeseket hozzájok csa-tozni; s miután azt is elvégezte volt, az összeadásra, erről a kivo-násra, szorzás- és elosztásra halad. Hasonló az eljárása a ma-gasabb tanfokozatoknál is. A fej- és írásbeli számvetést szo-rosan összetartja.

Első tekintetre úgy látszik, nincs nagy különbség a két el-járás között, de közelebbről tekintve elég nagynak fogjuk azt találni és Grubeének adjuk az elsőséget. Hentschel ugyanis, mi-dőn a számokat előbb mind szemlélteti, nagyon sokat levon a tanulók érdekeltségéből és a számvetés alaki képző erejéből; nem veszi számba, hogy a tananyaggal a gyermeknek mennél több erejét kell egyszerre foglalkodtatni; hogy midőn előbb vala-mennyi tízest megismertet, olyasmit ismertet meg, minek nem mindjárt veszik hasznát a gyermekek. Midőn továbbá a négy műveletet elkülönítve gyakorolja, példái nem lehetnek változato-sak, érdekesek, mivel egyoldalúak, egyhangúak, s így a gyer-mek értelme sem nyer több oldalú alaki felfogást. Sokkal termé-szetesebb ennél Grube eljárása, melynél a gyermek nem egy-szerre szemléli a számokat, mi önmagában nem igen érdekes foglalkozás, hanem fokozatosan; s mivel a szemléltetésre azonnal gyakorlás és alkalmazás következik, a tanítás sokkal érdekesebb. Itt a tanító láthatára fokozatosan tágul, ereje lépcsőnkint nagy ob-

bodik, a bejárt téren egészen otthonos, szelleme több oldalú s összhangzóbb gimnastikát nyer, mert a példák több oldalúak. – Ezen okoknál fogva mi Grube eljárását okszerűbbnek tartjuk, azon módosítással, hogy a fej- és írásbeli számvetés tanításának együtességét nem fogadjuk el. Hogy továbbá a III. s IV. fokozaton, midőn t. i. a tanultak ismétlő begyakorlása és az életre való tüzetesebb alkalmazása kerül elé, Hentschel eljárását is követhesse a tanító, azaz hogy a négy alapműveletet egyenkint, összefüggésben is vehesse elé: azt tetszésére bízzuk. Az sem tesz nagy különbséget, ha a tízeseket egyszerre ismertetjük meg. – Egyébiránt eljárásunkat az alább következő gyakorlati tanfokokatok bővebben ki fogják fejteni.

44. §. Tanfolyamok és gyakorlati tanfokokatok a fejbéli számvetésre.

A) Az I. osztályban.

Midőn a fejbéli számvetés tanfolyamait és fokozatait megállapítani akarjuk, azt négyosztályú elemi tanodára értjük. A kevesebb osztályú tanodák tanítói, kiknek szintazou anyagot, de szűkebb határok közt kell végezniök, mint a fő elemi tanítóknak, könnyen eltalálhatják az anyagnak a körülmények szerinti megrövidítését.

Az I. osztály vagyis I. tanfolyam tananyagát az 1-től 100-ig terjedő számok képezik. E tanfolyam két fokozatra oszlik.

I. Fokozat.

Ennek feladata, hogy a tanulók az 1-10-ig terjedő számokról tiszta, világos, teljes fogalmat szerezzenek maguknak és az ezen számkörbe eső alkalmazott és tiszta feladványokat megoldani képesek legyenek.

Az eljárást illetőleg a fönnebbi cikkben mondottakhoz aránylag jegyezzük meg, hogy a számismertetésnek egész

folyamata következő öt mozzanatból áll: 1) közvetlen szemléltetési; 2) összehasonlítás; 3) különféle alkalmazás; 4) a számjegy ismertetése; 5) a már tárgyalt számoknak ismétlési összeállítás és felbontása. – A szemléltetésnél a legközelebb ismertett számból kell kiindulni.

— Az összehasonlítás minden megelőző számokkal történik, de nem csupán elvont számokkal, hanem alkalmas gyakorlati példákkal is. – Ennek alapján aztán a számnak különféle alkalmazása következik, melynél az életben előforduló pénzeket, mértékeket elemutatás által szemléltetjük. – A számjegy ismertetését utójjára is hagyhatni; de mégis jobb, ha egy mozzanattal előbb ismertetjük, mert így az utósó mozzanat folyama alatt a táblán maradhat, s a gyermekek) nézhetik. A számjegynek alkrészeit megismertethetni ugyan, de Íratni nem lehet, mivel a gyermekek még csak most kezdenek írni tanulni. – Ami végre az összeállítást és felbontást illeti, ez alatt először is a számlálást értjük fölfelé, lefelé, egyével, kettejével, hármával, négyével, ötével; aztán a tanult számoknak egymás mellé állítását vonalakban, pontokban stb., végre egy számnak részeire való bontását. Minden foglalkozásnál mind a négy alpművelet különbség nélkül használandó.

— E fokozatra egész fél évet s legnagyobb gondot kell szentelni, mert ez alapja mindennek. Igaz, hogy a haladás lassú; de ha valahol, úgy itt is teljesedik e közmondás: Lassan ballagj, tovább érsz! De lássuk az eljárást gyakorlatilag.

I. eljárási minta. Tárgy: az „egy”-nek tanítása, Az iskolába lépő gyermek rendesen tud már 6-10-ig, sőt némelyik tovább is számlálni; de ez még csak egyével történik, kettejével, hármával még nem tud számlálni. Ezen kori átolt ismeretet a tanító tovább szélesíti s világos tudatába viszi a gyermeknek; eljárása következő lehet. Tanító: Gyermekek! valamit írok a táblára. Mit írtam a táblára? Gyermekek: Vonalt. T. Hány vonalt írtam a tábtára? A tanító letörli a vonalt s kérdezi: Hány vonal van most a táblán? Hány vonalt töröltem le a tábláról? Miféle tárgyakat láttok az iskolában? Mondj te egyet! Hány feje van az embernek? Ne úgy mondd, hogy egy, hanem így: Az embernek egy feje van. Hány feje van az embernek? Mi van a fejedén egyszer? Emeld föl egyik kezedet, N.! Mutass azon egy ujjat! Mutass, N.,

egy tanulóra, egy padra; mutass egy palatáblára! Hány nyele van a fejszének? Ez itt pénz, ki tudja megmondani, mennyi ez? Hány krajczár ez? Adhatnék e neked egy krajczárt? De nekem nincs több krajczárom, adhatnék-e hát neked is egyet? Miért nem adhatnék? Hányszor van tehát nálam egy krajczár? Egy krajczárban hányszor van egy kajczár? Ugyan mit látunk az égen egyet? Egy fiú minden nap csak egyszer kap egy almát uzsonnára, ugyan hány almát eszik meg egy nap? Egy fiúnak anyja ad 1 krajczárt; a fiú papírt vesz rajta, hány ívet kap, ha 1 ív 1 krajczár? Mivel ajtó csak egyszer van az iskolában, hány ajtónak mondjuk azt? S mivel csak egy ajtó van az iskolában, hányszor van ajtó az iskolában? Hány kályha van az iskolában? Hányszor van tehát kályha az iskolában? Gyermek, jól jegyezzétek meg, hogy ami csak egyszer van, azt egy-nek mondjuk. Minek mondjuk azt, ami csak egyszer van? Mit mondunk egynek? stb. – Gyermek az egyet le is lehet írni, így. (A tanító leírja a számjegyet az írástanítás szabályai szerint s aztán elmondja, hogy az ilyen jegy egyet jelent és számjegynek neveztetik).

II. eljárási minta. Tárgy; Az öt számnak tanítása. Az alapszámok tanításánál egészen mellőzhető minden mesterséges számvetési gép, az iskola tárgyai, a tanulók, ujjak, vonalak, pontok, babszemek mind alkalmas szemléltetési és gyakorlási eszközökül szolgálnak; ha azonban az iskola szert tehet az orosz számítási gépre, vagy Mühlpfördé-ra, jól teszi, ha megszerzi, mert a tanítás változatosabb, érdekesebb lesz. A Cos s ma n n-féle gépet különösen az ajánlja, hogy egyszerű legyen, maga a tanító is megcsinálhatja.

a) A s z á m szemléltetése. Tanító: Hány vonalt csináltam a táblára? Gyermek: Négy vonalt. – T. Most e négy vonalhoz csinállok még valamit. Mit csináltam, N.? Gy. Még egy vonalt. – T. Gyermek, ha ezt az egy vonalt a négy vonalhoz hozzáadjuk, az mindössze öt vonal lesz. Mennyi négy vonal és egy vonal? Húzzatok ti is a táblácskára annyi vonalt, ahányat én fogok csinálni (a tanító ír: egy vonal, két vonal, három vonal, négy vonal). Hány vonal van tábláitokon? Most csináljatok még egyet hozzá? Hány vonal az most? Hány vonal kell a négy vonalhoz, hogy öt vonal legyen? Miért? Ha a gyermek nem tudja meg-

mondani az okot, meg kell neki mondani: azért, mert négy vonal meg egy vonal az öt vonal. (Ezt az okot gyakrabban kell kívánni a gyermekektől). Mutass, N., négy gyermeket! Hány gyermek lesz az, ha a négyhez még egyet mutatsz? Számláld meg, N., az ujjakat jobb kezeden: a hüvelyk ujj egy, a mutató ujjal kettő, a közép ujjal három, a gyűrű ujjal négy, a kis ujjal öt. Hány az ujjod balkezeden? Jőj ki, N.! Húzz el a gépen (orosz) négy golyót! Mennyit kell még elhúznod, hogy öt golyó legyen együtt? Négy órakor mentek ki az iskolából, ha azután még egy óra telik le, hány óra lesz akkor? Csinálj, N., a táblára négy pontot, olvasd: egy pont, két pont, három pont, négy pont. Írj még egy pontot hozzá! Hány pont ez itt tehát? Mennyi tehát 4 pont meg 1 pont? És így mennyi mindig négy meg egy?

b) Összehasonlítás minden előtte való számmal.

1) Összehasonlítás e g y-gyel. Írjunk fel egy vonalt, még egyet, még egyet, még egyet, még egyet! Hány vonalt írtunk? Hányszor van tehát egy vonal öt vonalban? Mennyi ötször egy vonal? Hány golyó ez, olvasd meg! Hányszor lehet ebből 1 golyót elvenni? Jőj ki, N., hányszor lehet egy golyót elhúzni az ötből? Ha 5 tanuló közöl mindegyiknek 1 tollat akarok adni, hány tollra van szükségem? Mennyibe kerül 5 ív papír, ha 1 ív 1 krajczár? Osszszuk el ezen 5 golyót öt részre! Hány golyó jut egy részre? Mennyi tehát öt golyónak ötödrésze? Hányadik része az öt golyónak egy golyó? S így az 1 hányadrésze az 5-nek? Hányszor kell az 5 golyóból 1 golyót elvennem, hogy csak 1 maradjon? Hányszor lehet 5-ből 1-et elvenni? Mennyit tesz 5 szőr 1? Hány darab írót lehet kapni 5 krajczárért, ha 1 darab 1 krajczárba kerül? Miért? (Jó lesz itt egyszersmiudenkorra megjegyezni, hogy a gyermeknek sok esetben a kiszámítás egész folyamatát el kell mondania).

2) Összehasonlítás kettő-vel. Emeld föl, N., 2 ujjadat! N., te is 2-t! N., 1-et! Hány ujjat emeltetek fel összesen? Hányszor emeltetek föl 2 ujjat? Hányszor 1 ujjat? Mutassátok mindnyájan bal kezeteknek ujjait? Hány ujj van egy kezeten? Zárjatok le két ujjat, a kis ujjtól kezdve! Hány ujj áll még? Mennyi az, 2 ujj, meg 2 ujj meg 1 ujj! Hányszor van tehát kezeten 2 ujj? S azon fölül még?– Hány vonalt írtam a táblára? (a tanító 2 vo-

nalt ír föl). Hányat írtam föl újra? (ismét 2 vonalt ír, de kissé távolabb). Most még 1 vonalt irok fel, hány vonal van a táblán? Hányszor írtam föl 2 vonalt? Hányszor írtam 1 vonalt? 2 vonal meg 2 vonal meg 1 vonal hány vonal az? Hányszor van tehát 5 vonalban 2 vonal? S mi van még a 2-szer 2 vonalon fölül az 5 vonalban? Most letörlök 2 vonalt, ismét két vonalt, hány vonal maradt a táblán? Hányszor kellene 2 vonalt felírnom, hogy 5 vonal legyen? Miért? Gy. Mert 2 vonal meg 2 vonal meg 1 vonal 5 vonal? Mennyi tehát 2 meg 2 meg 1? Mennyi 2-szer 2 és 1? Mennyivel nagyobb 5, mint 2-szer 2? – így járhatni el az orosz géppel is. – Erre néhány példa következik. Hány irkát vehetni 5 krajczáron, ha 1 irka 2 krajczár? Miért? Igen, mert 1 irka 2 kr., a másik is 2 kr., az 4 kr., s így még marad 1 kr. Miért? – Megjegyzendő, hogy elejénte minden munkára útmutatást adunk a gyermekeknek, hogy a példát belássák s a megoldás módjába beleokuljanak; amint aztán jobban és jobban erősödnek, lassankint saját szárnyaikra szoktatjuk őket, úgy hogy végre csak a feladatot mondjuk el s az eredmény kimondását kívánjuk, aztán pedig a feloldás módját mondatjuk el. Ezen magasabb fokon is nyíltan kell gondolkodniuk a tanulóknak, de már csak a főmozzanatoknak kijelelésével.

Erre a három-mai, négy-gyel való összehasonlítás következik; de ez úgy levén intézendő, mint a fönnebbi, fölöslegesnek tartjuk a mintát.

c) Miután a gyermekek a számot az összehasonlítás útján mindenoldalúlag megismerték, most már azt alkalmazni vagyis alkalmas példákban gyakorolni lehet – Bizonyos atya így szólt fiához: Adok 2 híján 6 almát, ha meg tudod mondani, hány alma az? Mit fog a fiú felelni? Károly egyszer 3 krajczárt kapott, máskor 2 krajczárt, hány krajczárja van neki? Két testvér közül az egyik 3 diót kapott, a másik egygyel kevesebbet, hány diót kapott emez? S hány diót kaptak összesen? A kis leány 5 krajczárt kapott kezébe, hogy azon tojást vegyen; hány tojást hozott haza, ha 1 tojás 1 krajczár volt? Mari öt éves; öcsce két évvel fiatalabb, hány éves a fiú? Ha 5 krajczáron tollat vennél, miféle pénzdarabokkal fizethetnéd ki? Egy anya 5 körtét osztott ki 4 gyermek között, legöregebbik 2 körtét kapott, kérdés há-

nyat mindegyik a többi gyermek közül? Károlynak 5 ív papírja van, 1 ívet leánytestvérének ad, a többi papírnak felét fivérének adja, hány ív papírja maradt neki? Hány ív papír volt összesen? Hányat adott leánytestvérének? Ezen az egy íven fölül mennyi volt még neki? De ha e négy ívnek felét fivérének adta, hány ív volt az? Mennyi négynek fele? Mennyi marad tehát neki? stb.

d) A számjegy ismertetése. Ez a betűismertetés szabályai szerint teendő.

e) A számnak ismétlési összeállítására s felbontására. E célra vonalakat, pontokat s a számítási gépet használhatni. A tanító fölírja s a gyermekekkel is fölírta a tanult számokat vonalakban, vagy pontokban 1-től kezdve 5-ig, és pedig oly helyzetben, hogy akárhonnan olvasva ugyan egy számot adjanak ki, mint az a „Fej számolás Mód szer tan”-ában, a 28-dik lapon áll. Erre a számítási gépen állíthatja össze a számokat, s később így kérdezhet, miközben hol maga, hol valamelyik gyermek választja ki a golyókat: 1 golyó meg 1 az? – 1 golyó és 2 golyó az? – 2 golyó és 1 golyó az? – 2 golyó és 2 golyó az? stb. Ha 2 golyóból 1-et elveszünk, hány marad? – 3 golyóból 2-t elveszünk, hány marad? – 1 golyót a 3-ból elveszünk, marad?

— 2 golyót a 4-ből elveszünk, marad? stb. – 1 szer 1 golyó hány golyó? – 2-szer 1 golyó hány golyó? – 1-szer 2 golyó az?

— 2-szer 2 golyó az? stb. – 1 golyó az 1 golyóban hányszor található? – 1 golyó a 2 golyóban hányszor található? – 2 golyó a 2 golyóban hányszor? – 2 golyó a 3 golyóban hányszor? stb. – Ugyanazt tehetni aztán elvont számokkal. – Továbbá: mennyi 1 négy krajczárosnak negyedrésze? Hány negyedrészt van 4-ben? Mennyi 5 krajczárnak ötödrésze? Hány ötödrészt van 5 krajczárban? Mennyi 5-nek fele? Mondjátok el a táblán levő vonalakat 1 től 5-ig! Mondjátok el visszafelé 5-től kezdve! Most (letörölvén a vonalakat) mondjátok el a számokat 1-től 5-ig, vonalak nélkül! Most visszafelé 5-től kezdve! –

Miután a tanulók a számokat 1-10-ig mindenképen szemléttek, összehasonlították és gyakorlati példákra alkalmazták: az eléfordult számviszonyokat, hogy a tanulók emlékezetében állandóan megmaradjanak, még sokszorosan kell mind alkalmazott, mind elvont számokban gyakorolni. Az ügyes tanító észre fogja

venni, mely részeiben a munkásságnak gyöngébbek tanítványai, s a szerint intézi majd a gyakorlatokat.

II. Fokozat.

Ez a 10-100-ig terjedő számokat foglalja magában. Erre szintén egy fél évet fordítunk.

A 10-20-ig terjedő számoknak szemléltetése, mindenoldalú megismertetése, forgatása s alkalmazása kiváló gondot igényel, mert aki ezt tudja, könnyen és gyorsan fölmehet 100-ig. Mint-hogy azonban e szám nagyobbodásával más számokkal lehető összeköttetésének sokfélesége is növekszik: e fokozatban a számoknak egymással való összehasonlítása már nem lehet oly kimerítő, mint az első tíz számé. – E fokozaton a számokat, melyek a pénzek, mértékek, súlyok szétbontása-, összevonásánál fordulnak elé, um. 12,20, 24, 30, 32,40, 80, 100, sokoldalú az életben előforduló alkalmazásokon jól be kell gyakorolni, míg a többi számnál, um. 17, 29, 47 stb. nem szükséges sokáig időzni, hanem csak tiszta számviszonyaikat venni figyelembe.

Mint-hogy itt már tízesekkel kell dolgozni, azért a fokozat ezen mozzanatát kiváló figyelemre kell méltatnunk. Az első az, hogy a gyermekek lassankint az egyeseknek tízesekké való kiégszítésében s a tízesekből való levonásában készségre jussanak; mert e nélkül könnyen, gyorsan, biztosan számítani nem lehet. Másodsor, rávezetendők a gyermekek, hogy a nagyobb tízesekkel való számításban a tízeseket egyesek gyanánt vegyék. E tekintetben a négy műveletnél sok eset fordul elé, melyeket jó lesz legalább megemlítnünk.

Az összeadásnál: a) Oly számnak hozzászámlálása, mely nem nagyobb 10-nél. Hogy a tízesek- és egyesekből álló számnak csak az egyeséhez kell hozzászámlálni az egyest, pl. 82-höz 5-öt így: 2 meg 5 az 7; 80 és 7 az 87, azt a gyermek magától is átlátja. De nehezebb ennél ilyen példa: mennyi 24 meg 9? – Itt rá kell vezetni a gyermeket, hogy először a 24-hez annyi egyes számlálандó, hogy 30 legyen, s így a 30-hoz számlálандó

a többi fenmaradt egyes; így 24 és 6 az 30, és 3 az 33. Ha már a gyermekek ügyesek, így is fogják föloldani: 24 és 10 az 34, de 24 és 9 1-gyel kevesebb, mint 34, tehát 33; vagy 29 és 1 az 30 és 3 az 33. – b) Oly számnak hozzáadása, mely 10-nél nagyobb. Itt következő esetek kerülhetnek elé. 1) Ha az adott számokban csupán tízesek vannak: akkor azokkal mint egyesekkel kell dolgozni; pl. 50 és 30 annyi, mit 5 és 3 tízes, ez pedig tesz 80 egyest. 2) Ha csupán a hozzáadandó szám áll tízesekből: akkor szintűgy járunk el és aztán az egyeseket hozzáadjuk. 3) Ha mind a két szára egyesek- és tízesekből áll: akkor előbb a tízesek adandók össze, úgy az egyesek; pl. mennyi 25 meg 68? – 2 tízes meg 6 tízes az 8 tízes, 5 egyes meg 8 egyes az 13, 8tízes meg 1 tízes az 9 tízes vagy 90 egyes, meg 3 az 93.

A kivonásnak következő esetei lehetnek: a) Oly szám elvevése, mely nem nagyobb 10-nél. Példa: 26-ból lékeli vonni 8-at. Itt előbb a 6-ot kell levonni, úgy még kettőt a 20-ból, s marad 18. – b) Oly szám elvevése, mely 10-nél nagyobb. 1) Ha mind a két szám csupán tízesekből áll, vagy csak a kisebbítendőben vannak tízesek s egyesek, semmi nehézség nem merül fel. 2) Ha a kivonandó áll tízesek- s egyesekből: akkor előbb a tízeseket vonjuk ki, úgy az egyeseket a kivonandónak felbontott egyik tízeséből. Példa: 90–45. – 4 tízest a 9 tízesből kivonván maradt 5 tízes; ebből egyet felbontva s abból 5-öt levonva marad 5; 4 tízes meg 5 egyes az 45. 3) Ha mind a két szám tízesek- és egyesekből áll: előbb a kivonandó tízeseit vonjuk ki az egész kisebbítendőből, úgy az egyeseket. Példa: 65 – 41. – 40-et a 65-ből marad 25; 25-ből 1-et marad 24. – Vagy: 94 – 68, 6 tízest 9 tízesből kivonván, marad 3 tízes; 3 tízes meg 4 egyes tesz 34-et; ebből 8-at kellén levonni; ha a 4-et levonjuk, még 4 marad levonandó, ezt a 30 egyik tízeséből levonván, ott marad 6, mindössze 26.

A nagyobb szorzást a gyermekek sokáig csupán összeadás útján viszik véghez, a II. tanfokozaton azonban a szorzó tábla betanulásához is hozzá kell fogniok, különben a II. év tananyagánál, melynél már nagyobb és nehezebb szorzási feladatok fordulnak elé, csak nagy fáradtsággal s kevésre haladhatnak. Az egyszeregynek betanítása 5-ig halad, s ér-

zékeltetéssel történik, nem pusztán emlékezéssel. Amit a gyermekeknek be kell emlézniük, azt előbb a táblán pontokon, vonalakon, vagy pálczikákon, golyókon stb. állítják elé a tanítóval, úgy aztán számokban írja le a tanító és betanultatja. Hogy pedig a gyermekek otthon is gyakorolhassák magukat, leírhatja velőket az egyszeregy-táblát. Hogy a leírás célszerű legyen, a papír kellő vonalakkal látandó el. A gyermekek már haladtak annyira az Írásban, hogy a számbetűket kellő vezetés mellett könnyen leírhatják. A haladás csak lassan történjék; a számokújrameg újra szemléltetendők. Ami a tízesekkel való szorzást illeti, e fokozaton még csak oly feladatok adandók, melyeknek szorozmánya nem tesz 100-at, s melyeknek szorzója nem nagyobb 5-nél. Úgy azonban, hogy a nagy szorzót részekre osztjuk, már itt is szabad, sőt kell is dolgozni; például: $9\text{-szer } 6=6 \times 3 + 6 \times 3 + 6 \times 3=54$. Vagy fordítva: $3 \times 6 + 3 \times 6 + 3 \times 6=9 \times 3 + 9 \times 3=54$. Vagy a 9-et megtoldva 1-gyel, lesz 10; most már $10 \times 3 + 10 \times 3=60$; ebből levonván 6-ot lesz 54. Vagy a 6-ot 5-re és 1-re lehet bontani. – De a szorzó megfordítását az első évre nem igen ajánljuk, mert zavarja a rendes gondolkodás menetét; ha elvont számoknál használjuk is, gyakorlati feladványoknál mennél gyéribben alkalmazzuk. A magasabb tanfolyamokban, hol a példák anélkül is elég dolgot adnak, szabadon segíthet magán a gyermek ez úton is, hogy a munka gyorsabban haladjon. Az ilyen munka nem nehéz a gyermekeknek, csak rá kell őket szoktatni az eljárásra. – A tízesek- és egyesekből álló szám szorzásánál előbb a tízeseket szorozzuk, úgy az egyeseket, s a két szorozmányt összeadjuk. Példa: 23×4 . 4-szer 2 tízes az 8 tízes; 4-szer 3 egyes az 12 egyes; 1 tízeset hozzáadván a 8 tízeshez, lesz 9 tízes, vagyis 90, meg 2 egyes az összesen 92.

A szorzással szorosan összefügg az osztás; mert ha valaki tudja, hogy $6\text{-szor } 2=12$, akkor azt is tudja, hogy 2 a 12-ben 6-szor található. Ezt tehát egymás által kell támogatni. Az osztásnál is sokáig csak kivonással dolgozik a tanuló, csak miután már az egyszeregyet tudja, végezheti rövidebben munkáját. Az eljárás egyébiránt a feladott szám minőségétől függ; egyiket így, másikat úgy lehet könnyebben megoldani. Példa: Hányszor foglaltatik 3 a 84-ben? Itt a 84 60-ra és 24-re bontható, s aztán így

járhatni el: 3 a 60-ban 20-szor, vagyis annyi tízesszer, ahányszor 3 egyes a 6 egyesben találhatók; a 24-nek fele 12, ebben foglalhatók 4-szer, a másik 12-ben is 4-szer, összesen 8-szor s így 28-szor. Példa: Hányszor foglalhatók 20 a 80-ban? Itt tízesek egyesek gyanánt veendőek, s a 20 annyiszor van 80-ban, ahányszor 2 egyes a 8 egyesben stb. – Nehezebb esetek ilyenkor még nem adandók fel.

Eljárási minta.

Tárgy: a 11-nek tanítása.

a) A szám szemléltetése. A tanító 10 vonalt ír a táblára s kérdezi: mennyi vonal van a táblán? Ha még 1-et írok hozzá, mennyi lesz akkor? Ha a gyermekek azt mondják, hogy 10 és 1, akkor a tanító így szól: Úgy van, tíz vonal és 1 vonal. Gyermekek, 10 vonal és 1 vonal így mondatik ki: tizenegy vonal. Hogy mondatik ki? stb. Jój ki, N., mutass 10 golyót! Ha e tízhez hozzá veszek a második sorból egy golyót, hány golyó lesz az? Hány krajczár kell egy tízeshez, hogy 11 legyen belőle? Gyermekek a tizenegy áll i tízesből és 1 egyesből. Miből áll a 11? Jegyezzétek meg tehát, hogy tízen fölül nem tudunk számlálni, hanem újra egyen kell kezdenünk, így: 10 meg 1 az tizenegy. Meddig tudunk csak számlálni? stb. Hol kell kezdenünk tízen fölül a számlálást stb.

b) A számnak két tetszés szerinti számra való szétbontása hozzászámlálás és elvevés útján. – E szétbontást vonalakkal, pontokkal, pálcikákkal, az orosz számító gép golyóival lehet szemléltetővé tenni. Például: Hány vonal van a táblán, N.? (10). Hányat kell még hozzá írni, hogy 11 legyen? Hány vonal ez (9) itt? Ha még kettőt írunk hozzá, hány lesz az? – Írj 8 vonalt a táblára! Írj te, N., 3-at alája! Mennyi ez mindössze? Mennyit kell a 7 vonalhoz hozzáolvasnunk, hogy tíz legyen? Olvassunk: a 8 után következik 9, 10, hányat kell tehát hozzászámlálnunk, hogy tíz legyen belőle? Jól van. Vegyük el már most e két vonalt a 3 vonalból, mennyi marad akkor a 3-ból? Jól van, 1. Adjuk már most a 2-öt a 8-hoz, mennyi lesz az?

8 meg 2? – Adjuk már most az 1-et a 10-hez: lesz 10 még 1 az 11. Mennyi tehát 8 meg 3? Milyen két számból állhat tehát a 11? – így kell eljárni a 7 és 4. a 6 és 5 számokkal is. – Kellő gyakorlás után elvont számok következnek. Mennyi 10 és 1? Mennyi 9 és 2? Mennyivel több 11, mint 8? Mennyit kell 5-höz hozzászámlálni, hogy 11 legyen belőle? Mennyi marad, ha 11-ből 4-et elveszünk? stb. – Ezután következnek az alkalmazások. Például: Endrének van 1 tízese és 1 krajczárja, hány krajczárja van összesen? Ferinek van egy helyen hat krajczárja, a másikon 5 krajczárja; kinek van több pénze, Endrének-e, vagy Ferinek? Miért? Károly 8 éves, László 11 éves, hány évvel öregebb László? stb.

c) A számnak több egyenlő számra való szétbontása. Itt a szám csupa 1-re, 2-re, 3-ra stb. bontandó, vagyis keresni kell, hányszor van 1, 2, 3 stb. a 11-ben. Kezdetben szemléltetni kell a számokat, aztán elvontan gyakorlandók a gyermekek. E gyakorlatoknál különféle kérdések kerülnek elé a számok többszöröséről, befoglalása- és osztásáról. – A 1 11-nél ezen kérdések kerülhetnek elé: 11 áll 11-szer 1-ből, tehát 1 a 11-ben 11-szer található s 1 tizenegyedrésze a 11-nek. – 2 a 11-ben 5-ször található, s marad még 1; – 3 3-szor, s marad még 2; – 4 2-szer, s marad még 3; – 5 2-szer s marad 1; – 10 1-szer, marad még 1. – Alkalmazás.

d) Előre s visszafelé való számlálás. Itt már két-tővel is lehet számlálni, a következő számoknál pedig 3-mai, 4-gyei, 5 tel stb. is. A nehezebbeknél elejénte szemléltetéssel kell élnünk.

e) Alkalmazások gyakorlati példákra. Az alkalmazás, amint láttuk, nem csak ezen a fokon, hanem már a b), c) alattiakon is előfordul. Nem is kell az itt felállított egymásutánhoz szigorúan ragaszkodni; mert a sokféleség a tárgykezelésben s változatosság a gyakorlatoknak egymás után való következtetésében az oktatást csak érdekesebbé teheti: de ha már valamely szám derekasán volt szemléltetve, összehasonlítva, felbontva, szóval, begyakorolva, akkor a gyakorlati feladatok kidolgozása minden esetre érdekesebb és sikeresebb lehet.

f) A számjegy ismertetése. Hogy a tízest jobbról második helyre kell írni, azt a gyermekek már tudják a 10-nek

tanításából. Ebből kiindulva a 11 számjegyet így ismerteti meg. Emlékeztek-e még, mily számjegyekkel írjuk le a 10-et? (fölrírja) Hány tízes van a 10-beu? S van-e még valami egyes mellette? Tudja-e még valaki megmondani, miért kell a tízest jobbról kezdve második helyre írni? Jól van fiam, azért, mert ha első helyre írunk, akkor csak 1-et jelentene; így, ha ezt (1) írónia táblára, mennyi ez? De ha melléje egy 0-t írok, hányadik helyre kerül az 1? Merni)it fog tehát tenni? Jól van. – De hát a 11-ben is csupán tízes van-e? Hány egyes van a tízes mellett a 11-ben? Hogy kellene azt már most leírunk? Jobbról kezdve hányadik helyre írtuk a 10-ben az 1 számjegyet? Hányadik helyre fogjuk hát írni az 1 tízest a 11-ben is? Hát az 1-et, mely még a 10-en fölül van a 11-ben, hova írjuk? Ezt, gyermekek, az első helyre írjuk, így: 1 tízes, 1 egyes, ez mindössze 11. – Milyen számjegyekkel kell leírni a 11-et? Hogy írtam ki a 11-et? Hányadik helyre írtam az egy tízest? Hányadik helyre írtam az egy egyest? Hányszor több az 1 a második helyen, mint az elsőn? stb.

g) Ismétlés.

B) A II osztályban.

Bármily helyes módszert követett is a tanító az 1–100-ig terjedő számok begyakorlása- és alkalmazásában: az eredmény a tanulók legnagyobb részére nézve még nem lesz kielégítő; mert míg a legjobb tehetségű és állandó figyelmeű gyermekek a szemlélet alá vett számoknak alkrészeit és viszonyait, ha nem is azonnal, de kezdőkre nézve kielégítő biztossággal képesek maguk elé állítani, a gyöngébbek azt alig az alsóbb számoknál fogják tehetni, a magasabb számoknál pedig talán csak azon változásokat bírják felfogni, melyek néhány egységnek hozzáadása, vagy elvonása által származnak. Hogy tehát a jobbak a tanultakat el ne felejtsek, hanem mindinkább megszilárdítsák, a gyöngébbek pedig erősödjenek: szükséges a tanulókat a II-dik évben is az I. év tananyagában gyakorolni. A 100-tól 1000 ig s azon fölül való számokkal, melyeket szintén a II-dik évben kell bevégezni.

nem nagy nehézségök lesz a gyermekeknek, minthogy az 1000 csak ismétlése a 100-nak, Az ezresekkel való számításra azonban csak ritkán levén szükség az életben, arra csak kevés időt fordítson a tanító. E fokon leginkább a tizedrendszer az, mi legnagyobb figyelmet érdemel, mert a százasok- s ezresekkel való számvetésnek alapját képezi. De nem is nehéz azt beláttatni, főleg ha a Cossmann-féle számító gépet használjuk s a tízesek helyértéket kellőleg földerítettük. Az I. évi tananyag most már mindinkább kitágítandó; s a szorzásnak, befoglalásnak és osztásnak nehezebb esetei is alkalmazandók, s a példák nagy részt a négy alapművelet szerint rendezendők, vagyis előbb az összeadásban, aztán a kivonásban stb. gyakoroltatnak a tanulók.

Minthogy a példák nehezebbek, a tanulók rávezetendők a különféle fogásokra, melyekkel magukon segíthetnek. A fogásokra ügyes kérdések által jutnak a gyermekek; miért a tanító mindaddig vezesse őket a megoldásban, míg be nem látják, a) hogy a legnagyobb nevezetű számmal kell kezdeni; b) hogy gyakran az adott összeget kényelmesebb és könnyen osztható pénznemre bonthatni, s a forintok majd fél, majd negyed forintokra, harmadokra, tizedekre, ötödökre változtatandók; c) hogy néha szükséges a feladatot részekre osztani s valamit egy időre elhagyni, úgy azt kiszámítani s az előbbiekhöz adni; d) hogy néha majd kevesebbet, majd többet kell vennünk, s azt aztán összeadás, vagy kivonás által igazítjuk. Arra is rá kell vezetni a tanulókat, hogy némely feladatokat két, sőt háromféle módon is lehet megoldani.

Az összeadás és kivonás esetei már mind meg voltak említve az I. tanfolyamban; azok alapján a kibővítés és a százasok- s ezresekkel való dolog nem nehéz. De a szorzás, befoglalás és osztás nehezebb esetei a II. folyamra hagyatván, itt főlemlítendők.

A szorzásnak nehezebb esetei azok, melyeknek szorzójok 5-nél nagyobb. Lehet ugyan nagyobb szorzóval úgy is szoroznunk, ha részekre bontjuk, mint azt az I. tanfolyamban tettük is; de már itt az ideje, hogy a gyermek gyorsabban, rövidebben szorozzon, mert különben a mindinkább nehezülő feladatok megoldása igen elhúzódik, s a szükséges számítási készség elérése képtessé lesz. Kigondolhatni, hogy ezzel az egyszeregy másik felének kellő

szemléltetés és gyakorlás utáni leírására és betanulására célzunk. – A 100-at ki nem tevő számok szorzásának módját már az I. tanfolyamból is ösmerhetvén, itt csak a nagyobbakra akarunk egy-két példát mutatni. Példa. Mennyi 4-szer 248? – 4-szer 200 az 800, 4-szer 4 tízes az 16 tízes, vagy 160 egyes, 800 meg 160 az 960; 4-szer 8 az 32; $960 + 32 = 992$. – Példa: Mennyi 10-szer 30? – 10-szer 3 tízes = 30tízes = 300. – Példa: Mennyi 12-szer 25? – 10-szer 25 az 250, 2-szer 25 az 50, és 250 az 300. Vagy előbb 4-szer vévén a 25-öt, 4-szer 25 az 100, de 12 3-szor annyi, mint 4, tehát 3-szor 100 az 300. – 1 pint bor kerül 28 krba, mennyibe kerül 30 pint? 28 helyett 30-at azaz 3 tízest vévén, lesz: 3 tízes 30-szor az 90 tízes vagy 900; de mivel minden pintnél 2 krajczárral többet vettünk, azért 30-szor 2 krajczárt le kell vonnunk, ez tesz 60 krajczárt, tehát lesz 840 kr.; 100 kr. tesz 1 irtot, tehát 8 frt. 40 kr. – Egy férfiing varrásáért a varrónő 55 krajczárt kér, mily nagy a varrásdij 6 ily ingért? – 6-szor 5 tízes 30 tízes vagy 300; 6-szor 5 egyes az 30, meg 300 az 330 – 3 frt. 30 kr. Vagy: 50 krajczár fél forint levén, 6-szor fél forint = 3 frt., és 6-szor 5 = 30, összesen 3 frt. 30 kr. stb.

Példák a befoglalás magasabb eseteire. Hányszor található 12 az 50-ben? – 2-szer 12 az 24; 3-szor 12 az 36; 4-szer 12 az 48, tehát 12 az 50-ben foglaltatik 4-szer, és még marad 2. Hányszor foglaltatik 6 a 324-ben? – 300-ban van 6-szor 50, tehát fordítva 50-szer 6, 6 a 24-ban foglaltatik 4-szer, tehát a 324-ben összesen 54 szer stb.

Ami végre a számok osztását illeti, erre nézve megjegyezzük, hogy a befoglalás és osztás között tulajdonképi különbség nem létezik, de mivel általok gondolkodni tanítjuk a gyermeket, ennél pedig egyszer azt kérdezzük, hogy hányad része egyik szám a másiknak; máskor pedig, hogy hányszor foglaltatik az egyik szám a másikban, azért jó e számítási munkákat a fej számításban megkülönböztetnünk. – A befoglalásuál egynevű, az osztásnál különnevű számok s olyanok alkalmasak, melyeknek egyike nevezett, másika elvont. De azért az osztás gyakorlásában a befoglalásra is vissza kell térni s e kettőt együttességbe hozni, hogy a tanuló belássák, miszerint az osztásból kijött szám befoglaltatik az osz-

tott számban, s a befoglalt szám része a másik számnak, hogy pl. amely szám egy másikban 5 szőr foglaltatik, az ennek ötödrésze. Az osztás e foka magában foglalja a törtekkel való számítást is. Már az I. tanfolyamban is elékerült a fél, negyed, ötöd; de most már tüzetesebben fogunk foglalkozni a törtekkel, különösen azokkal, melyek a forintnak, fontnak teszik részeit, minthogy az 50 krajczárt fél forintnak, a 20-at ötödnek stb. vévén, könnyebben számíthatunk. A szemléltetés egész tárgyagnak, például almának, papírnak, vonalnak felosztása, pénzdaraboknak, az iskolába hozható némely mértékeknek, súlyoknak megmutatása által, úgy a számító gép segítségével és a leirt számoknak, p. o. a 100-nak 50, 25, 20, 10, 5, 1 számokra való felbontásával történik. Példák: Hány fontot lesz V_4 mázsa? Feloldás: 50 font hányad része a mázsának? 50-nek fele mennyi? Hányszor van tehát 100 fontban 25 font? És így 25 font hányad része a mázsának? – Hány pintet tesz $\frac{3}{8}$ akó? Feloldás; Hány pint van 1 akóban? Hány ötös van a 40-ben? Ha tehát 8 részre osztjuk a 80 pintet, hány pint fog tenni V_8 -ot? De mivel itt $\frac{3}{8}$ akóról kérdezőnk, $\frac{3}{8}$ akóban hányszor van $\frac{3}{8}$ akó? Tehát $\frac{1}{8}$ akó hányszor tesz 5 pintet? Vagyis $\frac{3}{8}$ akó tesz 15 pintet. – Hány krajczárt tesz $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{20}$ forint? – Bizonyos tisztviselőnek évi fizetése 100 forint: mennyi esik az évnek $\frac{1}{4}$ -ére; mennyi $\frac{1}{3}$ -ára? – Nagyobb osztásokat gyakran úgy vihetni véghez, ha a számot tényezőire bontjuk. Példa: 75-nek 5-ödrészét vesszük, aztán ezen ötödnek vagyis 15-nek 3-adrészét, mi által 5-öt nyerünk. De ilyen példákból csak azok és csak is a jobb tehetségű tanulóknak adassanak fel, melyekben az egyenlő részek sokaságát kifejező szám az egyszerűen előfordul; másfélék, mint igen nehezék, elhagyandók.

C. A III. osztályban.

Az ár ki számításban már az előbbi tanfolyamban is gyakoroltuk a tanulókat; de a III-dik osztályban ez tüzetesen veendő elé. E folyam tehát az előbbinek ismétlésére és tárgyítására szolgál. Az árak kiszámítása sok esetben igen egyszerű előnyökkel járván, ezeknek alkalmazásában ügyességre kell segí-

teni a tanulókat. Emellett pedig a hármas szabálynak, de különösen a kamatszámításnak könnyebben feloldható példáiban is gyakoroltatnak. Itt is vannak előnyök, melyeket azonban nem szabad pusztá gépiességgel űzni, hanem be kell láttatni a gyermekekkel. Nem szabályokról van itt szó, hanem alkalmazási képességről, az előnyöket maguknak a gyermekeknek kell kivenni a számítás folyamatából.

Az árak kiszámításának előnyei általában két esetben használhatók: a) midőn az egységnek értékéből valamely egynemű többségnek értékét számítjuk ki; például, ha a krajczárok, vagy forintok alkalmas forintrészeket tesznek; ha a többség, melynek értékét keressük, 100 fontnak, 100 forintnak, 80 itczének, 40 pintnek, 32 latnak stb. alkalmas része-, b) midőn valamely többség értékéből a vele egynemű egység értékét kiszámítani akarjuk.

— Az előnyök közül azonban csak a legszükségesebbekre szorítkozunk. Példa: a hány forint 1 mázsa, annyi krajczár 1 font; és fordítva: a hány kr. 1 font, annyi frt. 1 mázsa. Itt igen könnyű belátni a gyermeknek, hogy ha 1 mázsa 1 forintba kerül, akkor minden font 1 krajczárba kerül; ahány forintba kerül tehát a mázsa, ugyanannyi krajczárba kerül a font s fordítva. — A hány forint 1 rizma papír, annyi ötös 1 koncz és v i s z o n t. Ez azon alapszik, hogy 1 koncz 1 rizmának 20-adrésze, és 1 ötös 1 forintnak szintén 20-adrésze. — 5% kiszámításának előnye: a hány forint a t ő k e, a n n y i ötös az egy évi kamat.

— 6%-nak: ahány forint a t ő k e, a n n y i ötös és a n n y i krajczár az egy évi kamat stb.

A hármas szabály feladványainak megoldása egyszerű észbeli következtetésekkel történik. Példák: 1) 3 mérő 10ZS kerül 18 forintba, mennyibe kerül 7 mérő? Itt figyelmeztetni kell a tanulókat, hogy ha tudnák 1 mérőnek árát, könnyen kitalálnák, meuy nyibe kerül 7 mérő. De azt megtudhatják, ha a 18-at 3-mal osztják, ebből kijön 6; lesz tehát $7 \times 6 = 42$. 2) 8 napszamos 3 nap alatt kiás egy árkot, mennyi idő alatt ássa azt ki 12 napszamos? Itt meg kell tekintetni, hány nap alatt ásná azt ki 1 napszamos. Minthogy 1 napszamos 8-szór kevesebbet dolgozik, mint 8 napszamos: következik, hogy 1 napszamos 8-szor annyi ideig fog dolgozni, mint 8 napszamos, vagyis 8-szor

3 azaz 24 napig. De ha 1 napszám 24 napig dolgozik, akkor 12 napszám 12-szer kevesebb nap alatt fogja azt a dolgot végezni; 12-szer kevesebb pedig, mint $24 = 2$; vagyis 12 napszám 2 nap alatt ássa ki az árkot. 3) Ha 100 forintnyi tőke $\frac{1}{5}$ forintot kamatoz, mennyi a kamatja 20 forintnak? – 20 forint 100-nak $\frac{1}{5}$ része, azért a kamat is 5-nek $\frac{1}{5}$ része vagy 1 forint. – Vagy 5 forintban van 100 $\frac{1}{5}$, s így minden forintba 1 $\frac{1}{5}$ esvén, 20 forintba esik 20 $\frac{1}{5}$, azaz 1 frt. – Vagy: ha a $\frac{1}{5}$ 1 forint, minden forint hoz 1 krajczárt, 20 forint tehát 20 krajczárt; de mivel a $\frac{1}{5}$ 5 frt., azért 5-ször 20 kr. = 100 kr. = 1 forint. – 4) 7 rőf posztó kerül 21 forintba, mennyibe kerül 12 rőf? 1 rőf kerül 21 forintnak $\frac{1}{7}$ részébe vagyis 3 forintba, s így 12 rőf 12-szer 3 forintba, vagyis 36 forintba? – 5) 2 mellényre 3 rőf szövet szükséges, hány rőf szükséges 5 mellényre? – 1 mellényre kell $1\frac{1}{2}$ rőf, 5 mellényre 5-ször $1\frac{1}{2}$, azaz 5 egész és 5 fél rőf, összesen $7\frac{1}{2}$ rőf. – A nagyobb számokat le is lehet írni, hogy a gyermekek el ne felejték.

D) A IV. osztályban.

A IV. osztályban az előbbi tananyagot, különösen az előnyökkel való számítást és hármasszabály feladatait folytatni, részint pedig a fej béli számvetést írásbelivel együttesen gyakorolni szükséges, amennyiben az Írásbeli megoldás könnyebb műveletei fejből végzendők, mi az írásbeli számvetést igen megrövidíti.

Egyébiránt a fej béli számvetés tan módszerének kimerítőbb tanulmányozása végett a fönnebb említettük műre és a III. s IV. osztály számára írt „A számjegyekkel való számolás módszertana” című kézi könyvre utaljuk a tanítót.

III. CZIKKELY.

A számjegyekkel való számvetés tanmódja.

45. §. A számjegyekkel való számvetés tanításának általános szabályai.

Mint már említve volt, a II-dik osztályban az Írásbeli számvetést is megkezdjük. A számjegyekkel való számvetés nem csak azért hasznos és szükséges, mert sok példát fejbőlileg feloldani nem is lehet, hanem azért is, mert a mennyiségtan további tanulmányozása csak írásbelileg történhetik. Tanításában következő törvényekhez tartjuk magunkat:

1) A tananyag mennyiségére nézve eltérők a vélemények. Részünkről nem csak elmélet, hanem hosszas tapasztalás nyomán sem helyeselhetjük azok erőlködéseit, kik elemi tanodában a tizedes törteket, mitöbb a viszonyokat, arányokat s hármas szabályt is tanítani akarják. Igazán mondhatni, hogy csak akarják, mert még egy elemi iskolai tanonczot sem találtunk, ki e tekintetben csak féligmeddig kielégítő képességgel is bírt volna. Oka nem az, mintha az anyag a gyermek láthatárán túl volna, hanem mert sok gyermek nem bírja megemészteni. Innen van aztán, hogy a középtanodába lépven, az elemi számvetés egyik részében sem bír kellő képességgel. Szívesen elfogadjuk, hogy a leendő polgár nagy hasznát veszi a tizedes törtnek s hármas szabálynak; senki sincs jobban meggyőződve arról, mint mi, hogy az egyszerű polgárra is nem csak ez, hanem egyéb is nagyon ráférne: de az elemi tanodázás ideje annyi, hogy örülhetni, ha a gyermeket a közönséges törtékig vihetjük; inkább keveset, de jól végezni sehol sem bizonyul be okszerűbbnek, mint épen a számvetésnél.

2) A tananyagnak osztályok szerinti beosztása legczélsezerűbben történik, ha a tizedes rendszer tüzetesebb begyakorlása után a négy alaplűveletet a II. osztályban egyszerű számokkal, a III-dikban több nevűekkel, ide értve a pénznemekkel, mértékek- és súlyokkal való számvetést, a IV-dikben pedig az előbbi tanfolyam nehezebb föladatainak folytatása mellett a közön-

séges törtéket végezzük. Minthogy a római számjegyekre sokszor van szükség: azért azok használmódjára is meg kell tanítani a tanulókat. Ha e tananyagot nem csak röviden, fölületesen, hanem minden részét, a számok oszthatóságának szabályait, a legnagyobb közös mértéket s a legkisebb közös többest sem hagyva ki, derekasan átdolgozzuk: bizony akkor nagyon elég dolgunk van 3 évre.

3) Az egyes osztályok tananyagának berendezése, egy másutánja semmiféle tantárgyban nincs oly tökélyre vive, mint a számtanban. Azért itt erről nem is szólunk, hanem csak utaljuk a tanítót minden a tankönyvben feltalálható fokozatra.

4) A tanmenet kifejtő és pedig kérdezgető alakkal kapcsolva. A gépies betanításnak valamint általában, úgy különösen a számvetésben nincs helye. A tanulónak minden lépését belátnia, ismernie kell. E mozzanatnak nem értése, vagy elhanyaglása az oka, hogy a számvetés, mely kellően kezelve a gyermeknek legkedvesebb foglalkozása, sok iskolában unalmas, gyötrelmes munkává válik mind a tanulókra, mind a tanítóra nézve.

5) A tanítás első teendője a tiszta felfogatás, aztán a begyakorlás és úgy az alkalmazás. Mit kelljen ezek alatt értenünk, azt a fejbéli számvetés tanmódjából is tudjuk.

6) A feladványokban kellő fokozat tartandó. Kezdetben kisebb, egyszerű példák használandók; igen nagy számokból álló példákat pedig csak gyéren kell adni, minthogy ilyenek a közönséges életben csak ritkán fordulnak élé. Az alkalmazott számfeladványoknak lehetőleg vonzóknak és tanulságosoknak, az élet viszonyaira s közönkint földrajzi, történeti s más közhasznú is meretekre vonatkozóknak kell lenniök. Melyik szám művelet által oldandó meg valamely föladat: azt a tanulóknak maguknak kell a feladvány fölételnek értelmes megítélése által kitalálni, természetesen ott, hol nem boldogulhatnak, a tanító segélyére támaszkodva. Minthogy a tanórak nem elegendők, de azért is, hogy a lassabban gondolkodó tanuló több időt fordíthasson munkájára, házi gyakorlatokat is kell adni, de amelyeknek csak úgy van óhajtott sikerök, ha azokat gondosan kijavítjuk.

7) A számvetésnek kitünőleg gondolkodásfejtő tannak kell-

vén lennie, a gyermekeknek a tananyagot tüzetesen tárgyaló tankönyvre nincs szükségük, végezzen a tanító mindent élő szóval: de mivel a házi foglalkozásra feladandó feladványok mondolása sok időbe kerül, s mivel igen jó, ha a gyermekek a gyakorlatilag szerettekkel otthon önként ismételve és tudásukat ez által megszilárdíthatják, azért célszerű, hogy gyakorlatskönyv legyen kezükben, melyben rövid szabályok is vannak, de egy vagy két megoldott példától megelőzve.

46. §. Eljárási minták.

Általános útmutatás.

Aki a fejbeli számvetés tanmódját mind elméletileg, mind gyakorlatilag helyesen alkalmazni tudja, az ennek alapján magától is eltalálja a számjegyekkel való számvetés egyes mozzanatainak kezelésmódját: azért ennek nagyobb tért szentelni nem látjuk szükségesnek; de rövid útmutatást s néhány gyakorlati mintát adni mégis jó lesz. – Az eljárásban következő pontokhoz tartsa magát a tanító.

1) Az egész számokkal való négy alpművelet az összes számításnak alapul szolgálván, ha azokban a tanulók tiszta belátással s biztos készséggel bírnak, úgy az életben előforduló számítási esetekben nem egykönnyen fognak felakadni s a mennyiségtan további tanulásában is könnyebben fognak boldogulni. Azért a tanító legelső törekvése az legyen, hogy a gyermekek a négy alpműveletben mindenoldalulag gyakorolva legyenek.

2) Mielőtt valamely egyes számműveletet számjegyekkel megfejtene, előbb több feladványt fejből kell megfejtetnie, részint hogy a fej számvetésben való ügyességet szilárdítsa, részint hogy a számjegyekkel való műveletet előkészítse.

3) A műkifejezéseket, ha azokat a II. osztálybeli számvetés tanítása alkalmával még meg nem magyarázta, magyarázza meg, de úgy, hogy azok képzelete magából a művelet folyamából mintegy önként álljon elé.

4) Ne intézze a tanító az oktatást úgy, hogy a tanulók az

egyes műveletekben követendő eljárást csupán szóbeli előmon-
dás után tanulják meg, hanem alkalmas kérdésekkel úgy vezesse
őket, hogy a feladatról emlékeztetve, maguk találják ki, mely el-
járást kell minden számműveletnél követniök, mely egymásután-
ban kell munkálkodniök, s mi mindannak oka. Ennél fogva az
első példánál maga a tanító dolgozik a táblán, de úgy, hogy
a gyermekeket minden munkába bevonja. Azután dolgoztasson
valamelyik tanulóval, a többiek pedig palatábláikon, vagy pa-
píron dolgozzanak. A szabályok, melyekre így a tanulók a taní-
tónak útmutatása mellett több adott példából mintegy ön-
maguk következtetnek, röviden és nyelvtanilag helyesen fogalma-
zandók s általok megtanulandók.

5) A számítási előnyöket az oktatás elején mellőzni kell,
minthogy sok zavart okoznak.

I. Eljárási minta.

Tárgy: összeadás. Példa: Egy gyermeknek egyik per-
selyben van 32 krajczárja, másikban 15 krajczárja: mennyi pénz
van összesen? Fejbeli kiszámítás után megismertetendők a mű-
kifejezések, ilyformán: Mit csináltunk, hogy megtudhassuk,
mennyit tesz összesen 42 és 25 kr.? (föl lehet írni). Úgy van, a
számokat egymáshoz adtuk, összeadtuk, összeszámláltuk. Gyer-
mekek, midőn több számot egymással összeadunk, az össze-
adásnak neveztetik? Minek neveztetik? Mi neveztetik? stb. Ha
25-öt 32-hoz adunk, minek nevezzük e munkát? stb. De ha eze-
ket a számokat Össze kell adnunk, nem nevezhetnök-e el
összeadandó részeknek? Milyen részekből származott az 57?
Nemde 32-ből és 25-ből? Hogy 58 krajczárunk legyen, milyen
részeket adtunk össze? Mikép nevezhetjük el tehát ezeket a ré-
szeket? Amit be kell tanulni, azt betanulandónak mondjuk, amit
Össze kell adnunk, minek mondhatjuk azt? Milyen számokat neve-
zünk összeadandó részeknek? – Ha azt mondom: 15 font meg
23 font hány fontot tesz összesen? Mit kell ezekkel a számokkal
tenni? Minek nevezzük tehát e számokat, mivel össze kell őket
adni? stb. – Jól jegyezétek meg, gyermekeim, azon számokat,

melyeket össze kell adni, összeadandó részeknek nevezük, – És hány krajczár az összesen 30 kr. és 25 kr.? Melyik szám mutatja, hogy mennyi az összesen? Már mivel ezen szám 57 megmutatja, mennyit tesz 32 kr. és 25 kr. Összesen, nem nevezhető-e el az 57-et összegnek? De igen. – Erre még több példában alkalmazza a műkifejezéseket s ezzel zárja be: Milyen elnevezések fordulnak elé, ha összeadunk? Milyen számvetési munkának nevezzük azt, midőn összeadunk? Hogyan híjuk azon számokat, melyeket összeadunk? Hogyan híjuk azt a számot, mely az összeadásból kijő?

Ha a gyermekek jól ismerik már a műkifejezéseket: akkor a tanító két nagy számot ad nekik fejbéli összeadásra, s miután észre vétette velők, hogy az ily nagy számokat lehetetlen fejbélileg összeadni; hogy most, miután már tudnak fejbélileg valamit számítani, megtanítja őket a számjegyekkel való számvetésre is. A kezdet következő. Először csak egyesekből álló számokat adunk fel, megmondjuk, hogy az összeadandó részeket egymás alá kell írni, s miután az összeget megtudtuk, aláírjuk azt, figyelmeztetvén a gyermekeket, hogy az összeget könnyen összeadandó résznek tarthatná valaki, szükséges tehát azt az összeadandó részektől vonal által elválasztani, s a vonalt megcsináljuk. – Erre tízesekből álló számok következnek, de csak olyanok, melyeknél az egyes sorok összege még nem tesz ki többet 9-nél. Az aláírás nem lesz nehéz, mert a fejbéli számvetésből tudják a gyermekek, hogy egyest csak egyeshez, tízest csak tízeshez lehet adni. Mindamellet is ilyformán jár on el a tanító. Fölveszi például ezt a példát: Valaki bevesz első nap 24 forintot, második nap 21-et, harmadik nap 4-et: kérdés, mennyit vett be három nap? Kikérdeztvén a gyermekeket, mikép kell azt megtudni, s kidolgoztván a feladatot fejből, leírja a számokat, amint kell, s megmondván, hogy a számjegyekkel való számításnál az egyeseken kezdünk összeadni, összeadja. Aztán hibásan írja egymás alá a számokat, úgy hogy a 4 a tízesek alá essék, s úgy adja össze. Látván a gyermekek, hogy az összeg nem egyenlő, könnyen megértik a tanítónak azon figyelmeztetését, hogy az egyest egyes alá, tízest tízes alá kell írni, mert 4 egyes meg 2 tízes és 1 tízes tesz ugyan 7-et, de az a 7 sem egyes, sem tízes nem. Figyelmeztetheti a tanító a gyer-

mekeket, hogy 3 alma meg 4 dió mindössze 7-et tesz ki ugyan, de ez sem nem 7 dió, sem nem 7 alma, hogy tehát csak egynevű dolgokat lehet összeadni, következésképp a számjegyekkel való összeadásban is egyest csak egyessel tízest csak tízessel, százast csak százassal lehet összeadni. – Az összeadásnál elejénte a számok helyértéki nevét is ki kell mondani.

A következő fok oly számokból fog állani, melyeknél az egyes sorok többet tesznek 9-nél. E célra fölvesz a tanító egy példát, például: Egy gabnakereskedő eladott 436 forintért búzát, 527 forintért rozst, 313 forintért zabot; mennyi pénzt vett be összesen? Itt az egyesek Összegét (16) félre íratjuk s kérdezzük: csupa egyesek vannak-e itt, vagy tízesek is? – Hányadik helyen állanak az egyesek, hányadikon a tízesek? (ezt tudniok kell a tizedes rendszerből) Mit gondoltok, jó lesz-e tehát, ha ezt a tízest az összegben az egyesek alá írjuk? Hányadik helyre kell tehát jönnie? Úgy van, a másodikra, mert a második helyen vannak a tízesek. Úgy is teszünk, a 6 egyest az egyesek alá írjuk, az 1 tízest pedig majd tízesek alá. De mivel itt több tízes is van, azért azt az 1 tízest összeadjuk a többi tízessel, hogy megtudhassuk, mennyi tízest kell összesen aláírunk. Adjuk tehát Össze: 1 tízes meg 1 tízes az 2 tízes, 2 tízes meg 2 tízes az 4 tízes, 4 tízes meg 3 tízes az 7 tízes. No lássátok, ez mindössze 7 tízes. Hova írjuk alá? Miért? – így megyünk tovább a százásra, s miután pár példát kidolgoztunk, nem lesz nehéz a gyermeknek a tanító azon figyelmeztetését megérteni, hogy azért kell kezdenünk a kisebb nevezetűeken, hogy az azok összegében foglalt nagyobb nevezetet a nagyobb nevezethez adjuk. – Utunkba esvén, hogy ne kelljen ismételnünk, itt mondjuk el, hogy a többi műveletnél is beláttatja a tanító az okát, miért kell az egyeseken kezdenünk és nem a legnagyobb nevezeten. A szorzásnál ugyanazon ok van, mint az összeadásnál, a kivonásnál pedig az, hogy kölcsönözhesünk. Az osztásnál, szintén nem nehéz beláttatni, miért kell a nagyobbakon kezdenünk; minthogy a gyermekek a fejbeli számvetésnél már eléggé látták, hogy ha valamely nagyobb nevezetű számot nem osztthatni el maradék nélkül, azt kisebb nevezetre hozva kell elosztani.

II. Eljárási minta.

Tárgy: kivonás. Itt csak azon esetet vesszük föl, midőn a kisebbítendőben több semmi van. Példa:

$$\begin{array}{r} 3 \quad 9 \quad 9 \quad 12 \\ 4.0.0.2 \\ 2 \quad 6 \quad 7 \quad 9 \\ \hline 1 \quad 3 \quad 2 \quad 3 \end{array}$$

Itt így járunk el: 9 egyest a 2 egyesből nem lehet kivonni, kölcsönzünk 1 tízest; ámde a tízesek helyén mi van; adhat-e az kölcsön, ha semmije sincs? Menjünk tehát a százaskhoz kölcsönözni! De itt is mi áll? Így hát az ezresekhez kell mennünk. Kölcsönözünk itt 1 ezrest. Hány százask van 1 ezerben? Ebből a 10 százaskból 9-et százasknál hagyunk, s hogy el ne felejtjük, föl is írjuk kisebb betűvel a százask helye fölé. A 10-dik százast pedig bontsuk fel tízesekre! Hány tízes van egy százaskban? Ezen 10 tízesből hagyjunk 9-et a tízesek helyén, írjuk is föl, hogy el ne felejtjük, az 1 tízest pedig az egyesekhez mint egyest, azt is írjuk föl! Hány egyest írunk föl? De mivel itt még 2 egyes van, hány lesz az összesen? Nézzük már most, amit följegyeztünk, mennyi az? Itt van 10 egyes. Hát itt a tízesek helyén mennyit hagyunk? Mennyi le;z tehát 9 tízes meg 1 tízes? Vagyis száz, nemde? Hát a százask helyén mit hagyunk az ezerből? És így ez a 9 száz meg 1 száz mennyit tesz összesen? Úgy van ezret, melyet t. i. az ezresek-től kölcsönöztünk. Mi van e szerint a semmik helyén? Itt aztán elmondja a tanító a szabályt és aztán kivon. – Hogy a 4 ezresből 3 lesz, azt már előbbi fokon tanulták a gyermekek.

III. Eljárási minta.

Tárgy: szorzás. Erre csak azt a fokot hozzuk föl, melyen a tanulók több jegyű szorzóval kezdenek szorozni. Példa: Valakinek havi fizetése 154 forint; mennyi az évi fizetése? – Miután a feladatot fejből megfejtettük, fölírjuk azt, megmondván a tanulóknak, hogy itt is egyest egyes alá, tízest tízes alá stb.

kell írni, mint az összeadás- és kivonásnál; s miután elmondattuk a gyermekekkel, hogy itt a 154-et 10-szer és 2-szer kell venni, megcsináljuk a szorzást az egyesekkel. Ez meglévén, kérdezzük: ez-e az egész szorzat, melyet keresünk; csak 2-vel vagyis az egyessel kell-e soroznunk? Minthogy a gyermekek maguk mondják meg, hogy még a tízessel is kell szorozni, azzal is szorzunk; de a második szorzatnál kitaláltatjuk a gyermekekkel, hogy azt, mivel tízesekből jött ki, a tízesek alá kell írni. Aztán elégezővén a szorzást, s beláttatván, hogy sem az egyik, sem a másik részszorzat nem adja ki az egész szorzatot, mert az egyik csak az egyesekkel, a másik a tízesekkel való szorzásból jött ki, hanem hogy mind a kettő együttesen adja azt ki, kivonatjuk a szabályt, melynél fogva a részszorzatokat Össze kell adni.

IV. Eljárási minta.

Tárgy: osztás. Példa azon fokra, melyen az osztandó első száma kisebb az osztónál: 4 gyermek elhalt édes anyja után 224 frot örökölt; mennyi jut egyre? – Ez esetről a tanító így jár el. Mit kell itt elosztani? Hány felé kell osztani? Tehát kezdjük meg: 4 felé 2 százast lehet-e elosztani, úgy hogy minden gyermeknek százast jusson? Miért nem? Hány százast kellene lenni legalább, hogy a 4 gyermek közül mindeniknek jusson száz? Ha tehát el nem oszthatjuk mint százast, mit gondoltok, miképp fogjuk mégis elosztani? Úgy, ha a 2 százastól tízeseket csinálunk. Hány tízes van 1 százastban; hány van 2 százastban? Van-e az osztandóban tízes is? No tehát azt is hozzáfogjuk a 20 tízeshez, s lesz 22 tízes. Most már így fogunk osztani: 4 felé elosztjuk a 22 tízeset, jut egy részre 5 tízes. Miért? 4-szer 5 tízes, az 20 tízes; kivonjuk a 22-ből, marad 2 tízes. Hány tízeset osztottunk el a 22 tízesből? Hány maradt még meg? El lehet-e ezt a 2 tízeset osztani úgy, mint tízeset? Hátha egyesekre csináljuk, nem lehet-e elosztani? No lássátok, valamint a százastól tízeset csináltunk, hogy azt eloszthassuk, úgy itt a megmaradt 2 tízesből egyeseket csinálunk. Hány egyest tesz 2 tízes? De mivel itt még az osztan-

dóban is van 4 egyes, azért ezt is hozzáírjuk, s lesz: 20 egyes meg 4 egyes az? Most már ezt a 24 egyest elosztjuk, mondván: 4 felé elosztva a 24-et, jut egy részre? Úgy van, hat. És miért jut 6? Igen, mert 4-szer 6 az 24. Hova írjuk a 6 egyest? Helyesen! És így az 5 hányadik helyre jutott a hányadosban? S miért kell neki második helyen állani? – Ez meglévén, kikérdezi a tanító, milyen volt az osztó első számjegye, mit csináltunk vele, úgy a maradékkal is, s kivonhatja a szabályt, melynél fogva t. i. az el nem osztható nagyobb nevezetet kisebb nevezetűre kell felbontani s úgy osztani. – A maradéknál alkalma van a tanítónak annak világosabb beláttatására, miért kell az osztót a hányadossal szorozni és a részosztandóból kivonni. A gyermek látja, hogy 22 tízest nem osztott el egészen, hanem csak 4-szer 5-öt azaz 20-at; annak szükségét be fogja tehát látni, hogy azt, amit elosztott, itt a 20-at, szükséges az egész osztandó val, itt a 22-vel, összehasonlítani, hogy megtudja, vajjon nem többet, vagy kevesebbet osztott e el, mint 22-t. Lehet hamis, nagyobb és kisebb hányadost is írni s a szorzatot kivonni; ebből szintén belátja, a gyermek, hogy az osztás helyességéről csak szorzás és kivonás által győződhetni meg. – Természetes, hogy mindezt nem egyszerre kell nyújtani a gyermeknek, sem csupán egy példán szemléltetni.

Több esetre nem terjeszkedhetünk, de nem is tartjuk azt szükségesnek, mert az általános útmutatás s e néhány példa a gondolkodó tanítót eléggé tájékoztatja s ha pedig nem, ekkor utaljuk őt a fönnebb említettük számvetési módszertanra, melyet a legegyszerűbb fej is megérthet. Ennél fogva a tört számokra is csak két esetet hozunk föl.

V. Eljárás mintá.

Tárgy: törtnek törttel való szorzása. Szoroztassék $\frac{3}{4}$ $\frac{1}{8}$ -dal. A gyermekeknek az előbbi fokozatokból tudniok kell, hogy valamely tört számot tört számmal szorozni annyit tesz, mint a számnak bizonyos részét venni; hogy tehát a törttel való szorzásnál a szorzatnak kisebbnek kell lenni, mint a s o r z a n d ó n a k, mert azt egyez er sem veszszük. Erre tá-

maszkodva a tanító így szól; Hányszor kell itt venni $\frac{3}{4}$ -et? Vagyis hányad részét kell venni a $\frac{3}{4}$ -nek? Úgy van, $\frac{1}{4}$ át. Mennyi tehát $\frac{3}{4}$ -nek $\frac{1}{8}$ -a? Hogyan számítjuk azt ki? Nézzük előbb, hogy $\frac{1}{4}$ -nek mennyi az $\frac{1}{8}$ -a. $\frac{1}{4}$ -nek $\frac{1}{8}$ -a nemde 8-szor kevesebb, mint $\frac{1}{4}$? De hogy tudjuk azt meg, mennyi 8-szor kevesebb, mint $\frac{1}{4}$? Úgy ha a negyedekből 8-szor kisebb részeket csinálunk; ez pedig úgy történik, ha a négyet 8-szor vesszük, s lesz $4 \times 8 = 32$. Vagyis $\frac{1}{4}$ -nek $\frac{1}{8}$ része tesz $\frac{1}{32}$ -et, mert $\frac{1}{32}$ nyolczszor kisebb, mint $\frac{1}{4}$. Már most ha $\frac{1}{4}$ -nek $\frac{1}{8}$ -a $\frac{1}{32}$ -et tesz: $\frac{3}{4}$ -nek $\frac{1}{8}$ -a hány 32-edet fog tenni? Miért? Igen, mert $\frac{3}{4}$ háromszor annyi, mint $\frac{1}{4}$, következésképp a nyolczadnak is háromannyinak kell lennie. Akkor aztán figyelmezteti a tanulókat, hogy $\frac{3}{32}$ úgy jó ki, ha a számlálót számlálólal, a nevezőt nevezővel szorozzuk. Erre az előbbi példa alá ezt írja: $\frac{3}{4} \times \frac{5}{8}$ -dal s így szól: Hányadik részét kell itt venni a $\frac{3}{4}$ -nek? Hányadik részét vettük az előbbi példában? Mennyit is tesz ki $\frac{3}{4}$ -nek $\frac{1}{8}$ -a? Már ha $\frac{1}{8}$ -a $\frac{3}{32}$ -et tesz ki, mit gondoltok: ötször annyi vagyis $\frac{5}{8}$ -a hány 32-edet fog kitenni? A gyermekek könnyen kitalálják. Most újra figyelmezteti a gyermekeket, hogy a kívánt szorzat úgy jó ki, ha számlálót számlálólal, nevezőt nevezővel szoroznak s kimondja a szabályt: törtet valamely törttel szorzunk, ha számlálót számlálólal, nevezőt nevezővel szorzunk; a számlálók szorzata leszen a keresett szorzatnak számlálója, a nevezők szorzata pedig ugyanazon keresett szorzatnak nevezője.

A szorzás másik módja a keresztben vagy a fordított szorzóval tett osztás. Ennek belátása még könnyebb az előbbinél. Ugyanis $\frac{8}{16}$ -ot vévén föl $\frac{2}{4}$ -del szorozni, először fejbelileg észre vétetjük a gyermekekkel, hogy $\frac{8}{16}$ -ot egyszer sem kell venni hanem csak félszer, vagyis annak felét, tehát hogy a $\frac{8}{16}$ feléből $\frac{4}{16}$ -nak kell kijönni. Marha $\frac{8}{16}$ -ot a szorzó nevezőjével elosztjuk, akkor $\frac{2}{16}$ jó ki vagyis négyszer kevesebb, mint $\frac{8}{16}$; de csak kétszer kevesebbnek kell kijönni, s így a szorzat kelle-ténél kétszer kisebb; szükséges tehát azt kétszer megnagyob-bítanunk, ezt pedig úgy tehetjük, ha a 8-at 2-vel elosztjuk, mert akkor $\frac{2}{16}$ ból $\frac{2}{8}$ lesz, azaz kétszer több. Így áll elé a $\frac{8}{16}$ -

ból $\frac{2}{8}$, azaz kétszer kevesebb, mint $\frac{8}{16}$. Hogy $\frac{7}{8}$ kétszer kevesebb, azt már a tört számok kisebbítése- és öregbítéséből kell tudniuk a gyermekeknek: azért csak utalni kell őket, hogy hogy oszszák el 2-vel a $\frac{8}{16}$ -nak mind számlálóját, mind nevezőjét, akkor a kijött $\frac{4}{8}$ -ból ^tni fogják, hogy $\frac{2}{8}$ kétszer kisebb, mint $\frac{4}{8}$ vagy $\frac{8}{16}$. Akkor aztán arra figyelmeztetjük a tanulókat, hogy ezen szorzat úgy áll elé, ha a fordított szorzóval osztunk.

VI. Eljárási minta.

Tárgy: egésznek törttel való osztása. Itt legelőször is arra kell figyelmeztetni a tanulókat, amit már az egészekkel való osztásnál is be kellett velők láttatni, hogy minél nagyobb az osztó, annál kisebb az osztat s fordítva. Ez megtörténvén, fölveszszük például ezt: $8 : \frac{2}{4}$ del. Ezt előbb fejből számíthatjuk ki, mi nem nehéz, mert hogy $\frac{2}{4}$ vagyis fél a 8 egészben 16-szor foglaltatik, az kézzel fogható. Akkor kérdezi a tanító: Miért kell 16-nak kijönni, hiszen 16 kétakkora, mint maga az osztandó? Ha a gyermekek nem tudnák, kérdezi tőlök: Mi jönne ki, ha az osztó 2 egész volna? Továbbá, ha egy egész volna? De mint-hogy itt az osztó még egy egész sem, hanem kétszer kevesebb vagyis egy fél, hányszor lesz nagyobb az osztat, mint ha 1 egészszel osztanánk? Hányszor többnek kell tehát kijönni mint 8, ha a 8-at %-del osztjuk? Úgy van kétszer többnek vagyis? Nézzük már most miképp kapjuk ezt a 16-ot. Ha az osztandó 8-at az osztó nevezőjével, 4-gyel, szorozzuk, hányszor több lesz az 8-uál? 4-szer 8? –Ez lesz-e az igazi osztat? Hányszor kell többnek lennie az osztatnak a 8-nál?– Már mivel a 4-gyel való szorzás által 4 szer több lett a 8-ból, mit gondoltok, mit kell csinálnunk a 32-vel, hogy a 8 csak kétszer legyen több vagyis 16? Ha nem találják el, megmondja a tanító, miszerint a 32-öt 2-vel kell osztani, s kijön a 16. Miután ezeket megcsinálta, figyelmezteti a gyermekeket, hogy ez a 16 úgy jött ki, hogy az egészet az osztó nevezőjével szoroztuk és a szorzatot a számlálóval elosztottuk, vagyis a számlálót a szorzat alá nevezőül írtuk. A gyer-

mekeknek már tudniok kell, hogy a nevező ugyanaz, ami az osztó, a számláló pedig osztandó.– Ugyanígy lehet felfogatni a kiszámítás másik módját is, mely szerint az egészet a számlálóval osztjuk és a nevezővel szorozzuk. Nem nehéz azt beláttatni, hogy midőn a 8-at 2-vel osztjuk, nem lett kétszer nagyobb a 8, hanem ellenkezőleg ahelyett kétszer kisebb, következésképp 4-szer kisebb az osztat s így 4-gyel szorozni kell.

Tárgy: törtnek törttel osztása. Példa: $\frac{4}{8} : \frac{2}{4}$. a) osztás által. Itt előbb fejből el kell számítani, hogy $\frac{2}{4}$ a $\frac{4}{8}$ -ban 1-szer foglaltatik, hogy tehát az osztat kétszer akkora, mint az osztandó. Ebből indulva ki osztjuk az osztandó számlálóját az osztó számlálójával s félre írván az osztatot, beláttatjuk a tanulókkal, hogy $\frac{2}{8}$ nem csak kétszer nem nagyobb a $\frac{4}{8}$ -nál, hanem ellenkezőleg kétszer kisebb, kelleténél tehát négyszer kisebb, mint ahogy kívántatik; minél fogva szükséges azt 4-szer nagyobbra csinálnunk, azt pedig megteszszük úgy, ha a $\frac{2}{8}$ nevezőjét 4-gyel osztjuk, mert akkor a 8-adok helyett kettedek lesznek, vagyis négyszer nagyobb részek, lesz tehát: % vagyis 1 egész, amint lennie kell. – így is tehetni: $\frac{4}{8}$ nevezőjét 4-gyel elosztjuk s figyelmeztetjük a tanulókat, hogy ez által 4-szer több lett az osztandó, holott csak kétszer szabad lennie; szükséges tehát kétszer kevesebbet csinálni belőle, mi megtörténik, ha a számlálót 2-vel osztjuk. Akkor aztán megmutatjuk, mikép állott elé az osztat és kivonatjuk a szabályt, b) szorzás által. Ha az osztó nem foglaltatik maradék nélkül az osztandóban: akkor keresztben vagy fordított szorzóval szorzunk. Példa: $\frac{4}{8} : \frac{3}{6}$. Az előbbi alapról indulván, megmutatjuk a tanulóknak, hogy ha az osztandó számlálóját az osztó nevezőjével szorozzuk, nem 2-szer, hanem 6-szor több lesz az osztat; de ennek csak kétszer többnek szabad lennie; mivel tehát 6 3-szor több, mint 2, azért az osztat is 3-szor nagyobb, ennél fogva szükséges azt 3-szor megkisebbitenünk; ezt pedig megteszszük, ha az osztat nevezőjét 3-mal vagyis az osztó számlálójával szorozzuk, mert az által a 8-adok helyett 3-szor kisebb részek lesznek vagyis 24-edek. – Akkor aztán szemléltetjük az osztat eléállításának módját, s kivonatjuk a szabályt. Természetes, hogy az itt mondottak csak új mutatóul szolgálnak; s a tanítónak tudni kell, hogy a dolgot több példában szemléltetni, gya-

korolni s alkalmazni szükséges; a törtekkel való munka sok helyen nehéz lévén, sok időt és ügyes eljárást igényel.

A tizedes törtek, viszonyok és arányok tanítását nem tartjuk szükségesnek az elemi tanításban; aztán ha tartanok is, lehetetlen annyira vinni a tanulókkal. A hármasszabály feladatait fölírhatják a tanulók, hogy a fejbéli számvetésnél emléjüknek segítségére legyenek, de a viszonyokat ne bántssuk.

II. FEJEZET.

A mértani alaktan és mértani rajz az elemi tanodákban.

47. §. Fogalom és tárgy.

E két tárgyról együttesen akarunk szólani, mert azok már természetöknél fogva is együvé tartoznak; és mióta az alaktan az iskolákba be lett hozva, mindinkább erősödik azon nézet, hogy az alaktanak a rajz-szakmába kell olvadnia. Diesterweg¹⁾ alak- és tértannak (Formen-und Raumlehre [Geometrie]) nevezi az alaktant; de egyik nevét sem találván szabatosnak, annak fogalmát közelebből látja szükségesnek meghatározni. Annyi bizonyos, hogy az alak- és tértan kifejezés igen széles és nem jelentheti épen azt az alaktant, melyről itt szólunk. Ugyanis alakkal a nyelv, a szépészet és más tanok is foglalkoznak; a térre vonatkozó tanítás sem mind alaktan. A nagy német encyklopaedia²⁾ szoros értelemében veendő alaktanra és népszerű mér tanra osztja, melyek egymással szoros rokonságban vannak ugyan, de mégsem esnek össze. Az első alatt oly szakot ért, mely a szemlélő tehetőséget s értelmet a tudományos mértanra előkészíti; a másik alatt szemléleten alapuló mértant, mely a tudományos szigort kizárja. Mind a két értelemében a mértani alaktan szorosan összefügg a szemléleti tanítással s Pestalozzinak általános érvényre emelkedett amaz elvéből következik, melynél fogva a tanítás kezdetének szemléletinek s későbbi folyamában a szemléléssel viszonyhatásban kell lennie. Némelyek az alaktant vonalakon, szögeken és alakokon való szemléleti gyakorlásoknak, némelyek a tudományos mértanra való előkészületnek, mások ismét a rajz elemeinek tartják. Szerintünk egyiknek sincs és mindnyájának van igaza, amennyiben az alaktan mind a hármat magában foglalja; minél fogva

¹⁾ Wegweiser, 1850. II. B., S. 395.

²⁾ Encyklopatdie des gea. Erz. u. Unt. v. K. Schoiid etc. Gotha. II. B. S. 354.

az alaktant mértani alaktan és mértani rajz együttes tanának mondjuk.

Ugyanis tárgyilag tekintetve az alaktant vagyis tartalmát és más rokon tárgyhoz való viszonyát, bizonyos, hogy testekkel, fölülerekkel, vonalak és pontokkal foglalkozik és azokat mint térben levő alakokat tekinti; de ugyanez teszi tartalmát a tulajdonképi mértannak is; ahonnan a kettő közti rokonságsemmi kétséget nem szenved. Mivel pedig a rajz első elemei szintén vonalakra szorítkoznak, a rokonságot ezek közt is föltaláljuk. Ezen rokonságnál fogva az alaktan egy része, nevezetesen a vonalaknak szemlélése és gyakorlati előadásra való összekötése közös alapul szolgálhat a rajzra, a magasabb alaktanra s az ehhez csatlakozó mértanra. Az alaktan előkészít ugyan a mértanra, de azért nem ugyanegy azzal. A különbséget részint tárgyinak, részint alanyinak találjuk, az első a körül forog, hogy mi mind a kettőnek alaptárgya, a másik a körül, mikép tanítandók. Természetes, hogy a két különbség egymást kölcsönösen föltétezi, t. i. a kezelésmód különböző, mert maga a kezelt tárgy is különböző, s az alaktanban más ismérveit, oldalait tekintjük a közös tárgyagnak, mint a tulajdonképi mértanban, mint hogy a tanoda minősége szerint változik a tanmód is, úgy hogy az alaktan tanmódja alanyi-tárgyi leszen. – A mértan szoros tudományt teszen, mely a maga igazságait szigorú logikával, tudományos, rendszeres módon hozza le: ellenben az elemi tanoda Összes tanítása szemléleti levén s minden tudományos rendszert kizárván, a mértant mint tudományt nem, hanem csak mint szemléleti tant fogadhatja körébe. Ez az alanyi vagyis módszertani különbség a mértan és alaktan között. Ami a tárgyi különbséget illeti, az a tárgyak ismérveire vagyis tulajdonságaira vonatkozik: vannak, melyeket külsőleg könnyen felismerhetni, melyeknek megértésére nem szükséges egész sor képzet, mint az más tulajdonságoknál történik; ezek érettebb gondolkodást, következtetést és bizonyítást igényelnek, azok közvetlen megismerés vagy igen könnyű értelmi műveletek által is elég világosak; ezek az alaktannak, amazok a mértannak teszik tárgyait. Az alaktan módszere legnagyobb rész

ben közvetlen szemléltetés, ehhez méri tartalmát: módszere tehát alanyi-tárgyi.

48. §. A mértani alaktan tartalma és célja.

A mértani alaktan anyaga és célja szorosau összefügg egymással. Ami az anyagot illeti, már a fönnebbi cikkből is tudhatjuk, hogy az nem egyéb, mint a térnek mennyiség-tani alapképzetei, szemléleti módon tárgyalva, vagyis azon ismérveknek foglalata, melyeket a testen, fölületeken, vonalakon és pontokon ismerhetni föl, és azon vonatkozások, melyeket azoknak egymáshoz való viszonyaikból a szemlélő tehetség működése s egyszerű következtetés útján lehozhatni.

Ennél fogva az alaktan tartalma és első feladata a mennyiség tani test tulajdonságait, fölületeit, a vonalakat, szögeket s mindezeknek számát és nemét szemlélni és keresni.

