

A NEVELÉSTUDOMÁNY AUTONÓMIÁJA

(A PROBLÉMA FEJLŐDÉSE A VILÁGHÁBORÚ ÓTA.)

I.

(Az általános tudományfejlődés két döntő mozzanata: a tudományosság mértékének és az autonómiának kérdése. — A 20-as évek álláspontja a neveléstudomány autonómiájára vonatkozólag tagadó: *Ernst Troeltsch* és *Julius Ziehen*. — Az ettől napjainkig terjedő időszak nem-autonómistái, akik a filozófiához kapcsolják a neveléstudományt: *Giovanni Gentile* és *Willy Moog*. — Nem-autonómisták, akik szerint a neveléstudomány az ökonomiának, illetve a szociológiának kiegészítő része: *Eugen Rosenstock* és *Theodor Geiger*.)

A legtöbb tudomány, amint évezredes tapasztalatok tanítják, bizonyos empirikus, gyakorlati szokásoknak, ismereteknek valamilyen rendbe csoportosuló sorozatából keletkezik. E fejlődés-folyamat útja két sorsdöntő fordulón vezet keresztül. Az egyik az a kritikus pont, amelyen innen a szóban forgó ismeretek közt még nincs meg az egységesítés erejét hordozó gondolatkohézió, amelyen túl azonban már az ismeretek határozott rendbe tömörülése egyre jobban tapasztalható. A fejlődés emez állapotának lényege ebben a kérdésben foglalható össze: vajjon *tudomány-e* már az összes idevonatkozó ismeretek foglalata? A másik nagy-jelentőségű fordulat a továbbfejlődésben az a határ, amelyen túl az ismeretek összessége fokozatosan mint autonóm rendszer jelentkezik. Ezen a ponton annak a problémának a vizsgálata válik aktuálissá: vajjon a már tudománnyá fejlődött ismeretrendszer, mint önálló diszciplína, rendelkezik-e olyan *saját törvényszerűséggel*, amely minden más tudománytól megkülönbözteti és függetleníti? Röviden: az első a tudományosság kritériumának, a második a tudomány autonómiájának a kérdése.

Az elméleti pedagógia munkásait — tekintve a neveléstudomány fiatal korát — még mind a két kérdés élénken foglalkoztatja. Az elsőre nézve a vitát általánosságban lezártnak tekinthetjük, amennyiben ezen a téren ma már legnagyobb részben csak részletkérdésekre nézve vannak eltérések. Annál élesebb fegyverrel állnak egymással szemben az ellentétek a másik kérdést illetőleg. A nagy háború erkölcsi, társadalmi és gazdasági következményei sok nyugvó problémát mozgásba lendítettek. Így a gyakorlati nevelés számtalan kérdését s ezeken keresztül az elmélet nem egy egzisztenciális problémáját. Közöttük szerepel az autonómia ügye is. A 20-as években — legalább hallgatólagoosan — már bizonyos megegyezés uralkodott arra nézve, hogy a pedagógia tudomány ugyan, de távol áll attól, hogy lényegében önálló legyen. Az elmélkedők nagy része — élükön R. Hönigs-

walddal — úgy, mint egy évszázaddal előbb Herbart, filozófiai diszciplinának tekintette, míg egy kisebb csoport egyéb tudományok kereteibe való beilleszkedését igyekezett kimutatni.¹

Talán legélesebben került egymással szembe a felfogásbeli különbség azon a konferencián, amelyet a porosz kultuszminisztérium egy évvel a világháború befejezése előtt tartott, hogy megbeszélés tárgyává tegye: vajjon tudományos szempontból milyennek kell lennie a pedagógia struktúrájának az egyetemi tanulmányok keretében? Két referens világította meg a kérdést: Ernst Troeltsch és Julius Ziehen. Mindegyikük tervezete egyéni felfogást tükrözött, amely azonban a nagyszámban jelenlevő szakembereknek egyik vagy másik véleményhez való csatlakozása folytán mintegy tudományos közvélemény-jelleget nyert.

Troeltsch teljesen filozófiai alapra helyezkedett s a pedagógiai tanulmányoknak az egyetemen történő fejlesztésére és továbbművelésére vezető tényezőül a filozófia kutatási irányát jelölte meg. Egészen más oldalról nyúlt a kérdéshez *Ziehen*. Az alkotóelemek közül elsősorban a történelmi tekintette értékesnek a pedagógiai tanulmányok körén belül. Az intézményes nevelés, vagyis az iskola története nála a kultúra történetének egyik szervesen beépített része. A nagy nevelők történetébe hozzátartozik az egyetemes szellemtörténethez, míg a tudományos biográfia az egyetemes művelődéstörténet egy darabja. A történelmi szemlélet mellett másik fontos mozzanat *Ziehen*nél a művelődéspolitikai beállítás. Vagyis nála a pedagógia olyanformán jelenik meg, mint a szellemi művelődés közigazgatásának tudománya. A pedagógia természetének ilyen elképzelésében van valami *Stein Lőrine* szelleméből, aki — mint ismeretes — a maga közigazgatási elméletében hasonló gondolatoknak ad hangot. Ebben a felfogásban teljesen reálpolitikai és szociológiai nézőpontok érvényesülnek.²

A kérdésnek ezzel a kétféle felfogásával különböző változatokban azóta is találkozunk. Melléjük került azonban az elmélet új fejlődési mozzanataként annak a meggyőződésnek a megerősödése, hogy a neveléstudomány egyéb diszciplináktól független, autonóm rendszer. De itt is nézetek ütköznek össze az autonómia fokának megítélésében. Vannak, akik *teljes autonómia* létezését, illetve egy ilyen kiépítésének a szükségességét hirdetik. Mások viszont bizonyos *fenntartással* élnek az autonómia formájának elismerése tekintetében. Megint mások nem a neveléstudomány egész komplexumára nézve beszélnek ilyen autonómiáról, hanem annak *csak egyes részeire* vonatkoztatva, míg a rendszer nagy egészét ezek is vagy ismét a filozófiába, vagy egyéb tudomá-

¹ Hangsúlyozzuk, hogy a *gyakorlati nevelés autonómiájának* kérdése jóval gazdagabb irodalomra támaszkodhat, erről azonban ez alkalommal nem kívánunk szólni; a pedagógia autonómiájának kérdését vizsgálja nálunk *Szemere S.: Pedagógia és filozófia* címen (Magy. Paed., 1929. évf., 225—236. l.), de a gyakorlati és elméleti pedagógia fogalmait nem választja teljesen külön s így mindvégig felelmas fogalommal operál.

² *J. Wagner: Julius Ziehen und die Kulturpädagogik; Zeitschr. für pädag. Psych., 1924 (223—224).*

nyokba, így a szociológiába, ökonómiába ömlesztik át. Olyanok is akadnak, akik az átömlesztés folyamatát megfordítják s valamely idegen és alapján egészen más természetű tudomány adottságaival árasztják el a pedagógia szervezetét s ilyen módon akarják azt autonóm erőre kapatni. Így tesz például Kretschmar a „biológiai szükségesség“ elvének alkalmazásával.

Ezek szerint először azokról szólunk, akik kétségbe vonják ilyen autonómia létezését. Azután sorra vesszük azokat, akik teljes, esetleg feltételes vagy részleges autonómiát hirdetnek.

Az elsőknél megint két csoportot különböztethetünk meg. Egyesek, a hagyományos felfogáshoz ragaszkodva, a pedagógiát továbbra is *teljesen filozófiai* tudományként kívánják kezelni. Ilyenek: az olasz Giovanni Gentile s a német Willy Moog.³ Mások viszont egyéb tudományok kereteibe állítják bele. Így Eugen Rosenstock sajátos okfejtéssel egészében az ökonómiának, míg Theodor Geiger — némileg Natorpra, de különösen az újabb szociálpedagógusok egész sorára emlékeztetve — a szociológiának teszi kiegészítő részévé.

Érdekes, hogy Gentile éppúgy, mint Moog, míg egyrészt a gyakorlati pedagógia autonómiáját vallják, addig másrészt ugyanakkor ezt az autonómiát az elméleti pedagógiára nézve kétségbe vonják.⁴ Gentile elsősorban filozófus, aki arra törekszik, hogy ezirányú álláspontjának a tudományos pedagógia körében is érvényt szerezzen. E szerint a „nevelő érték autonómiája“ nem más, mint a filozófia autonómiája, amely azonos a szellem életével s éppen ezért maga felett álló magasabb hatalmat nem ismerhet el. Ebből következik Gentilénél a pedagógiának mint önálló tudománynak a tagadása s a filozófiára való redukálása. E tekintetben annyira megy, hogy a neveléstudomány funkcióját a hagyományos neveléstan körében uralkodó előítéletek dialektikai visszautasítására korlátozza. Sőt egyízben azt is mondja, hogy „a tanítás eleven aktusához tapadó didaktika csupán megvalósítható, de le nem írható“, vagyis ezen a téren elméleti problematikáról nem is lehet szó.⁵

W. Moog a gyakorlati nevelés autonómiájának súlypontját a „pedagógiai aktusban“ keresi és találja meg, amelyet élesen megkülönböztet a „pedagógiától mint tárgytól“. Most már az elméleti pedagógiának éppen ez aktus lényegbeli kifejtése alkotja a feladatát. E munka pedig természeténél fogva tisztán filozófiai jellegű. Ki kell mutatnia a pedagógiai aktus ama struktúráját, melynél fogva a nevelői magatartás minden másfajta magatartástól eltér. Ugyancsak meg kell világítania, mik a különb-

³ Nálunk *Prohászka L.* képviseli ezt az álláspontot (*Paedagogia mint kultúrfilozófia*; Magy. Paed., 1929); elméletének érvényét *Tettamaní B.* vitatja (Magy. Paed., 1931. 28—40. l.).

⁴ *Sergius Hessen: Die scuola serena von G. Lombardo—Radice*; *Die Erziehung*, 6. Jahrg., 1931 (535. és 552—554.); *Willy Moog: Vom Wesen des pädagogischen Aktes*; *Zeitschr. für pädag. Psychologie*, 1925 (1—2. és 11—12.)

⁵ *G. Gentile: Sommario di pedagogia come scienza filosofica*. Vol. II., *Didattica*, 2. kiad., 1922 (123.).

ségek egyrészt a sajátos lelki struktúrával bíró pedagógiai aktus, másrészt egyéb aktusok, különösen pedig a vele gyakran azonosított művészi és technikai aktus között. A pedagógiai aktus nem olyan viszonyt jelent a nevelő és a növendék közt, amely mindig egyének szerint változó formában jelentkezik, hanem olyant, amely általános lelki vonatkozásokon alapszik s csupán a részletekben végbemenő konkrét kialakítás folyamata ölfélt változatos alakot. Ilymódon a nevelő és növendék viszonya a maga tipikus, lelki-strukturális törvényszerűségében is leírható, nemcsak egyes konkrét megjelenési formáiban. Tehát nemcsak a gyakorlati céltat kazuisztikus nézőpontja érvényesülhet, hanem ezen túl és e felett szükségszerűen bizonyos differenciális lélektani, főként pedig típuslélektani problémákról van szó, amelyeknek megoldása csakis filozófiai úton történhetik.⁶

A szorosán vett filozófia körén kívül keresik a heteronóm pedagógia éltető gyökereit, mint említettük, Rosenstock és Geiger.

Már az a mód, ahogyan az előbbi a pedagógiát a tudományok körében elhelyezi, mutatja, hogy nem ismeri el annak autonómiáját. „Olyan alaptudomány tartozékának“ tekinti, amelyben nemcsak a gyermekről kell tárgyalni, hanem az emberi élet minden korszakáról, amint azok az erkölshöz és az ezt külsőleg is kifejező szimbólumokhoz (ünnepélyek, nemzeti és népi szokások, viseletek, formaruhák, zászló, szalag stb.) viszonylanak. Rosenstock úgy véli, hogy legközelebb jár az igazsághoz, ha ezt az alaptudományt *Oiko-nomienak* nevezi, még pedig a szónak nem a ma használatos, kizárólagosan materialisztikus, hanem eredeti klasszikus értelmében. Az emberi erőkkal való gazdálkodásnak vagy — ha úgy tetszik — az emberi erők háztartásának a tana volna ez, értve lelki és fizikai erőket egyaránt. Körébe tartoznának mint részlettudományok: a *pedagógia* és *andragógia*, vagyis a gyermeké mellett a felnőtt ember neveléstana.

Ez a csoportosítás, a szerző véleménye szerint, az ökonómia történeti felfogásának legmélyebb értelmét jelezné. Amint mondja: „Lehetetlen dolog formákat és erkölcsi szokásokat a gyermeki szívekbe beleplántálni, ha a szülőket semmiféle erkölcsök és szimbólumok nem kötik és nem oldják.“ Az ökonómia alaptudományát egyszerűen néptudománynak is nevezi, amely szükségszerűen abba az elgondolásba fogózik bele, hogy a nép egészén belül minden egyes tag, minden erkölcs és minden szimbólum halandó és mulandó. Ebből következik, hogy a néptudomány fogalma azonos az összes formák folytonos egybeolvadásának és változásának, tehát az állandó megújulásnak a fogalmával. Ugyanis az erkölcs a filozófiai fogalmakkal ellentétben sohasem megállapodott, hanem mindig átmeneti jelenség. A filozófia kiszabadít bennünket a világ ölelő karjaiból, az erkölcs ellenben hozzáköt a világhoz. A filozófia a jelenségek mögött rejlő szub-

⁶ W. Moog: id. m., 12.

⁷ Eug. Rosenstock: *Symbol und Sitte als Lebensmächte; Die Erziehung*, 4. Jahrg., 1929 (341—361.).

sztanciákkal foglalkozik, míg az erkölcsnek semmi köze ezekhez. Ezért is nem tartozhat a reá s a vele kapcsolatos szimbolumokra vonatkozó tan a filozófia körébe.⁸ Ezek szerint Rosenstock a pedagógiát kiemeli a filozófia világából, de nem azért, hogy autonómiát biztosítson számára, hanem abból a célból, hogy egy másik alaptudománynak alkotórészévé tegye.