Második feladata a mennyiség-tani testeket szabadon, pontosan lerajzolni. Mert legbiztosabban szerzi meg magának a tanuló a testek térbeli viszonyainak ismeretét, ha maga csinálja azokat. Diesterweg¹⁾ ugyan azt mondja, hogy a rajz csak elejénte esik össze az alaktannal, s későbbben el kell válnia, mert maga a szellem iránya is elvál egymástól, minél fogva nem tanácsos a két tárgyat továbbra is egy folyamban tanítani. Míg a rajzban, mint műtani készségben, kiválóan a szem- s kéznek van dolga, s mind a kettőt a felfogás és előadás legnagyobb pontosságára képesíteni törekszünk: addig az alaktan, ha külsőhöz is, de többnyire és tulajdonképen belső szemléletekre, világos képzetekre s azoknak határozott szóbeli kifejezésére, összevetésekre s feltalálásokra vezet, szóval, az alaktan és a rajznál eléforduló munkák sokkal különbözőbbek, semhogy azokat együttesen lehetne kezelni. Részünkről Diesterweg ezen állítását nem fogadhatjuk el. Ugyanis kár lenne lemondanunk azon lélektani előnyről, mely e két tárgy együttességéből kínálkozik. Szépen össze lehet it kötni a tanuló szellemi működésének gondozá-

¹⁾ Wegweiser, II. B. S. 401.

sát a műtani készség, ügyesség kiművelésének gondozásával. A mértani alaktan és mértani rajz együtt maradhat, legalább többnyire. Más a szabad kézi rajz! –

Harmadik feladata az alaktanak: a rajzoknak oly tárgyalása, hogy ez által a szoros értelmében veendő mértani alaktan célja eléressék. E tárgyalás abban áll, hogy a tanuló az egyenes vonalak, szögek s egyenes vonalú alakok, valamint azok összeadása, kivonása felőli kérdéseket és feladatokat készséggel megoldhassa; hogy továbbá képes legyen oly szerkesztéseket tenni, melyekben egyes vonalakat kell húznia vagy meghosszítani, távolokat jelelni ki s egyenlő részekre osztani, egyközüeket húzni, köríveket állítani föl adott fél átmérővel és középponttal és felosztani különösen 4, 8, 16, 6, 12, 24 egyenlő részre. – A függélyes felállítására e szerint és minden nehezebb művelet elmarad. Amint látjuk, ezen feladatok már az összevető tehetség körébe is átcsapnak; de azért a kezelés nem hagyja el a szemléleti kört, minthogy az összetes egység képzele mindig alapképzet marad, melyre mindent vonatkoztatunk, s minthogy a szemlélet a számtanban épen abban rejlik, hogy minden képzet a benne levő egységek mennyiségét is gondoljuk. Ezen mennyiség-tani összevetések mégis úgy tekintendők, mint a fogalmakhoz, szabályokhoz vagyis fogalomszerű megismeréshez vezető híd; mert törvényeik, jóllehet csak a legtermészetesebb, legközvetlenebb alapnézeteiből keletkeztek a szellemnek, már általános természetűek. – És épen ezen oldala az alaktanak képezi amaz alaki képző erőt, melyért azt oly igen előnyösnek kell tartanunk már az elemi tanításban is; valóságos szellemi gymnastika az, mely a szemlélet köréből a legtermészetesebb összefüggésben minden hézag, ugrás nélkül a fogalmak határáig emel s mindazon előnyökben részesít, melyek a tulajdonképi mértan alapos tanításával járnak.

Negyedik feladata az alaktanak az elemi tanoda növendékeivel a gyakorlati életben annyira szükséges sík- és tömörmértan bizonyos tételeit és feladatait elemi vagy is szemléleti úton megismertetni, az által ízlésöket ébresztetni s képezni, őket gazdálkodásuk rendesebb vitelére egyesíteni. Hogy pedig a sík- és tömörmértan gyermekeknek való tételei szemléleti módon tárgyalhatók: arról maga azon tény is meg-

győzhet bennünket, hogy a mértan legtöbb tételeit szemlélés útján találták föl. Ezek közül tehát nagyon czélszerűen be lehet az alaktanba vinni: az alakok egyenlőségének tételeit, bizonyos viszonyaik szerinti osztásait, azok kimérését, az átmérőnek viszonyát a körhöz s hasonló tételeket.

Az alaktanak fönnebbi három pontban kijelelt tartalma és czélja minden tanodára nézve közös alapot képez. E közös alapról a különböző hivatásra szolgáló tanodák szerint külön ágakba megy át: rajzba, magasabb mértani alaktanba, tulajdon képi és népszerűmértanba. Az elemi tanoda negyedik feladata már a népszerű mértan körébe megy át. Maga a neve is utasítja a tanítót, hogy abból mindennek ki kell zárva lenni, mi a növendékek jövőendő gyakorlati szükségéire nem vonatkozik és ami nem szemléleti. Sokféle tanítani valója levén a tanodának s snél fogva az alaktanra nem sok időt fordíthatván, az ügyes tanító okos választást fog tudni tenni az anyag részei között. Szabályul fogja tartani – mondja Curtman – csak a gyakorlatit szemelni ki s a bizonyítékokat a tudósoknak hagyja. Mértani mindenkinek kell tudni, kinek birtoka van, vagy mesterséget üz¹⁾.

Látván az alaktan tartalmát és czélját, úgy hisszük, nem szükséges külön vitatnunk, hogy az alaktan tanítása szükséges. „Ne higye senki, mintha az így kezelt mértannak kevesebb képző ereje volna, mint az Euklides szerint tanítottanak: a tapasztalás minden pillanatban ellenkezőről tesz tanúságot. Minden az élettől távul álló tudás igen sokat vesz az iskolában nagy tetszett képző erejéből, míg alkalmazásra kerül a sor. Ez annyira mehet, hogy az iskola legjelesebb növendékei egész a nevetségig s ügye fogyottságig hasznavehetlenek lehetnek az életben, akár elemi, akár gymnasiumi tanodából kerültek ki.”²⁾ Így szól Curtman.

49. §. Az alaktan módszere.

A fönnebbi két cikkben meghatározván az alaktan tartalmát és czélját, ha ismerjük az emberi szellem fejlődésének mi-képenjét, könnyen el fogjuk találni a módszert is, melyet az

¹⁾ Lehrbuch der allg. Pädagogik. 1846. III. Th. S. 175.

²⁾ Ugyanott.

alaktan tanításában követnünk kell; mert a módszer tényezőit a tárgy mivolta, célja és az emberi szellem fejlődési törvényei határozzák meg. Anélkül hogy tüzetesebb bizonyítást igényelne, tudhatjuk, hogy itt csak a szemléltető módszerről, szemléleti tanításról lehet szó. Mikép fejlik ki a szemlélő tehetőség, mikép támadnak a külszemlélés útján érzéki képzetek a szellemenben, nem tartozik ide, miután e tárgy az Általános Nevelés-és Tanítástanban eléggé ki volt merítve; csak annyit mondunk, hogy az alaktanban is külszemléletekkel kezdünk és pedig az e célra készített testekkel: koczka, hasáb stb., hogy azok által az alaktan alaptárgyainak belső szemléleteit kifejtsük. Miután ez megtörtént, kísérleteket teszünk a külsőleg s belsőleg észlelt tárgyakkal érzéki-külső előadásában vagyis rajzolásában, és vagy való testek külső szemléleteihez tartjuk magunkat, amint azt a mindenkori feladat igényli, vagy belső szemléletekhez, melyeket megfelelő rajzolatok által szemléltetünk. Ez a lényege az alaktan egész folyamában uralkodni kellő módszernek. Hogy az igazságoknak feltalálása szabatos szóbeli kifejezéssel legyen összekötve, s így az alaktan mellett a nyelv is gyakoroltassék, az magától is értődik; valamint a fönnebbiek nyomán az is, hogy a szemléltetés mellett az összevetésnek is van bizonyos mértékben dolga. – De lássuk a módszernek néhány mozzanatát külön pontokban is.

1) A tárgyak szemléltetési rendjére nézve nem egy véleményben vannak a nevelők. Zeller gúlával kezdi. Gräser lakház mini ájával, Tobler vonalzóval, Raumer K. jegeszczel, Lorey koczkával, Wedemann könyvvel, tehát mindnyája valamely testtel, melynek alakjait a tanulónak szemlélni kell, hogy azokról a mértani alakokat elvonja. Pestalozzi ellenben egyenes vonalak rajzolásával kezd, Zerrenner ponttal. Palmer is a testekre adja szavazatát, de azon kijelentéssel, hogy a tulajdonképi mértani képzet-tehetség mégis csak ott kezdődik, hol azt Pestalozzi és Zerrenner kezdték. A testből való kiindulás tehát igen czélszerű bevezetés, mely a tanítást már kezdetben is élénkké, élvezetessé teszi.

2) Az alaktan fönnebb kijeleltük tartalma- és céljánál fogva az összevetés körében is mozog és e tekintetben átmenetet képez

a tulajdonképi mértanhoz. Jóllehet tehát az értelem fejlesztése szoros értevényben nem feladata az alaktanak, még sincs az végkép kizárva belőle; „mert a szemlélés tehetségének foglalkozása központban áll ugyan, de nem kell vélni, mintha az alak nyújtotta ismeretek csupán közönséges, tapasztalásszerű ismeretek volnának s mint ilyenek a határozatlan, bizonytalan képzetek körébe tartoznának: mitőbb az általános érvénynek jellegét viselik magukon; mert ha például a belső szemlélő tehetség egyenes vonalú háromszöget képzel magának, és ezen képzetet rajzolás által is érzékelteti s aztán ismérvekre ismer benne, akkor ezek általában minden egyenes vonalú háromszöghöz tartoznak, nem csupán egy különös tapasztalati háromszöghöz; s így minden más esetben.”¹⁾)

3) A szemléltetés és összevetés legcélszerűbben történik úgy, ha azt rajzolással kötjük össze A legelső, legegyszerűbb eszköz arra nézve, hogy a tanuló ne csak egyszerű, hanem összetettebb alakokat is képes legyen saját kezével előállítani: a mondalás azaz írás- vagy szóbeli vezénylése az egyes rajzolati műveleteknek. Ezen eljárásnak azon jó oldala is van, hogy nyelvképzést is köthetni vele össze. Nem mondjuk ugyan, hogy az alaktanak okvetlenül nyelvtanításnak is kell lennie; de annyi minden esetre áll, hogy az alakok s műveletek szabatosága pontos, szabatos kifejezést követelvény, ez által a tanuló nyelve is sokat nyer; s hogy ezt a tanítónak szem előtt kell tartania, tudhatja azon törvényből, mely szerint elemi tanításban mindennek nyelvtanításnak is kell lennie egyszersmind; és ez az alaktan tanításánál annyival inkább megfigyelendő, minthogy a tanuló helyes szemléléséről nem csak rajzából és általában munkájából győződhetni meg, hanem abból is, mit tud a szemléltekről, rajzoltakról mondani. Azért Diesterweg²⁾ és iskolája³⁾ hiába hangsúlyozták az alaktan ezen módszerének fontosságát. Ezt aztán Hartmann⁵⁾ nagy terjedelemben alkalmazta.

¹⁾ Diesterweg, Wegweiser, 1850. II. B. S. 403.

²⁾ Leitfaden für den Unterricht in Formen-, Grössen- und räumlichen Verbindungslehre. 1836. S. 14.

³⁾ K. Gruber, Formen- und Raumgrössenlehre, Karlsruhe, 1843. S. 77.

⁴⁾ Rainsauer, die Formen-, Mass- und Körperlehre. 1826. S. 79.

⁵⁾ Aufgaben zur Uebung von geom. Zeichnen. Marburg. 1850.

Előnyeit röviden következőkbe foglalhatni. A tanuló általa nem csak a legbiztosabban, legkönnyebben jut épen azon alakok birtokába, melyeket a tanító legalkalmasabbnak tart további beszélgető, összevető tárgyalásra, hanem alkalmat, lehetőséget is nyer a mértani alakok fölött beszélgetésbe ereszkedni, tehát a szemléletet és szót összekapcsolni; tanulja továbbá a mértani tételt alakra fordítani és a tárgyaltak s rajzoltak ismételése után az ellenkezőt is; megszokja a tanuló magát lehető röviden, világosan, határozottan kifejezni, mire később a mértan feladatainak megoldásában oly nagy szüksége leszen. Az által, hogy a tanulót korán mértani olvasásra s ezen olvasás alatt helyes belső szemlélésre, rajzolásra szoktatjuk, a későbbi műtani képzésre is előkészítjük őt. Helyesen mondja Diestervveg³⁾, hogy e módszer által a tanulók szemlélő, összevető; (combinatio) feltaláló és előadó tehetségét, a nyelvi s plastikai mozzanatot gyakoroljuk; s hogy bizonyosak lehetünk benne, miszerint általa a tanuló igazi szellemi képzésének rendkívüli előnyt nyújtunk, mert az önmunkásságot, melyre az iskolának törekedni kell, ébresztjük és fokozzuk. Az alaktan összevető tárgyalása igen gyakorolja a tanulókat a törvényeknek, szabályoknak behozás útján való önmunkás feltalálásában, mi a szellemi működések legfontosabbjai s leggyümölcsözőbbjei közé tartozik. Ez utóbbi mód állal a módszer utat készít a természet tüneményeinek, törvényeinek megértésére és fölkeresésére. – Azon ellenvetésre, mintha a mértani tárgyak szemléleti kezelése a tulajdonképi mennyiségtan képző erejének rovására történnék, amennyiben a mennyiségtan szigorúan logikai természetű, az alaktan pedig oly tanulásmódrá vezet a tanonczt, melyről később le kell őt szoktatni, Diesterweggel azt mondjuk, hogy a mértannak szigorúan logikai tárgyalása vagyis euklidesi, syntheticiai módszere nem elemi tanodába való; hogy a szemléleti eljárás épen a fogalomszerű tanuláshoz szolgál előnyére, mert ez a természetszerű útja a szellem fejlődésének.

4) Ami az alaktan módszerének alakját illeti, annak általában kérdezőnek, egyes esetekben kitaláltatónak (eromatica és heuristica) kell lennie. Az alaktan tanításában egymás mellett; egymásban és egymás által haladnak: a szemlélő tehet-

¹⁾ Wegweiser, 1850. II. B, S. 401.

ségnek fejlesztése világos képzetek alakítására, kikeresése a rejtettnek s ismeretlennek, megoldása egyszerű és összetett feladatoknak és világos előadása a szemléltetteknek, feltaláltaknak és gondoltaknak. Hogy mindezek rendén történhessenek, a tanítónak a legvilágosabb, leghatározottabb kérdésekkel, a figyelmet a ki vánt pontra terelő hangnyomatékkal kell élnie s a tanulót mindig lehető tökélyes előadásra serkentenie; mert itt szenvedőleges föl vételre, vagy épen emleszerű, gondolat nélküli idomításra gondolni nem szabad. Itt a tanuló mindent, mit lehet, maga csinál, ő képezi az alakokat, ő értelmezi a képzeteket, szóval ő kezdettől fogva végig önmunkás. Itt tanulásról – szokott érteményben – szó nem lehet. – Az alakokat minden esetre író kötetkébe kell írniok a tanulóknak, és pedig rendszeren, szabatosan, tisztán; de a szöveg leírására senkit sem kell kényszeríteni, annál kevésbé a tanultakat lemondolni; ha ki azonban magán szorgalom útján a szöveget is leírja, az dicséretet érdemel.

5) Az eddigi pontokból s az előbbi cikkből az alaktan egy-másutánját, tanfolyamait s fokozatait vázlatosan feltüntető alapvonásokat is kivehetni. Tudjuk, hogy nincs nyomorultabb tanítás, mint ha a tanító minden előtervezés nélkül tanít, vagy inkább ötletszerűen kapkod; tudjuk, hogy az alaktanban különösen szükséges a helyes tanterv, mert még előtervezés mellett is könnyen eltévelyeghetni benne; mindamelllett sem szándékunk itt a tanterv részletes leírásába bocsátkozni, és pedig részint azért, mivel művünk már úgyis túlterjed a kitért határon, részint a közölhető tanterv, bár a sokféle vélemény közti eligazodás tekintetéből nagy tért foglalna el, mégis csak vázlat maradna, melyből az egészen járatlan tanító nem igazodhatnék el teljesen. Legcél-szerűbb, ha a tanító szakmunkákat szerez magának, minők Dier-terweg, Ramsauer, Harnisch, Gröldi, Gruber, Nagel, Spitz stb.

Amit még megjegyzendőnek vélünk, az következőkből áll. Mivel az elemi tanodának semmi köze a szigorú tudományhoz: azért a tanfolyamoknak és tanfokozatoknak itt sem szabad szemléletinél és gyakorlatinál egyebet tartalmazni. A folytonosság elve, melynél fogva a következő szemlélet az előbbiből fejlik ki, valamint minden tanításban, úgy különösen az alaktanban szigorúan érvényesítendő; az egyszerű, a közel levő, a könnyebb

megelőzi az összetettet, távolabbat, nehezebbet; de azért nem minden előbbi szükséges a következőnek megértésére; az alaktan igazságai nem mind egymás után, hanem egymás mellett is foglalnak helyet; s ahol az egymásutának, az egymásból való kifejtésnek is van helye, még ott is a szemléletek egyszerű összefüzéseire és többé-kevesebbé közvetlen megismerésére, vagy egyszerű összevető összeköttetésekre építünk. A tanfolyam csak azt tartalmazza, mit 9-12 éves gyermek kikereshet, megalapíthat. S hogy a gyermek az egyszerű okokat s kiesi következtetéseket megtalálhatja és ki is fejezheti, azon senki sem kétkedik, ki az ilykoru gyermek fejlettségi fokát ismeri. A tanfolyam egy másik kelléke, hogy gyakorlati vagyis az életre irányuló legyen. Ennél fogva a tanulónak elé kell tudni állítani, amit szemlélt és gondolt, különben hiányos, egyoldalú, fölületes tanításnak adja bizonyosságát. Ki volt mondva fönnebb, hogy a módszer csak úgy lesz helyes, ha a tanuló rajzol is egyszersmind. Ez épen a tanfolyam s általában az egész módszer gyakorlati mozzanatára vonatkozik. Ebből következik, hogy a tanulónak rajz-szerei legyenek, és a tanító tanítsa őt rá azoknak helyes kezelésére, valamint arra is vezesse, hogy a megismert testek hálózatait papírra rajzolja s ezek bőii mennyiségtani testeket készítsen. Ha a tanító ismeri a jegeczismét, akkor azt haszonnal alkalmazhatja alaktani gyakorlatokra s így tanítását e tekintetben is gyakorlativá teheti.

50. §. A kitaláltató tanalak az alaktan tanításában.

A minta, melyet itt közlünk, csak elméleti leszen, és különösen a ki találta a tanalakra kivan célozni. Felállításában Diesterweg nézetét követjük.¹⁾ A kitaláltató tanalaknak az elemi tanodában Diesterweg szerint nem nagy tere vagyon, amennyiben az alatt nem egyes igazságok feltalálását, hanem összetett tételeknek, egész soroknak, rendszereknek fölkeresését kell értenünk: mindamellet is szükségesnek tartja a dolgot az alaktan szempontjából az elemi iskolára nézve is földeríteni, minthogy arról a módszertani könyvek nem adnak kellő felvilágosítást. Ki-

¹⁾ Wegweiser, 1850. II. B. S. 404-7.

találattól járunk el, mondja, mindenütt, hol valamely igazság van rejtve, vagy ahol a kulcsokat, melyek az igazság feltalálására vezetnek, előbb ki kell keresni. Ez ugyan legelőször is szemlélés által történik, de emellett sok esetben az összevetésből származó bizonyítékra is van szükség. Ennek feltalálását nem szabad magára a tanulóra bízni, hanem vezetni kell őt, ahol maga nem boldogul, de ahol maga lábán járhat, ott magára kell hagyni. Ez a kitaláló alaknak lényege. Mi a teendője ennél a tanítónak, mi a tanulóknak, azt következő példából fogjuk látni.

Tárgy: Bebizonyítása annak, hogy az egyenlő háromszög alapján levő szögek egyenlők. Hogy a szögek egyenlők, azt szemléletesen már tudja a tanonc, most már be is kell bizonyítani. E bebizonyítást maga a tanonc nem tehetné, a kitaláló tanak fogalmából következik, hogy a tanítónak is részt kell venni a munkában; a részvétel azonban más, mint ha csak megmutatjuk a megoldás módját. Az első teendője a tanítónak, mely a tanuló általi feltalálásnak alapul szolgál, a bebizonyítandó tétel feltételének és következményének határozott, világos kiemelése, és pedig mind külön, mind egymásra való vonatkozásaikban. Ez azért szükséges, hogy a tanulók belássák, miszerint itt nem feltétlen, hanem viszonyos azaz oly igazság fölkeresése van kitűzve, mely egy másik igazságtól függ. A tételt tehát így állítjuk fel: Ha egy egyenes vonalú háromszögnek két oldala egyenlő: akkor az ezen oldalaknak átellenében levő szögeknek is egyenlőknek kell lenniük. Miután a tételt ismételve elmondottuk és elmondattuk, felrajzoltatjuk a háromszöget s így kérdezzük: Micsoda háromszögről akarunk itt szólni? Úgy van, egyenes vonalú háromszögről, melynek két oldala egyenlő. S mit állítunk ezen háromszögről? Ha az egyenes vonalú háromszögnek két oldala egyenlő: akkor mit veszünk észre? Mikor egyenlők azok a szögek, melyek a háromszög két oldalának ellenében fekszenek? Miután így a tanulók kellően felfogták, hogy a feltételt bizonyításra kell használni, a következményt az előtétiből lehozni: akkor az emelendő ki, hogy itt két határozott szögnek egyenlőségét kell bebizonyítani. Erre a harmadik főmozzanat következik, azon tételekre való figyelmeztetés t. i. melyek két szögnek egyenlő-

ségét bizonyítják. E harmadik mozzanat egyik fődolog, kulcsa a megoldásnak; mert ha azt a tanuló nem ismeri, akkor nincs eszköze, mely céljára szükséges. A kérdéses tételnek megoldására kulcsul szolgáló tételek közül csak az *o*n egy használható, mely szerint: két háromszög összevágó, ha kétoldalúk s az ezektől bezárt szög egyenlő; mert a mértanok szokott rendszerei szerint csak ez előzi meg a kérdéses tételt. Abból az következik, hogy azon szögek, melyek összevágó háromszögekben egyenlő oldalaknak ellenében állanak, – *egyenlők*. Csupán ezen tétel szolgálhat eszközül a cél elérésére. Ezekből a tanulóknak be kell látni, hogy ha a kívánt bizonyítást elé akarjuk állítani, minden előtt két háromszöget kell szerkeszteniük, melyek más okokból a föltétel használása mellett összevágók, s melyekben a kérdéses szögek egyenlő oldalaknak állanak átellenében. – Ha ezeket a tanuló jól átlátta, a tételt, a föltétet és következményt, a cél és eszközt: akkor a tanító megtette, mit tőle a kitaláló tanalok követelt. – Most a tanulókon van a sor; most saját gondolkodásukra hagyja őket a tanító, mindeniket önmagára. Mindenik tudja most, mit kell tenni, s mily eszközzel teheti azt. De a két háromszög szerkesztésének határozott módját nem tudja; ezt nem adta kezébe a tanító; ezt magának a tanulóknak kell kikeresni. – Különféleképen szerkeszthetni a kívánt háromszögeket. Megtalálhatni azokat az alapvonal fölött és alatt egyaránt stb. Az mindegy. Most már minden egyes tanuló munkásságának egyes tere van; egyik így, másik úgy szerkeszti a háromszöget. Minél különbözőbb a szerkesztés; annál jobb. Épen ez a nagy előnye a nyilvános tanodának, hogy ébresztő versenyt kelt. – E példából láthatjuk, hogy az alaktan tanítójának kötelessége a tanulókat a cél s eszközök tiszta, határozott felfogására vezetni, de a végrehajtást rajok hagyni. Ezen eljárást nevezzük kitalálótónak. A tanuló keres, de nem vaktában, hanem határozott vezetés és világosan ismert célok szerint. És e keresés igen nagy haszonnal jár; a kérdést sokszorta jobban mozdítja elő, ha azt keressük, mily utakon jutottak a gondolkodó fejek bizonyos célhoz, mint ha csak az eredményt ismerjük; s különösen gyermekre sokkal fontosabb a bizonyítás, mint a bizonyítás ismerete.

51. §. Eljárási minta az alaktan tanítására.

Tárgy: a háromszög keletkezése. A tanító szöveget csinál, vagy valamely ügyesebb tanulóval csináltat, s kikérdezvén, amit a szögről a múlt lecke alkalmával tanultak, így szól tanítványaihoz: Már ismeritek a szögtér t. El van-e ez itt minden oldalról zárva? De ha ezen vouait a két szárvonal végpontjaihoz illeszttem, (megcsinálja a vonalt), nyitva áll-e most is a szögtér? előbb végtelenül terjedt ki, most is annyira terjed-e ki? Miért nem? Úgy van, mert a harmadik vonal határt szabott neki, azt bezárta. Jegyezték meg, gyermekeim, ha a tért minden oldalról elzárjuk, az által alak támad? Mi támad, ha stb.? Mi által támad alak? stb. – Ugyan szemléljük meg közelebbről ez alakot? Hány vonal van ez alakban összekötve egymással? Melyek azok? Jegyezték meg, gyermekeim, azon vonalak, melyek az alakot képezik, oldalalaknak neveztetnek. Hány oldala van ezen alaknak? Melyik az egyik, második, harmadik oldal? Ebben a szögben (a tanító egy tőle rajzolt szögre mutat) hány szög van? Hát ebben az alakban (a háromszögre mutatván) szintén csak egy szöveget vesztek észre? Hány szög van itt? Mondd meg N., hogyan is támad a szög? Hány vonal kell arra, hogy egy szöveget csinálhassunk? Hány pontban kell azon két vonalnak összejönni? Már most jól nézzétek meg, vajjon csak az ab és ac vonalak érintik-e egy mást, vagy talán mások is! Az ab és be vonalak nem érintik egymást? Melyik pontban? Mi képződik tehát ezen két vonal által is? Van-e még ezen kívül az alakban egy pont, melyben két vonal összejön? Melyek azok? Melyik pontban jönnek össze? Mit képez tehát e két vonal is? Hány szöveget találtunk ennél fogva ezen alakban? Hány vonalból áll ezen alak? Hány oldalból tehát? Hány oldalról van itt elzárva a tér? Fiaim! jegyezték meg, hogy ha három vonal elzárja a tért, az által oly alak támad, melyet háromszögnek nevezünk. Hogyan nevezzük azon alakot, mely támad, ha három vonal elzárja a tért? Milyen alakot mondunk háromszögnek? S miért nevezhetjük el az ilyen alakot helyesen háromszögnek? Úgy van, mert három szög van benne, stb. – Ez megtörténvén, a szögek

elnevezésének módját kell megjegyeztetni a tanulókkal. Kellő kísérleti kikérdezés után derékszöget, tompa, éles szöget rajzoltat vezényszókra a táblára és palakótáblákra, s háromszögeket képeztet belőlök s kivéteti a gyermekekkel, hogy a háromszöget a benne levő szögek minősége szerint derék-, tompa-, élesszögű háromszögnek nevezzük el. – Erre a háromszögnek tárgyakon, például három szög-vonalzón, a kőművesek vízszín-mértékén stb. való szemléltetése következik, de ami már előbb is megtörténhetett. – Végre ismétlő összeállítás következik, melynek tartalma ez: Minden háromszögben van három oldal, három szög egymásnak átellenében, három szögtér, melyek együtt egy háromszögtér képeznek. Mindegyik szögtérnek a szögszárak nyilasához képest saját alakja vagyon; a háromszögtér alakja, aszerint, amint a háromszögben derék-, vagy éles-, vagy tompa szög van: derék-, vagy éles-, vagy tompaszögű lehet.

III. FEJEZET.

52. §. A mennyiségtan tanmódja a gymnasiumban.

Azok után, mik fönnebb a mennyiségtan tanmódjáról általában, de különösen a szám- és alaktan elemi tanításáról el voltak mondva, minden valamire való gymnasiumi tanárról föl kell tennünk, hogy kellő kézi könyv mellett könnyen el fogja találni a gymnasiumi mennyiségtan módszerének kellékeit, anélkül hogy külön útmutatásra szoruljon. Mi legalább tapasztalásra támaszkodva azt mondjuk ki, hogy aki az elemi tanoda nevelés- és tanítástanát elméletileg és gyakorlatilag ismeri, az a gymnasiumban is a legügyesebb tanítók közé tartozik. Miért? Mert a szellem fejlődésének menetét, melynek ismerete nélkül sem nevelni, sem tanítani nem lehet sikeresen, és a módszertant legjobban ismerhetni meg elemi tanodában. Az elemi nevelés- és tanítástudományra igen szépen építhet a gymnasiumi tanár, föltevén, hogy tárgyát tudja. Azért a gymnasiumi tanpályára készülők egyénnek igen ajánljuk, hogy egy-két évet valamely elemi mintatanodában töltsön, s kívánjuk, hogy a gymnasiumi tanár az elemi tanítástanból is tegyen vizsgálatot. Gymnasiumi tanáraink jelentékeny részének egyik főhiánya, hogy nincs semmi nevelés- és tanítástani készült sége. A már alkalmazva levő gymnasiumi tanároknak nagyon ajánljuk, hogy a gymnasiumi paedagogika mellett az elemi tanulmányozzák, de kivált a nyelv- és számtan tanításának módját. Ennél fogva e műnek elemi tanítókra vonatkozó részét nem csupán ezeknek, hanem mindenféle tanítónak ajánljuk figyelmébe; valamint fordítva a nagyobb általános műveltséggel bíró elemi tanító igen jól teszi, ha a középtanodai tanításnak általa megérthető részét is olvasgatja; mert az igen tágitja látkörét, új mutatókat ad neki önképzésre s az általa művelendő elemi térnek tudatosabb látására emeli. – Ezen nem fölöslegesnek látszó kitérés után térjünk tárgyunkra. A gymnasiumi mennyiségtan módszeréről nincs

szándékunkban tüzetesebben szólni, hanem csak néhány pont ki-
jelelésére szorítkozunk. Itt legelőször az anyag terjedel-
mére nézve kell nyilatkoznunk.

A mennyiségtani tananyag határára nézve nem egyenlők
a nézetek. Hogy csak Németországot hozzuk fel, délen igen
szűkre, éjszakra igen tágasra szabták a határokat. Úgy véljük,
legcélzszerűbben cselekszünk, ha a két szélsőség között a kö-
zeget választjuk, sem úgy nem tevén az anyag megválasztását,
hogy a tanulóknak kelleténél kevesebb munkájuk legyen, sem
úgy? hogy oly műveletekkel foglalkozzanak, melyek erejükkel
nem arányosak, vagy hogy a tömeget megemészteni ne bírják.
– Hogy pedig még a classicus és reál tanfolyam anyaga közt is
különbséget kell tennünk; az magától is értődik, minthogy az
utósóban a mennyiségtan két évvel tovább tanítandó. Mennyi
tért tartunk szükségesnek a mennyiségtan számára a gymna-
siumban, s mily folyamatok- s fokozatokban kívánjuk azt előadati:
azt már a gymnasium szervezetéből is (1. Ált. Tanítástan 79. és
88. §.) kivehetni; de mégsem fölösleges a gymnasiumi mennyi-
ség tan feladatát megemlíteni s abból mind az anyag mennyiségére,
mind a módszerre nézve következtetést vonni. E feladatot követ-
kező két pontban találjuk: 1) A gymnasium alosztályaiban a
mennyiségtani tanításnak gyakorlati iránya is vagy, részint
a tanuló kora miatt, részint azért, mert a tanuló nagy része az
alosztályok végeztével a gyakorlati életbe lép. 2) A magasabb
osztályokban a tanítás a gyakorlatra is tekint ugyan, de mégis
t u l n y o m ó l a g tudományos. Ez azonban nem úgy értendő,
mintha a tudományt mint ilyent akarná tárgyalni, mert ez fél-
reismerése volna annak, hogy a tudomány az egyetem dolga s
nem közvetítő intézeté; hanem úgy, hogy a gymnasium a szo-
rosan tudományos gondolkodásra előkészít, bevezet; ezt pedig
részint az alaki képzés, részint amaz anyagmennyiség vagyis
az anyagi képzés eszközli, melyre a tanulóknak okvetlenül szük-
sége van, hogy az egyetemi tudományokat sikerrel hallgathassa.

Minthogy e kettős feladatot szem előtt tartók, midőn a
gymnasiumi tantevet felállítottuk: azért fölöslegesnek látjuk
újra tüzetesen szólni róla, csak néhány általános megjegyzést
teszünk.

Az alosztályokban a számtan sem célra, sem terjedelemre nézve nem tér el lényegesen az elemi iskolaitól; valamint ott, úgy itt is gyakorlatinak is kell lenni a tanításnak. A gyakorlati alatt azonban nem az egyes életpályákra való tekintetet értjük, hanem általában a gyakorlati életet. A gymnasium azonban a gyakorlati életre csak úgy tartozván tekintettel lenni, ha az tulajdon képi feladatával, az egyetemre való előkészülettel t. i. nem ellenkezik, az algymnasiumi számtan tanításában az alaki mozzanatnak kell uralkodónak lennie. Ha tehát óhajtandó is, hogy a számtannak külterji irányban elegendő tér adassék: mégis ezen külterji mozzanat csak alárendelt marad, hanem fő a belterji vagyis alaki, melynél fogva az a legalkalmasabb anyag, melynek legtöbb értelemképző ereje vagyon, mely a tanuló önmunkásságának lehető legtöbb oldalú foglalkozást nyújt. A tudás még nem erő, hanem csak azon anyag, melyet az erő fejlesztésére alkalmazni lehet. – A magasabb osztályokban a gyakorlati mozzanat szintén nem téveszthető szem elől; de itt már a tudományos szempont vagyis az egyetemre való előkészület mindenütt és mindenkor túlsúlyban van. Az anyagi mozzanatot illetőleg arra kell a tanítónak gondot fordítani, hogy a tanuló az alosztályokban tanultakat ne felejtse el, hanem hogy logikai ereje és munkássága mindinkább gyarapodjék; azért több-több erőt igénylő feladatok megoldására fogja őt, az alosztályok nehézségeit fokozza, bonyolódottabb kérdéseket ad. Ami a tudományos előkészületet illeti, ebben részint az alaki, részint az anyagi mozzanat tartandó szem előtt; az alaki általános vagyis minden tudományra, az anyagi pedig határozottan a tudományos mennyiségtanra vonatkozik. Mily befolyása vagyon a mennyiségtannak a szellemi tehetségek összhangzó kiművelésére; mily tényezője az tehát eme művelésnek: azt bőven kifejtettük a gymnasiumok szervezeténél; azért itt elég legyen csak annyit megemlíteni, hogy a mennyiségtan, mint megtestesült logika, kiegészítő részét teszi az alaki képzésnek. Ebből indulván ki, a gymnasium magasabb osztályaira a számtannak azon ágait kell alkalmazni tartanunk, melyek legtöbb logikai erővel bírnak, azaz melyekben a tételek az értelem által felfogandó, fogalmakra hozandó s ezekből levezetendő bizonyítékokra alapíthatók; azon ágakat pedig, melyek csak gépies mintákon (formula) nyugosznak, egészen

alárendelteknek tartjuk, jóllehet nagy jelentőséggel bírnak a mennyiségtudományra. A classicus gymnasium a haladványokon, a mértanban a háromszögtanon túl nem terjeszkedhetik; ennyi az általános alaki cél tekintetéből mindig elég anyag; de a reál gymnasium, melynek központját a reáliák teszik, s mely a polytechnicumra készít elő, a számvetésből a felsőfokú egyenleteket, a mértanból az elemző mértant a síkban és térben is fölveheti; itt is jó azonban, ha a tanoda szem előtt tartja, hogy a külterjet soha sem szabad a belterj csonkításával tágítani; mert mint mindenben, úgy itt is többet ér a képesség, mint a tudás, s a „non multa, sed multum” elv itt is igen szükségesnek bizonyul be.

A mondottak az egész mennyiségtanra vonatkozhatnak ugyan; de mégis a mértani alaktannak s mértani rajznak külön pontot kell szentelnünk. – Mint az elemi alaktan tanmódjának tárgyalásánál említettük, az elemi tanoda nyújtotta általános alapról a gymnasiumban az alaktan a tudományos mértanba megy át. De ez nem rögtön történik, s ha meg történt is, a mértani rajzolás tovább is folytatandó leszen, és pedig nem csupán azért, mivel szervezetünk szerint az alosztályok a reál tanfolyamra is készítnek elő, hanem magukért a classicus irányú tanulókért is. Míg a mértani ismeret készlete csekély, addig az alaktanban megkezdett rajzolás, nevezetesei) a mértani ékítmények tovább tökélyesítendő. Minél kielégítőbb azonban a haladás: annál inkább háttérbe szorulnak az alaktani rajzok, s a további tökélyesedés magán szorgalomra hagyatik. Ellenben annál jobban lép előtérbe a mértani rajz, mint a tudományos mértan kiegészítője. – Itt a tanító figyelme arra irányuljon, hogy azon fontos szerkesztmények, melyek a mértanban csak feltalálás és bizonyítás tekintetéből, inkább csak logikai oldalukról röviden készítettettek, szorgalmas rajzolás által szemléltessenek. Ennélfogva a fensőbb tanintézetek mértani igazságainak kikeresésében uralkodni kellő tudományos-szerű módszernél a gondolkodás rendszerének jut ugyan a főmunka, de úgy, hogy azt szemlélés vezeti és támogatja; a rajznak azt kell eszközölnie, hogy a tanuló magát a logikailag megismert igazságba mintegy beleélje, azt megszeresse s az életre való alkalmazásának lehetőségét átlássa, A népszerű mértanban más

czélt tűztünk ki a mértani rajznak; ott a rajz az igazság feltalálásának eszköze, bár nem kizárólagos, és a tudás a képességből foly, a gymnasiumban pedig a képesség a tudásból. A gymnasiumi mértani rajz tárgyai fokról fokra emelkednek; további gyakorlatok tétetnek az egyenes és ívonalak osztásában, az egyközűek húzásában, az egyenes vonalú alakok átváltoztatásában, a szögek alkotása és mérésében, az összevágó és hasonló alakok rajzolásában, a háromszögelésben, a függélyeknek felállításában s leeresztésében, az érintők kijelelésében stb. A cél, melyet el kell érni, a szemlélésnek és a rajz szabatos tiszta kivitelének azon érettségi fokán van, mely szükséges arra, hogy a tanuló a magasabb mértan tanítását értelemmel hallgathassa s a rajzolási ügyeségtől föltétezett szakokban semmi akadályba ne ütközzék. Ezek közé sorozzuk az ábrázoló és gyakorlati mértant, az építészeti rajzot, a gép- és ékítményrajzot. E szakok tanmódját illetőleg tüzetes szakmunkákra utaljuk a tanítót. – Mihelyt a tanuló ezen szakok valamelyikét gyakorolni kezdi, már akkor elhagyta a mértani rajz általános körét. A mértani rajz tulajdonkép a reál iskolák tárgyai, még pedig a legfontosabbak közé tartozik; de azon hatásaért, melyet az ízlés művelésére és a tudományos mértan tanulására gyakorol, minden magasabb tanintézetben van helye.

V. SZAKASZ.

A természettudományok tanmódja.

L FEJEZET.

A természettudományok az elemi tanodában,

53. §. A természettudományok jelentősége az elemi tanodában.

Természettudományok alatt először a természetrajzot, állat-, növény-, ásmánytant, értjük, mely utósóhoz a földtan és földlétegtan (geognosia, geológia) és köviltan is tartozik; másodsor a természettant, beleértve a vegytant, mennyiségtani földrajzot és a csillagászatot is, de amely utósókat nagyobb terjedelmök miatt ma már külön tárgyak gyanánt szoktak tekinteni. Ily nagy térfogatuk lévén a természettudományoknak, az a kérdés támadhat: szükséges és lehetséges-e ezeknek az elemi iskolákban helyet adni? Mi másképp annyit tesz: micsoda nevelési értékök s céljok vagyon a természettudományoknak s hol vagyon határjuk?

Hogy a természettudományoknak minden általános műveltségre célzó tanintézetben, következésképp az elemi tanodában is van helyök: azt a gymnasiumi tanszervezetről elmondottak (1. Általános Tan. 77. §.) eléggé kiderítették; s csak is kevés ember van, kik másképp gondolkodnának. De semmiféle tantárgy tervében nem uralkodik oly tarkaság, mint a természettudományokéban. Az egyik tanterv a legnagyobb terjedelemben kívánja azokat tanítatni, a másik oly szűkre szabja a határt, hogy úgyszólván csak nevek marad, vagy oly rövid vázlatra szorítja, hogy a tanításnak semmi sikere nem lehet. S ez így van mindenféle tanintézetekben. Az elemi tanodában is némelyek rend-

szeres-féle, mások csak alkalmi tanítást akarnak. Ezen azonban nem fog megütközni senki sem, ki megfontolja, hogy e tárgyak mostani alakjokban csak az újabb kor gyermekei.

Ami az elemi tanodát illeti, ez a természettudományokra csak a legújabb időben kezd nagyobb figyelmet fordítani. Az elemi tanoda célja azelőtt majdnem egészen vallási volt. De nem is lehetett az más, mert a természettudományok s általában a reáliák csak bölesőjükben valának még; az életre való hatásukat nem ismerték, s maguk a tanítók is semmit sem, vagy csak keveset tudtak belőlök; a szemléltetésre szükséges eszközök nagyon hiányosak voltak. Ennél fogva a természettudományi tanításra úgyszólván nem is gondoltak. De újabb időben egészen másképp alakultak a dolgok; az elemi tanoda a maga rendeltetését s képzési körét e tekintetben is tágasabbá tette. Előbb csak a földrajzot és történelmet vette fel tárgyai közé és a szoros érteményű természettudományokra kevés gondot fordított; de néhány évtized óta már ezek is kellő helyet fogainak a tantervben. Ezen haladás tagadhatlanul az újabb neveléstudománynak érdeme. – Hogy a természettudományoknak az elemi tanodában is kell helyet adni, azt a realismusnak a középtanodában való jogosultságáról mondtak is eléggé földerítették, mert az ott felhozott érvek minden tanódára értendők, melynek célja általános képzés: mindamellert sem lesz fölösleges a természettudományoknak az elemi iskolában való értékét különösen is méltatni.

A természet már magában tekintve is mindenkinek megérdemli figyelmét, mert mindenki ezer és ezer köteléssel van hozzá kötve, benne él és mozog s pillanatra sem szabadulhat tőle: kinek ne volna tehát érdekében a természetet megismerni, csudálatos alkotásának örök törvényeit kutatni s ez által annak némileg urává lenni, a törvényeket, melyek soha sem sérthetők meg boszulatlanul, a gyakorlati életre ezerféleképen alkalmazni!? És mennyi befolyása nincs a természet okszerű ismertetésének az érzésekre, értelem- és kedélyre, szellem- és szívképzésre, szépsézetű s valláserkölcsei érzelmre! Már maga az avval járó testi és szellemi szemlélés gyakorlása, az emlének és képzeletnek művelése is nagy jelentőséggel bír az elemi tanításra nézve. De a

puszta szemlélésnél nem állapodik meg a természettudományi tanítás, hanem értelmes megfontolásra, a tünemény és ok közötti összefüggésnek, az eredménynek és eszköznek fölkeresésére is vezet, s így ítéles- és következtetésben gyakorol, megfontolásra szoktat a cselekvésben, fölkelti és leköti a figyelmet, az akarata-
nak irányt, szilárdságot, erélyt kölcsönöz. – Hát a magasztos-
nak, főségesnek érzete, a szépnek szemléléséből származó öröm, arányosság, a színpompa érzéke, a hangok dallama hol található több és kielégítőbb tápot, mint épen a természet társaságában? – Az emberi nyelv is a maga legdrágább kincseit, legszebb vi-
rágait, költői elemét, képei, hasonlatai és hasonlóságai gazdagsá-
gát, melyek a nyelvnek szint, szemlélhetőséget adnak, s melyek nélkül a tisztán szellemi fogalmak vagy épen nem, vagy csak igen nehezen lennének az ifjúsággal megértethetők, a természetnek köszönheti. De legfőbb fokát éri a természet tanító szelleme az által, hogy a tanulót azon nézetre segíti, miszerint a természet egy mindenható, mindentudó, szeretetteljes Istennek remekműve, mely isteni tulajdonságainak kinyilatkoztatására és az emberek boldo-
gítására szolgál. Mindenütt ez alaphangot hallja az ember a ter-
mészetben, mindenütt végtelen-számú kérdező és elbeszélő ala-
kokkal s azokban tengernyi gondolatok- és érzelmekkel találko-
zik. „Istennek működése a természetben, a gondolatok, melyeket műveiben kinyilatkoztatott, teszik a szent könyvet, melynek je-
gyei közt hűséggel s buzgósággal betűztem s betűzni fogok” – mondja Herder ¹⁾). – S hogy mindezeket megértsük, épen nem szükséges természetvizsgálóknak lennünk; a gyermek is megéri azokat, csak ébresztgessük a természet iránti érzékét; a dolgok és tünemények maguk beszélnek, s a törvények úgyszólván ön kényt állanak elé, csak szoktassuk a gyermeket azok észlelésére. Midőn így a gyermeket a természet törvényeinek ismeretére segítjük, akkor az részint az emberi gyarlóság, erőtlenség, füg-
gés érzetében, részint a mindent fentartó Teremtő bölcseségének és főségének szemlélése által a mennyei Atya bölcseségének s jóságának tudatára jut.

De vessünk az egyes ágakra is egy-egy pillantatot.

A természetrajz anyagi hasznát illetőleg azt mondja

¹⁾ Herder. Werke z. Phil. u. Diesch. Wien, 1813. HT. S. XV.

Curtman, ¹⁾ hogy az, kivéven a szakiskolákat, nem nagy; mert a gazdaságtan a gyermekek növényismerete által, a vegytan a gyermekek előtt teendő kísérletek által nem mozdítatik elő, valamint a mérgezési esetek sem kevesbülnek a mérges növények ismerete által. De annál nagyobb alaki erőt tulajdonít neki; a természet törvényeinek bizonyosfokú ismeretét pedig minden emberre nézve szükségesnek, sőt kötelességnek tartja; mert a természetben anélkül mozogni, hogy a miért-tel és miképen-nel törődnék, igazi állati és nem emberi lét volna. Az emberek milliói – folytatja a 205. lapon – igen könnyen öntudatlanul mennek el a természet mellett: azért az iskolának feladata a természet iránti érzéket, tudvágyat fölkelteni s bizonyos határig kielégíteni. – Diesterweg²⁾ a természetrajzról úgy nyilatkozik, hogy az ember a természet befolyását minden nap, minden órában érezvén, annak ismerete nagy fontossággal bír rá nézve, annyival inkább, mert neki érzék- és értelemmel kell azt megtanulnia, mit az állat ösztönszerűteg tud, t. i. a hasznost az ártalmastól, a használhatót a hasznavehetlentől megkülönböztetni. Jól jegyzi meg, hogy a népek jólléte a természeti testek ismeretétől s felhasználásától függ. Világosan kimutatja ezt Humboldt is (1. Ált. Tan. 76. §.). Ennél fogva Diesterweg a természeti testek ismeretének a gyermek későbbi haladására s önképzésére alapul szolgáló bizonyos mértékét már az elemi tanításban is szükségesnek tartja. – Alaki képző erejét illetőleg ő is olyan szellemben nyilatkozik, mint a fönnebbi; elmondja, hogy amely gyermekek észlelő tehetsége el volt hanyagolva, azok a későbbi években is nagy ügyefogyottságot mutatnak az észlelés- és felfogásban s homályosságot a képzetekben; s hogy az észlelő tehetséget semmi tárgy sem képes annyira gyakorolni, mint a közvetlen szemléléssel foglalkozó természetrajz. De nem csak erre, hanem más szellemi erők művelésére is jelentékeny befolyásúnak mondja Diesterweg a természetrajzot s különösen hangsúlyozza a vallási elemet. De midőn a természetrajznak a vallási érzelem vil ágra való jelentékeny hatását nagy nyemrénynek tartjuk; tiltakoznunk kell azok ellen, kik a népiskolát minden felekezeti színezetétől megfosztani s a természetből meri-

1) Lehrbuch der allg. Pädagogik. 1846. III. Theil. S. 199.

2) Wegweiser, 1851. II. B. S. 251.

tendő általános vallásban akarnák a gyermekeket nevelni. „A községi és felekezeti iskolák” című cikkben (1. Ált. Tan. 94. §.) bőven kifejtettük erre vonatkozó nézetünket; azért itt csak azt jegyezzük meg, hogy a természettudományok csak azt vezetik az igaz, élő Istenhez, ki a bibliában megjövendölt és Krisztusban nyilatkozott Istent már ismeri és szívében hordozza; továbbá hogy az elemi iskolának egész nevelési s tanítási munkássága fölött vallásos szellemnek kell lebegnie s azt áthatni; minél fogva a természettudományi szemléletek a kinyilatkoztatott vallás szellemében közlendők.

Ami a természettant illeti, hogy annak a célszerűen rendezett iskolából hiányozni nem szabad, azt mindenki igenleni fogja, ki a tünemények ismeretének szükségességét az általános-emberi és polgári képzésre belátja. A hármastananyag, melyből minden tanodának merítenie kell, a természet, ember, Isten levén, a nevelés, mely ezeknek valamelyikét kizárja, nem teljes. Ha megfontoljuk, hogy a természettan a tanulót a világtéremtésről való tisztább nézetre, a mindenséghez és Teremtőhöz való viszonyának s ebből következő rendeltetésének ismeretére vezeti: akkor becsülni fogjuk annak ebbeli alaki képző erejét. Ezt régebben nem tudták; azért a természettannak nem is volt helye az elemi tanodában, főleg miután a tanítóknak is vagy épen semmi természettudományi ismeretök nem volt, vagy csak igen csekély; legfőlebb egyik-másik tanító adott némi hiányos felvilágosítást gyermekeinek néhány tüneményről, hogy a messze elterjedt babonáságot irtogassa. Hogy a természettörvényeket nem ismerték, vagy az életre nem alkalmazták, annak századokon át hajmeresztő következményei valának. Most azonban, miután a természettudományok fél század óta óriási haladást tettek mind elméletileg, mind gyakorlatilag, másképp alakulnak a dolgok. Felvilágosodás levén a jelszó, ennek egyik tényezőjét a természettudományok képezik; s ezek ismerete nélkül magát a vallásos nevelést is aggodalmasnak tartják, mert minden s így a vallási igazságoknak is forrásául: a kinyilatkoztatás, történet természet és szellem tekintendő, s a két első a két utolsó által megerősítést nyer, mivel az örökké való, a végtelen a természet és szellem által föl ismerhető. A természet és világ a szellemnek s

a szellem fejlődésének is törvényei. Boldogul, elégedetten, bölcsen, emberileg és istenesen élni annyit tesz, mint természetszerűen, a kül és beltermészet szerint élni: következésképp, ki így akar élni vagyis léte célját elérni óhajtja, annak ismerni kell a természetet. – Gyakorlati hasznát illetőleg némelyek, köztök Curtman ¹⁾ is, sokkal korlátozottabbnak tartják, minthogy ez már inkább szaktanoda dolga; de részünkről az alaki célta nagyon megegyeztethetőnek tartjuk az anyagival s az elemi tanuló számára is szükségesnek látunk némi gyakorlati útmutatást, legalább annyira, hogy ne űzze egészen öntudatlanul jövőendő életpályáját. Nincs pálya, melyen a természet törvényeinek ismerete nagy haszonnal ne járna; az egészség fentartása tekintetéből pedig mindenkinek szükséges. Földművelő- és iparososztályaink hátramaradásának egyik főoka, hogy a természetről semmi ismeretek nincsen.

Mindezek megdönhetlen érvekül szolgálnak arra, hogy a természettudományoknak az elemi iskolában is kell tért engednünk.

54. §. A természettudományok anyaga az elemi tanodában.

Az elemi tanoda tanideje igen sokféle tárgy között oszolván meg, részünkről a természettudományokat nem kívánjuk külön szakként, vagy éppen valamely tankönyv szerint tanítatni, hanem nagyon megelégszünk, ha a tanító, részben az olvasó könyvekre támaszkodva, időről időre nyújt ismereteket tanítványainak. Nehogy ezt azonban öntudatlanul, hanem céljának s az ahhoz vezető eszközöknek tiszta tudatával cselekedje, jó lesz, ha az anyag megválasztásában következő szabályokhoz alkalmazkodik.

1) Szem előtt tartván a tanításnak azon törvényét, mely szerint közelebbiről távolabbira, ismeretesről ismeretlenre kell haladni, az első szemléltetés hazai s ezek közt a helyi terményekkel történik, s csak ha ezeket kellően szemléltettük, megyünk át a külföldiekre, melyeket aztán vagy eredeti példányokban

¹⁾ Lehrbuch der allg. Paed. 1846. III. Th. S. 205.

mutatunk meg, vagy ha másképp nem lehet, jó képekben. Ha a gyermek már ismeri a lovat, kutyát, macskát, denevért: akkor nem lesz nehéz a zebrát, sakált, oroszlánt, tigrist és vampirt is összehasonlítás útján megismertetni vele. Ennél fogva gyermeknek legkevésbé sem való oly rendszeres tanítás, minő a tankönyvekben vagyon, melyek idegen terményekkel kezdenek. Az ily eljárás nem csak nem természetszerű, hanem a gyermek honszeretetére is kártékonyán hat, amennyiben szülő földje terményeit jelentékteleneknek tekinteni s idegenek után vágyódni szoktatja. Ezt annyival inkább meg kell figyelni, mert a legtöbb tanító, hogy tanítását érdekessé tegye, mindig csak a különös sajátságokkal bíró terményeket szemeli ki, mint amelyek a gyermekek figyelmét jobban lekötik. 2) Az egész természetet lehetetlen levén megismertetni, annak csak jellemző alakjait kell kiszemelni, melyek t. i. kulcsul szolgálnak másokra. Minthogy pedig a terményeknek hasznosságát és ártalmasságát is ki kell emelni: azért több hasonló termény közül mindig az veendő, melylyel többféle célzt köthetni össze. A mérges növényeket és ásmányokat, valamint a mérgezésnél szükséges segélyt is még a legegyszerűbb falusi tanodákban is meg kell ismertetni a gyermekekkel. Ha ezen főczél mellett a mellékeseket is számba vesszük: akkor ezek a) a nép között uralgó babonaság kiirtása, b) a természet tüneményeinek vonatkoztatása a Teremtő bölcsesége- és jóságára, c) az életre való alkalmazás,

A természettani tananyag roppant terjedelmű levén, abból csak azon tünemények veendőek fel, melyek szándékos keresés nélkül is szemlélése alá kerülnek a tanulónak s mesterséges kísérleti szerek nélkül is megmagyarázhatók. Az olvasó könyvekben levő anyag nem elegendő, de ami van, az jó alapul szolgál a tanításra; ami hiányzik, különösen a testek általános tulajdonságait, a szilárd és folyó testek egyensúlyának és mozgásának, a hangnak, fénynek könnyen megérthető s a gyakorlati életre szükséges vagy az egészségre befolyó főbb tüneményei – az apránként kiegészítendő leszen. A mennyiségtani földrajz és a csillagászat eléggé van képviselve és igen czélszerűen szemléltetve a IV. osztály ol-

vasó könyvében, úgyszintén a lég- és vitzünetek. Ezek is igen alkalmas mintául szolgálnak a tanítónak a kezelésre nézve is.

55. §. Eljárás az elemi tanodái természetrajz tanításában.

A természetrajz tanításában következőket kell szem előtt tartani:

1) A természetrajz helyes tanalak) a a kifejtő, (geuetica) melyről aztán némely nevelők magát a módszert is kifejtőnek nevezik. Ezt Harnisch ¹⁾ alkalmazta először e tantárgyra, miáltal alapot vetett volt, melyre a későbbi kor tovább építhetett. De tanításának szabályai sokkal általánosabbak voltak, semhogy a tanítók nagy része azonnal gyakorlatilag alkalmazhatta volna; csak miután Lüben a tárgy egyes részeire vezérfonalakat adott volt, emelkedének lassankint általános érvényre. Harnisch három főszabályt állított fel: a) a természetrajz tanításának szemléleten és tapasztaláson kell alapulnia; b) egyedek szemléléséből kell kiindulnia; c) a rendszert csak akkor kell fölépíteni, ha a gyermekek elegendő anyagot gyűjtöttek rá. A kifejtő tanalak szerint egyes állatokkal és növényekkel kezdünk s a hasonneműeknek s hasonfajuknak fokozatos összeállítása és csoportosítása által a nem, faj, család, ország fogalmaira emelkedünk. Semmi kétség, hogy ez a helyes tanalak. Az ezen tanalak szerint vezetett gyermek öntudatlanul ugyanazon utat járja be, melyet az emberi nemnek is be kellett járnia, hogy a természet ismeretére juthasson; de a gyermek útja egyenesebb, rövidebb, simább lesz, amennyiben őt a jeles tanító minden tévedés, kerülés, visszalépés ellen biztosítja. Midőn továbbá a gyermek maga lát, észlel, hasonlít, akkor tudása tisztább, határozottabb s teljesebb és igazi birtokává leszen, mint olyan, melyet maga szerzett magának. De ezzel lépésről lépésre gyarapodik ereje, észlelő- és felfogó tehetsége, következőkép a tanítás iránti érdekeltsége, öröme is; hogy pedig mindez a szellemre, szívre s általában az egész életre nézve nagy nyereség, világos.

Ennél fogva nem lehetünk barátai a Linné óta mintegy

¹⁾ Volksschullehre, II. B. I. Heft. 1827.

századig dívott ama rendszeres eljárásnak, mely általánosról különösre halad, vagyis előbb ezen fogalmakat magyarázza: természet, szerves és szervetlen test, állat, növény, ásmán y stb., és ezen bevezetés után egyes országokra megyén, melyekben hasonlóan előbb a magasabb fogalmak, mint p. az ál la tor szagban: emlős állatok, madarak halak stb. derítetnek föl, úgy következnek azután a rendek, nemek, fajok. Hogy ily eljárás a neveléstan ellen van, azt nem nehéz belátni. Fogalmakat a gyermek csak képzés útján szerez, midőnt. i. világos képzeteket kap, s midőn ráfogjuk, hogy a jegyeket vagyis azt, amit a fogalom tartalmaz, ő maga keresse ki s jelelje meg. A felhozott fogalmak némelyikénél bizonyos mértékben ugyan lehetséges, pl. a test, a természeti test, emlős állat, madár fogalmainál; de már az állat, növény, ásmány, rovar, puhány stb. fogalmaknál nem lehetséges, mert azokról nincs, nem is lesz oly könnyen képzete a gyermeknek. Amit tehát a gyermekeknek előre, bevezetésül adhatni, az mindössze is nagyon kevés. Ha épen akarjuk, ezt is adhatjuk előre; de jobb, ha a gyermek az egyesekről halad az általánosra, mert így maga szerzi azt magának. Mennyit kelljen minden tanfokozaton az általánosból venni, azt a gyermekek képzettségi foka határozza meg. – Újabb időben arról is foly vita, vajjon a magasabb, vagy alsóbb fogalmak fejtendők-e ki előbb. Mi e tekintetben Diesterweggel¹⁾ tartunk, ki úgy nyilatkozik, hogy ezt elméletben eldönteni nem lehet; a tapasztalás pedig azt tanítja, hogy sok nemet és fajt könnyebben lehet megkülönböztetni és felfogadni, mint némely családokat, rendeket, osztályokat, s ismét némely családokat könnyebben, mint az osztályokat. A következetesség hajhászása tehát itt sem czélszerű, hanem mindenütt a tanulók állapotához és az anyaghoz kell alkalmazkodni.

2) A természetrajz kiválóan szemléleti tárgy levén, önkényt következik, hogy a tanításnak mindig a szemlélet körében kell mozognia. És ez igen jól megfigyelendő; mert még mindig vannak iskolák, melyekben a természetrajzot minden szemléltetés nélkül, vagy legfőlebb leírások, képek segédelmével tanítják. Amennyire csak lehet, a természeti testek a gyermekek

¹⁾ Wegweiser, 1851. II. S. 260.

elé hozandók, hogy azokat jól megszemlélhessék, tapinthassák, s ahol szükséges, ízleljék és szagolják, leírják és rendezzék, és így azok képei lelkükbe mélyen benyomódjanak. Minél több példány van egy-egy terményből, annál jobb; ha csak kettő, három van, csoportokra kell osztani a gyermekeket. Nem elég csak megszemléltetni a tárgyakat, hanem le is kell azokat iratai, összehasonlíttatni s a feltalált bélyegek szerint osztályoztatni. Amit a gyermekek maguk tehetnek, azt nem szabad a tanítónak tenni; ő csak segédszerepet játszik s csupán azt mondja el, amit a gyermekek maguktól nem tudhatnak. Minthogy pedig az egyszerű szemlélés nem sokat ér, többször kell azt ismételni; mert csak így szereznek maguknak biztos ismereteket a gyermekek s így lesznek képesek valamely szakaszt, vagy az egész tanfolyamot áttekinteni.

3) A cél azonban csak úgy érhető el teljesen, ha kielégítő gyűjteményeink vannak. Ilyeneknek szerzése nem kerül épen sok pénzébe a községnek; sokat szerezhethet maga a tanító is, csak ne sajnálja a fáradságot; bányavárosok közelében könnyen gyűjthet ásmányokat; növényeket mindenfelé talál; az állatok közül sokat maga is gyűjthet, s a kitömés sem valami megtanulhatatlan dolog. A gyermekek is szaporíthatják az iskolai gyűjteményeket, sőt maguknak is legyenek gyűjteménykéik. De a gyűjtés módjára jól vigyázzon a tanító, mert annak árnyoldalai is vannak. Gyakorolja ugyan az érzékeket, a szerzeménynek tervszerű s tetszetős fentartására édesget, képzi a természet iránti érzéket, a rendszereteket s akaratot; de a gyermekded vonzalom könnyen határtalan bírvágygyá, pusztá hiúsággá leszeu, a cserebere nyereszkesedésre, az állatok öldözése szívtelenségre vezethet. Diesterweg ¹⁾ a szemlélt testeknek lerajzolását és leírását is ajánlja, mi által a gyermek a rajzban és irályban is gyakorolja magát. – Hogy elegendő számú példányaink legyenek a szemléltetésre, okszerű dolog a növény- és állattant nyáron, az ásmánytant pedig télen tanítani, télen azon állatokat is, melyek nagyságuk miatt iskolába nem hozhatók, vagy más okoknál fogva csak egy példányban vannak meg. De ha természeti példá-

¹⁾ Wegweiser, 1851. II. B. S. 264.

nyunk nincs, akkor legalább jó képekről gondoskodjunk, különben tanításunk hasztalan.

4) A tanításban szigorúan szem előtt tartandó a kellő egymásután. Minden országban vannak egyszerű és több-kevesebbé összetett testek. A kezdet mindig egyszerűvel teendő. De azt ne úgy értsük, mintha a rendszer szerinti egyszerű testekkel, pl. az állatországban az ázalagokkal, a növénytanban a gombákkal kellene kezdenünk; mert e testek nagyon egyszerűek ugyan, de alkatuk, szerveik, életök nem levén határozottan kifejezve, nem szemléltethetők, míg a ló, kutya, rózsa stb. szerveik sokfélesége mellett is tisztán, könnyen kivehetők. Tanítási tekintetben tehát a tökéletes termények egyszerűbbek, mint a tökélytelenek. Az ásmányországból legalkalmasabbak a jegeczek.

Itt az a kérdés támadhat, vajjon az állat-, vagy növény-, vagy ásmányországgal kezdjünk-e. Diesterweg azt mondja, hogy lia az egyszerű ásmányokat teljesen kialakult s jókora jegeczekben bírhatnók, legcélszerűbb lenne ásmánytannal kezdeni; de mivel ilyen jegeczekkel nem rendelkezhetünk, azért csak az állat-és növénytan közt lehet a választás, s ő határozottan a növénytan mellett nyilatkozik, de nem úgy, mintha az állat- és ásmányországról semmit sem kellene mondani, míg a növénytant egészen be nem fejeztük, sőt inkább és igen helyesen azt kívánja, hogy minden tanfolyam mind a három országra kiterjedjen s annyit végezzen, mennyit a tanidő enged, vagy a tanoda célja követel; különben a gyermek csak az utolsó évben szerezne magának áttekintést a három országról, de amely áttekintés mihamar el fogna mosódni s a tudás hézagos lenne. Diesterweg ugyan azt állítja, hogy a gyermek minden termény iránt egyformán érdeklődik, s így nem áll, mintha az állat jobban vonzaná őt. De már itt Diesterwegnek sehogya sem adhatunk igazat. Mert azt nem tagadhatni, hogy az állat jobban érdeklí a gyermeket. Az állatok, nevezetesen a fejlettebbek, közelebb állanak hozzá, körében élnek, lelki életök nyilatkozatai igen lekötik figyelmét, míg a növényeket kezdetben nem hajlandó élő lényeknek ismerni. Hogy ne vonzódnék a gyermek inkább az állatvilág felé, mely annyi sok érdekes elbeszélést nyújt neki az oroslánról, elefántról, iramgímről? stb. Mindezek daczára is azonban magunk is a növénytanra szavazunk. „Mert ha

az alakok éles megkülönböztetéséről van szó, akkor az állatok sokkal több nehézséget adnak, kénytelenek vagyunk természeti példányok hiányában ábrához folyamodni; az alakok igen számosak, a belső szervezet jobban veendő tekintetbe, és a meghatározási gyakorlatok tere korlátozottabb. Ez mind másképp áll a növényvilágban. A tér, legalább ha a felsőbb növényekre szorítkozunk, szűkebb, a példányok könnyen megszerezhetők, a meghatározás eszközei jobbak, vagy legalább a tanuló álláspontjának megfelelőbbek¹⁾. – Mivel tehát a növények egyszerűbb alakokkal bírnak, mint az állatok, s szerveiknek kifelé való irányulása miatt minden nehézség nélkül szemlélhetők; mivel növénypéldányokat eleget szerezhetni és iskolába hozhatni, míg az állatok közül sokat csak mint hullát, sokat pedig csak képekben szemlélhetni: azért a természetrajzi tanítást növényekkel kell kezdeni.

5) Az alaki képzést illetőleg négy fokozatot különböztünk meg: a szemlélés és észlelés fokozatát, az összehasonlítás és rendezés, a magyarázás és megállapítás fokozatát és a belső alkat ismeretének fokozatát. De azért egyik fokozat sem áll elszigetelve a többitől, sőt egyik a másikával szorosán összefügg, s a következő mindig magában foglalja az előbbit. Ami a) a szemlélés és észlelés fokozatát illeti, ennek célja a vidék legközönségesebb terményeinek fajait megismerni, ezek által a három természetországot, a legnagyobb s legkönnyebben felfogható természeti osztályokat megkülönböztetni. Az egész folyamra elegendő 12-20 növény, 15-20 állat, 6-10 ásmány. Minden ismertető példány először néhány percig csendben szemlélendő, akkor aztán megmondjuk annak nevét, vagy ha a gyermekek nem ismerik, megmondjuk; erre megmutattatjuk és megneveztetjük a test főrészeit s megjeleltetjük az észre vett bélyegeket. Ebből aztán fokonként lehető teljes leírást készítettünk. Minthogy pedig az összehasonlítás a jó tanításnak egyik alapföltéte, azért már korán kell arra a gyermekeket fogni. Elejénte elég, ha ugyanazon terményből két-három példányt hasonlítanak össze; később aztán a rokon terményeket veszik elé, pl. több emlőst; még később a nagy természetes csoportokat, pl. a madarakat és emlősöket, de

¹⁾ Eucykl. des ges. Erz. u. Unt. v. K. Schmid etc. Gutha, V. B. th. 102.

csak legszembeütőbb különbségeiket emelve ki; végre a természetországok különbségének főjegyeire is rávezettetnek. b) Az összehasonlítás és rendezés fokozatán ugyanazon foknak könnyen megkülönböztethető két, három faja veendő szemlélés, összehasonlítás és rendezés alá, hogy a gyermeknek eddig szerzett ismereteit tágítsuk, a fajról, nemről s részben a természetes rendről és családról fogalmat adjunk neki. Hogy itt rendszeres tudásról szó sem lehet, azt annyival inkább tudnia kell a tanítónak, minthogy még mindig csupán a hazai terményekre szorítunk. Mikép intézendő az összehasonlítás és rendezés, azt a természetrajzban jártas tanító magától is fogja tudni, azért itt csak annyit jegyzünk meg, hogy az összehasonlításra kiszemelt fajokat egyszerre állítjuk a gyermekek elé s megnevezzük. Akkor aztán kikerestetjük a közös megkülönböztető jegyeket, elválasztjuk a lényegeseket a lényegtelenektől. Ezen összehasonlítás alapján kimondjuk a fajok és nemek ismertető jegyeit. A közelrokon fajokat vagy a tanítás folyama alatt, vagy a szakasz végén hasonlítjuk össze egymással s családokba, rendekbe állítjuk. Minden nemnél kijelelik a gyermekek az osztályt, melybe az tartozik. Amit fönnebb az írásbeli ismétlésről említettünk, az már az első fokozaton is alkalmazandó, c) Miután így a gyermekek elő lettek készítve, most már nehezebbre haladhatunk, t. i. a természetes családoknak és rendeknek rendszerezésére. Itt már a hazai terményeknek eddig elmaradt nehezebb fajai is elékerülnek, úgy a külföldiek közül a legfontosabbak és általában, melyek a három természetország helyes felfogására szükségesek, továbbá a hasznos és ártalmas, mérges termények. A mütani használatról az első fokozaton csak itt-ott szabad említeni valamicskét, nehogy a gyermek elfogulatlan, tiszta öröme zavartassék; a másodikon már többet lehet mondani; a harmadikon azonban már tervszerű oktatást kell adni e tekintetben is. E fokozaton már az önálló meghatározásra is kell szoktatni a gyermekeket, nem különben a termények földrajzi elterjedéséről is adhatni némi általános átnézetet. – Az eljárás hasonló az előbbihez; valamint ott a fajokat össze hasonlítottuk és nemekké egyesítettük, úgy teszünk itt is a nemekkel s családokkal. E foglalkozás mely természetesen túlnyomóan a tanulók foglalkozása, igen képző, de csak úgy, ha jól ren-

dezzet gyütemények és képek segítségével történik; mert a természetben csak ritka esetben lehet egyszerre egy egész családon átmenni. A nemek megkülönböztetésénél igen jó, ha táblás kimutatásokat készítenek a gyermekek, d) De már az első tanfokozaton is kellett némi felvilágosítást adni a tanulóknak a szervelettanról s a következő tanfokokon azt mindinkább szélesíteni; de az utolsó fokozaton már lehető tökélyes képzetre kell segíteni a tanulókat a termények alkatát és természetét illetőleg. Amennyire képzettségi fokuk engedi, meg fognak ismerkedni az embertannal, a növények és állatok boncztana- és szervelettanával, látni fogják az alapelemek legfontosabb összeköttetéseit az ásmányországban, s a három országnak pontosabb összehasonlítására vezetettnek. A természetrajzi tanítás eme fokán azt az eljárást kívánja Diesterweg¹⁾, hogy a tanításhoz szükséges készülékeket a tanulók előbb egyenkint megszemléljék s egymással összehasonlítsák, mely foglalkozásnál leginkább ugyanazon szerv ama különféle változatai veendő tekintetbe, s az alapalakra vezetésűk vissza, melyek valamely termény sajátágaira szükségesek. E tekintetben az összes állatvilágra legalkalmasabb mértékű szolgál az emberi test. Időről időre növénybonczolásokat is kell tennünk, s ha lehetséges, néhány vegytani összeköttetést is szétbontanunk a gyermekek előtt. E szemléleteknél már indokolva van a nagyító használása is, mert a nagyítón át tett egy pillantás is több felvilágosítást ad s jobban ösztönöz a természet vizsgálására, mint a legbővebb taglalások s legszebb ábrák. – Egyébiránt újra megjegyezzük, hogy itt kimerítő, tudományos rendszerről szó nem lehet; nem a sokféle, hanem a helyesen intézett szemlélés és észlelés az elemi tanítás dolga: nem is kell sokféle a gyermeknek, mert pl. a látszerv lényegének észlelésére nagyon elegendő egy ökörszemnek széttaglalása. Az is magától érthető, hogy egy, vagy két osztályból álló tanodában szűkebbre szorítandók a határok, nem ugyan a végcél, hanem a termények számát illetőleg. „Midőn azonban a testeket részeikre bontjuk, vigyázzunk nehogy magát a természetet is szétvagdaljuk, összekínózzuk, gyúrjuk, széttépjük”²⁾.

¹⁾ Wegweiser, 1851. II. B. S. 273.

²⁾ K. Schmidt, Buch der Erziehung. S. 211,

6) Részint a természeti testeknek a természetben való szemléltetése, részint a természet iránti érzék ébresztése és ápolása e az egészség tekintetéből szükséges, hogy a tanulókat legelőbb egyszer havonként a természet ölébe vezessük.

56. §. Eljárás az elemi tenodai természettan tanításában.

A természettan módszere, épen úgy, mint a tananyag megválasztása is, szorosan összefüggvén a céllal, mielőtt amarról szólnánk, jó lesz előbb a célzt kijelelnünk, melyből aztán a módszer mintegy magától következik.

A cél három fokozattal bír: a) a természet tüneményeinek s tényeinek ismerete a természetben; b) azok szabályos lefolyásának ismerete; c) azok okainak vizsgálása.

E célokhoz aránylag az eljárás módját a következőkben adjuk:

1) a természettan, hasonlóan a természettudomány minden egyes ágához, kiválóan szemléleti levén, a legelső kellék, melyet tanításában elejétől fogva végig szem előtt kell tartani, a szemléltetés. Ennélfogva a tanítás a gyermek előtt lefolyó, vagy lefolyt természeti jelenségekből induljon ki. Ha a gyermek még nem észlelt bizonyos tüneményt, előbb észleltetni kell azt vele. Hogy e tekintetben minden kívánatos dolog megtörténjék, azt az iskolai körülmények szűk körétől nem várhatni; de minden esetre igen sok s a kitűzött célra untig elegendő észleletet és kísérletet tetheti a gyermekekkel nap és év közben, nappal és éjjel, az égen és földön, a lakházban, konyhában, pinczében stb. eléforduló tüneményekre nézve; nem sok szükséges arra, hogy ezeknek kedvetéről, lefolyása-és végződéséről könnyen felfogható módon beszélgethessünk a gyermekekkel.

2) Ha a gyermek a tüneményeket és tényeket kellően megsemlélte, jól megjegyezvén azoknak származását, lefolyását és végét: akkor a természet törvényeinek szemlélésére vezetendő, vagyis a „mi?” utána „miképen?-re”, végre „miért?-re” azaz a tünemények, jelenségek okaira. Ezen egymásutánt

nem csak az elemi módszer követeli, mely egyesekről általánosra halad, hanem maga a természettan története is; mert előbb ismerte az emberiség a tényeket, jelenségeket, úgy látta azoknak lefolyási törvényeit s jött rá végre az okokra is. Az út tehát elemző, hátra menő, behozó, tapasztalati, nem összekötő, előre menő, lehozó, szerkesztő, eszmélődő. Látni való, hogy nem a priori alkotjuk a természetet; nem kezdünk általános, elvont tételekkel és szabályokkal, hanem minden előtt egyes tüneményeket, jelenségeket észlelünk; mert csak akkor figyelhetjük meg azoknak elejétől végig való lefolyását s csak ez után kérdezhetjük, mi okokból keletkeztek azok. Észlelés, tapasztalás útján érzéki bizonyosságot szerzünk magunknak az illető tüneményről; éber figyelem által megjegyzi magának az értelem annak szabályszerű folyamatát vagyis törvényeit; az ész végre a tünemény okainak kifürkészését kísérli meg. Minthogy azonban a tanításnál hol egyik, hol másik tanmenetet és tanalakat kell használnunk: a természet-tan tanításában is, követjük, de utójjára azt az utat, hogy a törvényt az okokból, a tüneményt a törvényekből vezetjük le. – Az okok és törvények fürkészését illetőleg jegyezzük meg, hogy itt rendszerről szó sem lehet; de azért mégis annyira kell vinni a dolgot, íőleg a négyosztályú tanodában, hogy a gyermekek a természeti tüneményekről kielégítő képzzettel bírjanak, a természeti testek képződési folyamatába, a physikai s chemiai erők hatásába, a természet tulajdonképi mőhelyeibe némi betekintést szerezzenek maguknak, hogy így a közönséges ember se érezze magát mintegy megbővölve a természeti tüneményeknek közepette, a gyárakban, a gazdasági udvarokban, vasutak-, távírdáknál stb.

3) Az előbbi pontból önkényt kiderül, hogy a természet-tan tanításának három mozzanatát nem választjuk el egymástól olyformán, hogy előbb csupán tüneményeket, jelenségeket észlelnénk, ezt első foknak tartván, aztán a törvényeket, úgy az okokat vizsgálónk külön folyamatokban. Vannak ugyan, kik elkülönítik ezeket; de részünkről Diesterweggel tartunk, ki lélektan-elleninek tartja a gyermeket jó ideig pusztán észlelésekre erőltetni, a tünemények lefolyásának miképenjét vagyis a törvényeket előtte rejtve tartani, az ok felőli kérdezősködést, melyre már a kis gyermeket is ellenállhatlan ösztön serkenti, eltiltani. E három

mozzanat – mondja Diesterweg – a természetben együvé tartozik, csak a csillagászatban vál el egymástól, de ott is végre a sokféle egységgé köttetik össze, Ennél fogva a tünemények és kísérletek bizonyos sora után a törvények megállapítására s mindjárt az okok vizsgálására is vezetjük a gyermekeket. Curtman is erre utal, mondván: „Minthogy a természetben a szemléltetést a tanítás egyik fokán sem nélkülözheti: azért itt a szemléltetés, gyakorlás és alkalmazás nem választható el élesen egymástól.”¹⁾

4) „A természettant nem lehet minden mesterséges szemléltetés vagyis kísérletek nélkül kellően tanítani; de azért a kísérleti szereknek nem kell, nem is szabad mesterkéltnek lenniök. A mindennapi életben is van elég készülék, melyek a természet törvényeit eléggé földerítik: azért a fényűző kísérletektől, valamint általában, úgy különösen elemi tanodában óvakodni kell.”²⁾

„A természetben való bemélyedés – mondja Weidemann – nem elemi iskolának dolga; amit nem lehet egyszerű eszközökkel szemlélés alá hozni, az túl van annak körén.”³⁾ És Schmidt K. ezt mondja: „A természet- és vegytan első fokozatán abból kell kiindulnod, ami növendékedet környezi, amit ő maga észlel s amit tudásösztonénél fogva kitalálni vágyik, – az időjárás, az eső, harmat, hó, meleg, hideg stb. tüneményeiből.”⁴⁾

Curtman a kísérletekre nézve következő utasítát ad: „Kelljen például a levegőről szólani, előbb kísérleteket teszünk és bizonyítékokat szerzünk annak létezéséről. A szél bizonyítja, hogy a levegő test és mozgékony, az ég kékje, hogy nem egészen átlátszó, a szájával vízbe nyomott pohár, hogy rugalmas s elentálló, a kiszítt gyűszű, mely erősen az ajakhoz tapad, azt, hogy kívülről nyomást gyakorol, ha belül megritkítjuk; a ruhaszárítás bizonyítja, hogy a lég a vizet mint párákat magába veszi, a meleg kályha fölött függő bekötött hólyagnak megdagadása, hogy a meleg kiterjed stb. A légmérő, légszivattyú, bűvárbáb – mindez elmarad még e fokon,

¹⁾ Lehrbuch der allg. Paed. 1846, III. Th. S. 200.

²⁾ Ugyanott. S. 205.

³⁾ Encyklopaedie des ges. Erz. u. Unt. v. K. Schmid etc. Gotha, V. B. S. 181.

⁴⁾ Buch der Erziehung, S. 20.^o».

mert az túl van a mesterkéletlen szemléltetés körén. Ha némely tulajdonságait a légnak egészen érintetlenül hagyjuk is, pl. a légnak különféle nyomását a különféle magasságokon, az nem baj, az alap a további képzésre meg van vetve, s ez elég.” – De részünkről úgy tapasztaltuk, hogy a lég- s hőmérőt már az elemi iskolában is meg lehet ismertetni a gyermekekkel, úgyszintén a hegyi levegő ritkább voltát sem nehéz megmagyarázni, főleg ott, hol hegyek vannak. Ha a gyermekeket egyszer a hegytetőre vezeti a tanító, könnyen észre fogják venni, hogy légzések nehezedik. Már ha a tanító arra figyelmezteti őket, hogy a magasabb hegyeken vér is jó ki az ember ajkából, füle- s orrából, s hogy ezt a hegyen levő levegő ritkasága s a belsőnek sűrűbb volta okozza, minden számítás nélkül is felfogják a lég nyomásának magasságok szerinti különbségét. Használjon csak a tanító olyan vezérfonalat, minő T a r c z y n a k népszerű természettana, és sokat igen könnyű utón fog szemléltethetni a gyermekekkel.

5) Ha az eddig mondottakat a mennyiségtani földrajzra és csillagászatra alkalmazzuk: akkor Diesterweg¹⁾ szerint következő kérdések állanak elé: a) mit látunk és észlelünk az égen nappal, éjjel, a különböző évszakokban? b) A tünemények valósággal úgy vannak-e, mint látszanak, s ha nem, mikép? e) mely törvények szerint történnek az égi testek mozgása és a tünemények; honnan erednek a csalódások; miért nem vág össze a látás a valósággal? d) melyek az okok, erők, alaperők, melyek eget és földet fentartnak, mozgatnak? Ezen rendben kell a tanításnak történnie. Hogy az első kérdés teljes megoldást nyerjen, az az első fődolog. Beleképzeljük magunkat a tanuló állásába és fölkeresztjük vele vidékének tüneményeit s megneveztetjük azokat. A földrajzból tudja már, hogy a napi s évi tünemények nem olyanok az egész földön, mint az ő lakhelyén. Azért szemléltetés és képzelete által rávezetjük őt a föld tüneti különbségének felfogására és pedig először az egyenlítőt, másodsor a sarkokat, harmadszor a középszélességet tűzve ki k é r d e z ő t a n a l a k u tanításra. A középsőből indulunk ki, minthogy a gyermek abban él, s a szélsőségektől ismét a középsőre térünk vissza. – De midőn a fönnebbi négy kérdést felállítottuk, nem vala célunk

¹⁾ Diesterweg, Wegweiser, 1851. II. B., S. 316.

azokat egymástól élesen elválasztani, mert a mi tanításunk nem, tudományos, hanem népszerű, ez pedig közvetítéseket, engedményeket, alkut igényel.

6) A fönnebb említett erkölcsi s vallási mozzanatot szem előtt kell ugyan tartani; de nem szabad azt hajánál fogva húzni elé s előre főfeladatot tűzni ki; mert így a természettan ferde állásba jő, a tanítás fölületes, sekély, unalmas lesz s üres erkölctani fecsegesse fajul, miből aztán a természet iránti tiszta szeretet eltűnik. A vallásos természetnézetnek az ismeretből, a belátásból mintegy önkényt kell eléállania. „A természet becsületes, – mondja Humboldt Sándor – és csak föl kell nyitnunk szemünket és fülünket s mint embereknek járkálnunk benne, hogy egyszerűségéről, igazságosságáról, fönsége- és magasztóságáról meggyőződheünk. Magamagától hat ő a jellem alakítására. A helyes természet-vizsgálásnál elernyed az önzés, mert a természet oly nagy, vonzó valami, hogy a vizsgáló minden földi és anyagi érdekeket elfeled annak kedveért.” – így levén a dolog, a tanítónak nem kell minden egyes tüneménynél, törvénynél mindjárt erkölcsi czélzást venni elé; annyival kevésbbé, mint-hogy a Teremtő mindenhatósága és bölcsesége nem annyira az egyes tüneményekből, mint inkább a természet egészéből, az egész természet- s világalkotmányból, a világban uralkodó általános rend- és törvényszerűségéből tűnik ki.

II. FEJEZET.

A természettudományok tanítása a gymnasiumban.

57. §. A természettudományok jelentősége a gymnasiumban.

A reál tudományoknak értéke a gymnasiumok szervezetének tárgyalásánál (1. Alt. Tan. 77. §.) elég kimerítően levén kifejtve, azok jelentőségéről itt tüzetesen szólni csak ismétlés lenne. Nem akarjuk tehát újra mutogatni, hogy az ember egész léte, eltekintve egy magasabbhoz való viszonyaiból, részint az ember-élettől s ennek nyilatkozatai- s műveltől, részint és még inkább a minden munkaságunknak színhelyéül szolgáló természettől függ és határozatlik meg; nem czélunk a természettudományoknak a szellemi s anyagi életre való nagy befolyását rajzolni, bár új színezéssel lehetne azt tennünk: mindezek ki levén már fejtve, itt csak némi kiegészítést akarunk adni, az által, hogy a természettudományok tanmódjával járó a gymnasiumi szervezet tárgyalásánál ez oldalról nem eléggé hangsúlyozott alaki és vallási képzésre híjuk fel a figyelmet.

Kimeríthetlen anyagot szolgáltat a természet a szellemnek; de az ifjúság kiképzésére nézve fontosabb azon út, melyen keresztül a szellem az anyaghoz jut. Az önmagára hagyott szellem soha sem ébredne életre, ha a külvilágtól el volna zárva. Az érzékek azok, mik a külvilágot az ember előtt feltárják. És nem csak az anyagi világot képes ő képzeteki világában érzékei által utánképezni, hanem más emberek szelleméletébe is behat, midőn azt szóban és írásban hallás és látás által észre veszi. Az által, hogy az érzékek a természetre irányulnak, nem csak ők maguk művelődnek, hanem a szellem is. Mert midőn a szem az előtte levő anyagot egészében s részeiben tervszerűleg, módszeresen észlelni kénytelen, hogy teljes alapos szemléletet nyújtson, akkor egy úttal a szellemi szem is élesedik s képessé lesz arra,

hogy az emberélet jeleneteit szintén módszeresen, alapos tervszerűséggel észlelje.

De az egyes dolgoknak éles, alapos szemlélése még nem elegendő a természet teljes megismerésére. Az érzékek munkáságához logikai is járul, az észleléshez ítélet és következtetés csatlakozik. Nem mondhatni ugyan, hogy ez csak a természet vizsgálásánál fordul elé; közös e tulajdonság többé-kevesebb minden tudománnyal; de ami a természet vizsgálásának különös becsét kölcsönöz, az ama sajátos mód, mely szerint az első alaptevő ismereteket a valóságból kiveszi s az így szerzett egészen biztos kezdő pontokból óvatosan tovább halad – ez a szabatos (exact) módszer. Az által, hogy legközelebb az egyes test tervszerű észlelés által minden elővélemény nélkül a legélesebb vizsgálatnak vettetik alája, s ahhoz az egyes pontok összefüggésének kifürkészése csatlakozik, az által csupán azt ismerjük meg, amit biztosan lehet megismerni; hol a teljes biztonság számban, súlyban, mértékben stb. nem érhető el, ott legalább a határok jeleltetnek ki, melyeken belül a valóságnak lenni kell. És itt egy részről önbecsre, más részről alázatosságra gerjed az igazi természetvizsgáló. Büszke lehet a szellem, midőn a világtesteket a szabatos vizsgálás által a végtelenségig kíséri útjaikon; de midőn a tudás végtelen birodalmában elérte a határokat, melyeken túl a szabatos fürkészés nem alkalmazható; midőn látja, mily sok s mégis mily végtelen kevés az, amit tud: akkor, jóllehet urává lett a teremtésnek, mégis mélyen leborul a Teremtő mindenhatósága, bölcsesége és jósága előtt és szeretettel csügg a természet igazságain, a legnagyobb élvezettel, boldog érzettel törekszik azokat, mint a végtelen lény tulajdonságainak nyilatkozatait, kifürkészni, megérteni; s mindez a jellem kialakulására a legjótékonyabban hat, az embert nemessé, emberré teszi a szó igazi értelmében.

A nevelésnek nem feladata embert teremteni, hanem úgy kell őt vennie, amint van s azt, ami benne van, erőteljes, egészséges kifejlésre segítnie, részint nemleges, részint igenleges eszközökkel, vagyis a neveléstannak a lélektanra kell támaszkodnia. De a szellemnek lélektani vizsgálása az é r z é k i é s z r e v é s r e , mint egyik lényeges tehetségre, utal, mert ez hozza

tudatába a külvilágot. Ennél fogva az érzéki észrevezés az alaki képzésnek egyik lényeges része, s annak tervszerű észleléssé való kiképzése szintén egyik feladatát teszi az ifjúság nevelésének. Fontos a nevelés eme mozzanata azért is, mert az érzékek legelőbb ébrednek, s ha azokat elhanyagoljuk, eltompítjuk, megbénítjuk, későbbben csak nehezen hozhatók rendes működésbe. Ez az oka, hogy gymnasiumi tantervünkben a természet- és földrajzot már az első osztályra tűztük ki. Ha a tanulót okosan vezetjük be a természetrajz tanulmányozásába; ha valamely virágos növény alkatát előbb leglényegesebb vonásaiban néhány fris példányon szemléltetjük és megmagyarázzuk és hasonlólag a tanuló fejlettségének megfelelő valamely rendszer szakaszait szemé elé állítjuk, minek nyomán aztán ő valamely növényt tanítója segítségével mellett meghatározni megkísérli; vagy ha az érettebb tanuló valamely vegytani, vagy természettani kísérlet folyamata minden része szerint jól megtekint: akkor nem csak azt látja, ami érzékei alá vetődik, hanem kényszerítve vagyon keresni, fürkészni mindazt, mi őt a növény meghatározására, vagy a természet- és vegytani folyamat belátására vezet, szóval gondolkodnia kell. Ez tehát nem épen érzéki, hanem szellemi szemlélés és észlelés. Az észlelés művelésére semmi más tárgy nem alkalmas annyira, mint a természet. A természet vizsgálására okosan vezetett tanuló nem könnyen fogja a természet kimeríthetlen öléből meríthető örömei iránti vonzalmát elveszteni, az észleléseket újra meg újra fogja ismételni, tovább folytatni, s ha megvált is tanítója- s iskolájától, de nem válik meg az anyatermészettől, mely annyi élvezetet nyújt tisztelőinek. A kiszabadult tanuló előtt egy világ áll feltárva, mely kedélyét a legédesebb kötelékekkel fűzte magához, szellemének dús szemléleteket és ismereteket nyújt s képessé teszi őt az emberélet folyamában is élesen észre venni s észlelni; míg ellenben az, kinek érzékei elhanyagolják, sem a természetben nem talál élvezetet, sem az emberi dolgok kellő észlelése- s megítélésére nincs képesítve.

De még inkább mozdítja elő a szellem alaki erősödését a szabatos módszernek további folyamata, midőn t. i. a tanuló a természettudományi vizsgálásnál a közös szabályokat felállítja, melyeken a természet egyes tüneményei közti összefüggés ala-

pul, s midőn az alapokokat fürkészi. Ez nem csak szellemi nevelésre, hanem jelleme kiforrására is nagy jelentőséggel bír. – A természet vizsgálása éles, szigorúan logikai gondolkodásra szoktatja a tanulót. Ezt ugyan más tantárgy is eszközli; de különbség van köztök, mert a természettudományokban a szigorú logikai gondolkodástól való eltérés azonnal a legérzékenyebben megboszulja magát. Itt a valót élesen meg kell különböztetni a félig valótól; a képzeletnek nem lehet a gondolkodást zavarnia, s a következtetések csak olyanok, minők a helyesen véghez vitt szemléleteknél fogva lehetségesek. Mindenütt tényekkel van a vizsgálónak dolga. így hozzászokik mindenütt tényt, igazságot keresni s ezt aztán az életbe is átviszi. – Nagyon fontos dolog tehát, hogy az ifjú szellem ezen szigorú iskolába járjon; hogy magát észlelés- és behozásban gyakorolja; hogy megszokják világosan látni s biztosan következtetni. S ez iskolát még a mennyiségtan sem adja meg, legalább arról az oldalról nem, mint a természettudományok; mert hogy a mennyiségtan különben igen nagy és sajátos alaki képző erejéről annak helyén mondottakat ne ismételjük, csak azt jegyezzük meg, hogy ennek vizsgálata 1 eh o z ó, míg a természettudományoké beb o z ó. Sokféle szempontból lehetne még földerítnünk a természettudományok tanulásának jelentőségét és szükségességét a gymnasiumban; de maga az itt felhozott alaki képző erő is untig elegendő érv arra, hogy a természettudományoknak a gymnasiumi tantervből hiányozniok nem szabad. Többire nézve a tanodák szervezetére utalunk és a gothai nevelési encyklopaedia V. kötetének 920. s köv. lapjaira.

58. §. A természettudományok tananyaga az algymnasiumban és a classicai ágbán.

Miután a természettudományok oly nagy lendületet nyertek, s az újabb nyelvek kiművel tettek volt: sokan mindenféle képzési anyagot kívántak behozni a gymnasiumba. A tapasztalás azonban azt igazolta, hogy ezen túlhalmozásnak mind a testi, mind a szellemi fejlődésre nézve rossz következményei vannak, s a

gyiuuasiuüiök hátra felé mentek. A gondolkodó fejek reformot kívántak. Ez meg is történt, részint a reál gymnasiumokrak felállításával, melyekben a felső osztályok képző eszközei a reál csoportban bírták központjukat, részint a classicus nyelvek tanmódjának javítása, a központosítás és a testgyakorlás behozatala által.

Ami a gymnasiumot illeti, hogy az ó remeknyelveket, ha azoknak az ifjú szellem kialakítására való befolyásukat igen csökkeníteni, vagy éppen megsemmisíteni nem akarjuk, még zúkebb korlátok közé szorítani nem szabad, azt ma már minden valamire való nevelő beismeri. Ebből azon első szabály következik, hogy a természettudományoknak a classicus gymnasiumban csak annyi terük lehet, mennyit azoknak az ó remeknyelvek rövidege nélkül adhatni. Ha a gymnasium kettős feladata, az általános műveltség s a tudományra való előkészítés, nem oldható meg teljesen a természettudományok nélkül: akkor másrésztől óvakodni kell azoknak túlmértékétől, mely a feladat megoldására nézve sokkal fontosabb tárgyakat csonkítana meg. Ha szükséges, inkább más tárgyból vonjunk el órát, melyeket az ifjú később maga is tanulhat, pl. a történelemből, anyanyelvből. Az anyanyelv irodalmában az ó remeknyelvek kellő tanulása után maga is képezheti magát a tanuló; de az elmulasztott természettudományi tanulást később bajosan pótolhatni, mert az ember már túl van az érzéki észlelés képzésének korán. Bármiképp nevezzük is a classicus irányú gymnasiumot, annyit minden esetre a természettudományokból is föll kell vennünk, hogy a tanulóknak a természet és ennek tudománya iránti érzéke ébredjen, tápot nyerjen, észlelése szabatos módszer szerint gyakoroltassék.

Ezen szempontokat tartva szem előtt az algymnasium és a classical folyam tananyagának egyes részleteit a következőkben határozzuk meg:

A természettudományok sok ága közöl legtartalmasabbak az általános természet tudományok vegyis a vegytan, természettan, beleértve a némelyek által külön tárgynak vett erómütant is; a leíró természettudományokból pedig a szerves testek életszervtana (physiologia); mert tulajdonképp ezek tárják fel előttünk a természet világát. De ezek már

érettebb kort igényelvén, csak a középosztályokban vehetők elé. A szoros csillagászat szintén magasabb osztályokra való, mint amely már mennyiségtani, physikai s más előképzést igényel. De a természet- és mennyiségtani földrajzot bátran adhatni az I. osztályban, csak népszerűen kezeljük, úgyszintén az ásmánytant is eléadhatni már a III., IV-ik osztályban. Igaz, hogy az ásmánytan csak vegytani előiskola után tárgyalható rendszeresebben, de itt még csak népszerű tárgyalásról lehet szó; ami pedig a jegecizme alaposabb ismeretére vonatkozik, azt a classical irányú tanulónak majd a vegy- és tömörmértan tanítása alkalmával pótolhatni. – Ami azonban egyenesen gyermeknek való, az a növény- és állattan. Itt az észlelésre szolgáló tárgyakhoz mindenütt és bőségesen hozzáférhetni. Hogy azokat a gyermek megismerje, semmi átváltoztatásra nincs szükség, mint az ásmányoknál, ha kellőleg akarjuk azokat megismerni. S a gyermek a növények, de különösen az állatok iránt nagy érdekekkel viseltetik.

Amit főnnebb az elemi tanodái természetrajz tanításának alaki képző erejéről mondtunk, az az algymnasiumra is értendő, de természetesen nagyobb mérvben s kissé rendszeresebben véve a dolgot. Azért itt csak ismétlésbe esnénk, ha elmondanók, hogy a növény, vagy állattest pontos szemlélése, a szemlélteknak helyes leírása, a rokon s különböző fajoknak összehasonlítása s ezen hasonlításból a közösnek mint magasabb fogalomnak elvonása, a fajoknak a magasabb fogalmakon belül való rendezése, de minden előtt a példányoknak helyes, rendszeres leírások szerinti meghatározása stb. alapos észlelésre, ítézés és következtetésre vezetnek s derék előiskoláját képezik a természetrajznak; az ifjú előtt egy egész, világot tárnak fel, mely igen érdekes igazságokkal kínálkozik neki, s oly alapot adnak, melyre a tanuló jövőben maga is építhet. S mindezt elérhetni, ha a természet három országát a három alosztályban kétkét órában adjuk elé. Ennyit untig elegendőnek tartunk a természetrajzhoz kötött feladat megoldására a classical gymnasiumban. Hogy a természetrajz épen kezdő tanításra való, azt annak tulajdonsága mutatja; s hogy a növénytantannal kell kezdenünk, azt az elemi tanodái tanmód tár-

gyalásánál eléggé indokoltuk (1. 55. §.). A növény- és állatvilágnak boncz- és életszervtani mozzanata természetesen csak a szükségességre és a gyermekek által felfoghatókra szorítkozik; későbbben azonban, a gymnasium reál folyamában t. i. kiváló gondot igényel. – Ellenvethetnék, hogy ha a gymnasium classicus folyamában nem folytatjuk a természetrajz tanítását, a szerzett ismeretek egészen elmosódnak. Erre azt mondhatnók, hogy a természetrajz a gymnasium classicus irányú növendékére nézve nem anyagi ismeretek, hanem alaki képző erejénél fogva bír jelentőséggel, ha tehát kevés marad is belőle, az nem baj; de nem áll az, mintha a tanuló mindent elfeledne. Ha a tanítás helytelen volt, akkor nem sok marad abból, ha mindjárt a felgymnasiumra terjesztjük is ki azt; de ha értelmes, ügyes tanító kezelte a tárgyat, a környéke flórájával megismerkedett tanuló nem könnyen fogja azt elfeledni; mert hiszen a természet iránti érzéke ki levén fejtve, mihelyt szabadba lép, minden lépten-nyomon régi ismerőseivel találkozik s azokat újra fölleveníti emlékezetében.

Ha már a tanuló észlelő tehetsége a természetrajz által kelőleg gyakorolva, élesítve v an: akkor a természettanra és vegytanra kerül a sor. Ezeknél már nem elegendő a puszta észlelés, összehasonlítás, rendezés, hanem a természeti tünemények észlelése mellett mesterséges tünemények is iclézendők elé, kísérletek teendőik, a tünemények okai és erői kifürkészendők, s a nagyságnak világos ismérve mennyiségteni alakban fejezendő ki. A gymnasium középosztályaiban azonban még nem lehet szó mennyiségteni bebizonyításon alapuló tanításról, sőt a classicai irányban is csak könnyebb ilyen bizonyítások használandók; az első természettani tanítás inkább gyakorlati legyen. Ehhez könnyű népszerű csillagászatot is kell csatolnunk, és alkalmasan a földisméből is mondhatni valamit, és pedig azon nagyszámú ifjak kedvéért, kik a 4-5-dik osztályból a gyakorlati életbe szoktak lépni.

Némelyek előbb a vegytant tanítják, úgy a természettant, Mi úgy tartjuk, az nem nagy különbséget tesz, minthogy e két tárgy kölcsönösen föltétezi egymást; a villanyosság tana például vegytani, a vegytan pedig több természettani ismeretet

tétez föl. De ha tekintjük, hogy a természettan sokkal jobban tágítja a tanuló szellemi láthatárát s erkölcsi kialakulására is jelentékeny ebi) befolyással bír, akkor az iskolát idő közben elhagyó ifjakra nézve szükségesebbnek tartjuk a természettant; annyival inkább, minthogy a vegytant a classicaí irányban nem fogjuk adni, s így jobb, ha azt érettebb korában, előre ment némi mennyiségtani és természettani tanítás után tanulja a növendék. Ami a vegytanból a népszerű természettan tanítására mint előismeret szükséges, azt a természettan elején könnyen felfogathatni a tanulókkal. A vegytan kimerítő tanítását nem tartjuk szükségesnek a classicaí folyamra, de nincs is rá idő. Végre megjegyezzük, hogy a vegytani tanításnak nem száraz elméletnek, hanem gyakorlatinak, kísérleteken alapulónak kell lennie.

Mivel a classicaí folyamból sem szabad egészen kizárni az észlelés tárgyait; mivel a természetismeretben a tanulónak Stoy¹⁾ szerint drága birtokát kell látnia, mely nélkül szükölködni gyalázat: azért okvetlenül szükséges, hogy a t e r m é s z e t t a n még e g y s z e r s most már tüzetesebben és könnyebb mennyiségtani bizonyítással is tanítassék. Nem csak lélektani ok, hanem azon különbség is követeli azt, hogy a tanuló, ha megváltoztatván szándékát mütani egyetemre akarna menni, könnyebben, egészíthesse ki enemű hézagos ismereteit. – Mennyit kelljen fölvenni, azt itt részletesen nem határozhatjuk meg; csak általában jegyezzük meg, hogy a tudomány roppant terjedelménél fogva csak a leglényegesebb részek, azok is kellő központosítással szemelendők ki. De a kiszemelték aztán alaposan adandók elé; inkább kevesebbet, de jó l, legyen itt is a jelszó. – Ahol szükséges, kísérletek teendők, vagy könnyebb mennyiségtani bebizonyítások is használandók.

59. §. A természettudományok tananyaga a gymnasium reál ágában.

A földrétegtant, földtant, kövület- és őslénytant a leíró természettudományokhoz sorozzuk ugyan; de a föld alakulása természet- és vegytani erők által történvén, részünkről nem

¹⁾ Encyklopaedie der Paedagogik, 8. 311.

tartjuk okszerűtlennek, ha a tanuló a természettan befejeztével az említettük tanokból is kap némi vázlatot, melyre későbbben tovább építhet. – A csillagászat, a mennyiségtani, természetani földrajz fontosabb részei is ide csatolandók.

Az eddig mondottak a gymnasium közös alapját és a felgymnasium classical ágát illették. Most már a reál ág tananyagáról is kell szólnunk. A természettudományoknak? gymnasium alosztályaira kitéztük mennyisége a központosítás elveinél fogva untig elegendő a reál folyamra készülő tanulónak is, annyival inkább, minthogy ezt még egyszer fogja tanulni. A fölgynasium reál tanfolyamában a természettudományok az azoknak alapul szolgáló mennyiségtannal központosít képeznek. A ó remeknyelvek közül a görög itt egészen elmarad, a latin pedig csak két órát kap; mert kár lenne a nyelvvel rögtön szakítani s az ifjút a latin remek reál szellemi nyereségétől megfosztani. S ha a ifjú szándékát változtatván a tudományos egyetemre akarna menni, ennek alapján hézagos ismereteit könnyen pótolhatja. Az ó remek helyét most már a természettudományok foglalják el, melyek magasabb mennyiségtani bizonyítékokra is alapítva s mind a műtani egyetemre való anyagi előképzés, mind az általa os alaki képzés tekintetéből rendszeresebb, kimerítőbb kezelést igényelnek. – Azt mondják ugyan, hogy az orvosnövendék újra kimerítően fogja tanulni a növénytant, s így nem szükséges azt a gymnasiumban tüzetesen tárgyalni. Igaz, de az is igaz, hogy az orvosnövendék nem ér rá fűvészkedni.

Ami először a természetrajzot illeti, a reál tanfolyamban mind a három ország újra tárgyalandó, még pedig a növények és állatok életszervtanával és a földalakulás történetével együtt s mindig a gyakorlati életre való tekintettel. Arra nézve azonban még nem egyeznek meg a nevelők, vajjon az egész növény és állattant kell-e tárgyalni, vagy azoknak csak főrészeit, például az általános növénytan főtanait, vagy a lopva nőzők tanának valamelyik ágát, mely egyszersmind iskolául is szolgál a görcső használására; vagy inkább az emberi testnek legfontosabb s legbiztosabb tényekre szorítókozó boncz-, életszervtani leírása adassék-e, melynek a felosztályokban már némi előföltétei vannak, s mely a

vegy-természettani képzést szépen kitágítná; vagy végre nem kel-
lene-e a tárgyat több szabad csoportra osztani, aszerint, amint azt
az erdészek, gyógyszerészek, gazdák stb. igényei ajánlják, –
mindezekre nézve, mint mondók, még nem történt megállapodás;
min, ha megfontoljuk, hogy a reál gymnasiumok csak a leg-
újabb kor szülöttjei, nem is csudálkozhatni. Ellenben az ásmány-
tanra nézve mindenki elismeri, hogy annak a felgymnasium a tu-
lajdonképi helye.

Mi mind a három természetországot kívánjuk előadati. Az
állat- és növénytanból jobbnak tartjuk, ha a r e n d s z e r - s a ;
é l e t s z e r v t a n r a (Systematik és Physiologie) fordítunk több figyel-
met, de leginkább az ember- és ásmánytant ajánljuk figyelembe.
Az ember az állati és növényi életnek egysége egy új központ-
tal öntudatában. Benne a növény teste és az állat lelke szel-
lemet nyert. Az ember ennél fogva minden földi lénytől tel-
jesen különbözik; következképei) az embertan legfelsőbb a ter-
mészettudomány ágai közt, az ágaknak összesége, egysége. Csak
az embertan alapján méltányolható igazán a természet, mert csak
innen indulhatni okszerűen az anyag- és szellemeiviség kérdé-
snek megoldására. Maga az emberiség története is csak a testi és
szellemi embertermészet ismeretéből ítélhető meg tökélyesen;
mert az emberiség életében az egyes ember lényege tükrözödik
vissza. „Önmagát nem ismerni– mondja Schmidt K. – a legna-
gyobb bűn; a delphii templom eme föliratában: „Ismerd meg
m a g a d a t ! ’ S o k r a t e s az igazságot fedezte föl. Ahonnan egy
középtanodának sem szabad embertan ismerete nélkül kibocsátani
növédekéit”¹⁾). A lélektant kimerítón fogja hallani a tanuló a böl-
cselet óráiban, a testtant pedig a reál tanfolyam növendéke tüze-
tesen fogja tanulni; a classical tanfolyamban részint a bölcselet-
hez, részint a természet- és vegytanhoz csatolhatni a lényeges ismereteket.
A alosztályokban is kellett ugyan már közölni valamit a testtanból;
de vegy- és természettanon alapuló boncz- és élet-
szervtanról akkor még nem lehetett szólni. – Miután a tanuló a
végy és természetani és tömörmértant tanulta s így a jegecztan
alapos felfogására is elő lett készítve, most már élvezettel s nagy
haszonnal tanulhatja az ásmánytant. Kell is tanulnia, mert az ás-

¹⁾ Gymnasiasial-Paedagogik, 1857. S. 147.

mánytan a reál gymnasium növendékeinek egy részére igen nagy jelentőséggel bír. Hogy az ásmánytant a jegecztannak meg kell előznie, azt nem szükséges vitatni. A földtan, földrétegtan, kövület- és őslénytán itt már nem alkalmilag a természettanhoz csatolva adandók, mint a classicai irányban, hanem tüzetesen lesznek tárgyalandók.

Valamint a classicai folyamban, úgy a reálban is a természettudományok közül a természettan és vegytan érdemelnek elsőséget, nem csak önmagukban véve és a gyakorlati életre való szükségöket tekintve, hanem azért is, mert ezek nélkül a leíró természettudományok nem tárgyalhatók alaposabban. A classical gymnasiumban a vegytan nem fordul elé különösen, de a reálban ez tüzetesen tárgyalandó. A természettan a classical irányban csupán könnyebb mennyiségű tételre támaszkodva van kezelve, az erőműtan pedig csak főmozzanataiban méltatva; de a reál folyam már nehezebb mennyiségű tétellel jár, kimerítőbb, tüzetesebb, rendszeresebb tárgyalást igényel. Ott inkább az alaki képzés, az általános műveltség volt az irányadó, itt e kettő mellett a jövő pályát is tekintjük. Itt a tanulás kísérleti mozzanatára is több figyelmet és időt fordítunk s különösen az erőműtannál nagy gondunk van a gépek szerkezetében uralkodó törvényeknek gyakorlati alkalmazására. – „A vegytanban nem csupán az lesz a feladat, hogy a szervetlen vegytan példáiból a vegytani folyamatok törvényeinek ismeretére jusson a növendék; hanem a külön részekbe s a szerves vegytanba is be kell hatolnia. A vegykészítményeknek saját, önálló előállítását a vegyműhelyben, a vegytani összeköttetéseknek s vegykeveréseknek elemzése minőségi s amennyire szükséges, mennyiségi tekintetben is, és végre a szerzett ismereteknek és eljárásmodnak alkalmazása a műtan kiszemelt tárgyaira, – mindezek az elmélet mellett nem csekély befolyással lesznek nem csak arra, hogy a növendék elégséges alapot szerezzen magának a vegytani ismeretekre, hanem különösen arra, hogy a tudományt kitevő ismeretek megszerzésében alkalmazandó szabatos (exact) vizsgálás módjába könnyen és jobban beleokuljon, mint akármi más által, s hogy e szabatos vizs-

gálat iskolául szolgáljon neki a pontos, helyes, körültekintő, óvatos és biztos munkára.”¹⁾

Míthogy a reál tanuló az ó remeknyelvek jellemfejlesztő hatását csak csekély részben élvezi: azért a természettudományok ebbeli mozzanatára annál nagyobb figyelem leszen fordítandó. De e tekintetben a csillagászatot Schmiedttel a tudományok királynéjának nevezhetjük. Azért e tárgy a reál folyamban tüzetesen adandó elé. „Tárgyát – mondja – végtelenség teszi a legóriásiabb alakokban s a legkigondolhatlanabb terekben; már csak a mi tejutunkon is 20 milliónál több napot számlálnak, de azok összes száma a világegyetemben végtelen. Ez fönségre, pompára és magasztosságra nézve a legcsudálatosabb és leghatalmasabb tünemény, mely előtt semmivé lesz minden földi nagyság és fönség! Gondold meg kimondhatlan számát ezen világoknak; 3000-en fölül van az ismert csillagesoportok és ködfoltok száma! Gondolj azoknak nagyságára, melyről éltünk álláspontjából csak gyöngécske képet bírunk alkotni; gondolj azoknak szédítő távolságára; már az első nagyságú álló csillagoktól 15 év alatt ér hozzánk a világosság! Mit mondjunk a többi ről?! Gondolj az összhangra, mely szerint mindegyik törvény szerint halad a maga útján! Mindez nem vezet-e egy örökkévaló bölcseséghez és mindenhatóságához, a nagy világépítész közelébe? S nem nyugtatnak-e meg végczélodra nézve Herder eme szavai: „Az az Isten, ki a természetben mindent mérték, szám, súly szerint a legnagyobb bölcseséggel, jóság- s hatalommal rendezett, a legnagyobb szerű világaikotmánytói le a porszemig, a napokat s földeket fentartó erőtől, a pók finom szövetéig, ő, ki az emberi test s lélek erőit oly istenileg átgondolta, csak az emberiség rendeltetésében járt volna el bölcseség, jóság s terv nélkül?”²⁾ Laplace már csak a bolygók összhangzásából, helyzete- és mozgásából is bebizonyította, hogy két billiót tehetünk egyre, hogy mindez nem véletlennek műve. S így a tünemények felfogása az emberi szel lemet fölülemeli a köznapi kicsinykedésen és a pártok gyűlöletén, beletekintést nyújt a dolgok lényébe, a világegyetem harmóniájába, minőt évezredek elméleti elmélődése nem adhat. A csillagászat

¹⁾ Encykl. (1. Erz. unt. v. K. Schumi etc. Gotha. V. B. S. 960,

²⁾ Werke,, zur Phil. u. Gesch. Wien, 1813 III. 8. XI-XII.

az embert, midőn összezúzza, föl is emeli egyszersmind. Mert az emberi szellemnek lehetséges volt a végtelenség e mélységébe, ezen törvényszerűség- és harmóniába a maga természetes, s ahol ez nem vala elég, műszemével belehatni, valamint ezen behatolására épített következtetéseivel a tudomány legnagyobb diadalait ülleni. A szemlélés és tudás ily nagysága s fősége az érzelmet is emelheti és föl is emeli. Két dolog van, – mondja Kant helyesen – melyek a kedélyt mindig annál újabb és nagyobb csudálkozással töltik el, minél gyakrabban és tartósabban foglalkozik az emberi szellem velők: a csillagos ég fölöttem s az erkölcsi törvény bennem.”¹⁾)

60. §. Eljárási szabályok a gymnasiumi természetrajz tanítására.

A) Növénytan.

Az elemi tanodái természetrajz tanítására nézve felállított szabályokból az ügyes tanító könnyen rájöhet a gymnasiumi természetrajz eljárásának szabályaira is. Minthogy azonban a gymnasiumi tananyag már terjedelmesebb s emellett rendszeresebb, s a tanulók is fejlettebbek; minthogy továbbá a természettudományoknak az ifjú szellem kialakulására való befolyása nem a tárgy és tanidő mennyiségétől, hanem leginkább az eljárástól függ; az pedig különösen a felgymnasiumban mégis csak más szempontokat tartozik figyelembe venni mind a tárgyat, mind a tanulót illetőleg: azért, nehogy eljárásunk ingatag, határozatlan vagy épen okszerűtlen legyen, s így a tantárgyhoz kötött célzt eltéveszszük, szükségesnek látszik, miszerint annak m ó d s z e r é h e z különösen is hozzászóljunk.

Minden tudománynak saját módszere vagy on, mitöbbször még a természettudományok egyes ágai sem kezelhetők egyformán: mindamellett is lehet bizonyos általános elveket felállítani, melyek részint azok sajátágaiból, részint az azok által elérendő képzési célokból folynak. Ezekre nézve már az elemi tanodái természetrajz tanmódjánál is voltunk figyelmeztetve némileg; de álljanak

¹⁾ Grymnasial-Paedagogik. 1857. S. 143.

még itt a következők. Amit a tanítónak szem előtt kell tartania, az azon körülmény, hogy a természetrajz, valamint általában a természettudományok, nem épen önmagáért vétetik föl a gymnasiumi tantárgyak közé, hanem mint a szellem nevelésének eszköze általában és mint a későbbi szaktudományra szükséges előiskola. Minél fogva az igen terjedelmes tananyagból csak azon részek emelendők ki, melyek ama kettős célnak a növendék fejlettségéhez aránylag legjobban megfelelnek. Nem szabad tehát a gymnasiumban sem a tárgyat encyklopaedice tanítani, ha mindjárt úgy volna is rá idő, mint nincs; de más részről a kiszemelt részeket beható alaposággal kell tárgyalni, különösen a felosztályokban. –Hogy továbbá a gymnasiumban is a természetből, a tárgyak és tüneményekből kell kiindulni, az ismeretet észlelés- és behozásra s nem történeti oktatásra és könyvtanításra építeni: azt mindenki tudhatja, kinek a lélek működéseiről és a természetrajz képző erejének mivoltáról fogalma vagyon. – Ilyen minden értelmes nevelő előtt ismeretes szabály az is, hogy a tanuló mindent, amit tehet, maga tegyen, nem csak azért, mivel a magunk fáradsága által kikeresett igazságok mélyebb gyökereket vernek, mint a közlöttek, hanem főleg azért, mivel az ifjú szellemnek természete a munkásság, melyet minden kitelhető módon ápolni kell. – Végre, ha azt akarjuk, hogy tanításunknak sikere legyen, elegendő tanidőt keil arra rendelnünk, különben nem fogunk a tárgyba behatni, hanem csak átröppenni rajta, mi csak kevéssel ér többet a semminél, minthogy úgy a szabatos módszer általi gyakorlást eszközölni nem lehet. Azért sokkal célszerűbben cselekszünk, ha kevesebb részre szorítkozunk,hanem azokat kellőleg átdolgozzuk, mint ha valamennyi részen fölületesen átmegyünk. A meg nem emésztett eledel mindig árt, s az alap szilárdsága mindig előbbre való, mint annak terjedelme.

Ez általános elvek után menjünk át a természetrajz n ö r v é n y o r s z á g á r a .

1) Ami a n ö v é n y t a n t illeti, ebben először a s z e r v t a n t (organologia) különböztetjük meg, melynek főadata a növénynek külső alkatát megismertetni, aztán a b o n c z t a n t (anatómia), mely a növényt szerveinek alapképződményeire taglalja szét, továbbá a v e g y t a n t, mely a növény anyagát mutatja ki, s végre

az életszervtant, mely annak életfolyamát rajzolja. A részek az általános növénytant képezik. Ezekhez csatlakozik a rendszertan s ennek beláthatlan része, a különös növénytan, mely az egyes fajokat, nemeket stb. jellemzi. Valamennyinek zárkövét teszi a növények elterjedése a földön s történetök a földkéreg fejlődési folyamata alatt. Hogy ezen részekből a gymnasium alosztályaira csak a növények szervtana és rendszerezése s az életszervtanból csak némi népszerű tájékoztatás vehető fel, könnyen gondolhatni, mivel azok nem gyermeknek valók.

2) A saját észlelés és önmunkásság általi megismerés elvét a természettudományok egyik ágában sem alkalmazhatni oly nagy mérvben, mint épen a növénytanál. Mert növény mindenütt van; maguk a tanulók is gyűjthetnek eleget minden előadásra, úgy hogy a második fél évben mindig friss példányokon történhetik a tanítás, és mindenik tanuló előtt lehet egy példány. A saját szemlélés és tevékenység elvénél fogva a tanuló maga írja le az illető növényt; de ennek tulajdonképi helye a felgymnasiumban vagyon, az alsóban csak keveset kívánhatni e tekintetben, főleg elejénte. Könnyebb ennél az összehasonlítás és a szervek különféle alkatának vizsgálása. Itt ugyan leíró összehasonlítással is élhetni; de mivel a tanulók nyelvtelhetsége még szegény arra, hogy minden különbségei kifejezhessen, azért jobb azon mód, mely szerint a növényt valamely alkalmas könyv leírásával hasonlítjuk össze és határozatjuk meg. Ha könnyen meghatározható fajokkal kezdünk s lassan biztosan haladunk, s gondunk van rá, hogy a szemlélet gyakori ismétlés által megerősödjék: akkor tapasztalni fogjuk, hogy ezen eljárás nem csak a fejlettebb ifjúnál használható, mint azt némelyek állítják, hanem az első osztályban is. Hogy a meghatározás e nemének sokféle hatásos befolyása van a tanuló alaki képzésére, s az anyagot is könnyebben juttatja birtokába; hogy a bizonyos siker nagy megelégedésére szolgál s a természet iránti érdekeltségét fokozván, őt további vizsgálatokra serkenti: azt nem kell vitatnunk.

3) A növénytani műszótár kissé száraz ugyan, de ha tanulókat kellően foglalkoztatjuk, majdnem észrevétlenül sajátítja azt el. Ugyanis midőn a növény alkatát vizsgálja, a vizsgálat közben

többször is megmondjuk s megmondattjuk annak latin és magyar nevét; s minthogy a növény részeinek észlelése, megnevezése és meghatározása huzamosb ideig történik, azért ideje van neki a nevet emléjébe vésni. Minél tovább halad a tanuló a növénytanban: annál kevesebb újat hall a műnyelvből s annál jobban, mondhatni, elenyészhetlenül vési azt emléjébe, minthogy azt az újabb meghatározásoknál szakadatlanul használja.

4) Mivel a könyvben, mely szerint a meghatározás történik, ismeretlen kifejezések is fordulnak elő: azért azokat a tanító nem csak megmagyarázza, hanem ahol szükséges, rajzban is szemlélteti. Amit a rajzról az elemi tanodái természetrajz tanításmódjánál említettünk, az ide is értendő. A rajz igen hathatós segédeszköze az észlelésnek, miről könnyen meggyőződhetik az, ki valamely többször megtekintett tárgyat rajzol; rajzolás közben tapasztalni fogja, hogy egyik-másik tulajdonsága a tárgynak, ha néha lényeges is, kikerülte figyelmét, s hogy újra meg újra kell azt szemlélnie, ha hiven akarja rajzolni. Azért helyesen jegyzi meg Raumer¹⁾, hogy a természet utáni rajz felüdülésként szolgál a tanulónak, mi éppen a legelső osztályokban a legfontosabb; továbbá a természet összbenyomásának befogadására képesíti s erősíti, fölfrisíti a szemet. – Igen kívánatos, hogy a természetrajz tanítója rajzolni tudjon.

5) Az ismétlés itt is anyja levén a tudománynak, a tanulót újra meg újra elé kell venni. De az itt úgyszólván magától jó; mert a következő növények meghatározásánál többé-kevésbé majd mindig vissza kell mennünk a tanultakra. Ha valamely nagyobb részletet végeztünk, összefoglaló ismétlést kell tennünk, úgy a fél év végével az egészet rendszeres összefüggés szerint kell áttekintenünk, mely alkalommal aztán az algymnasiumban a szervrajznak (organographia), a boncz- és életszervtanak a gyermekek felfogó erejéhez mért mozzanatait is meg lehet ismertetni. Ezen foglalkozásra már czélszerűen rendezett növénygyűjtemény szükséges, minőnek minden iskolában keli lenni; de a tanulónak is kell ilyet csinálniok, hogy iskolán kívül önálló meghatározásokra, részint összefoglaló ismétlésre használhassák.

¹⁾ Geschichte der Paedagogik. 1857. III. Th. S. 34.

6) A kezdő tanításnál az egyes növényeket határozott rendszer egymásutánja szerint venni de nem célszerű eljárás sem alaki, sem anyagi tekintetben. Kívül tartasuk: a könnyebben meghatározhatókkal kezdeni, legyenek azok akár végén, akár közepén a rendszernek; a t e r m é s z e t i r e n d s z e r önkényét is eléáll, ha elég növényt ismerünk; s aki gyűjt, sem szokott rendszer szerint gyűjteni, hanem a gyűtés után rendez. Elejénte csak arra kell tekinteni, hogy szemléltetésünkben Linné minden osztálya és rendje képviselve legyen; későbbben aztán bizonyos számú családok nemei és fajai lehető teljességben kerülnek meghatározás alá. Hogy a felgyimnasium reál ágában mind az anyag terjedelmesebb, mind a kezelés módja tudományosabb, rendszeresebb leszen, s a szervrajz, boncz- s életszervtan behatólag tárgyalatik, azt már az előbbi cikkből is tudhatjuk.

B) Állattan.

1) Az állattan tanítása, hasonlóan a növénytanhoz, szintén az észlelés elvén alapszik; de itt az észlelés már sokkal korlátoltabb, mint a növényeknél, mert míg növényt a legszegényebb flórában is igen számos példányban gyűjthetni, addig az állatország példányait, különösen a szemlélésre legalkalmasabb gerinczeseket nem könnyű dolog megszerezni; vagy ha megszerezük is, csak kevés példányra kell szorítkoznunk. „Azért – mondja Kirschbanm – gyakran ábrákhoz kell folyamodni; de amelyek az állati testrészeket nem rajzolják oly teljesen, mint az eredeti példányok. Mivel az állatfajok sokkal nagyobb számúak, mint a növények: azért, legalább kevésbbé jelentős osztályoknál, kényszerülve vagyunk a családoknak és egyéb csoportoknak csupán egyes képviselőire szorítkozni. Az állattest alkatanak ellentétei sokkal számosabbak levén, osztályoznunk kell s azután az egyes osztályokat egyenkint elévännünk; mert a rendszer különböző osztályainak állatait nem lehet oly könnyen egymás mellett szemléltetni, mint a növénytanban. A belső szervezet oly fontos mozzanatot teszen, hogy annak bizonyos fokú ismerete nélkül már a legfelsőbb csoportosítást sem foghatni fel kellően.

Végre az annyira gyümölcsöző önmeghatározás sem alkalmazható oly mérvben, mint a növényvilágban, minthogy kevés a példány, s ezek használása sok nehézséggel jár; minélfogva sokszor az összekötő (synthetici) úton kell járni.”¹⁾

2) A t a n f o k o z a t o t illetőleg megjegyezzük, hogy kezdetre legalkalmasabbak a gerinczes állatok s ezek közt az emlősök. A tagolt állatok ugyan több példában szerezhethők meg; de testrészeik csekélysége s a fajok sokasága miatt csak későbbi fokozatra alkalmasak: míg a gerinczesek a más állatoknál hiányzó gerincoszlopnál és külsejőknél fogva könnyen megkülönböztethetők, ha mindjárt a test többi részét nem is szemléltjük közelebbről. – Az emlősök után a madarak, úgy a hüllők és a tagolt állatok lesznek ismerttetendők. A gerinczetlen állatok közt főfigyelmet érdemelnek a tagolt állatok s ezek közt a rovarok, mint amelyek a tanuló önmunkásságát legjobban igénybe veszik. A rovarok ismerttetése széttagolást igényelvén, e célra friss példányok szükségesek; ha pedig ilyenek nincsenek, a szárazakat it föl kell nedvesíteni; mert igen törékenyek lévén, nem használhatók. A bogarázás nagyon ajánlandó a tanulónak; mivel így nem csak a tanításra és önálló meghatározás gyakorlására szükséges példányokat szerzi meg magának, hanem ami fő, alkalmat nyer a rovarok életének egész folyamát, a természethez való igen fontos és érdekes viszonyaikat szemlélni. Mivel a rovarok némely részecskéi igen kicsinyek, azért azoknak vizsgálására nagyító szükséges. Attól, hogy a nagyító elgyöngíti a szemet, nem kell tartani, sőt inkább a fegyvertelen szem romlik meg a kicsi tárgyak nézetegetése által. – A többi alsóbb rendű állat közül a férgek közül az érdekes bélférgeket szemléltetjük, és pedig, hogy életök fejlődésében láthassuk őket, górcső segélyével: ezekhez néhány más hazait csatolhatunk. – Nagyobb méltatást igénylenek a puhányok, részint alkatuk, részint és főleg azért, mert a kagylók a földtanban nagy szerepet játszanak. Rövidebben fogjuk tárgyalni ezeknél a sugárállatokat, bányákat, tuskébőrüeket. Végre megjegyezzük, hogy az állattan jelen állásánál fogva alkalmas helyeken a kövületi maradványok is bele-

¹⁾ Encyklopaedie des s. Erz. u. Unt. v. K. Schmid etc. Gotha. V. B. S. 110.

szövendők a tanításba. Természetes, hogy az alosztályokban a föld kérgének változatairól kellő felvilágosítást nem adhatni; de azt föl lehet és föl kell fogatni, hogy a kövült állatok egy igen rég kihalt világhoz tartoznak.

3) Ha a kisebb s aztán a nagyobb csoportok közötti belyegeinek összefoglalására szoktatjuk a tanulókat: akkor a nem, család, rend jellege s a rendszer úgyszólván önmagától áll elé. Az együvé tartozó állatokat együtt állítja ugyan a tanuló szeme elé a tanító: de hogy azok együvé tartoznak, azt a tanulóknak magának kell kitalálni. A rendeket nem szükséges szoros rendszeri egymásutánban elévenni, talán legjobb a hűvőkkel kezdeni. De ami rendszerileg együvé tartozik, az együtt szemléltetendő.

4) A tanítást nem szabad pusztán könyvre támaszkodva adni, vagy mint sokan szoktak tenni, az állatokat csak az elmélet betanulása után szemléltetni, azt is futtában, sokat egyszerre; hanem mindent, amit csak lehet, szem elé állítsunk s az elméletet a szemlélésből állapítsuk meg. Csak miután a tanuló a főalakokkal megismerkedett, tanácsos őt állatgyűteményekbe vezetni, hogy ott az együvé tartozó alakok egész sorain szélesítse látását. Az iskolai gyűteményben nem levő némely fajokat állatseregélyben kell megtekinteni; amelyek pedig ott sem láthatók, azok jó ábrákban lesznek szemléltetendők és a szemléltekkkel összehasonlíthatók. Természetes, hogy az ábrák általi szemléltetés sokkal több ügyességet kivan, mint az eredeti példány. – A szemlélést, ahol szükséges, főleg elejente, míg a tanulók az észlelés módjába bele nem okulnak, a tanító vezeti, irányozza; később csak itt-ott segít, hol a tanulók valamely tulajdonságot föl nem fedeznek, vagy nem ismerhetnek, milyen például az állat életmódjának leírása. A meghatározásban előre haladt tanuló azonban az állatok életmódjára, vagy legalább annak némely mozzanataira nézve is el bír igazodni; mert hiszen ő maga határozza meg a test egyes részeinek, fogaknak, lábaknak, fegyvereknek, koponyának alkatát, de az alkat összefüggésben van az életmóddal.

5) Ha már a növényeknél is tekintettel kellett lenni azoknak gyakorlati hasznára, az emberhez és a többi természethez

való vonatkozására: akkor e mozzanat, valamint az életmód leírása is az állattanban még nagyobb figyelmet érdemel. Ezt lényegesebb vonalaiban a tankönyvnek is kell tartalmaznia, bogy a tanulónak támpontja legyen az ismétlésben.

Ezen ujj mutatók az állattan egész tanítására vonatkoznak ugyan, de a tananyag mennyiségét tekintve az algymnasiumra szólnak. A reál felgymnasium állattana általában véve nem érdemel oly figyelmet, mint a növény és ásványtan; de tekintve az embertant, az állatok boncz- és életszervtanát, fontosabbnak mondhatni a növénytanál. Az algymnasiumra mondottak a felső tanfolyamra is értendő; ugyanazon anyag tárgyalandó itt is, de tüzetesebben és tudományos alakban. Itt a tanuló már természet- és vegytani s rajzismeretekkel fog tárgyához: a mennyiségtan és az ó remeknyelvek alaki képző ereje hatalmasan kifejtették szellemét, láthatára tágult; következésképp egészen másképp forgolódhatik a természet vizsgálásában. Az egész állattant keresztül kell ugyan tanulnia, de amire aránylag legtöbb idő és gond fordítandó, az az embertest tana. – A classicus tanfolyamban nem fordulván elé a természetrajz, ott az embertan nevezetesebb mozzanatai a természettanhoz és bölcselethez csatolandók; de már a vegytanban is sokat lehetett közölni belőle. – A mi tanítását illeti, abban Kirschbaum következő utasításához tartjuk magunkat: „Az egyes szervek alkata szabatos boncztani képmásokon, vagy az emberhez közel álló emlősök szervein, ha más nincs, rajzokon szemléltetendő. Az embernek a többi állatokéitól nagyon elütő szerveit legjobb boriélben tartott eredeti példányokon szemléltetni. Egy jól elkészített csontvázat minden középtanoda szerezhethet magának. A föl, szem, bangcső alkatáról a természettanban is van ugyan szó; de itt többoldalúan lesznek tárgyalandók. Némely szervek működését könnyen lehet kísérletileg szemléltetni; így például a szívét borjúszíven. Ahol szükséges, görcsővel kell kifürkészni, ami körül a dolog forog; így például a tüszúrás által nyert vércsepp görcsövön tekintve elétünteti a vértkecek alkatát s azt, ami különböző körülmények között belőlök lesz; a vérnek a test hajszál-csövein való átmenetét igen szépen szemléltetni a béka uszhártyáján. – A nemző részek, melyeket az alosztályokban

említeni sem kellett, itt tárgyalás alá kerülnek, de tárgyalásuk komolyságot igényel. – Hogy az életszervtáim egyik mozzanatát az egészségtan teszi, fölösleges említenünk.”¹⁾ Itt a helye s ideje annak is, hogy a nemzés folyamatáról s a nemi ösztönnel elkövetni szokott visszaélésekről s ezek borzasztó következményeiről okos felvilágosítást adjunk az ifjaknak. (1. Kül. Nev. 41. §.)

C) Ásmánytan.

Ezt már az algymnasiumban is elé kellett adnunk, részint hogy természetrajzi tanításunk teljes legyen, részint az idő közben kilépő tanulók kedvéért. Némelyek elveszettek tartják ugyan az időt, melyet ásmánytanra fordítunk, mielőtt a tanulók a végy- és tömörmértant tanulták volna. Tudjuk, hogy teljes, ni após tanulása csak az előre ment segédismeretek után történhetik; de a harmadik osztály tanulói a természet és vegytan kivételével elég előismerettel bírnak már arra, hogy az ásmánytan népszerű előadását megértsék, mert a mértani alaktant már az elemi tanodában is tanulták, a gymnasiumban pedig folytatják. Ha az állat- és növénytant boncz- és életszervtani ismeretek nélkül is tanulhatja a gyermek: miért ne vezethetnők be haszonnal az ásmánytanba is? Kirschbanm²⁾ azon állítása ellen, mintha az ásmánytannak az algymnasiumban való azaz jegeczisme nélküli tanítása nevelési bűn, gyermekkínzás volna, anélkül hogy csak legkisebb haszonnal is járna, felhozzuk Diesterweget, ki azt mondja, hogy a tanítást legjobban lehetne kezdeni az ásmánytannal, ha elegendő alkalmas jegeczünk volna; s hogy gyermekei egy természetrajzi órán sem szoktak oly érdeklődéssel s figyelemmel jelen lenni, mint épen az ásmánytan első óráin, és pedig azon okból, mert minden gyermek maga készíti az iskolába hozandó sójegeczeket; a földolog az, mondja, hogy a tanítás szemléleti legyen.³⁾ Ha megfontoljuk, hogy az ásmányok szemléltetésénél

¹⁾ Kirschbanm, Encykl. d. g. Erz. u. Unt, v. K. Schmid etc. Gotha. V. B. S. 957.

²⁾ Ugyanott. S. 940.

³⁾ Diesterweg, Wegweiser, 1851. II. B. S. 256.

először az összbenyomást kell elfogadnia a tanulónak, azután az egyes tulajdonságokat keresnie, mint: fény, átlátszóság, szín, súly, keménység, érdekesség, simaság stb.; hogy néhány leg-szükségesebb vegytani kísérletet is tehetni: akkor ebben nem ta-lálunk gyermekkinzást.

Felgymnasiunai kezelése, melyből az alsót is könnyen elvon-hatni, következő:

1) Az ásmánytan tudományosabb tanulására először a szer-vetlen vegytan, másodsor a jegeczisme levén szükséges, ezen tanokat előre kell bocsátani. Az ásmánytanra utósó évben ke-rülvén a sor, addig a vegytant kétszer tanulja a növendék. A vegytanról az általános természettudományoknál (1. 59. §.) lévén szó, itt csak a jegeczismére kívánunk szorítkozni. A jegeczisme tanítására tökélyesen képződött, egészen szabályos alakok szük-ségesek, s ilyenekül szolgálnak a papír- vagy fa-jegeczminták. Minthogy ezek készítése igen előmozdítja az alakok emlébe való vésését és megtartását: azért ajánlatos, hogy a tanulók is ké-szítsenek mintákat. Az ásmánytan tanulói már érettebbek levén, nem szükséges épen a legkönnyebbekkel kezdeniök, hanem mi-után áttekintést szereztek maguknak a jegeczrendszeréről s azt is tudják, min alapulnak azok, a szabályos rendszerrel kezd-hetünk. Ha a tanulók az alakokat és képződéseik általános tör-vényeit alaposan ismerik: akkor a való természetbe mennek át és lehetőleg kialakult természeti, vagy oldatokból nyert jege-ezeken kezdve nagyobb és nagyobb eltérésekre haladnak, mely foglalkozásnál aztán az élek mérésének különféle módjait is kell tudniok. – Bevégezvén ezeket s a jegeczek halmozódását, ösz-szenövését s az ál alakokat is ösmervén, a jegeczek meghatározá-sában gyakoroltatnak a tanulók. S csak miután ezen iskolán kellő lépcsőzetben keresztülmentek, vezetjük őket be az ásmány-tanba.

2) Némely vidékeken mindössze is csak egy pár sziklafaj levén található, a tanulók általi gyűtésről itt nem igen lehet szó, hanem jól rendezett ásmánygyűteményre van szükség, melyben mind a szabatosan képződött, mind a szabálytalan, nem-réteges, tömeges alakok elegendő számú példányokban meglegyenek.

3) Már csak eddig is megérthettük, hogy az ásmánytan taní-

tásában másképp kell eljárni, mint a növény- és állattanban. De még nagyobb különbséget láttunk a meghatározás folyamatában. A növények és állatok ismervei többnyire szembe ötlők: az ásmányokéi néha csak nagynehezen fődözhetők fel; amiért itt a meghatározásnál m ű n y e l v i g y ű t e m é n y r e van szükség. A növény- és állatnál a példányok egyenlők levén, többnyire egy példánnyal is beeérhetni: az ásmányok annyira különböznek, hogy gyakran egész sor ásmányt kell összehasonlítani, ha kellőleg akarjuk ismerni. A meghatározásnál két úton járhatni el, az első a v e g y t a n i, midőn t. i. az ásmányt feloldjuk s úgy keressük ki jegeczalakját, keménységét, olvadhatóságát, oldékonyságát, íajsúlyát, fényét s egyéb tulajdonságait; a másik út ezzel ellenkező, melynél a már meghatározott ásmányból annyi darabot, amennyi csak van, egymással s a hozzájuk hasonlókkal összehasonlítunk s minden tulajdonságukat, a rendszerben, földtan- és földrajzban való helyöket, a többi természetre való vonatkozásaikat, használatukat jól megjegyeztetjük. Hogy az ásmányok meghatározásánál is van bizonyos lépcsőzet könnyebről nehezebbre, az magától is érthető. E lépcsőzetet annyival inkább szem előtt kell tartani, minthogy az ásmányok meghatározása úgysis sokkal nehezebb, fáradságosabb és több időt igényel, mint a növényekéi és állatokéi. Itt csak kitartás vezet célhoz.

4) Az ásmánytanhoz csatolandó a k ö v ű l e t r a j z, a föld réteg tan, a földtan, ő s l é n y t a n. Ezeknél még több nehézséggel kell küzdeni a tanulónak; mert az ásmányok halmozódását mégis csak könnyebben lehetett megismerni, de itt már csupa keverékek, gyakran a legbensőbbben összekötött, legfinomabb részekből álló keverékek fordulnak elé. Mivel azonban a tanuló szeme már megerősödött, itt is elég biztossággal s annál nagyobb élvezettel fog haladhatni, mennyivel magasabb a föld alakulásának, teremtésének gondolata az egyes ásmányok képződésének gondolatánál. Fődolog itt, hogy gazdag gyűteményünk legyen, mert a különféleség sokkal nagyobb, mint az egyszerű ásmányoknál. Minthogy pedig a kővületrajzban a földkéreghez való vonatkozások mindenütt előtérbe lépnek: azért itt a természetvizsgálati kirándulások okvetlenül szükségesek. Csak a hely színén lehet megmagyarázni a kőzettömegek telepedési viszonyait. Hogy e

czélra nem akármely hely alkalmas, azt kiki tudhatja; hanem kö- és érczbányákat, átmetszéseket s általában oly helyeket kell kiszemelni, hol a földrétegek nyitvák. Ugyanitt lesznek szemléltetendők a száraz föld alakulásának története, korszakai, a rétegrendszerek és képződmények, sziklafajok a bennök levő ásmányokkal, a kövületi maradványok. S ezen földréteg- és földtani magyarázatokhoz végre az őslénytan és a teremtés történetének főbb mozzanatai fognak csatlakozni. E pontra nézve biztosan állhat a tanár Mózes könyvének alapján; mert „kissé vakmerő dolognak látszik, mondja helyesen Chateaubriand, azt állítani, mint ha Origenes, Eusebius, Bossuet, Pascal, Fenelon, Baco, Newton, Leibnitz, Huet és mások vagy tudatlanok, vagy együgyűek, vagy éppen alávaló csalók voltak volna, kik legbensőbb meggyőződésök ellen beszélének. S mégis ők hitték Mózes történetének igazságát; s nem tagadhatni, hogy ezen férfiak oly mértékben bírták a tudományt, mely mellett a mi tudományunk csak igen csekélynek látszik.”¹⁾

5) A természetben tett vizsgálatokat úgy kell intézni, hogy egyeben kívül azon eredményre is jusson a tanuló, melyet Schmidt K. következőleg ecsetel: „A természet élete a maga fejlődési útjában több az öntudatlanságból az öntudatosságig emelkedő lépcsőn megy keresztül. A jegecz a legalsóbb, a legszenvedőlegesebb élet, mely azon pillanatban, melyben születik, el is halt. Ami a jegeczben egymás mellett, az a növényben egymás után van; a növényben az élet élő szervezetté lett, de amelynek nincs belső központja, a növény a tengéletnek képviselője. Mint belső központ az állatban tűnik fel először az élet. A növény test, az állat lélek; a növény a földben bírja gyökerét, az állat önmagában. A növény sarkulása le- és fölfelé irányul, az állaté kifelé. A növény növése egyes tagjaiban fokonkint foly le: a növény előbb mag, aztán szár, későbbben virág stb.; az állatnak, ha megszületett, azonnal minden része megvan. A növény erősen lekötött, öntudatlan állat, az állat önkényesen mozgó, a képzetek által tudatra jutott növény. Az ember pedig mind a kettőnek, az állati és növényi életnek egysege egy új központtal öntudatában. Benne a növény teste és az

¹⁾ Genie du Christianisme, T. I. P. I. L. 4 Ch. 1.

állat lelke szellemet nyert. És így az ember minden földi lények fölött áll.”¹⁾)

61. §. A természettudományi kirándulások.

A természettudományi kirándulások egyik lényeges, szükséges mozzanatát, kiegészítését tevéen a természettudományok tanításának, helyén van itt ezekről is szólni valamit. – A kirándulások már az elemi iskolában is szükségesek; de a középtanodában sokkal nagyobb szükség van azokra, mint az elemiben. Tudván, hogy a természetrajzi tanítás észlelésen alapszik, a jól rendezett gyűtemények annak nélkülözhetlen föltétét képezik. Már ha csupán a gyűteményeket tekintjük is, fontos szolgálatot tesznek a kirándulások; mert minden tekintetben kielégítő gyűteményei csak igen kevés helynek levén, azokat a tanulók segítségével igen gyarapíthatni. Ezen tevékenység alkalmával a tanulók nagyon szilárdítják és szélesítik ismereteiket s maguk részére is gyűjthetnek, minnek sokféle jó hatása vagyón.

De a szárított, kitömött, vagy bori élben tartott példányok nem használhatók minden ágára a szemléltetésnek; részint alakjokat, részint színöket vesztek, részint annyira megszáradnak és összezsugorodnak, hogy használatnál összetöredeznek, különösen az egyes testrészek észleltetésénél. Aztán, ha még oly kellően voltak is fentartva a példányok, a holtak országába tartoznak azok, élet és mozgás nélkül szükölködnek. Egészen más valamely holt rovart szemlélni, s egészen más azt a természet Őlében, erre való vonatkozásaiban, életének folyamában, sürgés-forgásában vizsgálni; egészen más, ha a növényt egyenkint, elszigetelve látjuk, s más, ha azt a többi növény közt számtalan példányban s fejlődése különféle fokozatain észleljük. Csak a természetben nyerhetünk összbenyomást, csak ott ragadtatunk el a fönséges összhangzástól, mely a mindenségben annak beláthatlan változatossága és törvényszerűsége daczára is mindenütt uralkodik; csak az össztermészet gyakori megtekintése csillapíthatja le azon gyakran kimondott aggodalmat, hogy az egyes természeti tárgyaknak szét-

¹⁾ Gymnasial-Paedagogik. 1857. S. 145.

taglalása az egész s az egészet átlengő szellem iránti érzéket eltompítja s kiöli és könnyen anyagelviségbe téveszt, mely az anyagrészcskéken túl semmit sem fogad el. Csak aki a természet ölébe lép s azt nyílt szemmel s emelkedett érzettel szemléli, lehet annak barátja. Pestalozzi azon nyilatkozata ellenében, hogy a gyermeket nem kell erdőbe vezetni, mert nem látja azon egyes fákat s füveket, melyek legalkalmasabbak a nem és faj szemléltetésére, helyesen jegyzi meg Raumer¹⁾, hogy ez annyi, mint a gyermeket minden összhangzatos zenétől, énektől eltiltani, mert az csak hangzavar; ha előbb a hegedűt hallatjuk vele, úgy a sipot stb., akkor bírja ugyan az egyes hangokat, de azok szellemi kapcsolását, a symphoniát, nem. – A szabadban van tehát az igazi természetrajzi tanítás.

A szépirodalmi s valláserkölcszi mozzanat is a szabad ég alatt juthat leginkább érvényre. A természetrajz az érzésrendszernek is képezi táplálékát; de ezt csak is a természet ölében kapja igazán az ember. A természet Schmidt K.²⁾ szerint szemléletekben és tettekben beszél, mint Istennek élő írása, megtestesített szava, mindenütt egész, teljes, üde, erős és gyermekded: ki kell tehát vezetnünk a növendéket, hogy olvasshassa s hallhassa ezen második szent írást.

A természetrajz tanításának az is egyik célja, hogy a tanuló a természetben műremekre ismerjen s gyönyörködjék benne, másképp, hogy a természetre irányzott műérzékét művelje; de e célzt csak a szabad természetben érhetni el. A természet iránti érzék minden szabályos szervezetű emberben megvan, mi több még a legnyersebb vad embernél sem hiányzik egészen. S hogy mily értéke van ez érzék művelésének, elég legyen csak Raumere szavaival bizonyítnunk. „Már igen fiatal korától kezdve kell az ifjúság kedélyét, érzékét s értelmét a teremtésnek, ezen második szent írásnak, tiszta felfogására képesíteni.”³⁾ A tanulóknak az iskolában látott testeket a szabad természetben is kel! látnia s azokkal mint élő lényekkel közelebbről megismerkedni; sok példányban kell látnia a fát, melynek leveleit, virágait az isko-

¹⁾ Geschichte der Paedagogik, 1857. III. S. 337.

²⁾ Buch der Erziehung. S. 211.

³⁾ Gesch. d. Paedagogik, 1857. III. S. 311.

lában tanulta ismerni, hogy az által az alak alaktörvényének végtelenül dús változatosságát, a sok egyes lényeknek fajtát és együtt-életét észlelhesse; szabadba kell mennie, hogy a természet összképét felfogni tanulja és sejtelmet nyerjen annak tökélyes szépségéről.

Nagy nyereségynek kell tartanunk a kirándulásoknak az érzésekre s általában a testre való hatását is. A növendék szellemi ereje a tudományok jelen fejlettségénél fogva nagyon igénybe levén véve, a nevelők szükségesnek találták a testgyakorlás behozatalát, nehogy a test a folytonos szellemi foglalkozás miatt elcsenevésszen. De a kirándulásoknak az egészségre sokkal jobb hatásuk vagyon, mint a testgyakorlásnak; arról nem nehéz meggyőződni, ha értünk a testi neveléshez és megfigyelünk valamely kirándulást.

Igaz, hogy egy egész, vagy több osztályt vezetni szabadba s kellő rendben összetartani, anélkül hogy az egyeseknek szabadon választott szemléléseit eleveenségöktől megfoszszuk, nehéz feladat: de az együttes kirándulásnak a természet iránti érzékre oly nagy befolyása vagyon, hogy a nehézségek csak tapintatos vezetésre serkentik a tanítót, de nem ijesztik el.

Hogy azonban a kirándulásoknak sikerök legyen, tervszerűen kell intéztetniök. Pusztá gyűtés és a tanító által mondott névnek a talált példány mellé való írása kevéssel használ többet a semminél. Valamint az iskolában, úgy itt is az észlelés a fődolog; de amelynek csak azon mozzanatokra kell szorítkozni, melyeket épen a szabadban észlelhetni legjobban; a részletesebb taglalás az iskolai tanításra hagyandó – Ugyanez értendő a meghatározásra nézve is. Az eljárás úgy intézendő, hogy egyes alkalmas helyeken magukra hagyjuk a tanulókat, miszerint saját természeti hajlamaik szerint önállóan keressenek s társaikat a találtaknak közös megsemlélésére híják; de fontos helyeken, hol t. i. a figyelmet valami nevezetességre kell fordítani, a tanító maga köré gyűjti a növendékeket s mutat, magyaráz és a pihenés alatt elmondhatja az egyesek külön észleleteit. Hogy a kirándulás főhelyén, a hegyetön, a forrásnál, a nap leáldoztával alkalmi dalnak hiányozni nem szabad, magától értődik. – Elejénte a kirándulásoknak nem szabad messze terjedniök, mert egy darab erdő, mező is elég anyagot

nyújt foglalkozásra; csak későbbben, midőn ritkább növényekre s földrétegtani észlelésekre kerül a sor, vezetendők a növények távolabb fekvő helyekre is. Fél, vagy egész napot igénylő kirándulások csak gyéren történjenek; s azokat is szorgalom és jó viselkedés jutalmának tekintsék a növények. Hogy a növényeket vezető tanítónak igen otthonosnak kell lenni a növények meghatározásában, azt említeni sem kell; mert ha fennakad, vége tekintélyének, vége a természet iránti érdeklődésnek is. – Nem szükséges, hogy a kirándulások mindig a tanító vezetése alatt történjenek. Elég, ha havonként kétszer vezeti ki őket; ha azonban többször teheti, annál jobb. Ha a tanító néhány kirándulásnál elég utasítást adott a tanulóknak az idő kellő felhasználására: akkor magukban is mehetnek, de csak kisebb csoportokban.

62. §. A természettan tanmódja a gymnasiumban.

A természettan a természettudományoknak egyik csoportját, az általános természettant képezi. A természettan az általános természettan különbözik, hogy a természettan tárgyat a természeti testek, a természettan pedig azok anyaga és az anyag tünetei teszik. Ha a természettant úgy tekintjük, mint a természetben működő erők, tünetek, változások s ezek törvényeinek tanát: akkor a természettan a tágas értelemben vett természettan részének tűnik föl. De ha különbséget teszünk a szoros értelemben vett természettan (fizika) és a természettan között, mit e tudományágaknak nagy terjedelme miatt csakugyan okszerű is tenni: akkor a természettan (szoros értelemben véve) azon mozgásokról értekezik, melyek az anyag állapotai és tevékenységei által jönnek létre, s melyek az egész természetben előfordulnak. Megfejt a mozgás azon törvényeit, melyek szerint Sirius világa szemünkig s ez által szellemünkbe hat; megmagyarázza a hang, meleg, villanyosság, delezesség mozgásának nemeit, meg azokat, melyeken a szilárd, híg s légnemű testek mozgása alapszik, s melyek szerint a víz gőzzé s általában az anyag légneművé válik. Mint látjuk, a természettan a testeknek csak külső tulajdonságait s állapotait vizsgálja: a természettan ellenben a testek azon változásairól tanít, melyek azok belső tulajdonságaira vonatkoz

nak; eléadja azon erőket, melyek ezen változásokat eléidézik, a törvényeket, melyek szerint ezen erők működnek. így hát a vegytan a természettannak vagy melléje, vagy alája vagyon rendelve, amint t. i. az elsőnek fogalma szűkebb, vagy tágasabb. A természettan eme két ága sokféleképp átnyúlik egymásba, azért egy egészet is alkot, de mivel a vegytan újabb időben igen terjedelmessé lett, s a fönnnebbi különbség miatt is, önálló tankép is szokott tárgyalatni, legalább a magasabb tanfolyamokban. – Némelyek a csillagászatot is, mint a leíró természettudományok egyik ágát, külön szokták tárgyalni; ennek legillőbb helye a természettanban vagyon.

Hogy a természettan a maga alaki képző erejénél és anyagi feladatánál fogva minden tanodának, mely általános műveltségre törekszik, egyik képző eszközét, a reál gymnasiumnak pedig egyik főtan szakát teszi, azt már eléggé kifejtettük. Azért itt csak a módszerről kívánunk szólni röviden. De mivel ez szorosán összefügg a céllal, előbb ezt kell legalább néhány szóban felállítunk. A cél alaki és anyagi. Az alaki cél először abban áll, hogy a természettan, valamint általában a természettudományok, a tapasztalati ismeretek iskolája legyen. Ez iskolának alapja az észlelés levén, a természettannak feladata a tanulót a természet alapos észlelésének módjára vezetni, mely módot, lia azt ifjúkorunkban nem szerezzük meg, későbbben és különösen könyvekből nem szerezhetni meg, mivel az nem tisztán szellemi munkáság. A másik lépés az alaki cél felé az észlelt tünemények okainak és hatásainak megkülönböztetése, az által, hogy több hasonnemű tünemény okainak és hatásainak megismerésével az azokban levő közös lényegét kikeressük s erről behozás utján azon törvényre haladunk, mely a tünemények egész osztályának alapul szolgál. Végre harmadszor, kikeressük az erőt, mely ama törvényekben nyilatkozik. A megismerés ezen behozó utján a tanuló a természetben uralkodó törvényszerűség fogalmára jut, mely aztán fokról fokra szilárd meggyőződésévé leszen. Deinhardt erre nézve ezt mondja: „A változhatlan szükségesség, melyből a tünemények kiindulnak s melyre visszamennek, sehol sem szemlélhető oly pontosan, mint a természettanban. – Az anyagi cél abban áll, hogy a tanuló a természettanból is tudjon annyit,

amennyit először az általános műveltségnek mai fogalma, másodszor a fensőbb tudományokra való előiskola követel, ezt nem csupán azon szaktudományokra értve, melyek beható természetismeretet tetéznek föl, hanem általában minden fensőbb tudományra, p. a bölceletre is. – Ez közvetlen célját teszi a természettannak. De mivel mindennek, mi a nevelés- és tanításban történik, az ember végcélja vagy jellemének kialakítása felé kell irányulnia, szükséges, hogy a természettan a szépművészeti s vallás-erkölcsi célra is szem előtt tartsa, de nem úgy értve a dolgot, mintha ez a természettani tanításnak lényegét tenné, és végette a tanítás különös céljának megcsonkítását szabad volna. A szépművészeti és vallás-erkölcsi hatás mintegy magától támadjon, s ne húzzuk elé hajánál fogva.”¹⁾

Ismervén a cél, bírjuk az utat, melyen a helyes tanmód megállapítására juthatunk. A tanmód múltjáról keveset szólhatni, mert ötven év előtt sem tankönyvek és kísérleti eszközök, sem kellőleg képzett tanítók nem voltak. A kezelés általában megnyitástani s a kísérleti rész inkább csak játék volt, feladat, cél nélkül. Most azonban már másképp áll a dolog. A tanmódnak:

1) kísérletből kell kiindulnia; ezt, mivel a természettan az észlelés körébe tartozik, nem kell vitatnunk. Kísérletek és kísérletek közt azonban különbséget kell tennünk. A rosszul intézett kísérletek a rendes tanításnak inkább hátrányára, mint előnyére szoktak lenni. E tekintetben az egyszerűség, takarékoság és természetesség elvéhez kell ragaszkodni. Ez minden előtt azt igényli, hogy a tanító alaposan bírja tárgyát, s a kísérletben gyakorlottsága, ügyessége legyen. A nagyon mesterkelt, fényűző eszközök még a reál tanfolyamra sem valók, annál kevésbé a classicaira. A kísérleteket legnagyobb részben minden nagyobb szerű eszközök nélkül is megtehetni; és ilyenek még célszerűbbek, mint a drága pénzbe kerülők, mert az utósók fényök, nagyságuk és a tudományos pontosság igényelte bonyolultságuk miatt gyakran könnyen eltakarják azt, amit épen rendeltetésük volna szemléltetni, t. i. a törvényt, az ok és hatás közötti összefüggést. Ha a tanulót egyszerű, vagy a gyakorlati életben előforduló eszközök s tünemények segítségével vezetjük a termé-

¹⁾ Deinhardt, Gymnasial-Unterricht. S. 113.

szét törvényeinek szemléltetésére: akkor látni fogja, hogy azok nem csak a természettani szertárakban uralkodnak, hanem az őt környező ezer meg ezer tüneményekben is észlelhetők. Csak figyelmeztetni kell ilyenekre a tanulót, és sokra rájön tüzetesebb iskolai kísérlés nélkül is, vagy sokoldalúlag megerősödik abban, amit tanult.

2) A behozó tanmód természete követeli, hogy a kísérletnél, a tüneménynél ne állapodjunk meg; hanem hozzuk le abból azonnal, mihelyt lehet, a törvényt is. E törvényt aztán sokszor jó mennyiségteni alakba öltöztetni, hogy a szemléletet jobban leköszük és megszellemítsük s az emlének segítségére legyünk; sőt a tanítás további folyamában a különféle törvények összefüggését is mennyiségtanilag kell megállapítani, részint, hogy a mennyiségtant a tudományra is alkalmazzuk, részint hogy a természettani tételek benső összefüggését kimutassuk. E mozzanat a classici gymnasiumban azért is nagy tekintetet érdemel, mivel a legfelsőbb osztályokban, hol a mennyiségtan nem kerül elé, alkalmul szolgál annak ismétlésére s a szellemnek ez oldalról való további gyakorlására is. Természetes, hogy a gymnasium ezen folyamában csak az elemi mennyiségtan határait szabad terjeszkedni. A reál folyam természettanának mennyiségteni mozzanata tovább terjed ugyan; de itt is fontoljuk meg, hogy a tárgynak szigorúan mennyiségteni kezelése túl van a középtanoda határain. – Hogy az algymnasium természettanának népszerűnek, kísérletinek, gyakorlatinak kell lenni, azt a természettan tananyagának kijeje élésénél is említettük.

3) A tanmód e kettős mozzanatához végre a történeti is csatlakozik, melynél fogva a tárgyalandó törvényeket, amennyire csak lehet, a tudomány történeti fejlődése szerint rendezzük, a kísérleteket azon módhoz alkalmazzuk, mely szerint a természet tan munkásai felfödözéseikhez jutottak. A történeti tanmódot némelyek kizárólagosan helyesnek találják; így többiközt Dietsch ezt mondja: „Ha megmutatjuk az ifjúságnak, mik ép jutottak fokonkint arra, hogy valamely erőt észre vegyünk, s a tüneményekből a törvényt kitaláljuk, többet nyerünk, mint ha a törvényeket mennyiségteni számításokkal fejtegetjük”¹⁾. De e szélső-

¹⁾ Dietsch, Jahn Jahrbücher, 71 S. 93.

ség ellenében jó tudnunk, mit Raumer mond, hogy t. i. a tanító valamely tudományfejlődésének menetét minden esetre figyelmére méltatni s tanításában többé-kevésbé követni fogja¹⁾).

4) A mennyiségtani földrajz és csillagászat tanításában először a tünemények meglehetősen terjedelmes körét kell meghatározni, világosságra hozni, és pedig a látszat szerint; a látszatról aztán a valóságra vezetjük a tanulót, vagyis a kérdést teszszük és oldjuk fel, vajjon a látszat megfelel-e a valóságnak, s milyen az igazi mozgás; s miután erre nézve is biztosságra jutottunk, kivonjuk a törvényeket, melyek szerint ama mozgások történnek, és kimutatjuk a Newton nehézkedési törvényében rejlő általános kapcsot. Ide tartozik a központi mozgás, a föld és a többi világtest alakja, tömörsége, távolsága.

5) A vegytani törvények a szervtelen testekben, minő az ásmány, víz, lég stb. általában egyszerűbbek s világosabbak lévén, mint a szervesekben, a vegytan ezen része alapját fogja képezni a tanításnak, főleg az algymnasiumban; a szerves vegytanból pedig csak azok tárgyalandók, melyek az emberi test életfolyamatának megértésére szükségesek, a reál irányban azok is, melyek a szerves anyagokat feldolgozó iparnál fordulnak elő. Az eljárás egészen kísérleti.

A természettudományok tanításának sikere azonban legtöbbit függ a tanító személyiségétől. Aki uem függ szeretettel a természeten, nem fogja az örömmel vezetni növendékeit a kirándulásokra; akinek kedélyére nincsenek hatással a természet fontos tüneményei, aki ezeknek láttára nem lelkesül s nem emelkedik magaszosabb eszmékre: az hidegen fogja azokat magyarázni, gépíleg fogja tenni az iskolai kísérleteket; magának sem levén tüze, nem fog gyújtani. Az igazi természetbarát kezében egy piczi rovar, egy viráglevél is a legkedvesebb tanítási élvezetül szolgál a gyermekeknek. Ez az első kellék. A második, hogy a tanító értse a maga tárgyát s azt kellően tudja kezelni. E tulajdonságokat Kirschbanm oly szükségeseknek tartja, hogy ezen szavakra fakad: Ha valamely gymnasium nem rendelkezik

¹⁾ Geschichte der Paedagogik, 1857, III. S. 342.

derék tanítóval: jobb, ha a természetrajzi tanítás inkább egészen elmarad, semhogy azt sikeretlenül, vagy a természet iránti érzéket kiölő módon űzzék”¹⁾. – A szépzészet s valláserkölcsi mozzanatot sem érvényesítheti a tanító, lia ön maga sem érzi annak kimondhatlan szépségét; ha nem emelkedik magasabb világnézetre. Hogy tudhassa a tanító, mit bírhat, s mit kell bírnia a természetben, s hogy mikép kell vezetnie tanítványait is, igen jónak tartjuk Schmidt K. lelkesült szavaival zárni be e fejezetet:

„A természet ébreszti föl azon eszméket, melyek minden létnek alapul szolgálnak, melyek szerint Isten a mindenséget teremtette; Isten szempontjából s a világegyetem általános vonatkozásaiból tekintve, minden – törvény és ö s s z hangzás. S csak annak szempontjából, ki az egyes dolgok fölé emelkedni nem képes, van minden felé törvényhiány, rendhagyás; csak a holt értelmi szem lát elszigeteltet, az egésztől külön vált egyedüliségét; de a költő, a látnók, a leplet föllebbentő előtt a teremtés a legtökélyesebb, legvidámabb élet képében tűnik fel, és kiemelkednek előtte azon eszmék, melyek minden létet áthatnak. Az igazi természettudomány táplálja a szépség, erkölcsiség és vallás érzelmait.

1) A szépség. Mily kicsi és tökéletlen az emberi művészet a természet művészetéhez hasolítva! Szemléld meg csak pusztá szemmel is Phidias legszebb szobrát, – mily gépies! Tekint aztán görcsöven keresztül a legparányibb életvilágba, – mily csudálatos, fönséges és művészi! Minden emberi mű csak utánzása a természet remekeinek, mely csupa szépség. S bár egyes képei nagyon is messze látszanak esni azok eszméitől, – a világ, egészben véve, szépség egészben véve; amint azt a görögök is mélyérteműleg kifejezték, midőn a világ és szép fogalmára ugyanazon szót használák. Azért igaza van Schleiermachernek, midőn mondja: „A világ a maga fejlődésének összeségében olyan, mint egy mindent magában foglaló mű remek: s a szellemnek legfensőbb rendeltetése ezen isteni mű élvezetében rejlik, mely tulajdonképen már most is egyedül képes bennünket művészetre indítani, de amely ha egészen fel

¹⁾ Encykl. d. g. Erz. und Unt. v. K. Schmid etc. Gotha. V. B. S. 906.

fogott nyílni az emberi szellem előtt, örök zenére és költészetre fogja azt éleszteni.”

2) Az erkölcsiség. A természet megsemmisítője az Önzésnek. A természetben szeretet uralkodik, melynél fogva egy egyed sincs egyedül Önmagára utalva, hanem mindenik részt akar venni az általánosban; miért az embert is arra ösztönzi, hogy egyedi létét az egésznek, a szeretetnek adja át. Aki barátja a természetnek, abban nincs helye a közönségesnek, a nemtelennek. Cato erre vonatkozólag azt mondja, hogy a földművelőben legkevesebb gonosz gondolat vagyon. A természet megóv a türelmetlenségtől, igazságszeretetet kelt, szabadságot táplál. Minden egyes korlátozva van a többi által, de saját körében szabadsággal bír. S csak az ember akarna szabados lenni; csak ő ne tudná, hogy az igazi szabadság nem csak saját egyedisége kiterjesztésében, hanem annak az istenileg kötelező általános alá való rendelésében is áll? Csak ilyen szabadság egyezik meg a természet örök törvényeivel, s csak ezen törvényekről tanulja az ember ismerni a törvényt igazán s csak ezen örök törvények alapján alkothat okszerű társaságot, melynek központja Isten.

3) A vallás. A természet Istenhez vezet, mert Istennek második nagy kinyilatkoztatása, mely a szellemi kinyilatkoztatással nem ellenkezik, hanem azzal összhangzásban áll. Mindennütt mindenhatóság s csudák vannak körüléd. Nyelvet kívánsz? A természet megkövült gondolatok s néma lelkek országa ugyan, de mégis ő a legelevenebb nyelv, nyelv, mely tett is egyszersmind. Történelmet akarsz? A föld belső okirattáiraiban régibb történetre találsz, mint Palmyráé és Thebaé¹⁾

S egy másik művében így szól: „A természettudományok most már oly szándékkal lesznek tanítandók, hogy azok egyes részeinek ismerete a természetben uralkodó egységnek fölismerésével végződjék. Hogy az egész mindenséget törvény hatja keresztül, azt a tanuló már a mennyiségtan szárnyain tanulta ismerni: most már azt a nagy gondolatot kell átgondolnia, hogy a mindenség egy nagy szervezetet képez, szervezetet, melyben a csillagok ama világszigete, melyhez mink is tartozunk, melyet tejút n a k nevezünk, (az egészszel összehasonlítva) hasonlóan hoz-

¹⁾ Gymnasial-Paedagogik, S. 134-135.

zád, csak egyes tagot képez azon megszámlálhatlan tagokból, melyeket egy egész hordoz, de amely egészen tagoknak mindegyikében, a legkisebbikben úgy, mint a legnagyobbikban önmagát tükrözi vissza. Nyílt érzékekkel a természetbe lépni, abban hallgatózni, hogy benne s magunkban ugyanegy alaphangot halljunk zengeni; hogy ne csak a tapasztalat tényeit ismerjük, hanem a minden tüneténynek alapul szolgáló eszméket is, melyek a göregek s minden természettani készülék előtt örökké titkok maradnak.”¹⁾)

¹⁾ K. Schmidt, Buch der Erziehung, S. 278.

VI. SZAKASZ

A földrajz tanmódja.

Bevezetés.

63. §. A földrajz jelentősége a tanodákban.