Ugyancsak a filozófián kívül, de már nem az ökonómia, hanem sokakkal együtt a *szociológia* körében igyekszik a pedagógiát elhelyezni *Geiger*.⁹ Mindenekelőtt egész sereg amerikai és német író munkájára támaszkodva szembeszáll az autonómista gondolattal. Meggyőződése szerint a pedagógia valamely kívülről adott célnak az emberben történő megvalósítására szolgál. Ezért tiltakozik az autonómisták amaz állítása ellen, mintha a pedagógiai eljárás egészen különleges valami volna, amely magában hordja saját törvényszerűségét. Rámutat arra, hogy a nevelhetőség gondolata, amelyet ez a törvényszerűség feltételez, egyáltalán nem egyetemes, mint ahogyan az autonómia hívei feltüntetni szeretik, hanem „egyrészt passzív módon úgy jelenik meg, mint az ember *kibontakozó képessége*, másrészt aktív módon, mint az ember *alakításvágya*“. Nem tudja megérteni, hogy míg az összes többi tudományok ezt a két eltérő funkciót természetszerűen különválasztva veszik vizsgálat alá, addig „az autonómisták sajátos pedagógiai gondolkodása mindkettőt egyetlen folyamatban, egymással elválaszthatatlanul egybeolvasztva látja“. Ezzel szemben, szerinte, a nevelésnek kifejezetten társadalmi jellege minden vitán felül áll, mert sem a társadalom nem képzelhető el nevelés nélkül, sem a nevelés a társadalom körén kívül helyezve. Hivatkozik arra a tapasztalatra, hogy a nevelés gondolata mindig pontosan egybeesik a szociális gondolattal. Nemcsak abban nyilvánul ez meg, hogy a pedagógiai célok a nevelés időpontjában uralkodó szociális akarathoz igazodnak, hanem abban is, hogy „a nevelés *lényegéről* alkotott felfogás mindig a legszorosabban összefügg a korabeli szociális gondolkodás *természetével és módjával*“.¹⁰

Az autonóm pedagógia a nevelés törvényeit spekulatív úton a nevelésfolyamat lényegéből igyekszik levezetni, míg a spekulációtól mentes szociológia tisztán látja, hogy a társadalom sohasem megrögzített valami, hanem állandóan alakuló történés. Az egész társadalmi szervezeten belül nemcsak az egyes csoportok változnak, de ezeknek egymáshoz való viszonya is szakadatlan hullámzás képét mutatja. A szociológia nem vállalkozhat arra, hogy a jövőndő társadalmi fejlődés körvonalait előre megrajzolja. De éppen ezért tarthatatlan annak az autonóm pedagógusnak az álláspontja, aki a saját maga által kitűzött célokkal a jövőndőt akarja formálni s ennek tudatában úgy lép fel, mint

⁸ U. a., 357—361.

⁹ *Th. Geiger: Erziehung als Gegenstand der Soziologie; Die Erziehung*, 5. Jahrg., 1930 (405—427.).

¹⁰ U. a., 411. és 415.

a jelenlegi társadalmi alakulat „poroszlója és börtönöre“¹¹ Amennyiben tehát a nevelés a mindenkori társadalom tükré, ennyiben tisztán társadalomtudományi diszciplína s mint ilyen, az általános szociológiának egyik mellékhajtása. Az utolsó évtized több szociális neveléstana, így különösen Kawerau, Lochner, Schröter, Dunkmann idevonatkozó művei alapján megrajzolja Geiger vázlatosan az így felfogott neveléstudománynak egész rendszerét is, ennek az ismertetése azonban már célunkon kívül esik.

II.

(A teljes autonómia hirdetői: *Lombardo—Radice*: a nevelő érték autonómiája és a teremtő szabadság; *Erich Weniger*: az elmélet mint a valóságnak és gyakorlatnak mindentől független, feltétlen irányítója; *Ernst Krieck*: a szociális „ösi funkció“ és a hatások tudattalanságának elve. — A részletes és feltételes autonómia hívei: *Eduard Spranger*: a pedagógiai problémakitűzés mint az összes szellemi tudományok találkozáspontja; *Theodor Litt*: a filozófia és pedagógia korrelatív viszonya; *Georg Kerschensteiner*: az egyetemes „művelődési eszme“ mint a pedagógiai eszmények közös megteremtője és irányítója; *Johann Kretschmar*: a „biológiai szükségesség“ elve és a „tisztá tudományos belátás“ követelménye.)

Azok az autonómisták, akikre Geiger céloz, s akik ellen a szociológiai neveléstudomány számos képviselője nevében hadakozik, szintén két kategóriába sorozhatók. Egyesek a pedagógia egész területét teljesen autonóm tudománynak tekintik, míg mások csak egy részében látják meg az önállóságra való képességet, vagy csak bizonyos feltételek mellett tartják lehetőnek az autonóm jelleg kibontakozását.

A feltétlen autonómisták közé tartozik az olasz *Lombardo-Radice* s a német *Erich Weniger*, valamint régebbi dolgozatai alapján *Ernst Krieck*.

Lombardo Gentilének a tanítványa. Azonban nagy különbség van közte és mestere közt pedagógiai felfogásuk gyökerét tekintve. Míg *Gentile* csak a gyakorlati nevelést ismeri el autonóm hatalomnak s az elméletet teljesen a filozófia alá rendeli, addig *Lombardo* a neveléstudományt is speciális törvényszerűséggel rendelkező diszciplinának vallja. Egyebekben ugyanazt a filozófiai álláspontot képviseli, mint mestere, de az autonómia kérdésében mindenkifelett nevelőnek érzi magát. Számára a filozófiai iskolázottság is arra szolgál, hogy eszközül használja a nevelőérték autonómiájának megokolására. Erre az autonómiára való ráeszmélést mint életének legnagyobb élményét éli meg s kitűzött célja, hogy azt „a művelődés igazi kultuszává“ emelje.

A nevelőérték kritériuma, szerinte, a szellem életében s a szellem irányainak teljes kibontakozásában keresendő, amelynek lényege mindig valamely magasabb ideálért való küzdelem. Ez a magasabb ideál pedig ama végső igazság, amelyet „semmi-

¹¹ U. a., 417.

féle dogmának, semmiféle emberi intézménynek, sőt semmiféle filozófiai rendszernek a börtönébe sem lehet bezárni“. Az igazságért vívott küzdelem minden emberi társulás éltető levegője. Ettől a levegőtől való megfosztatás egyértelmű volna a nevelőérték autonómiáját jelentő „legmagasabb emberi értéknek, a szabadságnak“ megfojtásával. Ugyanis amint a gyakorlatban minden nevelés a totalitás, vagyis emberi teljesség elvének bensőleg többé-kevésbé kiépített függvénye, ugyanígy ez az elv alkotja az elmélet terén is a *nevelőérték autonómiájának* alapját. De ugyanebben az elvben található fel a *teremtő szabadság* lényege is. Ezzel szembenáll, mint az autonóm nevelőérték ellensége, a passzivitás és közönyösség absztrakt szabadsága, amely abban jelentkezik, hogy az akarat tisztán külső motivumoktól függő lelki funkcióvá törpül.¹²

Míg tehát Lombardo egyrészt a filozófiától — legalább is az ő egyéni véleménye szerint — függetleníti a tudományos pedagógiát, ugyanakkor éppen a „teremtő szabadság“ és az „autonóm nevelőérték“ fogalmi révén közelebbi vonatkozásba hozza a nevelés gyakorlatával. Az ily módon önállóvá tett pedagógia részére természetesen saját külön feladatkört is jelöl ki, amelyet úgy határoz meg, mint „a nevelő tevékenység öntudatát“ s mint „a pedagógiai tapasztalat kritikáját“. A tudományos pedagógiának e vizsgálódási területe kijelölésében a Gentilivel sok tekintetben ellentétes Crocénak a felfogásához közelít.¹³

A másik autonómista, *Erich Weniger*, az elmélet teljes függetlenségét és önállóságát hirdeti nemcsak egyéb tudományokkal, hanem magával a nevelés gyakorlatával szemben is, anélkül, hogy az önálló neveléstudomány rendszerére vonatkozólag behatóbb tájékozódást nyújtana.¹⁴ Az elméletnek megvan a joga, hogy teljesen kivonja magát a gyakorlat hatása alól. Viszont a gyakorlat mindig alárendelendő az elméletnek, mert voltaképpen minden helyes gyakorlat elméletnek az eredménye. Nyomatékosan követeli, hogy e „külön megjelenési formával bíró neveléselmélet“ érvénye kiterjedjen mindenre, ami a pedagógiai eljárás körébe vonható. Más szóval: mindaz, ami a nevelés kérdésével összefügg, „pedagógiai elmélet által alakítandó és igazolandó“. Nem szabad megengedni, hogy kizárólagos nevelő eljárások irányítására egyéb tudományok ideológiája nyerjen befolyást. Ma különösen a gazdasági és szociálpolitikai, valamint a teológiai tudományok művelői mutatnak nagy hajlandóságot arra, hogy tisztán csak a pedagógust érdeklő kérdéseket is bevonjanak elmélkedésük körébe s ezúton minél nagyobb területeket hódítsanak el az autonóm pedagógia birodalmából. Mindgyakrabban történik ez az ifjúság testi és lelki jólétét érintő problémákkal kapcsolatban s bizonyos, hogy itt ezek a tudományok már jelentős

¹² *Sergius Hessen*: id. m., 553–554., főleg Lombardónak *Educazione e diseducazione*, 1923. c. munkáját veszi alapul.