A földrajz átnézetet ad a világeletről s így betekintést nyújt annak összefüggésébe. Azért jól nevezi Herbart¹⁾ társuló (associrende) tudománynak, mert különféle ismereteket egyesít, melyeknek külön állani nem szabad. A történelmi tanítás nem törődik a mennyiségtani tanítással, a nyelvész nem gondol a tanulóknak természettudományi előmenetével. Ami ezen s más tárgyakat egymással egy egészbe köti, az a földrajz. A földrajzból semminek sem szabad egészen hiányozni, mi a földhöz tartozik; benne van a történelem, a mennyiségtan, természet-, állat-, növény-, és mánytan, földtan, néprajz; országot és embert, növényt és állatot, vizeket és hegyeket, légelyt és tüneményeket szerves áthatásban fog fel, s mindazt, mit Isten egyesített, amit csak az ember a maga tudományában szétválasztott, mint egyet, egységet tünteti föl. A földrajz a középtanodai tanulót a világalkotmánynak, a föld fejlődésének, részeinek, ezek viszonyai- és sajátságainak ismeretére vezeti, föltárja előtte a terményeket, kimutatja a viszonyhatást, mely a föld és a szilárd, folyó, légnemű és hőfejtő testek közt van, a befolyást, melyet ezek a növény- és állatországra s az ember testi és szellemi életére gyakorolnak, – mindezeknek ismeretére vezetvén a földrajz, az által a tanuló felfogja a mindenség eleven összefüggését, az egységet a különféleségben s a különféleséget az egységben, az egészet a maga élő tagoltságában; és midőn így az egységes összhangzó egészbe beletekint,

¹⁾ Sämmt. Werke. 1851. X. S. 309.

ez által az ő szellemi élete is összhangzóvá lesz en. Azért mondja Curtman¹⁾, hogy a reáliák közt a földrajz legfontosabb, mert az egész külvilágot foglalja magában; így például, mondja Diesterweg²⁾, ha a leírandó ország fekvéséről van szó, mennyiségtani tudását vesszük igénybe a tanulónak, ha a légelyről, természettani, ha a terményekről, természetrajzi, ha a lakosokról, történelmi tudását; sőt, midőn a leírt ország alakját lerajzolni megkísérli, a rajznak és írásnak is veszi hasznát. „A földrajz által – mondja Herder – a tanuló, anélkül hogy hazáját el kellene hagynia, Ulysses-szé lesz, ki beutazza a földet, sok népet, országot és szokást tanul ismerni, melyek részint bölcseséggel, részint bolondsággal telvék; s ha mindegyikét kellően szemlélte, akkor bárgyú csudaszülöttnek kellene lennie, ha az által fejében eszmék, szívében nagy és tisztult érzelmek nem támadnának. Igénytelenségemet illetőleg legalább be kell vallanom, hogy a földrajz és történelem (mind a kettőt igazi és méltó terjedelmében véve fogalmiknak) legelső indítója volt annak, miszerint egész sor előítéletet lerázzak magamról, erkölcsöket, embereket, szokásokat hasonlít-sak össze, az igazat, szépet, hasznost a különféle alak- és burokból kikeresni tanuljam. Ily módon a földrajz és történelem anyagot nyújt a hasznos bölceletnek, t. i. az erkölcsök, az élet és művészet bölceletének; élesíti a se n su m humanitatist minden alkatban és alakban és képesekké tesz bennünket arra, hogy előnyeinket világosan láthassuk és megítélhessük, anélkül hogy a föld valamely nemzetét megvessük, gyűlöljük, vagy átkozzuk. „Benne élünk és mozgunk” – mondja szent Pál az atheneiek ismeretlen istenének oltára előtt. Isten akarta, hogy egy vérből származó emberek, nemzetek lakjanak az egész földön és kitűzte a czélt, és előrelátta, meddig kell itt lakniok. Ők mind az ő gyermekei. „³⁾ – Mily roppant bősége a szép s hasznos ismereteknek, – folytatja az emberi történet bölceletének szerzője melyek a föld észlelésében rejlenek! Ha az ifjú gondolatban a föld ama magas emelkedvényeire törekszik s azoknak sajátóságos tüneményeit ismerni tanulja; ha onnan leszállván a folyók mentében a

¹⁾ Lehrbuch cl. allg. Paed., 1846. III. Th. S. 185.

²⁾ Wegweiser, 1851. II. B. S. 4.

³⁾ Sophron, Wien, 1814. XIII. 80.

völgyeken keresztül vándorol s végre a tengerig ér s mindenütt más teremtményeket, más ásmányokat, növényeket, állatokat és embereket lát; ha belátni tanulja, hogy az, mi eddig a föld alakjában csak zürként tűnt föl előtte, megmásíthatlan törvénynek és szilárd rendnek hódol; hogy ennek folytán és az éghajlat törvényei szerint az alkat, szín, életmód, erkölcs és vallás különböznek és változnak, de ennek daczára az emberi nem mégis mindenütt mint ugyanazon teremtőtől alkotott, egy atyától származott testvérnem tűnik föl, különböző utakon ugyan, de ugyanazon cél felé törekedve: – óh, mint fog tekintete emelkedni, mint fog keble tágulni! Midőn a föld számtalan terményeit, a teremtésnek az éghajlat szerint különböző neveit és fajait s a vele ugyanazon napjótéteményeit élvező testvéreinek különböző gondolkodását, szokásait, erkölceit, életmódját ismerni tanulja: valóban akkor a földrajznak rá nézve a leggyönyörűbb festménynek kell lennie, mely nem csak remek, hanem melyből bölcseséget, ildomot, emberséget s vallást meríthet. „A legmélyebb éjszaki barbárságnak jele, hogy ifjúságunkat már korán nem vezetjük földünk szépségére, egysége- s változatosságára.¹⁾

De természetesen ezen eredményeket csak az okszerű földrajz-tanítástól várhatjuk. Ilyen okszerű tanításról szól Herder hatodik iskolai beszédében, mely az eddig csupán országok, folyók, városok száraz névjegyzékéből állott földrajznak új, a népek történetére nagy fontossággal bíró korszakát nyitotta meg. Mi volt a földrajz, s mivé kellett lennie, legjobban megmondják eme szavai: „A földrajz tanulása az én felfogásom szerint épen olyan száraz, mintha az Ilmet, vagy a nagy világtengert száraznak nevezném; mert kevés tudományt ismerek, melyek oly gazdagok volnának hasznos és kellemes ismeretekben, de egyszersmind szükségesek is a mi korunkban s annyira megfelelők ifjúságunk éveinek; úgy hogy csudálkozom, mikép nem szeretheti azt a jól nevelt nemes ifjú inkább, mint akármilyen mást, ha kellő alakban nyújtják neki,²⁾

Herder ujjmutatásait legjobban megértette Ritter Károly, kit a földrajz tudományosan és rendszeresen megállapított újabb

¹⁾ Herder. Werke z. Phil. u. Gesch. 1813. ül. 20,

²⁾ Ugyanott, 1814. IV. 75. 76.

tanmódjának atyjául kell elismernünk¹⁾). Szerinte a földrajz célja a földnek leírása, nem önmagára, hanem az emberre és munkaságára való vonatkozásában. Ez a természetes oka, miért nyúl be majdnem valamennyi gyakorlati ismeret hatáiraiba. S ezt szemére hányni annyi, mint lényegét megsemmisíteni. Mindaddig, míg nem tagadhatni, hogy a helyiségnek határozott befolyása legyen a természet három országára, a termények termelése, feldolgozása- és elterjedésére, az ember testalkata- és kedély világára, az embereknek népi s állami egyesülésére, anyagi, szellemi s erkölcsi működésére, – mindaddig semmi korlátozást nem tűrhet a földrajz, mint amely a természet és embervilág közti kapcsolatot képezi. Teljes igazsága van Kitternek; mert csakugyan működéseink egész összege, éltünk minden föltétele a földhöz van kötve, annyira, hogy annak ismerete a természetről való nézetünknek alapját képezi. Halsten legelőször is a természetben nyilatkoztatta ki magát; ha a földet nevelő házzá jelezte ki számunkra, s ha emellett urává tette annak az embert: akkor ideiglenes és örök rendeltetésünknek megismerésére mily alapról indulhatnánk ki jobban, mint épen a földről? Ki tagadhatná tehát a földrajznak nagy értékét, képző erejét?

Nem is kételkedik ma már senki sem arról, hogy a földrajz a gymnasiumi tanításnak egyik nélkülözhetetlen tárgyát képezi, már csak azért is, mert okvetlenül szükséges a történelemhez; az elemi tanodái földrajzról azonban nem egyenlően vélekednek. Hogy a földrajz érintettük magasabb élvezetének bizonyos fokára az elemi tanodái gyermek is képes, azt maga a földrajz tartalma bizonyítja. Minden attól függ, hogy a tanításnak meglegyenek a gyermek mindenkori fejlettségi fokához mért kellékei. Nem csak illő, hasznos, hanem kötelességszerű dolog is, hogy a legegyszerűbb földművelő, a legutolsó napszámos is ismerje a földet, mely mindnyájunknak közös anyánk; hogy tovább lásson tanyája határánál, ismerkedjék meg szűkebb hazájával, a szomszéd távolabbi országokba és földrészekbe is betekintszen. Elnézhetjük-e, hogy látköre csupán községe határáig terjedjen? Hát a történelem, a természetrajz, a biblia földrajz nélkül tanítva nem homályban hagy-

¹⁾ Einl. zur allg. vergl. Geogr. Berlin, 1852. S. ti. – Die Darlegung der Kitter'schen Systema von Campe. – Mützells Zeitschrift f. e. Gymnasien, 1853. S. 251.

ja-e botorkálni a tanulót? Ha hasznossági elvből indulunk ki, ki ne látná, hogy az a kereskedés, ipar és földművelés jelen állásában mindenféle embernek jó, hasznos, bizonyos élet- és hivatásviszonyok közt pedig szükséges is?

I. FEJEZET.

A földrajz tanítása az elemi tanodában.

64. § A tananyag megválasztása.

A földrajznak a népiskolákba való behozatala nem a legújabb időből kelt; tanítottak már azt a Francke-féle tanintézetekben és a Pestalozzi elveit követő iskolákban is; a földrajznak nem is kellett annyi harcztot víni, mint a történelemnek. De bár ellenjeinek száma a legújabb korban jelentéktelenre olvadt, arra nézve, hogy mit és milyen terjedelemben kelljen tanítani, még mindig foly a vita. Az egyik a helyrajzi, a másik a természettani, a harmadik politikai, ismét másik a mennyiségtani földrajzi hangsúlyozza; némelyek meg ezekre nem sokat adván, az országok főterméyeire s a népeknek ezekkel összefüggésben levő életére és sürge-forgására fordítják a figyelmet. Ha tekintjük a földrajznak főnebb tekintettük célját, nem nehéz belátni, hogy a földrajznak nem szabad egyoldalúnak lenni, hanem bizonyos határok közt minden mozzanatot méltatnia kell. „Növendéked – mondja Schmidt K. – ez életszakban jó előkészülettel jó a földrajzi tanítási. Tudja magát környezetében tájékozni s képes annak egyes tanyai által a jelen nem levőkről helyes képzeteket alkotni. Isme; lakhelyének dombjait, hegyeit, lapályait s ezekről a dombok, helyek, lapályok fogalmára emelkedik. Ismeri a patakat, mely lakhely határain elfoly s erről a folyó és tenger fogalmára megy.”¹⁾ „A lakhely – mondja másutt – mérvesszőül szolgál a tanulónak. A szemlélteteket aztán képekben fogja látni: a lakhely s

¹⁾ Buch der Erziehung. g. 263.

környéke térképét eléje tesszük s összehasonlítjuk a valósággal s a térképek mivoltát, célját tudatába visszük; egy általános térkép, melynek a lakhely kicsi részét foglalja el s a térképnek a lakhelyi térképpel való összehasonlítása megmutatja a képek viszonyosságát, s a térképek rajzolása végre emlébe vési az országok fekvését, a folyók, hegyek irányát stb. Az egyes országok részletesebb ismertetése nem elemi tanodába való. Németország (nálunk Magyarország és a birodalom másik ftele) az első, aztán Európa, végre a többi világrész fekvése, folyói, hegyei, természeti nevezetességei, nagy emberi művei – természetesen mindezek csak főképviseleőkben, s elvégre legmagasabb fokon a földnek mint egésznek és világtestnek, teke, földpályagép és holdmutató által, ahol ilyenek nincsenek, más népszerű módon való szemléltetése s ezzel összeköttetésben az ég. Ez mind a rendes elemi tanoda köréhez tartozik, de természetesen kellő határok és népszerű szemléltető alakban adva elé. A szűkebb haza legfőbb figyelmet érdemel, s a mozzanatok közt a természettanira fektendő a főszűly. – A tananyagnak annyira kel terjeszkedni, hogy az elemi tanodából kiszabadult gyermek láthatára ez által is jócskán tágíttassék, faluja határain és hegyein túl is bírjon tekinteni, ne gondolja, hogy csak az óhazájában lanknak emberek, vagy hogy az idegen föld Eldorado, mely mesés gyümölcsökkel kínálkozik; ismerje meg, amennyire fejlettségi foka enged, e világtestet, mely az embereknek lakhelyül szolgál, annak skféle tulajdonságaiból, az emberek politikai, egyházi, műveltszi, kereskedelmi stb. életviszonyaiból szerezzen magának elég világos képzeteket a föld különféle javairól, előnyei- s hátrányaiól, az ember roppant száma- és különféleségéről s mindezekre a Teremtő s Fentartó nagyságának, bölcseségének, mindenhatóságának s jószágának tisztább tudatára vezetessék.

65. §. Eljárási szabályok a földrajz tanítóra.

Hogy a kijeleltük tananyag által célhoz jutassunk, arra Curtman ²⁾ szerint kissé több szükséges, mint nevelkel megrakott

¹⁾ Gymnasial-Paedagogik, v. K. Schmidt, S. 227.

²⁾ Lehrbuch der allg. Päd. 1840. III. Th. S. 186.

térkép, melyhez a tanító még számtalan évszámot s egész halmozású tüneményeket, építményeket, ritkaságokat csatol: arra élő kép szükséges, mely a való szemlélet, amennyire csak lehet, pótolni képes, azaz a földrajznak még ma is nagyon divatban levő száraz tanmódja helyett elevenebb, okszerűbb, természetesebb szükséges.

Hogy rövidebbre foglalhassuk a szabályokat, melyek az eljárásban követendőek, együttesen fogjuk tárgyalni a tanmód mozzanatait. Először is az iránt kell eligazodnunk, micsoda tanmenetet kövessünk. Míg az egyes tantárgyak módszere nem volt lélektani elvek szerint kidolgozva: addig nem igen ismerének egyéb utat az elemzőnél, vagyis a földet előbb mint egészet vévők szemlélet alá, ha mégis szemlélésnek akarjuk nevezni, és így fokról fokra leebb szállának szárazra és tengerre, földrészekre, országokra, tartományokra stb. Hogy ezen eljárás nem éretlen gyermekeknek, hanem csak fejlettebbeknek való, azt kiki tudhatja, ha a gyermek lelkének fejlődési menetét ismeri. E tanmenet a gyermekeknél csak a bevégzett tanítás után használható, hogy a feldolgozott tért egy tekintettel beláthassák s a részek közti összefüggést szemlélhessék. Legtermészetesebb a Pestalozzi, Ritter, Graser, Diesterweg s mások által kijelelt összekötő tan a l a k o t használni vagyis a lakhelylyel, a vidékkel kezdeni, a látkört fokról fokra szélesbíteni, a vidékről a szűkebb hazára, erről a szomszéd országokra stb. haladva. Ritter, a földrajz új tanmódjának atyja, Lindner felfogása ellenében többi közt ezeket mondja: „A legtermészetesebb tanmód az, mely a gyermeket minden előtt a valóságban tájékoztatja, legyen az város, falu, hegy, vagy völgy; nem a szobában, vagy térképen, hanem természetben kapja a gyermek az első földrajzi ismereteket. Ezen tanmód minden tudományos és módszertani követelményt kielégít, azért ez az egyedüli. Ha ezen elemi képzés czélszerűen volt végezve, akkor a további földrajztanítás legtöbb nehézsége el van hártva.”¹⁾ Hogy azonban a részletes szemléltetés és fokról fokra való haladás csak a szűkebb haza ismertetésénél vihető ki következetesen: azt nem nehéz belátni; mert csak a lakhely s vidék rajzát szemléltetjük részletesebben; a szűkebb haza földje

¹⁾ Guth-Muths Bibliothek, 1806, Juli, S. 207.

még szemléltethető összekötőleg, de már csak a főpontokra szorítkozva; a szomszéd országok s későbbben a többi világrész szemléltetésénél pedig, minthogy arra sem idő, sem szükség nincs, inkább elemzőleg haladunk. A tanítás derekán tehát már az elemző menetnek is van helye. – A térképrajzolás egyik mozzanatát teszi a földrajz tanításának; de helyesen rója meg Curtman¹⁾ az Összekötő tanulóinak szerkesztő (constructive) nemét, mely a térkép-rajzolást leglényegesebb eszköznek tekinti a tanításban. Tagadhatlan, hogy ezen eljárás mellett a képző elem könnyen veszendőbe megyén.

Nézzük most már ezen általános alapról az egyes fokozatokon követendő eljárást.

I. Fokozat.

1) A földrajz tanításának kezdetben egészen összekötő menetben kellvén haladnia, önkényt következik, hogy ez első fokon ismeretesről ismeretlenre, s ami ezzel itt egészen egybe vág, közelebbiről távolabbira visz az út. E két elv az egész tanfolyamon keresztül uralkodik ugyan, de itt főfigyelmet érdemel. Ugyanis az ember legelőször is születése helyéhez van kötve, ebben forog legtöbbit, sőt sokan egész éltökben sem igen messze távoznak attól. Ami a távolabbiból leginkább érdekli, az a vármegye, kerület s a haza. Amit tehát legelőbb s legjobban kell ismernie, az ama szűkebb kör, melyben élete lefoly. S mivel az ember az értelem nélkül szükölködő lényektől egy részről abban is különbözik, hogy környezetét öntudatosan áttekinteni képes, valóban emberi méltósága ellen lenne, ha őt a természet s embertársaihoz való viszonyaira vagyis házi, községi, állami stb. életére nézve homályos képzetben, vagy épen tudatlanságban hagyónók. Ha a nagy világról semmit sem tud is, tudjon legalább közelebbi környezetéről, ez az első, legszükségesebb ismeret. Ezen alapról tehetni csak eleget a fönnebbi nevelési elveknek is. Mert aki környezetét és vidékét kellően nem ismeri, azt bajosan vezet-

¹⁾ Lehrbuch d. allg. Paed. 1846. III. Th. S. 186.

hetni a megye, kerület, ország ismeretére. Ismeretlen, idegen tárgyakat úgy ismerünk meg, ha ismert hasonló tárgyakkal összehasonlítjuk: ez általános, de a tanításban még mindig nem eléggé méltatott elv. De lehetne-e ezen elvet jobban érvényre emelni, mint ha a gyermektől folyvást szemlélt szülői ház, község és vidék leírásával kezdünk és erről összehasonlítás útján a távolabbi nem szemlélhető részekre s a földrajz tanulásához szükséges leglényegesebb fogalmakra, (folyó, tó, öböl, sziget, hegyláncz stb.) vezetjük?

2) A kezdő tanítás e szerint, mint az magától értődik, egészen a szemléltetés, beszélgetés körében mozog. A gyermek ismeri ugyan már lakhelyét s faluja határát, de részint hézagosan, részint csak szétszórta, ismeretében nincs semmi rendezettség, semmi összefüggés, az még csak külérezki. A földrajzi tanításnak célja ez ismeretet tágítani, rendezni, a részek közt összefüggést s az egészről átnézetet eszközölni, mindazon vonatkozásokat, melyek valamely földdarab szemlélésénél megfigyelendők, a lakhelyen fölkerestetni s a tanuló lelke elé állítani. – E szerint rávezetjük a gyermekeket, hogy figyelemmel szemléljék meg lakhelyöket, a legtekintélyesebb épületeket, utcákat, szabad tereket s ezek összefüggését, a nagyobb kerteket stb. „Minden kicsiségre azonban nem kell terjeszkedni; – int Curtman – nagy tévedés a túlcsapongás, mely minden egyes szemétdombot, lóistállót meg akar jegyeztetni.” 1) Hogy e foglalkozásoknál, amikor csak lehet, maguknak a tanulóknak kell legtöbbet dolgozniok: azt a nevelési elvekhez értő tanító úgyis tudni fogja; az ő főszerepe itt az alkalmas kérdezget és, a közlő tanalak pedig csak a hiányok, hézagok pótlására s a gyermekektől nem ismerhető dolgokra szorítkozik.

3) A szemléltetés elejénte egészen természeti; képek- és rajzoknak a legelső kezdetben semmi helyök, későbbbecskén azonban szükségesek lesznek. Ha a gyermekek már kellően ismerik lakhelyöket, határukat, akkor rajzra kerül a sor. A tanító a táblára rajzolja a szemlélt részeket, úgy hogy a gyermekek egy úttal a földképek szokásos jegyeinek s a földrajzi műszóknak ismeretére jussanak. Ez azért szükséges, hogy a gyer-

¹⁾ Lehrbuch der allg. Pädagogik. 1846. III. Th. S. 187.

mekek fogalmat szerezzenek maguknak a földképről. Ha a tanító bírja a lakhely tájképét, az igen jó szolgálatot fog tehetni, mert azzal összehasonlíthatja a térképet. Minél pontosabban és tisztábban rajzol a tanító: annál hamarabb lesznek a gyermekek otthonosak a térképen. Mivel pedig a szemléltetés annál teljesebb, minél többféle tevékenységét veszi igénybe a gyermeknek: azért a tanulók rajzoljanak a tanító után.– A rajzolásnál azonban nem állapodunk meg, hanem rászoktatjuk a gyermeket, hogy a rajzban szemlélt, vagy rajzolt tárgyat le is tudja írni, azaz, hogy a térképet olvasni tanulja. Elejénte ez nehezen fog folyni, miért majd mindent a tanítónak kell elécsinálnia, de fokonként majd beleokul a gyermek. Ha ezt nem tesszük, akkor a gyermek csak nagynehezen s későn jut a térkép tiszta fogalmára; nem vésődik az erősen lelkébe, s a földrajzi műnyelvben sem viszi készségre. A megnöttek szemléletei is sokat nyerne világosságban, ha azokat szavakba öltöztetni volt alkalmuk, vagy szükségök: mennyivel inkább áll ez gyermekekre és oly jegyekre nézve, melyek a tárgyakat nem jelenítik meg úgy, mint például az arczkép, vagy tájkép, hanem csak néhány vonásból állanak. Csak akkor lesznek azok elevenekké, értékesekké a gyermek képzelete előtt, ha úgy beszélünk rólok, mintha eredeti tárgyak volnának; csak így lesz majd képes a gyermek azokhoz az eredeti tárgyakat kötni s szemléleteit mélyen tudatába vésni, a térkép jegyeit s műszóit készséggel használni, a különféle földrajzi viszonyokat tisztán megérteni, s csak így lesz a földrajztanítás egy úttal a szellemi munkásság ébresztésének és fejlesztésének eszköze is.

4) Egyik további foka a tanításnak az, hogy a gyermek a már benne levő földrajzi képet térkép nélkül, pusztán képzeletére támaszkodva tudja visszaállítani. Szükséges ez nem csak ezen első, hanem valamennyi fokozaton; mert először a képzelő erőt gyakorolja, másodsor biztosságot szerez a földrajzi felfogásban, harmadsor képessé tesz arra, hogy a szerzett ismereteket minden pillanatban gyakorlatilag alkalmazhassuk, anélkül hogy térképre szoruljunk.

5) A lakhely s vidék szemléltetéséhez csatlakozik későbbben a szükséges általános földrajzi fogalmaknak hasonlítás általi ismertetése. A gyermek képes levén már magát a vidéken tá-

jékozni s ismervén annak egyes tárgyait is, ezek segítségével a nem látott tárgyakról is fog tudni képzeteket alkotni magának. Ismeri már szülő földje s talán a szomszéd határok dombjait is, s így a hegy fogalmára sem nehéz őt vezetni. Ismeri már a patakot s erről a folyóra következtethet, a mocsárról a tóra, tengerre s viszont a hegyekről a dombra, folyóról patakra, tóról mocsárra stb. A patak, vagy tó valamely kinyúlványa alkalmat ad a fél sziget, földnyelv, sziget, szigetcsoport, földszoros fogalmának alkotására, így tanulja a gyermek továbbá a patak, vagy folyó partjáról a tengerpartot, öblöt, a vidék síkjáról, mezői-, halmi- és völgyeiről a nagyobb síkságot, fön- és mély síkot, pusztát, a különféle hegyeket, hegycsoportokat stb., az időjárásról az éghajlatot. – Hogy eme hasonlítások érdekesebbek legyenek, beszélni kell a gyermekekkel a tengerről, a Montblancról, a zaharai pusztáról, Grönland jégvidékeiről, bálnák és elefántokról, az egyenlítő hőségéről, a sarkok hidegéről, a tengerek viharairól, a Nílus áradásairól stb. Ez elbeszélések nem csak hazai, mindennapi és az idegen közti különbség kitüntetése tekintetéből, hanem sok más szempontból is igen jótékony hatással bírnak. – További szemléltetésnél a falu fogalmáról a mezőváros, kii-, város, főváros, gyárváros stb. fogalmára mehetni, a község elüljárójáról az államfőre s a kormányra, a község szervezetéről a megyék, kerületek s ország szervezetére, a község tagjainak különféle foglalkozásairól, adás-vevésről a távolabbi vidékek s országok foglalkozásaira s a kereskedelemre. Az istentiszteletről az embereknek keresztényekre, zsidókra, pogányokra és muhammedánusokra való felosztására mehetni, a községi lakók különböző arcz-színéről az embereknek szín szerinti felosztására; a néger, a réz-színű, Patagonia óriásai és a jégtenger törpéi, a halevők, az iramszarvas-fejők, a vad s pásztornépek és művelt nemzetek mind eléje állítandók a gyermek képzeletének. Mindezek nem pusztán szóval lesznek szemléltetendők, hanem jó képekben is. – Amit e pontban elsoroltunk, az az egész földrajzi tanfolyamra vonatkozik; s csak egy része az I. tanfokozatra; de hogy ne kelljen a következő fokozatokon újra és újra elévännünk, az egészet itt méltattuk. Mennyi való belőle a szülő föld szemléltetésének fokozatán, ezt nem nehéz megítélni.

6) A szülő hely szemléltetéséhez csatlakozik később az égen és földön naponkint eléforduló s épazért a legtöbb embertől észre sem vett azon tüneményeknek világosabb, tudatosabb észrevételése melyek a mennyiségtani földrajzban lelik magyarázatukat. Naponkint kell és leáldozik a nap, múlik a nap és éj, tél és nyár, a hold majd egészen, majd csak részben világos, majd homályos, az égen számtalan csillag látszik: mégis igen sokan vannak, kik e tüneményekre nem is gondolnak. Tévedés volna azt hinni, hogy e fokozaton mennyiségtani földrajzról kell szólni; de a tüneményeket kellően észre vétetni, azoknak változásaira a figyelmet fölhíni, a láthatárt, égtájat megismertetni, a nap tetsző napi mozgását s a földre való befolyását, az évszakokat okozó évi állását, a hold változásait, nem ugyan megmagyarázni, hanem világosabban észre vétetni nem csak lehet, hanem kell is; mert ez nem csak a szemlélő tehetség fejlesztésére hat jótékonyan, hanem a szellemi láthatárt is igen tágítja, a gyermeket öntudatlan állapotából, melyben a tüneményekre nézve vala, kiemeli s előkészíti a következő tanításra. – Szükségesnek tartja ezt Diesterweg is, ki tüzetesen és sokott alaposágával tárgyalja az I. fokozat földrajzának tanmódját.¹⁾

II. Fokozat.

E tanfokozaton némelyek a hazát ismertetik meg előbb, és pedig még mindig az összekötő tanmenetben, a folyók, hegyek mentében haladva, vasutakon utazva; mások az egész föld vázlatos átnézetét, úgy Európa egyes országainak határait, egymás-közi összeköttetéseit s végre a haza vázlatos ismertetését adják a gyermekeknek. Részünkről az első fokozatnál elmondottaknál fogva az első utat látjuk helyesebbnek.

A haza földjének rajzához jó térképre van szükségünk; ha emellett több tájkép is áll rendelkezésünkre, annál jobb. Akár van, akár nincs az egyes tanulóknak térképök, az iskolában minden esetre lenni kell legalább egynek és pedig nagyalakúnak, hogy a gyermekek messzéről is kivehessek az illető jegyeket;

¹⁾ Wegweiser, 1851. II. B.. S. 11.

továbbá ne legyen nevekkel s a hegyeknek elágazásaival annyira megrakva, hogy azok tömkeleget képezzenek, melyben magát tájékozni nem lehet; a színezés se halvány, se kirívó ne legyen. Sok térképeid még mindig nem ismeri Humboldt Sándornak eme szavait: „Csak üreseknek látszó térképek vésődnek be az emlékezetbe. Az a sok földrajzi eszköz, a magasság, légmérséklet számviszonyai, földtani műszók, népességi táblázatok s más statisztikai adatok lassankint olvasó könyvekké alakítják át a térképeket. Borzadok az ilyenektől, mert minden áttekintés lehetetlen rajtok.”

Ami a térképen való tájékozást illeti, abban a tanuló már szülő földje térképe által is szerzett némi otthonosságot, főleg ha nyomott térképről is tanulhatta, most azonban tovább kell fejleszteni ebbeli ügyességét. Nincs károsabb eljárás, mint ha a tanító csak arra szorítkozik, hogy a térképet a gyermek szeme elé állítja s az egyes helyeket megmutatja. Ne csak a térképen mutassa meg a tanító a különféle jegyeket, hanem szemléltesse azoknak elállítási módját is, azaz rajzolja le azokat a táblára s utánoztassa a gyermekekkel is. Csak így jutnak készségre a térképek olvasásában s így vésik be mélyen emléjükbe a szemlélteteket. Legczélszerűbb a szülő földről kiindulva folyók, ország- és vasutak mentében haladni. Ezen utazásnál szem előtt tartandó, hogy sokkal jobb egyes jellemzőbb helyeket pontosan szemléltetni; mint sokat venni föl. Itt sem a sokféle, hanem a sok határoz. Hogy pedig a tanító képes legyen sokoldalúlag és érdekesen kezelni azt, amit fölvesz, szükséges neki utazási tapasztalatokkal bírnia s helyes útleírásokat olvasnia, tanítását természeti és mesterséges tünemények, vagy azok képeinek elmutatásával élénkíteni s mindenkor arra gondolni, hogy nem az iskolának, hanem az életnek tanít. „Jó szolgálatot tesz a földrajzi helyek s az azokról mondottak állandósítására, ha a tanító a beutazott vidékeken gondolatban is utaztatja a tanulókat, mely utazásnál ő csak az irányokat jeleli ki, s a gyermekek megnevezik az útba eső pontok neveit, vagy meghatározza az induló pontot és a czélt, és a tanulónak meg kell nevezni s leírni a közbeeső városokat, folyókat, hegyeket stb.” ¹⁾ – Diesterweg ²⁾ azt is ajánlja,

¹⁾ Encykl. d. g. Erz. und Unt. v. K. Schmid etc., Gotha. II. B., S. 817.

²⁾ Wegweiser, 1851, II. B. S. 15.

hogy a gyermekek a folyókról, hegyekről stb. szemlélt s hallott leírásokat írásbeli fogalmazásra is használják. Hogy ez sem rossz anyagul szolgál az írásbeli gondolkifejezés gyakorlására, bizonyos.

Ismervén a gyermekek a haza vázlatos leírását, Európa országainak igen vázlatos szemléltetésére vezetjük őket, annyira, hogy a legfőbb folyók, hegyek menetét, az egyes birodalmak határait, egymás közti össze függését, egy vagy két városukat, az európai száraz föld alakját megismerjék s egy úttal az illető földrajzi műszókat: tenger, tengerpart, tengeröböl, szoros, sziget, fél sziget, hegylánc stb. szabatosabban szemlélhessék és a sarkok s déli tájak éghajlatáról képzetet szerezzenek maguknak. Ez alapján aztán az egész földre megyünk át. Itt legelső a föld alakjával ismertetni meg a tanulót, aztán a két fél gömbbel, úgy az egyes földrészekkel, a száraznak és tengernek viszonyaival, az egyes földrészek határainak, hely- és vízrajzi legfőbb tulajdonságainak, éghajlati, természetrajzi s társadalmi főmozzanatainak leírásával, melyek t. i. a földrészek közti különbség feltüntetésére okvetlenül szükségesek. E tanításra nélkülözhetlen Európa térképe és egy földgömb, vagy legalább a két félteke. Igen jó, ha ez utóbbi és Európa a gyermekeknek is megvan. – Hogy a földgömböt, azt itt még csak mint tényt állítjuk föl. Igen jó, ha a tanító a szemléltetendő részeket a táblára föggesztett két fehér lapos féltekére rajzolja, és a gyermekek után rajzolják.

III. Fokozat.

A harmadik fokozaton a haza tüzetes leírását tűzzük ki célul. Itt szintúgy járunk el, mint a II. fokozatnál, csakhogy az anyag több. Valamint eddig, úgy most sem fogjuk elválasztani egymástól a mennyiségtani, természettani s politikai mozzanatok, mert ez még felnőtteknek is unalmas lenne, mennyivel inkább gyermekeknek. Előbb az anyaországot járjuk be, úgy a testvérországokat. Az utazás már nem lesz olyan, mint az előbbi, itt már az egyes vármegyéket is kellvén szemléltetni, jobb ha előbb

az ország határait, főfolyóit s a hegyek főirányait jegyeztetjük meg, hogy a gyermekek tájékozni tudják magukat; úgy aztán az egyes kerületekre és vármegyékre megyünk. Ámbár pedig a tananyag tüzetesebb, mégis e fokozaton is szükséges kellő választást tenni mind a természeti ritkaságokat, mint az emberek művelt illetőleg. Jobb keveset pontosan és jellemzőleg leírni, mint jegyzetekre jegyzeteket halmozni. A másodrendű nevezetességek a minden esetre szükséges ismétlések alkalmával közlendők. Az utazásnak egyik elve legyen: egy helyet sem jegyezni meg csupán neveért; ha semmit sem hozhatni föl mellette, elhagyandó. – Mindennek, mi nagy fontossággal bír, egy vagy két képviselőjének kell lenni, melyet aztán minden rendelkezésünkre álló eszközökkel, képekkel, úti leírásokkal feltüntetünk s a többit erre vonatkoztatjuk. Ezt teszszük nem csak városokkal, megyékkel, hanem hegyek- és folyókkal is. – Hogy melyik mozzanat érdemel több figyelmet, azt helyesen kijeleli Curtman, midőn mondja: „S mégis nem a holt földrög s kötömeg az, mi bolygónkon érdekel, hanem annak értelmes lakói. Vajjon valamely vidék az ausztriai, vagy a porosz államhoz tartozik-e, minden életjelnetekre nézve fontosabb dolog, mint az, vajjon az Odera, vagy az Elbe folyamvidékéhez tartozik-e”¹⁾).

A történelemnek a földrajzzal való összekötésére nézve szintén Curtmannal szavazunk, ki ugyanott azt mondja, hogy a történelemnek a földrajznál csak annyiban van helye, amennyiben a jelenben a múltnak nyomai még láthatók, vagy élénk emlékezetben élnek, így a csaták színhelyei, a régi várak, emlékoszlopok. A földrajznak mindent csak érinteni kell, de nem magába fogadnia; nem kell földrajz mellett történelmet tanítani, hanem az ismert eseményt helyéhez kötni. Ezen szabály tartandó nem csak ezen, hanem a következő fokon is.

¹⁾ Lehrbuch der allg. Paed. 1846. III. Th. S. 189.

IV. Fokozat.

A haza tüzetes rajza után az európai országok és a többi világrész kissé bővebb leírására haladunk, mint ahogy az a II. fokozaton történt. E fokozaton meg kell mutatnunk a gyermekeknek, hogy emberek nem csak szülő földünkön és hazánkban laknak, hanem az egész föld kerekiségén; hogy Isten a maga kimondhatlan jóságánál és bölcseségénél fogva mindenütt gondoskodik teremtményeiről; hogy a teremtés műveiben a legnagyobb különféleség uralkodik, s minden országban más viszonyok vannak, mint nálunk. Ezen oknál fogva itt az országoknak összehasonlítása a legnagyobb haszonnal jár a gyermeknek mind alaki, különösen képzeleti, mind anyagi képzését illetőleg. Mivel azonban az anyagtömeg nagy, s minden országot tüzetesen összehasonlítani nem lehet: azért itt is képviselőket kell kiszemelnünk, melyek t. i. a különbséget legjobban kitüntetik; így például, mivel Spanyolhon, Görög- és Olaszhon éghajlata nagyban hasonlít egymáshoz, azért csak egyikét fogjuk közelebből szemléltetni, a többiét pedig ehhez sorozzuk. A napfordítón kívüli meleg országoknak Palaestina lehet legalkalmasabb képviselője, mint amely nagy történelmi fontossággal bír; a hegyes országnak legjobb képviselője Svajcz. Általában jegyezzük meg, hogy minél hasonlóbbak egymásközt a vidékek, vagy helyek, annál többet foglaljunk egy rovatba. A távolabbi országok közül azokra kell főfigyelmet fordítani, melyek általánosan ismert terményeket szolgáltatnak, A távolabbi, különösen más világrészi országok, hegyek, vizek stb. nevei, a lakosok lakhelyei, száma nem igen érdeklik a gyermekeket, mivel legtöbbször csak az iskolában hallanak rólok. Ha az idegen föld szemléltetését élvezetessé és hasznosóvá kívánjuk tenni: akkor az éghajlati, terményi, ipari, társadalmi, vallási, politikai állapotokat kell ecsetelnünk; s ezen csudálatra méltó különféleség által a tanuló szellemi láthatára igen tágulni, szíve nemesedni fog.

V. Fokozat.

A gyermekek már eddig is szemlélték és hallottak egyet-mást a mennyiségtani földrajzból; de az inkább csak a tünemények világosabb észrevételére célzott. E fokozatnak feladata a gyermekekkel a mennyiségtani földrajz tüneményeinek mi képe-n-jét és mi r t-jét népszerű, de azért meggyőző módon felfogatni. Itt tegyük-e ezt, vagy a természettanhoz csatoljuk, az egyre megy, különösen elemi tanodában, hol tudományos, rendszeres természettudományi bebizonyításról szó nem lehet. Néme-lyek a mennyiségtani földrajz tanítását fölötte nehéznek, majdnem kivihetlennak tartják: mi úgy tapasztaltuk, hogy a tárgyának kellő ismeretével bíró s a tanítástanban jártas tanító a mennyi ségtani földrajzot igen könnyen és a legnagyobb élvezettel adja elé; a gyermek pedig ilyenkor csupa szem, fül és képzelet. Rés-zünkről is eléggé tapasztaltuk, hogy semmi tanítás nem érdekli annyira a gyermeket, mint épen ez, s hogy fel is fogja ő mindazt, mit okosan, kellő egymásutánban szemléltetnek vele. Nincs leg-kisebb ok sem arra, hogy a tanító annak tanításától fölmentve érezze magát. A IV. osztály olvasó könyvében igen tapintatosan szerkesztett olvasmányok vannak e célra; ezek untig kielégítő támpontul szolgálnak a tanítónak, csak tudja azokat kezelni.

Természetes, hogy erre igen alkalmas érzékeltető tanszerek szükségesek, minők legalább egy földteke, földpályagép és hold-mutató. Ezeknek minden egyszerű falusi iskolában meg kellene lenniök. Hol még egy földgömb sincs, amint a legtöbb helyen csakugyan nincs, ott az ügyes tanító máskép fog tudni magán segíteni, s ha nem is mindent, legalább a leglényegesebb tünemé-nyeket fogja érzékeltetni. Egy golyót minden tanító szerezhet magának. Már ha ezt gyertyavilág mellé tartja, könnyen szemlél-tetheti a földnek és napnak fény változatait. A fonálon körben mozgó golyó képzetet nyújt a bolygóknak nap körüli mozgásáról stb. A föld gömbölyű voltát szintén könnyű felfogatni, ha fi-gyelmeztetjük a gyermeket, hogy ha a golyónak valamely tárgy-tól messze eső pontján képzelet magát, akkor azt nem is látja, mi-vel azt a föld domborúsága eltakarja előle, de ha közelebb jó

hozzá, akkor meglátja, előbb hegyét, aztán derekát s végre az alját. Ha pedig távolodik tőle, akkor előbb az alja vesz el szeme elől, aztán a dereka, úgy a hegye. Van elég gyermek, kik már távolabb vidéken is voltak; az ilyeneket figyelmeztetni kell arra, hogy a távol eső hegyeknek és tornyoknak elsöben csak tetejét látjuk, úgy a többi részt, s fordítva, ha távolodunk tőlök. – A földrajz mozzanatai az elemi tanodában nem választhatók el egymástól; de ami a mennyiségtani részszel szorosan összekapcsolandó, az a természettani rész. Ha az egyenlítőről szólunk, azt okosan csak úgy tehetjük, ha egy úttal a napsugaraknak az egyenlítő alatti nagyobb sűrűségét és az ez okozta hőséget is felhozzuk s az isteni bölcsesség azon eszközeire is mutatunk, melyek a földnek tengelye körüli forgása, az egyenlő nap és éj által, nem különben a nap utjának ferdesége s a nagy víztömeg által a különben kiállhatlanná fokozódandott hőséget mérséklék s így ama földrészeket is lakhatókká teszik. A csillagos égről is szólhatni valamicskét a gyermekeknek. Az ég nagyszerűségéhez a legközönségesebb ember is hozzáférhet; reményeinek érzéki támpontjául szolgál az keserűsége- és halálában. Hogy a régieknek nem volt órájok, annak nagy hasznát látták, mert többet észlelének az égen. Nagyon elkel, hogy ifjúságunk hívebb barátja legyen a természetnek, mint eddig volt; észleljen ő maga, vigyázza meg, mely órában kel a nap a leghosszabb és legrövidebb napon, jegyezze meg a déli árnyék hosszát, húzzon magának délkört stb. Mindez szorosan egymásba kapcsolódik s helyesen kezelve egyike a legalkalmasabb eszközöknek a szellemet az érzéki világ köznapiságából a teremtés urához emelni.

„Ily tanítás által eleven szemléleteket és fogalmakat szerez növendéked az országokról és földrészekről, a földről és égről s képes lesz egyszersmind az egészet a maga eleven tagoltságában megismerni. És ez célja minden földrajzi tanításnak. Semmi holt országot és népneveket, négyszögű mérföldeket, számokat nem kívánunk, hanem élő képét az országoknak, terményeknek stb., betekintést a földrétegek benső alkotásába, a vizekbe, levegőbe, világosságba, melegbe, növénybe, állatba és emberbe, úgy hogy ezen tagok mint legbensőbbben egymáshoz kapcsoltak, mint egymást föltétezők tűnjenek föl s az ember a maga általános em-

berségében s nemzeti sajátóságában, testi s lelki életében tűnjék ki, mint olyan, kinek pillantata az ég végtelenségébe száll, ki imádva Istent áll itt, mint oly igen kicsi s mégis oly igen nagy, itt, hol az egek Isten dicsőségéről beszélnek, s a föld kezének művét hirdeti.”!)

II. FEJEZET.

66. §. A földrajz tanmódja a gymnasiumban.

Az elemi tanodái földrajz tanításáról mondottak alapján a gymnasiumi tanár is könnyen tájékozhatja magát: azért a gymnasiumi földrajz tanításáról csak röviden fogunk szólni.

Itt minden előtt azt kell hangsúlyoznunk, hogy a czélt s az ezzel összefüggő tananyagot illetőleg a gymnasiumi tanításnak sem lehet föladata a földrajzot mint tudományt önmagáért tanítani, hanem igen megoldotta feladatát, ha a tanulók a nyert alapon önállóan tovább építhetnek. A reál folyamban azonban, valamint általában a reáliákban, úgy íi földrajzban is, különösen annak a gyakorlati életre vonatkozó mozzanatában kissé messzebbre kell kitűzni a czélt. De azért a földrajznak kétszeri előadását a reál tanfolyamban sem tartjuk szükségesnek, minthogy az érintettük mozzanatot a természetrajz tanításával köthetni össze, mi által mind a két tárgy érdekesebb leszen. – De bár a cél ismerve van, az ahhoz vezető útra nézve a vélemények nagyon elágazók; némelyek igen nagy, mások igen szűk tért engednek a földrajznak. Itt is közepén van a helyes. Ha az alosztályokban három évet jelelünk ki az egész új kori földrajz tanítására két órával hetenkint: eleget és kellően átdolgozva végeztünk. A felosztályokban a történelemhez csatoljuk a földrajzot, de nem úgy, hogy csupán az illető világrész, vagy ország története előtt rövid vázlatot adunk, hanem úgy, hogy magában a történelem folyamában is

¹⁾ Schmidt, Buch der Erziehung, S. 264.

méltatjuk a földrajzi mozzanatokot, tudván, miszerint azok jelentékeny befolyást gyakorolnak a népek testi és szellemi életére, erkölcsi, vallási állami stb. viszonyaira. Vegyük például csak a görögöket. A felosztályok földrajzának a történelemhez való csatolása tehát nem pusztán az események színhelyének, városok, csatahelyek stb. neveinek megjegyzése lesz; hanem a természet és az érintkezésben levő népeket, államokat szoros összefüggésbe hozza az illető nép életnyilatkozataival.

Az alosztályok földrajzát a gymnasiumi tantervben (1. III. K. 79. §.) aránylag úgy osztjuk fel, hogy az I. osztályban a földet mint világtestet és egészet ismertetjük meg, ezen ismertetéshez a földrajzi műnyelv és térkép-olvasás teljes begyakorlását is hozzácsatoljuk, azután Magyarország általános és különös földrajzát adjuk. Itt már elemző úton járunk el. Némelyek a földet mint egészet csak Európa földrajza után ajánlják tanítani, mert az 1. osztálybeli tanuló állítólag még nem elég erős annak kellő felfogására. De mivel az 2. osztályban nem lehet még szó rendszeres mennyiségnyi földrajzról, hanem csak az elemi ismereteknek népszerű tágitásáról; s mivel az európai államok földrajzában már a többi világrészszel való összekötetések is elékerülnek: azért nagyon kellőnek látjuk, hogy a tanuló még a többi állam tanulása előtt ismerje meg legalább egészben a többi világrészt. Ha a tanuló az égen és földön látható tüneményeket, a földrészeknek alakját s a napállás okozta különféleségét, az egész földnek természettani és politikai átnézetét világosabban ismeri; az által nem csak általában szellemi látköre tágul, hanem a többi tanulásra is fogékonyabbá lesz; különösen pedig a természetrajzot egészen más, sokszorta érdekesebb alakban adhatjuk neki elé. Hogy pedig erre képes a tanuló, azt tapasztalásból is mondhatjuk. A 2. osztályban Európa államai elsöben általánosán, úgy különösen, kiváló tekintettel a birodalom Lajthán túli részére, a 3. osztályban a többi világrész adatnak elé.

Sokkal több figyelmet érdemel ennél azonban a haza. Mert ha igaz, amint csakugyan igaz, mit a költő énekel, hogy t. i. e kívül nincsen számodra hely, itt élned halnod kell: akkor a hazaszeretet egyik föltétét annak kellő ismerete teszi, mert ignoti nulla cupido. E mozzanatot Götze oly fontosnak tartja, hogy eme sza-

vakra fakad: A történelem s földrajz által táplált hazafiságnak az ifjú lelkekbe való beoltása még akkor is nagyon megszívlelendő, ha csak a többi tudomány rovására történhetnék. Mert az ifjak kezére lesz a haza jövője bízva, mint szent örökség, melyet fentartaniok, gyarapítaniok kell s eltékozolni nem szabad.”¹⁾

Ami az eljárást illeti, az alosztályok földrajzának tanításában ugyanazon általános törvények tartandók szem előtt, mint az elemi tanításnál. Mindazon mozzanatok, melyeket az elemi tanítás követel, itt is méltatandók, de természetesen a gyermek nagyobb fejlettségével arányos terjedelemben. A tanmenet itt már majd mindig elemző, s a tanulóknak kézi könyvre van szükségök, melynek a főnnebb érintett tanítási elvek szerint kell szerkesztve lennie. Végre pedig a szabatosabb térképrajzolás is érdemel némi figyelmet; mert jóllehet az elemi tanodákban sok tekintetben hasznos, a gymnasiumban, ha nagyobb súlyt fektetnénk rá, csak időpazarlás lenne. Tudnia kell ugyan a tanulónak azt, amit tanul, fővonásokban fejből is lerajzolni a táblára, s ezt meg is kell kívánni; de a nyomottakhoz hasonló képek készítésére ne kényszerítsek; nagyon elég, ha minden fél évre egy ilyen térképet készít, azt is úgy, hogy csak a tanult pontok legyenek meg benne. Hogy a gymnasium már több és jobb szemléltető tanszerekre tehet szert, mint az elemi tanoda, az magától értődik: azért a földrajz tanításához értő tanító rajtalesz, hogy dombormű-térképet is szereztesse a tanoda számára. Mi szükséges a gymnasium számára, azt a III. K. 40. §-ben láthatni.

¹⁾ Götze, Encykl. des g. Erz.- und Unterrichtswezens, v. K. Schmid, etc., Gotha, II. B. S. 708.

VII. SZAKASZ.

A történelem tanítása.

Bevezetés.

67. §. A történelem jelentősége a tanodában.

Csak kevesen vannak, kik máskép határoznák meg a történelem fogalmát, mint hogy az az emberiség életére s különösen annak szellemi s erkölcsi állapotára vonatkozó eseményeknek elbeszélése. Pedig az eseményeket külön álló száraz tények képében is lehet elbeszélni, anélkül hogy mint egy élő, összefüggő egész tűnjenek föl. Ily eseményeket részünkről nem tartunk történelemnek, legalább nem olyannak, minőt a tanodái ifjúság nak kell nyújtánunk. A nevére méltó történelem nem csupán a külélet számtalan változatainak értesítője, nem egymásba bonyolódott történeteknek és jelenségeknek s illetőleg esélyeknek kezdet és vég nélküli zúrzavara, nem népeknek egymás elleni tomboló dühösködése, melyet néhány kiváló személyiség szenvedélye irányoz, nem vad harczoknak, forradalmaknak halmaza, – nem bevégzett tények jegyzéke. A történelem folytonos levésben van, eszméknek mozgását képezi, melyek messze az emberiség kezdetére vihetők vissza s az eseményekben és emberekben nyilatkoznak. Valóságos, teljes, szakadatlan élet az tehát, az emberiség hullámozó élete.

Ez élet Istentől jött ki, Istenhez tart vissza. Ugyanis valamint az egyes ember célja az, hogy Istennel elteljék, Isten képére mindinkább hasonlóbbá legyen s hozzá jusson: úgy az összes emberek célja, az emberiség célja sem lehet más, mint a világ örök kútfejéhez jutni. Napról napra, századról századra, ezredről ezredre szakadatlanul e cél felé vezető utón látjuk ha-

ladni az emberiséget. Ez út s haladás megismertetése a történelem feladata. Mivel pedig Istenben élünk és mozgunk: azért a történet az emberiségnek Isten általi fejlődése, nevelése; a történetírás pedig eme nevelésnek eleven megújítása. Az emberiség fejlődési útjának különféle állomásait az egyes népek, mint az emberiségnek tagjai, képviselik. Aki tehát az egyes népekben egyedesített emberiségnek eszméjét megismerni törekszik, állami, vallási, bölcséleti, művészeti életök nyilatkozatait megfigyeli: az az isteni szellemet is megismeri, mely az emberi nemből valóságos. Valamint pedig az eszmék fejlődésének képviselőit az egyes népek teszik: úgy az egyes népek közt ismét egyes nagy emberek tűnnek fel ilyenekül; ezeknek isteni megbízásból alapuló rendeltetések az, hogy nemzetöket tovább vezessék a kitűzött cél felé. „Valamennyi tudomány, melyeket századunk szeret, becsül, előmozdít és jutalmaz, kiválóan a bölcséleten és történelmen alapszik: kereskedés és politika, gazdaság és jogok, gyógytan és minden gyakorlati ismeret s mű a földrajzon és történelmen alapulnak, melyeknek elsője színhelye, utóbbika pedig könyve az isteni háztartásnak földünkön.”¹⁾

A történelem az emberi szellem fejlődésének szakadatlan szerves folyamatát képezi, melyet az isteni nevelői kéz úgy irányoz, hogy a visszaesés is haladást eszközöljön, s jöllehet minden egyesek természetök és teljes szabadság szerint cselekesznek, mégis a magasabb eszmék az emberek ellenkezése daczára, sőt az által is megvalósuljanak. Még a tévedések és eltérések is az emberiség szabad szelleméleteének soha nem hátráló általános haladására mutatnak; s a legzavarosabb, legnyomorúbb korszakokban is a Gondviselés új vetéseire és oly időszakokra ismerhetni, melyek új fénypontoknak szolgáltak alapul a népek életében. Minden egyes népnek, minden korszaknak megvan a maga rendeltetése; mindegyik képviselője egy-egy isteni eszmének, isteni feladatnak az emberi nem nagyszerű nevelésében. – Ha a történelem szervezetét közelebbről tekintjük: úgy találjuk, hogy életfejlődése több szellemi központból történik és igen sok egymást kölcsönösen előmozdító és föltétező alakokba oszlik szét, melyek mind egy magasabb egység felé törekednek. „Azért – mondja Die-

¹⁾ Herder, Werke, z. Ph. u. G. 1814. XIII. 83.

sterweg – a történelemben semmi sincs véletlen, hanem szükségképi kifejlés törvényére találunk benne, melynél fogva minden elszigeteltnek tetsző tény közvetlenül, vagy közvetve vala mennyi megelőző s egyidejű tünemény által vagyon föltéteze: törvényre, melyről a bölcs isteni nevelés tervére ismerhetni. A történelem soha nem szűnő isteni kinyilatkoztatásnak tekintendő, mely mindenféle módon Isten nevét hirdeti és dicsőíti.”¹⁾ Természetes, hogy az isteni üdvterv egyes vonásait nem könnyű felfedezni s bebizonyítani, főleg midőn a felfedözést az életviszonyok gyakran megzavart küloldala igen megnehezíti; de általában véve mégis az isteni gondviselés rejtett és nyilvános útjait nem oly nehéz fölismerni. És épen emez isteni gondviselés az, mi a történelem lényegét, fontosságát képezi. Ennél fogva a történelem a valóság szent komolyságában az igazság ereje- és jogaival eléadott nagyszerű drámát alkot, mely az isteni gondviselésnek az emberiséget magasabb rendeltetéséhez vezető útjait eleven vonásokban tünteti elé; mely a történelmi elemek végtelen változatosságán s örök nyugtalanságán a nyugalom vörös fonalát vonja keresztül. A dráma tervének isteni eszme szolgál alapul. Foszszátok meg a történelmet a dráma rendezését, egységesítését eszközöl eme magasabb eszmétől: s a történelem tarka zagyvalékká, az emberiség gyötrésére szolgáló rejtélylyé s a föld örültek házává, a történelem nevetség tárgyává leszen. „Többeket ismerek, – mondja Herder – kik azt hitték, hogy az emberi nem történetének pusztá tengerén el kell veszteniök Istent, kit a természetkutatás szilárd földén minden egyes fűszálban és pormagocskában szemlélték és teljes szívből imádtak. Pedig ha a természetben van Isten, akkor a történelemben is van, mert az ember is része a természetnek, és legszilajabb kihágásaiban, szenvedélyeiben is törvények alá van vetve, melyek szintoly szépek és szabatosak, mint azok, melyek szerint minden világ- és földtest mozog.”²⁾ Csak isteni alapon lesz a történelem a jelennek jósa, alapja és fáklyája, a bölcseségnek és erénynek tanítója, a hazaszeretetnek szülője, le szeu világítélet s az igaz vallásosságnak forrása. „Krisztus nélkül micsoda a világtörténet? kérdezi a nagytudományú Müller Já-

¹⁾ Wegweiser, 1851. II. B. S. 43.

²⁾ Werke, a. Phil. u. Gesch. 1813. V. 291.

nos történelmének végén – Krisztus a kulcsa az egész világtörténetnek!”¹⁾

Az emberiségnek Isten eszméje szerinti fejlődési folyamatában három főkorszakot különböztetünk meg: az első Kelet általános léte, a második a *clasicus* ókor egyedi kialakulása, a harmadik a keresztény történet általános egyedesítése. Mikép haladott az emberiség keresztül a két első korszakon s mily folyamatban van azóta, ahogy megjelent az, kőről a jó sok jövendöltek volt, azt alább fogjuk látni. Itt a korszakok szellemének ismeretét ténynek vévén, azon képző erőre akarunk mutatni, melylyel a történelem általában dicsekszik.

1) Minden egyes ember végcélja ugyanaz levén, mi az egész emberiségé, e végcélra mindenkinek törekednie, Istennek akaratát valósítania kell. De a folytonosan épülőben levő isteni templomnak felállításához csak az képes több-kevesebb anyagot hozni, kit e közös munkára az emberiség szelleme lelkesít; aki tehát az emberiség eddig lefolyt fejlődési folyamatát megismervén, tudja, mily feladatokat jelelt ki eddig a történet, szelleme, melyeket oldottak meg egyes népek, melyek vannak a jelen kornak oldásra kijelelve, különösen melyek azok, melyek saját nemzete elé tűzvék. Mert Schmidtként¹⁾ a történetbe és annak fejlődésébe való betekintés biztos tekintést szerez a jelennek eseményeibe s öntudatos tetterőt kölcsönöz, melylyel a történet kerekéhez nyúlhatni. Aki ellenben a történetileg lett dolgokat a maguk okai- s képzési elemeiben nem ismeri, az iránytű nélkül bolyog az élet viharos tengerén; az nem képes az életet a maga valóságában felfogni, az előtte lefolyó jelent megítélni s így nem ismerheti az embert, nem önmagát. Így hát a történelem mindazon erényeket virágzásra kelti, melyekből az emberiség és haza iránti lelkesültség gyümölcssei fejlődnek.

2) Az emberi szellem törvényeibe való bepillantás, továbbá, fölnyitja a szemet arra, hogy az isteni gondviselés működésébe bepillanthasson. „Korunknak nem sokára jobban megnyílnak szemei. – mondja Herder – Ott, hol eddig zavart láttunk, mindent a maga helyén fogunk találni s a romteljes történelemből egy

¹⁾ Müller. Allg. Geschichte. Stuttgart. 1852. II. 28.

²⁾ Gy. iimasial-Paedagogik, v. K. Schmidt, S. 15ti.

magasabb emberi itt-létre következtetni.”¹⁾ „A véletlen igya sors bölcs vezetésévé s maga a sors az isteni bölcseségben való megnyugvássá leszen, mely bölcsesség mindent, mi alája rendeli magát, mi ellene szegül, örök törvényeinek valósítására irányoz. És ennek szemlélése aztán nyugalmat, békét hoz a szellemnek, mely akkor is rendületlenül áll, ha pillanatra a gonosz győz, s mely nem esik kétségbe, ha az emberiség pillanatra visszahanyatlani látszik.”²⁾ Nem esik kétségbe, mert hitét a történelem tanulása csak öntudatosabbá, szilárdabbá, reményét az igazság, szabadság és szeretet előbb-utóbb bekövetkező diadala iránt erősebbé teszi, lelkesültséget a magasztos, nagy és szép iránt fokozni fogja; az önzés semmire kellő garázdálkodásán a megvetésnek a világitélet által rá sütött bélyegét látván, igazságérzetét annyira kiélesíti, hogy a gonosztól utálattal fordul el, de igazságot fog szolgáltatni az emberrel veleszületett, vagy a körülmények által módosított emberi egyediségnek is, azaz türelmes tanul lenni ember-társai iránt.

A történelem igen élesíti az erkölcsi ítéletet, mert igen sok esetet hoz fel a jogra és jogtalanságra, igazság- és hamisságra, valóság- és látszatra, és pedig remek domborművekben, melyek észet és érzelmet egyaránt lekötnek. Ezekből tanulja az ember, hogy a népek viszontagságai, csakúgy mint egyes emberekéi csudálatosképen össze vannak szöve, melyekből kivehetni, hogy ami áldásnak tetszett, az nem egyszer romlásra foidult, s a legijesztőbb roszból gyakran jó fejlődött ki. A történelemben az erkölcsi tetterő nagyszerű lelkesítő mintáit találja a valódi szabadságnak, melyek őt arra ösztönzik, hogy élni kívánjon és az emberiség eszménye felé, az ember által elérhető nagyságra emelkedni törekedjék. „De midőn életre ösztönzi; midőn a múltnak nagyságát, magasztosságát, fényét és árnypontjait, áldozatait s diadalait leleplezi g az istenes élet áldásait, valamint az istentelennek átkát mind egyes emberek, mind egész nemzetek eleven példáiban szemlélteti: akkor egyúttal arra is figyelmezteti az embert, hogy az emberiség történetében isteni büntetés és jutalmazás törvénye is uralkodik. Ha valamely nép, valamely ország romboló dühvel

2) Gymnasial-Paedagogik, v. K. Schmidt, 8. 156.

¹⁾ Herder, Werke, z. Phil. u. Gesch. 1813. II. 347.

nyúl mások jogaihoz; ha túl lép a magasabb bölcsesség által kijelölt határokon; ha lábbal tapodja az apák hitét s jámborságát s elbizakodott vakságában szenvedélyei erejével akar magának utat törni: akkor saját gyalázatának, romlásának s végpusztulásának veti meg alapját.¹⁾

Így történhetik csak, hogy az egyes ember saját én je korlátolt világából kilép s nem fog magának kalandos fordulatok által a többitől egészen külön vált életutat keresni, hanem a történet általános vonatához csatlakozik: az emberiség törekvéseit s küzdelmeit a kitűzött cél elérhetésének szükséges föltételül tekintti; törekszik, küzd ő maga is, mert hiszen egyik tagját képezi az egésznek; a kicsinykedő és gyötrő egyedi érdekeken fölül emelkedik; elismeri viszonyát az államnak a polgárokhoz, s bár népeért feláldozza magát, nem ragadtatik más népeket megvető, gyűlölő rajongásra, hanem mindnyáját az emberiség szervezetének tagjaiul tekintti, mint az Cantu Caesar is fölségesen ecseteli.²⁾

„A történelem tanulója – mondja Cantu Caesar – a tényeket egymásból folyó beszéd gyanánt fogja föl, mely többé-kevésbé világos modorban hirdeti nekünk a Gondviselés akaratát. így aztán nem fogja fel a tényeket valamely egyes pillanatnyi haszon tekintetéből, hanem a szeretet és igazság örök törvénye szerint mérlegelve állítja azokat egymás mellé; nem tárja föl és nem súlyosbítja panaszos elmélkedésekkel a társadalmi fekélyeket, hanem a jövő nemzedék hasznára fordítja az ősök által túrt szenvedések összegét s a nagyszerű eseményekből vonható tanulságot. Ekkép a történelem a mulandó napi érdekek fölé emeli az embert; kimutatja, hogy valamennyien egy közös társaság tagjai vagyunk, melynek az erény, tudomány, boldogság megszerzése és elnyerése kell törekedni, s hogy így létünk minden századokra s hazánk az egész világra ki van terjesztve; kortársaivá tesz bennünket valamennyi nagy egyéniségnek s arra kötelez, hogy az elődeinktől ránk szállott örökséget gyarapítva hagyományozzuk át utódainkra. Mily tiszta örömet érezhet a lélek, midőn ily magas álláspontról szemléli az erkölcsi viszonyokat s az em-

¹⁾ Diesterweg. Wegweiser, 1851. II. B. S. 48.

²⁾ Cantu Caesar. Világtörténelem, Egerben, 1861, I. K. 1-6. 1.

beriséget! Az előítéletek, melyeket kortársaink megítélésében a pártszellem sugal belénk, igazságosabb és határozottabb fogalmaknak engednek helyet-, mert megszilárdulván bennünk az erkölcsi érzet, levetkőzzük azon rossz szokást, melynél fogva a jót a hasznossal, a szépet azzal, mi szenvedélyeinknek és a közvéleménynek hízeleg, összezavarni szokták; megszokjuk tisztelni a szigorú igazság követelményeit, a gyöngéd és nemeslelkű rokonszenvet; megtanuljuk az értelem világa szerint szabályozni minden tettünket és oly felebaráti szeretetet ébreszteni keblünkben, mely saját boldogságunkat mások boldogságának alárendeli. Ha egyéb jót nem eredményezne is a történelem, már az maga is elegendő, hogy fékezze a gyáva önzése, a jelen kori társadalom eme rákfenéjét, nemeslelkű tevékenységre ösztönzi az emberiséget. Néha, midőn csillapíthatlan szenvedélyeknek, vagy mély búbánatnak engedve az embert pusztán mint egyént képzeljük magunknak, mily utálatot kell gerjesztenie bennünk ezen örült, vagy bensőkép romlott, gőgös indulatú s akaratóban ingadozó emberi nemnek, mely tömkelegbe keveredve, – hova maga sem tudja, mikép jutott, és melyből, bizonyos, hogy ki bonyolódni nem fog – a durva erőszaktól üzve vagy csalárdságtól környezve, vak ösztönök s keserű csalódások közt hurczolja magával fájdalmaikat és reményeit azon rövid idő alatt, melyet számára a bal sors a haláltól kinyert! Az alattomos ellenségeskedések, kiszámított jó tétemények, ravasz hízelgések, gúnyos könyörületességek egymást kölcsönösen váltogató látmányaitól megundorodva, a hiu érdekek folytonos harcától elkábítva, egyesek szolgavágyainak s a nagy tömeg gyáva közönységének, oly öregeknek, kik minden haladás irigyei, s ifjaknak közepette, kik azt erőszakos hirtelenkedés által megsemmisítik: szinte azt kellene az embernek hinnie, hogy a világ vagy a vak eset szeszélyeitől függ, vagy valamely kaján hatalom vad gyönyörködtetésére szolgál; mely abban leli örömét, ha a nemeslelkű törekvéseket egy álnok, vagy erőszakos gázságnak látja áldozatul esni. Mindettől megrémülve és kétségbe esve az ember nem fog-e azon gondolatra jönni, hogy a röpke pillanatok élvezetét tűzze ki magának életszabályul, így szólván: „mielőtt elhervadna, szakítsuk le a rózsát, élvezzük a jelent, mert holnap már a sír szája nyel el bennünket.”

De midőn a történelem, minden nemzeteknek e halhatlan polgára, az egész emberiséget egy pillanattal átkarolja, a végtelen tartósság látmánya rövid létünknek egészen más szint kölcsönöz: a búskomolyságot, mely egyedül létünk érzetére lepett meg benünket, eloszlatja azon vigasztaló meggyőződés, hogy az egyénnek s fajnak tökélyes újjászületésén működve testvériségben élünk az egész emberi nemmel; s az embernek rendetlen észtehetségei s az esetlegességek azon hálózata fölött, melyet mi sorsnak nevezünk, egy magasabb kéz működését veszszük észre, mely az egyes törekvéseket az igazság és az erény meghódítására vezérli; mely azt eszközli, hogy az erőszak áldozata saját üldözőinek oktatójává s az embernem ostora annak jótevőjévé váljék.

Ily szempontból tekintve az emberi nemet, mély meggyőződésre jut a történelem tanulója, elfojtja tehetlenségének érzetét s keblében azon saját magába és másokba vetett bizalomnak enged helyet, mely a közös méltóságnak legelső föltéte szokott lenni. Észszerűen vizsgálva a tényeket, okokat és okozatokat fog találni, melyeket egymással összekapcsol; mindennemű erény és gonoszság példáira fog akadni, melyekből a bölcsesség s okosság szabályait vonhatja le magának s egyszersmind az emberiség számára kijelelt határokat is meg fogja szabhatni. Midőn a régen múlt századokra fordítja figyelmét s a legdicsőítettebbeket mérlegeli, fölviláglik előtte, mint nyert az emberi méltóság mindig nagyobb igényt a tiszteltetésre, és sem a vadonok, sem Athene szabadságát nem fogja irigyelni, s a maga korával megelégedve szemügyre veszi a lehető javításokat, azon biztos meggyőződésben, hogy azok egyszer létesülni fognak, s türelemmel vértézvén föl magát, nem kívánja azokat elhamarkodni. Abból, amit elődeink saját javunkra eszközöltek, felfoghatja minden nemzet- és kornak rendeltetését, s a múltból meríti az erőt, hogy érett megfontolás-, tapasztalás- s erélyes és kiszámított kitartással a jövőbe tekinthessen. Midőn továbbá látja, miként gúnyolja ki minden korszak az előbbieket, s mint szánakozik azokon; egyik iskola mint czáfolgatja a másoknak tanait; mint követeli valamennyi rendszer maga részére az igazságot; ugyanazon tettek mint jutalmaztatnak egy helyen diadallal, másutt pedig szégyenhalállal, anélkül hogy ezen eltérő nézetek a közjónak diadalát hátráltatnák: akkor elké-

szíti lelkét a türelemre, türelemre, mondjuk, nem tétlen gyáva kö zönyösségre. A történelemmel foglalkozónak t e n n i lesz a jelszava. Mert tudja, hogy valamint az egyednek, úgy az államoknak, az egész emberiségnek természetében rejlő köteleossége a tökélyesülés, mely a tehetségek összhangzó művelésében áll. E tökélyesülési erő örökké tevékeny, melynél fogva nem csak egyesek érzelmei, képzelgése, hanem örök időkre alapított birodalmak és intézvények is álomhoz hasonlóan elenyésznek; de éppen azért a történelem tanulója felhagy a panaszokkal, melyek gyakran époly igazságtalanok, mint ha a féreg a harmatcsöppeket akarná megátkozni, melyek élelmét, a fák leveleit fölfrisítik; a közös szemvedés föl-éleszti benne s még szorosabbra fűzi a testvériséget. A történelem erőt kölcsönöz a gyöngé erőnek, biztosítva azt hogy törekvései, bármily csekélyeknek lássanak is, mindig a közös diadalt mozdítják elő. Férfias szégyen fogja el az egyént, ki aljas módra kullogott a tömeg után, valamint azon író is, ki erejét és tehetségeit hasztalan munkára vesztegeté, vagy léleleklő pimaszságokban, nyomorult czívódásban pazarlá el, s nemtelen diadal után törekedve, az erősbek, vagy gálád lelkek czinkosává szegődött, a köz-elaljasodásnak előmozdítására.”

Íme ezeket eszközölheti a helyesen tanulmányozott történelem.

3) A történelem által – mondja Seneca – az ember mindazon korszakokat átéli, melyeket az előtte élt emberiség átélt. De lehet-e magasztosabb feladata az emberi életnek, mint az igazat, jót, szépet, ami csak az összemberiség életfolyamában nyilvánult, tulajdonává tenni, az egyedit tisztán emberivé felfokozni s általa szellemi tehetségeit összhangzólag kiművelni s mindezek alapján a Sokrates által annyira hangsúlyozott ‚I s m e r d meg magadat!‘ igazságot gyakorlativá tenni?! – Mennyi vallásos elem, mily hasonlíthatlan képző eszköz az érzésrendszernek táplálására s legtermészetesebb fejlesztésére! „Mily erősen ragadja meg a történelem az emberi kedélyt; mily lángot képes már csak egyetlenegy életrajz is gyűjtani a szívben: számtalan példában bizonyítja a legjelesebb emberek élete. Gondoljunk csak a szentek bámulatos hatásaira, aztán Plutarchusra és legjobb követőire! S tekintsük, hogy a legnagyobb hősök, fejedelmek, államférfiak kiválóan sze-

rették a történelmet s azt bőven fölhasználták beszédeikben, vitaközásaikban, nemzeti ünnepélyeken.”¹⁾

4) De nem csak az érzésrendszernek táplására szolgál a történelem, hanem és kiválóan a gondolkodás rendszerének magasabb tehetségeit, a hasonlító s következtető erőket is élesíti, midőn az ember a történelemnek mint számtalan szálaból álló s egyre tovább szőtt szövedéknek szálaait vizsgálja s azokon keresztül egy valamennyit összetartó központhoz jut; midőn az okokból okozatokra, ezekből azokra következtet; midőn az eseményeket s a népeket, a különböző korszakokat s nagy személyeket összehasonlítja.– S hogy mindezt tehesse, egyúttal észlelő tehetségét az esemény- és számérzékét, az emlékezetet is folytonosan és nagyban kell foglalkodtatnia. Végre pedig, minthogy az ember szellemének hármass rendszere szoros viszontlátásban van egymással, az érzés és gondolkodás rendszerének emez ápolása a vágyásrendszerre is hatalmas befolyást gyakorol s az akaratot az igaznak, jónak, szépek követésére, a gonosznak, rútnak gyűlölésére serkenti.

Tekintve a történelem ezen kiváló tulajdonságát, semmi kétséget nem szenved, hogy az általában minden általános műveltségre törekvő tanodának egyik szükséges eszközét képezi. Épen az indította a legnagyobb történelmi írókat is műveiknek roppant fáradsággal összekötött megírására, hogy a történelmet az erény, bölcsesség és ildom nagy iskolájának tekintik vala. Azért is tulajdonítanak nagy értéket a történelemnek, mert egyik tudomány sem marad oly általánosan és sokáig az emberrel, mint ez. Aki semmit sem olvas is, olvassa legalább a napi történeteket az újságban. A történelem iránti érdeklődés a sírig kíséri az embert, a szellemnek kimeríthetlen anyagot szolgáltat, az érzelmvilágot sokféleképen érinti, s oly nagyszerű drámát állít élénk, melyet soha sem ununk meg. De midőn ezt mindenki beláthatja, nem kell gondolnunk, hogy a történelem föndicsért szellemét, lényegét mindenkinek oly mérvben kell felfognia, mint azt kijeleltük. Az csak magasabb képzésnek lehet dolga; elemi iskolának ahhoz semmi köze, sőt annak mélyre ható tanulmányozása még a gymnasium határait is túlhaladja. Képtelenség lenne gyermekkel századok és ezredek tusait alapjokban szemléltetni s őket azon álláspontra emelni

¹⁾ Niemeyer, Grundsätze etc. 1834. II. S. 243.

akarni, melyről az események roppant láncolatának egyes szemei megítélhetők. De az isteni gondviselés amaz útjait, melyeknek szemlélésére a jámbor gyermekded kedély is képes, még az elemi iskolai tanulónak is meg lehet és meg kell mutatni, hogy ennek alapján mindinkább elevenebb legyen sejtelme a világ sorsát intéző isteni gondviselésről. Hogy a gymnasium, ha nem is szabad történéseket képeznie, hasonlíthatlanul messzebbre tűzheti a czélt, magától érthető.

I. FEJEZET.

A történelem a gymnasiumban.

68. §. A gymnasiumi történelem tanításának célja.

A történelemnek a fönnebbi cikk vázolta jelentőségéből indulva nem lesz nehéz annak a gymnasium elé tűzendő célját is megérteni. – Hogy a történelem megszűnjék egykor képző eszköz lenni, az csak az emberiségnek a barbárságba való vissza-süllyedésével történhetnék, mely t. i. a múltnak minden hidjás szétrombolná maga után. A történelem kiküszöbölésétől tehát nincs mit tartani. A célra és tanmódra nézve azonban nem annyira egyezők a nézetek; mert míg az egyik a tananyagnak óriási halmaza miatt és a képzés összességét kérdéssé tevő elforgácsolás kikerülése végett igen szűk korlátok közé kész szorítani a történelmet, addig a másik tekintve a tananyagnak napról napra való növekedését és alaposabb megvilágítását s kidolgozását, meg a gyakorlati élet igényeit, azt mindinkább tágítani szeretné. A nézetek kiegyeztetése csak a cél megértésétől levén várható, minden előtt ezt kell tisztán, tárgyilag felállítunk.

A cél csak a gymnasiumi műveltség lényegéből és a történettudomány fejlődése menetéből állapíthatni meg. De a gymnasiumi magasabb műveltség alatt a történelmet is értjük. Igaz ugyan, hogy teljes történelmi műveltséget gymnasiumi képzéstől nem várhatni; mert a szellemi műveltség csak későbbben sokoldalú szemléletek és tapasztalatok által szerezhető meg; a gymnasiumnak nem feladata történelmi szaktudósokat képezni; de az előkészület megadása minden esetre a gymnasium dolga, mivel a későbbi tökélyesedés csak a korán és jól vetett alapon eszközölhető. Ez előkészület 1) abból áll, hogy a tanuló a történelmi anyagnak bizonyos részét emléjébe véssé. Tagadhatlan, hogy a történelmi műveltség nem ugyanaz a tudással; mert tudhatja valaki a történelmet, s azért még nincs történelmi műveltsége; de bizo-

nyos, miszerint az, ki az emberiség és saját népe életfolyamának legalább főmozzanatait, az eseményeknek fővonásait vagyis a történelmi tananyagnak bizonyos mértékét nem tudja, az bajosan mondható műveltnek. Ez a legkevesebb, mit művelt névre igényt tartó egyéntől kívánhatni. Mert hiszen a nélkül képtelen lesz történelmi dolgokat felfogni s elsajátítani, az egyes eseményeket és vonásokat egész képbe foglalni s abban minden egyes eseménynek és vonásnak a maga helyét kijelelni; de ennyi képesség egy magasabb hivatásnál sem nélkülözhető. 2) A gymnasiumi történelem tanításának továbbá az a feladata vagyon, hogy a tanuló az események összefüggését és ebből azok fontosságát, valamint a szereplő személyeket megítélni is bírja. Mert mi hasznát venné annak, ha egész tömeg történelmi adat volna is fejében, de az szétszórvva, vagy felhalmozva élettelenül heverne, anélkül hogy birtokosa az egyes adatokban bizonyos események s állapotok tényezőire ismerne, a tényezők működési módját belátná, az okozatokból az okokra, a következményekről az előzményekre következtetne s így a jelenre s jövőre nézve magát tájékozni képes volna? A történelmi tanítás nem maradhat csupán a tudás fokán, hanem a gondolkodás magasabb erőit, az összehasonlító és következtető tehetségeket is, kell gyakorolnia. A tudásnak csak azon feltét alatt van értelménye, ha az a tanuló igazság iránti érzékét élesíti, az általános erkölcsi s jogi elvek alkalmazására szoktatja; ha képessé teszi őt arra, hogy magát az események idejébe belehelyezze; ha világos tudatára segíti annak, mi lehet az ember önmagától, mi lehet környezete s a mindenkori viszonyok befolyása alatt. Ily tanítás mellett lesz csak képes a tanuló a különösben az általánost vagyis azon eszméket fölismerni, melyek lassú fejlődés és elterjedés után a történelmi fejlődésre uralkodó befolyást gyakoroltak. Nem pusztán külső tények halmazának kell tehát lenni a történelmi tanításnak, hanem a szellemi élet belsejébe is bele kell hatnia vagyis az összes szellemi élet minden irányát fölismernie. „Könyörüljete az ifjúságon, – kiált föl Herder – s ne adjatok neki más, mint okosan szervezett történelmet, különben mese lesz az, elaltató, unalmas, az értelmet elnyomó, tévedésbe ejtő mese!” 1) 3)

1) Werke, z. Phil. u. Gesch. 1813. IX. 45.

Az eddig mondtak a történelmi tanítás értelmi mozzanatát illeték; de a történelemnek, mint az előbbi cikkben láttuk, a kedélyvilágra, az érzésrendszerre is igen nagy befolyása levén, az érzés rendszerének művelése másik mozzanatát teszi a célnak. Tévednénk ugyan, ha a történelem megítélésében érzelmektől vezetnénk; de mégis mindig jobb valami iránt erkölcsi alapon, bár hamisan lelkesülni, mind hideg-, fásultkeblűnek lenni. Kinek semmi kedvencz hőse többé, annak eszményei sem lehetnek. Nem sokat ér az oly történész, ki világosan és élesen taglal, de a szívet üresen hagyja. A történelmet oly alakban kell nyújtani a tanulónak, hogy az értelem és érzelem összhangzatos művelését eszközölje; ez pedig az által történik, hogy a tanítást oly szilárd, biztos álláspontra helyezzük, melyről mind a világos, tiszta, éles megítélés megtörténhetik, mind a szív kellő táplálékot nyer. Mi legyen az a táplálék, azt a fönnebbi cikk eléggé kimutatta.

69. §. A gymnasiumi történelmi tanítás anyaga.

Említettük fönnebb, hogy a roppant tananyagból csak úgy választhatunk, ha ismerjük a célát. Mi a gymnasium célja általában és a történelemre nézve különösen, azt már tudjuk. E cél kizár minden tudományoszerű eljárást, s jöllehet a tananyagnak beható feldolgozását s a történettudománynak az általános műveltség alapjára hatással bíró mozzanatait méltatni kívánja, szaktudósokat semmikép sem akarhat képezni. Ehhez aránylag a tananyagban sem szabad soknak lenni, hanem kevesebbet, de jól kell átdolgozni, hogy a tanuló a történelem tanulmányozásának módjába beleokuljon s későbbben maga is képes legyen haszonnal tanulni. Némelyek, tekintve a tanuló által meg nem emészthető roppant anyagot, a világtörténelmet kizárják a tanodából, hanem csak a görög s római és a nemzeti történelemre szorítkoznak, a többi nép rövid ismertetését pedig csak alkalmilag adják elé, így p. a görögöknél a keleti népeket érintik. Ezen eljárásra különösen a németek hajlandók, minthogy a classicus ó kor és a kereszténység mellett a német szellemet tartják a jelen polgárisultság

tényezőjének. Annyi való, hogy gymnasiumban világtörténelmet a szó szoros értelmében tanítani nem lehet; mert a roppant tananyagot, mely napról napra növekedik, emlébe vésni minden esetre lehetne, de feldolgozni nem; szétszórva hevernének a tanuló lelkében az események, zúrt képeznének, melyben nem bírná magát tájékozni. De hogy e körülmény miatt a görög, római és német történelemre kelljen szorítkoznunk, annak épen nem látjuk át okát. Részünkről okszerű központosítás mellett kivihetőnek tartjuk, hogy a tanuló az egész világtörténelemről bírjon fogalommal, anélkül hogy tudása csupán tudás, vagy a tudásnak váza volna. Az ó classicus népek történelme minden kérdésen kívül állván, arra főszóly fektetendő, annyival inkább, minthogy azzal mint központtal szépen összeköthetni a keleti népek történetét is, és a római birodalom romjaiból a kereszténység emelkedik ki. „Az ó kor történelmének előnye a gymnasiumban, – mondja Curtman – hogy nem kivonatokból, hanem az egykorúak tüzetes irataiból tanulható. Nem, mert forrásokat képeznek, hanem azért, mert kimerítően és élénken rajzolnak. Történet, mely csak ujjmutatásokból, czélzásokból áll, nagykorúakra nézve még bírhat valami jelentőséggel, de ifjúságnak nem való. Ez élénken színezett képeket és domborműveket kíván, egész embereket, minden sajátágaikkal, hibáik-s erényeikkel, cselekvő személyeket. „1) Ilyeneket pedig a bibliai történelmen kívül, melynek azért minden tekintetben első helyen kell állania, a két classicus nép történelme nyújt. – A közép- és új korban majd egyik, majd másik nemzetet helyezzük a központba, amint hol egyik, hol másik szolgált a koreszmék képviselőjéül, a többit pedig csak a körzetbe állítjuk, oly távolban, hogy kitűnjék, miszerint egyik másod-, másik harmadrendű tényező volt az események fejlődésében. Emellett a nemzeti történelemnek külön időt szakítunk. Úgy hisszük, ha a történelmet nem pusztán mint nevek és számok halmazát s háborúk leírását kezeljük, a tananyagnak ezen központosítását igen helyesen kivihetni. Természetes, hogy erre minden előtt jeles tanító kívántatik, ki a történelmet annak minden mozzanata szerint derekasan ismeri, és a megválasztást a nevelés és tanítás elvei szerint esz közölni képes; a másik kellék a jó tankönyv.

¹⁾ Lehrbuch der allg. Paed. 1840, III. Th. S. 212.

Miután ki volt mutatva, hogy a történelem tanításának olyannak is kell lenni, miszerint a tanuló a történelmet mint a szellemi élet mindenirányú fejlődésének menetét fogja föl; az pedig szorosan összefügg a tananyag meghatározásának kérdésével: azért a tananyagot ezen mozzanat tekintetéből is meg kell határoznunk. Röviden végezünk, ha kimondjuk, hogy a történelemnek az alsóbb osztályokban túlnyomóan a külső politikai eseményekre, a népek viszontagságaira, háborúkra, külső változásokra s állami életök szerkezetére kell figyelmét fordítania. Mert ezen eljárás az ember fejlődésének természetében rejlik. Ugyanis a gyermek először is tettek iránt érdeklődik; a bátorság és erő, mely az ellenségek s veszélyek fáradtságos legyőzésében nyilvánul, bámulásra ragadja őt; a belélet, a szellemi szervezkedés pedig csak későbbben, lassankint kezdi magára vonni figyelmét. Tapasztaljuk, mennyire érdeklik a gyermeket ama majdnem mesés csaták, melyeket a görögök maroknyi csapatai a perzsák százezrei ellen oly dicsőséggel víttanak; mennyire foglalja el képzeletét a puszta tengeren föl-fölzendülő legénységgel ismeretlen cél felé evező Columbus; mennyire indítja meg szívét a vértanuk kínzása s halála! Mindezek már a gyermekkorban is mélyen hatnak; de egy Periklesnek, egy VII. Gergely szellemi nagyságának, egy Homeros jelentőségének felfogására, a nemzetek szellemi mozgalmainak észlelésére stb. már jókora előműveltség szükséges. Ezek nem gyermekeknek valók; legfőlebb is némi ujmutatásokat adunk, melyek most még csak kijelelik a jövőben követendő utakat, irányokat s mintegy csak bepillantást adnak a tanulónak a nemzetek szelleméletébe. – De magasabb fokon, a felosztályokban t. i., hol a tanuló láthatára különösen az irodalom világánál már jócskán tágult, a történelem lényegébe, szellemébe, a népek szellemi életébe is bevezetendő a tanuló. Akkor sem kell azonban messzére terjeszkedni a határoknak; a műveltség története, vagy a történetnek műveltség-történeti szempontból való tárgyalása, másképen a szorosan tudományos kezelés túl van a gymnasium határain. Midőn ily korlátozást jelelünk ki a történelmi tananyagnak, az által csak az annak tanításához kötött sikert biztosítjuk; mert ily korlátozás mellett nagyobb erélyt fejthetni ki a történelem szellemképző mozzanatának érvé-

nyesítésében s így a tanulónak a későbbi tudományos tanulmányozásra való előkészítésében.

70. §. Tanfolyamok a gymnsiumi történelem tanítására.

Úgy vagyunk meggyőződve, hogy nem tévedünk, midőn a gimnasiumi történelemnek négy tanfolyamot jelelünk ki: az első a nemzeti történelem az algymnasiumban, a második a görög és római történelem az V. osztályban, a harmadik a világtörténelem a VII. és VIII. osztályban, a negyedik a nemzet bővebb történelme a legfelső osztályban.

I. Tanfolyam.

Miért adjuk elé a n e m z e t történetét az algymnasiumban, azt sajátos politikai viszonyaink indokolják. Bármely nemzet fiainak is mennél előbb meg kell ismerkedniök nemzetök életével; de Magyarország különböző ajkú és vallású gyermekeinek sokszorta inkább. A haza, mint természetes életköre a nemzetnek, legközelebbi s legtermészetesebb szemléleti körét teszi az ifjúságnak, s a népnek sorsa minden tagjára nézve legtermészetesebb s legnagyobb érdekekkel bír. Mindegyik tag a legbensőbb összeköttetésben él a néppel, ebben bírja jelenjének és jövőjének leglényegesebb életföltéteit, s jólléte szorosan összefügg népe jóllétével. Azért senki sem lehet egészen járatlan saját nemzete történetében; neki magának is ebben kell élnie, és erre joga is vagyon. De ha így van a dolog, akkor a gymnasiumuk kötelessége az ifjút e történettel korán megismertetni. A magyar nemzet története elég dús nagyszerű és magasztos jelenetekben, melyek az ifjú kedélyét megragadni és nemesíteni képesek. A magyar nemzet küzdelemteljes élete oly földön, melyen sokszorta nagyobb és hatalmasabb népek sem bírtak maradandó hazát alkotni, szeretetre buzdítja az ifjút az annyi áldozatokkal fentartott haza iránt. A nevelésnek és tanításnak általában nemzetinek is kell lennie, s ennyiből a magyar

ifjúra nézve nem is okvetlenül szükséges a nemzet történelmének kora eléadása; de elmaradhatlan az a másajkúakra nézve, hogy korán tanulják ismerni azt az árván álló nemzetet, mely léteért s a keresztény Európaért annyit küzdött, mely az itt talált népeknek nyelvét, vallását nem bántotta, sem azokat magába nem olvasztotta, s mely ezekért minden jóra való embernek részvételére, vonzalmára érdemes; hogy ne törjenek egy maroknyi nép ellen, mely testvértelen áll a világon, míg ők nagy népcsaládokra támaszkodhatnak, s kik elenyészttökkel sem enyésznének el, mert élnek rokonaikban. A kellő szellemben írt történelem nagyon felnyitja a másajkúak szemét az igazság belátására s a magyar nemzet törekvéseinek méltányosabb megítélésére. Midőn így a nemzet történelme a másajkúakra igen jótékony befolyást gyakorol: egy úttal a magyarajkúak öntudatos hazaszeretetét is fejleszti. És erre nagy szükségünk van! Mert nem tagadhatni ugyan, hogy a magyar kimondhatlanul ragaszkodik hazájához s kész meghalni érte; de a hazaszeretet a legtöbбекnél nem öntudatos, nem világos, hanem inkább ösztönszerű; még nem tudjuk, hogy korunkban a hazát nem lehet halállal megtartani; hogy a haza jövője fiainak erkölcsi nemesedésében és szellemi munkásságában, leányainak női erényeiben bírja biztosítékát, s hogy élni a hazáért sokszorta nehezebb és nagyobb foka a hazaszeretetnek, mint meghalni; mert míg a csatatéren csak egyszer hal meg a honfi, addig az, ki hazájának él, naponkint feláldozza magát érte. Mily nehéz az ily feláldozás, bizonyítja azon tény, hogy sokan vannak, kik az erkölcsi megújulás és szellemi fenség szükségességét belátják s mégsem élnek e belátás szerint, hanem ha néha-néha komolyabb szándéknak adják is jeleit, csakhamar ellankadnak s azok közé keverednek, kik pusztá külsővel, a haza éltetésével, nagy szavakkal, tüntetéssel szokták leróni tartozásukat; kiknek hazaszereteténél lehetetlen eszünkbe nem jutni a költő e szavainak: Nagyot iszik a hazáért s felsívít. Csakhogy egyszer tenne is már valamit. Minél kevesebben vagyunk; annál nagyobb bűn, mondhatni, hazaárulás, hazagyilkosság amaz erkölcsi közöny, mely napjainkban ifjúságunk soraiban irtózatosan dúl; annál végzeteszerűbb a polgárisult eudaemonismus ama külsőleg finoman üzőtt, de belsőleg annál durvább neme, mely ifjúságunkat úgy

szólván gyermekkorában kimeríti, elpuhítja s komolyabb szellemi foglalkozásra, a hazáért való élésre képtelenné teszi. Az önteltség, a pöffeszkedő üresség, az édes semmit-tevés, a ledérség nem csak kivételkép jár közöttünk. Egyenlőséget hordozunk ajkainkon, s mégis volt-e valaha otrombább rang-, hivatal- és becskór, mint jelenleg? Szabadságot hangoztatunk, s van-e lealázóbb rab-szolgaság, mint ama fékevesztett szemtelenséggé fajult szabados-ság, mely az igazi benső szabadságot kicsúfolja, s mely a kornak szellemét képezi? E korszellemet imádják legtöbben, e társadalmi rákfenét, mely az élő hitet, az apák egyszerű jámbor életét, a családi boldogságot, a tiszta apori szokásokat ijesztő mérvben kiölte már s elégedetlenséget, ziláltságot honosított meg mind a családi, mind az állami életben. – Hogy magán és nyilvános életünk oly nem igen örvendetes képet mutat, annak részben a letűnt rendszer az oka, mely ezer nemét hozta hozzánk, vagy fejlesztette ki az erkölcstelenségnek; de bizony a legtöbb mégis csak rajtunk múlt.

Így állván a dolgok, törekednünk kell rendezettebb, jobb, szebb jövőnek tenni le alapkövét. De tehetnök-e ezt jobban, mint ha ifjúságunkat általában minden nevelési és tanítási munkásságunknál, de különösen a nemzet történelmének helyes szellemben való előadása által a külsővel megelégedő s így hamis hazaszereget helyett öntudatos, munkás hazaszeregetre vezetjük? Elég világos példát nyújt e tekintetben a művelt külföld, különösen Francia-, Angolország és Svájc; de nyújt az ó kor is. A régi zsidók sokáig egészen történelmökben élének, a prófétáknak főfoglalkozásuk vala a történelmet tanítani, azt a népnek ismételve emlékeztetébe hozni és szívére kötni, és csak midőn apái történetéről megfeledezék, érte őt veszedelem. A görögök és rómaiak mily súlyt fektettek a történelem és a költők olvasására, eléggé ismeretes. Tárjuk föl az ifjúság előtt az apák drága örökségének kincseit, a férfias erőt s valódi szabadságot, egyszerűséget, hűséget, józan bátorságot, nemes érzületet stb.; hogy látván a különbséget a való és hamis hazafiság közt utálattal forduljon el azoktól, kik a szent örökséget eltékozzolják, ahelyett hogy azt csonkítatlanul és gyarapítva hagyják gyermekeikre. – Ezen feladat van kitűzve a magyar történelem elé.

II. Tanfolyam.

Hogy a görög és római történelmet a gymnasium középosztályainak valamelyikében, tantervünk szerint az V-dikben eladjuk: azt maga a történelem is, de főleg az ó remeknyelvek tanítása indokolja. Ugyanis a gymnasiumi történelem előadásának feladata az, hogy a tanuló ne méledjen ugyan bele a történelembe, de e bemélyedés szükségességét érezze s azt némileg meg is kezdje. Ez nem állhat másban, mint valamely népélet és népjellem fejlődésének felfogásában. De e felfogás különösen a még nem fejlett ifjúság részéről oly népek történelmének gyakorolható legkönnyebben és legtöbb sikerrel, melyeknek életfolyamáról könnyen áttekinthető szemléletekkel bírunk. Ily népek pedig a zsidókon kívül a rómaiak és görögök. E népek történelme tehát legelső lépcsőjét, magvát, előiskoláját képezi a világtörténelmi tanításnak. Lépjen a tanuló mennél előbb azon eszményi körbe, melyben neki élnie kell. Ezen kívül a classicusok érteményzése is kívánatosá teszi a görög és római történelemnek tanítását; mert egészen másképp fogja fel azokat a tanuló, ha a nép életével megismerkedett már némileg. E tanfolyam anyaga azonban túlnyomóan csak a külső politikai eseményekre, a népek viszontagságaira, háborúkra, külső változásokra, az állami élet szervezetére fordítja a figyelmet. Hogy a görögök és rómaiak történelmének kellő kezelése a velők érintkezésben volt népek történelmének vázlatos méltatását is igényli: azt nem kell említenünk; azért ami e népek életéből okvetlenül szükséges, azt vagy megelőzőleg beszéljük el, vagy alkalmas helyeken a görög és római történelembe szőjük.

Ami az anyag kiválasztását illeti, azt a következőkben kísértjük meg. Főszabály az, hogy csak a főkorszakokat válasszunk ki, melyek az ifjú kedélyt erősen megragadják s maradandó benyomást tesznek rá. E korszakok elsejét a történelmi mondák képezik. Ezek inkább a szemléleti folyamot képezik tárgyát, de amely folyamot a gymnasium első osztályaira, hol adatnia kellene, sem értelmi, sem érzelmi képzés tekintetéből nem tartunk szükségesnek, vagy ha tartanak is, a tárgyak halmaza miatt kivihetlen-

nek látjuk. A görög és római történelem első tanításának azonban nem lévén még szabad egészen elhagyni a szemléltetés körét, anyaga közé a történeti, hagyományi, vagy mythologiai alapon fekvő mondák jelesbjeit is sikerrel fölveheti. A IV. osztályt végzett ifjú gondolkodási rendszerének fensőbb tehetségei még nem fejlődtek oly fokra, hogy a mondák személyei már nem volnának képesek képzeletét, szívét megragadni. A történelemhez szükséges földrajzzal előre kell megismerkedni.

Ami a görög történelmet illeti, ebből a gothai encyklopaediával egyezőleg következő tárgyak szemelendők ki: A pelasgok s a négy hellen főörzs egyszerű megnevezése, aztán a négy idegen bevándorlásról, Perseus-, Hercules-, Theseus- és Minotanrusról, az argonauták hadjáratáról, Oedipus nemzetségéről és a trójai hadjáratról szóló mondák. A dóri vándorlás, mely a későbbi Görögországnak alakj át adta, csak röviden említendő meg, valamint a kis ázsiai telepek alapítása is. A további fejlődés Spartát illetőleg Lykurgus törvényhozása- s a messeni háborúban fog összpontosulni, Athénét illetőleg Kodrus, Drakon, Salon és Pisistratusban s fiaiban. – Tüzetesebb tárgyalást érdemelnek a perzsa háborúk. Perikles egész személyiségének kellő felfogására most még képtelenek a tanulók; de azért politikai jelentőségét, ha helyesen ismertetjük, eléggé felfoghatják, amit azonban leginkább kiemelünk, az ama befolyás, melyet a peloponnesusi háború kezdetén gyakorolt. E háborúból aztán csak a főesetek lesznek ecsetelendők: Perikles és a pestis Athénében, Sphakteria, Kleón, Brasidas, Alkibiades és a sicíliai hadjárat, Lysander és az aegopotamosi szerencsétlenség, Thrasybulus és a harmincz zsarnok elűzése. Jóllehet pedig a tanulók még nem eléggé érettek tisztán szellemi munkaságra: Sokratest, ez időszaknak legtisztesebb személyiségét, nem szabad mel löznünk. Bölcséleti méltatásába ugyan nem ereszkedhetünk, de életéről és haláláról számos vonást és adatot mondhatunk, melyek eléggé jellemzik nagy szellemét. – Xenophon visszavonulása nem csak fölötte érdekes anyagáért, hanem Nagy Sándor következő tetteinek szempontjából is kissé bővebb elbeszélést kíván. A további történelem Agesilaus, Epaminondas személyisége körül forog; a leuktrai és mantineai csaták igen érdekes anyagul szolgálnak. – Erre Fülöp ravasz politikájának

ismertetése következik, mint azt Demosthenes ecseteli. Hogy ez alkalommal Demosthenes alakja is ki fog domborulni, az magától is értődik, mert hiszen neki nagy szerepe volt ez időszakban. Demosthenes személyiségében a tanuló nem csak a legnagyobb szónokra és hazafira fog ismerni, ki hasztalan erőlködött a nemzeti erényeiből kivetkőzött, élvek által kimerült, elpuhult, végkép elerkölcstelenedett nemzedékbe új erőt önteni; hanem ifjúsága történetéből azt is megtanulja, mily roppant eredményeket képes az ernyedetlen szorgalom felmutatni. – Nagy Sándor tettei tüzetesebb tárgyalást igényelnek; a következő korszak iszonyait pedig csak röviden kell említeni. Nagy Sándor halálával vége a görög dicsőségeknek s szemünk a rómaikon akad meg.

A római történelem szintén mondákkal kezdendő. Aztán következik a királyok időszaka, úgy a régibb köztársaság számtalan háborúi közül azok, melyek fontosságuk és nemes tetteik által tűnnek ki: Porsenna és a vitéz rómaiak, a Regillus melletti csata, a Fabiusok, Cincinnatus, Camillus és a gallok. Továbbá a plebsnek fokról fokra növekedő elkeseredése, a néptribunok, Coriolanus, a deceinvírek, a licinai törvények miatti harcz. A samniti, a Tarentum és Pyrrhus elleni háború röviden adandó; erre következik az 1. és 2. puni háború, tüzetesebben tárgyalva, azután a rómaiaknak Görögországban és Ázsiában viselt hadi tetteik, a 3. puni háború. A Gracchusok reformterveit, mint a nép anyagi jóllétére irányulókat, könnyen megértheti a tanuló; de azért is szükséges azokat elbeszélni, mivel már itt szemlélhetni azon ziláltságot, mely a polgári háborúk irtózatos zajában fő fokát érte. Ide tartozik a Iugurtha, a cimberok és teutonok és a szövetségesek elleni háboru. A polgári háborúkat a szereplő személyek köré kell csoportosítani. A császárok korszakáról azt mondja Curtman: „Mi közünk a nyomorú imperatorokhoz?!”¹⁾ De részünkről sok tanulságot látunk azok némelyikének életében. Mert ha a tanulót nem csak a magasztos, dicső erények tiszteletes csudálására, hanem a gonoszság, kegyetlenség megutálására is kell vezetni: akkor az imperátorok története jó szolgálatot tehet; egy Caligula, Nero, Domitianus irtózatos élete csak utálatot gerjeszthet a tanulóban s meggyőzi őt arról, hogy a pogány Róma nem volt többé

¹⁾ Lehrhuch d. allg. Paed. 1846. III. Th. S. 217.

életképes. Hogy továbbá a kereszténység elterjedését és a vértanúk példáján a hitnek halált és világot megvető erejét szemléltessük, az üldözéseket nem hagyhatjuk ki, valamint azon császárokat sem, kik jelentékenyebb háborúkat viseltek. Marcus Aureliusig mindnyáját lehet ismertetni, de ezen túl elég Septimius Severus, Alexander Severus, Probus, Diocletianus életét adni. Nagy Constantinus nagyszerű átalakításai különös figyelmet érdemelnek; de utódai közül csak a hitehagyott Julianusok a kereszténység eltörlésére czélzó törekvéseit említjük meg. – A népvándorlás történetében csak általánosságokra szorítkozunk és a legjelentősebb vándorlásokat időszaki rendben adjuk elé, ilyenek: a hunnok betörése, a birodalom felosztása, Alarich, Stiliko, Geiserich, és a vandálok, az angolszászok Britanniában, Attila, Odoaker, Theodorich, Nagy Justinianus, Alboin és a longobárdok.

III. Tanfolyam.

E tanfolyam a világtörténeté. Áll két évből, az elsőben az ó kort végezzük, a másodikban a közép- és új kort. Amint látjuk, itt is a görög és római történelemre fektetjük a súlyt. A feladat, melyet meg kell oldanunk, abban áll, hogy a tanuló a keleti népek történetét jobban megismerjék, a görög és római történelem közti hézagokat kiegészítsék, a közép- és új kort főbb vonásaiban megismerjék s így az emberi nem egész fejlődéséről összefüggő átnézetet szerezzenek maguknak s egy úttal az emberi nemnek a történelemben látható rendeltetését, a történelmi szellemet belássák s a mélyebb tanulmányozásra némi előiskolát kapjanak. E célra anyagul csak is az ösztörténelem szolgálhat. De minthogy az anyag úgyszólván kimeríthetlen és értékére nézve igen különböző, csak igen okos megválasztás mellett reményelhetni sikert. Mi bír nagyobb értékkel, azt a nevelés- és tanítástanban jártas, tárgyát alaposan ismerő s az ó remeknyelveknek, vagy legalább egyiknek irodalmában meglehetősen jártas tanító maga is képes levén megítélni, elegendőnek

tartjuk, ha csak néhány ujj mutatást közlünk Dietschnek jeles értekezéséből¹⁾).

Dietsch a keleti népek történetét előre külön kívánja tárgyaltatni. Helyesen! Mert ennek most már bővebben kellvén előadatni, a görög történelembe nem szöhető bele alkalmasan, annyival kevésbbé, minthogy Kelet történelme újabb vizsgálatok nyomán igen gyarapodott. Az újabb vizsgálatok eredményeivel meg kell ismerkedni a tanulónak; de amire főfigyelem fordítandó, az a keletieknek közös vallási, erkölcsi, szellemi élete és ennek a göröggel mint újabb, magasabb alakokkal való összehasonlítása. – Egyébiránt a keleti népek közt is különbséget teszünk, s leginkább azokra leszünk tekintettel, melyek valami műveltséget hagytak ránk. Itt legelőször is a zsidókat kell kiemelnünk, kiknek élete egészen elüt Kelet többi népének életétől. A zsidó nép legismeretesebb s ránk nézve legérdekesebb. A zsidók történelmét már többször tanulták a tanulók; azért itt csak átnézetét adjuk annak, de annál több figyelmet fordítunk annak magasabb felfogására.

Ami a görögök és rómaiak történelmét illeti, ennek anyaga ugyanazon főrészekből fog állani, mint az előbbi fokon, de meszszebbre s magasabbra hatol, az imént említett mozzanatokat is fölveszi körébe, de természetesen nem tudományos, hanem a tanuló fejlettségi fokával arányos alakban. A tanuló történelmi látatára most már a classicus nyelvek által is fog tágulni. Eddig inkább csak képzeteket szerzett magának az alkotmányformákról, intézvényekről, a vallási, erkölcsi stb. életről: most már tiszta fogalmakra leszen vezetendő, hogy mit kell érteni gyarmat, monarchiái, aristokratiai, demokratiai alkotmány, mit tyrannie, oligarchia, timokratia, ochlokratia alatt, mily hatáskörük volt az egyes hatóságoknak, s mily viszonyban voltak egymással stb., az mind szabatosan körvonalzandó leszen.

Ugyanez értendő a közép- és új történelemre is. A népvándorlás okozta földrajzi és szellemi változásoknak most már kimerítőbb rajzolása után a muhammedanismus keletkezése s befolyása ismerttetendő, miből azt is kivehetni, hogy az arabok több ruganyossággal és erővel bírtak, mind legtöbb ellenségeik. Ezek-

¹⁾ Encycl. d. Erz. u. Unt. v. K. Schmid etc. Gotha. V. B. S. 775.

ről a frankokra irányul a tanulók figyelme, Chlodwiga, Martellre, Pipinre, Nagy Károlyra. A Karolingok néhányának, de főleg Nagy Károlynak hasonlíthatlan tettei, valamint a hittérítőknek az ifjúság kedélyére mélyen ható s halála kötelező önfeláldozásai nem szorulnak ajánlásra; a 843-887-ig terjedő időköz kevés szóval is beéri. Ezen időn túl Németország áll a központban; de mivel már a keresztes hadjáratokra is rákerül a sor, ezekben pedig sokféle népek vettek részt: azért szükséges a többi európai országról is szólni röviden; angliai Alfred, a hódító Vilmos, a spanyolok küzdelmei a mórokkal nem mellőzhetők. A magyarok is föllépnek a színpadra. így halad tovább a történelem, útjában mindenütt csak bizonyos fény- és magaslati pontok felé tartva, nem szétforgácsolva kezelvén az anyagot, hanem úgy, hogy annak részei mindig valami központ köré legyenek sorakozva, és a felfedezéseknek, különösen Columbus vállalatának érdekes elbeszélésével, a fölfedezések következményeinek magasabb szempontból való megítélésével befejezi a középkort.

Az új kor történelme már nem kezelhető úgy, mint az ó és középkor; a csoportosítás annál inkább nehezedik, mennél közelebb érünk a mai államokhoz; az államok sokoldalúlag fejlődtek és fejlődnek, forrnak folyvást, nem képeznek bezárt kört, mint a görögök és rómaiak, a népek viszonyai sokszorta nagyobb és többféle visszahatással vannak a többire, minthogy az érintkezési pont igen sok, mely okoknál fogva az áttekintés fölötte nehéz. Ezért az újabb történelem nem is bír annyi képző erővel a gondolkodás magasabb tehetségeire s az érzelemre nézve, mint a távulabbi korszakok történelme. Mindamellet is sem azokkal nem tartunk, kik az új kor történelmét semmire sem, vagy csak igen kevésre méltatják, sem azokkal, kik erre akarnák fektetni a fősúlyt. Szerintünk a görögök és rómaiak történelmét, de különösen a görögöt kiválóan megilleti a *magistra vitae* jellemzés; érdekes, tanulságteljes és örökbecsű könyv az, a világ összes nemzetei számára írva, mind anyagára, mind alakjára nézve oly remek s örök képző eszköze a magasabbra törekvő ifjúnak, mint a nyelv, melyen írva van. De az újabb kor történelmét sem találjuk olyannak, melyben semmi érdekes anyag ne volna, s melyet a központosítás elveinek okszerű alkalmazása

mellett hasznosan feldolgozni ne lehetne. Ezen anyagot már azért is fel kell dolgoznunk, mert a gymnasium általános műveltséget is tartozik adni az ifjúnak, s amennyire szellemképző céljának csonkítása nélkül eszközölheti, a gyakorlati életre is kell tekintettel lennie; de a jelen kor általános műveltsége okvetlenül megkívánja, hogy az újabb kor történelmét is ismerjük, mint amely nélkül az emberi fejlődés jelen állását nem érthetni s a közügyekben részt nem vehetni. – Minden korszakban van valami nagy, érdekes, mi a tanuló figyelmét leköti. „Amerika felfedezése, – mondja Curtman – Németország átalakítása a hitújítás által, Holland fölkelése, Anglia hajózása, (hozzátehetjük: a magyarok küzdelmei a kereszténységért) Kepler, Galilei, Newton, IV. Henrik vonzalma a polgári rend iránt, XIV. Lajos üres nagysága, Németország nyomora a harmincz éves háború alatt, a boszorkánypörök vége, a német nyelv emelkedése, Nagy Péter erőszakos felvilágosítása, XII. Károly kalandjai, a török háborúk, Anglia gyarmatai, a külszükségek s divat terjedése, I. Frigyes Vilmos katonai szelleme, II. Frigyes és Mária Terézia, az irodalomnak fejlődése, az amerikai szabad államok, a francia forradalom, Európának előzőnlése, Anglia tengeri uralma, Napoleon, a béke korszakának művei, a gőzerő, útépités, közlekedés, az új korszaknak küzdelme a régivel, a rabszolgaság eltörlése, a jobbágyosság megváltása, a fenytő törvények szelídítése, szóval a műveltség története (a fönnebb említettük mérvben és alakban) a főszempontokat adja; az államok és fejedelmek története pedig csak másodrendű.”¹⁾

Európa főállamainak története tehát, nevezetesen: Németország, Franciaország, Spanyolország, Anglia, Svéd- és Oroszország és Amerika fejlődési menete kellő átdolgozást kíván.

II. Tanfolyam.

A hazai történelem tanításának igazi ideje, midőn azt t. i. ontudatosabban, alaposabban tanulmányozhatni, a világtörténelem után levén, a gymnasium utósó évére a magyar történe-

¹⁾ Lehrbuch der allg. Pädagogik. 1846. III. Th. S. 218.

lem tüzetes előadását jeleljük ki. A világtörténelemben a népek csoportosításánál a hazát is figyelembe vettük ugyan; de mivel ez közelebbről érdekel bennünket, s nekünk is van saját nemzeti rendeltetésünk s ezzel járó kötelességeink: azért a nemzet életét most már közelebbről kell szemügyre vennünk. Mindazon okok, melyeket az I. tanfolyam történelménél felhoztunk, itt is érvényesek; ezekhez járul, hogy most már magasabb szempontból fogjuk vizsgálni nemzetünk életének fény- és árnypontjait, haladásának hátrányait és előnyeit, mulasztásait s egy szebb jövőnek föltéteit. Hogy a nemzeti érzületet, köz-szellemet, a haza iránti munkás, feláldozó szeretetet lehető magas fokra emeljük: sokáig fogunk mulatni a nagy, magasztos eseményeknél; de a hibákat sem fogjuk takargatni, mert az igazságnak elferdítése nem csak rút, hanem káros is. Époly rút és az általános emberi s keresztény szeretetbe ütköző dolog lenne más népek iránt ellenszenvet, vagy épen gyűlöletet hirdetni. Adjuk meg mindenkinek a magáét, mert valóság és igazság első erénye a történetírónak. – Egyébiránt az anyag megválasztására nem tartjuk szükségesnek útmutatást adni; mert először minden valamire való tanítóról föl kell tennünk, hogy hazája történetében jártasabb, mint a világtörténelemben; másodszor, mert a világtörténelem anyagára s általában a történelem tanítására felállított általános elvek itt is érvényesek.

Megjegyezzük még, hogy a történelem mindenütt előre ment földrajzzal csatolandó össze, és pedig oly földrajzzal, mely a földnek s a szomszéd népeknek az illető népélet és jellem kialakulására befolyással volt mozzanatait eléggé kiemeli. Földrajzi előismeretek nélkül történelmet tanítani annyit tenne, mint valamely színdarabot egészen ismeretlen helyen játszani. „Aki az egyiket másika nélkül tanulja, egyikét sem ismeri, s aki mind a kettőt megveti, annak nem a földön, hanem alatta kellene lakni.”¹⁾

¹⁾ Herder, W. z. Ph. u. G. 1814. XIII. 83.

71. §. Általános eljárási szabályok a gymnasiumi történelem tanítására.

A történelmi tanításban három fő m o z z a n a t r a kell a tanító figyelmének irányulni: az első az emlei, a másik az értelmi, a harmadik az é r z e l m i vagy kedélyi. Mielőtt azonban ezeket külön vizsgálják, előbb néhány általános tulajdonságával kell megismerkednünk az el j á r á s n a k v a g y t a n m ó d n a k.

1) A tan alak itt nem lehet kifejtő, hanem csak közlő, kivéven azon esetet, midőn valamely összehasonlításról, vagy erkölcsi lehozásról van szó. A közlő tanalak mellett azonban nagyon szükséges a kémlés, vizsgálás, nehogy a tanulók szenvedőleges állapotba kerüljenek. Igen kevés gymnasiumi tanító van, kik a gymnasiumi előadásmód körében mozognának; a legtöbbben egyetemi-féle előadásokat tartanak, s mindössze is az a különbség, hogy ismételnék. De részünkről az ilyen tanítókról azt mondjuk ki, hogy nem ismerik a gymnasiumi képzés lényegét s célját. A tanítónak nem szabad mindig elbeszélni, sőt a legszorosabb, legélénkebb érintkezésben kell lenni tanítványi val. Ezt nem csak a tanulók figyelme, hanem maga a cél is követeli.

2) Mások ellenkező úton járnak, alig adnak elé valamit szóbelileg, hanem forrásokat olvastatnak. E tanmód tulajdonképp Peter által lett kifejtve, de semmi újat nem tartalmaz, mert ugyanazon elveken alapul, melyeken a régibb gymnasiumok történettanítása, s melyeket az angolok a jelen műveltségi állapot szükségéhez alkalmazva mai napig is föntartanak. Nagy szószólóját találta e tanmód Dietschben, ki így szól: „Óhajtandó, hogy e tanmódra komoly figyelmet fordítsunk, mert meggyőződésünk szerint csak ettől várhatni a történelmi tanítás üdvös javítását”¹⁾). Több érvet hoz fel Dietsch e tanmód mellett és ellen; de bennünket nem győzött meg; mert tény marad az, hogy a történelmi tanítás magvát az elbeszélés képezi, mely az ifjú kedélyt fölemeli és a nemes érzületnek, hű honszeretetet ápolásának, igaz istenfélelemnek hatalmas eszközéül szolgál. Aztán honnan szakítsunk annyi időt,

¹⁾ Encyklopaedie des ges. Erz. u. Unt. v. K. Schmid, Gotha. II. B. S. 788.

mennyit a történelemnek forrásokból való tanulmányozása igényel? Annak azonban, hogy a tanuló forrásokat is olvasson s munkájáról számot is adjon, nem vagyunk ellene. Tudván ugyanis, hogy a tanuló munkásságát is igénybe kell venni, e célra nagyon jó alkalom kínálkozik a classions nyelveknél, melyeknek szoros viszonyban kell lenniök a történelemmel. Már mivel a tanuló a classicusok anyagát néhány vonásaiban a történelemből is ösmeri, s így annak elsajátítása ez által is megkönnyebbedik: azért okosan járunk el, ha egyik-másik eseményt, p. o. a salamisi ütközetet, a puni háborúk valamelyikét, vagy valamely ismert személyiséget p. a két Gracchust az eredeti forrásból olvassa s ennek alapján nem csak kérdésekre felel, hanem az olvasottakat összefüggőleg előadni is tudja. Ezt azonban csak is a görög és római és sokkal kisebb mérvben a hazai történelem némely tárgyaira kívánjuk alkalmaztatni: de hogy a tanuló az egész történelmet ily úton tanulmányozza, arra nem is gondolunk, mert ez az egyetem dolga, gymnasiumnál sem hely, sem idő nincs rá. A kijelöltük korlátok közti olvasást aztán rendesen házi foglalkozásul adjuk föl, néha azonban az iskolában is olvashatni, csak hogy nem a tanító kényelme céljából, mint az történni szokott. Ilyenkor a céljának s eszközeinek tudatával bíró derék tanító sokkal nagyobb tévékenységet fejt ki, mint máskor, ha azt akarja, hogy a tanulók a tárgyba mélyebben hassanak, azt magasabb szempontból ítélik meg, s történelmi előadásuk, irányuk művelődjék. Jóllehet pedig a felgymnasium görög és római történelme csak a VII. osztályban tanítatik: a két legfelső osztály classicusainak olvasásánál is adhatni történelmi feladatokat.

3) Újabb időben némelyek az eddig dívott időrendi elom enő tanmenet helyébe a visszamenő és csoportosító tanmenetet ajánlották a történelem tanítására. A visszamenő tanmenet a jelennel, a tanulóhoz legközelebb állóval vagyis a hazai történelem folyó korszakával kezd. A nehezebb, bonyolultabb viszonyokat, melyek a múltnak ismerete nélkül nem érthetők, mellőzi s csak a könnyebben áttekinthető egyszerűbbeket tárgyalja. A folyó jelenből a legközelebbi múltra s a távolabbira halad. E tanmenetet már 1834-ben ajánlotta Dennstedt és Kapp, 1839-ben Jacobi és 1849-ben Platz, és pedig Schleiermacher hát-

ra hagyott irományai nyomán.¹⁾ A csoportosító vagy összehasonlító tanmenet még újabb, mint az előbbi. Lényege abban áll, hogy a történelmi tananyagot mintegy tűzpontokba gyűjti. A természetes időrendre elejénte nem tekint s tűzpontokul vagy nemzeti intézvényeket s más mélyebben ható eseményeket, viszonyokat állít föl, melyeknek történelmi fejlődését egybe önti; vagy minden idők, minden népek történelmi elemeit veszi szemle alá, s ami hasznos, egy közös tűzpontba helyezi. Ez által némely dolgok, melyek más tanmenet szerint gyakran távul esnének egymástól, összefüggésbe jönnek egymással s kellő megvilágítást nyernek. Ezen tanmenetnek leginkább Stiehl, Haupt voltak nagy szószólói.¹⁾ Az időrendi tanmenet a legrégebb kortól kezd s úgy halad időről időre főlebb egész a jelenig. A legtöbb iskolában ezen tanmenet szerint tanítanak; az akadémiákban pedig nem is gondolnak másra, oly természetesnek tartják azt. És helyesen! Mert bármikép adjuk is elé a történelmet, végre mégis csak időrendben kell azt felfognunk, ha otthonosak akarunk lenni benne. A visszamenő tanmenetet a tanítástan elveibe ütközőnek tartjuk, mert oly eredményt állít a tanuló szeme elé, melynek okai századokra esnek tőle; majdnem úgy jár el, mint az, ki a számtant nem összeadással, hanem elosztással kezdi. A csoportosító tanmenet jó szolgálatot tesz, de az időrendivel egyesülve. Haladjunk tehát időrendileg, s ahol csak lehet, csoportosítsuk az anyagot, bizonyos fénypontokat állítva föl, melyek köré gyűl minden.

4) „Más tanítók – így szól Curtman – mulattató adomák- és élczekben lelik kedvöket s egészen megfeledkeznek a komolyságról, melyet a történelem helyes tanítása követel. Mások ismét tudós kitérengésekbe s kicsinykedésbe vesznek bele, melyeknek semmi képző erejük nincs.”³⁾ Jó lesz ide iktatnunk Herbarinak erre vonatkozó utasítását⁴⁾: Ő a történelem tanítójának egyik főkellékeül a legegyszerűbb kifejezőmódot jeleli ki s elítéli mind az újabb történetírók túltömött, elvont irányát, mind a beszélyírók érzelgős, élelés eladását. Az örök remekekre, külö-

¹⁾ Erziehungslehre, Berlin, 1849. S. 816.

²⁾ Diesterweg. Wegweiser, 1851. II. B., S. 93.

³⁾ Lehrbuch der allg. Paed. 1846. III. Th. S. 221.

⁴⁾ Sämmtliche Werke, Leipzig, 1851. §. 243.

nősen Herodotosra utal s ajánlja annak emlézését, mert csak ez által leszünk képesek a régiek azon módját utánozni, mely szerint ők háttérbe szorulván, nézeteiket és indokaikat a szereplő személyek ajkaira adták. Ez az oka, – mondja továbbá – miért kell az ifjúsággal minden fölött az ó kori történelmet tanultatnunk; s figyelmezteti különösen a fiatal tanítókat, kik többnyire áradozni s tömkelegbe veszni hajlandók, hogy a görög plastikai egyszerűségen tanulmányozzák a történelmi elbeszélés módját; mert csak ott láthatják, mikép kell a bonyolódott eseményeket jól, folyékonnyan s mégis az elmélyedésre és eszmélésre szükséges nyugponatokkal előadni; mikép lehet a kifejezésnek oly erőt kölcsönözni, hogy már csak az által is kénytelen legyen a tanuló oldalt és vissza tekinteni, anélkül hogy a főirányt elveszítse; mikép kell a hallgatókat itt leírásokkal, ott ecsetelésekkel megindítani s mégis a súlypontot, megfontolást körültekintést soha nem veszteni. Ugyanily érteményben nyilatkozik Niebuhr B. G. Thukydidésről: „Csudálatra méltó művészetéhez tartozik, hogy beszédjeivel minden további kérdezősködéstől fölment. Szemünk elé állítja minden szereplő személynek kedélyállapotait; látjuk az egyéneket, amint elhatározzák magukat, látjuk az elhatározás előtt, amint gondolkodnak és éreznek; úgy beszélteti őket, amint valószínűleg beszéltek volna, nem amint beszélniök kellett. Ez a legnagyobb remeke a történelmi művészetnek.”¹⁾ – Ezen pár ujjmutatást is elegendőnek tartjuk arra, hogy a tanító kivetkőzzék a történelmi tanítás azon általában dívó felfogásából, mintha a történelem tanítása oly könnyű volna, hogy csak be kell tanulni s elmondani. Nagy műveltséget, jeles nevelés- és tanítástani képzettséget és az ó classica irodalomnak legalább egyikében való jártasságot igényel az. Ernyedetlen buzgalommal törekedjék tehát a tanító egyszerű, természetes, értelmes előadásra tenni szert; legyen szava a tárgyhoz méltó, találó; találja el az utat a tanuló kedélyvilágába; minden előtt pedig, ha nevezetes személyeket közvetlenül beszéltethet, ne halványítsa el a plastikai előadást, hanem adja úgy, amint van.

5) Ha a nyelvek Írásbeli gyakorlataira, a történelemből adunk fel anyagot: az egészen rendén van; de történelmi tárgyat csupán

¹⁾ Niebuhr B. G. Vorträge über alte Geschichte, II. B. S. 48.

történelmi feldolgozás céljából adni fel, Curtman helytelen eljárásnak tartja; mert a lelkiösmeretes tanulóknak roppant fáradságukba kerül, a anyagok pedig leírják valamelyik könyvből; aztán az időből sem telik ki. Mi e tárgyban Niemeyerrel¹⁾ tartunk az okfejtő, párhuzamító feladatokat, melyekről a 72. §-ben szólnunk, czélszerűeknek látjuk.

6) A tanfokozatot illetőleg rendszerint három fokozatot szoktak megkülönböztetni: életrajzit, néprajzit és egyetemeset vagy okfejtőt (pragmatica). Az első fok csupán szemléleti és egyes személyekre támaszkodik, a második a tanuló eszmekörét a nép fogalmára szélesíti, a harmadik végre az emberiséget mint egészet tünteti föl. Részünkről nem tartjuk czélszerűnek a három foknak éles elválasztását egymástól. Mennyi tért kell engednünk az életrajzi foknak a gymnasiumban, azt a főnebb közlött tanfolyamokból kivehetni, melyek azt is feltüntetik, hogy a szemléleti vagy életrajzi tanfokot nem úgy értményezzük, hogy csupán életrajzokat adjunk, hanem eseményeket is; mert már a gyermek is nem csak a személyek iránt viseltetik érdekléssel, hanem és még inkább az események iránt is; így pl. nem kérdezősködik Leonidas előbbi tetteiről, ha hős haláláról hall; a csaták érdekléssel, ha mindjárt nem is tudja a vezér nevét. Nem is czélszerű mindent személyhez kötnünk; így pl. a perzsa háborúk elbeszélése nagyon sokat vesz, ha azt Themistokles, Aristides és Pausanias életrajzához kötjük. – A néprajzi kezelésnek minden tanfolyamban uralkodónak kell lenni; a nélkül a nagyobb és biztosabb áttekintés igen nehéz lesz. Végre, hogy mennyi tért engedünk az okfejtő történelemnek, azt a főnebbi cikkből tudhatjuk; itt csak azt jegyezzük meg, hogy az emberiséget mint egészet már a II. tanfolyam óráiban is feltüntethetni; sőt az elemi tanodái, különösen a bibliai történelem is úgy kezelendő, hogy abból a gyermek az emberi nem közös rendeltetéséről és a történelmet vezető isteni gondviselésről fejlettségéhez képest elég tisztá képzetet nyerhessen.

¹⁾ Grundsätze etc 1835. II. Th. S. 238.

72. §. A történelem tanítása emlézési szempontból.

Hogy a történelmi tanítás első célja az anyag bizonyos részének emlébe való vésése, azt fönnebb a cél kijelelésénél láttuk. Mily szabályok szerint fejtendő az emle, arra a Különös Neveléstan elegendő utasítást ad ugyan; de mivel az emlézés a történelmi tanításnak egyik főmozzanata, azért külön is kell a dologhoz szólnunk.

1) „Mivel a történelem végtelen halmazából áll az eseményeknek: azért azokat, mielőbb eszmélés tárgyaivá tehetnők, meg kell jegyezni, vagyis emlébe vésni. De mivel az emle ereje korlátozott, azért az első, mit a tanítónak szem előtt kell tartania, a takarékoság törvénye, melynél fogva a szükségeset a nélkülözhetőtől, a lényegest a mellékestől, a fontost a jelentéktelentől megkülönbözteti és helyes kiválasztást tesz.”¹⁾ Mennyire terjeszkedjék a tanító, azt a tanító határozza meg. A legtöbb helyen a világtörténelemre két év vau kijelelve, két, legfőlebb három órával hetenkint. E három óra nem sok ugyan, de mégis elegendő a kitűzött cél elérésére; többet csak a többi tárgy megcsonkításával lehetne adni. Tudván ezt a tanító s leszámítván a közbe eső szüneteket, előre oszsa be magának a tárgyat, különben majd úgy jár, hogy a tárgy elején kelleténél tovább időz, a többi, talán jelentősebb részt pedig csak röviden, hézagosan kénytelen tárgyalni. Ennél fogva a tanítónak az egész tárgyat kell legalább fővonásaiban ismerni; mert különben megválasztásról szó sem lehet. Amely tanító legfőlebb csak néhány leczkével előzi meg tanítványait, az maga is csak tanítvány és terv nélkül dolgozik, Ez az oka azon jelenségnek, hogy sok gymnasiumban mindennek csak az elejét hallják a tanulók.

2) Különös súlyt fektetnek sokan a nevekre és számokra s abból ítélik meg a tanulónak történelmi ismeretét, ha azokat pontosan eldarálja. „Nem azon tanuló tud legtöbbet a történelemből, ki legtöbb nevet és évszámot vésett emléjébe, hanem az, ki a történelem magaslati pontjait szabadon el tudja

¹⁾ Niemeyer, Grundsätze etc. 1838. III. Th. S. 234.

mondani.”¹⁾ Nem kell – mondja Niemeyer ugyanott – az emlék fejedelmek névjegyzékével és évszámokkal terhelni. De bármily csekély is ingere az időtannak; bár egy-más a tudományban még kétes: azért mégis szükséges, hogy az ifjúság a főeseményeket időrendben is tudja meghatározni. Cyrusig majd minden bizonytalan lévén, az eddig lefolyt eseményekre nézve közelítő számokkal is megelégedhetni, különösen az alsóbb tanfolyamokban. A sok szám csak összezavarja a tanulót, s mihamar elfelejti azt, bár fáradságosan tanulta be.”

3) Az emle támogatására sokféle segédeszközöket alkalmaznak a történettanárok. Egyiknek több, másiknak kevesebb hasznát vehetni. Először is a Schlözer által nagyon ajánlott kor táblákról kell szólnunk. Kortáblák alatt nagy papíriveket értünk, melyeken a történelem főbb eseményei ezredek és századok szerinti mezőkre írvák. A mezőket ki is lehet tüntetni halvány színekkel. Niemeyer és Herder azt kívánja, hogy a táblákat maguk a tanulók csinálják; de helyesen jegyzi meg Dietsch, hogy aki azt megpróbálta, célszerűtlennek, hálátlannak kell a fáradságot mondania.²⁾ Nyomott táblákat adjunk tehát a tanulók kezébe. E táblák époly szolgálatot tesznek a képzeletnek s emlékezetnek a történelemben, mint a térképek a földrajznak. Valamint a térképeken az országokat, folyókat, helyeket, úgy a történelmi táblákon a nevezetességeket, személyeket, eseményeket, találmányokat kerestessük ki, továbbá az ezredet, századot, évszámot, melyekben az illető személyek szerepeltek, a dolgok történtek. Legjobb szolgálatot tesznek a történelmi táblák az ismétlésnél, midőn t. i. összehasonlításokat, egybevetéseket teszünk s az egész anyag áttekintésére vezetjük a tanulót. – Másodsor, jól felhasználható a tárgyi összefüggés is. így például, hogy Hippokrates Perikles idejében élt, azt megtudhatni abból, hogy az atheneiek a pestis alatt tett szolgálataért szobrot emeltek neki. Ha a tanuló tudja a középszámokat, akkor könnyen megtartható az emlében minden. Ezt Curtman következő példában mutatja meg.³⁾ Kyrusra van ezen könnyű számunk: 555, Periklesre 444,

1) K. Schmidt, Gynasial-Paedagogik, S. 233.

2) Dietsch, Encykl. des g. Erz.- und Unterrichtswesens, v. K. Schraid, Gotha. II. B. S. 802.

3) Lehrbuch der allg. Paedagogik, 1846. III. Th. S. 222.

Nagy Sándorra 333. Kyrussal már most könnyű összekötni Croesust, ezzel Solont, ezzel ismét Thalest, mert az első legyőzte a másikat, ezt a harmadik nem mondotta boldognak, az utósót meglátogatta Solon. A Kyrus és Perikles közti 100 évbe a perzsa királyok teendők, kik a görögökkel háborút viseltek, mert Perikles idejében béke vala, tehát Darius, Xerxes, Artaxerxes Longimanus; Dariussal összekötendő Miltiades, Xerxessel Themistokles, Artaxerxessel Kimon; ezek tehát mind 444 előtt éltek. De a zsidóknak kortársaik voltak: így Kyrus kortársa volt Esrának, Darius Nehemiásnak, Xerxes Eszternek. A római Servius Tullius kortársa volt Kyrusnak, csakhogy ez hódító, az törvényhozó; a kevély Tarquinius hasonszörű kortársa Kambyesnek; amint a rómaiak consulokat választanak, a perzsák Dariust választották. Perikles idejében a decemvirek Görögországba mentek, onnan törvényeket hozandók. Ilyen összevetések igen megkönnyítik az évszámok megtartását és képző erővel is bírnak. Lehet továbbá századról századra a tízes számok szerint haladni, például 490-re esik a marathoni csata, 390-re a gallok Rómában, 290-re a sámlitok meghódoltatása, 190-re a magnesia csata stb. – Harmadszor, nem kevésbé alkalmas támaszai az emlének a képek is, minthogy tárgyakat adnak a képzelemnek, melyekhez könnyen csatlódik az emlékezés is. Hogy mily erősen vésődnek be a gyermek emléjébe a képekkel érzékített történetek, azt tudhatjuk már csak a képes bibliából is; de hasonló benyomással vannak a képek ifjakra és nagykorúakra is. Ide számítandók a történelmi színhelyek megtekintése, emléképületek, érmek, edények, fegyverek stb., úgy azok ábrái is.

4) Az előbbi időszakok ismétlését kötelességének tartsa a tanító. Igen gyakran tapasztalhatni, hogy a tanítók az ismétlést a fél év, vagy épen az év végére hagyják s akkor is inkább csak azért ismételnék, hogy a tanulók ismereteit jobban kipuhathatassák. Ily tanítás mellett szó sem lehet a tananyag megújításáról, átdolgozásáról, tágítása-, s kellő bevéséséről; ezt csak többszöri ismétlés eszközölheti. – Az ismétléshez számítjuk a kikerdezést és azon gyakorlatokat is, melyekben a tanulókat arra szólítjuk, hogy valamely évszámhoz, vagy névhez eseményeket és más neveket keressenek történelmi ismereteik készletéből.

Az ügyes tanító sokfélekép teheti érdekesekké az efféle gyakorlatokat. -

73. §. A gymnasiumi történelem tanítása értelmi szempontból.

Ha valaki a történelmet csak emléjében bírja és nem képes azt mintegy szorosán összefüggő egészet, mint az emberiség szellemi életének mindenirányú fejlődési folyamatát felfogni: az történelmi műveltséggel nem dicsekedhetik. „Ezt csak akkor mondhatja, ha a történelmi tananyagot az értelem is feldolgozta; ha ez az eseményeket tisztán, világosan gondolja, okaikat, következményeiket s összefüggéseket belátja, a különösekből az egyetemesre emelkedik, minden korszak népeinek szellemét felfogja; csak akkor lesz a történelem több, mint pusztá emletárgy, lesz képző iskolája a szellemnek.”¹⁾ Ha nem vezet helyes Ítéletre, akkor minek tanulja az ifjú a történelmet? Hogy valamely ál fényt megbámuljon? hogy gondolat nélkül vagy épen szolgai tisztelettel időrendben elszámálja azon csapásokat, melyeket az emberiség fojtogatói és világpusztítók az emberiségre mértek? Ez idők már elmúltak. Ítéletet, emberi ítéletet képesítsen s élesítsen a történelem, különben kuszált, vagy ártalmas könyv marad. A görögök és rómaiak is így ítélettel olvasandók. Sándor a világhódító, az iszákos, a kegyetlen, a hiu és Sándor, a tudományok előmozdítója, a művészetek védője, a városok alapítója, az országok egyesítője nem egy személy, így egyéb sokfejú, vagy sokszemű szörnyetegei is a történelemnek. A történelem az emberiség tükre, az idők világossága, az igazság fáklyája. Épen benne s általa kell csudálni tanulnunk, ami csudálandó, szeretni, ami szeretetre méltó, de megvetni, gyűlölni utálni is, ami arra méltó.”²⁾ – Hogy a történelem tanítása értelemképző legyen, a következőket kell szem előtt tartanunk.

1) A világos megértésnek nélkülözhetlen segédszere a földrajz, és pedig kiváló tekintettel a föld minőségére, éghajlata- s

¹⁾Niemeyer, Grundsätze, 1835. II. Th. S. 239.

²⁾ Herder, Werke, z. Ph. u. G. 1814. XIV. 8.

terményeire. Az illető ország általános földrajzán kívül némely eseményekre nézve a táj- és helyrajz is szükséges; mert e nélkül a történeteket világosan képzelni, a népek kölcsönös viszonyait megérteni, a háborúk és hódítások eredetét felfogni csak igen bajos lehet.

Értelemképzés céljából úgy tanítandó a történelem, hogy a tanuló az eseményeknek okait, összefüggését, a korszellemet, erkölcsi szokásait, a műveltségi állapotot is szemlélhesse s fejlettsége magasabb fokán a történelemben uralkodó eszméket is kivehesse. „A szellemdús és tárgyat jól ismerő tanító úgy tanít, hogy az idők eseményei a tanulók szeme láttára szinte önmaguktól fejlődjenek ki; rávezeti őket annak megértésére, mikép jutott valamely állam fokokonkint virágzásra s magaslatáról mikép szállott mindinkább alá. így a megelőző kor történelme előre föltárja a jövőt.”¹⁾ Helyén lesz itt megjegyeznünk, hogy ezen a történelem tanítását érdekessé és szellemképzővé tevő mozzanat visszamenő tanmenettel nem érvényesíthető; következésképp már ezen egy körülmény is elég e tanmenet czélszerűtlenségének bizonyítására. – Megjegyzendő továbbá, hogy e mozzanat érvényesítése nem lehet egyenlőmérvű minden fokozaton; a hazai történelem első tanításánál csak takarékosan, a legalsó fokiján szabad azt méltatni; a görög és római történelem első tanítása már többet enged meg, a világtörténelem végre egészen okfejtő lesz, de természetesen azon korlátok közt, melyeket a tananyag megválasztásánál kijeleltünk.

Mennyi tere legyen a felgymnasiumi történelemben az eszmék nyomozásának, azt a következőkben akarjuk kimutatni.

Az eszmék, mint a történelemnek bölcseleti része, szorosan véve nem tartoznak a gymnasium körébe; de tekintve a történelmi tanítás elé fönnebb kitézőt célát, e mozzanatot sem szabad egészen mellőznünk, annál kevésbbé, minthogy az ifjúság ellenállhatlanul vonzódik a történelmi tényeknek fontolgató szemlélésére. Hogy itt azonban szigorúan tárgyi vagyis a tárgynál maradó okoskodást értünk, azt elképzelhetni; mert különben ferdeségre, egyoldalúságra vezetnök a tanulót. Dietschl) világosan körvonalozza,

¹⁾ Niemeyer, Grundsätze etc. 1035. II. S. 240.

²⁾ Dietsch, Encykl. d. g. Erz.-und Unt. v. K. Schmid etc. Gotha, II. B. S. 781.

amit e tekintetben a gymnasiumnak eszközölnie kell. A korszakok általános irányzatainak megjelelése – ez a határ, melyen túl menni nem szabad. Ennek megfelelőleg a tanulónak föl kell ismerni a tények és jellemek fővonásait, hasonlóságait és különbségeit, az eseményeknek külsőleg látható összefüggését s ezen észlelésekből igazságokat kell merítnie, melyek más viszonyokra is alkalmazhatók és alkalmazandók, vagyis az ifjú szellemét a történelem tanításának módszerében kell gyakorolnunk, nem pedig tudományos ismereteket tetézni föl róla; egyengessük útját a tárgyba való elmélyedésnek, de teljes felfogást se ne akarjunk, se ne követeljünk. A párhuzamítást igen ajánlja Niemeyer, mondván: „Hogy az emle mellett a képzelő és ítélő erőt is gyakorolhassuk, arra kiváló eszközüül szolgál a hasonló eseménynek, egyesek jellemeinek, viszontagságainak gyakori párhuzamítása, főleg az ismétlésnél és úgy intézve, hogy a tanuló maga találja ki a hasonlóságot. Csak ez által lesz világossá, hogy egyenlő okoknak egyenlő okozataik vannak.”¹⁾ De lássunk némi ujjmutatást az okfejtő s párhuzamító eljárásra. A rómaiak viselete Caudiumnál és a Pyrrhus ellen vitt csaták után, az első puni háborúban szenvedett szörnyű veszteségeik s Hannibal három évi iszonyú gazdálkodása után világos tanúságot tesz ama szívósságról, mely kezdetben az ellenség lángeszű előtörtetése elől hátrálni kényszerült ugyan, de azalatt az ellenség segélyszereit kimeríté s ujaknak szerzését részint megnehezíté, részint lehetlenné tévé s végre annak teljes kimerülését és megsemmisítését idézte elé. E szívósságot a tényekből kiismerni egészen a gymnasium körébe tartozik, s csak a szívósság forrásainak mélyebb fürkészése marad későbbre. Hogy a peloponnesusi háború – mondja Dietsch ugyanott – nagyfontosságú volt, azt elejénte csak más ítéletéből fogja tudni a tanuló s csak a későbbi eseményekből ítéli meg, hogy annak következtében a görögöknek lehetetlen volt önállóságukat megtartani, s hogy csak szabadságuk megsemmisültével következhetett be a görög szellemnek diadala Keleten. S ha egyszer a tanuló belátta, hogy Spartának diadala nem csak Athénét semmisítette meg, hanem önmagát is, akkor nem lesz nehéz felfognia, miszerint Karthago elpusztítása után a római

¹⁾ Grundsätze, 1835. II. Th. S. 240.

alkotmány fönnállása lehetlenné vált, és polgári háborúknak kellett bekövetkezniök. Ha szemléltetjük a tanulóval, hogy ezen irtóztos belháborúkra következett békében a római irodalom fénykorát érte el, épen úgy, mint a görög irodalom és művészet a perzsa háborúk után; hogy a keresztes hadjáratokkal a középkori költészet és építészet legmagasabb fokára emelkedett: akkor nem lesz nehéz arra a tényre következtetni, miszerint a nemzeti erőnek és lelkesedésnek valamely nagy külháborúra való felizgatása nagy befolyást gyakorol a szellem másoldalú munkásságára is, miszerint a belviszonyoknak kielégítésen, nyugalmon alapuló valódi békével kell végződniök, hogy a szellem, a tudomány, művészet, ipar stb. terén haladást tehessen. Ha továbbá azt a tényt tekintjük, hogy a görög nyelv nagy elterjedése Keleten, a Középtenger körötti országoknak egyuralom alá kerülése, a nyugalom s biztosság, mely a császársággal jár vala, de egyszersmind az iszonyú polgári vérengzések által kimerült, lehangolt kebleknek egy jobb kor utáni sóvárgása a Megváltó utait egyengeté s az evangéliumnak gyors elterjedését megkönnyítette: akkor fogalmunk lehet azon események horderejéről, melyek amaz állapotokat eléidéztek. – így halad az okfejtő és párhuzamosító történelem tovább is. De a felhozottakat elegendőnek tartjuk annak szemléltetésére, mily célja vagyon a történelem gondolkodó, fontolgtató tanulásának, s mily módon lehet az ifjút a tananyagba való elmélyedésnek kezdetére vezetni s lassankint annyira vinni, hogy az egyetemen egészen képes legyen a történelembe elmélyedni.

S hogy a felgymnasiumi tanuló a történelmi okfejtés- és párhuzamításnak imént láttuk fokára képes: arról a történelemnek minden hivatott tanítója meggyőződhetett. Mert tény az, hogy kit magasabb gondolkodása munkásságra serkent, ellenállhatlanul vonzódik az okfejtéshez s különösen a párhuzamításhoz, mint amely az egymás mellé állított tárgyakat igen megvilágítja. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy aki a kellő korlátokon túlmegy s a történelmi eszméket az egyetemre való bölcseleti módszer szerint akarja fejtegetni, vagy a párhuzamítást természet ellenes, elméskedő módon teszi, a nagy személyiségeken igazító, mesterkedő tehetségét mutogatja, az sein a gymna-

sium célját, sem a nevelés és tanítás elveit nem ismeri. így például Sokratesnek összehasonlítása Krisztussal a legtevesebb eljárás lenne, melyet maga a keresztény hittől oly távul álló Voltaire is ferdeségnek nyilvánított. Valamint általában, úgy különösen itt, sokkal fontosabb dolog az igazságra nézve a különbség tiszta megismerése, mint a hasonlóság kifürkészése.

3) Jóllehet a tanulónak az okosan megválasztott tárgyat leginkább az iskolában kell szellemi tulajdonává tennie: mégsem szavazunk azokkal, kik a tanulót a házi munkától majdnem egészen fel akarnák menteni. Valamint más tárgyakban, úgy a történelemben is követelünk önfoglalkozást. Nem csak azt kívánjuk a tanulótól, hogy az iskolában hallottakat ismétlje s elbeszélni tudja, hanem a történelem nyugpontjain vagyis bizonyos részek, korszakok befejeztével, de különösen az ismétlések után a szétszórt vonásoknak egy képbe való egyesítésére is ráfogjuk. Ezt pedig nem csak a tanult vezérkönyv, hanem részben, főleg az ó kort illetőleg, az eredeti források nyomán is kell tenni a tanulónak. Például, ha Homerossal már meglehetősen ismeretségbe jött, állítsa elé az abban levő vallási, politikai és erkölcsi vonásokból a hőskori élet összképét. Ha valahol Sallustiust is olvassák a tanulók: azt a kérdést adhatjuk fel, mely időben kezdődött a római köztársaság hanyatlása. Ha Cicerónak illető levelei olvasva voltak, a fölött gondolkodjanak a tanulók, mikép tudta Cicero a bírtokos osztályok érdekeit a catilinai összeesküvés s a felforgató párt elnyomására felhasználni. Több érdekes tárgy van az ó korban, melyeknek ismételt olvasását kívánhatja a történelem tanítója; ilyenek többiközt Lykurgus élete és törvényhozása Plutarchus életrajza szerint, a jóniai fölkelés Herodotos szerint, Temistokles jellemrajza Thukydidesben, Kimonnak a perzsák elleni hadjárata és a peloponesusi háborúk oka ugyanott, a mantineai ütközet Xeuophonban, Nagy Sándor nagyságának előjelei Plutarchusban, Róma viszonyai Cicerónak a száműzésből való visszajöttévei, maga által rajzolva sat. Végre olyanokra is buzdíthatni a tanulót, miket még nem olvastak, p. Perikles gyászbeszédére Thukydidesben, mely az atheneieknek a nagy államférfiú által ébresztett önérzetét világos vonásokban körvonalozza, vagy Sallustiusnak ítéletére a két Gracchusról, vagy Tacitusra, ki a végromlása felé

siető római és az erőteljes germán nép közti különbséget oly élénken ecseteli. A tanulók aztán számot adnak olvasásuk és gondolkodásuk eredményéről; a tanító pedig kötelességének fogja ismerni a tanuló által föltaláltakat kiegészíteni, helyre igazítani, megmagyarázni. Csak ily történelmi tanítás fog a gondolkodás magasabb tehetségeire, az összehasonlítás- és következtetésre serkentőleg és fejtőleg hatni; csak így lesznek egymással viszonyhatásban, s ébresztik, fokozzák a tanulónak kedvét, érdekét a történelem és a classicus irodalom. E szerint a felosztályok történelmének egy részét a nyelvtanítás vállalja magára. És ezt meg is teheti, annyival inkább, minthogy nyelvtani feladatokul oly tételek a legalkalmasabbak, melyeknek anyagát maga a tanuló kénytelen magának megszerezni, vagy legalább olvasmányai- s tapasztalataiból kikeresni. Hogy ezek legnagyobb részben csak a classical folyam növendékére értendők, s hogy a reál folyam tanulója csak a latin s részben a német forrásokat használja fel, az magától is értődik.

A történelem ily tanítását azonban csak attól várhatni, aki eléggé jártas az ó classical irodalomban, s ha nem tanítja is a nyelveket, legalább azoknak tantervét s az ezzel elérendő eredményt ismeri. Az, ki a latin és görög nyelvből algymnasiumra sincs képesítve, a felgymnasiumi történelmet nem taníthatja. Az is magától értődik, hogy a reál folyam növendékeitől nem követelhetünk ennyit.

74. §. A történelem tanítása érzelmi szempontból.

Hogy a történelem igen nagy képző erővel bír az ifjú kedélyre s az egész jellemre, azt e fejezet első cikkében eléggé láthattuk. A tanításnak tehát oly szellemben kell történnie, hogy ezen elemet is kellőleg kiaknázhassuk. „Ha a történelem nem vezet annak belátására, ami az emberi nemzedékek minden változásánál egyedül érdemel tiszteletet és méltó a követésre; ha nem látja tisztán a tanuló, hogy a gonosz, ha mindjárt diadalmaskodik is egy időre, végre elpusztul s a megvetés, gyűlölet intő bélyegével áll a világ ítélő széke előtt; ha ezen belátásból nem támad tiszta er-

kölcsi érzület, mely mindent, mi az emberiségnek becsületére és nemesedésére válik, magába fogad s azt, ahol csak lehet, érvényesíti; ha végre a múltnak élményei nem vezetnek életbölcsestre s az ezzel szépen megférő ildomra: akkor minden történelmi tudomány, még a legmélyebb kutatókra nézve is, holt tudás marad. Halomszámra írhatnak össze évkönyveket, tengernyi nevet és eseményt jegyezhetnek föl, de a történelem tanulmányozásának igazi szellemét nem fogják fel, s tanulmányozásuknak életökön semmi nyoma nem marad.”¹⁾ „Gonosz zúr a történelem – mondja Herder – ha azt ész nem világítja, erkölcs nem rendezi.”²⁾

Már hogy a történelmi tanítás az érzelmi képzés ezen mozzanatának kellő érvényt adhasson: szilárd, biztos álláspontra kell helyezkednie s a tanulót is oda emelnie, hogy onnan mindent tisztán megvilágítva láthasson, és szíve meleget, emelkedést, vigaszt, megnyugvást találhasson. Ezen álláspont, hogy röviden végezzünk, nem lehet más, mint az, melyre a nagytudományú Müller János eme szavai mutatnak: „Ha még oly hiányosan van is kimutatva a történetkönyvben a legnagyobb forradalmaknak és ezek láncolatának titka: de bizonyos, hogy azokban magasabb kéz vezetése látható. Ismeretlenek tervei, ki fürkészheti ének útjai. Az emberiség mindig ez állásponthoz tért vissza, és újra meg újra ehhez fog visszatérni; mert Krisztus nélkül a történelem semmi. Ő a kulcsa minden történetnek; s akik ellenségeinek látszanak is, akaratjok ellen mellette harcoltak; az ellene dobált kövek a kereszténység épületének díszítésére szolgáltak.”³⁾ – de nem kell a múltba mennünk: borzasztó látványokban igazolja korunk is, hova jut az ember, ha a világnak a személyes Isten általi kormányzása és Krisztus által történt kiengesztelése iránti hitét veszti. – Ez álláspont azonban sokkal jobban megtartható, ha keveset, mint ha igen sokat teszünk mellette. Isten útjai nem ismerhetők ki tökéletesen; azért valamint az erkölcsi, úgy a vallási dolgokban is csak általános igazságokra szorítkozunk, s ahol a tények összefüggését kiösmerni lehetetlen, nem fogunk önkényes megoldáshoz folyamodni; mert a tanuló, ha

¹⁾ Nieraeher Grundsätze etc. 1835. II. Th. S. 242.

²⁾ Werke, zur Philos, und Gesch. 1813. IX. 44.

³⁾ Allgemeine Geschichte, Stuttgart, S. 28.

nem is mindjárt, de későbbben belátja annak helytelenségét s ezen egyes helytelenség miatt az egésztől való meggyőződése is könnyen veszélybe kerül. Erőszak és roham nem illenek a kereszténység szelleméhez és mindig ártanak neki. S valamint a keresztény mozzanatra, úgy általában a jellem fejlesztésére nézve is óvakodni kell a túlzástól. – Téves módszert követnénk, ha az egész történelmet erkölcsstanná akarnók tenni: „Ismételve ójuk a tanítót – mondja Dietsch – az úgynevezett okoskodástól, eszmélődéstől, hosszadalmas erkölcsi és vallási szemlélődésektől.”¹⁾ Nincs okszerűtlenebb dolog, mint ha hajánál fogva akarjuk a hatást eléidézni s erőszakkal vinni be az ifjú kedélybe azt, minek a bensőből önkényt kell eléjőnnie. „Legjobban hatnak maguk a tények, a cselekvés, a kidomborodó jellemvonások; a történelmi művészet nagy mesterének egyszerű, erőteljes előadása elég világos példákban megmutatta azt. Rövid s inkább csak egyes mondatokban adott célzások, nem gyakori, de alkalmas helyen tett serkentése az erkölcsi ítéletnek s érelemnek, néha maga a komoly s jelentőségteljes hallgatás valamely nagyszerű, vagy szörnyű dolognak elbeszélése után, – mindez több benyomást tesz, mint áradozó intelmek. Miltiades diadalmi jelei erősebben ragadták meg Themistokles szellemét, mint ahogy azt a legjelesebb dicsbeszéd tehette volna.”²⁾

75. §. A történelem tanítója.

A történelmi tanításnak feladata a népek és az emberiség fejlődési törvényeibe tekinteni s ez által az érzésrendszernek magasabb tápot nyújtani. „A magas, jó, nemes, szép iránti lelkesültség, az aljas és rút iránti gyűlölet az, mit a történelemből a tanulónak színia kell. De e célhoz csak akkor vezet a történelem, ha maga a tanító is ugyanúgy van lelkesülve; ha tanításán isteni, keresztény és költői lehelet lebeg. Hiszen ő az isteni tragoediát adja elé! Hogyan adhatná tehát elé máskép, mint tiszteletteljesen és lemondással, festőleg és drámailag?”³⁾ Amely tanító öntuda-

¹⁾ Encykl. d. g. Erz. und Unt. v. K. Schmid etc. Gotha. II. B. S. 796.

²⁾ Niemeyer, Grundsätze etc. 1835, II Th. S. 242.

³⁾ K. Schmidt, Buch der Erziehung, S. 267.

tosan akarja megválasztani a beemlézendő anyagot és a gondolkodás és érzés rendszerének nemesebb tápszert kíván nyújtani; az kiváló történeti érzéssel bírjon, hogy képes legyen a századok hosszú sorába betekinteni és a történet szellemének szövevényét szétbontani. Akinek nem dobog szíve az emberiségért, és az emberiségben levő isteni életért; aki nem lelkesül ama legmagasabb eszmékért, melyek az emberiség történetéből a vizsgáló szellem elé csillámlanak; aki emellett nem képes a történelemnek nagy eseményérzéke által felfogott tényeit éles hasonlító és következtető tehetséggel az emberiség életfolyamának törvényei közé sorozni: az oly egyén ne tanítson történelmet, mert nincs rá érzéke; aki mit nem bír, azt nem adhatja másnak.

Ha ki azonban minden szükséges előföltétellel szenteli magát az ifjúságnak történelem általi művelésére: a tananyag elsajátítása után legfőbb teendőjének ismerje az emberiség fejlődésének három korszakával lehető alaposan megismerkedni; mert e nélkül, ha tengernyi nevet, számot, eseményt halmoz is össze fejében, csakúgy nem történettanár, mint nem természetrajz-tanító az, ki a növények névjegyzékét igen pontosan tudja. E nélkül algymnasiumban még taníthatni ahogy úgy, de felgymnasiumban épen nem. Ez okból igen jónak látjuk az emberi nem fejlődésének főleg a jeles Schmid K. Paedagogikájában¹⁾ levő rövid, de annál velősebb ecsetelését saját felfogásunkat szem előtt tartó módosítással kivonatban némi tájékozásul ide iktatni.

0 három főkorszakot különböztet meg az emberiség történeti fejlődésében: a keletit, a classicus ó korit és a keresztényt. Kelet bölcsője a népeknek, gyermekora az ó kornak és az egész történetnek. Ebben ennél fogva úgy élnek az egyes emberek és népek, mint a gyermekek. Az államok családállamokat képeznek és a gyermeki tisztelet elvén alapulnak. A kormányforma vagy önkény-, vagy isten uralom; s valamint a gyermek tiszteletteljes engedelmisséggel tartozik szülőinek, úgy az alattvalók éltök fogytáig nagy gyermekei maradnak az államfőnek, közös atyjoknak. A keletiek vallása mindenistenhit (pantheismus). A gondolat jelvekbe öltözködik: önmagában s mint olyan még nem jöhet napfényre. Az élet vagy

¹⁾ Gymnasial-Paedagogik. 1857. S. 149.

megmeredt nyugalom szélsőségében marad, vagy túlszenvedélyessé fejlődik. Mindenütt és mindenben hiányzik az egyedinek mértéke. Valamint a természet, úgy a népek külső és belső léte is képzeleti, ábrándos. De éppen azért óvakodni fog a tanító annak divatos ferde megítélésétől. „Mily kábaság lenne, – mondja Herder – ha e képzeletet és tiszteletet, ezen lelkesültséget és gyermekdedséget századok legfeketébb ördögalkajaival, csalás-, ostobaság-, babona- és szolgasággal bélyegezni, magadnak egy sereg papördögöt és zsarnokrémet költeni akarnál, kik csak képzeletedben élnének! S még ezerszer nagyobb kábaság lenne, ha a gyermeket bölcséleti deismussal, szépművészeti erényed- s becsületteddel akarnád korod magas ízlésénél fogva nagylelkűen megajándékozni, mely nem egyéb, mint türelmes leigázás, kiszivattyúzás, fölvilágosítás! Gyermeket! Oh te legbálgább gyermek, ki annak jobb hajlamait, természetének létalapját és boldogságát elraboltad s nem-lénynyé, három éves aggá torzítottad!”¹⁾

Amit Kelet ábrándosan szemlélt, azt Nyugat arányteljesen vitte ki gondolkodása- és cselekvésében. Görögországban az egyediség lép előtérbe, hasonlóan a görög földjéhez, melyben nem a tömeges, hanem a különféle uralkodik. A családélet államivá lesz. Mértéket, arányosságot kap minden. Az egyediség összhangzó kiművelése a legfőbb feladat. Ezen összhangzás központja a művészet. Minden természeti fölött az összhangzóuak, a szelleminek lehelete ömlik el. Athénének rajza, mint azt Thukydides Perikles ajkaira adja, Görögországnak rajza is egyszerűsmind. Mi szeretjük – mondja – a szépet, de minden pompa, pazarlás nélkül; bölcselkedünk anélkül, hogy azért puhaságra s tétlenségre tévednénk; merészek vagyunk, de vállalatunkról számot adunk magunknak, míg másoknál a bátorság műveltség hiányában leli okát; mi legjobban tudjuk megítélni, mi kényelmes és nehéz, s mindamelllett sem kerüljük a veszélyt. Elvontság és fogalmak, mint ilyenek, a görög előtt idegenek, azért nem ismeri a különleges különbséget az anyagi és nem-anyagi, a testi és szellemi, dolog és fogalom között Minden összetes alakban áll előtte, és maga a szellem is csak finomabb alakja a testinek.

¹⁾ Werke, zur Phil. u. Gesch. II. 237.

Minden, mit a szellem felfogni képes, testi és alaki, s a mérték törvénye alatt áll, vagyis művészet. Művészet teszi uralkodó hatalmát a görög szellemnek: testöket gymuastika által művelték ki remekművé; vallásuk szép ünnepélyeket s szép istenképeket kívánt, az istenek maguk is személyesített műeszmék voltak; költészetök a legszebb arányosságot mutatja; erkölcsük Aristoteles „középső”-jében kereste eszményét s legbensőbbben egyesített istenséget és emberi bírói ítéletet, sorsot és saját elhatározást, szükségességet és szabad alanyiságot; alkotmányuk végre oly föld vala, melyből ama pompás növények, mint Themistokles, Aristides és a hasonlíthatlak Perikles nőhettek. Ezen szépségeért a görög még elpusztulásában is nagy volt, s midőn már anyagilag nem uralkodhaték, szellemi hatalma kormányát még akkor sem tette le. Egy görögtől sem kívánták, mondja Plntarchus, hogy latinul tanuljon; de a római, ki görögül nem értett, műveletlennek tartották. „Görögország a történelemben mindenha azon helyen marad, melyen az emberiség a maga legszebb ifjúságát és arany virágzását élte. Bárcsak örökké élt volna.”¹⁾

Az ó kor zárkövét Róma képezi. Virgiliusnak „Tu regere imperio populos, Romane, momento” verse kerekén kifejezi a rómaiaknak a görögtől elütő jellemét. „Elég, itt áll a férfiú, ki csak a vitézség és férfiaság csodáit akarta; fejjel, szívvel s karral!”²⁾ Ez egysége az ó kornak belsőleg, külsőleg, képviselője az általános gyakorlatnak a világtörténet tovább-fejlődésére nézve, haladás a görög eszménység általános uralma fölött, habár az emberi szellem legfőbb javai szempontjából a görög szellem hasonlíthatlanul gazdagabb forrás, mint a római. A római államban az egész ismert világ népei egyesítvék, Capitoliumán valamennyi nép istenei összegyűjtvék. Róma központja a világnak, melyben minden sugarak egybe futnak. Eszmékre nézve nem nagy, hanem hatalmára, hitére s erejére. Ezen hitével s józan gyakorlati eszével világuralomra emelkedett. A gyakorlati ész éltető lelke a római népnek, s az értelmes czélszerűségnek fogalma legmagasabb okfője a tevékeny római szellemnek, haszon jelszava életének, anyagi világ gyűhelye sürgés-forgásának. És ezen anyagi vilá-

1) Herder. Werke z. Phil. u. Gesch. 1813. II. 248-253,

2) Ugyanott, 255. 1.

got Róma a maga gyakorlati értelmével s ügyességével kizsákmányolta: minden egyedet az államnak rendelt alája, minden népegyedet meghódított, de nem azért, hogy megsemmisítse, hanem hogy a maga helyén rendszerének megfelelőleg szervezze, mindenkinek a maga jogát megadja. Róma az elvont jogállam is egyszersmind, azért megalapítója a jognak, képviselője a jog és törvény eszméjének, azon eszmének, mely nem az érzelem és az örök eszmék, hanem egyedül az értelem szülöttje. A czélszerűség és hasznosság emez értelme hatja át Róma egész életét, a belsőt úgy, mint a külsőt. Fejlődésében nem általános eszményre, hanem csak azon alakra törekszik, mely mindenkori állapotának legjobban megfelel. Kültörténete szakadatlan nyilatkozása az értelmi, politikai tetterőnek és belső fejlődése, gyakorlati kritikája minden lehető állam- és társaságformának.

Igen megszívlelendők a szavak, melyeket Schmidt a fordulón ponton mond. Az ó kor törekvései oda irányultak, hogy az emberiségnek alapul szolgáló isteni eszméket magából kifejtse, kialakítsa, nyilvánosságra hozza. Ezen feladatot egyoldalúan, egyedül az emberből kísérle meg feloldani: – Kelet képzeletével, Görögország művészetével, Róma gyakorlati cselekvésével. De az ember mint ilyen, az isteni lélettől elszigetelten, nem eszközölheti a megoldást. Azért az ó kor kiélte magát és egy világosabb, kielégítőbb, megnyugtatóbb jövő után sóvárgott: midőn Róma minden isteneket eltűr vala, jelét adta annak, hogy az egyes istenek már nem képesek az embert kielégíteni. A pogány világ körfutása végén oda tért vissza, hol kezdetben állott: az érzékségbe, melyből kiindult volt.

Csak egy népe az ó kornak ment tovább az ó kornál. Izrael az öntudatot az istentudatba törekvők belevinni s minden teremtetett életnek okfőjét Istenben jelelte ki. Az istentudat kifejlesztése volt feladata az ó kor emez egyetlen, sajátságos népének. De feladatának megoldásában ellenmondásba esett: istenfogalmával és erkölcsével t. i. mindenben, ami népi, túl akar vala emelkedni s mégis más részről önzőleg ragaszkodók a népihez. Ezen ellenmondás megoldása céljából történtek a jövendölések: Izrael a jövendölések népe.

Amint azonban megérkezék az, kiről a jövendölések szólá-

nak volt, az ó világ sírba omlott. Krisztus a megszemélyesített sokratesi daimonion és az ó szövetségi messiás, beteljesedése a pogány sejtelemnek és a zsidó jóslatnak, kiegészítője a történetnek, zárköve és vége a múltnak és kezdete s előképe minden jövőnek. Krisztusban az Isten és világ köti szakadás meg van szüntetve, s az emberiség célja hozzá hasonlónak lenni. A történet új feladata tehát az, hogy minden gondolkodás és cselekvés az isteni életre (az egyházban) és az emberiség egészére (az államban) vonatkozzék. Ez az új világ. Ez új világban tehát csakis az élhet igazán az emberiség törvényeinek megfelelőleg, ki a Megváltó tana szerint él, ki belátja, hogy Krisztus központja minden történelemnek.

Törekedjék tehát a történelem tanára e magaslatra emelkedni s onnan mindent kellő világosságban fog látni; szíve melegeget, vigaszt, megelégedést, megnyugvást fog találni; s akkor azt, amije van, tanítványainak is adhatja. Ajánljuk neki e tekintetből Rollin történelmét, kiről Chateaubriand azt mondja: Rollin a történelem Fenelonja; valamint az, úgy ő is megszépítette Egyiptomot és Görögországot. Nem ismerünk művet, mely a lelket szelídebb nyugalomba helyezné, mint ez. Rollin az emberi vétkek fölé szemrehányástól ment lelkiösmeretet és kenetdús szeretetet terjesztett, minő csak Jézus apostolának tulajdona. Visszajő-e még a kor, melyben az ifjúság nevelése s az utóvilág reménye hasonló kezekre volt bízva.”¹⁾ Ajánljuk Bossuetet is.

¹⁾ Genie du Christianisme, T. II L. III. Ch. 7.

II. FEJEZET.

A történelem tanítása az elemi tanodában.

76. §. A történelem tanításának szüksége az elemi tanodában.

Ugyanazon érvek, melyeket a gymnasiumi történelem tanítása mellett fölhoztunk, kellő mértékben az elemi tanodára is vonatkoznak. Minthogy az értelem művelése az elemi tanodának is feladata; és itt az érzés rendszere még sokkal nagyobb ápolást igényel, mint a magasabb tanodákban; – az elemi képzésnek különösen az erkölcsi kialakításra kellvén czéloznia – a történelem pedig az értelemre is hat ugyan, de maguk az eszmék is csak az érzelem szolgálatában bírnak kitűnő értékkel: azért a történelem az elemi tanoda tárgyai közé is tartozik. Mindamellett is elegenden vannak, kik elemi tanodái történelemről hallani sem akarnak, azt állítván, hogy annak képző erejét a gyermek nem bírja meg.

Tévednénk, ha azt hinnők, hogy az elemi tanítónak is olyan történelmet kell adnunk, mint a gymnasiuminak; ha azt is hasonló összehasonlítás- és következtetésre tartanok képesnek: de hogy ő is megbír belőle valamit, ha azt kellő alakban nyújtjuk neki, azt senki sem tagadhatja, ki tudja hogy az elemi tanulónak is összes tehetségeit kell művelni. E tehetségek között pedig ott van az eseményérvék is. E tehetségnek nem adni tápot annyi, mint a gyermeket összhangzatlanul nevelni, a veleszületett történelmi érzéket semmibe sem venni. A történelmérvék alatt értjük az embernek fogékonyságát a történetek, a tények iránt, a költeményeknek, csinálnak, tetszőnek ellenében. A történelmérvék oly bizonyos az emberben, mint a látérvék; mélyen van az belevésve természetébe, mint egyik bizonyítéka Istennel való közösségének, ki minden valónak okfője. Csak ezen okfőben leli az ember magasabb természetének megnyugtatását; A bűn eltávolította őt ezen okfőtől, s azért a valótlannak, tetszőnek, csalódnak hálójába került. De e tetszletről a valóság, az Isten hasonlatosságára teremtett szelle-

mének tápláléka után sóvárog az ember. Azért van rá annyi ingerrel minden történt dolog, minden tény, valamint az éhezőre az étel. Ebben rejlik legmélyebb forrása azon történetérzéknek, melyet az emberiségben szemlélünk. Megvan az már a gyermekben is. Ki ne ismerné azon elolthatlan szomjat, melylyel akis gyermek az elbeszélések után vágyik?"¹⁾ – Valóban a gyermek soha sem fárad bele a történet hallgatásába 5 de maga az ember sem. Innen a történelem általában hazája az emberi szellemnek. S maga Isten is az ó és új szövetségi történet által tesz eleget az ember eme szükségének. -- így levén a dolog, nem látjuk át, miért ne kellene a nevelésnek már a gyöngé korban is eleget tenni e szükségnek. Vagy a veleszületett esemény érzék, ha nem adunk neki tápot, nem marad-e szintűgy fejletlen, mint az elhanyagolt szem és fül az alakok, színek, hangok iránt;? Ha tehát mindattól, mit a történelem fontosságáról fönnebb mondottunk, egészen eltekinténk is: a történelem tanítását maga azon tény is parancsolja, hogy a történetérzék veleszületett tehetősége az embernek s így a nevelés összhangzásának elvénél fogva szintén ápolást igényel.

77. §. A történelem tananyaga az elemi tanodában.