¹³ U. a., 535.

¹⁴ *E. Weniger*: *Theorie und Praxis in der Erziehung*; Die Erziehung, 4. Jahrg. 1929. (579–591.)

hatalomra tettek szert. Ez a jelenség két szempontból is veszélyes. Először: nem egy pedagógust arra bír, hogy olyan kérdéseket, amelyek tulajdonképen az ő feladatkörébe tartoznának, elhárítson magától s így kitérjen egyes felvetődő problémák szigorúan pedagógiai vizsgálata elől. Másodszor: idegen tudományok beavatkozása és elért eredményei a pedagógia számára gyakran csak arra szolgálnak, hogy velük a gyakorlat terén elszenvedett balsikereit igazolja s magáról a felelősséget elhárítsa. Az ilyesmi természetesen megint csak a fokozottabb pedagógiai tevékenységet akasztja meg. Ezért is mindenképen biztosítandó az elmélet autonómiája.

Azonban ismételten hangsúlyozza Weniger, hogy az elméletnek nem szabad egyoldalúnak lennie. Számolnia kell az egész valósággal, a valóság „mozzanatainak és tényezőinek sokoldalúságával“. Az összefüggések egyik csoportjának sem szabad átengedni a feltétlen és végeleges uralmat, még a tisztán pedagógiai jellegűeknek sem. Ez az utóbbi gondolat annyit jelent, hogy a neveléstudomány autonómiája nem egyértelmű egy bizonyos korszakban elért eredmények uralmának megrögzítésével. Vagyis az elméletnek nem szabad esökönnyös formalizmussá merevednie, hanem időszerűnek, rugalmasnak, az életviszonyok nagy változásaihoz alkalmazkodónak kell lennie. Ugyanis amint a tapasztalati megismeréseknek, ugyanígy az elméleti megállapításoknak sincs időtlen általános érvényűségük.

Az elméletnek „a konkrét pedagógiai cselekvéshez való viszonyáról“ is szól Weniger. Azt tartja, hogy ez a viszony nem olyan egyszerű, mint amilyennek látszik. Legalább is nem jellemezhető találon és kimerítően ama megszokott formulák által, amelyeket „ok és okozat; alap és következmény, akarás és alakítás, célkitűzés és alkalmazás“ néven ismerünk. A viszonynak ilyen formulákba szorított s egyszerűnek gondolt felfogását Weniger egydimenzionálisnak nevezi s ennek cáfolatát látja már ama körülményben is, hogy „sok neveléselmélet valamilyen komplikált módon egyidejűleg — bár ideológiai — mégis a szükségszerűség jellegével bír“. Az elmélet e szerint a pedagógiai cselekvéstől is különbözik s csak annyi bizonyos, hogy köztük az összetartozás viszonya áll fenn, amennyiben az utóbbi nem lehet el az előbbi nélkül. A gyakorlat sikere az elmélet helyes irányától függ. Ebben a meggyőződésében hivatkozik Weniger a szociológus Ed. Heimann-nak ama merész és paradoxonnak tetsző kijelentésére, hogy „az elmélet az igazi gyakorlat“.¹⁵

Ugyancsak a teljes autonómisták közé sorolható, bár újabban álláspontját jelentékenyen módosította, *E. Krieck*. Kerekébb és befejezettebb elméletet nyújt az előbbi kettőnél, de noha leg-erőteljesebben hangsúlyozza az általa konstruált pedagógia autonóm jellegét, tulajdonképen az, amit ad, részint metafizika, részint szociológia.

¹⁵ U. a., 581., 583. és 587.

Krieck az utolsó évtizedek szellemi fejlődésére való hivatkozással kötelességének tartja, hogy a neveléstudománynak új és önálló tartalmat és alakot adjon. Elsősorban is az eddigi pedagógia ellen hadakozik, mint amelyet az újjáteremtő törekvők legádázabb ellenségének tart. Ennek legnagyobb hiánya, szerinte, hogy kizárólag a tudatos személyi hatásokat tekinti a nevelés alapjának s ezekre akarja felépíteni a saját rendszerét is. Másik hiánya a tudatosság és az egyénhez kötöttség elvéből következik s abban áll, hogy magát a nevelés gyakorlatát tisztán technikai jellegűvé teszi. Helyébe Krieck a többi szellemi tudomány területén már régóta uralomra jutott egyetemes és *egészben való felfogás* (Ganzheitsauffassung) elvét lépteti. Ennek értelmében a nevelés mint a „*közösségi szellem ősi funkciója*“ az ember belső magatartásának kezdetétől fogva meglevő és állandó tevékenységben nyilvánuló módjaként tekintendő. Olyan történésfolyamat ez, amelyet ősidők óta az emberek szellemi közössége tart hullámban és szorít meghatározott méderbe. A szellemtudományok közül különösen a szociológia eredményeinek szemlélete ösztönzi Kriecket arra, hogy olyan neveléstudományt alkosson, amely a nevelés valóságát a társadalmi élet ősi lényeges és szükséges nyilvánulásaiként fogja fel és írja le. Azaz a nevelés is éppúgy, mint a közösségi élet, természetes fejlődés eredménye s mindketten egyformán a fejlődés törvényeinek vannak alávetve.¹⁰

A nevelés Kriecknél épp olyan ősi funkció folyamánya, mint aminők a nyelv, vallás, jog, művészet stb. Minden szellemi kölcsönhatás, amelynek nyomában az ösztönök és képességek kifejtése, általában életformálás és életalakulás jár, a legegységesebb értelemben vett eszme alapján (*im Gesamtumfang der Idee*) a nevelés körébe tartozik. Ennélfogva az összes hatások eme *nevelési eszme* uralma alatt állanak, amelyet szellemünk csak közvetlen szemléletben fog fel a spekuláció útján s így szélesít ki egy egyetemes világkép alapelvevé. Abból, hogy a nevelés egyértelmű az összes szellemi vonatkozások alakító munkájával, következik, hogy itt egy soha be nem fejeződő folyamattal állunk szemben. Más szóval: az egyén nevelése a bölcsőtől a sirig, az emberiségé pedig vég nélkül tart. Az, amit eddig nevelésnek hívtak, az összes hatásoknak csak egyik, mégpedig nem is a legfontosabb csoportja. Ugyanis a nevelő hatások összességében három főréteg különböztethető meg. Az alsó bizonyos öntudatlan megkötöttségekből, olyan vonatkozásokból tevődik össze, amelyek a történés pillanata számára észrevétlenek maradnak s így terjednek egyik emberről a másikra. A középső réteg már tudatos céltevékenységhez, észszerűen tudattá és formává fejlesztett életkörhöz van ugyan kötve, de maga a végbemenő nevelésfolyamat még nem ölti fel a tudatos ténykedés alakját. Idetartoznak mindazok a nevelő hatások, amelyek a társadalom tagjai közt fennálló érintkezésből, közösséggé tömörülésből, egyesítő