Ha Krisztus központja, kulcsa a történelemnek, akkor a biblia magva minden, de kivált az elemi tanodái történelemnek. Az első s legfontosabb tananyag tehát a biblia. Ennek plasztikai szemléltetőséggel, igen kedves egyszerűséggel és igazságméllységgel ékeskedő személyei, a régi emberiség legnevezetesebb nevei, melyek az oly messze levő s mégis a keresztényhez oly közel álló Keletre vezetnek, korán töltsék el a gyermek képzel-mét; minden előtt pedig azon névvel ismerkedjék meg, mely minden névnek fölötté áll, azon központi nap nevével, mely körül az emberiség és történetének minden csillagai köröznek. Egy nép sem oly alkalmas a gyermekek nevelésére, mint Izrael népe. Ez úgyszólván a gyermek szeme láttára növekedik föl, vallási, erkölcsi s polgári életének törvényeit közvetlenül a legfensőbb törvényhozótól kapja. A család, az engedelmesség, fegyelem, is-

¹⁾ Encykl. des ges. Erz. u. Unt. v. K. Schund etc. Gotha, II. B. S. 82.

tenfélelelem jelentősége a nép egészének virágzására nézve, a szellemnek, hitnek és imádságnak hatalma, a viszonyhatás a föld és nép között, a művészet és az élet összefüggése, a társadalmi élet különböző alakjai Ábrahámától fogva keresztül a bírakon az egyuralmi kormány formáig, az egyetértés áldásos következményei, de a viszálykodás nyomora is, dicsősége oly népnek, mely legnagyobb javaiért éltét is oda áldozza s a külföldieskedés gyalázata, a legmélyebb romlottság s a reménylő hitvigasz, s mindezek fölött az Urnak intéző szeretete s igazságossága, – mindez oly tárgyilagosan, átlátszólag van itt szem elé állítva, mint sehol másutt. Mily plastikailag szemlélhető személyiségek! Mindegyike úgyszólván egy nagy eszmének megtestesülése! Egy Mózsés, Számuel, Elias, Izaiás, Jeremiás, egy Péter, Pál mily alakjai a szent, feláldozó, félelem nélküli szeretetnek népek iránt! Egy Dávid, Salamon, Hiskia igazi királyok, nagyok, dicsők, bölcssek s mégis oly emberileg valók: Isten működése, mely különben oly mélyen el van rejtve az embereknek azt közvetítő cselekményei s a természetörök hatásai alatt, itt le van leplezve. Amellett minden igaz, világos, rövid s mégis életteljes, összetes. Semmi történelem nem adhat oly jó alapot az egyetemes és nemzeti történelem tanulására, mint a bibliai.

Ezzel sokan meg is volnának elégedve és a világi történelmet szépen ki is tudnák az elemi tanodából, azt hívén, hogy a világi történelem a bibliait is megvilágiasítja. Hát mire való, kérjük, a tanító vezérlő szelleme? A bibliai történelem nem fogható fel kellően a maga nagy terjedelme- és jelentőségében azon népek történetének némi ösmerete nélkül, melyekkel az ó szövetségi nép érintkezésben volt, és a Jézus s az apostolok idejében ismert világ állapotába való betekintés nélkül. Aztán az ó kori népek történetében is igen sok oly elem van, melyek a gyermek erkölcsi ítéletére, képzelete-, kedélye- s akaratára jótékony befolyást gyakorolnak; mert abban is vannak valamint tiszteletre-, utánzásra méltó, úgy elvetemült jellemek is; azon népek sorsa is Isten kezében van, s itt is Isten végtelen szeretetét, jóságát, bölcsességét látjuk működni, melylyel az emberiséget rendeltetéséhez vezérli. De nem csak a legrégibb keleti népek, hanem a görögök és rómaiak is belevonandók a bibliai történetekbe, Továbbá a közép-

és új kori eseményekre nézve sem maradhat egészen tudatlanságban a tanuló.

De sokkal könnyebb a világtörténelem tanításának szükségességét bebizonyítani, mint az anyagot megválasztani; annyival inkább, mivel a gymnasium teljesen kimerítheti azon eszközöket, melyek céljának elérésére szükségesek, ha egyik-másik mozzanatot kelleténél több, vagy kevesebb figyelemben részesít, a hiány nem pótolhatlan, s a siker azért nem lesz válságossá; de az elemi tanodái történelemhez kötött eredmény nagy részt a tananyag kiszemelésétől függ. E kiszemelés a történelmi anyag nagy terjedelme miatt igen nehéz. Egyik tárgyban sem téveszthetni el a mennyiség mértékét oly könnyen, mint ebben. Így például Diesterwegnek elemi iskolai tanításra kitűzött tananyagát négy osztályú tanodáinkra sehogy sem fogadhatjuk el; mert az a gymnasium középosztályaira is elegendő lenne. Minthogy azonban Diesterweg tanterve nyolczévi iskolázásra van kidolgozva: elfogadhatjuk, de úgy, hogy fensőbb fokozatai az ismétlő vagy vasárnapi iskolákra szólnak. Egészen összefüggő és teljes tanítása a világtörténelemnek elemi tanodában sem nem lehetséges, sem nem szükséges. Oszszuk be akárhogy, szójuk bele a bibliába, támaszkodjunk az olvasó könyvekre: az idő és a tanulók ereje mindig ki viheti enné teszi. Sok szép tervet készíthetni papíron, de egészen más a gyakorlat! Ha ítéletet, kedélyt, akaratot művelő történetek helyett név- számjegyzékek átnézetét akarunk adni a tanulónak: akkor az egész történelmet adhatjuk, de nem lesz benne köszönet. Okvetlenül szükséges tehát a helyes megválasztás.

E megválasztásnál először is az a kérdés támadhat, a történelemnek mely részei s oldalai érdemelnek legtöbb figyelmet: az ó kor, közép-, vagy új kor, a fejedelmek, vagy népek, a háborúk, műveltség, egyház, irodalom, művészetek történelme-e? Erre Curtman e szavaival felelünk: „De ebből azt is láthatni, hogy nem az új történelem műveli kiválóan az ifjúságot, hanem az ó és közép.”¹⁾ Az ó korra minden esetre legtöbb gondot kell fordítani, nem csak azért, mert összefügg a bibliával, hanem túlnyomó képző erejeért is. A többire nézve elég legyen megjegyezni, hogy egyik részt sem kell egészen mellőzni; de a háborúk lázas állapotai,

¹⁾ Lehrbuch d. allg. Paed. 1846. III. Th. S. 214.

vívmányai soha sem érnek föl a békés átalakulás és előhaladás műveivel; ez utósók képezik a történelem fénypontjait minden művelt nemzet életében. Azért némely nevelők azt kívánják, hogy a népek műveltségi történetére fektessük a fősúlyt. De mi azt nem pártolhatjuk, és pedig azon egyszerű oknál fogva, hogy az nem gyermek erejéhez való. Kell ugyan erre is tekintettel lenni; ennek is van bizonyos mértéke és alakja, melyet az elemi tanodái növendék is felfog: de nem kell felednünk, hogy az elemi tanodái tanítás csak szemléleti életrajz, melynek a kérdéses mozzanatot illetőleg csak annyira szabad terjeszkedni, hogy a gyermek az emberiség fejlődésének legfőbb vonásait észre vegye, mélyebbre nem hathat. E mozzanatok is megadjuk tehát illő helyét, de kiemelni nem fogjuk.

Eszerint következő választást teszünk. A bibliai történelmet tüzetesen fogjuk tárgyalni s ehhez alkalmas helyeken az ó kori népek történetét is csatoljuk, valamint a kereszténység vázlatos történetét is, melyhez szintén több világtörténeti eseményt kapcsolhatni. A zsidók történeténél elé fog kerülni először Kanaan, azután Egyiptom a maga faraóival és óriási építményeivel; úgy a tengeren kalandozó föníciaiak, a csillagvizsgáló kaldeusok, az elpuhult babiloniak és a perzsák. A szirusok, görögök és rómaiak is a zsidó történelembe szövődnek bele.

Helyén van itt azt a kérdést is eldönteni: kell-e a görög és római hitregetan és monda köréből is venni fel valamit, Curtman erre nézve így nyilatkozik: „A történelmi elemeket elbeszélések teszik, akár valók legyenek azok, akár hagyományi és költői alappal bírjanak. Első ifjúságában mindent alanyi igazságnak vesz az ember, ami nem egészen ellenkezik kevés élményeivel; s a nevelőnek e kort arra kell használni, hogy a gyermekkel oly tényeket közöljön, melyek vagy költői értékök-, vagy hagyományos becsök-, vagy végre isteni eredetüknél fogva a későbbi bírálat ellen biztosítva vannak. Szeresse meg a tanuló a személyeket, mielőtt az értelem azok létét és cselekvését kétségbe vonhatná. Később majd kiválasztás következik.”¹⁾ És az ó korból ezen tárgyakat szemeli ki: Herkules, Theseus, Odysseus, Achilles, Antigone, Midas, Kadmus, Kodrus, Simonides, Krotoni Milo, Solon és Kroesus,

¹⁾ Lehrbuch der allg. Päd. 1846. III. Th. S. 214.

Damon és Pythias, Ibykus darvai, Árion; a római ős korból: Romulus és Remus, a szabinai nők elragadása, a Horatiusok és Curatiusok, Mucius Scaevola, Brutus, Coriolanus, a eapitoliumi ludak, Camillus sat. így a közép- és új korból. De mi megfigyelendőknél találjuk a gothai encyklopaedia eme szavait; „Bármennyire kötötték is össze újabb időben némely írók a mondát és történetet; bármily értékesek is történelmi bűvárra nézve a mondák; bármennyire szereti is azokat a nép és a gyermek: mégsem tanácsos azokat az elemi tanodába fölvenni. Mert nem csak az idő van igen takarékosan kimérve, hanem a gyermekek is mindig valót kívánnak hallani, különösen a tanító szájából; és ki biztosíthatja őket a monda valóságáról, vagy ki képes nekik a monda magvát az azt kerítő buroktól szétválasztani?”¹⁾ Nem mondjuk, hogy a gyermek ne halljon mondát; halljon, de ne sorozzuk azt a történetek közé; vagy ha igen, hagyjuk az ismétlő iskolára, melynek célja az elemi iskolai tananyagot egy részről ismételni, más részről kibővíteni.

Ami a közép- és új kort illeti, ebből leginkább következő tárgyak szemelendők ki: a kereszténység elterjedése, a jelentősebb európai államok fokonzintin keletkezése, a muhammadanizmus elterjedése, a kereszties hadjáratok, Amerika felfödözése, a puszkapor, nyomdászati feltalálása, a vallásszakadás, a harmincz éves és hét éves háború, a napóleoni háborúk, a művészetek, mesterségek fejlődésének rövid ismertetése, a gőzhajózás, vasutak, távirók befolása a társas életi, ipari, kereskedelmi, valamint tudományos és politikai életre, végre némely más világrészi népek ismertetése és a kereszténységnek elterjedése közöttök, mindez természetesen gyermeki felfogáshoz arányozott mérvben és alakban. – A közép- és új kor több eseményét a kereszténység történetéhez is csatolhatni, de egyet-mást külön is, vagy az olvasó könyvekre támaszkodva lehet elbeszélalni. E célból mind a biblia, mind az olvasó könyvek máskép volnának szerkesztendőek.

Ha így a tanuló tekintetét minden felé irányozván, láthatárát kitágítottuk: akkor a nemzet történelmébe vezetjük és egyháza történetét is megismertetjük vele. A nemzeti érzelmek ébresztése és ápolása már a szülői háznak is kötelessége ugyan, és az egész isko-

¹⁾ Encykl. des g. Erz.- und Unt. v. K. Schmid, etc., Gotha, II. B. S. 811.

lai munkaságot is nemzeti szellemnek kell átlengnie; de a tulajdonképi történelmi tanítás csak a IV. osztályban kezdhető meg. Igaz ugyan, hogy a gymnasiumban a magyar történelemmel kezdünk; de ez nem mondható kezdetnek, mert az elemi iskolában mégis csak kapott némi alapot a tanuló, meg a gymnasiumi földrajz is egyengeté már útjait, végre pedig sajátságos politikai helyzetünk sem téveszthető szem elől: azért az elemi tanulónak előbb némi alapot kell adnunk, melyre állva jobban felfoghassa nemzete életét. Ezt úgy fogjuk eszközölhetni, ha a III. osztály bibliája mellett az egész világ-történelmet bevégezzük, a IV. osztályban pedig a szélesbített bibliai és egyetemes történelmen kívül a hazait is eléadjuk. Miért kell a hazai történelmet tanítnunk, arra a gymnasiumi tanfolyamok elsejénél is feleltünk; itt csak azt jegyezzük meg, hogy különösen az iskola az, mely által népünket a nemzet életének megismerésére vezetjük, vagy legalább történelmi érzékét fölébresztjük és a későbbi olvasásra képesítjük.

Íme ez a tananyag, melyet elemi tanodára sem soknak, sem kevésnek nem tartunk. Nincs ugyan részletesen kimutatva, sem szoros tanfolyamokra osztva; de mivel minden elemi tanítótól joggal megkívánhatni, hogy az egyetemes és nemzeti történelmet legalább valamely középtanodai tankönyv nyomán ismerje, s mivel ily előkészület mellett a gymnasiumi történelemnek főnebbi tanmódját megértheti s így ennyi, vagy annyi osztályból álló tanodára nézve is könnyen eltalálhatja, mennyire lehet terjeszkednie, azért a részletezést szükségtelennek tartjuk. Mivel végre a történelemnek az elemi iskolában is ugyanaz a célja vagyon, mely a gymnasiumban, csakhogy nem oly magasra tűzve: azért erről sem kell szólanunk külön.

78. §. Eljárási szabályok az elemi tanodái történelem tanítására.

A gymnasiumi történelem tanítására felállított általános szabályok kellő módosítással az elemire is érvényesek; úgyszintén az egyes fokozatok kezeléséről mondottakból is sokat használhat fel az elemi tanító. Ez okból az eljárásra nézve inkább csak kiegészítő szabályokat adunk.

1) Ámbár az elemi tanodái történelemnek nem lehet rendszeresen összefüggőnek, teljesnek lennie: mégis, hogy egy egész alkosson, azt minden esetre elérhetni. Mert bár roppant a tananyag halmaza és sok részletből áll, mégis úgy lehet abból választani, hogy minden fél századra, vagy századra egy egy főfogdot, vagy személyt állítsunk a központba s ezek által képviseljük az egész illető kort. Az évszámokkal tehát nem igen törődünk, hanem fél századok, vagy századok rendjében haladunk. De azért ne aggódjunk, hogy e tér talán szűk lesz az elemi iskola számára; hiszen ha akarjuk, könnyen tágíthatjuk azt; a bibliai s egyházi történelem vörös vonalához épen legfontosabb s legtanulmányosabb események sorakozhatnak s jobban is megmaradnak az emlében, mint ha elszigetelten adatnak a gyermekeknek. Ebből kivehetni azt is, hogy itt is a csoportosító val összekötött előmenő tanmenethez ragaszkodunk; a fokozatok közül pedig az életrajzit vagyis szemléletit választjuk, de azért a néprajzit és kifejtőt sem mellőzzük egészen. A nép és gyermekek számára minden esetre az életrajzi fokozat való. A tanuló szellemereje, mely a történelem tanításánál kiválóan tevékeny, nem a fogalom s Ítélet ereje; nála nem lehet arról szó, hogy az egyes eseményeket valamely forráskutatónak elmeélével meghatározza s az egyetemes történetbe illő helyekre sorozza, azoknak közelebbi és távolabbi okait s okozatait egész terjedelmök és teljes fontosságuk szerint kifürkészsze sat. Ami az elemi iskolás gyermeket a történelem felé vonzza, az inkább a képzelem. De a képzelem nem elégszik meg okok- és következményekkel, hanem kitűnő alakokat, személyeket kivan, kik kedélye érdekét magukra vonják, kik isteni vezetés alatt nagyokká lesznek és nagyszerűt visznek véghez, vagy saját vétkeik miatt sülyednek s Isten ítélete alá kerülvén, műveikkel együtt elenyésznek. A személynek azonban úgy kell rajzolja lennie, hogy egy egész kornak, vagy nagyobb szerű eseménynek legyen képviselője. Ilyen rajzokat leginkább a bibliából kell tanulmányoznunk, melynek egész története életrajzilag van adva. Mindig és mindenütt csak *egy* személy lép előtérbe, amelyen aztán minden jó és gonosz tulajdonság és cselekmény, minden sikeres és sikertelen törekvés világos színben látható; amelyen egy egész kor-

szak története fejlődik ki, míg az oldal- és háttér a kor lényeges, viszonyait állítja elé. Így kell tanítani az elemi tanodában, amennyire lehet, a világtörténelmet is. Ily életrajz aztán néprajz, csoportosítás és okfejtés is egyszersemind.

2) A történelem elég sok oly alakkal és eseménynyel bír, melyeknek látására és hallására a tanuló szíve feldobog, képzelete emelkedik, akarata igaz, jó szép, nemes iránt hajlandóvá tétetik: azért ha a tanító mond is olykor-olykor egy-egy adomát, óvakodjék tanítását adomahajhászással akarni élénkíteni.

3) Akárhány író és tanító van, kik a nemzeti történelem dicsőítése s a hazaszeretetnek, vagy vallási érzelemnek ébresztése s fokozása céljából a történelmi igazság ellen vétkeznek. Az árnyoldalakat gondosan eltakargatják s mindenütt csak a fénypontokat mutogatják; a fejedelmek hibáit és gyöngéit szépen elhallgatják és jó tulajdonságaikat egész a dicsőfényig nagyítják, vagy szaporítják, csak hogy a dicső nemzet mennél hosszabb sorát mutathassa fel a dicső fejedelmeknek; vagy midőn a nemzet hibáit egyes kormányférfiak, vagy fejedelmek gyávaságára tolják; vagy a nemzet által bár még oly igazságtalanul indított háborúkat dicső nemzeti vállalatok képében adják elé, míg a másoktól kapott s s megérdemlett leczkét nemzeti jogsértésnek, igazságtalanságnak, barbárságnak hirdetik. Legyen a történelem tanítója legelőször is igazságos, mert csak az igazságos történelem lehet az élet mestere.

4) Azon kényelmes módnak, mely szerint a tanító csak eléolvas, nevére méltó iskolában nem szabad uralkodnia. Az eléolvasás nem csak azért czélszerűtlen, mert a szabad elbeszélés mindig hathatósabb az eléolvasásnál, hanem azért is, mert a könyv eléadása nem mindig felel meg a gyermekek szükségeinek.

5) Olvasó könyveinknek a történelmi tananyag tekintetéből egészen más szerkezetet kell adnunk. A világtörténelmet a bibliához és az egyházi történelemhez csatolhatni; de igen jó lenne, ha annak is annyi tért jelelnék ki az olvasó könyvekben, mint a földrajznak van. Néhány főpontot mintaszerűen kellene kidolgozni, hogy azokon a történelmi irányt láthassa a tanuló, a többi pedig csak tartalmilag, vázlatilag lenne adandó, hogy támpontul szolgáljanak és az összefüggést eszközöljék. A nemzet történelme e

tekintetben még több figyelmet érdemel, minthogy annak nincsenek támpontjai más tárgyakban. Míg jobb olvasó könyveink nem lesznek, iparkodjék a tanító magán segíteni, ahogy lehet, s ne vélje, hogy őt az olvasó könyv és biblia hiányos szerkezete minden felelősségtől fölmenti.

6) A segédeszközöket illetőleg csak annyit jegyezzük meg, hogy elemi tanodában a történelmi táblák, természetesen csak kevés tartalommal, sokkal szükségesebbek, mint a magasabb tanításnál; az érzékeltető képek pedig a legnagyobb szolgálatot teszik. A nemzeti érzületnek a nemzeti ünnepélyek is hathatós serkentői. A többire nézve a gymnasinmi eljárásra utalunk.

VIII. SZAKASZ

A bölcelet tanmódja.

79 §. A bölcelet fogalma és feladata.

Régibb időben a bölcelet rendes tárgyát képezte az egyetemre előkészítő tanodáknak: jelenleg azonban csak igen kevesen tartják azt meg egész terjedelmében, sőt sokan egészen zárják. Szükséges tehát e kérdésre nézve is eligazodnunk. Hogy ezt alaposabban tehesük, minden előtt a bölcelet fogalmát és feladatát kell körvonaloznunk.

A bölcelet nem képez tudást más tudás mellett, hanem jogának tartja a tudás valamennyi tárgyát magáénak is vallani. A viszony, melyben a bölcelet a többi tudományhoz vagyon, részint össz- vagy mellé-, részint fölérendeltség. Az összrendeltség nem az egyes tudományokra, hanem ezek összegére vonatkozik, amennyiben a beosztási elv a tudásnak nem anyagában, hanem az ezt kezelő módszerben rejlik; a fölérendeltségnél fogva pedig a bölcelet a t u d o m á n y o k t u d o m á n y a, mely az azoknak alapul szolgáló és azoktól vett fogalmakat tárgyául teszi s minden tudásnak alapjává s befejezésévé lenni törekszik. Mi a bölceletben az ismeretek tudásának legmagasabb fokát látjuk, mint amilyen például a történelemben az emberiség fejlődési folyamában uralkodó eszméknek kutatása vagyis okfejtő foka. Másképen: a bölcelet minden emberi ismeretek alapokait, végeredményét és összegét foglalja magában, szóval a végokok tudománya. Nem valamely külön tudomány, hanem meglevő ismereteinknek egy egészbe foglalt rendezése és áttekintése. A bölcsész minden ismeretébe összhangzást igyekszik hozni. Valamint a nagytudományú Dupanloup, úgy Somogyi Károly jeles bölcsészünk is tudományok zárkövének, betetőzésé-

nek tartja a bölceletet. Kimerítőleg tanulmányozni a bölceletet egy halandónak sem lehet, mert erre élete rövid, ereje korlátozott; de az általános vezérelvek felfogásáig emelkedni nem lehetetlen. „Minden tapasztalati tudomány arra szolgál eszközül, hogy az okoskodó biztos alapot nyerjen, melyhez következtetését fűzte. Ezek egyike sem maga a bölcelet; hanem mind szükséges kellei a bölcselkedni akaró lélek emelkedésének. Azok nélkül bölcselkedni csakúgy nem lehet, mint gondolkodni határozott tárgy nélkül. Tudományanyag nélkül csak ábrándozni lehet és képzelődni, nem pedig philosophálni.”¹⁾

E meghatározásból a bölcsészet feladata is könnyen kifejtethető. A bölcelet feladata – mondja Somogyi – az ember előtt tapasztalatilag föltűnt mindenségbe, önmagát is beleértve, meg-egyeztetést, összhangzást hozni gondolatával vagyis az egész létezőnek s valónak összefüggését vizsgálni s ama nézpon- tot foglalni el az értelmi világban, melyről ennek minden részletébe vetett pillantattál az egészet szoros és szellemi természetünket kielégítő viszonyban látjuk. E szerint a valódi bölcsészet szempontja a legmagasabb, egy és azonos a végtelen értelem és min- dent egybe fogó végok szempontjával; s így teljes lehetetlenség azt másképp, mint egyedül belőle s általa fogni fel. Az összes létezőnek összhangzása, a teljes igazság csupán az istenség gondolatában lelhető fel; és e gondolathoz a véges ész, hacsak maga Isten nem közli vele, nem juthat biztosan; hacsak általa nem segítenek, e magasságot el nem érheti. Ha egy művészileg rendezett ültetmény közepéből, mint valamely nagy körnek központjából, minden felé egyenes vonalban szétsugárzó utak ágaznak ki: természetes, hogy az egésznek korrajzát csak az értheti és fog- hatja fel, ki magát a központba helyezve tekint szét. Az egyes fasorokba tévedt néző, vagy a szélső kimeneteleknél vizsgálódó ész egyet fog csak a sok elágazás közül belátni s csak is ez egyről Ítélet: valamennyinek összefüggése felől nem szólhat. Ő, a szemlélő, központnak nézheti magát, de csalódnai fog; vala- mint a bölcsész is, ki a gondolatvilág összefüggése felől egyéni álláspontjából akar Ítéletet hozni, anélkül hogy a valódi központ- hoz emelkednék, melynek szükségképen az emberen kívül kell

¹⁾ Somogyi Károly. A bölcsészet lényege- és feladatáról 44-47. 1.

léteznie, minthogy azt, mint rész és véges erő, senki sem találhatja föl magában, s csak az esztelen önhitt keresheti ott. „Nincs nagyobb bolondság, – mondja Kölcsey – mint magát a teremtés központjának gondolni.”¹⁾

A bölcsészet lényege nem a sokféleségben, hanem a rendezés tudásában, nem az ismeretek halmazában, hanem az összefüggés belátásában, nem az ellenmondások felhalmozásában, hanem az eligazodásban áll. A bölcsélet hivatása nem lehet az, hogy mindentudásra vezessen: ehhez végtelen észlelési tehetőség, határtalan felfogás, mélység és elméi, ítélet és emle kellének, mind oly tulajdonságok, melyekkel a véges ész nem bír és nem bírhat. Erre azonban nincs is szüksége. Minden okos teremtménynek elegendő, ha az igazságnak őt kielégítő ismeretéhez jut. Nem minden igazat és valót tudni, hanem minden nemigazat s tévútra vezetőt fölismerni a valódi bölcsészet hivatása. Az ember sem kiterjedés-, sem mélységre nézve nem dicsekedhetik isteni tudással. Ama végtelen körben, melybe az igazság napjának sugarai szétmennek, ő sem ezeket nem követheti a végtelenig, sem azon megfoghatlan egység titkába nem láthat, melybe mindezek összefolynak. Értelmi világunk e részben a földivel egyezik. Az ember testére nézve a föld színén lakó, de világának, melyben él, sem végső széleit, sem központját nem ismerő lény. Valamint szeme nem bír e fölszínről a fizikai mindenség véghatáráig elhatni, úgy haszontalan erőlködés annak központjáig is eljutni akarni; mely központ pedig szintoly okvetlenül létezik, mint amily kevéssé látható emberi szemmel. De hisz erre nincs is szükségünk. A vegytan azért tudomány, még pedig bámulatos eredményeket felmutató tudomány: ámbátor sem a lételelemek végső kapcsait föl nem fődözheti, sem az alkotásban azon magasságot és tökélyt el nem érheti, hogy valamit teremtsen, vagy csak egy élő organismst is hozzon létre. A valódi bölcsészet hivatását Somogyi igen találólag abba helyezi, hogy az az emberi ösmeretekbe egységet hozzon s ez által az értelmet és szívet megnyugtanni törekedjék. E végre szükségesnek tartja ugyan az ismeretek menél terjedtebb és biztosabb megszerzését vagyis a tudományok

¹⁾ Parainesis.

minden ágának szorgalmas művelését; de még inkább szükségesnek látja ismereteink rendezését, megegyeztetését, a végeredmények egybefoglalását. Művelje a lélek- s gondolkodástant, mely magunkat ismerni s igazságnyomozó tehetségünket használni tanít; bocsátkozzék a metaphysikai kérdések fejtegetésébe, hogy magát a szellemi világban is oly otthonosnak találja, mint a természettani tudományoknál fogva az érzéki világban: de ne hanyagoljon el egyetlen erőt se az ember nemesebb természetében s épen azért ne elégedjék meg az értelem kiművelésével, hanem ahhoz az akarát ismeretét, idomítását és művelését is csatolja, erősen meg levén győződve, hogy csupán így az egész embernek kiművelése és minden tehetségének az igazság keresésére való feláldozása által juthat el annak birtokához. Ki csak az értelmi embert tartja szem előtt s annak erkölcsi természetét elhanyagolja, annak lehetetlen az egész igazságot feltalálni. Jgy lesz a bölcelet a tudományok tudománya s mint Dupauloup mondja: zárköve, boltozata, betetőzése a tudománynak.

80. §. A bölcelkedés tanításának lehetősége és szükségessége általában.

Igaz ugyan, hogy a bölceletet a tudományok összegének legfelső fokául tekintjük, s így bölceletünk köre annál tágasabb lehet, minél több ismeretre teszünk szert, úgy hogy Grattry jogosan követelheti, miszerint ne szóljon bölcsészethez, ki nem képes Leibnitzot egészen olvasni, vagy a természettan- és eröműtanban mértan- és theológiában nem eléggé jártas.¹⁾ De ezek csak is az ex professe) bölcsészre értendő, ki a bölcelkedés kérdéséhez hozzászólni óhajt: az emberiség zömére nézve kevesebb is megelégedhetni, és e kevéssel is lehet, sőt kellene is minden józ an értelműnek bölcelkedni, már úgymint kinek-kieuek a maga köréhez mérten. Csakhogy aztán Tacitusként (Agricoláról szólóban) ismerjen mértéket tartani a bölcelkedésben (novitque quod est difficillimum in sapientia modum) és sz. Pál szavai szerint non ultra sobrietatem sapere. Most bizony elkelve,

¹⁾ Grattry, Logique, I. T. p. CXXXIII.

ha mennél többen bátorodnának föl a józanság bölcseleti védelmére; tehát helyen van e jelszó: sapere aude! már persze hogy recte sapere inter tot insipientes.

A bölcselet kimeríthetlen részeit halandó soha ki nem fogja méríteni. Ebből következik, hogy a bölcseletnek is, mint minden tudománynak, nem csak legmagasabb, hanem legalsóbb foka is vagyion. A magas hegytetőre, honnan Pythagoras sphaeráinak mennyei zöngéi is hallhatók, honnan a világ csudálatos alkotmányát, az embert s az Alkotót oly tisztán szemlélhetni, csak kevés ernyedetlen buzgalmú s tisztaszívű halandó juthat fel; de akit gyöngye lába nem vihet egészen a hegy legtetőjére, hanem ahhoz közel, vagy a hegy derekáig, oly magaslati pontokra jutott, melyekről gyönyörrel legeltetheti szemeit a főséges láthatáron s bő jutalmát élvezheti fáradságának. Az ismeretek különböző mértékével bíró egyének bölcselkedése hasonlít ahhoz, mint midőn erősebb, gyöngébb szemű emberek valamely messzire elterülő s széleiben csak a jobb szem által kivehető ültetménynek magasabb közepéről néznek szét, melyből minden felé egyenes utak vezetnek; hasonlít ahhoz, mint midőn ugyanazon virágszirmot egyik szabad szemmel, másik homályosabb, harmadik tisztább görcsövön nézi. „A kis edény csakúgy tele van, ha sziliig töltjük, mint a nagy. A háromszög tökélye nem függ a bekerített tér nagyságától, sem az egyenes vonal hibátlansága ennek hosszúságától; és egy kis óra, egy parányi kép csakoly remek lehet a maga nemében, valamint a legnagyobb mű, ha megvan benne az összhangzás. A mennyiségtan tudomány, jóllehet számjegyeivel szintúgy nem mérítheti ki a végtelen nagyságot, mint durva egységei még csak azon aránynak számokban való kifejezését sem engedik meg, mely például a négyszög oldala s átmérője között létezik, s melyet a mértan gyakorlatilag felhasználni s meghatározni tud.”¹⁾

Többé-kevésbé minden épelméjű bölcselkedhetik. Valamint a tudományban vannak fokozatok: úgy ezen fokozatoknak megfelelő bölcselkedés is vagyion; még az elemi tanodái ismeretelemek alapján is lehet bölcselkedni, különösen a kereszténynek, ki az isteni tanban a legfőségesebb bölcseleti elveket kapja legkönnyebben felfogható alakban. „Csak ne legyen józan esze

¹⁾ Grattray, Logique.

az ál bölcsekedés útjaira terelve; csak bírja– mint Somogyi helyesen kívánja – a szellemi előhaladás első föltétét, az akarat jóságát”, „mert a gonoszakaratú lélekbe nem fog a bölcsesség bemenni, sem a bűnnek alávetett testben lakni”, mondja Herder.¹⁾ „A bölcsekedés helyes iránya nem az ismeretek halmazától függ, hanem az azokat felfogó, rendező szellemtől; e szellem pedig erkölcsi romlatlanságot, tisztítkozást, kiforrást igényel. Legyen bármennyi tudományunk, ha magunkon uralkodni nem tanultunk; ha lelkünk szeméről az elhomályosító szennyet letörölni soha sem tartottuk kötelességnek; ha az embert legjelesebb tulajdonságaiban, önfeláldozási készségében, önzetlen szeretetében nem ismertük: (pedig nem ismerhetjük, ha magunkat ily énekül soha sem éreztük) lehetetlen az akarat erejét s általában az emberi természetet fölismernünk. Az erkölcsi tisztaság, nemesség, az akarat jósága tehát sokkal többet nyom a bölcsekedésben, mint az ismeretek mennyisége; voltak és vannak kevesebb ismerettel bíró s mégis nagy bölcsészek, mint voltak és vannak olyanok is, kik roppant ismerethalmazzal sem tudnak e téren sikert felmutatni.”²⁾ S hogy az erkölcsi tisztítkozás mindenkinek lehetséges, következőkép, hogy csekélyebb ismeret mellett is mindenki képes lehet bölcsekedni s ez által értelmét, szívét megnyugtatni, azt széplelkű Kölcseynk eme szavaiból is kivehetjük: „Ha bámulatos művet írni, országos alkotmányt alapítani sat. nem mindentől telik: de elveit s érzéseit minden megtisztíthatja, magát erény követésre szók tathatja.”³⁾ Ezzel kijeleltük a határt, melyen túl köznapi embernek mennie nem szabad. Az ő bölcseletének egészen a legközelebbi, gyakorlati életre kell irányulnia, különben vad bölcseletté leszen. „Láthatni-e – kérdezi Herder – az egész testet? S nem kell-e az egész testnek szenvednie, ha a kéz és láb szem és velő akar lenni? Ha az alapelvek hangzatos frázisokká, játékszerré lesznek: ugyan mi hasznukat vehetni? Pedig ezzé lesznek, ha azokat boldog, boldogtalan csak ajkain hordja és senki meg nem testesíti. Vallás, erkölcs, törvényhozás csak úgy hangzanak szép alapelvektől, rendszerek- és magyarázatoktól! Valóságos özönvíz! Csak

¹⁾ Werke, zur Phil. u. Gesch. 1814. XIII. 212.

²⁾ Somogyi Károly, A bölcsészet lényege- és feladatáról, 80. l.

³⁾ Parainesis,

kevesen látnak száraz földet, melyen lábaikat megvethetik. De épen azért tova is úszik minden. Fej és szív elválasztvák egymástól: mit ér a betegnek a nyalánkságoknak mind azon készlete, melyet sinlődő szíve nem élvezhet? Az általánosan kimondott, bár legszebb igazság és annak bár legcsekélyebb alkalmazása között űr vagyon. Hátha még egyes helyre, helyes célokra s legjobb módon kívánjuk alkalmazni! Egy falunak Solonja, ha csak egy gonosz szokást irtott is ki, ezerszer többet tett, mint ti okosdai a törvényhozásnak! Tenni legyen a jelszó!”¹⁾ „Azon ember, ki csak egyetlen egy erkölcsi törvényt, egyetlen egy megindító érzelmet hagyott hátra a földön, többet használt a társadalomnak, mint a mértanár, ki a háromszög legszebb tulajdonságait felfödözte.”²⁾ Igen, tenni! – ez a javító bölcelet; tenni azt, mi a gyakorlati életet jobbá, nemesebbé teszi. – Hogy mi az, azt minden épelméjű ember eltalálja, bár nem járt is tudományos iskolába. – De ezen a fokon túl bölcselkednie nem lehet, nem szabad. „Egy nagy, ki választatlan közönség, mely metaphysikáról beszél és határoz, valóságos szörny.”³⁾

Hogy pedig a bölcselkedés nagyobb-kisebb foka minden épeszű emberre nézve nem csak lehetséges, hanem szükséges is: azt annak, ki a bölcelet főnnebb vázoltuk feladatát átértette, nem kell bizonyítanunk: az érvek megvannak már a feladatban is. De lássuk a dolgot közelebbről is. A bölcselkedés minden embernek oly szükséges, mint a szemnek a látás; mert ahhoz mindenkinek joga, sőt benső kényszerűsége van. Ha igaz az, amint csakugyan igaz, hogy az ember igaz lényege szerint okos, szabad, vég nélkül tökélyesedhető lény: akkor neki a maga céljait csak okosan és szabadon lehet valósítnia, nem úgy, mint az állatnak, mely ezéljait az ösztönöknek hódolva éri el. De a célok okos, szabad valósítása csak helyes bölcselkedésnek lehet eredménye. Ugyanis mivel az ember ismeretlen célokat nem valósíthat, előbb céljai és törvényei vagyis rendeltetése fölött szemlélődnie kell s így azok tiszta ismeretére jutnia. Ezen szemlélődést az egészen fejletlen és tanulatlan ember nem teheti s így csak elvétve tud tisz-

¹⁾ Werke, 1813. II. 306-315.

²⁾ Chateaubriand, Genie du Christ. T. II. P. III. L. 2. Ch. 1.

³⁾ Werke, XII. 90.

tán eligazodni az igaz és jó iránt és gyámság alatt marad; de akinek szellemi tehetségei kifejlődtek, az öntudatában működésének belső okait észlelhetvén, szemlélődik, szemlélődik szükségképpen, mert ezt tőle céljának szabad, okos valósítása szükségképp követeli. S ím e szemlélődés a bölcselkedésnek szülő perczenete, mely bölcselkedés nem lehet egyéb, mint az emberi természet törvényeinek nyomozása, hogy így céljainkat elméleti és gyakorlati törvényes elhatározás által okos, szabad és vég nélkül tökélyesülhető lényekhez illőleg valósíthassuk.

Mi vagyok, mivé kellennem, s mikép lehetek azzá? – mind oly kérdések, melyeket még a legegyszerűbb ember is benső kényszerűségénél fogva megfejtetni törekszik. De a bölcselkedésnek nem csak elméleti eligazodás, hanem és kiválszólag gyakorlati tökélyesbülés a célja; miért az erény az igaznak és jónak teljesülését kötelességérzetből követeli. Ezen eredményhez azonban csak a bölcselkedés vezet, mert csak ez után juthatni tiszta erkölcsi elvtételekhez (maxima), a kötelesség szentségéről való meggyőződéshez, mely nélkül lehetünk esetlegesen, vagy jó szívből, vagy kora szoktatás által jók; de erény csak az önművelődés és szabad akarat szülöttje. Ily gyakorlati bölcs volt a bölcsélet atyja, Sokrates, ki míg egy részről erényre oktatja vala az ifjúságot, más részről rettenhetlenül küzdött a csatamezőkön. Azért állíthatta Platon, hogy az emberiség csak bölcsélet által érheti el rendeltetését. Nincs tehát emberre nézve érdekesebb dolog, mint a bölcselkedés.

A bölcselkedésnek az egész emberiség közjavává kell lennie, hogy a közgondolkodást, közerkölcsiséget tisztítsa, javítsa. A józan ész, a nemes erkölcsöt kiülő dudva mindenfelé nagyban teljed: azért annál égetőbb szükség a józan bölcselkedés elveit terjeszteni, a gondolkodás-, érzés- és akaratnak az ál bölcselkedés okozta ziláltságába rendet hozni, a nyugalalmát, megelégedését vesztette emberiségnek értelmét és szívét megnyugtatni. A bölcselkedés tehát eredeti, valamennyi lény fölötti kiváltságunk lévén, nem lehet céljuk valakit attól eltiltani, vagy épen a gymnasiumi ifjakat, kik nagyobb fejlettségök- s szerzett ismereteiknél fogva a bölcselkedésnek nem csak gyakorlására, hanem törvényei-

nek, kútforrásainak vizsgálására is képeesebbek, minden elmélet nélkül bocsátani ki a tanodából.

81. §. Különféle nézetek a gymnasiumi bölcseiét előtanáról.

Ha már általában az ismeretek korlátoltsága mellett is lehet némileg bölcsekedni: akkor annyival inkább áll az a gymnasium legfelsőbb osztályaira nézve. Nem is tagadja azt egy nevelő sem, csakhogy a bölcseletet az egyes tantárgyak kezelésmódjába helyezik s csak a tulajdonképi bölcseletten ellen tiltakoznak, azt állítván, hogy az az egyetem dolga, a gymnasium pedig csak azon előtanra szorítkozhatik, melyet a tanuló az egyes tantárgyak bölcseleti kezeléséből nyer. Semmiben sem ágaznak el a vélemények annyira, mint a bölcseleti előtanra nézve. Hogy a valót biztosabban kereshessük, jó lesz a vélemények főbbjeit kijelelnünk.

Olyanokhoz, kik azt tartják, hogy az a valódi bölcselet, ha semmit sem adunk rá, nincs közünk. Ezek természetesen szót sem akarnak hallani bölcseleti tanításról; csakhogy aztán az a furcsa dolog, hogy ilyeseket állítván, önmagukat czáfolják meg, mert hiszen ők is bölcsekedést üznek, midőn agyrémeiket kimondják. Nierneyer a bölcselet tanítását okszerűtlennek találja: „Ami a bölcsekedést általában illeti, – mondja – annak alapja már a gymnasiumi tárgyak tanításánál vau megvetve. A nyelvtanítás, a mennyiségtan, a természettudományok, maga a magasabb vallástan is *elég* alkalmat nyújtanak a gondolkodás ügyesítésére, a különösen az általánosnak, az egyes jelenségekben a törvényeknek észrehevése- és fölkeresésére. Az alak tanulmányozása sem nem hasznos, sem nem kellemes, ha alkalmazás nem jár vele. De ha a tanulók már közel állanak az egyetemhez, akkor itt az ideje, hogy a tudomány szigorúbb tanfolyamára néhány bölcseleti órában külön is előkészíttessenek.”¹⁾ Se célra a tapasztalati lélektant, gondolkodás- és népszerű erkölctant látja, az elsőt az embertanhoz, a másodikat a nyelvtanhoz csatolva.

Herbart ellenben az egyetemi tanulóknak a bölcseleti szakban mutatkozó gyöngeségét egyenesen az előtan kiküszöbölésének

¹⁾ Grundsätze 1835. II. Th. S. 268.

tulajdonítja. „Ezelőtt – mondja – föl lehetett tetézni, hogy a hallgatók a tapasztalati lélek- és gondolkodástant már a gymnasiumban sajátították el; a bölceleti gondolkodás újabb haladásánál fogva, minthogy a szóbeli előadások sokkal nehezebbek, az egyetemnek a gymnasiumtól nem kevesebb, hanem több támogatást, előkészületet kellene kapnia. A mennyiségtan és nyelvek sokat tehetnek, de nem mindent. A bölceletnek ez idő szerint sok bonyodalommal kell küzdenie. Vajjon segítünk-e rajta, ha elvonjuk, ami volt? Vagy azt hiszik, hasznára lesz a tudománynak, ha hanyatlik a bölcelet? 1821-ben, Clemens porosz iskolatanácsos megkeresése folytán Herbart véleményt készített a bölceleti előtan tanításáról. E vélemény azonban, mely az „U e b e r den Unterrichts in der Philosophie auf Gymnasien”¹⁾ című pontban van, csak egyes javaslatokat tartalmaz. Bölceleti előtanul a gondolkodást, lélektan és a bölcelet történelmét jelleli ki; de az új bölceletet, mint amely még forrásban van, kizárta. Emellett azt kívánta, hogy Cicero és Platon erkölcs-tan tanítására is szolgáljon. S ha ezekhez hozzáveszünk műveinek ezen töredékét: „Vorbereitung zu r Philosophie auf der obersten Klasse eines Gymnasiums”, s akkor világosan láthatjuk, hogy Herbart nem csak a főnnebbjelelt tárgyakra szorítkozék, hanem bevezetést is kívánt, hogy az az ifjúval a bölcelet tanulásának szükségességét éreztesse. Ez igen nevezetes mozzanat Herbart tervében, mert ebben az egyetemi bölcelet tulajdonképi előkészését látjuk kifejezve.

Herbart panasza az ifjúság előkészületlensége ellen a porosz minisztériumot arra bírta, hogy Hegelt is megkérdezze. Ez adott véleményében az előtant anyagira és alakira osztja, az anyagit az ó remek tanulóanyag- és a vallás teszi ki, az alakit pedig az, hogy amaz anyag szemlélődő alakot kapjon. De minthogy a bölcelet előadása nem esik a gymnasium körébe, a szemlélődő alak pedig lényegét teszi a bölceletnek, annakokáért a gymnasiumnak bölceleti feladata csak annyira terjedhet, hogy átmenetet képezzen a tiszta anyag képzetéről és hitéről a bölceleti gondolkodásra. Ezt pedig következő tárgyakkal véli elérhetni: 1) a

¹⁾ Summté. Werke, 1851. XL S. 396. ff.

²⁾ Ugyanott 402-405.

tapasztalati lélektannal, 2) a logika elemeivel, 3) Isten létének bebizonyításával Wolf szerint, 4) az erkölcsstan által, melynek feladata határozott fogalmakat nyújtani az akarat- szabadság-, jog- és kötelességről. E tárgyakra három fél évet tűz ki s reméli, hogy így az ifjú tanul valamit, tudatlanságának homálya szétoszlik, az üres fej gondolatok- és tartalommal töltetik meg, s a gondolkodás természetes tulajdonsága, t. i. a vélemény esetlegessége, önkénye, különbsége elmúlik. A bölceleti tartalom módszerének három alakja vagyon: elvont, vitatkozási és esz in élődő, Az utósó a cél, a két első pedig, az eszmélődési tartalmú képzetek szerzésével, az előkészület. S minthogy a gymnasium túlnyomóan előkészítő intézet, azért az ő bölceleti feladata különösen ez oldalra irányul.¹⁾ Egyébiránt Hegel véleményéből nem vehetni ki tisztán, vajjon külön kívánja-e tárgyalatni a bölceletet, vagy egészen az ő classicusokhoz és a valláshoz csatolja; 1823-ban tett nyilatkozata szerint e kérdésre még nem adott határozott feleletet.

Hegelnek 1825-ben elfogadott nézetei azonban nem az ő szándéka szerint lettek alkalmazva. így 1837-ben azt találjuk, hogy az előtan csak a felső osztályra volt szorítva, heti két órával. – 1839-ben azt mondván ki a minisztérium, hogy a bölceleti előtan még mindig nem részesül azon ápolásban, melyet a gymnasiumi tantárgyakhoz való viszonya igényel, Deinhardt értekezésére utal.²⁾ Mellőzvéen Deinhardtnak a bölceleti előtan ellen és mellett kifejtett érveit, csupán azt emeljük ki, hogy ő csak a tapasztalati lélektant és gondolkodástant jelelte ki az előtan tárgyaiul. A lélektannál aztán az egyes lelki munkaságok s viszonyaik világos fogalmaira s nem a rendes előadásra kívánja fektetni a súlyt; s ama néhánypélda, melyeken eljárását kifejti, igen jeles részét teszi értekezésének. A gondolkodás törvényeit is nem annyira rendszeres előadás útján, hanem a tantárgyakból kívánja elvonatni. így például a fogalmak tanánál a gymnasiumi, különösen a nyelvtani tanítás nyújtotta fogalmak nemeinek fölhasználására utal. Az ítélettan a mondattanra, a következtetés a mennyiségtani bizonyítékokra támaszkodják s így vitessék tudatába a

¹⁾ Werke, Berlin, 1835. XVII. 357-367.

²⁾ Cultral-Bibliothek, Brzoska, Jahrg. 1839, Juni, S. 7-23.

tanulónak. Vezérkönyvül Hoffmeister Károly „Romeo, oder Erziehung und Gemeingeist” és Aristoteles „Elementa Logices Aristotelicae, von Trendelenburg” című művét ajánlja.

Niese¹⁾ a lélek- és gondolkodástan mellé előtani metafizikát is csatol, megkülönböztetvén ezt a fogalmakból indulótól, az eszmélődőtől. Az elsőnek feladatát abban látja, hogy a tanuló az előre ment lélek- és gondolattan alapján tanítást kapjon az Istenről, emberről, világról s ami ezekkel összefügg, a végességről, végtelenségről, szabadság- és szükségességről, természet- és szellemről, test- és lélekről, tér-, időről stb. Niese, mint látjuk, tágasabb alapot ad a bölceleti előtannak. – Thaulow legtovább megy s következő tárgyakat jelel ki bölceleti előkészületül: gondolattant, szónoklat- és okvetéstant, embertant, lélektant jog-, kötelesség- és erkölctant, szépészetet, végre a bölceleti tudományoknak encyklopaediáját a legáltalánosabb átnézetben. – Wiese Mützell folyó iratában,²⁾ Landfermann ugyanott³⁾ és mások szintén elfogadják az előtant, egyik tágasabb, másik szűkebb batárok közt. Herder a bölcelet minden ágát kívánja eléadatni,⁴⁾

A Schwarz-Curtman-féle neveléstan a bölceleli előtant „Einleitung in die Philosophie” cím alatt sorozza a főgymnasium tantárgyai közé, de csak általánosságban nyilatkozik róla, midőn így szól: „A bölceleti bevezetés alatt sem bölceleti tanfolyamot, sem az egyetemen elékerülő tudományokba való bölceletül eg felfogott bevezetést nem érhetünk; de az egyetemhez közeledő ifjúnak mégis kell némi előízével bírnia annak, mi képzésének legközelebbi fokán rá vár. Szükséges, hogy szabad tekintetet vessen a tudomány megmérhetlen mezejére; eddigi vezetői adjanak neki ujj mutatókat jövőndő vándorlására, nehogy véletlennek, vagy avatatlan barátok tanácsának áldozatul essék. Sőt még magának az egyetemi előadásnak alakjával is ismertesse meg őt a bevezetés, hogy az egyetemre kerülvén, tudhassa, hányadán

¹⁾ Niese, Paed. Revue, IV. 17-36. Ueber die Berechtigung der philos. Propädaütik im Gymnasialunterrichte.

²⁾ Mützell, Zeitschrift, 1850. Märzheft, S. 211. Wiese.

³⁾ Ugyanott, 1855, Oktoberheft, S. 765.

⁴⁾ Werke, zur Phil. u. Gesch. 1814, XIV. 83. 137.

van. Eme bölcseleti encyklopaedia mellett a történeti tanfolyamon is át lehet vezetni az ifjút; földolog nem az anyag, hanem az alak: az átvezetés az egyetemi tanulmányra.”¹⁾

De vannak nevelők, kik épen semmi bölcseleti előtant nem akarnak a gymnasiumban. Így Schmid K., G y m n a s i a l - P a e d a g o g i k ’ -jában és ‚Buch der Erziehung’ művében az előtant nem sorozza a tantárgyak közé, hanem a lélektant a természettudományokhoz, a gondolkodástant a nyelv- és mennyiségtanhoz csatolja, az erkölcsant a vallástanhoz s így tovább, szóval a bölcsészeti előtant a tantárgyak kezelésmódjába helyezi. – Leghatározottabb ellensége az előtannak Beneke.²⁾ Szerinte a gymnasiumi tanításnak nincs semmi szüksége zárkörre, minőt annak némelyek a gondolkodás- és lélektannal akarnak adni. A gymnasiumnak csak némi ujjmutatást, figyelmeztetést kell adni a későbbi tudományos felvilágosodásra, s hivatkozik az egyetemen szerzett azon tapasztalatára, hogy az előtan csak ellenszenvet kelt a tanulóban a bölcselet iránt.

De elég legyen ennyi az uralkodó nézetek áttekintésére. A bölcselet tanításának jelen állását illetőleg csak annyit jegyzünk meg, hogy azt csak igen kevés országban tanítják, azt is többnyire kisebb mérvben.

82. §. A bölcseleti előtan anyaga, tanításának lehetősége és szüksége.

Jóllehet a gymnasiumi bölcselettannak sokan ellene nyilatkoznak; jóllehet magát az előtant is a németek csak Ausztriában és Würtembergben tanítják: mi mégis az egész bölcseletre terjeszkedő előtan mellett szavazunk mind a classicus, mind a reál tanfolyamot illetőleg. Az előtan alatt nem csupán gondolkodás- és lélektant értünk, hanem oly érteményben vesszük azt, mint bármely tanításnak előfokát a következő magasabb fokokra nézve: tehát a gondolkodástant, tapasztalati lélektant, metaphysikát a Niese kijelelte határok közt, az erkölcsant, a szépszépetet és a bölcse-

¹⁾ Lehrbuch d. allg. Paed. 1846. III. Th. S. 408.

²⁾ Erziehung- und Unterrichtslehre, 1842. II. B., S. 542.

let történelmét. Nézetünk érveit következőkben fogjuk kifejteni.

1) Igaz, hogy a betetőzést tudományok tudományának neveztük; de hogy azt maguk az előtan ellenjei sem értik úgy, mintha ennek csupán egy mértéke volna, az egyetemi t. i., azt kénytelenek lesznek bevallani, ha elgondolják, mennyire czáfolják meg önmagukat, midőn egy részről az egyetemre utalják a bölcseletet, más részről meg az előtant az egyes tantárgyak bölcseleti kezelésébe helyezik. Úgy hiszszük, hogy ha az egyes tantárgyakban lehet bölcselkedés, amint csakugyan van, akkor a tárgyak összeségében is van és lehet, és pedig azoknak nem csak legfelső, hanem alsóbb fokán is. De itt nem is alsó, hanem mondhatni legfelső fokról van szó; mert ha a tanuló a gymnasium bevégeztével szigorúan rendszeres bölcselet tanulására képes, akkor egy évvel előbb hogy ne volna képes a metaphysikát a Niese által kijelelt határok közt felfogni? Hiszen csak egy év különbség van az egyetemi és a gymnasiumi metaphysika közt! A tapasztalati lélektant és a gondolkodástant nagyon megértheti a VII. és VIII. osztálybeli ifjú; a metaphysika és a bölcselet vázlatos történelme pedig az utósó vagy a IX. osztályban tanítandó, midőn az ifjú az előbbi tárgyak, a világtörténelem bevégezése, az ó classicusokban s más tárgyakban tett előmenetele által annyira fejlett, hogy mostani és egy év utáni általános műveltsége közt nincs oly nagy űr, mely miatt a metaphysika elemeit föl nem foghatná. Ilyenkor az ifjút már a rendszerek méltatására sem tartjuk egészen képtelennek; de a gymnasium nagyon megelégedhetik, ha a főrendszereket minden vita kikerülésével csak általános vonásokban ismerteti, helyeiket kijeleli s további tanulmányozásuk szükségességét beláttatja. Ha minden tudománynak vannak alsóbb fokai: akkor ezen fokokkal arányos bölcseletnek is kell lenni; különben azt kellene állítnunk, hogy csak a gymnasiumot végzett egyénnek van esze, mi nem igaz. Lehet tehát a gymnasiumban a bölcseleti előtant tanítani.

Ziller több jeles nevelőre, különösen Herbartra, (Hartenstein, kleine Schriften, I. p. XIV.) Vischerre hivatkozva ezt mondja: „Minthogy az általános műveltség a nevelési időszak alatt a bölcseleti tudományokkal záródik be: azért ezen tudományok lyceumi

kezdő tanfolyamának (logikát, etikát, metaphysikát értve) mindig meg kell előznie az egyetemi tanfolyamot.”¹⁾ És másutt eze ket mondja: „Mily hatalmas befolyása van a bölcséleti tanulmány nak a szellemi és erkölcsi emelkedésre, már csak azon egy történeti tényből is beláthatni, hogy a német irodalom és népszellem legvirágzóbb korszaka az eszmélődő gondolkodás korára esik. Ha a helyes eszmélődés iránti érdek ernyed: babona, hitetlenség, ál bölcsélet, vad rajongás üti fel fejét, s az eszményi czélokért való lelkesedés elmarad. A bölcsélet ezenkívül a társadalomnak ama közvetítő gondolköre, melyben minden tudomány főfogalmai s minden véleménykörök központjai vizsgálat alá kerülnek. Csupán általa lehetséges tehát azon tudományokban is, melyek szakmánkhoz nem tartoznak, legalább szenvedőleges részt venni; mi a társadalmi öntudat egységének tekintetéből szükséges és a külön szaktanulmányok legfontosabb ingeréül szolgál. Az ember későbbi életében a gondolkodásnak azon szüksége szokott érvényre emelkedni, hogy a nyert műveltséget kerekdedd tegye s a szaktudományon túl is kilásson. Ha a középtanoda semmi irányzást nem adott a tanulónak, s ez az egyetemen is elhanyagolta magát: akkor majd saját feje szerint gondolkodik szakmájáról s az ezzel összefüggő kérdéseiről az emberiségnek s világegyetemnek, vagy azzal segít magán, mi legközelebb áll hozzá. De annál könnyebben téved aztán és kerül az egyedi, rajongó, költői eszmélődésnek hálójába s rabjává leszen az önámítás nyelvének, az édesgető és vakító ingereknek, a külélet körülményeinek.”²⁾

Hogy itt azonban nem szigorú és minden mozzanatra tüzetesen kiterjedő, hanem csak helyesen megválasztott tananyagról lehet szó: azt a bölcséletre csakúgy elgondolhatni, mint a történelemre, vagy más tárgyra nézve, melyeknek szigorúan tudományos kezelése az egyetem dolga. A bölcséleti előtannak annyira kell képesíteni az ifjút, hogy érezze, miszerint azon tudományokon kívül, melyeknek alapját a gymnasium rakja le, még egy másik tudomány is szükséges, ha azokban teljes biztosságra

¹⁾ Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, 1865, S. 96.

²⁾ Ugyanott, S. 124-125,

óhajtunk jutni. Hogy pedig ezen tudomány tanulásának szükségét érezhesse, a bölceleti bevezetés láttassa be vele. miszerint a tapasztalás oly biztosnak látszó tere kételyektől van alásva, a legmagasabb fogalmak, melyek a természet és szellem minden tudományán uralkodnak, legnagyobb nehézségektől s legélesebb ellenmondásoktól homályosítvák el; hogy az erkölcsi ítélet föltétlen érvényességére való s elutasíthatlan igényével ellenmondásba jutott a jelennel és a népek történelmi fejlődésének hasonló érvényt követelő ellentétes nézeteivel, és hogy a szabadság és szükségesség közti viszályba van keverve; hogy így bölceleti tanulmányozásra van szüksége. Ily bevezetés után remélhetni, hogy az ifjú örömmel fog a tulajdonképi bölceleti tudományhoz. Az előtannak a világerért sem szabad azon bal véleményre sodorni az ifjút, mintha az már teljes bölceleti tanulmány volna. Ne elégítse ki a szomjat, hanem csak izleltesse meg a szomjoltó forrást s éreztesse szükségességét. De más részről meg szolgáljon zárkövétel a gymnasiumi műveltségnek, rendezze azt legalább nagyjából, hozzon egységet a szerte álló ismeretekbe, hogy azok részei egymásba kapcsolódván egy egészet alkossanak. Említve volt a gymnasium czéljánál (III. K. 74. §.), hogy a gymnasiumi nevelésnek azon főczél valósításán kívül, hogy az egyetemre előkészít, még önmagában is vau értéke, amennyiben befejezett általános műveltséget nyújt az ifjúnak. E műveltség csak a bölceleti előtanban nyeri befejezését, betetőzését, mint Dupanloup nevezi. Állításunk védelmére hivatkozunk Herbart, Hegel, Niese s Thaulownak fönnebbi cikkben felhozott nyilatkozataira.

2) Sokan Herbartnak eme szavaiból indulnak ki: „A bölcelet nincs a többi tudáson kívül, hanem abban van és azzal lesz, mint annak elválhatlan alkrésze.” De ha ebből valaki azt akarná kiokoskodni, hogy hát a bölceletnek semmi anyaga nincs: az kénytelen elfogadni, hogy a bölcelettannak az egyetemen sincs helye. Hogy az egyes tantárgyak bölceleti kezelése bölcelkedés! képességre viszen, azt nem tagadhatni; mert hiszen a bölceletnek ezen gyakorlati iskolája nélkül a bölcelkedés elméletét ugyan tudhatnók, de bölcelkedni még sem bírnánk. Min-

den esetre előbb gyakorlatilag kell bevezetni a tanulót a bölcseletbe. De a tanulónak eme bölcselkedés! képessége öntudatlan, hasonló azon gépies számvetési ügyességéhez, melynél fogva nagyon jól tudja, hogy a törtet törttel miképp kell szorozni, de mi az oka annak, hogy a számláló számlálóval, nevező nevezővel szorzandó, azt nem látja. Ha erre nézve is felvilágosítjuk őt, akkor sem fog jobban tudni szorozni, de mégis vajmi nagy a különbség a két tudás között! Hasonlóképp áll a dolog a bölcseletben is. Miután a tanuló lelki tehetségei fokról fokra erősödének: képes lesz azokat kellően használni; de a lélektanban kiemeli azokat az anyagból egyenkint és öntudatába viszi. Nem illő az emberhez, hogy vakon használja az eszközöket, hanem ismernie is kell azokat mind egyenkint, mind egymással való viszonyaikban. E megismerésre nem csak a gymnasiumi, hanem fejlettségi fokához mért arányban az elemi tanulót is rávezetjük. – De nem elegendő az embernek csupán ismerni a lelki tehetségeket, hanem szükséges azok működésének változhatlan törvényeit is megfigyelni és öntudatos birtokká tenni. Itt ismét különbség van az öntudatos és öntudatlan állapot között. Az öntudatos gondolkodás sokkal szilárdabb alapon áll, rendesebb, szabatosabb és biztosabb; mert az öntudatos gondolkodó nem csak jól gondolkodik, hanem azt is tudja, miért gondolkodik jól, és a hibát könnyebben feltalálja és elkerüli. – Ámbátor tehát a tárgyak bölcseleti kezelése mindig bölcselkedési képességre visz: emberhez méltó dolog e képességről tudomással is bírni, vagyis a tárgyaknak bölcseleti kezelése nem elegendő.

3) Nem tagadjuk, hogy a gondolkodás- és lélektan elméletét, az erkölccsant, szépészetet a nyelvek, mennyiségtan s egyéb tárgyak tanítása alkalmával is lehet kifejtetni, még pedig a logikát illetőleg sokkal helyesebben, mint elszigetelten. A tárgyaknál ugyanis számtalan alkalmas gyakorlati példában szemléltethetni a tanulóval a bölcseleti gondolkodás törvényeit, míg a külön kezelésnél csak igen kevés példát hozhatni fel. Az elméleti bölcselet előtana a természettanhoz csatlakozhatik, az erkölccsant a vallástanhoz, a szépészet a magyar és classicus nyelvekhez, nem különben az ének- és rajztanításhoz sat. De eltekintve attól, hogy az így szerzett ismeret nagyon töredékes

leime, ennek kivitele, nem tudjuk, hány gymnasiumban lenne lehetséges. Ez ugyanis attól függ, hogy a gymnasiumi ösztánítás elé tűzött bölcseleti feladat megoldására minden tanár képes, bölcseletileg művelt legyen, hogy bölcseleti nézeteik összhangozzanak. Nem mondjuk, hogy e föltétnek, legalább néhány gymnasiumra nézve, ne lehetne eleget tenni, ha a felgymnasiumi tanárok bölcseleti vizsgálatot is tartoznának tenni; de jelen körülményeink között még annak is igen örülhet a gymnasium, ha csak egy alkalmas embert kap is a bölcseleti előtan tanítására. Azért a tantárgyakhoz kötött bölcseleti előképzésre nem építhetni. Mindössze is az erkölcsstan és a szépészet csatolhatok más tárgyakhoz. A keresztény theologia ugyanis a legmagasabb bölcselet levén, az azzal foglalkozó egyén könnyebben fogja magát tájékozni erkölcsstani kérdésekben is. A szépészet pedig szorosan összefügg a nyelvtanítással. De a bölcselet többi ága külön szaktanárt és tankönyvet igényel.

4) Azon ellenvetésre, hogy a bölcselet az egyetemhez tartozik, még azt a megjegyzést tehetni, miszerint a bölcselet nem csak a bölcseleti pályára lépő ifjúnak, hanem valamennyinek: a jogásznak, hittudósnak, orvosnak, realistának egyaránt szükséges gymnasiumi ismereteinek rendezése tekintetéből, úgy hogy az egyetemi bölcseleti tanfolyamot mindenkire nézve kötelezőnek kellene tartanunk; de ha ezt nem tesszük, akkor legalább az előtanba vezessük be a tanulókat. Ugyan hány ifjú lép a bölcseleti folyamba? A többi minden útra való siélkül maradjon? Beneke azt mondja ugyan, hogy épen a gymnasiumi előtan szüli az ellenszenvet a bölcseleti szak iránt; s ha tanítunk valamit, tanítsuk akkor, ha azt derekasán tehetjük. De egész ellenkezőt állítanak Herbart, Hegel, kik maguk is logikát tanultak a gymnasiumban. Ha a tanuló épen nem ízleli meg a bölcseletet, mikép kívánhatjuk, hogy arra szentelje magát? Ignoti nulla cupido. Aztán, ha mindent csak akkor tanulnánk, mikor azt derekasán lehet: úgy a többi tantárgygyal is várakoznunk kellene; s ha az előtan ellenszenvet kelt, akkor a többi tárgynak is ugyanazt kellene kelteni a szaktanulás iránt. – Ha nem fog fel mindent kellően a tanuló, az nem baj. – Hogy a bölcseleti szaknak kevés tanulója van az

egyetemeken, annak szerintünk az az oka, hogy a bölcelet mind-össze is csak a szerény tanári pályára nyújt kilátást.

5) Szükségesnek tartjuk az előtant azért is, nehogy a gymnasiumi tanuló minden iránytű nélkül bocsátkozzék az élet viharos tengerére. Viharossá e tengert a szaporán, gyomként terjedő ál bölcelet teszi. Hazánkban is elég kárt tett már; szomorú eredményiért bőven lakolunk. Egy nagy alvidéki város vidékén meg kellett már szüntetni a postai pénzzállítást, mert a korcsmákban évek óta nyíltan hangzék az új philosophia és politika eredménye, még pedig kik által terjesztve (!) kik most duzzognak, hogy a nép tévútra vezetve őket cserben hagyta a választásnál!! Beh sok történik a nép érdekében (!) Azért ahol csak szerit ejthetjük, óv-nunk kell magunkat a francia s német ál bölcelet lép vesszőitől. Ha Grattry ezen állítását: „A 18. század közepe óta ugyane század tévedéseinek s mulasztásainak következtében megszűnt a philosophia létezni Európában” talán túlkeménynek tartanak is: nem sokallhatni Guizotnak a francia akadémiában mondott eme szavait: „Az emberi szellem mai nap az alászállásnak nagy veszélyében forog; és valamint a társadalomnak, úgy neki is nagy szüksége vagyon a föl emeltetésre és megmentésre.” – Korunkban bölcsészti következetességet és alaposságot hisz mindenki saját gondolatmenetében rejteni; elbizakodva itél számtalan ember az emberi nem legrégibb s legmagasztaltabb bölcsészeiről, s azon dolgokkal, melyek mindig a philosophia főfeladatának valának tekintve, tudósok és tudatlanok, öregek és ifjak előtt valóságos garázdálkodást űz s legfölületesebb ismereteivel csak úgy könnyedén bölcselkedik az Istenről, halhatlanságról, a teremtés ideje- s módjáról; nők-, kiskorúak-, sőt még gyermekektől olvasott könyvek és folyó iratok is telvék bölcsészeti kételyekkel. A művelődés ily irányú eszközei mellett nagyon elkel, hogy az ifjú lelkének működését s a rendes gondolkodás változhatlan törvényeit megismerje, Istenről, a világ- s emberről oly fogalmakat szerezzen magának, minők azokról többé-kevésbé világosan minden idők, minden nemzetek legnagyobb gondolkodóinál tapasztalhatók, s melyeket a kereszténység legfönségesebb bölcsélete megerősített, megszentelt. Ismereteinek ilyetén rendezése, tisztázása nélkül könnyen az ál bölcelet hi-

nárjába kerül az ifjú. Ez iránytű nélkül mohón esik neki a bölcselkedés ama kényelmes, legkönnyebb s az érzékiséget központba állító módszerébe, mely mindent tagad, mely a bölcseletet merő, ábrándnak, az embert ingoványos mocsárokba sülyesztő bolygó tűznek vallja. Tagadják a bölcseletet, de épen akkor bizonyítják annak létét; mert hiszen tagadásuk sem egyéb bölcselkedésnél; csakhogy bölcselkedésük sophistika, mely az abstractio és szabattosság színe alatt mellőzi az érthető beszédet és világosságot, s miután az utóbbin túltette magát, minden egyebet elvet. —¹⁾Hogy az ifja ne lépezzék meg s ne kerüljön oly könnyen tévútra, igen jó, ha a józan bölcselkedés fővonásait már a gymnasiumban tanulja ismerni.

83. §. Eljárási szabályok a bölcseteti előtan tanítására.

Ki levén jelelve a bölcseleti előtan anyaga s ezzel összefüggésben célja is, most már a módszerre nézve sem lesz nehéz eligazodni.

Ami a tanfolyamokat illeti, azok az egyes tárgynak természetéből önkényt állanak elé. Hogy minden előtt a lélek tulajdonságaival kell megismertetnünk a tanuló: már abból is tudhatni, hogy ha a lélek működéseit ismerjük, könnyebb azoknak törvényeit észre venni; következésképp a tanítás első tárgyát a tapasztalati lélektan fogja tenni. Ez után a gondolkodás törvényeit kell megállapítunk, melyek, mint Drobisch logikája 3. lapján mondja, már nem csupán tapasztalati, hanem bebizonyító, megmutató tudomány körébe is esnek. Ezekre támaszkodva az ifjú a metaphysika főbb mozzanatainak lehető népszerű ismeretére haladhat, úgy az erkölcsstan és széépészet alapvonalaira, ha ezeket a vallás- és nyelvtanhoz nem csatoljuk, végre a bölcselet történelmére.

Ami a tanalakot illeti, az a tanítás céljának megfelelőleg túlnyomóan sokratesi. Semmi tárgy sem alkalmasabb e tanalakra, mint a lélek- és gondolkodástan. Miképp kell e tanalakot használni, legjobban láthatja a tanító Xenophon és Platon

¹⁾ Grattray, Logique. T. I. p. XXXV.

könnyebb dialógusaiból, melyeket azért szorgalommal tanulmányoznia kell. Azért igen kívánatos, hogy a bölcselettanár az ó classicus nyelvek tanára is legyen egyszermind; vagy ha nem tanítja is, legalább értse azokat, hogy bölcseleti tanítását kellő példákkal fölvilágosíthassa. Úgy fordítva is igen jó, ha a nyelvtanár a bölcseletben is jártas. Drobisch logikájából és Zimmermann előtanából azt is beláthatja a bölcselettanár, hogy a mennyiségtanból és természettudományokból is legalább annyit kell tudnia, mint a gymnasiumot végzett ifjúnak. – Tankönyvre támaszkodik ugyan a tanító; de azért mindig fődolog marad összesről menni elvontra és szemléltetett igazságokból, tételekből hozni ki a formákat, szabályokat.

Hogy a tanuló világos tudatára juthasson az ember szellemi természetének, különféle erejének, változásainak, állapotainak, oktassuk őt önmagának figyelmes észlelésére, hogy önmaga legyen képes a hatásokból az okokra következtetni. Ahelyett, hogy elvontan határozzuk meg, mi a fogalom, ítélet, következtetés, induljunk ki összetesből s abból vonassuk ki a gondolkodás alakjának szükségességét, szabályát. „Érzéki tárgyakkól kell kiindulnunk, így például, látunk több tárgyat a távolban, de nem vehetjük ki azokat. Aztán kezdjük megkülönböztetni a fát a toronytól, a tornyot a templomtól. Az egyes tárgyakon jegyeket veszünk észre. Az egyes jegyeket jól megjegyezzük magunknak, így már képzetek támadtak, és pedig homályosakból, zavartakból világosak, tiszták, határozottak, teljesek, melyekből, e fokokon fogalmak alakultak. – A torony, mondjuk, magasabb, a fa nem oly magas, mint a templom. Torony és templom, fa, magas, magasabb előbb egyes képzetek voltak, melyekből általános fogalmak képződtek. De ezeket részint összekötve, részint szétválasztva egymás mellé állítottuk, vagy tagadtuk. Ily összeköttetéseket s szétválasztásokat ítéletnek nevezünk sat. Ez az elemi! Ilyen utón kell haladni minden műkifejezésre, meghatározásra, minden logikai törvényre.”¹⁾ A tanulók erősödésével írásbeli gyakorlatok is használhatók, melyek egy úttal nyelvgyakorlatokul is szolgálnak. így például kísérleteket tehetni az ítéletek nemeinek leírásában, meghatározása- s osz-

¹⁾ Niemeyer, Grundsätze etc. 1835. II. Th. 8, 272.

tályozásában azok mennyiségi, minőségi s viszonylagos tulajdonságaira nézve; továbbá lehet következtetéseket alkotni hamis következtetéseket bírálni, emberi cselekményeket bizonyos elvek szerint megítélni, logikai törvények szerinti vitatkozásokat rendezni. Csak így fogjuk a célt elérhetni, mely nem szigorúan rendszeres bölcelettan, hanem csak bevezetés a bölcelkedés helyes módszerébe, tájékoztatás, megízleltetés, a további tanulmányozás szükségességének éreztetése s a gymnasiumban szerzett ismeretek némi rendezése és emelkedettebb pontról való áttekintése.

Hasonló eljárást kell követni az erkölctan és szépészetalapvonalainak ismertetésében is. Az erkölcsi eszmék, a törvények minden ember keblében ben vannak. Ezeknek megvilágítása s rendezése nem erkölcsi elveknek általános formákban való száraz elszámálása, nem erényeknek s bűnöknek meghatározása által, hanem az életben eléforduló emberi cselekményeknek, érzületeknek szemléltető felhozása által történik legokoszerűbben. Egy példa jobban belepillantat az ember lelkébe, tisztábban feltárja annak természetét és működését, mint minden száraz okoskodás. A szépészet, ha külön szakmaként tanítatik is, mindig a nyelvtanítás körében mozogjon; azért ennek tanára csak nyelvész lehet. – A metaphysika már elvont ugyan, de azért itt is lehet, népszerűen eljáráni s a tanítást különféleképp érzékíteni. – A tankönyv inkább csak támpontul, áttekintésül s a részek rendezésére szolgáljon, maga a tanulmányozás pedig, amennyire csak lehet gyakorlati, összetes legyen.

Niemeyer azt kívánja, hogy a bölceleti előtan egyik iskolához se szegődjék; minthogy a tanuló még nem bírja megítélni, vajjon Kantnak van e igaza, vagy Fichtének, Schellingnek, Hegelnek, 1) De részünkről ezt nem fogadhatjuk el. A bölcelkedésnek helyes módszere csak azon egy lehetvén, mely lényünk kettős természetéből indul ki, nem tudjuk, miért ne lehetne és ne kellene azt megismertetni a tanulóval. Erre támaszkodva a tanuló bár nem teljesen, de annyira mégis meg fogja ítélni a többit is, hogy nem kerül oly könnyen az ál bölcelet lépvezzőjére. A dualisticai módszer elfogadása mellett nem lehet arról szó: Kant

¹⁾ Grundshätze etc. 1835. II. Th. S. 273.

nak, vagy Hegelnek van-e igaza; nem szükséges, sőt veszedelmes azt a tanuló ítéletére elnapolni, ki bölcseletet nem is fog tanulni.

84. §. Tájékoztató a bölcselkedés mezején.

Midőn a józan ész előtt tisztán áll minden embernek joga, sőt kényszerűsége a bölcselkedésre: épen nem következik, hogy minden bölcselkedést helyeselnünk kelljen. Igaz ugyan, hogy valamely helyre több úton is juthatni: de a bölcselkedésre az teljességgel nem alkalmazható: itt csak egy kútforrásból meríthetünk, csak bizonyos irányban és egy úton juthatunk célhoz; a bölcselkedésnek csak egy helyes módja van; minden más mód tévútra viszen, melynek végpontja képtelen rendszer. Ezt korunk nem igen tartja szem előtt, hanem hamis kútforrásból merít, s így bölcselkedésének sajátsága tömkeleg, melyből sehol sem talál kiutat. Nem lehet panaszunk az ellen, hogy az emberek nem bölcselkednek, mert nem csak az ex professo bölcsező, hanem a művelteknek nevezett elműveltek roppant serege is alkot magának milyen-olyan philosophiai rendszereket; sőt magára a tanulatlan tömegre is ráragadt már a bölcselkedés; csakhogy az, mint gúnyképen nevezük, az, mi a politikában a politikus-csizmadiaság. A bölcselkedés hamis módszerei leginkább a francia és német bölcselet által terjedtek el minden felé, azok által, kikre Herder eme gúny: szavai czéloznak: „Ami bölcseletünket illeti, az soha sem volt még oly emberi, oly isteni (?) S ki által? Itt mindenik magára mutat: „Mi vagyunk az orvosok, megváltók, fáklyavivők, az új teremtők!”¹⁾ Valamennyinek atyja pedig Voltaire, ki legnagyobb írója ugyan századának, de egyúttal nyomorultan könnyelmű, gyöngé, ingatag, tervtelen, sivár, miért is minden erényről, boldogság- és érdemről kétkedik.”²⁾ E módszerek elterjedését a fölületes, homályos, zavart tudományosság mozdította elő; a nép közé pedig az ál bölcselők, ál politikusok rossz akarata vitte be, mely a nép egészséges eszejárását elferdíté s a néperkölcset megmételtyezé. Az ál bölcselet tanítványai- s apostolaitól mindenféle körök csak úgy

¹⁾ Werke, z. Phil, und Gesch. 1813. II. 333.

²⁾ Ugyanott, 371. 1.

hemzsegek. Egy nagy alföldi város korcsmaiban, piaczaín stb. a proletár tömeg a legféktelenebb bölcsekedést és politikát űzi egy pár évtized óta növekvő mérvben. Ezt olvassuk egy illetékes forrásban. Vannak oly vad lázítók, hogy irtózat hallani nyilvános helyeken tele torokkal kiabált szidalmaikat. Egy nevezetes korcsmai lázítójuk, városi írnok, avval kérkedett, hogy ő Sárospatakon tanulta a bölceletet, ahol legszabadabban tanítanak, s legnagyobb tudósok vannak. Ott azt tanítják, hogy minden ember saját magának istene, kívülünk nincs Isten stb. Egy kertész Robespierre-t, Dantont, Marat-t sat. vallja szenteknek; a franczia atheusok az igazi bölcsek, igazi nagy emberek sat. Az alföldi magyar népre maholnap nem lehet ráismerni, annyira ki van forgatva természetes józanságából sophismákkal. Ne csudáljuk aztán, ha fényes nappal kirabolják a postát. Ha a bölcelkedés illetően pöczerei olvasnák a történelmet s meg bírnák fontolni, mily kárt tesznek a nemzetben s mint veszélyeztetik a hazát, nem hiszszük, hogy aljas érdekeik daczára is vissza ne borzadnának a veteményezéstől, melynek oly szörnyű gyümölcsei vannak. Gyökerestől kiirtják a tanulatlan emberek szívéből a hitet; pedig Chateaubriand szerint a társadalom minden erénye a hitből sarjadzik, s a jutalmazó s büntető Is teubeu való hit minden bölcsek megegyező állítása szerint legerősebb támasza az erkölcs- és államtannak. Pascal szerint; „A tudományokban két egymással érintkező szélsőség észlelhető: az egyik a pusztá természeti tudatlanság, minőben minden ember születik; a másik ott van, hova a nagy szellemek jutnak, ha az emberi tudásnak egész körútját megfutották és belátták, hogy semmit sem tudnak; úgy hogy ugyanoly tudatlanságban látják magukat, mint amilyen az eredeti, csakhogy ez tanult tudatlanság, mely ismeri önmagát. Azok, kik az eredeti tudatlanságból kiléptek s nem bírtak a másodikig emelkedni, az önmagával megegyező tanultság mázát hordozzák s mesterszerpet visznek. Ezek összezavarják a világot és rosszabbul ítélnék, mint bárki más. A nép s az értelmesek rendesen a főtömeget képezik; a többi megveti ezt, de ez is megveti a többit.”¹⁾)

Ezek mind megannyi égből pottyant genie-philosophok, kik mindent tudnak, anélkül hogy tanultak volna; nekik a Thales-

¹⁾ Genie du Christ. T. II. L. II. Ch. 6.

tól kezdve napjainkig tett izzasztó, óriási munka, a tekintély, semmi; ők elégségesek önmaguknak, mindent magukból és maguktól kezdenek és fejtenek ki; s az ő nézetök, illetőleg észficzamodásuk az ember céljainak meghatározásában oly areopagi törvényszék, melytől nincs fölebbezés. A hályogszeműek azt hiszik, hogy csak addig van a láthatár, ameddig az ő rövid látásuk ér, s mosolylyal pislantanak arca, ki állítja, hogy tovább is lát orránál. Karcsanyéki G. classicus magyarsággal írt művében találólag jellemzi a kamaszévekben élő ifjút. „Az ily kedélyforrongásban – mondja – mindennel, önmagával is meghasonlik az ifjú lélek: rajong, tétováz mindenben, fönn szédeleg, távolban kalandoz s maga körül sem lát. Sajátlag sem fönt, sem lent, mint mondani szokás, sem künn, sem benn, mint a pitvarajtó; s mintha csak éji álom, vagy lázbeteg-féle nyugtalan szender bővölte volna át, oly szokatlan állapotban érzi magát. Nem csak hogy telve vau önmagával, hanem, mint nyelvünk jellemzőleg mondja: nem fér bőrébe. Fenhéjázása a vétkes felfuvalkodottságig csapong s a szerencsétlen indulatok ily hagymázában méltatlanul berzenkedik legjobb akarató tanácsadói s legnagyobb hálát érdemlő jótevői ellen! Még hamarabb érezteti gögjét a mér sékelni törekvők ellen. Büszke önhittsége képzelt jogot követelget, de az avval járó kötelességet nem akarja ismerni. E forrongási kórjelenségek néha a legjobbra való ifjú lélekben is mutatkoznak, de azután tisztulást, szellemi átszűrtséget eredményeznek s kiváló jellemeket fejtenek ki. Ez okból mondhatta Széchenyink: „Szánom az embert, ki mindig bőrébe fért!! Csakhogy a szerénynek elragadtatásai is szelídebbek, ifjú hóbortjai ártatlanabbak. A legnagyobb részről azonban bizvást elmondható, hogy bizony fölötte sok veszélyes kinövés e korszak sajátja, melyek gyakran egész életre káros befolyást gyakorolnak, sőt rakoncátlan kicsapougássá fajulva egész nemzedékekre senyvesztő métetly szívárogatnak. ¹⁾ Az utóbb említett philosophusok is, jóllehet korosak is már, mondhatni szintén a szellem kamaszéveiben rugdalódnak; csakhogy ezek közül igen kevesen tisztulnak ki forrongásaikból, hanem többnyire addig dulakodnak az emberiség legfőbb javaiban, míg a bűnképesség el nem hagyja őket Innen van

¹⁾ Karcsanyéki G. A Nemzeti Művelődés Alapja, 8.1.

aztán az a ziláltság a gyakorlati életnek is minden körében, innen a nagymérvű meghasonlás s így az általános elégtelenség fönt és lent, benn és künn! Az ember, ki természeténél fogva szükségképpen bölcselkedésre van utalva, megrontván egészséges esze járását, tévesztvén annak forrását, irányát, módszerét, nincs tisztában magával s a világgal; rendeltetéséről, céljairól zavart fogalma levén, valamint elméletileg tömkelegben tévelyeg, melyből szabadulnia semmi reménye, úgy gyakorlatilag is mindent összevisszazavar s mind magát, mind polgártársait boldogtalanokká teszi. A tébolydák és kórházak a legmeghatóbb tanúságot teszik a divatossá vált ál bölcselkedés eredményéről. Statistikai adatok bizonyítják, hogy a szertelenül bölcselkedők közt legnagyobb számmal vannak az elmében megháborodottak. A budai nagyszerű tébolyda eszméjére nem természetes magyar gondolkodás vitte apáinkat.

Hogy téves forrásokból csak téves bölcselkedési módszer s irány meríthető, s hogy ezekkel egyezőleg a nevelés elveinek, céljának sat. szintén tévesnek kell lenniök, az világos.

Így állván a dolog, igen szükségesnek tartjuk, különösen a bölcséletet nem tanulmányozó olvasók kedvéért, hogy művünkben a bölcselkedés kútffiről s módszereiről is szóljunk röviden. A nevelőnek e tekintetben kellő tájékozottsággal kell bírnia, nehogy az ál tudományok szelétől jobbra-balra ingadozzék; nehogy a bölcselkedés hínárjába keveredjék, melyből vajmi bajos a szabadulás. Ha tévirányoknak hódol, akkor örülség minden nevelés, s örültek azok, kik a nevelői pályán kínlódnak; akkor e neveléstannak sincs értelménye. De a bölcsélettanár számára sem árt kijelelni az irányt, melyben haladnia kell. – Lássuk tehát először is a bölcselkedés kútfföit.

A) A bölcselkedés kútffői.