¹⁰ E. Krieck: *Erziehungsphilosophie*, 1930 (4–9.).

vagy szétválasztó tendenciával bíró cselekvésekből indulnak ki s vándorolnak egyik egyéntől a másikhoz, anélkül, hogy keletkezésükben a szándékosság szerepet játszana. Végül a felső főréteget ama hatások alkotják, amelyek már kimondottan nevelő célokból erednek s pontosan körülírt módszerekre, intézkedésekre és szervezetekre támaszkodnak. Ez a réteg a legtágabb értelemben vett oktatásnak ama formája, amely az eddigi pedagógiának is tárgya volt. Mindezeknek a hatásoknak felkutatása, megismerése és leírása alkotja az autonóm neveléstudomány tárgykerét.¹⁷

Krieck elméletének legkiütközőbb gyöngéje, hogy az az egységesítő tudat, amely az emberi cselekvés sokféleségét a nevelésben egyetlen komplex fogalomná szervezi, teljesen hiányzik belőle. Hiányzik pedig azért, mert az általa feltételezett hatások legtöbbször, amelyek éppen tömegük és hozzáférhetetlenségük következtében kivonják magukat az egyéni befolyásolás célzata alól s így magukban is döntő jelentőségre tesznek szert, sohasem válhat tudatossá. Másik sebezhető pontja, hogy sehol sincsenek nála éles határok a természeti fejlődés biológiai s a nevelés szellemi folyamata között. Harmadik gyöngéje, hogy két alapvető kérdésben is ellenmondásba jut önmagával. Az egyik, amelyre Fr. Blättner mutat rá, abban áll, hogy a hatások tudatlansága elvének hangoztatása mellett az egész alkotmányos, főrvényhozási, közigazgatási és gazdasági élet alakítását a népnevelés eszméjének uralma alá akarja rendelni.¹⁸ A másik ellenmondásra, amely az előzőből következik, Th. Geiger utal. Lényege az, hogy Krieck legújabbban nyíltan is szembekerül éveken keresztül hirdetett legfőbb elvével, a feltétlen autonómia gondolatával, amikor egyik dolgozatában (*Naturrecht der Körperschaften auf Erziehung*, 1930.) annak a nézetének ad hangot, hogy a szociál-filozófiai szervezkedés értelmében hierarchikusan rendezett s a népegyetemesség erejének tudatától áthatott testületeket magának a népnek „természetszerű” fennhatósága alatt kollektív „természetjog” illeti meg a nevelés és általa egész területén. Ezzel a felfogásával azt igazolja, hogy nevelői gondolkodásának szabályozójául egy népi vonatkozású társadalmi rendtartást ismer el.¹⁹

A feltételes, illetve részleges autonómia hívei közül elmékedésük időrendjében kiemelendők: Ed. Spranger, Theodor Litt, Georg Kerschensteiner és Johann Kretschmar.

Spranger idevonatkozó elméletének lényege abban a gondolatban foglalható össze, hogy a tudományos pedagógia — bár jórésztben filozófiai, közelebbről kultúrfilozófiai természetű — mégis a tekintetben autonóm, hogy a tudományoknak egy tekintélyes csoportjára nézve mintegy összefoglaló, szintetikus közép-

¹⁷ E. Krieck: *Philosophie der Erziehung*, Jena, 1922 (41—48.) és *Erziehungswissenschaft*, 1927 (20.).

¹⁸ Fr. Blättner: *Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft*; Die Erziehung, 6. Jahrg., 1931 (298.).

¹⁹ Th. Geiger: id. m., 415.

pontul szolgál.²⁰ Feladata, a teendők időbeli egymásutánját véve alapul: 1. egy adott kultúrvalóságnak a megértése, 2. ennek a valóságnak egyes rendező fogalmak alá vonása s 3. ugyanennek az alakítása értékek megállapítása és normák felállítása útján. Ennek megfelelően megfigyeli és leírja a társadalom nevelő erőiként működő sokféle összefüggés foglatatát, megvilágítja a kultúra és nevelés közt fennálló „funkcionális függőségi viszonyokat” s a szellemi és társadalmi világ egészének komplikált struktúráit felbontja, hogy így bizonyos konkrét pedagógiai feladatokra vonatkozathassa. Már ebben a munkájában is vezető fogalmak és nézőpontok irányítják a tudományt. De még nagyobb szerepe van ezekre a továbbiakban. Segítségükkel a rendelkezésre álló „nyersanyagból” „törvényszerű egészet” alkot, amennyiben a különféle nevelésformáknak elkülönítő és eszményítő módszere útján létrejött típusai révén mintegy feltárja előttünk a nevelésnek mint valóságnak „tisza struktúráit”.

Ez a nagyrészt logikai természetű munka azonban még nem meríti ki a neveléstudomány tevékenységi körét. Jelentős részét alkotja ennek az a feladatréz is, amely értékek megállapításában és normák felállításában fejeződik ki. Különösen itt rejlik a pedagógia részleges önállóságának erőforrása. Ugyanis e harmadik funkció révén a nevelés ügye a kultúra egészébe beleszőődik, amennyiben „a szellemi tudományok összessége a pedagógiai problémakitűzésben találkozik össze” (*in der pädagogischen Fragestellung zusammentrifft*).²¹

Ezt az utóbbi tételét igazolja Spranger a tudományos pedagógia négy főproblémakörének vázolásával is. Ezek a következők: a művelődési eszmény, a nevelhetőség, a nevelő és a művelődési közösség problémáit tárgyzó elméletek. Közülök az első különösen az értékefilozófiával, művelődéstörténelemmel és etikával áll szorosabb kapcsolatban. A második, amelyet Spranger *pedagógiai lélektannak* is nevez, a pszichológián kívül a logikával és ugyancsak az értéktannal függ össze, valamint a művelődési javak révén úgyszólván az összes tudományokkal. A harmadikban főleg megint a lélektan és etika szálai futnak össze. Végül a negyedik a gazdasági, politikai és szociológiai tudományok találkozási helyeként szerepel.²² Ezek szerint Spranger arra a paradoxnann látszó eredményre jut, hogy a pedagógia bizonyos fokú önállósága és egysége éppen abban a sokoldalúságában rejlik, amellyel úgyszólván minden tudomány válogatott részleteit a maga sajátos célkitűzéseinek természetéhez képes idomítani.

Ehhez az elgondoláshoz közel áll *Theodor Litt* felfogása.²³

²⁰ Ed. Spranger: *Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben; Kultur und Erziehung*, 4. Aufl., Leipzig, 1928 (163—185.).

²¹ U. a., 177—179.

²² U. a., 180—181.

²³ Th. Litt: *Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal* (Päd. Kongreß, München, 1924.); *Zeitschr. für pädag. Psychologie*, Jahrg. 1925 (160—169.).

Ő sem lényegbeli, inkább csak formai önállóságot tulajdonít a neveléstudománynak. Ez az önállóság részint abban a korrelatív viszonyban nyilvánul meg, amely a pedagógia és filozófia közt fennáll, részint abban a mozgási szabadságban, amely a pedagógiát olyan irányban jellemzi, hogy egyes rokontermészetű tudományok egyébként egymástól nagyon is elütő részleteit magába képes olvasztani. A filozófiával fennálló kölcsönöségi viszonyát úgy kell értelmezni, hogy mindkettejük virágzásának valamilyen közös fundamentum a feltétele. Mindent, ami filozófiai, már kezdettől fogva bizonyos fokú pedagógiai beállítottság jellemez, s viszont minden pedagógiai gondolkodásnak éltető gyökere a filozófia. Más szóval: a pedagógia éppoly mértékben filozófiai természetű, mint amennyire a filozófia is mindig pedagógiai elemekkel van átszőve.

Abban is közös a sorsuk, hogy fejlődésük és átalakulásuk irányaira ugyanazon ellentét hatása van döntő befolyással, nevezetesen az életjelenségek *naturalisztikus* és *idealisztikus* magyarázata. E közös formáló tényező munkájából származtatja Lütt a pedagógiai gondolkozás főbb elágazásait is.

A két ellentétes fogalom közül egyiknek vagy másiknak a kizárólagos uralma két fő pedagógiai iránynak a szülője. Az egyiket *tapasztalatinak*, a másikat *logisztikusnak* nevezi Lütt. Az az irányzat, amelynek számára a pedagógia tapasztalati tudomány, a pszichológia, szociológia és biológia egymásba szövődésének a szintere gyanánt tekinthető. A másik irányzat, az ideális-logisztikai, amely egész rendszerét ideológiai s különösen transzcendens elvekből építi fel, nevelő eljárását pedig az eszközül szolgáló anyag logikai természetéhez alkalmazza.

De van egy harmadik irány is, amelyik az említett két ellentétes fogalom hatása alól teljesen ki akarja magát vonni. Ez a Bergson-féle *expresszionista, romantikus* vagy *irracionális* pedagógia, amelynek vezető fogalmai az „erő, életteljesség, szabad alakítás stb.“ Jellemző rá, hogy az ideális logicizmust éppoly kevésbé ismeri el, mint a pszichológiai mechanizmust. Sem az eszméhez, sem az anyaghoz nem köti magát. Nem akar sem a filozófia alárendeltje, sem egyéb tudományok olvasztótégelye lenni. Ezzel voltaképp merész nekilendülésre szánja el magát a neveléstudományok teljesen autonóm elgondolása felé. Azonban a komoly autonómisták közé mégsem lehet sorolni, mert *semmi pozitívumot* nem nyújt, ami egy rendszernek a magvát alkotná, s találoán jegyzi meg Lütt, hogy az egész irány romantikája „szétfolyó alaktalansággal (unplastisch) mindig a saját énje körül forog“. Alapja az a helytelen feltevés, hogy a gyermek sajátos egyéni élete valamilyen természeti szükségzerűség hatalmánál fogva mindig összhangba jön azokkal az „élet-, gondolkodás- és munkaformákkal“, amelyeknek immanens tulajdonsága a fejlődőképessé alakulás. Ez a felfogás gyakorlati szempontból sem állja meg a helyét, mert minden nevelést voltaképpen szükségtelennek tüntet fel, annál kevésbé lehet szó

arról, hogy a tudományos pedagógia autonómiájának igazolására szolgáljon.

Mindhárom irányzat elégtelenségének a belátására vezet vissza Litt egy negyediknek, az úgynevezett „*dialektikus szintézis*“-nek keletkezését. Ez az előbbivel ellentétben kompromisszumot kíván létesíteni az említett poláris fogalmak: az ideális és naturális, a szellem és anyag, az irracionális és racionális között, mert meggyőződése szerint a kettő közt levő feszültségi viszony, amely az anyagi és szellemi struktúrák összeütközésének eshetőségében rejlik, természetes alapja és feltétele a tudományos pedagógia összes fejlődési lehetőségeinek. Ez az irány, amely megelégszik egy mérsékelt autonómiával, ma a legáltalánosabban elterjedt. Hívei közé tartozik többek közt Spranger, Kerschensteiner és maga Litt is.²⁴

Kerschensteiner álláspontja szerint a neveléstudománynak csak a *művelődés eszméje* révén van autonómiája, de jórészt ez is a filozófia értékteni részével áll rokonságban. Elsősorban is a Willmann- és Dilthey-féle történet szemlélet uralma alól akarja kiszabadítani a pedagógiát. Ezért nem is a művelődésnek történetileg adott eszményeit tekinti ránézve alapvető jelentőségűeknek, hanem magában a „művelődés eszméjében“ keresi az önállóság magvát. Ezt éppolyan minden időtől független értéknek tekinti, amintők az igazság, szépség, jószág és szentség, és ezekkel közös töről is származtatja. Mindamellert az eszmének a művelődés *eszményeivel* való kapcsolatát is hangsúlyozza s kiemeli, hogy ez egyenesen az emberi kultúra fejlődése folyamán változatos formákban fellépő művelődési eszményekben ölt alakot. Ezeknek a lényegét azonban mindig a mögöttük rejlő és őket irányító eszmében keresi. A történeti jelleggel bíró eszmények csak visszatükrözöttői az eszmének, éppen ezért minden neveléstudomány végső alapja csak ez utóbbi lehet. E felfogás szerint tehát a nevelés eszméje egyáltalán nem akarja „a konkrét történeti életet“ a maga pusztá eszközévé degradálni, ahogyan a történeti szemlélet hívei mintegy szemrehányásként emlegetik. Ellenkezőleg: azt vizsgálja, vajjon az eszme megvalósításához szükséges reális életkövetelményeknek „időbelileg hátrólt művelődési eszmények útján“ hogyan tehet eleget.²⁵

Pontosabban kifejti *Kerschensteiner* a művelődés eszméjének — mint egy relatíve önálló neveléstudomány magvának — a mibenlétét egy későbbi dolgozatában, amelyet feleletként írt arra az ellenvetésre, mintha az általa adott eszmemeghatározás nem volna általános érvényű, s éppen ezért nem is lehetne reá a nevelés elméletét felépíteni.²⁶ Kimutatja, hogy az eszme általános érvényét s a reá felépítendő neveléstudomány lehetőségét csak olyan valaki vonhatja kétségbe, aki az ilyen fogalom-

²⁴ U. a., 166—167.

²⁵ G. *Kerschensteiner*: *Theorie der Bildung*. Leipzig, 1926 (Vorwort, V.).

²⁶ G. *Kerschensteiner*: *Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich?* (Eine Erwiderung auf die Kritik meiner Theorie der Bildung durch Friedrich Blättner); *Die Erziehung*, 5. Jahrg., 1930 (526—541.).

párokat, mint: eszme és eszmény, értékek és javak — egyszerűen felcsereéli egymással. Ezért szükségesnek látja, hogy az ezek között levő különbségeket közelebbről megvilágítsa.

Az eszméket általában az olyan kifejezetten emberi funkciók szabályozóinak tekinti, aminők a gondolkodás, megismerés, akarás, cselekvés. E tekintetben egy kategóriába sorozhatók a legellentesebbnek látszó eszmék is, mint pl. az igazságnak és a marxizmusnak az eszméje. Ilyen a művelődés vagy nevelés eszméje is, amelyeket Kerschesteiner a legtöbb német elmelkedővel együtt azonosít egymással.²⁷ Ezzel szemben az egyes művelődési vagy nevelési eszmények csak úgy tekinthetők, mint az eszme megjelenési formái. Csak azért és csak annyiban céljai az akarásnak, „amiért és amennyiben egyetemes érvényű eszméből erednek“. A nevelés eszméje abszolút értékekben csúcsosodik. Ezeket az értékeket kell a nevelésnek a növendék lelkében, amennyiben egyénileg egyáltalában lehetséges, elevné tennie. Viszont az eszmények nemesak általában értékeket akarunk aktualizálni, hanem egyidejűleg mintegy közelebb lépve a valósághoz, arra is törekszenek, hogy ezeket az értékeket pontosan kijelölt javak útján egymással összekapcsolva helyezzék a reális létezés állapotába az egyén lelki világában. Az a követelés, amelyet a nevelés eszméje támaszt az emberrel szemben, általános és absztrakt, az azonban, amely az eszmények részéről hangzik felénk, különleges és konkrét. A művelődési eszme „unum necessarium“-a, hogy csak az értékek iránt való szellemi odaadást kívánja meg, persze oly mértékben, amennyire az egyén ezeket az értékeket a szellemi javak útján képes átélni. Az eszmény továbbbereszkedik lefelé a realitás levegőjébe: olyan szellemi javak iránt való odaadást is követel, amelyekben legjobb hite szerint az említett értékek végérvényesen megvalósított formában jelennek meg. Kerschesteiner vizsgálata azt eredményezi, hogy az összes „igazi“ művelődési eszmények ilyen karakterrel bírnak, s csak ilyen minőségükben állíthatók viszonyba a művelődési eszmével, amelynek valamennyien „gyermekei“.