Mint már fönnebb említettük, az ember érzéki alkata mellett egyszersmind szabad észlény levén, rendeltetését előre ment belátás és szabad elhatározás útján valósíthatja, s ennél fogva törve nyei s céljai iránt szemlélődni kénytelen; ezen munkásságnak

eredménye bölcelet. De mik hát az emberiség céljai vagyis munkásságának irányai? Bensőnkbe szállván s eszünket, szívünket s akaratunkat vizsgálván, úgy találjuk, hogy azok a jóllét, az igaz, jó szép és a vallás eszméi. Hogy érzékiségük célja a jóllét, azt bizonyítja természetünk azon tagadhatlan tulajdonsága, mely szerint az óhajtja a kellemest s irtózik a fájdalomtól: dehogy a jót, igazat, szépet is kell valósítnunk, azt eszünk és lelkiösmere-tünk általános kötelezéssel parancsolja, előre föltevén a vallás tárgyainak valóságos létét, mint ezen kötelezésnek s valósíthatásnak elutasíthatlái föltételt; mely vallás tárgyainál fogva rendeltetésünk vég nélkül tökélyesülhető lényekhez illőleg a végtelenbe, egy örök-ké való Isten országába nyúlik át. S hogy eme célok csakugyan eredeti törekvéseit képezik érzeki és eszes természetünknek, eléggé felfogható abból, miszerint minden emberben, minden időben ugyan-azok, mindenütt és mindenkor dívának, és pedig lényegesen ugyan-azon alakban; mert habár például a positiv vallások külsőkép eltér-nek is egymástól, lényegökre vagyis Isten, örök lét s szabad akarat hitére nézve megegyeznek.

Már ha a bölcelet eredeti céljaink tana, akkor annak az elvont tudományoknak ugyanannyi ágát kell tartal-maznia, mint amennyi céljainkat kifejező eszméink van-nak, és ezen tudományoknak elméletiekre és gyakorlati-akra kell oszlaniok, mert működésünk is e két körre terjed. Min-magunktörvényeit másképp nem nyomozhatjuk ki, mint beléletünk tüneményeit észlelve s belőlök a közöst, az egyetemileg embe-rit elvonva. Sokrates tuajdonkép atyja a gyakorlati bölcse-letnek, mert ő vezette azt igazi tárgyára, az emberre. Előtte a külvilág okainak meghatározásával foglalkozók a bölcselet; mi onnan magyarázandó, hogy a külvilág előbb vonja magára figyel-münket, mint bensőnk; előbb kérdezzük: honnan van e roppant világalkotmány, mi oka, célja? stb., s csak későbbben kezdünk befelé is tekinteni. A német általános bölcselet művelői az ál ta l á n o s n a k t u d o m á n y á v á tették azt. Ezen előzmények után tekintsük közelebről a bölcselet lélektani kútfoit.

Öntudatunk – mondja Szontagh – minden kétségen kívül helyezi, hogyl tármely ismereteink a t a p a s z t a l á s- és g o n d o l k o- dásból vagyis k e l l ő s t e r m é s z e t ü n k együttes, összhangzó

működéséből származnak. Ugyanis, amit nem tapasztalunk, vagyis érzékeink által bensőnkben, vagy külsőképen észre nem veszünk, arról, mint ránk nézve nem létezőről, nem is gondolkodhatunk, sem helyesen, sem helytelenül, pl. a vakon születtnak nincs fogalma a színekről, a siketnémának a hangokról. „Aki csak metafizikai szemlélődéseket kivan, – mondja Herder – az rövidebb úton érhet célhoz; de én azt hiszem, hogy azok elválasztva a természet tapasztalattól s hasonlatoktól nem egyebek légutazásnál, mely ritkán visz célhoz.”¹⁾ S Kant ellen írt Metakritikájában: A léleknek öntapasztalás előtti és nélküli Ítéletei, minthogy semmi tartalmuk nincs, üresek vagyis nem ítéletek.”²⁾ De valamint a tapasztalás, úgy a gondolkodás is nélkülözhetlen eleme az ismeretnek; mert az észre vett tárgyak nem magyarázzák magukat, hanem ez csak tőlünk, gondolkodásunktól függ; különben az állatok is, melyek közt soknak élesebb érzékeik vannak az emberénél, szintén dicsekedhetnének ismeretekkel. Szellemünk önmunkás eszeség s nem pusztá szenvedő fogékonyság, mint kül- és belérzékeink; benne eredetileg léteznek az ismeret tiszta formái, az egység és szükségesség törvényei, melyeket aztán az észre vett tárgyra alkalmazván, ítézés, következtetés, elvonás s elvállapítás által ismeretet alkot. Érzékeink és eszünk tehát minden ismereteink kútforrása, és a tapasztalás és gondolkodás azoknak oly lényeges kiegészítő elemei, hogy egyiknek, vagy másiknak kizárásával bölcselkedésünk megsemmisülne, mert elkülönítve egyik sem képes ismeretre vezetni. Miből önkényt kiviláglik, hogy csak az tartandó helyes bölcselkedési módszernek, mely ismereteit ezen eredeti kútforrások mindenikéből, összhangzólag meríti.

De hogy bölcselkedésünk okszerű legyen, érzéki és gondolkodási tehetségeinknek a tiszta igazság kútforrásoknak kell lenniök, rendes működésükben nem szabad tévedniök; különben ismereteink tévelygésnek kitéve, az igazságból általában kizárva lennének. És az így is van. Mert érzéki tehetségeink törvényességéről senki sem kételkedik; kiki meg van győződve, hogy az, m i t l á t, hall ízlel stb. – igaz s úgy van, amint észreveszi. A látás logikáját az értelem magában a látszervben bírja” – jegy-

¹⁾ Werke, Zur Phil. d. Gesch. Wien, 1813. III. S. XV.

²⁾ Ugyanott, 1821. XV. 52.

zi meg Herder ¹⁾ Kant ellen. Eszünk eredeti fogalmait? törvényeit pedig adott esetekre szintén szüntelenül alkalmazzuk, anélkül hogy igazságuk felől csak legkevésbé is kétkednénk. S ezen hit végelemzésben minden meggyőződésünknek alapja, melynek megrendülte összes ismereteinket felforgatná. Ahonnan csalódásaink nem eredeti tehetségeink hibás voltából, hanem hamis ítéletekből, az emberi önkényből s így helytelen alkalmazásból származnak. Érzékeinkre nézve ez könnyebben felfogható; mert például a déli bálnál, a toronynak nézett fánál tisztán tudjuk, hogy nem a szem, hanem a hirtelenkedő Ítélet hibázott. De világos ez eszünk előleges fogalmaira nézve is; mert tévedhetünk valamely tünemény igazi okaira nézve, de hogy mindennek s így a kérdéses tüneménynek is oka legyen, hogy tehát az valamely oknak okozata, abban nem csalódhatunk.

B) A bölcselkedés helyes módszere.

A fönnebbiekből következő igazságok folynak a bölcselkedés módszerére nézve:

1) Csak azon bölcselkedési mód helyes, mely a tapasztalásból, mint ismeretszerző munkásságunk elsejéből, indul ki, és pedig nem csak a kultúrgyakat, hanem eszünk előleges fogalmait illetőleg is; mert ezek tapasztalás előttiak, eredetiek ugyan, de mint ismeretek észlelés, elvonás, tehát szintén tapasztalás által kerülnek elé öntudatunkban; tárgy nélkül nem gondolkodhatunk., Tárgy nélküli, bámuló, vagy megbámult szemléletek, a Danaidák hordóinak üres és mindig üres alakjai, itt egészen eltűnnek” – mondja Herder Kant *reine Anschauung*-ja ellen.

Továbbá a helyes bölcselkedés csak magyarázó lehet. Mert ha észrejevés nélkül nincs tárgy, tárgy nélkül pedig gondolat; ha képzeleteink sem nem maguk a tárgyak, sem ezeket nem teremtik: mi marad bölcselkedésünkre egyéb hátra, mint az észrejevés tárgyainak vagyis annak, ami van és történik, ma-

¹⁾ Werke, Metakritik. 1821. XV. 135.

gyarázása? Azért helyesen idézi Herder Baco eme szavait. „Mint-hogy nem kívánunk lelkeket teremteni: azért csak következtetnünk szabad: hatásból és tapasztalásból okokra és alapelvekre, ezekből új hatásra, új tapasztalásra. Mert mi a természetnek nem törvényhozói, hanem csak értelmezői vagyunk.”¹⁾ De ha így áll a dolog, akkor az általános bölcelet hívei, kik azt elő l e g e s előraenő után igyekeznek megállapítani, Fichte a tiszta én-ből, Schelling az általános-ból, Hegel a tiszta lét-ből indulva ki, tömkelegben botorkálnak; mert mint láthattuk, a józan korlátait ismerő bölcelet a különféleből azaz a tapasztalásból indul, az összerúból az elvonthoz emelkedik, vagyis visszatérőleg (regressiv) okoskodik, nem pedig fordítva, azaz a létezőt, a valótl szemlélődés által, előhaladólag, a legmagasabb, elvont, tiszta fogalomból teremtve; mely utósó módszer tartalomüres bölceletnek szülője. Valamint a természettudományok B a c o óta az észlelés, elvonás és behozás útján emelkedtek oly magasra úgy az embernek is, ha magát ismerni akarja, öntudata által szellemi életének három főirányát, a gondolkodás, érzés ésvágyás tehetségeit észlelnie s az ott felfödözött jelenségekből az egyetemileg emberit, szellemi munkásságának törvényeit teljes világosságra hoznia kell. A bölcselkedési elővaló (prius) tehát a tapasztalás, nem a gondolkodás. S csak is akkor vehető az elvont tudománynak, amilyennek minden rendszer művelői ismerik.

De azért az előhaladó módszer nincs kizárva a helyes bölcselkedésből. Mert hogy ismereteinket tudománynak nevezhesük, azoknak rendszerré sorakozniok vagyis összefüggést, osztályozást s világos áttekintést kell nyerniök, mi a gondolkodás-tannak dolga. Megjegyzendő azonban, hogy a logika csak rendezi s nem találja föl az ismereteket, s így ha a rendszer többet tartalmazna, mint ami a tapasztalásból kiindulva feltalálva lett, az csak képzelgésre lenne építve. Ha a tapasztalást mellőzve csupán a tiszta fogalmakból akarnók a létezőt mind általában, mind különféleségében alkotni: akkor szellemünk világteremtő erővel dicsekedhetnék, mi pedig valóságos képtelenség, mivelhogy tiszta

¹⁾ Werke, 2. Ph. u. G. 1821. XV. 92.

²⁾ Ugyanott, 54.

fogalmaink nem egyebek üres formáknál, melyekbe tartalmat semminemű vitatkozás útján nem tölthetni, a valónak, létezőnek megismerbetése kül- és belérzékeink észrevevéséhez levén elutasíthatatlanul kötve. Valóban, midőn az általánosnak bölcselete legfelső elvont fogalmakból indul ki, akkor a bölcselkedés végpontját, ama magaslatot, hogy a különfélekről emelkednünk kell, bogy onnan a mindenséget tüneményei végtelen különféleségében áttekinthessük, e végpontot kiindulási pontnak veszi, a gúlát csúcsára állítja, a világot általában s végtelen különféleségében semmiből képezni akarja; mi annyi, mint képtelenség rendszerét, vagy amint tetszik, rendszeres képtelenséget alkotni. Találó erre nézve Köppen német bölcselőnek eme nyilatkozata: A németek szíve csak rendszerrel bódítható meg, kik a képtelenséget is elfogadják, csak rendszeresen legyen eléadva.

2) Az általánosnak bölcselői ellenében, kik Wolf matematikai módszerének szemfényvesztései óta nagy részt még mindig nem bírnak a megmutatás előítéleteiből kibontakozni, kiderül, hogy a bölcselkedés terén nem csak az bizonyos, amit bebizonyíthatunk; hogy tehát a bebizonyítás épen nem bír azon erővel, melylyel azt felruházottnak képzelik. Ugyanis bebizonyításnak azt mondjuk, ha valami bizonytalannak igazságokait más bizonyosból következtetjük. De ezen következtetés nem mehet végtelenbe; mert különben minden ismereteink bizonyítékokra nézve végtelen sorban egymástól függnének, s a végső bizonyítók hibáznék, vagyis ismereteink bebizonyíthatatlanok lennének: kell tehát ismereteinkben oly eredeti igazságoknak lenni, melyek bebizonyításra nem szorulnak, de nem is tűrik azt, mivel igazságokaik önmagukban léteznek.

Ilyen igazságok, mint már fönnebb láttuk, érzékeink észrevételei s eszünk tiszta, e lől egés fogai mai, melyekből a bebizonyítás is kölcsönzi bizonyító erejét. Amit érzékeinkkel felfogunk, pl. látunk, hallunk, szagolunk sat., az nem szorul bebizonyításra. „Aki nem hisz érzékeinek, az bolond, s üres szemlélődővé kell lennie. „Eszünk tiszta fogalmait és törvényeit pedig, milyen pl. az, hogy minden okozatnak oka van, hogy minden térben és időben történik sat., kikihasználja gondolkodásában, alkalmazza

¹⁾ Herder, Werke zur Phil. u. Gesch. 1813. IV. 209.

az észre vett tárgyakra, anélkül hogy igazságukról csak legkevésbé is kétkednék. A bebizonyítás ereje tehát nem eredeti, közvetlen, biztosítéka az igazságnak; bizonyosága más első igazságokon alapszik, azaz második, nem első kézből való. Az ítélő értelem úgyszólván közvetítő szerepet játszik az érzékek észrevételei és az ész tiszta fogalmai között, azoktól az ismeret anyagát nyerve, ezeket pedig mint formákat használván az ismeret képzésére: ahonnan a következtetésben vagy bizonyításban nem lehet több igazság, mint van eredeti meggyőződéseinkben: ítélő erőnk ezt csak kifejti, s következtetései csak annyiban helyesek, amennyiben többet nem tartalmaznak, mint amire a közvetlen igazságoktól fölhatalmazvák. Így veszi a józan tapasztalásból induló az érzékek észrevevéseit szemlélődve magyarázó bölcelet a bebizonyítást. – Nem így az elvont tételekből kiinduló. Ez a bebizonyításnak önálló erőt és bizonyosságot tulajdonít, sőt amennyiben a valót elvont üres fogalmakból dialektikai következtetések által törekszik szerkeszteni, mindenható, teremtő erőt ad. De eme hitét megczáfolja már első lépése is; mert míg egy részről azt állítja, hogy az bizonyos, amit megmutathatni, más részről első legfőbb tételét bebizonyítani nem képes; egész rendszere tehát föltétre épült, mely esetlegesen lehet ugyan igaz, de a bölcelet kifejtésére nem használható. – Továbbá az ember csak első, közvetlen igazságaira nézve nem tévedhet, de igenis a közvetetkekre nézve vagyis a dialektikai bebizonyítás, ítélés dolgában, a csalódás nem levén egyéb, mint szellemünk eredeti törvényeinek hamis alkalmazása az észrevevés tárgyaira: miért a bebizonyítás nyugvó bölcelet a csalódás körében mozog.

3) Ezen bölcelet elvont fogalmakból levén szerkesztve, azok természetét közelebből kell megtekintenünk. Az egyetemes fogalmak, mint minden mások, észrevevés által képezetnek, tehát a létezőből, különféleből, elvonás útján; látok például sast, varjót, gémet, pintyot, verebet sat. és közös jegyeiket egy fogalomban egyesítem: ez által a madár egyetemes fog a mág képezem. E fogalom csak egyes tárgyaira nézve bír valósággal, mert valóságos tárgyaktól lett elvonva, de magában, általában, nem; minthogy a valóságban oly madár, mely valamennyi madárnak jegyeit tartalmazná, azaz sas is, pinty is sat.

volna egyszersmind, nem létezik. Az egyetemes, elvont fogalmak tehát pusztán képzeletiek, annál üresebbek, minél nagyobb terjedelme körüknek, így pl. a létnek elvont, legegyetemesb, minden létezőt magában foglaló fogalma a legkevesebb valósággal is bír; ezt valóságnak tartani a képtelenségek képtelensége lenne, mivel ezen az egyedek különféle sajátosságait tartalmazó létnek egyszerre végesnek és végtelennek, anyaginak és szelleminek, szükségesnek és esetlegesnek sat. kellene lennie, mi szakadatlan láncolata az ellenmondásoknak. Hegel érezvén ez ürességet, bölcseletkedése kiindulási pontjául nem az elvont tapasztalati létet, hanem a tiszta létet,¹⁾ tehát a létet minden létező nélkül (?) vette; mi Schelling ítélete szerint annyi, mint a fehérség fehér nélkül, azaz üres hang, mely kimondható ugyan, de amely alatt valamit képzelni és érteni teljes lehetlenség; mert a lét fogalma a létezőnek legegyetemesb elvonása levén, semmivé enyészik, mihelyt tőle a létezőt elgondoljuk. Mindamellett is, a bölcelet elvont tudomány levén, az elvont fogalmak az ismeretek nagy tömege fölötti uralkodás, annak áttekintése s rendezhetése czéljából nem csekély becsnel bírnak; mivel egyetemiségök által az egyetemes Ítéletek- s elvekre való fölemelkedést lehetségessé teszik.

4) A szemlélődő bölceletnek általános ismeret utáni törekvése hiu ábránd. Erről könnyen meggyőződünk, ha tekintjük, hogy tehetségeink korlátoltak, és így tapasztalásunk s gondolkodásunk végtelenbe nem mehet. Észrevéve seinket korlátozza a tér és idő: nem láthatunk egyszerre mindent, hanem egymás után, a tárgyak tömérdekségét soha ki nem mérítve, soha az egészet, hanem annak csak egy részét, annak is csak tüneményeit, külszínét, soha sem lényegét. Szintúgy vagyunk szellemi munkáságunkkal is, melynek eredeti törvényeit nem közvetlenül ismerjük, hanem csak észlelés, elvonás által; szellemünk önmunkássága nem észszemlélés, mely a dolgok tulajdonságait s törvényeit lényegökkel együtt egy tekintetre átpillantathatná, minőnek az isteni észet képzeljük, hanem csak észrebevés útján, fogalomképzés, ítélet, következtetés által magyarázza magának a dolgok természetét. S amely bölcslő önhitt gögijében általános

¹⁾ Hegel's, Werke, 1840. VI. 165.

után törekszik, az nem emberféle, hanem isteni tehetséget k épzel magában. „Tekintve nyelvképességét, nehezen van nemünk puszta szemlélődő bölcseletre, vagy tiszta szemléletre (Kant) alkotva; mert mind a kettő igen tökéletlenül létez körülünkben. A tiszta szemlélet vagy csalódás, mivel a dolgok belsejét egy haldandó sem veheti észre, vagy legalább teljesen közölhetlen, mint melyre semmi jegyünk, semmi szónk. – A szemlélődés semmivel sem tökélyesebb, s csak arra való, hogy az utánimádkozók fejét süket szókkal töltse meg; sem ha e két szélsőség, szemlélődő bölcselet és szemlélet, szövetkezik és a metaphysikai rajongó csupa szemléletből álló, szó nélküli észre utal: szegény emberiség, akkor már épen nem-lények terén lebegsz, hideg hőség és meleg hideg között! Nem aethert kell szívunk, melyre úgy sincs alkotva szervezetünk, hanem a föld egészséges illatát.”²⁾ Így Herder.

5) Mindezekből kiviláglik, hogy a józan bölcselethez csak lélektanin utón juthatunk. Ha a bölcseletnek célja emberi természetünk törvényeinek s céljainak meghatározása: akkor a célhoz nem másképp jutunk el, mintha belső szellemi életünket észleljük. Tapasztalati elemei tehát, melyekre szemlélődés által tovább építhetünk, szellemünk gondolkodási, érzési és akaratbeli tünetényei, tehát öneszméletünk adatai. Ezen igazság elismerése föltéte a bölcselet helyes művelésének.

Kiviláglik továbbá, hogy az állító elviség módszere, mely tiszta elvont elvekből indul ki, előlegesen szemlélődve, tehát csupán a bebizonyításra támaszkodva, szintén a fonák rendszerekhez számítandó; mert okoskodása vagy üres vitatkozási szójáték, vagy merő formalismus, minden tartalom nélkül. Igaz ugyan, hogy a német bölcselő elmék igen szeretik a homályost, s Köppen szerint a világosan eléadott tudomány könnyen gyanút ébreszt bennök tudományos volta iránt; de a dogmatikai okoskodás ürességét maguk is érezvén, hogy e nehézségen túltegyék magukat, az eszményinek és valónak ugyanazonságát vitatják. Ha e föltetés szerint a lét ugyanaz volna a gondolkodással: akkor annak védői céljukhoz jutnának; mert szemlélődésünk teremtő erővel bírna, fogalmaink maguk a tárgyak volnának, s így végre elvont

¹⁾ Werke, IV. 207.

fogalomból, elvből a mindenséget, az embert, Istent dialektikai utón ki lehetne állítani, mint eredetileg abban létezőket. De e föltevés hamis; mert öntudatunk tisztán megkülönbözteti a gondolkodást a léttől, s nem tartja pl. a házról leesni gondolt téglát egynek azzal, mely valóban leesett s az embert agyon sújtja. – Az állító elviség a szemlélődés kényelmében leli okát. Ugyanis az emberek a bölcseleti cél vagyis eredeti törvényeink s céljaink kinyomozására nézve mielőbb eligazodni törekedvén, minthogy a tapasztalati út hosszas, fáradságos és csillogás nélküli, a szemlélődés pedig nem csak könnyebb és rövidebb, hanem merész elméleteivel nagy zajt is üt, fényt és hírnevet ígér, – az emberek rendszeren az észlelés útját mellőzve amaz által törekeshnek boldogulni; annyival inkább, mert gondolkodásunk természetes folyama szerint a külvilág előbb vonván magára figyelmünket, mint bensőnk, előbb kérdezzük: honnan van e roppant világalkotmány, mi oka, célja? – és szemlélődésünk csak később tér igazi tárgyára, az emberre; vagyis a távolabbi metaphysikai kérdések a lélektaniak előtt tolakodván megfejtésre, egész szemlélődésünk fonák irányt vesz s beléletünk észlelése helyett olyan kérdések feloldására tör, melyeket a szükséges lélektani adatok hiányában nem oldhat meg.

Valamint az állító elviség, époly téves végre a kétely és (skepticismus) módszere is, mely emez állításával: „semmit sem lehet bizonyosan tudni” az általános tagadást vallja. De hogy ez nem is számítható a bölcseleti módszerek közé, világos onnan, miszerint saját állítása czáfolja meg; mert ha semmi sem bizonyos, úgy az ő állítása sem az. Innen mondhatni, hogy a skepticismus nem is bölcselet, hanem ennek nem-bölcséleti tagadása. Már Herder szörnyűködve kiáltott fel: „Semmi terv, semmi haladás, örök forradalom! Szövés és fölfejtés – penelopei munka! Ők örvénybe, az emberi erény, boldogság és rendeltetés kételygésébe estének; a legújabb, főleg francia bölcsészek legújabb divathangja – kétely! Kétely száz és száz alakban, de mind e vakító czira alatt: avilá g történelméből! Ellenmondások és tengerhul - lámok! Hajótörést szenvedünk, vagy ami erkölcsöt és bölcseletet megmenthetünk, az alig méltó szóra. A jó, becsületes Montagne kezdette, Bayle, a vitatkozás mestere, folytatá, úgy következtek

az újabb bölcselek, a mindenről kétkedők legmerészebb állításai-
 kal: Voltaire, Hume, maguk a Diderot-k; legnagyobb százada a
 kétkedésnek és zajlásnak ¹⁾ „Legnagyobb tudomány és általános
 ismeret varázsképe után kapkodunk, – mondja Herder –melyet
 sohasem érünk el.”²⁾ – „Lelkünket szakadatlanul új vágyak
 nyugtalanítják. Ha egy tárgyat birtokába ejtett, ujat kivan, az
 egész világ sem elégíti ki. Mindent ízelve és semmiben kielégít-
 ést nem találva, végre Istenhez emelkedik, hol a végtelennek esz-
 méi tökélyben, idő- és térben egyesülvék. De lelkünk csak bele-
 mélyed Isteube, mert homályba burkolózik. Ha határozott fogal-
 mat szerezne róla: akkor kevésre becsülné őt, hasonlóan azon
 tárgyakhoz, melyeket megmérhet. És ezt joggal cselekedhetne;
 mert ha a lélek teljesen felfoghatná az örök okföt, akkor ő ma-
 gasztosabb volna ez okfönél, vagy legalább hasonló hozzá. Az
 isteni dolgok rendje nem olyan, mint a földieké; egy király erejét
 felfoghatja az ember, anélkül hogy király legyen; de oly ember,
 ki Istent felfogná, Isten volna.”³⁾ És Rousseau: „Fussatok azok-
 tól, kik a természet m agy árazásának ürügye alatt kétségbe ejtő
 tanokat szórnak az emberi szívbe; azoktól, kiknek kétkedési ko-
 ruk százszor visszataszítóbb és parancsolóbb, mint ellenjeik hangja.
 Azon gögös szív alatt, hogy csak ők a felvilágosultak, igazságo-
 sak, tisztaszándékúak, véleményeik alá igáznak bennünket s kép-
 zeletük szörnyszülöttéit a dolgok igazi alapjai gyanánt tüntetik
 tel. Mialatt mindent felforgatnak, szétrombolnak, lábbal taposnak,
 mit az emberek nagyra becsülnék: elragadják a szegénytől utósó
 vigaszát a nyomorban, megszabadítják a hatalmasokat és gazda-
 gokat egyetlen fékétől szenvedélyeiknek, kioltják a szív mélyében
 a lelkiösmeret furdalását s az erény reményét. „⁴⁾ Hogy a ké-
 telygés nagyszámú követőkre talál, oka az egy elvi bölcsele-
 dés, mely vagy merő tapasztalásból, vagy csupán elvont fogal-
 makból okoskodik, mi természetesen tévelyt, ez pedig elégedet-
 lenséget s kételyt okoz; oka, mert a legroszabb ember is, lelkiös-
 meretét csillapítandó, életét, az azt helyeslő bölceleti rendszer-
 hez való szegődése által szépíteni, igazolni törekszik. Továbbá

¹⁾ Werke, zur Philos, und Gesch. 1813. V. 47.

²⁾ ugyanott. II. 270-271.

³⁾ Chateaubriand, Genie du Christ. T. I. P. I. L. Ch. 1

⁴⁾ Ugyanaz, T. II. P. IV. L. 6. Ch. 1³/₄.

eszünk mind elméletileg, mind gyakorlatilag végtelen eszményekre törekszük, semmi lelki és testi jólléttel meg nem elégszük, hanem főlebb és főlebb tart, tévelygtől ment, zavaratlan, tiszta igazság és ismeret után vágyik, jóllehet tehetségeink végesek, korlátoltak. Érzéki vágyaink szintén végtelen, hiánytalan boldogságot óhajtanak; noha sem a véges természet nem valósíthatja enmű óhajainkat, sem korlátolt tehetségeink nem lennének képesek illetén boldogság élvezésére. Már ha eszünk e vágyak fölötti uralmát veszti; ha végre rájövünk, hogy ismereteink nem általánosak, hanem érzéki és észbeli tehetségeink végességéhez aránylag korlátoltak; hogy a dolgokat csakúgy észlelhetjük, gondolhatjuk, amint azt korlátoltságunk engedi: akkor, isteni ismeretekben nem részesülhetvén, kétségbe esünk és örülten minden emberi igazságról kétkedünk. – E tárgyat illetőleg ajánljuk Szontagh Gusztáv Propylaeumjait.

Föltárván a bölcselkedés kútforrásait s helyes útját, ez alapról most már nem lesz oly nehéz bármely bölcséleti rendszernek is megítélése.

C) Hegelnek és utánczóinak rendszerei,

A bölcselkedés módszerének előbbi cikkben kiderítettük törvényei minden rendszerre nézve mérvesszőül szolgálnak, de Hegelnek és legújabb követőinek iskolája ellenállhatlanul serkent bennünket ennek különös méltatására. S úgy hisszük, hogy e cikk nem lesz egészen hatás nélkül a tapasztalatlan, vagy ferde irányba tévedt nevelő elveinek tisztázására, mely tisztázás nélkül nevelési munkássága bizonytalan, ingatag alapon mozogva, vagy éppen az ember rendeltetésével homlokegyenest ellenkező hányba tévedne.

Grattry atya, kinek erős állításait Somogyi K. fönnebb dicsértük művéből idézzük, így szól: „Az elvont bölcsészet közöttünk elvontabb, tudatlanabb, semmisebb, mint bármikor volt annak előtte. Míg ellenben a sophistika képtelenebb és vakmerőbb, mint bármely időben volt. Hegel határozottabban, rendszeresebben állítja a képtelenségeket, mint Gorgias. Mi pedig számtalan

névtelen utánczóit illeti, kik minden ellen írnak, hogy mindent bemocskoljanak, ezek művei, végkép elfordulva attól, ami tudomány és okosság nevét viseli, kézzelfoghatólag jelelik az értelmi súlyedés legszégeyenteljesebb fokát, a tévely bűnös szelleme és minden logikai becsületesség iránti megvetésnek ama nagyságát, melyen túl ember még nem ment soha!¹⁾ – De ahol Grattray különösen zsákba hajtja Hegelt s követőit, az „Les sophistes modernes” című műve. Akár értetlenség, akár rosz akarat, de csak egyik lehetett a kettő közöl, mi nem csak a rendszer kigondolóival, hanem oly sok mással is el tudá hitetni, hogy a lét- és nem lét, az állítás és tagadás, az anyag és szellem, az erkölcsi jó és rosz mindegy. Helyesen mondja Somogyi, miszerint örökre nevezetes marad a bölcsészet történetében, hogy a bölcselő ész legmagasabb fokára jutottnak tarthattak ezek oly embert, ki a józan észből gúnyt üzvé, azt mint rövidlátó és a dolgok mélyébe hatni nem tudó idiótát utasította el évezredes axiómáival együtt Nem is lehet rajta csudálkozni, ha a meggyalázott józan ész az őt ilykép meggyalázó tudománytól neheztelve fordult el s a rajta elkövetett méltatlanságot azzal torolta meg, hogy az egész tudós rendszert kinevette; s ha már megczáfolni s elhallgattatni nem mindig tudja is (mivel a sophistika ügyesebb nálánál, valamint a mesterség is rendesen kifog a természet), legalább megveti és ignorálja. Hogy Hegel fonák rendszere annyi csudálóra talált, miszerint egész népekre válhatott irányadóvá: az jobban megbecsteleníti azon korszakot és pártot, mely istenítui merte a sophisták legnagyobbikát, mint volt megbecstelenítve a város, mely Sokratest elítélte volt. S századok múlva jobban fognak csudálkozni a philosophusok népén, mely a józan ész kigúnyolójában csaknem isteni tekintélyű s csalhatlan logikai fejet látott, mint magán az elszédült mesteren, ki az absolut igazságot az *identicum* és *non identicum* azonosságába²⁾ helyezve, a létezőt és semmit, a végezt és végtelent egynek vette: ki az erkölcsi jót a bűnnel egyértményűnek, az igazat és tévelyt, igazságot és igazságtalanságot tökélyesen azonosnak nyilvánította, a sophistikát Göröghon tulajdon-

¹⁾ Logique, T. I. p. CXXIII

²⁾ Hegel Werke, 1841. IV,

képi kiművelőjének, Epikur rendszerében épen az erkölcsant legjobbnak tartotta; ki az istenséget egyedül az emberben és ember által mondotta öntudatra jutottnak; ki a kétértményűségbe helyezve a nyelv tökélyes voltát, az okoskodó ész egész logikájával és syllogismusaival együtt a lomtárba vetette, s az igazi okoskodást abba helyezte, hogy az ember az állításnak és tagadásnak azonegy időben és ugyanazon szempontból való azonosságát tartsa valónak; ki tehát az ész, mely a legsötétebb századokban és a természet ölében szendergő vadaknál is fény gyánánt lobog vala, le akarta taszítani örök trónjáról. Ily rendszert csak is a legújabb finomított s épen azért erőtlén korszakban lehetett uralkodói székre emelni. E merészség által meglepett ész sokáig tünődék vala, de hiába fáradozék érteményt magyarázni bele Hegéi ellentétes beszédébe, s végre is át kellett látnia, hogy esztelenséget érteményezni nem lehet; hogy akinek az ész nem ész, és nyelve ismeretlen, érthetlen; ki az ember természetében rejlő megingathatlan gondolkodásnak törvényei helyébe másokat, érthetleneket, mert természetelleneseket akar az emberre erőszakolni; kinek az ok és okozat közti összefüggés szükségessége, az ellentétes állítások- és dolgoknak egymást kölcsönösen kizáró összeférhetlensége nem szabályzó törvények: azzal beszélni nem lehet, mert annak az én okoskodásom érthetlen, mint az övé is nekem; az ilyet nem lehet megczáfolni soha, mint az örülttel sem vitázni. Isten a legfőbb ész, a legtökélyesebb lény épen azért alkotta az embert a maga képeré és hasonlatosságára, hogy vele az értelmi s akaratbeli összeköttetést lehetővé tegye; következőleg, ki a gondolkodás törvényeit megsemmisíteni törekszik, az a Teremtő és okos teremtmény közti viszonyt is vakmerő kézzel széttépi, tagadja.

Szörnyű rombolásnak kell vala az eszmék világában történni, míg ily általánossá válhatott a józan ész hatalma elleni fölkelés a tudományos műveltségével dicsekedő században. Ez az oka, hogy a bölcselet úgyszólván gúnytárggyá lett, s Németországban, Menzel szavaival élve, elkoptatta magát, és hogy a kortársak semmi érdekléssel nem viseltetnek iránta.¹⁾ Ennek pedig legfőbb oka amaz önző gög; melylyel a német bölcselet nagy mesterei

¹⁾ Wolfgang Menzels Litteraturblatt, 1859, Nr. 26.

egymást gúny tárgyává tették s az uralkodói székről letaszigálták; Wolfot Kant, ezt Fichte, emezt Schelling, Schellinget Hegel vette le a magasról; és most Hegel maga is ott fekszik lent a többi közt. Mindenik azt erősítette, hogy ő találta fel az igazságot, ő illesztette be a tudomány zárvékét s emelte azt a tőkély pontjára. A bukás előtt itt is a kevélység jár vala, mondja Menzel.

Mi pedig az ember önistenítését illeti, azt találóan jellemzi Herder, midőn így szól: „A bölcsész, ki Isten akar lenni, rendesen állattá leszen.”¹⁾ E tan oly képtelen, annyira ellenkezik az öntudattal s józan észszel, hogy attól még a hit nélküliek közül is sokan elpártoltak, s a divatos anyagelviségben a természet, vagy anyag istenítését, kísértették meg, mely legalább a Hegel bölcselétének alapul szolgáló emberi hiúságot kizárja. De az a természet imadásában véli föltalálhatni a valót; következőképp szintén nem nyújt vigasztalást az igazság őszinte barátjának. Valamint a vallás, úgy a bölcselkedés is csak az egy személyes Isten eszméjével foglalkozhatik, az öntudat szentélyében nem emelhet oltárt egy magánál alantibb, mert öntudat nélküli lénynek: az örök lény, kit az ember imád, nem lehet saját természeténél nemtelenebb. „Mínthogy gondolkodásom – mondja találóan Chateaubriand – oszthatlan, azért halhatlan is, azon valamennyi bölcsész-től elismert axiómánál fogva, mely szerint a tárgy részeinek oszthatóságánál fogva feloszlik. Az ok tehát, mely gondolkodásomat létre hozta, oszthatlan, mint ez, következőképp halhatlan is. De mivel ez ok gondolkodásom előtt létezett, azért ezen ok is mástól kapott létet, vagy öröktől fogva létez. Ha mástól kapott létet, hol rejlik alapoka? S ha ez alapokot ismerjük, akkor ismét annak alapoka után kérdezősködünk. Ha így fölebb és fölebb emelkedünk, végre elérünk az első gyűrűhöz) Isten az árnyak és örökkévalóság mélyében a maga ábrázatát mutatja; lelkünk ama halhatlan láncz, melyet ő kifeszített, hogy egészen hozzá eljuthassunk, így az ember gondolkodása megczáfolhatlauan Isten létét bizonyítja; valamint fordítva az Isten léte a lélek létét és halhatlanságát teszi bizonyossá; mert Istent nem lehet igazságtalannak képzelnünk; s ha az ember csak azért volna a földre vetve, hogy itt boldogtalan napjai hosszabb-rövidebb sora után

¹⁾ Werke, 1813. 334.

végkép elenyészszék, az rettenetes zsarnokra mutatna. Ha az embert agyon nyomná a mindenség, mondja Pascal, még akkor is nagyobb lenne a mindenségnél; mert érezné, hogy őt a mindenség agyon nyomja, de a mindenség nem érezné. Ha tehát van Isten; akkor az ő tökélyei azt bizonyítják, hogy az embernek halhatlan lelke van; s fordítva az emberi lélek kitűnő voltáról s a világ nyomorúságáról Isten létének szükségességére kell következtetnünk.”¹⁾

Hogy azonban visszatérjünk Hegel rendszerére, az bár némethoni napja már letűnt, Franciaországban csak most kezdi kápráztató fényét ragyogtatni. Apostola Vacherot.²⁾ A rendszer módosítva van ugyan, de lényegében változatlan. Egyik becses tulajdonsága, hogy az érthetlenséget, melyet Hegelnek szemére szoktak vetni, s melylyel annak védői még kérkedni szeretnek vala, (mintha bizony okos emberre nézve megtiszteltetés volna, hogy nem értik (?)) egészen mellőzte s kereken szólott. O tisztán kimondja, hogy a kereszténység és általában minden religiónak ideje lejárt, még pedig örökre, tenget ugyan még századokig is, mint tengett a pogányság; de a tudományban, a szellemek és értelmek társadalmában már most sincs szava. Rendszerének vége a természet fölöttinek legmerészebb, leghatározottabb tagadása. Minden hitnek – mondja – a világtól külön vált Istenben végkép száműzetnie kell. A személyes Isten, ki az ember legbensőbb lényének ismerője, tanuja, birája lehetne, szerinte ostoba mese. A világ öröktől fogva van és saját étellel bír, mely csakúgy tulajdonságainak egyike, mint a súly és melegség a testnek, a gondolkodás az értelemnek. Vacherot összevarja az okot és okozatot, az anyagot, a teremtmények világát tartja Istennek. De ezzel nem fejt meg a kérdést, hanem csak elferdíti a szavak értelményét; mert semmivel sem nehezebb, esak-hogy végtelenül észszerűbb egy öntudatos örökéletű s nem anyagi, mert gondolati egyszerűségig emelkedő végokot képzelni az anyagi világ létrehozójául, mint azt képzelni, hogy maga ezen öntudat nélküli anyag az élet és eszmevilág kútfeje; vagyis köny-

¹⁾ Genie du Christ. T. I. Notes. X.

²⁾ La metaphisique et la science, ou principes de metaphisique positive. Par Etienne Vacherot. Paris, 1858. Vol. 2.

nyebb és észszerűbb személyes Istenben hinni, mint az ő bölcsellete szerint azt állítani, hogy a legmagasabb eszmét az ember maga teremti magának és ő hozza Istent létre, nem pedig őt Isten. Vacherotnak egész rendszerét megdönti a hamis kiindulási pont.

Menzel Hegel és Vacherot rendszerét a philosophia kinövésének és oly véglegességeknek tartja, melyektől szükségképen vissza kell az emberi szellemnek fordulni, ha nem akar az örütség állapotába esni, s melyek már csak azért sem tarthatók fel tovább, mivel az azokból vont következtetések a közéletet lerombolják és minden rendet megsemmisítenek a világban. S ez igen természetes, adja hozzá Somogyi, mert a religio s ennek tudománya csakúgy egy az emberiség lényegéhez tartozó hajlam szabályzója s egy általános szükségérzet kielégítője, mint a polgári törvényhozás és politika. Amaz az Istenhez való legbensőbb vonzalmon, ez a társas életre való hajlamon alapszik. Az embernek csakúgy természetéhez tartozik, hogy valamely religiója legyen, mint az, hogy jól, rosszul, de valahogy mégis rendezett társadalomban éljen. A legszabadosabb társadalmi lét is polgárzatot, saját alaptörvényekkel bírót tesz fel, mint a legtudatlanabb babona is a religio szükségességét mutatja. A társadalom módja is örökké változhatik, az ész törvényeket módosíthat; de magát a törvényhozás szükséges voltát és így jogosultságát csak egy Proudhn, sőt az sem vonhatja kétségbe, minthogy ő is törvényhozóul, reformátorul lép fel és új társadalmat akar alkotni. A hitéletre való képesség és hajlam is szintoly örök és kiirthatlan az emberben. „Platon és Cicero az ő korban, Clarke és Leibnitz az újabban metaphysikailag, sőt majdnem mértanilag bizonyították be a legfelsőbb lény létét; s minden századok lángelméi ragaszkodának e vigaszteljes hitelvhez. Ha ezt néhány ál bölcsnek elvetni tesszik, lássák ők, Isten az ő szavazatuk nélkül nagyon ellehet.”¹⁾

Hegel napja, mint említettük, Németországban letűnt: de azért tévedne, ki a bölcsészeti munkálatok irányát általában a a positiv hit- és kereszténységre nézve, tehát az igazság megismerésében való haladást illetőleg, kedvezőnek ítélné; az atheismus csak nevét s külalakját változtatta, midőn a hegeli metaphysika helyébe Feuerbach realismusát s az önistenítés helyébe az anyag

¹⁾ Chateaubriand, Genie du Christ, T. I. P. I. L. 5. Ch. 1.

imádását és érzékek uralmát tette. Továbbá a naturalismus és az elfajult rationalismus, számtalan árnyékklatai- s elágazásaiban, minden tudományra kiterjesztette befolyását. A tudomány ma már nélkülözhetni véli az örök kútfont, a lét alapokát; az örök étellel bíró anyagot elegendőnek tartja minden lehető kérdés kifejtésére; s midőn azt mondják, hogy minden magától van, egyedül az Istent nem tartják öröktől fogva lehetőnek; egyedül ezt kell az emberi értelemnek létre hoznia. A naturalismus az emberi észet isteníti: az ész, úgy mondják, az Istenben való élet és az Istennek jelenléte az emberiségben. Ez elvekkel foglalkozik Le Comte August pozitivismusa, Proudhon socialismusa, Vachèret philosophiája, ezekkel Frauenstaedt Gyulának jelentéktelenebb, de a társadalom egy osztályára mégis tetemes befolyással bíró bölcseleti levelei.

Channing ¹⁾ bölcészete előkészítette és holta után is előkészíti a meggyőződések ama kiegyenlítésének útját, mely a vallási különbség miatti vtiákat oly nagy áron szándékozik megszüntetni, minőért sem Sokrates, sem Wolf, sem a kereszténység bevallott hősei nem fogadták volna, de soha sem is fogadják el a közönység dermedtő békéjét. Ő is az értelmet tartja istenségnek, s a kereszténység nagy titkát, melyet Jézusban az álbölcselet nevetségesnek tart vala, t. i. az isten-emberséget, mindenkire kiterjeszti. Egyedüli dogmája a türelmes szeretet minden függés nélkül az értelmi tehetségektől, tehát teljes lelkiismereti és cselekvési szabadsággal. Ő az ösztönök bölcészetének apostola.

Proudhon ²⁾ gyakorlati bölcészeteiének rendszere az Isten eszméjét, mint haszontalant, elveti, a vallást lealáznak mondja. Azt mondja, hogy ha nem sikerül az ellenhatásnak a társadalmat alapostól visszaállítani, úgy a kereszténységnek csak 25 éve van hátra; hogy nem múlik el fél század, s a papokat vallási szolgálatuk teljesítéséért úgy fogják üldözni, mint üldözik az utcai csavargókat. Gyakorlatiságára nézve elég legyen csak annyit megemlíteni, hogy a társadalmat megfosztja azon jogától, miszerint az orgyilkos tette fölött Ítéletet hozzon, ki szerinte csak háborút visel egy másik társa ellen, melyhez egy harmadiknak semmi köze.

¹⁾ Channing, sa vie, et ses oeuvres, avec une proface de M. Charles de Rámus. Paris, 1857.

²⁾ De la justice dans la révolution et dans l'église. Nouveaux principes de philosophie pratique. 1858.

Ott van Vacherot mellett Taine, ¹⁾ ki a lélek halhatlanságát s Isten létét bizonyító okokat semmiseknek nyilvánítja s a tudományos atheismust nyíltan vallja. A világegyetem oszthatatlan és örök egységét tanítja, mely nem származik külső s a világra nézve idegen októl, sem valamely titkos kútforrásból, hanem egy általános és a többihez mindenben hasonlító tényből; ama származási törvény (loi génératrice) melyből a többi is foly. E származási törvény kútfeje mindennek. A lélek Taine előtt abstractio; s az emberi lélek elhatározásának semmiféle szabad akarat nem ad irányt, hanem az csupán egy mesterileg elrejtett és önkénytelenül járó gép kerekeinek műve, melyet a tudomány még nem ismer, de majd rájön. Szellemünk – úgymond – szintoly mértani pontossággal készített gép, mint az óra. íme a fatalismus! Taine felfogta Spinoza törekvéseit, kinek ízetlen tévelyét teljesen felforgatja Bayle „Spinoza” czikke. E bölcelet az, mely az öngyilkosság elméletét is felállította. Oly bölcelét, mely magát az eröműtan alkalmazott részének vallja, mely azon eröműtani egymásutánnak szabályait, melyekre rendszerét állítja, csak fölteszi s felfödözéseket ígéri, – oly bölcelét nekünk nem kell! – De nem kellett ilyféle még egy Voltaknak sem, ki többiközt így utasítja rendre az istentagadókat: „En nem szeretem a csöcselék kormányát, gyűlölöm a nyegle bölcelkedést. Semmit sem bírok közösen az újabb bölcelőkkel, csak a türelmetlen vak buzgóságtól való undorodást. Nem szeretném, ha a Leleplezett Kereszténység könyvét én írtam volna, nem mint tudós, nem mint bölcsész s még kevésbé mint állampolgár. E könyv egészen ellenkezik elveimmel, mert istentagadásra vezet, melytől én irtózom. Az értelem legnagyobb tévedésének tartom mindig az istentagadást; mert valamint ízetlen dolog volna azt állítani, hogy az órának nincs mestere, úgy nevetségesnek látszik azt mondani, hogy a világegyetem rendje nem mutat egy legfensőbb építészre. Semmi jó nincs az istentagadásban! A gondolatok ezen rendszere nem illik sem a világtesthez, sem az erkölcsstanhoz. Micsoda szolgálatot teszünk, ha elterjesztjük az istentagadást? Vajjon erényesebbek lesznek-e az emberek, ha nem ismernek el Istent, ki az erényt parancsolja? Nem! Bizonyára nem! Én aka-

¹⁾ Les Philosophes du XIX. siècle. 1857.

rom, hogy a fejedelmek és tanácsosaik Istent ismerjenek, még pedig olyat, aki büntet és jutalmaz. Ezen zablá nélkül vadállatoknak tekintem őket.”¹⁾ S másutt: „Az istentagadás senkinek sem használ: nem a szerencsétlennek, kit megfoszt reményétől, nem a boldognak, kinek örömét zavarja, nem a hadfinak, kit félnékké teszen, nem az asszonnak, kinek szétrombolja gyöngédségét, nem az anyának, ki fiát vesztheti, nem a fejedelmeknek, kik a vallásban népeik hűségének legbiztosabb kezességét bírják.”²⁾

Mily törpévé lesz az elbizakodott ész, találóan kifejezi Herder, midőn azon csekély, kisszerű alkalmi okokra mutat a történelemben, melyek a legnagyobb változásokat idézték elé s melyek őt e szavakra fakasztották: „Bölcselői a 18. századnak, ha ez így van, hol marad az emberi szellem istenítése!?”³⁾ Ha Herder feltámadna, bizonyára sokkal sötétebbnek látná a jelen bölcselkedés képét, mint koráét, melyet e szavai ecsetelnek: „Hogy az új bölcsélet szelleme gépi szerkezet, mutatja legnagyobb része gyermekeinek. Bölcséletök és tanultságuk daczára mily tudatlanok és erőtlének az élet és józan ész dolgaiban! A régi időkben a bölcséleti szellem soha sem állott egyedül önmagáért, hanem azon gyakorlati czállal bírt, hogy teljes, egészséges, tevékeny lelkeket teremtsen: de amióta egyedül állva kézművességgé lett, azóta csak is kézművesség. A gondolkodástant, metaphysikát, erkölcs- és természettant hányadik tekinti az emberi lélek szerveinek, eszközeinek, melyekkel működni kell? Ti játsztok és szemfényvesztést űztök. Az öklészek legkalandosabb suhancza törrel kezében akadémiai kötélén tánczol, bámultatva és tapsoltatva a körülülők-től, hogy nem szegi nyakát, – ez az ő művészetel! (Ez bizonyosan Kantnak is szól, kinek „Kritik der reinen Vernunft”-ját bölcséleti művei XV. részében kimerítőleg bírálta és agyrémnek nyilatkoztatta) Ha valamely ügyet rossz kezekre akartok bízni, csak adjátok bölcsésznek. A suhancz azonban nagy bölcsész volt; tudott számolni s syllogismusokkal, ábrák- és eszközökkel könnyen, még pedig gyakran oly szerencsésen játszani, hogy e gépies játékból új syllogismusok, eredmények, úgynevezett felfödözések

1) Chateaubriand, Genie du Christ. T. I. Notes XII.

2) Ugyanott, T. II. P. IV. L. 6. Ch. 12.

3) Werke, 1813. II. 297.

– t. i. az emberi szellem gyömlöcse, tisztelete, magaslata – jöttek ki!

Ez volt a komoly, nehéz bölcselet! Hát még a könnyű, a szép! Hála Istennek, mi gépiesebb ennél? A tudományokban, művészetek-, szokások- s életmódban mindenütt, hova behatott, lerázta magáról mint igát a régi megszokást, a tanulás oktan előítéletét, a lassú érést, a késő ítélest, s szabadon gépies könnyedséggel intéz mindent? –Majmok, az emberség, lángész, vidámság és erény majmai! S mivel oly könnyen majmolhatni benneteket, egész Európának majmai! E játszi bölcselkedést aztán a társadalom minden rétegébe beszivárogtatjátok. Ugyan mily eredményel? A nép fogait csikorgatja és szabados gondolkodással üdítgeti magát; az édes, boszantó, hasztalan szabad gondolkodásban keres kárpótlást mindenért, mire talán nagyobb szüksége volna, – szívért, melegért, vér-, emberiség-, életért. Számoljon mindenitek! Mit ér a végtelenül kiterjedő világosság, ha az élet hajlama, ösztöne annyira meggyengült?! Mit az általános ember- s ellenszerezetet felfokozott eszméi, ha az apa, anya, testvér, gyermek, barát iránti hajlamok meleg érzelmét végtelenül meggyengítették?! A szabadság, becsület, erény elvei annyira eltérj észk, hogy azokat némely országokban mindenki ajkán hordozza, de egy úttal a gyávaság, kéj, gyalázat, csúszás-mászás, tervtelenség legnehezebb békóit is viseli. –Ez ama szépséges eszményi állapot, mely mindinkább terjed Európában s átúszik más világrésekbe is! Boldog Európa” (!?)¹⁾

Valóban, sóhajtva kiálthatunk fel Chateaubriand-nal: „Ves-sük tekintetünket azon nemzedékekre, melyek XIV. Lajos kor-szakára következtek! Hol vannak ama férfiak, nyugott és méltó-ságteljes alakjokkal, nemes tartásuk- és öltözetökkel, tiszta nyel-vők, martialis és classicus léuyökkel, hódító és műérzéki szellemökkel?! Keressük és nem találjuk őket. Ismeretlen kis emberek mint valami törpék járkálnak egy más évszázad emlé-keinek magas oszlopcsarnokai között. Kemény homlokukon ön-hittség és istentagadás ül; elvesztették öltözetök tisztas alakját és nyelvök tisztaságát; azt hinnéd, nem fiai, hanem sodronybábjai a letűnt nagy nemzedéknek. Az új iskola tanítványai szétdúlják a

¹⁾ Werke z. Phil. u. Gesch. II. 303-308.

képzelő erőt valami által, mit ők igazságnak neveznek, de ami valóságban nem igazság. Ezen emberek írmódja száraz, kifejezősők üdeség, képzelők szeretet és tűz nélküli; nincs semmi felavatottságuk. Műveikben semmi gazdagságot, semmi felüdülést nem találhatsz; hiába keresed bennök a végtelenséget, mert hiányzik belőlök Isten. Azon gyöngéd vallás helyett, melyet XIV. Lajos századának mesterei ékes szólásnak hangjának feltalálására zenei eszközül használnak, az újabb írók szűkkeblű bölcseletet használnak, mely mindent osztályokba és alosztályokba soroz, az érzelmeket zsinórmértékhez illeszti, a lelket számoló táblára húzza s a világegyetemet a befoglalt istenséggel együtt a semmiségbe visszalöki.”¹⁾ Mi sokat dicsekszünk korunk bölcseletével; de bizonyára ama könnyelműség, melylyel a keresztény intézvényeket lenézzük, semmi sem kevésbbé, mint bölcseleti.”²⁾

A bölcselkedésemé tévirányai mellett nem hiányoznak ugyan az állapotok jobbra fordulásának előjelei s egyesnyomai sem, melyek egy jobb jövőnek zálogaiul tekintendők. De azért nagy küzdelmek várnak még a józan észre, míg a fogárdos, ügyes sophistika sok felé ágazó irányainak téves voltát kimutatnia s a bölcselkedés egyedül, kizárólagos helyes módját érvényre emelnie sikerül. Addig vigasztaljon bennünket a küzdés diadalának, az örök haladásnak tudata, melyet oly szépen kifejeznek Herder eme sorai: „Azonban mégis örök a törekvés; senki sem áll korában egyedül, épít az előbbire s alapot készít a jövőnek. így szól a hasonlat a természetben, így Isten beszélő előképe minden műveiben, nyilván így az emberi nemben. Vezérlő szándéknak színtere a föld, habár nem látjuk is, a végső szándékot, az istenségnek színtére, jóllehet csak nyilasokon s egyes jelenetek romjain keresztül. E tekintet legalább tágasabb, mint ama bölcselet, mely összevisszakever mindent s csak itt-ott egyes bonyodalmaknál állapotodik meg, hogy mindent hangyjátékká, egyes hajlamok és erők czéltalan törekvésévé, zúrré csináljon, melyben kétségbe esünk erény, Isten fölött.”³⁾

Az ál bölcselkedés jeleimen dívó rendszereinek csak emez

¹⁾ Genie du Christianisme, T. II. P. III. L. 4. Ch. 5.

²⁾ Ugyanott, T. II. P. IV. L. 6. Ch. 13.

³⁾ Werke, 1813. 272.

érintése is elégnek látszik annak belátására, hogy az emberi ész tévedésből tévedésbe sikamlík, ha megtagadja örök törvényeit; ha nem marad hű;; bölcselkedésnek kettős kútforrásához: az érzéki észrevevés és az ész tiszta, előleges fogalmihoz; ha vagy csupán tapasztalati, vagy csupán gondolkodási természetünkre s nem ezek összhangzó működéséből származó alapra akar építeni; ha a keresztény műveltség hatásait észlelni, a kinyilatkoztatási tant, amennyiben az a történetben kétségtelen és tanúsággal is bebizonyítható hatással bírt és bír, elferdítéseire vetett tekintettel tanulmányozni nem tartja magát kötelezettnek; ha a bölcselő ész elbizakodva az igazság nyomozása körül kifejtett erejében, önmagát teszi az értelmi világ központjává s az igazság tárgyilagosságát elvetvén, azt merő fogalommal változtatja, melynek semmi való nem felel meg.

Ha a különcz eszméknek a történelem lapjaira jegyzett hosszú során végig nézünk: láthatjuk, hogy a gyarló emberi ész már akkor is hasonló tévedésekbe sülyedt, midőn a római pogány műveltség első képviselője kimondá, hogy nincs oly oktalanság, melyet egyik-másik bölcsész nem vitatott volna. A fölületesség, az önhitt felfuvalkodás, a sofistikai furfangosság sehol sem talál oly tágas mezőt ábrándos dőreségei, veszélyes tanai, romboló rendszerei számára, mint épen itt. Tekintve az egymást czáfoló, kigúnyoló rendszerek nagy számát, nem csudálkozhatni, hogy a bölcsélet, melynek világító toronyul kellene szolgálnia, anyira vesztette legyen hitelét, míg más tudományok oly magasra emelkedének. Az értelem botlásai az ismeretszerzésben egészen természetesek, főleg ha az érzékiség szertelen befolyása megvesztegeti. S épen ez a forrásuk a téves bölcséleti rendszereknek hogy e gyarlóságot nem veszik tekintetbe, hanem az értelmet számtalan csalódásai daczára is csalhatlannak tartván, azt a világ központjává teszik s úgy járnak, mint ama csillagász, ki az égi testek aberratióit nem veszi számításba, vagy mint azon hajós, ki a delejtű elhajlásait nem ismeri. A bölcselkedés tévedése, melyet a pogány ókor legnagyobb bölcselői is részint világosan észre vevének, részint sejtének, azon az emberi nem története által bebizonyított tény, hogy a magára hagyott értelem minden erőlködése daczára sem bírt az egy Isten ismeretének tiszta magasságára emelkedni

az újabb kor bölcselkedése pedig azt is bizonyítja, miszerint a bölcsélet eltérően amaz iránytól, melyet eléje a keresztény műveltség iránti hála szabott, azt az ismeretet megőrizni sem bírta; hanem azon támasztól is megfosztván magát, mely eddigi vívmányait egyedül biztosítá vala, az igazság megismerésében való haladást lehetlenné tette, aprónként valamennyi nagy eszmén túladdott, míg végre magára az Istenségre került a sor.

A bölcsélet feladata nem lehet az, hogy oly igazságokkal foglalkozzék, melyeket a végtelen bölcsesség az értelmi belátás korlátain is túl emelt hit számára tartott fel; a bölcsélet csak az emberileg tudhatóra s tudottra terjesztheti ki birodalmát; de az igen is feladata neki – mondja bölcsen Somogyi K. – s legdicsőbb hivatása, hogy kijelelje, biztosítsa és mindig tisztában tartsa azon szintén isteni kéz rakta alapokat, saját esze- és szívének legnemesebb sugalatait, melyekre a gyarló értelem vívmányait a végtelennek tudományával kiegészítő hit tovább építhessen és az átszellemülésre, Istennel való szorosabb egyesülésre azaz tökélyre hívott emberiség boldogságának templomát fölemelhesse. – Már hogy a bölcsélet eme feladatát megoldhassa, nem csak arról kell meggyőződnie, hogy a fönnebb jelelt mesterektől jóllét helyett csak iszonyú pusztításokat várhat a társadalom, hanem személyes Istent helyezvén a mindenség központjába, magát Kantnak követelményét (postulatum) is el kell vetnie, melynek ellenében Herder, miután azt nem a tiszta ész, hanem beteg képzelem szüleményének, képzelgésnek törekedett bebizonyítani, következőleg” nyilatkozik: „El tehát e szóval: tiszta ész eszménye! Az ész nem költ, nem teremt eszményeket; szükségképi fogalmat, ok és hatás közti összefüggést keres. Önámítás az, mintha az istenség eszméje a természetvizsgálót zavarná, vagy feltartóztathatná; önkényes szóbalványok, képzelmények zavarják őt, nem pedig a föltétlen, Önmaga által nyilatkozó, szükségképi igazság. Helyezd ezt mindenütt alapul s nem fogsz tévedni. Az Istennek s egységének mint tiszta észnek fogalma világosította föl és szabadította meg a képzelet agyrémeitől az emberi észet. Az tanította őt egységet ismerni fel, hol egység volt, szükségképi törvényt találni ott, hol azok szembe

ötlöttek, vagyis mindenütt. Ezen az úton fog az ész tovább haladni s a szemfényvesztő képzeletet is rendre utasítja.”¹⁾

Ily irányban bölcsekedve a nevelő nevelői pályáját legmagasztosabbnak fogja tekinteni. Óhajtjuk, hogy minden nevelő bölcsesz legyen; de bölcsekedése lényünk kettős természetének együttes, összhangzó működésén alapuljon. – Többire nézve figyelembe ajánljuk Somogyi Károlynak többször említettük s használtuk jeles művét, mely míg egy részről maga is elég felvilágosítást ad Hegel és társai rendszeréről, más részről jeles kútfőkhöz vezet az olvasót.

¹⁾ Herder, Werke. 182Ü. XV. 248.

IX. SZAKASZ.

A rajztanítás.

85. §. A rajztanítás szükségessége általában.

Rajzolás alatt terhes alakoknak vonalak általi elállítását értjük valamely síklapon, tehát oly művészetet, mely kiválóan a térérzék gyakorlását tűzi ki feladatul. A rajzolás által elállított művet rajznak, rajzolatnak mondjuk. A rajznak célja vagy önmaga, mint amely t. i. a bennünk létező szépnek külalakot akar adni, vagyis az eszményt állítja elé, például eszményi tájrajzokat, életkép- s növényrajzokat sat.; vagy haszon is a cél, például az építészeti, gépészeti, kézműi, szóval a műrajzoknál. De azért ez ntóságban is adhatni kifejezést a szépnek, mert nincs tárgy, melyet szépen ne lehetne előadni.

Van-e s mennyi helye a rajznak az általános műveltségre törekvő tanodákban, arra nézve sokáig igen eltérő nézetek uralkodának. Maga Curtman is egyenesen kizárja azt az elemi tanodákból s az ismétlő, reál és szaktanodákra utalja.¹⁾ Kimondja ugyan, hogy igen szép és hasznos lenne, ha mindenki értene a rajzhoz, sőt a festő művészetéhez is, nem tagadja annak többféle képző erejét sem; de mivel sok időt igényel, az elemi tanoda pedig úgyis eléggé van terhelve tárgyakkal, azért a felsőbb iskolára hagyja azt, annyival inkább, minthogy ha mindent föl kellene venni a tantervbe, ami hasznos, szép és kellemes, akkor a hangszer-zene mellett még több érvet lehetne felhozni, mint a rajz mellett. Pestalozzi kora előtt csak itt-ott volt ismeretes a rajz, s ahol tanították is, rendszeren ferdén kezelték, követ-

¹⁾ Lehrbuch der allg. Pädagogik. 1846. III. Th. S. 178.

kezeskép nem is lehetett sikere. De Pestalozzi kora, mely a belterji képzésnek, a kitaláltató módszernek kora, e tekintetben is nagy lendületet adott a tanügynek; ki lett mondva, hogy a térérzék fejlesztése s így a rajztanítás nélkül összhangzó embernevelést nem eszközölhetni. Mindamellett is a rajz egészen a legújabb időkig részint csak mint szabad tárgy vala ismeretes, részint mostohán kezeltetek; az elemi tanodák legnagyobb részében pedig nevérol sem ismerek. E jelenségen azonban, ha meggondoljuk, hogy a rajzot még egy Curtman is csak mostohagyermeknek tekintette, nem csudálkozhatni. Csak így történhetett, hogy a rajzra nem csak hazánkban, hanem Németországban is csak a legújabb időkben kezdenek több figyelmet fordítani. Másképp gondolkodnak a francziák, kik az elemi tanodában a rajzot is kötelezett tantárgynak tartják.

Ha nem mondjuk is azt, mit némelyek állítanak, hogy a rajznál nincs képzőbb tárgya az elemi tanodának: de minden esetre hathatós érveket hozhatni föl mellette.

Tagadhatlan nevelési elv, hogy az általános műveltséget nyújtó azaz az elemi, polgári s gymnasiumi tanodának a tanuló művészeti érzékeinek fejlesztésére is kell gondot fordítuia. E célra pedig a gymnastika, ének és rajz kínálkoznak, „Igaz ugj an, hogy a művészet tanítása általában véve egybe esik a tantárgyak tanításával; például a vallástanítás a szépség forrásának, az ős-szépnek szemlélésére vezeti a tanulót; a természettudományok a való, reális szépséget tárják fel; a történelem- és nyelvekben az emberiség szelleme által teremtett szépségeket és a művészet legremekebb tárgyát, az embert, látjuk; mindezek arra is szolgálnak, hogy a növendék szépsézeteti érzéke ébredjen és ki-műveltessék: de az is igaz, hogy a művészet is csak művészeti munkaság által juthat világos tudatunkba.”¹⁾ Ha a rajztanítás képző erejét tekintjük, azt a szem és kéz ügyesítésében, a képzelet, szépérzék s az ezzel összefüggő erkölcsiség művelésében találjuk. Hogy szemét és kezét mindenkinek tigyésítnie kell, azt az embernek veleszületett tehetségei s ezek közt főleg az alakérzék követelik. A teremtett világ s az emberi művek megismerése nagy részt azon alapul, hogy a tárgyak alakját felfogjuk. Hogy

¹⁾ Schmidt, Gymnasial-Paedagogik, S. 249.

pedig a teremtés megismerése nagyfontosságú dolog, ki vonhatná kétségbe? Az alakérzék éppen azért van adva az embernek, hogy a teremtés miriadnyi fölséges alakjait felfogja és ne járjon-keljen a természetben anélkül, hogy annak szépségeit észre vegye. Éppen így van a dolog az emberi művészet alkotmányaira nézve is. A rajz megszoktatja az embert a természetben és művészetben levő alakok, alkatok, csoportozatok helyes felfogása- és elállítására, és pedig azoknak legkisebb s legfinomabb vonásai- és viszonyaira nézve is. De a látható világ felfogása, amennyiben alakja és alkata van, gyakorlott képzelet nélkül nem történhetik. De itt a képzelet képeket nyújt a léleknek, melyekből a képzelem (szoros érteményben, phantasia) új alkatoakat teremt. Képzelő tehetség nélkül nem emelkedhet föl a lélek az érzék fölöttinek országába.

Tovább menvén, úgy tapasztaljuk, hogy a rajz a szépérzéknek is kitűnő tápúl és fejlesztőül szolgál, az eszményiséget a természet és az emberi élet számtalan tüneményei-, képeivel, alkatai- és színeivel gazdagítja s képessé teszi a képző művészet megértése- és élvezésére. A szépérzék veleszületett tehetsége ugyan az embernek, mindenki képesítve van a szépnek szemlélésére s érzésére; de ez csak bizonyos pontig terjed; száz és ezer szépség mellett illetetlenül megy el az, kinek szépérzéke fejletlen, gyakorlatlan. Sokan vannak, kik minden felé utaznak; de sem a természet nem köti le figyelmöket, sem a nagy városok remek építményei, emlékei, nevezetességei nem érdeklik őket; egy kapun be-, másikon kimennek; míg mások valamint a természet szépségeiben, úgy az emberek műveiben is legtisztább örömet, gyönyört lelnek s későbbi korukban is élvezettel emlékeznek vissza a tapasztaltakra. E jelenségnek oka természeti adomány is lehet ugyan s a nevelés más tényezői is befolyhatnak rá, de legnagyobb részben mégis csak a rajzolási képességben rejlik. Azért mondta Göthe is, hogy a rajztanítás egyik részét teszi a nevelésnek, mint amely a szép természetet észlelni, ismerni, szeretni s belőle örömet meríteni tanít. Aki ért a rajzhoz, jobban megérti a művész művelt s így többre fogja mind a művészt, mind művét becsülni, következésképp tisztességesebben fogja jutalmazni is. Igen korán fogta fel ennek jelentőségét az egyház, mely a művészeteket ál-

talában pártfogásába vette. Hogy csak egy mozzanatot említsünk: „A konstantinápolyi szerzetesek a világ legszebb könyvtárát a művészetek legnagyobb remekeivel egyesítették; láthattuk ott különösen Praxiteles Venusát. Mi legalább azt bizonyítja, hogy a kath. istentisztelet megállapítói nem voltak ízlés nélküli barbárok, bigot barátok, kik otromba babonáságba sülyedtek”¹⁾).

Hogy pedig a szépérzék művelésével erkölcsi nemesedés is jár: azt már csak abból is tudhatni, hogy a szépet ismerő, érző, kedvelő és gyakorló egyén nem könnyen vetemedik aljasságra, durva érzéki élvezekre, mert ezek sértik szépérzékét. Mily nagy nyeresemény már csak az is, hogy a rajztanuló kitartó szorgalomra, csendes működésre, rendre, tisztaságra s jó Ízlésre szokik! Fialtal emberek, kik a rajzot megszerették, sok üres óráikat kellemesen és haszonnal töltötték, melyeket különben talán erkölcsi kárukra használtak volna fel.

Főnnebb úgy tekintettük a szemnek és kéznek ügyesítését, mint a világ megismerésének s ezen ismeret előadásának eszközt; de a gyakorlati életre nézve sem kisebb annak jelentősége, főleg nálunk. Nem szükséges messzűnven hoznunk fel példákat: földművelésünk még fejletlen, iparunk nincs, kisebb városaink s falvaink épületei kő- és sártömegek, szilárdság, beosztás, kényelem nélkül; vidéki kézműveseink majdnem kezdetleges állapotban vannak. Nem tagadhatni, hogy mindennek bizonyos pontig sajátos politikai helyzetünk is volt oka: de tagadhatlan az is, miszerint mulasztásainknak legnagyobb részök van benne. Nagy városokra mutathatnánk, de exempla sunt odiosa. Míg a rajzot egész lélekkel nem karoljuk föl, addig hiába várjuk a jobbat. A földművelő, ki rajzolni tanult, földjeit, rétjeit, eredejét egészen más-kép, okszerűbben, több haszonnal kezeli, lakát, gazdasági épületeit takarékosan s Ízletesen építi. Ha építkezik, meg tudja ítélni a tervet, kiszámítani a szükséges anyagot és költséget és így tudatlanságától nem fizet adót, megcsalásnak, pörlekedésnek nem lesz kitéve. – Sokkal szükségesebb még a rajz az iparosnak, ki műveinek szép alakot tartozik adni. De nem csak ezeknek szükséges a rajz; hanem mondhatni, nincs ember, ki hasznát ne venné, élvezetet ne szerezne magának általa.

¹⁾ Chateaubriaud, Genie du Christ. T. II. P. III. L. 1. Ch. 3.

Ezen okoknál fogva a rajz minden iskolában, melynek feladata általános műveltséget adni, a rendes tantárgyak között foglal helyet, tehát az elemi és polgári tanodában és a gymnasiumban. A gymnasium közös osztályaiban a rajz nem csak a felhoztuk általános érveknél fogva, hanem azért is rendes tárgyat képez, mert reál irányú képzés nélküle nem is gondolható. Az elemi iskolai rajztanításra nézve azon akadály merül fel, hogy tanítóink legnagyobb része nem tud rajzolni. Ez akadály azonban nem sokára meg fog szűnni, minthogy a képezdékben mintegy tíz év óta a rajzot is tanítják. Egyébiránt amely tanító nem tud rajzolni, fogjon bele, és erős akarat s kitűrés mellett rövid idő alatt annyira viheti, hogy sikerrel taníthat, mert a rajz nem oly készség, melyet későbbi korban tanulni ne lehetne.

86. §. A rajztanítás nemei.

Kimutatván a rajztanítás szükségességét, abból egy úttal feladatát is kivihetjük. „Ami a tananyagot illeti, azt az elemi rajztanítástói kezdve föl a festészetig határozott fokokra osztani bajosan lehet; bár az újabb tanítástan, mely mindent állandó formákba akarna erőltetni, ezt is megkísérlette. A nagy mesterek különböző utakon haladtának céljuk felé: mi elég ok arra, hogy itt is a szabad mozgás törvényének kell uralkodni.”²⁾ Mivel azonban a rajztanításban oly tágas tér nyílik a tanítói tevékenységnek, hogy azon igen könnyű az eltévelyedés, amidőn aztán a tanítás fárasztó és meddő leszen: azért minden szabad mozgás és a tanulók egyedi képessége igényelte módosítások tekintete mellett is szükséges legalább némi támpontokat jelelnünk ki, melyekről a tanító könnyebben tájékozhatta magát a tanoda igényei s helyi körülmények szerint követendő tantervre nézve. E támpontokat jeles szakférfiak tapasztalatai nyomán következőkben jeleljük ki.

A térbeli alakok vagy természetiek, vagy művészetiek, továbbá vagy alap-(mérteni); vagy lezármazott alakok. Rajzolásuknak többféle nemök van: ¹⁾ A vonal rajz, mely csak vázlatát adja a tárgyaknak, s mely alatt némelyek a vonalzó-

¹⁾ Niemeyer, Grundsätze, etc. 1835. IL Th. tí. 1-18.

és körzővel való rajzolást értik, és a kidolgozó rajz, mely árnyékol is. 2) Mértani vagy síkraajz és távlati rajz. Az első a tárgyakat nagysági viszonyaik szerint, a második pedig úgy adja elé, amint látszanak. Valamely tárgy oldalának mértani rajzát álló rajznak, alapjának rajzát alaprajznak nevezzük. 3) Szabadkézi rajz és műrajz, amint t. i. vonasz- és körző nélkül, vagy azokkal dolgozunk. 4) Másolat, és pedig vagy rajzminták, vagy természeti testek másolata, vagy önalkotás a már szerzett szemléletek alapján.

Egy másik szempontból a rajz elemire és alkalmazott-ra oszlik; az elemi a vonalak-, szögek és mértani alakokkal mint minden későbbi rajznak alapjával foglalkozik; az alkalmazott a különféle tárgyak elállításában gyakorol.

Ezen tananyagot általában következő négy tanfokozatra oszthatni. I. tanfokozat: elemi rajzolás, összekötetésben másolás- és feltalálással. II. Fokozat: alkalmazott szabad kézi rajz másolásra mértani természetrajzra és öntalálásra terjeszkedve. III. tanfokozat: műrajz a másolás és feltalálás folytatásával. IV. tanfokozat: távlati rajz. A polgári és középtanodai rajzitanítás ugyanily fokozatban gyakorlandó, csak hogy itt a határokat távolabbra jeleljük ki.

Az elemi és polgári tanodákban a helykörülmények s a tanulók valószínű életpályája szerint a rajznak erre, vagy arra a nemére fektetjük a súlyt, de mellőzni egyet sem szabad. A gymnasiumi rajzitanítás fokozatait a III. K. 67. §-kében láthatni.

E tanfokozatokat aszerint állítottuk fel, amint a rajz nemei könnyebbek és nehezebbek, s amint egyik a másiknak alapul szolgál. Az I. tanfokozatból láthatni, hogy az elemi rajzot minden következőre nézve alapul, a IV.»bői, miszerint a távlati rajzot legnehezebbnek s így a legfelsőbb fokra hagyandónak tartjuk. A távlati rajz bizonyos érettséget igényel s a közéletben sem oly fontos, mint a többi rajznem s végre az elemi tanoda szűk korlátai közt a szépérzék művelését is csak fölötte kevésbé mozditja elő. A szoros érteményben veendő műrajzolás a III. tanfokozaton kezdődik; de mivel az alaktant összekötjük az elemi rajzzal, azért az már a I. fokozaton is gyakorolható, mint azt Hippus és mások cselekedték. Az alkalmazott szabad kézi rajz az elemi és műrajzolás közt foglalhat helyet.

Hogy melyik osztályban kell kezdeni a rajzot, arra nézve nem egyezők a vélemények. Mi úgy tartjuk, hogy annak, valamint az alaktannak legelső elemeit már a legelső osztályban kell elévenni; amint azt csakugyan minden tanító elé is veszi, midőn a kicsinyeket részint együttesen, részint csendesen különféle vonalak, alakok, betűk Írásában gyakorolja. Ez azonban még a szemléleti tanfolyamhoz tartozik, s a tulajdonképi rajzot a középosztályban kell kezdeni. Mennyire terjedjen a tanítás, azt a helyi körülmények határozzák meg.

87. §. Általános szabályok a rajztanításra.

A tanítás általános elvei minden tantárgyra ugyanazok lévén, azon tanító, ki a tanítást szorgalommal tanulmányozta s a többi tantárgy tanításában követett eljárását s tapasztalatait a tanítási elvekhez mérni megszokta, a rajztanításban is fogja tudni magát tájékozni, anélkül hogy tüzetes útmutatásra szorulna: a kezdők kedvéért azonban nem látszik fölöslegesnek a tanítás általános elveiből folyó néhány szabályt ide iktatni, melyek minden akár alsóbb, akár felsőbb fokú rajztanításban szem előtt tartandók. E szabályok következők:

1) Az általános műveltségre törekvő tanodák rajzolásának nem egj és, hanem az összes rajznevemben való gyakorlás levén feladata, hibát követnének el, ha a tanulókat a rajznak csak egy, vagy két ágában gyakorolnók. A szakrajz szakiskolába való. Ha a rajz alaki képző erejét összhangozóan és teljesen szándékunk alkalmazni: akkor a tanulónak nem csak egyféle tárgyakat kell felfognia és rajzban eléállítania, hanem mindazokat, melyek környezetébe esnek: következőkép sem csupán természeti, sem csupán építészeti, vagy csupán kézmű tárgyakat, állatokat, vagy virágokat, tájakat nem kell rajzolnia, hanem mindenfélét, de természetesen kellő egymásutánban. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy a városi és falusi, továbbá a kézmű- és gyáriparra készülő tanulók jövődő hivatásának igényeit számba vegyük és csak rajzaikra kiváló figyelmet fordítsunk. Minthogy pedig a cél inkább alaki mint anyagi: azért a rajztárgy túlnyomóan alanyi szempontból határozandó meg,

vagyis az egyes tanulók hajlama, képessége is tekintetbe veendő. Ami a gyermek erejének legjobban megfelel, ami ügyességét, készségét leggyorsabban, legtöbb oldalról előmozdítja, azt rajzolja, de természetesen csak úgy, hogy az összhangzó képzés csorbát ne szenvedjen; valamely ágának teljes kizárásáról szó nem lehet, hanem csak arról, hogy a főtárgy a központban, a többi pedig a körzetben legyen.

2) A rajznak sokoldalúnak és változatosnak kell ugyan lenni; de azért igen tévedne a tanító, ha kénye- kedve szerint ma ezt, holnap azt venné elé: mint mindenben, úgy itt is szigorúan kell alkalmazkodni azon két elvhez, melyek szerint egyszerűről összetettre, könnyebbről nehezebbre történik az átmenet; mert ha idő előtt rajzoltatunk valamit, a tanuló nem bírván meg a tárgyat, kedvét veszti, vagy munkájának silányságát be nem látván hiúvá, elbizottá leszen. Az egyenes vonalakból álló alakok általában könnyebbek; de e könnyűség nem mindig a kevés vonalban és szögben rejlik, mert a sokoldalú és sokszögű alakot, melynek oldal- és számviszonyai könnyen felfoghatók, könnyebben rajzolhatni, mint az egyszerűbbet, de amelynek nevezett viszonyai nehezek: így például a nyolczszor könnyebb, mintáz ötszög; a görbe alak könnyebb, ha egyenes vonalra támaszkodik, például a fél kör, mint a szem, orr, fül, kéz, állat, virág, gyümölcs, fa, edény stb. E pontra nézve rend szerint sok baja van a tanítónak, míg a tanulókat őszinte engedelmességre nem szoktatja. Ezek ugyanis, bár alig kezdek meg a rajztanulást, mindjárt elunják a szem- és kézidomítás tekintetéből okvetlenül szükséges elemi gyakorlatokat s már is nagyterjű tárgyakat akarnának rajzolni, melyekhez természetesen semmi előiskolájok. Ugrásnak nem lévén szabad történnie, a tanító szedje össze minden ügyességét, hogy tanítványait a kellő fokozatok szükségességéről meggyőzze; hogy azok ne a külterjben, hanem a siker biztoságában találják ügyességek gyarapodását.

3) A helyes egymásután még nem biztosítja a czélt. Vannak tanítók, kik nagyon megtartják a kellő fokozatokat; de tanításuk csak abban áll, hogy kijelelik a rajzolandó mintákat s rajzolás közben egyet- mást javítanak a rajzokon. Így a tanuló magára van hagyatva, kezd úgy, amint legjobbnak gondolja,

vagy nem is gondolja, sokszor egészen ellenkezőleg, és nagyon megnehezíti magának a dolgot; alaprajzot nem csinál, hanem sorba vesz minden részt a tetejétől kezdve az aljáig, vagy fordítva, és sokára, nagy fáradsággal megcsinálja ugyan a virágot, de az egészen más, mint amilyen a mintán áll. Ily tanítás mellett a tanulók alak-felfogó tehetsége, szemmértéke nem, vagy hibásan gyakorlódik. Egészen máskép és sokszorta könnyebben rajzol a tanuló, ha előbb a rajzolendő alakot minden része s viszonya szerint megismerte. Azért a tanítás elveit értő tanító kötelességének fogja tartani a rajzolás tárgyát előbb kellőleg szemléltetni, a szemléltet legegyszerűbb alakjában néhány vonással, vagy sokszor csak vonalakkal kijelelni, azt, hogy mikép fogjon hozzá a tanuló, mikép folytassa és végezze be, megmutatni, s néha, főleg a kezdőknél, az egész alakot a táblán részenként megcsinálni és utánoztatni, hogy a tanuló képzelete támpontokkal bírjon. És ezt annál gondosabban kell tenni, minél ifjabbak és gyöngébbek a tanulók; a felsőbb fokokon azonban néha-néha egészen saját képzeletére kell hagyni a tanulót, s a tévedésekre csak későbbben leszen figyelmeztetendő.

4) A segélyzésben csak eddig és nem tovább levén szabad menni, megrovást érdemelnek az oly tanítók, kik kérdésből, vagy alaposan tanító s épen azért látmányos eredményt fel nem mutatható tanító társaik elhomályosítása tekintetéből fényes rajzokkal lépnek fel a közönség előtt, de amelyeket részben ők maguk csináltak. Ilyen eljárás nem csak az avatatlan közönséget szedi rá, hanem a gyermekeket is hazudságra szoktatja.

5) Sokszor lehet hallani, hogy a rajz nem munka, hanem csak felüdítés. Kik így beszélnek, azoknak nincs neveléstudományuk, mert a rajzolást csak annyiban vehetni felüdítésnek, amennyiben az a tanuló kifáradt szellemét más oldalról veszi igénybe, de azért szórakozottan csakúgy nem gyakorolható, mint bármelyik tárgy; ha az alaki czélt el akarjuk érni, a tanulónak egész szellemerejével kell dolgoznia. Itt is rendes, pontos, tiszta, szabatos foglalkozást kell követelni; amely tanuló rendetlenül, piszkosan rajzol, nem igen lesz annak különb szépérzéke más tárgyakra nézve sem. – Igaz, hogy a rend, figyelem fentartása a rajzórákban sokkal nehezebb; de ha az elemi tanodákban

maguk az osztálytanítók tanítanak, a középtanodákban pedig az eddigi melléktanítók helyett a többivel egyenrangú rendes tanítók lesznek, könnyebben kezelhetni a fegyelmet. Bár túlzásnak lássék is állításunk, de mi úgy tapasztaltuk, hogy a gummi nagy hátrányára van valamint a fegyelemnek, úgy a munka tisztaságának, pontosságának is. Csak egyes ritka esetekben engedje meg a tanító a gummi használatát: s látni fogja, hogy a szórakozás, csevegés, mások munkájára való figyelés, csendes, tiszta, rendes foglalkozássá változik. Megkönnyíti munkáját a tanító, ha a tanulók közül segédeket nevel magának a kisebbek és gyengébbek számára.

6) A dolgozatok megbírálása, a hibák kijelélése és kiigazítása nélkül nem nagy előmenetelt várhatván, a tanító ebbeli kötelességét lelkiismeretesen fogja leljesíteni. A bírálásban okosan és kíméletesen járjon el. Igen roszul hat a tanulókra, ha nem sikerült rajzaikat kíméletlenül széttépjük, vagy a kötetkébe rajzoltakat keresztülhúzzuk. Több órai, vagy több napi fáradságos munkát pillanat alatt megsemmisítve, a rajzkötetkét meggyalázva látni senkinek sem fokozhatja kedvét. Ilyen büntetés csak a végső hanyagságot értheti.

7) Némelyek nem tartják czélszerűnek házi munkát adni fel a rajzból, minthogy azt állítólag mások csinálják; de visszaélések nem csak itt, hanem minden írásbeli feladatnál történhetnek. Legyen a tanító az, kinek lennie kell, szerezze meg tanítványai bizalmát, szeretetét, s bizonyára nem igen fogják őt kiátszani akarni, annyival kevésbbé, minthogy az idegen munkát úgyis fölismeri.

8) Testi nevelés szempontjából gondja legyen rá a tanítónak, hogy a tanulók szabályosan üljenek, testöket meg ne görbítsék, a pala- vagy rajztáblát mellükhöz ne szorítsák, kezöket szabadon tartsák, a vonalak húzásánál ne a táblát és papírt, hanem kezöket, forgassák, a papírt az egyszer elfoglalt helyéből ki ne mozdítsák, végre hogy a világosság balról essék a terembe, vagy ha elülről esik, az ablakok függönyözve legyenek.