Ebből következik, hogy a művelődés eszményei sokfélék és változók, míg a művelődés vagy nevelés eszméje egy és egyetemes, az utóbbi évtizedek összes idevonatkozó fogalommeghatározásaiban lényegileg azonos, éppen ezért a neveléstudomány-nak reá történő felépítése nemcsak lehetséges, hanem szükség-szerű is.²⁸

Az eddigiektől meglehetősen eltérő álláspontot foglal el

²⁷ Talán *Ernst Hoffman*, heidelbergi professzor az egyetlen, aki pontos különbséget kíván tenni *Erziehung* és *Bildung* között. *Nevelés* szerinte a legbensőbb aktivitás *felszabadtása* (*educatio*); a *művelődés* ellenben valamely eszményhez való *kötöttség* (*formatio, cultura*); amaz eszmére, emez eszményekre vonatkozik, amelyek el is tűnhetnek, míg a nevelés eszméje örökéletű, mert egyértelmű magának a szabadságnak eszméjével. Kerschesteiner tehát más síkban húzza meg ugyanazt a határvonalat eszme és eszmény között. (U. a., 536.).

²⁸ U. a., 529., 533–34., 537. és 541.

*Johann Kretschmar*nak az elgondolása a „biológiai szükségesség“ fogalmának bevezetésével, amelyet egy mérsékeltén kiépíthető autonómia feltételének tart. Úgy gondolja, hogy ez elv érvényesülése mellett az eddig teljes hatalmat gyakorló filozófia is megtartaná a maga befolyását, csak szűkebb területre korlátozódna.²⁹

Mindenekelőtt feltűnő *Kretschmar*nál, hogy a ma uralkodó felfogással szembehelyezkedve nem különböztet meg külön gyakorlati és külön elméleti pedagógiát, hanem a kettőnek szoros egységét, mondhatni azcnosságát hirdeti. E tekintetben egyenesen *Herbartra* hivatkozik, mint aki rendszerében magát a gyakorlati pedagógiát emelte tudománnyá azáltal, hogy „a nevelés részletfeladatainak tudományos megokolását“ nyújtotta „egyetlen elvből történő szigorúan logikai levezetés segítségével“. Hogy ez a törekvés *Herbart*nak nem minden tekintetben sikerült, az *Kretschmar* szerint „éppen azért következett be, mert *Herbart* kizárólag a filozófiából kölcsönzött „általános emberi rendeltetés“ fogalmára támaszkodott. Mivel ez a fogalom nem bizonyult „hasznavehető értékelési elvnek“, más úton kell ilyet keresnünk. Így jut el *Kretschmar* a „biológiai szükségesség“ elvéhez, amely lényegében azt jelenti, hogy a nevelés céljaira szolgáló művelődési javak kiválogatásának nemcsak a növendék lelki sajátságaihoz kell alkalmazkodnia, mint ahogyan a kísérleti pedagógia hívei vallják, hanem az egyén életét a maga egészében, összes vonatkozásaival együtt kell tekintetbe vennie.

Az így formulázott biológiai szükségesség szerepét nem szabad úgy értelmezni, mintha általa magát a biológiát állítanánk célkitűző alaptudományként a filozófia helyére, mert hiszen ilyen törekvés a pedagógia autonóm kiépítésének gondolatát semmi tekintetben sem vinné előbbre. Nem akar tehát *Kretschmar* a maga elgondolása megvalósításánál „a természettudományból való logikai levezetéshez“ folyamodni. Ellenkezőleg: úgy fogja fel a dolgot, hogy a biológiai szükségesség teljes egészében „tapasztalati tény“, amennyiben közvetlenül az életről való gondoskodásra és az életalakításra vonatkozó pedagógiai célok realizálása alkalmával, azokkal egyidejűleg spontán módon jelentkezik. Úgy véli, hogy ezen az exakt módszerekkel szabályozott tapasztalaton nagyon is felépíthető egy olyan részlegesen autonóm neveléstudomány, amely a ma különálló gyakorlati és elméleti pedagógia szintézisével „a gyakorlati rendszeres pedagógia mint a térbelileg és időbelileg körülhatárolt nevelés“ feladatainak és az ezek megoldására szolgáló segédeszközöknek a tudományként szerepelne. A nevelés biológiai szükségességének a pedagógiai tapasztalatból vett fogalmát *Kretschmar* oly — tudományos tekintetben kifogástalan — zsinórmértéknek ismeri fel, amelynek segítségével a reája támaszkodó pedagógus

²⁹ *J. Kretschmar: Biologische Notwendigkeit und praktische Pädagogik; Zeitschr. für pädag. Psychologie, 1927 (129—140.).*

a maga rendszabályait minden egyes adott esetben elméletileg is képes volna igazolni.³⁰

Mindamellett ez elv érvénye ellenére sem gondol Kretschmar a filozófiának a pedagógia köréből történő teljes kizárására. Vannak bizonyos területek, amelyeken a filozófiát továbbra is nélkülözhetetlennek itéli. Hogy melyek ezek a területek, azt nem jelöli meg közelebbről, csak nagy általánosságban A. Mes-sernek idevonatkozó megállapítására utalva, „a tiszta tudományos belátásra törekvésben“ látja közös jellemző vonásukat. Ez másként annyit jelent, hogy a filozófia a neveléstudománynak csak ama részeiben őrizné meg vezető szerepét, amely kívül esik „az egyes — területileg és időbelileg elhatárolt esetektől függő gyakorlati pedagógia szükségletein“.³¹ De vajjon mi más ez, mint az eddigi elméleti vagy tudományos pedagógia? Vagyis Kretschmar, miközben tiltakozik a gyakorlati és elméleti pedagógia megkülönböztetése ellen, ugyanakkor az általa egységesnek elgondolt pedagógiát maga is két részre osztja azzal a különbséggel, hogy az osztó vonalat más síkba helyezi: az eddigi filozófiai pedagógia mellé kerül nála a biológiai szükségesség elvétől irányított pedagógia. Míg tehát előbb a tudományos pedagógia csak a gyakorlatitól vált külön, de önmagában az egység megőrzésére törekedett, addig Kretschmarnál maga a tudományos célzat kerül két egészen eltérő szempont uralma alá. Kétséges, vajjon ez a felfogás egy részleges autonómia ügyére nézve is kedvező-e.

III.

(*Fritz Blättner*: az eddigi elméleti pedagógia tudományos jellegének teljes tagadása; egy új és autonóm neveléstudomány alapvetése.)