9) Ami a rajz-szereket illeti, kezdetben elegendő a palatábla is, de a másolatokat s a fennálló és önalkotási rajzokat már papírra kell rajzoltatni, azonban minden fényűzés, fölösleges költség nél-

kül; ne követeljen többet a tanító, mint amennyire a szülők képesek és szívesen hajlandók.

88. §. Eljárási szabályok az egyes rajzfilmek tanítására.

Ezen általános szabályok után lássuk röviden a rajz egyes nemeiben követendő eljárást.

1) Az elemi rajzolás egymásutánja következő: vonalak szögek, vonalak és szögek osztása, egyenszerű háromszög, egyenszög, négyzet, ferde, ferde, egyenszerű háromszög, szabályos hatszög és nyolcszög, különféle ívek egyenes vonalakra támaszkodva, negyed és fél körök, görbevonalú sokszögek; kígyó-, hullám-, csigavonalak, a kör, kerület, tojásdad vonal s ezek folyama közben egyenes és görbe vonalaknak ütenyre való csinálása. – Hogy az elemi rajzolás mindenféle rajznak alapját képezi, s így okvetlenül azon kell kezdeni, azt senki sem vonja kétségbe, aki tudja, hogy a tanításnak minden előtt eleminek kell lenni. Az elemi rajzolás jelentékeny képző erejét be is érli mindenki, csak hogy száraznak, fárasztónak tartják, és az alapalakok begyakorlását a tárgyak elállítással is összeköthetnek vélik. De hogy az elemi rajzolás unalmas, az nem igen áll; mert a gyermekek, kivált a fiúk különös kedvet találják a szögnek két, három, négy s több részre való osztásában, az egyenszerű háromszögnek, nyolcszögnek, körnek stb. rajzolásában; s ha úgy volna is, az ügyes tanító, valamint minden, úgy ezen tanítást is érdekesebbé fogja tudni tenni. Ami pedig a másik pontot illeti, a tárgyaknak az alapalakok gyakorlása tekintetéből való rajzolásánál a célzott haszon nagy része kárba veszik; mert a gyakorlandó alapalak mellett sok mellékes dolog annyiszor, sőt többször is rajzolandó, mint az illető alapalak. – Fontossággal bírnak elemi tanításban azon gyakorlatok, melyeknél a gyermekek egyenes és hajlott vonalakat ütenyre csinálnak mint erről minden tanító már az ütenyírmód által is meggyőződhetett. Ez azért is jó, mert a kezdőket, kik különben a rajznál igen szórakozottak lennének, rendes munkára szoktathatni. Néha-néha szemmérések is teendők, részint természeti, részint

mesterséges tárgyakon. – Itt az a kérdés támadhat még, vajjon az elemi rajz összekötendő-e az alaktannal. Erre igennel felelünk. Igaz ugyan, hogy az alaktan egymásutánja nem vág össze mindig a rajzéval; így például az alaktanban előbb a háromszög fordul elő; az elemi rajz némely négyszöget némely háromszög előtt tárgyal: továbbá sok van az alaktanban, mi a rajzban lényegtelen: de ezek mind nem oly okok, melyekért a szépen együttesen kezelhető, egymást támogató, fölvilágosító két tárgyat egymástól elválasztani kellene; maradjanak együtt, ha nem is mindig, legalább többnyire; ahol nehézségek kerülnek elé, ki fogja azokat egyenlítani tudni a tanító.

2) Az elemi rajzolás mellett az alkalmazott is szükséges; mert a bennünket környező világ alakjai, melyeknek felfogása és eléállítására nélkül a rajztanításnak sem alaki, sem anyagi feladata nem oldható meg, legnagyobb részben nem alap- vagyis mértani, hanem leszármazott alakok. Az alkalmazott rajzban először is a másolásról szólunk. Az elemi rajz minden következőnek alapját képezi; de azért nem kell azt kelleténél túl nyújtani, hanem a szemmérték és kéz meglehetősen ügyesítése s a pontos, tiszta eléállításnak megszokása után lassankint a másolásba is belevezetjük a tanulót. „A tanulónak előbb a mesterek által rajzoltat kell rajzolnia, olyat, mit tetszés szerint közelébe vehet és rendezhet, minek minden zavaró mellékleteit elhagyhatni, minden egyes vonalát tisztán megkülönböztethetni, s csak azután mehet át természeti tárgyak önálló utánzására és képzeteik másolására.”¹⁾ A másolás szorgalmas gyakorlását nem csak a gyakorlati élet, hanem a művészi erő összhangzó képzése is ajánlja, mert ezt a nélkül nem eszközölhetni.

Ami a másolásra kiszemelendő tárgyakat illeti, azok: a) mennél több oldalú képző erővel bírjanak; így például közönséges butor, edény helyett jobb művészt, díszedényt rajzoltatni; mert a rajzoló erő mind a két tárgyon gyakorolható ugyan, de az utósó a szépérzékét is műveli. Ez okból a mintáknak művészieknek kell lenniök. A másolás az elemi tanodái rajznak központját képezi, de rend szerint csak vonalakban, árnyékolás nélkül; az árnyékolásban csak a kiválóbb tehetségű tanulókat gyakoroljuk. Hogy a

¹⁾ Curtman, Lehrbuch d. allg. Paed. 1846. III. Th. S. 180.

gymnasium véghatára sokszor messzebb van, mint az elemi tanodáé, magától érthető, b) Együttes másolásra a táblára, vagy falra akasztott nagy mintákat kell használni, melyeket a tanulók tisztán láthatnak, c) Fontosabb azonban ennél, hogy a tanító maga rajzolja le az alakot a táblára. Erre nézve Hippius ezt mondja: „A tanulók keletkezni látják a rajzot, látják elejét és végét s mélyebben hatnak a szabad felfogás lényegébe. A tanító a rajzot példányszerűen, pontonként alakítja a tanulók előtt, úgy amint azt a tanulóknak kell rajzolniuk. Az elkészült alakot aztán elemezni fogja. Ha a szemléltetés is megtörtént, akkor az alakot még egyszer mintegy gondolatban rajzolja, mialatt az eljárást pontról pontra elmondja. Erre a tanulók a szemlélt alakot kisebb alakban utánozzák.”¹⁾ d) Ha kisebb minták után rajzolnak is a tanulók, czélszerű a mintát többször rajzoltatni, majd kisebb, majd nagyobb alakban, mert ez igen kifejti a szabad felfogást, e) Ugyanezen czél tekintetéből jobb, ha sok mintát vázlatosan rajzolnak, mint keveset, de teljesen kidolgozva. Legczélszerűbb, ha időről időre nagyobb munkát adunk fel, közben pedig több vázlatosat, f) A másolásnál a némi egyediségre is kell némi tekintettel lenni, de az egyoldalúság kerülendő.

3) Az önalkotási rajzolás. A szépnek önálló alkotására többé-kevésbé minden ember bír tehetséggel s ez Otto szerint az isteni teremtő erő azon sugarának tudatára emel bennünket, melyet képzeletünkben nyertünk osztályrészül. Már csak ezen oknál fogva is feladata a rajztanításnak e tehetséget ápolni és serkenteni. De maga a gyakorlati élet is gyakran megkívánja, hogy képesek legyünk egyet-mást ízléssel rendezni, felállítani stb. Az iparosok pedig nem is boldogulhatnak mesterségükben, ha nem képesek szép alakokat eléállítani. Az önalkotási rajz részint szabad alakokkal, részint való tárgyakkal foglalkozik, melyeket vagy kiegészít, vagy kidíszít, vagy átalakít, de önkényesen feltalált alakokat is állíthat elé. Erre Diesterweg következő példákat hoz fel: „Valamely félig, vagy harmadrészben rajzolt alakot befejezni, egyenszöveget úgy kiékitni, hogy minden vonal a központból induljon ki, valamely egyenes vonalából álló alakot görbe vonalúvá változtatni, egyenoldalú háromszöge-

¹⁾ Hippius, Grundlinien einer Theorie der Zeichenkunst etc. Leipzig, 1842.

ket tetszés szerinti ékítéssel más alakba összekötni, valamely ablakot annak negyedrésze szerint kiegészíteni, valamely, asztallapot ékítményekkel ellátni, négyszög-alakú ablakot ívalakúvá változtatni, valami szép rácskaput, sorompót sat. tervezni.”¹⁾ E példákat Diesterweg elemi iskolák számára hozza fel; de könnyű ezek nyomán a magasabb fokozatokra is találni példákat. Legczélszerűbb azonban Ramsauer, Hippius s különösen Schmid Péter műveitől kérni tanácsot. – Ami az egymásutánt illeti, a szabad alakok képzése könnyebb levén, mint a való tárgyaké, azokkal keli kezdeni, még pedig összeköttetésben mennyiségtani alakokkal. A kiegészítés is többnyire könnyebb, mint az ékesítés, az önalkotás pedig legtöbb nehézséggel jár. – Néha együttesen is dolgozhatnak a tanulók, vagy egyes rajok; ha például valamely négyzetet kell kiékesíteni, több tanulót kihívunk a táblához s mindegyiknek adunk valami munkarészt, míg a többi palatáblára, vagy papírra rajzol. Többet kell csak vázlatban, tervezve dolgoztatni, mint teljesen. Amit részletesen kell kidolgozni, annak tervét előbb mutassák be a tanulók, nehogy hasztalanul dolgozzanak.

4) A természetutánzási rajz. Ezt Schmid Péter kizárólagos gyakorlásul állította föl, elvetve minden huzamosb műtani előgyakorlatokat, el elemi tanításra nézve a másolatokat és az önalkotást. De Schmid különben igen jeles módszerében, melyet három műve ismertet, kifeledte a számításból a nevelési nehézségeket. Módszere sok időt, még több türelmet, nagy termeket s jeles tanítókat követel, – mind oly igények, melyeket csak igen ritkán lehet együttesen kielégíteni. Azért e módszer, bár nagy tetszéssel fogadták, s ahol eszközei valának, fényes eredményt mutatott, de elemi iskolában nem volt kivihető; a közép tanodák rajztanítása azonban Schmid tanítványai által lényeges változtatáson ment keresztül. De azért a természetutánzási rajzot egyszerűbb módon az elemi tanodában is kell tanítani; mert az abban gyakorlott tanuló az őt környező világ tárgyainak alakjait élénkebben fogja fel, a távlati eléállításokat helyesebben érti; a területi törvényekkel való megismerkedés a fogalmak és gondolatok egész új világát tárja fel előtte, minek

¹⁾ Diesterweg. Wegweiser, I. B. S. 689.

értelmi fejlődésére is nem csekély befolyása legyen; végre az életben nem egy eset jó elé, melyben a természetutánzási rajz fontosnak és szükségesnek bizonyul. – A természet utáni rajz elejénte nehezen esik ugyan a tanulónak; de ha kissé beleszokott, semmit sem szeret annyira rajzolni; mi természetes, mert a látottak közvetlen, szabad, önmunkás visszaállítása igen nagy ingerrel bír rá. – Ezen érvekhez még azt tehetjük, hogy a távlati mozzanat alkalmazása nélkül teljes rajztanításról szó sem lehet. – De éppen azon tény teszi lehetlenné elemi tanodában a természetutánzási rajzot, hogy távlati törvényeken alapszik, ezeknek ismeretére pedig a gyermek nem emelkedhetik. Nem csak ez igaz, hanem az is, hogy e rajzhoz idő, tér és költségszerűbb rajzkészülék szükségesek, s hogy éppen ezen okok miatt nem talál az beutat elemi tanodákba; de téves nézet a dolgot magasra csigázni s a távlati törvényeket tudományos-féle alakban akarni ismertetni a gyermekekkel. „Ez époly kevésbé szükséges, – jegyzi meg helyesen Curtman – mint a zene elmélete az énektanításra, mint a testek egyensúlytana a tornára. Minden művészetnél az alkalmazás volt az első, úgy az elmélet; s a tanításban most is úgy van. A távlattan még magának a tanítónak sem szükséges okvetlenül.” 1) Hogy azonban a gymnasium magasabb fokozatain e tekintetben is sokszorta többet követelünk, az önkényt értődik.

Az elemi iskolai természetutánzási rajz mértani részére Diesterweg ²⁾ Otto mértani alakjain kívül a gyermekek környezetébe eső tárgyakat is kijeleli, u. m. ajtót, ablakot, rostélyt, kályhát sat. De Curtman azt mondja, hogy az edények, szobabútorok nem alkalmasak kezdő tanításra; mivel csak kevés egyszerű viszonyt tüntetnek elé, és kisebbítésöknek tetemesnek kell lennie. Jobbaknak tartja a mértani testeket, melyeket ő is, mint Otto, alkalmas helyre állít, hogy azokat mindenik tanuló világosan láthassa. Rajzolásuknál oda kell törekedni, hogy a tanulók a tárgyakat nagysági viszonyaik szerint helyesen felfogják. Hogy ez megtörténhessék, előbb minden viszonyt derekasán szemléltetni kell, úgy hogy azokat maguk a gyermekek határoz-

1) Lehrbuch der allg. Pädagogik. 1846. III. Th. S. 183.

2) Wegweiser, 1851. I. B. S. 690.

zák meg. A meghatározás után a tanító méréseket teszen, s csak miután a tárgy minden szempontból szemléltetve volt, kezdődik a rajzolás. E testeket különféle alakokba lehet összetenni. Habár – mondja Curtman ugyanott – nem minden lehető, de mégis elegendő számú összetételeken kell keresztülvezetni a tanulót, mielőtt az alakoknak kisebb nagyságú rajzolására menne át. Ha pedig ezen fokig jutott, akkor czélszerű lesz szemmérték szerinti méréseket tenni, hogy az által a tanulók egy részről a szépszerűi rajzra készítsenek elé, más részről a gyakorlati életben mindenkinek szükséges mérésekre képesítsenek.

A távlati rajzba az elemi tanulókat következő módon lehet bevezetni, a) Először is a távlati látás való tárgyakon gyakorlandó; minek az a haszna, hogy a gyermekek, ha nem is tanulnak távlatilag rajzolni, legalább némi bepillantást szereznek maguknak a távlati felfogásba, b) A távlati rajzot tulajdonképen másolás által gyakoroljuk. Jól megválasztott és fokozatosan rendezett távlati rajzmintákat rajzoltatunk a gyermekekkel és a távlati törvényeket, amennyiben azokat felfoghatják, a rajzolás alkalmával ismertetjük meg. c) Testek után is rajzolnak a gyermekek távlati rajzokat, vagy együttesen, vagy egyenkint. Ezen gyakorlásokra nézve megjegyzendő, hogy a rajzolás mindig többet ér a szemlélésnél, a testek utáni rajz többet a minták utáni rajznál. Továbbá szem előtt tartandó, hogy a rajzok árnyékolása, mint már fönnebb is említettük, nem elemi iskolába való. Nagyon megelégedheti, ha a tanulók gyakorlati utón némi távlati tájékozást szereznek maguknak; legfőlebb is némi kísérleteket tehetni, de csak is legügyesebb tanulókkal.

A középtanodákról csak annyit jegyzünk meg, hogy azok a távlati törvényeket a mennyiség- és természettan alapján igen könnyen megismertethetik, és meg is kell alaposan ismertetniök tanítványaikkal, és az árnyékolásban sokra vihetik. Itt már a gipszalakok, tájék, mintarajzok rajzolása és a festészet is gyakorlandók.

5) A mű rajzolás. Diesterweg¹⁾ az elemi tanodái műrajzolásnak feladatát ezen két pontba helyezi: 1) tanuljon a tanuló vonalakat, szögeket, alakokat mértanilag szerkeszteni; 2) szer-

¹⁾ Wegweiser, 1851, II. B., S. 692.

kesztési képességét egyszerű álló és alaprajzok rajzolására alkalmazni. Ami ezen túl megy, például az oszloprendszerek, oszlop-arányok ismertetése, kiszámítása s egyéb ismeretek, melyek az építészet körébe tartoznak, reál tanodába való. A műrajzolásban fődolog a pontosság és rajz-szerek ügyes kezelése. A körző s vonasz szorgalmasan használandó, ha abban némi készségre akarjuk vinni a gyermekeket. Az álló és alaprajzok, melyekkel az elemi tanoda foglalkozik, következők: a) az iskolának, temetőnek, valamely épületnek, templomnak sat. alaprajza, terve, az iskolának álló rajza; b) néhány tervnek, alap- és álló rajznak másolása, hog³ az előadás miképenjét annál jobban megismerjék; c) néhány önalkotási tervrajz, például valami kertnek terve, az apai háznak alap- és álló rajza sat.

Hogy a gymnasium itt is hasonlíthatlanul messzebbre tűzi ki a célt, nem kell említenünk.

X. SZAKASZ.

89. §. A szép írás tanítása.

Az elemi tanodái szép írás alatt a betűalakoknak szabályos, olvasható, tiszta, egyszerű, de mégis tetszetős Írását értjük. A szép írás az írásnak külső oldalát teszi, míg a nyelvtanításban anek beloldala teszi a szolgálatot; mert ott az alak szépsége nem határoz, hanem az, hogy a gondolatok érzékítésére kellő alakok választassanak. Már hogy aztán a gondolatokat megérezkítő alakok szépek-e, vagy nem, az csupán műtani, külső mozzanat. De jóllehet az írottak tartalma, a nyelvtani kifejezés helyessége s a gondolatok világossága, hasonlíthatlanul fontosabb, mint a külalak szépsége, mégis a szép írást az elemi tanodában több tekintetből ápolnunk kell. Nem csak a külsínhez való szoktatás, hanem a gyakorlati haszon és szükség is parancsolja azt. „Azon halandó, – mondja Herder – ki az illékony szellemnek nem csak szó-, hanem betűjegy általi lekötését is kitalálta, istenként hatott az emberekre. Az írást egyik legtartósabb, legcsendesebb, leghathatósabb isteni intézvénynek tekinthetni, mely által nemzetek nemzetekre, századok századokra hatnak, s mely talán idővel az egész emberiséget egyesíti.”¹⁾ De eszközül szolgál az továbbá a tanulók figyelmének élesítésére és szilárdítására, a szemnek és kéznek ügyesítésére s a szépízlés némi ápolására is. Aztán a rendes, szabályos írás megkönnyíti a leírt gondolatok megértését.

De hogy a szép írás tanítása ezen eredményt eszközölhesse, ismernünk kell annak legképzőbb módját, annyival inkább, mert egy tárgynál sem téved oly könnyen lélekölő gépiességbe a tanító, mint épen ennél. Mihelyt a tanító csupán eléírás; vagy előminták után irat, megszűnik az Írásnak minden képző ereje; mert a gyermek csak ott és akkor gondolkodik, ahol és a mikor gondolkodásra vezetik s kényszerítik; de az előbbi módszer mellett egészen

¹⁾ Werke, IV. 213-214.

magára van hagyatva, csupán gépileg dolgozik, az alakokat öntudatlanul csinálja, azokat részeikben s egészekben nem látja, nem fogja fel s így szellemi tulajdonává nem teheti. Még csak néhány évtized előtt is egészen vaktában tanították az írást, minden tanítási elvek nélkül; hogy alapvonalakról hetükre, egyszerűről Ösz szetetre, könnyebbről nehezebbre kelljen menni, arra csak fölötte kevesen gondoltak; elévették a betűket abc-rendben, még a nagyokat, idegeneket is, ráírták íróimai papírra, s a gyermeknek azokat tentával, tollal be kellett húznia. A segítség mindössze is abból állott, hogy a tanító olykor-olykor kezét vezette a gyermeknek. Hogy mit csinál, arról a gyermeknek semmi fogalma sem volt; mert a betűk hangját nem ismerte. Ha némi haladást mutata a gyermek, akkor a tanító által tentával eléírt betűket és szókat utánzott. Most már nincs oly tanító, ki írónra íratna; de aki eléír, vagy csupán előminták után írat, még van akárhány. Pedig jelenleg már igen előnyös és képző módszerrel bírunk az Írástanításra; csakhogy fárasztóbb levén, sokan könnyebb végét keresik a dolognak. Újabb időben az írási oktatást a betűknek elemeikből való összetevése alapján kezelék, míg végre legújabban az ütenyírással tökélyesítették. A módok, melyek szerint az írást azelőtt tanították és jelenleg tanítják, következők: a) az írásminták; b) elé- és utánírás; c) a betűknek elemeikre való szétbontása s utánalakítása; d) az ütenyzés általi tanítás, mely utósó a betűk elemeinek összetevésével, és elé- s utánírással jár.

Aki tudja, hogy a tanításnak azon módszere a leghelyesebb, mely a tanulónak mennél több tehetségeit képes foglalkodtatni, könnyen beláthatja, miszerint ez ütenyírmód legjobban megfelel a tanítás elveinek. Az üteny szerinti írás abban áll, hogy a tanoncok kimért időközben, zeneütenyhez, vagy katonai gyakorlatokhoz hasonlóan, vezénylet mellett mind egyszerre írják a betűket, szókat és mondatokat. Az írás két fővonalból, vastag és vékony vonalból állván, melyeknek elseje lefelé, másika fölfele huzatik, az ütenyírással e mozzanatra támaszkodik. A vastag vonalakat lassabban húzzák, a vékonyakat vagyis haj szál vonalakat gyorsabban. Ha már a húzásokat bizonyos időköz, vagy időmérték szerint csináljuk vagy csináltatjuk, akkor az ütenyírással, – Az ütenyzésre sokféle móddal élnek, de legtermészetesebb s leg-

jobb eszköze a vezényszó. Ez vagy úgy történik, hogy egy vezényletre egy egész betűrészt kell megcsinálni, például az m betű írását így vezényeljük: horog! – horog! – kígyóvonás! – elég! – Vagy minden egyes haj- és alapvonást külön vezénylentre kell képezni, például: Em! – le! – föl! – le! – föl! – le! – elég! – Vagy: Em kettő! – egy! – kettő; – egy! – kettő; – elég! – Részünkről az írás későbbi tanítására legalkalmasabbnak tartjuk a föl! le! elég! vezényszókat, nem csak azért, mivel rövidebbek, hanem mivel érteményök is van, mely a gyermeket jobban s gyorsabban irányozza; a nagy betűkre azonban, és ha mindjárt kezdetben ütenyzéssel iratunk: (mit nem ajánlunk) Lövényinek a vonások irányát érteményező eljárása czélszerűbb. – Az ütenyzés módszere hazánkban leginkább Lövényi által terjedt el. – Hogy pedig ezen módszer legelőnyösebb, tudhatni abból, miszerint a gyermek egész figyelmét leköti, a betűnek tunya eléállításától visszatartja, kezét nagyobb ügyeségre, készségre juttatja, a betűidomokat alkrészeik szerint alkotván, azokat a gyermek szellemi sajátjává teszi, a népes iskolát legkönnyebben elfoglalja, rendre, pontosságra szoktatja s rövid idő alatt szabályos írást eredményez. Ezen eredmények azonban a tanító személyiségében rejlenek; az aluszékony, egyhangú vezénylés, egykedvűség, hanyagság az ütenyzési rendszerrel sem viszi sokra.

Mi az írástanítás fokozatait illeti, azokat Lövényi példányai kellőleg kijelelik; de mivel kezdetben az írás együtt jár az olvasással s későbbben sem választható el végképen, amennyiben a helyes írási és irány gyakorlatoknál a szép Írásra is kell némi tekintettel lenni, azért nem lesz fölösleges egy kis tájékoztatást adnunk.

1) Mink az írva-olvasásnak levén barátai, kezdetben az írást és olvasást együttesen tanítjuk. Az ütenyzést akkor még nem használhatni, mert a gyermeknek idő kell a betű részeinek alakítására; csak miután a tanoncok a kis betűket hangoztatni, megismerni és leírni megtanulták, s az írást az olvasástól elkülönítjük, megyünk át az ütenyzésre és a szép írásnak is külön 2 órát szentelünk. De azért nem kell vélnünk, mintha kezdetben csupán helyesen kellene írniok a tanoncoknak, sőt

inkább már a legelső írva-olvasási elemeknél is arra törekszik a tanító, hogy a gyermekek azt, amit írnak, rendszeren, szabályosan, tisztán, csinosan írják, a hanyag, ronda, rendetlen munkával valamint általában az egész tanításban, úgy különösen az Írásban sem éri be.

2) Megérkezvén az ütenyzés ideje, a lelkiismeretes és ügyes tanító, mint mindenkor, ha a tanítás elveinek sérelme nélkül teheti, egy eszközzel több célt is törekszik elérni, úgy az olvasás, helyes írás és fogalmazás tanításánál is mindig a szép írásra is lesz tekintettel, épen úgy, mint a szép Írásnál a helyes írási hibákat nem fogja elnézni; de óvakodni fog ezen elvtételnek föltétlenül hódolni, azt mindenütt, mindenkor érvényesíteni akarni, vagyis egy füst alatt többfélét, így hát a szép és helyes írást együttesen tanítani. Bizonyos fokig valamennyi tantárgy általános összefüggésben van ugyan egymással, de a helyes írás törvényei egészen mások, mint a szép Íráséi, és a sokféleség a tanítás elveibe ütközik. Az azonban, hogy a későbbi tanításnál, midőn előmintákról íratunk, a minták tartalma valamely ügyirat, rövid levélke, bizonyítvány, számla legyen, szépen megfér a szép írással.

3) A kezdők író szereit nem papír és toll, hanem palatábla és vessző, nem csak olcsóság, hanem a könnyebb velebánás miatt is. Némelyek azt mondják ugyan, hogy a palatáblán való írás nehezzé teszi a gyermek kezét: mi ellenkezőt állítunk, jól tudván, hogy ez a rossz tanmódtól van, mely a tollal való Írásnál is ugyanazt szüli. Az Írásnál nem az alaknak látás általi felfogása a lényeges dolog, mint azt legtöbben balul hiszik, hanem a kéz tartása és mozgása. Aki az amerikai Carstair gyorsírási módszerét ismeri, az tudni fogja, hogy az írást a kéz általi mozgatással, a kéz ügyesítésével kell kezdeni s arra későbbben is gondos figyelemmel lenni; mert ha a kivített egészen a gyermekre bizzuk, keze, ha hajlékonyabb volt is, elotrombúl, és soha sem lesz szép és gyors írása. A palatábla nem teszi nehezzé a kezét, csak gyakoroljuk azt be előbb a palavessző ügyes, könnyed tartásába, a kéz szabad mozgatásába, tegyük hajlékonyakká az ujjakat. A testtartásnak is nagy befolyása van az írás alakjára és könnyűségére; soknak egyenesen a test

helytelen tartásától van rossz, nehéz írása. A többit szakmunkára bízván, itt csak azt említjük meg, hogy amely gyermek a papírra fekteti kezét, vagy lustán, oldalt tartja, az ritka esetben fog jól és gyorsan írni. Gyakran nem az írást, hanem a kézmozgást kell javítnunk, mert a hiba innen ered s magától szűnik meg, mi-helyt az ok megszűnt. Azért az írás amaz előgyakorlatai nem játékok közé sororandók, mint némelyek hiszik. A testtartás s kézmozgatás gyakorlatai után eléveszsztik az írást, még pedig az iskola- és palatáblán, de még nem ütenyzéssel. Vannak, kik azt mondják, hogy a tanítónak, különösen az ütenyírás mellett nem kell szép írásának lennie; de mi úgy tudjuk, hogy a tanító szabályos csinos írásától igen sok függ, mert csúnya alakok szemlélése kit segíthetne szépek alkotására? De ha nincs is szép írása a tanítónak, az írástanítás elméletét és annak ügyes gyakorlati véghezvitelét, az egész tanításban oly nagy szerepet vivő iskolai tábla és kréta használatát jól kell értenie; mert a táblára való felírás által a betűnek a gyermek szemei előtti keletkeztetése, a helyes és hibás vonások származásának szemléltetése, a helyes és helytelen alakokról való beszélgetés sat. nem csak szép Írásra vezet, hanem az egész osztályt, vagy rajt is érdekes, kellemes munkaságban, figyelem- és fegyelemben tartja, és ami nem csekély nyereség, alakilag is képzi.

4) Ugyanezt az utat kell követni az ütenyzés idejének megérkeztével is. Mindent maga a tanító csinál előbb a táblán s úgy csináltatja a gyermekekkel.

5) Valamint az írva- olvasásnál, úgy az ütenyzésnél is az alapvonalakon kezdjük a tanítást. Mémelyek még akkor is meg akarják tartani egy ideig a palatáblát; de mi károsnak tapasztaltuk, ha a gyermeket oly későn fogjuk a papíron való írásra. – Mily egymásutánban következzenek a betűk, azt Lövényi mintáiban láthatni, melyek a könnyebről nehezebbre, egyszerűről összetette való haladás törvényét kellőleg szem előtt tartják. Itt csak azt jegyezzük meg, hogy a tanító szigorúan alkalmazkodjék azon szabályhoz, melynél fogva az előbbiről csak akkor szabad menni a következőre, ha az kellőleg be van gyakorolva. S mivel a betűk az alapvonalakon alapulnak, azért ezeknek íratása legfőbb gondot igényel.

6) A segédvonalak szükségességéről már az írva-olvasás tanmódjauál (1. 24.§.) volt szó. Ezek a 3. és 4. osztályban lassankint egészen elmaradnak. Előbb a 40-45 foknyi szöglet alatt húzott irányvonalak maradnak el, aztán az 1., későbbben a 2., harmadik s végre az utósó tanév második felében a 4-dik vonal is, hogy a gyermekek szemmértéke gyakoroltassék, és hozzászokjanak vonal nélkül is egyenesen írni. A vonalzott író kötetké az első két évben jó szolgálatot tesznek, de a harmadik évben a gyermek már maga csinálja magának azokat, hogy ez által szemmértékét gyakorolja, s az életben szükséges rovatos íratok készítésére is ügyesítessék, melyeket legtöbben igen esetlenül, mondhatni otrombán csinálnak.

V) Az első gyakorlatok előbb mindig a táblára Írandók; de ha a gyermekek valamely elemben már elég jártasságra jutottak, akkor már mondlás után is kell írniok. Felváltva példányíratokról is írnak, de amelyeket előbb a táblán át kell dolgozni.

8) A betűknek, mihelyt lehet, a közönségesen dívó nagyságban kell íratniok. A segéd vonalak azért is jók, hogy a tanulók fokozatosan szállhatnak alább a nagyobb alakról kisebbre, és a betűk nagysága egyenlőbb leszen, mint ha egészen szabadon írnának.

9) Amint a cikk első sora is előre kitűzte, az elemi tanodái szép írás tanításának nem az ékes, czikornyás, hanem a szabályos, folyékony, tiszta és könnyen olvasható írás a célja. Ha valamelyik tanulónak nagy hajlama van az ékítményekre, azt szabad ápolni; de egész osztályt ráfogni nem okszerű, minthogy ez a szabályos, kézséges írás rovására történnék.

10) Hogy a hibákat majd együttesen a tanulókkal, majd ott-hon ki kell javítani, azt nem is említjük.

11) Az írás munkájában mindenütt rendnek, pontosságnak kellvén uralkodni, a tanító maga is pontos, rendes legyen, de a munkákban se túrjön rendetlenséget, hanyagságot, inkább kevesebbet Írasson, de jól, ezt tartsa elvül. Vannak tanítók, kik egész halmaz kötetkét íratnak össze; de elundorodik az ember, ha beléjük néz; ez nem csak a taneredményre nézve, hanem azért is

káros, hogy a szegényebb szülőket hasztalan költségesre kényszeríti, kik aztán csak bosszankodással telnek el az iskola iránt. Vajjon lúd-, vagy ércztollal írjanak-e a gyermekek, arra nézve nem egyeznek meg a vélemények. Mind a kettőnek vannak jó, rossz oldalai. Részünkről az írás kezdetére a lúdtollat ajánljuk, mert puha voltánál fogva könnyebben mozgathatja a gyermek; de későbbi tanításra czélszerűbb az ércztoll, nem csak azért, mivel szebben írhatni vele, hanem azért is, mivel a tollvágás igen sok drága idejét rabolja el a tanítónak.

XI. SZAKASZ.

Az ének tanmódja.

90. §. Az ének fogalma.

Ének alatt a szépnek azon megjelenését értjük, melyet az emberi hang hangoknak költői szavakkal való egyesítése által eszközöl. Az énekművészet hangművészetnek és költészetnek egyesülése.

Az ének elemeit a hangok teszik, melyeknek egymásra való következéséből: menetek, hangtétélek és szakok, egyidejű hangzásukból pedig összhangzatok vagy z e n g z e t e k támadnak. Az egyes, vagy zengzetté egyesült hangok egymásra való következésében háromféle mozzanat jöhet tekintetbe: a) a magasság és mélység vagy a dallami (melodious) elem, melyről a dallamtan tanít; b) a hosszúság és rövidség vagyis az időnyi (rhythmicus) elem, melyről az időnytán tanít; c) az erősség és gyöngeség, az erőtani (dynamieus) elem, mely az erő t a n n a k teszi tárgyát. A hangoknak egyidejű hangzásuk tekintetéből való egymásközi viszonya az Összhangzati elemet képezi, melyről az ö s s z h a n g z a t t a n tanít.

91. §. Az énektanítás jelentősége az iskolákban.

Ha elfogadjuk azon nevelési elvet, amint el kell fogadnunk, hogy az embernek minden veleszületett tehetségét ébresztteni, fejteni és gyakorolni kell: akkor egy szót sem kell vesztegetnünk a tanodái énektanítás szükségességének bebizonyítására; mert a hangteheték szintoly eredeti, veleszületett tehetsége az embernek, mint a nyelv, vagy más tehetség. Már mivel e tehet

ség ápolása csak ritka esetben történhetik hangszerekkel, s az ének sokkal inkább alkalmas együttes tanításra: azért a tanodái zeuetaiútást, általában véve, az ének képviseli. Hogy pedig* az énektanítás elég jelentőséggel bír arra, miszerint az elemi tanodában és a gymnasium alosztályaiban a kötelezett tárgyak közt foglaljon helyet, azt Curtman eme szavaival is elég lenne bebizonyítani. „Az embernek egy igen jelentékeny ereje fejletlenül maradna, ha a zenét nem vonnók be a tanítás körébe. Mert bár alaki képző erejéről tulzott dolgokat vártak is némelyek, de tagadhatlan, hogy az éneket kedvelő ember a finomabb érzelmekre sokkal hajlandóbb, a durvaságtól, nyerseségtől, idegenkedőbb, mint akinek énektehetsége fejletlen; a széppel való foglalkozás visszatart a rúttól. Foszszuk meg a népet az énektől, különösen az egyházitól, s baromiségbe fog sülyedni.”¹⁾ – De lássuk annak jelentőségét közelebbről is.

Palmer az énektanítás szükségességének lélektani okára mutat, midőn így nyilatkozik: „Az ének adomány, talentum, memelyet az ember, ha nem is egyenlő mértékben, természetéhez tartozó osztályrészüln kapott: következőkép ki is kell azt fejteni, igazi művészetté művelni vagyis teljes működésbe hozni. Ez a hála, melylyel az ember Teremtőjének tartozik. Az öreg Mozart is fiának zenetehetségét kezeire bízott tőkének tekintette, melyről egykor számot kell adnia. Ha tehát a tehetségek megvannak, kötelessége a nevelésnek azokat fölfedezni s művelni. Továbbá, mennyi művészeti élv nem kínálkozik annak, kinek műérzéke művelve van!”²⁾ Nem mondjuk ugyan, hogy minden falusi gyermekből művészt kel l képeznünk, de beleszámítva az ismétlési tanfolyamokat is, minden esetre a falusi tanodában is haladhatni annyira, hogy az egyszerű falusi ifjú zeneérzéke is fölbredjen és működésbe jöjön és az énekekben élvezetet leljen. Igaz, hogy a zenetehetség a talentumokhoz tartozik; de csak fölötte kevés az oly gyermek, kiknek épen semmi hallásuk és szavuk ne volna: a kísérlet tehát mindenikkel megteendő.

Palmer ugyanott a 753. lapon igen kiemeli a zene szépészeti képző erejét, mondván, hogy semmi tanulás nem jutalmaz oly köz-

¹⁾ Lehrbuch d. allg. Paedagogik, 1846. III. Th. S. 259.

²⁾ Encyklopaedie d. ges. Erz. u. Unt. v. K Schmid etc. Gotha, II. S. 752.

vétlenül, mint a zenei, mivel már egy egyszerű dalocska is, melyet a gyermek maga, vagy másokkal énekel, művészet, és művészeti élvezet ad; költészet az az élet prózájában. Fontos szépiészeti képző eszköz a zene, folytatja tovább, azért is, mert a legalsóbb néprétegekbe is bevihető s így legnépszerűbb. S idézi Raumernek eme szavait; „Gyermekeknek, kikből igazi művelt emberek nevelendők, nem szabad ének nélkül felnőniök.”¹⁾ De amennyire szívesen aláírjuk ezen állítást, úgy nem győzünk eléggé csudálkozni Palmernek azon állításán, hogy a zenének az érzelmekhez semmi köze, az tisztán szépiészeti élly, csak a szépiésznek kielégítésére szolgál, s Hanslickra hivatkozván a zenét tisztán alakszépiéségnek mondja, mely mint ilyen sem erkölcsi, sem vallási hatással nem bír, hanem csak szépiészettel; nincsenek neki sem érzelmie és érzületei, sem indulatai és hangulatai, sem ég, sem föld nem teszi tartalmát, hanem egyedül a zene, a dallâmes összhangzat, amelyek gondolatokat, de csupán zenei gondolatokat adnak elé. E gondolatok szerinte másokkal is társulhatnak ugyan, de a zenének nincs rajok szüksége; s ha mégis egyezik velök, hogy közösen hassanak, az a zenére nézve nem lényeges, csak mellékes dolog. Minden zene csak önmagát, csak a hangképeket bírja tartalomul, semmi mást, semmi eléadandó tárgyat. Még ha valamely ünnepélyt rendezünk is, a zenével mindig az illető esemény művészeti megdicsőítésére, költői eléadására eszményesítésére célzunk. Ezek alapján Palmer kereken kárhoztatja azon bár igen elterjedt véleményt, mintha a zenének az érzület, a hangulat kifejezése is volna feladata. Az énekre nézve ugyan módosítja ítéletét, de csak amennyiben a zenei hangsorral, dallammal tartalmaz szók is kapcsolvák, melyek amazokkal egy bensőleg összefüggő egésznek tetszenek. De a nagy mesterek nem veszik azokat egynek, mert azok művészi forrásából szakadatlanul folynak a dallamok anélkül, hogy szövegre csak gondolnának is. Az iskolai énektanításból kizár minden mellékczelt; az énekórán a tanulónak csak énekelni kell tanulni, vagyis a hangokat helyesen kihozni melléből és torkából, a hangjegyeket pontosan eltalálni, ütenyben maradni s az egészet zeneileg jól eléadni. Lehet ugyan a tanuló képiész körének megfelelő szöveget is használni; hadd legyen ez is élvezete-

¹⁾ Raumer, Geschichte der Paedagogik, III. S. 217.

téré; de kedélyképző órát azért nem kell a zeneórából csinálni. Nem mondja ugyan Palmer, hogy hát a gyermek ne énekeljen vallási énekeket is, de nevelési csalódásnak tartja, ha valaki azt hiszi, hogy az efféle vallási ének vallásos hangulatba hozza a gyermeket.

Mint hogy e nézet a nagy gothai neveléstani encyklopaediában van s egy Palmertől vitatva nagy fontossággal bír: azért ezzel szöges ellentétben álló nézetünket oly nagy tekintély ellenében is ki kell röviden fejtenünk.

Hogy a zenetehetség nem áll elszigetelten s nem pusztán gondolatok teszik tartalmát: azt abból is láthatni, miszerint a többi szellemi tehetség nagyobb-kisebb fejlettsége szerint a zeneművész munkásságának iránya is különböző; akiben a tisztelet, hit, remény igen fejlett, az egyházi zenéhez vonzódik; akiben a legyőzési és rombolási ösztön nagy, az harci zenét fog teremteni; nagy zenetehetség hasonló gondolkodási képességgel egyesülve csak kedélyüres zenét, csekély gondolkodással párosulva homályosat alkot. Továbbá az eszményiség az érzésrendszernek a a kosmostól függő érzelmeihez tartozik: márpedig Palmer is elismeri, hogy az ünnepélyek eseményeit a zene eszményesíteni képes. Tagadhatlan, mert közérzéken alapuló tény az is, hogy a zene nem csak az ember érzésrendszerére, sőt akarátára, hanem még az állatok kedélyállapotára is hat; de mikép tehetné ezt, ha tartalma csupán gondolat volna? Helyesen mondj a Diesterweg,¹⁾ hogy a zene egyesülése a hangművészetnek és költészetnek. De a költői irány a fölhevült érzelmek és élénk képzelem beszéde, következésképp a zene is, melynek a költészet egyik mozzanatát teszi, szintén érzelmek beszéde. „A zene és ének – mondja Schmidt K. – föltárják a hangok, a rhythmus és dallamok világát, melyben az ember érzelmek él; semmi más művészet nem bír oly hatalommal az emberi kedély fölött. Azért mondja Platon, hogy a zenével maga az alkotmány is megváltozik. Ebből magyarázhatni meg azt a roppant hatást, melyet Rouget de Lisle marseillei hymnusa eszközölt, kiről Klopstock azt mondja, hogy igen veszedelmes ember, mert több németet ölt meg ötven ezernél.”²⁾ Nem

¹⁾ Wegweiser, 1851. I. B. S. 559.

²⁾ Gynmasial-Paedagogik, S. 182.

ismerjük a zene szövegét s mégis mit tapasztalunk? Azt, hogy amit szó ki nem fejezhet, az érzelem dagályát és apályát, ingadozását, rohamát, nyögését, sóhajtását és gyászát sat. – mind ezt kifejezi a zene. „A zene az érzelem nyelve. S valamint a hangvilág föltárja az érzelem világot: így hat annak fejlődése az érzelemvilág fejlődésére.”¹⁾ A 343. lapon pedig így szól Schmidt K.: „A költő a fülemüle dalában nem csak a hang tökélyét, a dallamos hangot látja, hanem az élet melancholiáját is, a természet szívsóhajtozását az Istenhez. A zene – mondja Niemeyer – szelídíti az indulatokat, ébreszti a legszebb érzelmeket, nemes gyümölcsöt terem a társas élet számára. – Nagy haladására mutat tehát a népnevelésnek, hogy az emberi hangot, melyhez semmi hangszer nem hasonlítható, gondozni kezdik.”²⁾

Mindezeket összevetvén, azt kell mondanunk, hogy a zene az érzelem nyilatkozatát is teszi. De mi más is ragadhatná a gunyhók lakóját úgy, mint a paloták urát daliásra, ha nem azon természeti szükség, mely túltelt szívének megkönnyítésére készíti?

Ha tehát arról van szó, szükséges-e és miért az énektanítás az iskolában: akkor annak szüksége mellett az is igen fontos érv, hogy hathatós befolyással bír az érzésrendszer fejlesztésére, irányzására; hogy egyebeken kívül a vallásos érzelmeket is ébresztvén és élénkítvén, az ember erkölcsi természetének nemesítésére s ezzel akaratának irányzására szolgál. Nem mondjuk ugyan, hogy mindenki nemesebbé, jobbá leszen a zene gyakorlása által; mert hiszen vannak, kik nagy barátjai a zenének s mellette hitvány jellemmel bírnak; kiknek zenéje Memnon holt szobrának zenéjéhez hasonlít: de tagadhatlan, hogy a jó zene, általában véve, már önmagában is szelídíti az érzelmeket, a nevelés többi tényezőjének hatását pedig előmozdítja, fokozza; a zenekedvelőt sokkal könnyebben vezethetni minden szépre, jóra, nemesre s könnyebben tarthatni vissza az aljastól, rúttól; aki hangszerre társaságában örömet leli, annak sem ideje, sem kedve közönséges élvezeteket hajhászni. – „Hogy a keresztény népek annyira szelídülnek és polgárisulnak, – jegyzi meg helyesen

¹⁾ Schmidt, Buch der Erziehung, S. 222.

²⁾ Grundsätze der Erziehung- und des Unt. 1835. II. Th., S. 162.

Curtman – abban nem csekély része van a keresztény istentiszteletnek. – S ha nem is volna más célunk az énektanítással, mint az egyházi, még akkor is legkomolyabban kellene azt venni az iskolának.”¹⁾ „A keresztény vallás – mondja Chateaubriand – nagyon előmozdítja a dallamot, azon egyszerű okból, mert szereti a magányt. Nem mintha ellensége volna a világnak, mert hiszen igen is szeretetre méltó iránta, hanem mert ezen égi fölmile inkább ismeretlen, magán helyekhez vonzódik.”²⁾

Ezekhez még azon mozzanatot is hozzászámíthatjuk, melyet Herdernek eme szavai fejeznek ki: „Egy kar olyan, mint a testvérek társasága: a szív kitárul, s a társak az ének áradatában, egy szívnek, egy léleknek érzik magukat. „ Bizonyos, hogy az együtt való éneklés egyik hathatós eszköze a tanuló társak mind külső, mind belső szövetkezésének, mely tovább fejlődvén, egykor a haza s az emberiség boldogítására célzó szövetséggé növekedhetik. Igaz, hogy más tantárgyakat is közösen tanulnak a tanulók, de sehol sem kapcsolódnak úgy össze, sehol sem érzik annyira, hogy szükségök van egymásra, mint az éneknél, mely mindnyáj okát szorosan összefüggő s az egésznek megalkotására nélkülözhetetlen részekül tünteti fel.

Végre megemlítendő, hogy az énektanítás a hangnyomatékos, érzelmes olvasást és beszélést is igen előmozdítja s a hangszervek erősítésén kívül az egészségre is jótékony befolyást gyakorol.

Mindezen előnyeit tekintve az énektanításnak, a görögökre utalunk, kik a zenét oly fontosnak tekintek vala az ember műveltségének arányteljes összhangzatára, miszerint ezen kifejezés zeneileg képzett ember nálok annyit jelentett, mint nálunk ez: művelt ember. Még csak Nägel³⁾ és Natorp⁴⁾ szavaira hivatkozunk, kik azt mondják, hogy habár az ifjúság nem is juthat valami különös művészeti készségre a zenében; de az jelentékeny nevelési becseért, szellem- és szívképző hatásaért a legelső tárgyak közt érdemel helyet. Részünkről nem kívánunk annyit, de

1) Lehrbuch der allg. Pädagogik. 1846. III. Th. S. 259.

2) Genie, du Christianisme, T. II. P. III. L. I. Ch. 1.

3) Gesangbildungslehre, nach Pestalozzischen Grundsätzen, Zürich, 1810.

4) Anleitung zur Unterweisung im Singen etc. Essen, 1813.

azt minden esetre szükségesnek tartjuk, hogy az ének az elemi tanodában és a gymnasium néhány alosztályában rendes tantárgy, a felsőkben pedig szabad tárgy legyen s emellett, ahol a körülmények engedik, a jobb tehetségű és önkényt vállalkozó tanulók hangszerekben is gyakoroltassanak.

92. §. Az énektanítás célja és anyaga az iskolákban.

Az énektanítás fogalmából és tanításának szükséges voltából a tanodái énektanítás célját és tananyagát sem nehéz kivenni. Ha az ének a szépet szó és hang egyesítése által eszközli: akkor az énektanítás tárgyát nem képezheti más, mint szó, hang, érzelmek egyesítése.

1. A szók at illetőleg az énektanításnak az a feladata, hogy a tanuló azoknak logikai és költői mozzanatát felfogja, azokat helyesen kihozza, hallja, olvassa, értse, – ez a kiejtés. A szók gyakorlása az énekben hasonló a nyelvbeli szók gyakorlásához; az is az értelmet említi, képzelmet és szépérzékert tartozik foglalkodtatni.

A hangokat illetőleg szintén a kellő felfogás és kihozásban való gyakorlások teszik a feladatot, tehát: a dallam tan, idő n y-, erő-, összhangzást an elemei. E szerint a tanulónak a hangokat felfogni, megtartani és visszaállítani kell tanulni, és pedig részint dallami, időnyi, erőtani és összhangzati szempontból, részint azok belsejének, jelentésének tekintetéből, amennyiben t. i. a szépet megjelenítik. Ez a képzelet és szépérzék, amaz a hangtehetség által történik. A hangtehetség a hangemét, a hangszemléletet s a hangeladási tehetséget foglalja magában, mely utósó ismét vagy dallami és összhangzati szempontjából – amikor aztán rend szerint hallásnak nevezik –, vagy időnyi (ütenyérzék), vagy végre erőtani szempontból tekinthető. Hogy a hangfelfogás világos hangszemléletre s hangtudatra vezesse a tanulót, előbb a hangrendszerrel kell megismerkedni, mely a hangtehetségen kívül a számító értelmet és az emlétet veszi igénybe; hogy pedig az írásbelileg kifejezett hangokat is felfoghassa, arra a hangjegy-rendszert kell ismernie, mi megint értelem és emle dolga.

De itt az a kérdés merülhet föl: vajjon szükséges-e a hangjegyek szerinti éneklés? Azokra nézve, kik a zenét tovább fogják tanulni, nincs kétség; de a néptanodára nézve sokan süketeknek, sőt káros idővesztegetésnek tartják; mivel az iskolából kilépendő ifjú az életben nem találkozik hangjegyekkel, s ami keveset tudott is, mihamar elfelejti; továbbá a hangjegyek ismertetésére fordítandó időt sokkal okszerűbb hallás utáni éneklésre fordítani s így az ének képző erejét mennél korábban fölhasználni. Nem mondjuk, hogy hallás után szépen be ne lehetne tanítani négyes énekeket is; de azért a jegyek szerinti éneklést az elemi tanodákban is szükségesnek tartjuk. Ebbeli meggyőződésünket sok jeles nevelő tekintélyével hangsúlyozhatjuk, de legyen elég csak Palm erre hivatkoznunk, ki így nyilatkozik: „Mivel nem tudhatni, melyik gyermek fogja a zenét tanulni: azért már csak e körülmény is szükségessé teszi, hogy a gyermekeket bevezessük a zenei előadásmódba. A szünetekről, a különféle hosszúság- és rövidségéről, ütenyről sat. világos, tiszta tudatot szerezni hangjegyek ismerete nélkül nem lehet. S habár sok tanuló el is felejté későbbben a hangok neveit és jegyeit, azok tanulása mégis igen hasznos neki, amennyiben dallamok felfogására és derekas bevésésére képesítette őt. Végre sokkal nehezebb a több hangú énekeket minden szemléltető jegy nélkül csupán hallás útján megtanultatni.”¹⁾ Igaz, hogy a hangjegyek ismertetése időbe kerül, de azok ismerete aztán igen könnyűvé s kellemessé teszi minden éneklést; a gyermek betekintést szerez a művészetbe, örvend képességének, s az eredmény további haladásra ösztönzi őt. Azt az alaki képző erőt sem kell kevésre becsülnünk, mely a hangjegyek olvasástanításával jár.

3) A harmadik fok vagyis a szóknek és hangoknak összefoglalása, az énekelés, melyhez hang kívántatik, az érzelemvilág finomítását s gazdagítását és közvetve az akaratnak a szépre, jóra s igazra való irányzását tűzi ki feladatul. Ennél fogva az ének tartalmának a tanuló egész életére kell vonatkoznia: „Az ének – mondja Diesterweg – az embernek egész létét mint elevenítő, nemesítő és vidító elem hasznosítja. Vegyük figyelembe a tanuló jelenjét, jövőjét, állandó

¹⁾ Palmer, Encykl. d. g. Erz. und Unt. v. K. Schmid etc. Gotha. II. B. S. 757.

és változó viszonyait a természethez, emberekhez, Istenhez.”¹⁾ Mindenütt hangozzék az ének: a családi tűzhelynél és iskolában, nemesítsen, szenteljen meg mindent: imát és beszédet, munkát és nyugalmat, ünnepet és lakomát, örömet és gyászt. így fog az énektanítás valódi szellem- és jellemképző elemmé válni s képző hatása az iskolán túl is a népeletbe átszármazni. De hogy az éneknek ilyen hatása lehessen, műértőleg választandó meg annak tananyaga.

Erre nézve a következők tartandók szem előtt „Az anyag legyen először szép; másodszer kellő fokozatokra osztva mind a zene, mind a szöveg tekintéből; mert ezen föltételek teljesítése nélkül az énektanításnak alakai célja nem érhető el. Tévednek azon tanítók, kik azt hiszik, hogy ami nekik az ő műveltségi fokukra szépnek látszik, annak a gyermekek előtt is szépnek kell lenni; vagy akik a gyerekes, bárgyú szövegben vélik rejleni a gyermekeknek valót; az ilyen énekek mihamar elkopnak. Mások ismét az anyagi szempontba bonyolódnak bele, minden éneket tanulságteljessé s egyházi ünnepélyre előkészítő eszközzé akarvau tenni. Mindezen nézetek eltévesztik az énektanítás helyes irányát.”²⁾ Az énekek közül, különösen elemi tanodában, legelső s legtöbb ápolást igényel az egyházi ének. „Mert – mondja helyesen Curtman – az egyházi ének egyike a keresztény istentisztelet legszebb ékeinek, melynek igen nagy része volt és vau a keresztény népek művelésében.”³⁾ „A kereszténység föltalálta az orgonát s még az éreznek is sóhajokat kölcsönzött. Megmentette a zenét a barbár századokban; ott hol trónját fölállítá, nép is alakult, mely énekel természeténél fogva, mint a madarak. A vadakat szent énekek által szoktatá erkölcséire; és az irokéz, ki közönynyel hallgatá a hitküldér tanítását elbűvölve hajlott meg az ének előtt. S így a keresztény vallás Amerika ős erdőiben valósággá tette azt, mit a mesék Amphyon- és Orpheusról beszélnek. Béke vallása! Te nem a gyűlölet és visszavonás szabályaira tanítottad a halandókat, mint más vallások, hanem csak szeretet- és őszhang-

1) Wegweiser, 1851, I. B. S. 578.

²⁾ Curtman, Lehrliuch der allg. Paed. III. Th. S. 263.

³⁾ Ugyanott, 259. 1.

zásra.”¹⁾ Mégis mennyi otromba kifakadásokat kell tapasztalnunk az egyházi éneklés ellen! Legyen rajta az elemi tanító, hogy gyermekei a szép egyházi énekekben tevékeny részt vegyenek és mintául szolgáljanak a nem egy helyen éktelenül lármázni szokott népnek. De hogy ezt eszközölhesse, minden előtt önmaga énekeljen kellően mérsékelt hangon; mert a népnek semmi ajtatosságot nem mutató lármás éneke majd mindenütt onnan van, hogy a kántor torka szakadtából énekel. Iparkodjék a tanító, ha nem is művészöze, legalább derék kántorra képezni ki magát, már csak azon tekintetből is, mivel a nép az e téren felmutatott eredményt maga bírálja meg, míg a többi tantárgy eredményének megbíráását szokottan a tanodái elöljárókra hagyja; iparkodjék azért is, mivel az egyházi ének az egyház és tanoda közti benső kapocs szilárdításának egyik eszköze s a vallásos érzelmeknek ébresztője, ápolója. A mintatanodának, mely zeneértő tanerőkkel rendelkezik s másképp is kedvező viszonyoknak örvend, háromhangú éneklésre kell képesíteni tanítványait; s igen kedvező körülmények közt, hol a mély hangokat tanítójeleitek viszik s a tanításban is közre működnek, négyhangú éneklésben is történhetnek kísérletek. De kéthangú egyházi és világi éneket minden valamire való tanodától lehet követelni. Az egyházi ünnepélyek fősége háromhangú éneket kíván, a világi énekek természetével azonban jobban megegyezik a két hang. – Derék tanító képes lesz egyházi énekkart is szervezni legidősb tanítványaiból. Ha a gyermekek maguk, vagy fölserdültekkel, például képezdei tanulókkal, vagy ahol ilyenek nincsenek, a község fölserdül tjeivel valamely nagyobb éneket, különösen valami ünnepély alkalmával énekelnek: az nem csak a gyermek ösztönzésére szolgál, hanem a községet is megnyeri az egyházi ügynek s a tanító becsülését s javát is előmozdítja. De ezt téve óvakodjék a tanító kitünési viszketegtől, tanítótársainak elhomályosításától s az éneklés ezen eredményének a többi tantárgy megcsonkítása általi eszközlésétől. – Az egyházi ének azonban nem egyedüli czéjja az énektanításnak; arra is kell törekednie, hogy a tanulók tartalmas, jellemképző, hazafias és magyarzamatú dalok kellő készletével hagyják el az iskolát és a szépérzéküket s erkölcsöt sértő

¹⁾ Chateaubriand, *Genie du Christ*. T. II. p. III. L. I. Ch. t.

trágár dalokat, minőkkel minden felé találkozunk, a népéletből lassankint kiszorítják.

Ez feladata az énektanításnak az elemi tanodában. Hogy a középtanodáknak sokkal messzebbre kell haladniok, az magától is érthető. De eddig épen fordítva áll a dolog; mert ezen tanodáknál az ének csak a szabad tárgyak közt foglal helyet, mi tekintve a classicus ó kor ebbeli nézetét s az antik műveltség melletti kardoskodásunkat, kissé furcsának tetszik. „Mint hogy a gymnasium – mondja Thaulow – mindig rendelkezik több-kevesebb hangtehetséggel a több hangú éneklésre: azért ahol az ének el van hanyagolva, ott az eszményi irány sincs kellően képviselve.”¹⁾)

93. §. A tanítás általános elveinek alkalmazása az énektanításra.

A) Az énektanítás két tanfolyama és azok viszonya egymáshoz.

Igen különbözök levén az egyes tanodák helyi viszonyai, s aszerint az elérendő cél is közelebbre, vagy távolabbra levén kitűzhető, és a célnak megfelelőleg az anyag is kisebb nagyobb térrrel bírhatván, szükségtelennek tartjuk a tanfolyamokat a tanodák különbsége s osztályaik száma szerint kijelelni; hanem csak az összes tananyagot vesszük alapul, a tanító belátására bízván annak megítélését, mennyire mehet az adott helyi körülmények közt és tanítványainak mindenkori tehetségei mellett.

Az énektan írók rendszeren két, három, négy tanfolyamra, illetőleg fokozatra szokták osztolni az anyagot; de ezen fokozatok nagyon ruganyosak levén, nem minden tanodái viszonyra szolgálnak vezérfonalul: azért legczélszerűbb két általános folyamat állítunk fel: az elemi és énekfolyamot. E felosztás egészen megfelel a tanítás alaki és anyagi céljának; miről azonnal meggyőződhetünk, ha az anyagot és a tanfolyamok feladatát tekintjük.

I. Az elemi tanfolyam feladata a tanulót zenei öntudatra és önmunkásságra segíteni. Tartalma következő: a) Hallás-

¹⁾ Thaulow, Gymnasial-Paedagogik, §. 812.

gyakorlások vagyis a dallami, időnyi, erőtani és összhangzati hangviszonyok felfogásában való gyakorlások, melyek, ha a tanító a hallottakat írási jegyekben adja elé, hangjegy írásba mennek át. b) Énekgyakorlások, ugyanazon mozzanatok szerint, mint a hallásgyakorlások. Ha az erőtani gyakorlásokat élesebben akarjuk megkülönböztetni: akkor azoktól még a szoros érteményben veendő tulajdonképi hanggyakorlásokat kell elválasztanunk^ amennyiben azok kizárólag a hang anyagával foglalkoznak és annak erőt, tartamot, gyöngédséget, hajlékonyságot és gyorsaságot adnak. Az összhangzati gyakorlások ismét a dallamtanra vihetők vissza. Ha sok al-felosztást nem akaránk, akkor legcélszerűbb a gyakorlásoknak következő három nemét megkülönböztetni: 1) dallami gyakorlásokat, beleértve az összhangzatiakat is; 2) időnyi gyakorlásokat; 3) hanggyakorlásokat, beleértve az erőtaniakat is.

II. Az ének-tanfolyam kiváló feladata a tanuló kedélyvilágának nevelése. Tananyagát már az előbbi cikkben láttuk.

Már ami a két tanfolyam egymásközi viszonyát illeti, arról következőket kell tudnunk. Az elemi tanfolyam az egész iskolázásra kiterjed, az elemi oskolánál még az ismétlési éveket is beleértve; továbbá valamennyi hanggal foglalkozik és hézagtalánul mindig fölebb halad. Az ének-tanfolyam szintén az egész tanidőre s tartalmát illetőleg a tanuló minden életviszonyára terjed, s mint már az előbbi cikkben láttuk, csak zenei és költői szépet tartalmazhat. – Hogy a két tanfolyamnak nem egymás után, hanem egymás mellett kell folynia: arról könnyen meggyőződhetni, ha meggondoljuk hogy az elemi tanfolyamnak kizárólagos gyakorlása esetében a tanulók sokáig csupán előgyakorlásokat tenének s az éneklés jótékony képző hatásában csak későbbben részesülnének. Azért nem szavazhatunk a derék Kellnerrel, 1) ki azt kívánja, hogy a jegyek szerinti éneklésre csak utósó évben vezessük a tanulókat. Összekötni sem lehet őket, oly formán t i., hogy az elemi tanfolyam fokozatai szerint az éneklés is fokozódjék, mivel az elemi gyakorlatok csak lassan haladnának előbbre, s így lehetlenség minden fokozatukra elegendő számú

¹⁾ Kellner, Volksschulkunde, Essen, 1866. S. 15(5,

szép éneket találni. Így hát nem marad egyéb hátra, mint elválasztani, ami nem maradhat együtt. Igen, de, kérdezhetné valaki, hogyan tanulhassák a tanulók az énekeket? Erre azt feleljük, hogy úgy, amint lehet, amint hangtehetségek mindenkori fejlettségi foka megengedi. De az énekek megválasztását nem tesszük függővé az elemi tanfolyam mindenkori fokától. Az éneklésbe mindent fölveszünk, mit az elemi tanfolyam által már magáévá tett a tanuló; a hangjegyekkel korán kezdjük megismertetni a tanulót, de természetesen csak úgy, amint lehet, s kiki azt veszi ki belőlök, amit bír; aki csak hallás után tud énekelni, énekel hallás után, aki többet tehet, többet tesz. „A gyermek énekeket akar tanulni, és kell is tanulnia minden időben, még pedig üdítő, erős és életteljes énekeket. Az semmit sem árt, ha csupán utánénekel, midőn még nem tud tapintani, s ha csak tapint, midőn még nem lát. Mindenik tehetsége lényünknek Istentől van adva, az alsóbb úgy, mint a felsőbb: ápdold tehát és használd mindenikét a maga idejében és tégy valami jót vele!”¹⁾

B) Eljárási szabályok az énektanítás elemi folyamára.

Megkezdvén az elemi tanfolyamot, annak kezelésében következő pontokra figyeljünk: 1) Az elemi tanfolyam már az I. elemi osztályban kezdhető, de természetesen csak a legegyszerűbb gyakorlásokkal. Ami a további haladást illeti, elemi tanodára nézve az tartandó szem előtt, hogy a művészet hosszú, az iskolázás rövid. A középtanodákban azonban már messzebbre tűzendő a cél. 2) Amint már fönnebb is láttuk, az elemi tanfolyamnak minden elemre ki kell terjednie, tehát az összhangzattira is. Épen az összhangzattan az, melynek már legelső elemeiben is legtöbb alaki képző ereje van, s mely a tanulónak egészen új bepillantást nyújt a hangok mi voltába. 3) Az elemi tanításnak hézagtalanul, fokozatosan s teljesen kell haladnia. Ez pedig mind alanyi, mind tárgyi szempontból úgy történhetik legczélszerűbben, ha bizonyos időben nem egy hangelemmel foglalkozunk, pl. csupán az időnytannal s ennek végeztével a dal-

¹⁾ Diesterweg, Wegweiser, 1851, I. B. S. 569.

lamtannal stb.; hanem ha az egész anyagot a könnyűség, egyszerűség elvei szerint kisebb fokozatokra osztván, minden hang-elemből együttesen, vagy legalább igen közel egymáshoz adjuk az ugyanazon fokhoz tartozókat. De azért óvakodjunk ugyanazon hangelem részeit nagyon elszaggatni egymástól. – Az ütenyi gyakorlásoknak nem szabad ugyan csupán egy hangon történniök, valamint a dallamiak sem lehetnek teljesen üteny nélküliek; mert ez ellenkezik mind a zene lényével, mind a tanuló természetével, mely utósó nem egy-, hanem mindenoldalulag fejlődik: de azért mégis úgy intézendő a tanítás, hogy egyszerre csak egy elemre legyen fordítva a főfigyelem; hogy az némileg a központban álljon, míg a többi a körzetben foglal helyet. Nägeli a dallam-, időny- és erőtant elkülönítve tanította. Ezt Palmer¹⁾ a különben igen érdemes mester ellenében Pestalozzi-féle, de téves eljárásnak nevezi, és helyesen, mert az üteny minden fajtát egy hangon, minden dallam nélkül átdolgozni valóban ölü unalom lenne. Ifjakra nézve, kik a zenében már jókora utat tettek, még megjárja. A zenében nem csekély azon jegyek, szabályok stb. száma, melyeket az első alkalommal is szemléltethatnij anélkül hogy valamely rendszerre kelljen várnunk; és Sucher²⁾ szépen megmutatta, mikép kell azt tenni. 4) A szemléltetés elve azt kívánja, hogy dologról névre és jegyre haladjunk. így, ha a tanulókat a nyolczadra akarjuk vinni, előbb több negyedét játszszunk s úgy hirtelen a nyolczadra megyünk; erre a tanulókat a hallottakból kikérdezzük, aztán a hang nemének nevet adunk s végre a jegy alakot ismertetjük meg. 5) Már a hallásgyakorlásoknál kell dallami és időnyi hanggyakorlásokat tenni; de az összhangzati elem még csak a legegyszerűbb alakokra terjed. Ezen hanggyakorlások igen óvatosan, mérsékelve, a tanulók korának s hangszerveik erősségének megfelelőleg intézendők, mert helytelenül és túlzólag üzve könnyen kártékonyakká válnak, főleg a gyöngébb korúakra nézve. 6) Az összhangzati elem tüzetes méltatása a hangjegy-fokozaton kezdődik. Elemi tanodától e tekintetben nem kívánhatni ugyan sokat; de valami és semmi közt mégis csak van különbség. A további fejlesztés az ismétlő iskola

¹⁾ Palmer, Encykl. d. g. Erz. und Unt. v. K. Schmid etc., Gotha II. B. 758.

²⁾ Kurzgefasste Gesangslehre etc., Tübingen. 184b.

s a gymnasium dolga. E fokon tehát már a hanggyakorlatok teszik a fődolgot, melyekre legjobb anyagul szolgál a hanglépcső. 7) A hangjegy-fokon igen ajánlatos a Nägeli által behozott hangjegyírás, mint amely nem csak a tanuló mindenkori előmeneteléről tesz bizonyosságot, hanem képessége megszilárdítására is nagy befolyással vagyon. 8) Az eddigiekből kivehetni, hogy a hang-és nem a számjegyekkel való tanításnak vagyunk barátai. A számjegyekkel való tanítást már Rousseau is pártolta, mint ki a természet ellenében minden fennállónak, minden műveltségnek vakbuzgó gyűlölője volt, de aztán elállott tőle. Ha meggondoljuk, hogy a hangjegyekbe csak lassan, nehezen találja magát bele a gyermek, az ismeretes számjegyekkel pedig, legalább az alsóbb fokokon, nem nagy vesződsége van: akkor nem csudálkozhatni, hogy a számjegyek az iskolai énektanításba is találtak beutat. Egyes férfiak, mint a vürtembergi Auberlen, ezen az utón nagy eredményhez jutottak; de helyesen jegyzi meg Palmer, hogy ily mesterek más utón is hasonló eredményhez jutnak, s hogy a számjegyekkel való tanítás Franciaországban is, hol az újabb időben főleg Chevé által felújított, szintén úgy fog jární, mint járt a németeknél, kik a számjegyeket már kiküszöbölték s csak az első tanításnál a hangközők jelelésére használják. A számjegyek nem fejezhetik ki a hangok sokféle módosulatait, sem az életbe nem vihetők: míg a hangjegyek igen szemléletiek s mindazon jegyeket, melyekre a zenének írásbeli eladására szüksége van, csudálandó könnyűséggel egyesítik magukban, végre pedig általános zenenyelvül szolgálnak.

C) Eljárási szabályok az ének-tanfolyamra.

Az é n e k-t a n f o l y a m tanításában követendő eljárást következő pontokba foglaljuk. „Mielőtt a gyermek írni, olvasni tanulna, már tudja használni a nyelvet. Épen úgy van a dolog az énekléssel is. Ez is nem a hanglépcső éneklésével vagy hangjegyek tanulásával, hanem valódi énekléssel kezdődik. Az anya előénekel, a testvérek vele énekelnek, s a kicsi hozzájuk csatlakozik. Hallása minden mesterséges közvetítés nélkül fogja

föl a dallamokat, s a hang visszaállítja azokat. Ezen módon vagyis egyszerű hallás útján gyakorlandó az énektanítás az iskolázás kezdetén is.”¹⁾ Midőn ezen eljárást követjük: akkor ezen két törvénynek teszünk eleget: haladj ismeretesről ismeretlenre, egyszerűről összetettre! – Meddig kelljen e fokoza-
ton maradni, arra nézve nem egyenlők a vélemények. Kellner az elemi iskolában a legfelsőbb osztályokig akarja nyújtani.²⁾ Curtman az I. évet jeleli ki s azt szemléleti, hallgató tanfolyamnak tekinti, melyben a kezdők az öregebbek énekét hallgatják, s lassankint az együtténeklésbe is bevezettetnek. A mi tantervünk szerint az elemi és ének-tanfolyamoknak egymás mellett kellvén haladniok, néhány hónapig csupán hallás után énekelte-
tünk, de már akkor is megtévén a szükséges figyelmeztetést a dallam, üteny felfogására nézve; későbbben aztán lassankint a hangjegyekre is átmegyünk. – 2) Mivel az alaki és anyagi feladat sikeres megoldása úgyszólván semmiben sem kíván oly lehetőleg tökélyes munkát, mint épen a zenében: azért a hangadás tisztasága, az időnyi előadás helyessége, az erőtani jegyek pontos megtartása, a kiejtés tisztasága mindenkor szigorúan követendő. Rá kell fogni a tanulókat, hogy föladataikat hibátlanul oldják meg, mindent rendén, szabatosan tegyenek. Szerencsétlen elnézés, ha valaki több éven át tisztátlanul, csak amúgy nagyjából énekelte s azt hiszi, hogy majd jobban megy a dolog későbbben. Semmi hamisat nem szabad tűrni; a sikert így biztosíthatni legjobban. A szigor megszokása nem csak zenei tanulásra szükséges a tanulónak, hanem erkölcsi, fegyelmi kialakulására is jótékonyan hat. Különös gondja legyen a tanítónak, főleg a kisebb tanulókra nézve, hogy egész mellből énekeljenek, szájokat, fogaikat kellőleg alkalmazzák, se félve, se lármázva ne énekeljenek s a szöveget értsék. – 3) De hogy ezeket joggal követelhesse a tanító, tegyen meg ő maga is mindent, mi a feladat megoldását könnyítheti. Legyen tanítása hézagtalan, könnyebbről nehezebbre, egyszerűről összetettre haladó. De épen e pont az, mely ellen, bár a legelső, legismertebb elveken nyugszik, a legtöbbben vétének, tudatlanság-, vagy hiúságból

¹⁾ Encykl. cl. g. Erz.- und Unterrichtsweseus, v. K. Schmid, Gotha, II. B. S. 755.

²⁾ Kellner, Volksiscliulkuude, Essen, 1856. S. 196.

igen nehéz darabokon gyakorolván a tanulókat. Továbbá, legyen képes a tanító minden egyes esetben segítségökre lenni tanítványainak. Más tárgyakban előbb boldogul a magára hagyott tanuló, de zenében a tanító éltető részvételére van szüksége.

4) Az egész énektanításra nézve legfontosabb dolog, hogy a tanító derék zenei képzettséggel bírjon. A tanító ebbeli képzettsége arányában fog emelkedni, vagy szállani az egyházi és tanodái énektanítás is. A középtanodákra előbb kaphatni igazi műértő mestert; az elemi tanítók közt is vannak itt-ott jelesebb képzettségűek: de a hasonlíthatlanul nagyobb rész bizony csak csekély ügyességet visz ki magával a képezdeből, és egy része azt is elhanyagolja, amit tanult. Nem szükséges ugyan mindenkinek befejezett művészi készséggel bírnia; de annyinak okvetlenül kell mindenféle elemi tanítóban lennie, amennyi az énektanításra szükséges, tehát: jártasság a zenésztét, különösen a műéneklés elméletében, gyakorlott zenei hallás, jó hang, zenészeti műízlés s annyi jártasság a hegedülés- vagy zongorázásban, hogy eljátszhassa azt, amit a gyermekek énekelni tanulnak.

5) Az énektanításhoz hangszerek is szükségesek, részint hogy azokon hangokat adhasson s eljátszhassék a tanító, részint énekkísérésre. A hangoztatást szóval is tehetni ugyan, de hangszeren sokkal biztosabban s tisztábban tehetni azt. Aztán a tanító hangszervét a folytonos tanítás úgyis eléggé igénybe veszi; ha tehát lehet, könnyítsen dolgán. Ha az énekkísérésre semmi hangszerrel nem rendelkezik a tanító, azt Diesterweg¹⁾ nagy hátrányának tartja. Ha zongorája van, jó, ha kis orgonája, jobb, ha hegedülni tud, még jobb; az egyházi orgona egyes szempontokból igen jó, de legjobb, ha mindnyájával rendelkezhetünk s a szükség szerint majd egyikét, majd másikat használjuk. Több hangú ének kísérésére az orgona és zongora czélszerűbb, mint a hegedű, de egyes hangok begyakorlásánál a hegedű az elsőség; mert úgy lehet játszani rajta, hogy minden tanulót szem előtt tarthatni s az énekesek közt járhatni; továbbá a hegedű hangja sokkal élesebben hat, mint a zongora, vagy kis orgona, s legjobban hasonlít az ember-, különösen gyermekhanghoz; hegedűvel legjobban hozhatni ki a hanghullámzásokat, legerősebben fejez-

¹⁾ Wegweiser, 1851, I. B. S. 572.

hetni ki az érzelmek bensőségét, szóval a hegedű által a hang minden módosulata hatalmunkban van. De az ének kísérésre nézve jegyezzük meg, hogy az nem cél, hanem csak út a célhoz, s így akkor oldjuk meg legszebben a feladatot, ha kísérés nélkül is tudunk énekelni. 6) Némelyek nagy pártolói a tanulók által vert ütenyzésnek; de helyesen jegyzi meg Palmer²⁾, hogy az igen csúnya és haszontalan szokás, mert úgy érzi magát mellette az ember, mintha valamely gyárban volna, melynek minden gépe dolgozik, és a gyermekek nem éneket alkalmaznak az ütenyhez, hanem fordítva ezt ahhoz, az pedig semmit sem használ. Épen oly csúnya, ha a tanító akár szükséges, akár nem, kézzel-lábbal adja az ütenyt; az igazi karnagyok csendesen, mérsékelve ütenyeznek, s iskolában nem is szükséges a megtanultakat úgy vezetni, mint valami dalművet. 7) Igen óvakodni kell a tanítónak mélyebb hangra fogni a tanulókat, mint aminő mindenkori korukkal és fejlettségökkel megegyezik, vagy sokáig soprant énekelteni velők: e téves eljárás örökre elronthatja a hangot. Vigyázni kell továbbá azon korra, melyben a tanuló hangja változáson megy keresztül. E változás némely serdültebb tanulóknál már az elemi iskolában is jelentkezik, de általában mégis csak később az ismétlési években és a középtanodákban. A változás ideje alatt óvni kell a tanulót az énekléstől. Még több figyelmet érdemel a leányka fejlődési válságának ideje, mivel ennek letelte előtt az erőltetett éneklés veszedelmes lehet.

¹⁾ Palmer, Encykl. d. g. Erz. und Unt. Gotha. II. S. 785.

FOGLALAT.

IV. Könyv.

K ü l ö n ö s t a n í t á s t a n .

Előzmények.

L §. A különös tanítástan fogalma és szükségessége 1. 1.

I. Szakasz.

A vallás tanmódja.

2. §. A vallástanításnak lehetősége és szükségessége 3. 1.
3. §. A vallástanító személyisége 7. 1.
4. §. A vallástanítás igényelte tulajdonságok megszerzése 13. 1.
5. §. A vallástan forrásai 14. 1.
6. §. A bibliatanításnak fontossága és célja 16. I.
7. §. A bibliai tananyag megválasztása 22. 1.
8. §. A katekizmus szükségessége és kellékei 25. 1.
9. §. A vallástanítás az első gyermekkorban 30. 1.
10. §. A vallástanítás az elemi iskolában 32. 1.
11. §. A hitelemzés 40. 1.
12. §. Minták bibliai elbeszélésekre és hitelemzésre 44. 1.
13. §. A vallástanítás a középtanodákban 48. 1.

II. Szakasz.

A nyelv tanmódja.

I. Fejezet. Az anyanyelv tanmódja.

14. §. Az anyanyelvtanítás célja az elemi tanodákban 51. 1.
15. §. Az elemi tanodái nyelvtanításnak szabályai 56. 1.
16. §. A nyelvtanítás az alosztályban 59. I.
17. §. Olvasástanítás a középsztyályokban 92. 1.
18. §. Olvasástanítás a felosztályokban 96. 1.
19. §. A mintaszerű olvasás tanulmányozása 98. 1.
20. §. A nyelvtan az elemi tanodában 109. 1.
21. §. Minta néhány nyelvtani alak tanítására 113. 1.
22. §. A helyes írás az elemi tanodában 118. 1.

23. §. Az irálygyakorlások szükségessége az elemi tanodában 126. 1.
 24. §. Az irálygyakorlások célja és anyaga 129. 1.
 25. §. Az irálygyakorlások módszere 131. 1.
 26. §. Útmutatás az olvasmányok kezelésére 135. 1.
 II. Fejezet. Az anyanyelv tanmódja a középtanodákban.
 27. §. Az anyanyelv tanításának célja, anyaga a középtanodákban 139. 1.
 28. §. Az anyanyelv tanmódja 142. 1.
 29. §. A gymnasiumi magyar olvasó könyvek 148. 1.
 30. §. Szóbeli gyakorlatok 150. 1.
 31. §. A középtanodai magyar feladatok 153. 1.
 32. §. Az anyanyelvnek magán olvasása a középtanodákban 160. 1.

III. Szakasz.

Idegen nyelvek tanmódszere.

33. §. Az idegen nyelvek tanmódja általában 162. 1.
 34. §. Az ó remeknyelvek tanmódja az 1. és 2. tanfolyamban, vagy az alsó öt osztályban 166. 1.
 35. §. Az ó remeknyelvek tanmódja a 3. tanfolyamban 175. 1.
 36. §. Az olvasmányok megválasztása 184. 1.
 37. §. Fordítás anyanyelvből az ó remekbe 186. 1.

IV. Szakasz.

A mennyiségtan tanmódja.

Bevezetés.

38. §. A mennyiségtan nevelési jelentősége 191. 1.
 39. §. A mennyiségtan tanmódja általában 196.
 I. Fejezet. A mennyiségtan tanmódja az elemi tanodákban.
 I. *Cikkely.* Bevezetés.
 40. §. Az elemi számvetés fogalma s felosztása 204. 1.
 41. §. A számvetés tananyaga az elemi tanodában 208. 1.
 II. *Cikkely.* A fejbeli számvetés tanmódja.
 42. §. A fejbeli számvetés tanításának szabályai. 210. 1.
 43. §. A fejbeli számvetés módszerének gyakorlati kivitele 218. 1.
 44. §. Tanfolyamok és gyakorlati tanfokok a fejbeli számvetésre 220. 1.
 III. *Cikkely.* A számjegyekkel való számvetés tanmódja.
 45. §. A számjegyekkel való számvetés tanításának általános szabályai 237.1.
 46. §. Eljárási minták 239.
 II. Fejezet. A mértani alaktan és mértani rajz az elemi tanodákban.
 47. §. Fogalom és tárgy 250. 1.
 48. §. A mértani alaktan tartalma és célja 252. 1.
 49. §. Az alaktan módszere 254. 1.
 50. §. A kitaláló tanak az alaktan tanításában 259. 1.

51. §. Eljárási minta az alaktan tanítására 262. 1.

III. Fejezet.

52. §. A mennyiségtan tanmódja a gymnasiumban 264. 1.

V. Szakasz.

A természettudományok tanmódja.

I. Fejezet. A természettudományok az elemi tanodában.

53. §. A természettudományok jelentősége az elemi tanításban 264. 1.

54. §. A természettudományok anyaga az elemi tanodában 274. 1.

55. §. Eljárás az elemi tanodái természetrajz tanításában 276. 1.

56. §. Eljárás az elemi tanodái természettan tanításában 183. 1.

II. Fejezet. A természettudományok tanítása a gymnasiumban.

57. §. A természettudományok jelentősége a gymnasiumban 288. 1.

58. §. A természettudományok tananyaga az algymnasiumban és a classical ágban 291. 1.

59. §. A természettudományok tananyaga a gymnasium reál ágában 295. 1.

60. §. Eljárási szabályok a gymnasiumi természetrajz tanítására 300. 1.

61. §. A természettudományi kirándulások 312. L

62. §. A természettan tanmódja a gymnasiumban 315, 1.

VI. Szakasz.

A földrajz tanmódja,

Bevezetés.

63. §. A földrajz jelentősége a tanodákban 323. 1.

I. Fejezet. A földrajz tanítása az elemi tanodában.

64. §. A tananyag megválasztása 327. 1.

65. §. Eljárási szabályok a földrajz tanítására 328. 1.

II. Fejezet.

66. §. A földrajz tanmódja a gymnasiumban 341. 1.

„VII. Szakasz.

A történelem tanmódja.

Bevezetés.

67. §. A történelem jelentősége a tanodában 344. 1.

I. Fejezet. A történelem a gymnasiumban.

68. §. A gymnasiumi történelem tanításának célja 355. 1.

69. §. A gymnasiumi történelmi tanítás anyaga 357. 1.

70. §. Tanfolyamok a gymnasiumi történelem tanítására 360. 1.

71. §. Általános eljárási szabályok a gymnasiumi történelem tanítására 371.1.

72. §. A történelem tanítása emlékezési szempontból 376. 1.

73. §. A gymnasiumi történelem tanítása értelmi szempontból 379. 1.

74. §. A történelem tanítása érzelmi szempontból 384. 1.

75. §. A történelem tanítója 386. 1.

II. Fejezet- A történelem tanítása az elemi tanodában.

76. §. A történelem tanításának szüksége az elemi tanodában 392. 1.

77. §. A történelem tananyaga az elemi tanodában 393. 1.

78. §. Eljárási szabályok az elemi tanodái történelem tanítására 398. 1.

VIII. Szakasz.

A bölcelet tanmódja.

79. 3. A bölcelet fogalma és feladata 402. 1.

80. §. A bölcselkedés tanításának lehetősége és szüksége általában 405. I.

81. §. Különféle nézetek a gymnasiumi bölcelet előtanáról 409. 1.

82. §. A bölceleti előtan anyaga, tanításának lehetősége és szüksége 414.. 1.

83. §. Eljárási szabályok a bölceleti előtan tanítására 421. 1.

84. §. Tájékoztató a bölcselkedés mezején 424. 1.

IX. Szakasz.

A rajztanítás.

85. §. A rajztanítás szükségessége általában 452. 1.

86. §. A rajztanítás nemei 456. 1.

87. §. Általános szabályok a rajztanításra 458. 1.

88. §. Eljárási szabályok az egyes rajz nemek tanítására 462. 1.

X. Szakasz.

89. §. A szép írás tanítása 469. 1.

XI. Szakasz.

Az ének tanmódja.

90. §. Az ének fogalma 476. 1.

91. §. Az énektanítás jelentősége az iskolában 476.

92. §. Az énektanítás célja és anyaga az iskolában 482. 1.

93. §. A tanítás általános elveinek alkalmazása az énektanításra 486. 1.