A saját törvényszerűséggel bíró neveléstudomány tagadói és hívei közt mintegy középhelyet foglal el *Fritz Blättner* a maga különleges, szinte egyedülálló felfogásával. Ezt a felfogást röviden így jellemezhetjük: minden régi eredményt lerombol s eddig nagyrészt ismeretlen anyagból akar új épületet emelni.

Kiindul Kerschensteinernek *A művelődés elmélete* c. munkája bírálatából s felveti a kérdést: vajjon ez a tudomány egyáltalán lehetséges-e?³² Először is kimutatni törekszik, hogy a mai értelemben vett vagy eddig hagyományosan elismert elméleti pedagógia *nem tudomány*, csak pusztán eszköz a gyakorlati pedagógia kezében saját fejlődése előmozdítására. Ezt a véleményét egyrészt a tudományos, másrészt a nevelői magatartás szembeállításával akarja igazolni.

A tudományos magatartást a szemlélődés jellemzi olyan értelemben, hogy a megismerő alany szembenáll a tárggyal s

³⁰ U. a., 137—139.

³¹ U. a., 140.

³² *Fr. Blättner: Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich? Die Erziehung*, 5. Jahrg., 1930 (329—351.).

minden szenvedélytől mentesen odaszenteli magát a megismerésre törekvés vágyának. A tudománnyal foglalkozó szellem Rickerttel együtt úgy gondolkozik, hogy „a világ tisztán teoretikus szemléletének saját értéke van s aki nem hajlandó arra, hogy ennek érdekében szükség esetén morált, szépséget, jámborságot, sőt életet is kockára tegyen, az a tudományban nem sokra fogja vinni“. „A tudósnak a világot kizárólag tudományos nézőpontból szabad látnia s ha ennek a követelménynek eleget akar tenni, nem nyugodhat mindaddig, míg csak minden elméletnélküli rendet szét nem rombolt s szemben nem találja magát egy — minden kötött felfogás hatalma alól felszabadult gondolatlammal (*cinem auffassungsfreien Gewühl*)“, amelyben aztán természetesen a maga elgondolása szerint terem új rendet. Ezzel szemben a pedagógus számára a megismerés világa korántsem annyira életszükséglet, hogy kedvéért a nevelésnek elmélettől mentes valóságát kockára tehetné. Ellenkezőleg: minden tekintetben a jövő emberi nemzedék szolgálatának vágya hevíti.

Alig képzelhető élesebb ellentét, mint aminő egyrésről a tudós, másrésről a nevelő lelki beállítottsága között van. A tudós néz, vizsgál, rendez, kételkedik s főtulajdonsága az óvatosság. A pedagógus szeret, irányít, hisz, tevékenykedik és mindig mer. Számára minden: a leendő ember, és szívesen vesz minden olyan eszközt, amely ehhez a tökéletesebb emberhez elvezeti. A tudós szemében az igazság a legfőbb érték, amelynek az ember csak örökös szolgálója. Egyszóval a cselekvésre készen álló és cselekvésre előkészítő nevelő nem lehet világbefogadó (*welt-offen*), mindent visszatükröző teoretikus, de éppígy a szenvedélytelen megismerés embere sem lehet magával ragadó nevelő és pedagógus. Téves az a hit, hogy a tudománynak van ereje az élet irányítására. Ezt maguk az összes tudományok is belátják már — a pedagógia kivételével, amely éppen ezzel a magatartásával igazolja, hogy nem tekinthető modern értelemben vett tudománynak.³³ Sőt az ilyen felfogás éppen tudományos nézőpontból egyenesen végzetes volt, mert megakadályozta egy igazi neveléstudomány kifejlődését, amennyiben a „cselekvés elméletét“ akarta nyújtani. Már pedig ezen az úton olyan pedagógia alakult ki, amely Litt szerint teljesen „személyi jellegű“. Ez a körülmény egyenes bevallását jelentette a régi értelemben vett tudományos pedagógia esődjének.³⁴

De ha a pedagógia ilyenformán nem igazi tudomány, akkor mai alakjában még kevésbé jöhet szóba autonóm tudományos jellege. Blättner úgy látja, hogy az autonómia hangoztatása csak fegyver az iskola kezében arra, hogy az elvilágiasodás folyamatában eléje kerülő súlyos akadályokat legyőzze. Kísérlet ez annak a bebizonyítására, hogy a nevelésnek egyedül helyes formája az, amely független az egyház formáló akaratától. Auto-

³³ U. a., 345—347.

³⁴ U. a., 348—349.

nia neveléstudományról mindaddig nem lehet szó, míg a mai értelemben vett pedagógia a tudomány igényével lép fel. Csak erről az igényről való lemondásával nyílik meg annak a lehetőség, hogy az igazi neveléstudomány lényegét és helyét meghatározzuk.³⁵

Miután Blättner Kerschesteiner elméletének bírálata kapcsán a vázolt módon mindent lerombol, amit az eddigi neveléstudomány a maga különleges értékének tartott, egy másik dolgozatában, ahol E. Krieck elméletének a kritikáját nyújtja, szükségesnek látja az új neveléstudomány alapjainak a lerakását, amelynél azután már nemesak jogosan vetődhet fel az autonómia kérdése, de amely szerinte nem is lehet más, mint feltétlenül autonóm.³⁶ Tárnya „a nevelés kultúrterületeinek megismertetése“. E formájában a neveléstudomány elszakadna a filozófiától s külön tudománnyá alakulna a hasonló eredetű szellemi tudományok sorában. Kizárólag a valóság képét tárná elénk s nem lenne más, mint „a térben és időben lefolyó nevelés ábrázolása“.

Már e meghatározásból is kitűnik, hogy itt voltaképen az Aloys Fischer-, J. Prüfer- és R. Lochner-féle „leíró“ pedagógiáról van szó. Emellett a szerző által bírált Krieck hatása is érezhető, bár tagadhatatlan, hogy a feladatkör kijelölésében sok új eszmével ismerkedünk meg. Itt válik először világossá előttünk, hogy Blättner a pedagógia teljes fogalomkörét három nagy területre bontja, tekintettel arra, hogy a nevelésről három eltérő formában lehet elmélkedni. Az elmélkedés egyik formája a saját ténykedésének minden mozzanatát pillanatról-pillanatra követő gyakorlati nevelői gondolkodás. Ez a nevelésforma, amely a helyes gyakorlati működés elmaradhatatlan kiegészítő része, s melyet már Grisebach pontosan megkülönböztet a szorosan vett „pedagógiától“, abban nyilvánul meg, hogy a nevelő vagy oktató állandóan keresi az eszközöket, amelyeknek segítségével munkájában a tárgyi és személyi jellegű cselekvésmozzanatok sajátos igényeinek mindenben megfeleljen. A második elmélkedési forma az eddigi „pedagógiai“ gondolkodás, amelyet az első forma esetről-esetre változó alkalmosságával szemben bizonyos állandóság jellemez. A nevelésnek amaz elmélete ez, amely nem kíséri szükségszerűen nyomon a cselekvő nevelői munka egyénenként eltérő eseteit, hanem egy gondolatrendszerre szövődve, ösztönző mintaképpül szolgál a valóságnak. Ebbe a kategóriába soroz Blättner a Herbarttól Kerschesteineréig megjelent minden rendszeres nevelélméletet, amely tehát, mint előzetesen kifejtette, még nem neveléstudomány. Végül az elmélkedésnek harmadik formája a keresett neveléstudományi gondolkodás, amely mintegy gondolati képet (*Gedankenbild*) alkot a nevelésről azáltal, hogy a térben és időben lefolyó mozzanatokot le-

³⁵ U. a., 349—350.

³⁶ Fr. Blättner: *Der Gegenstand der Erziehungswissenschaft*; Die Erziehung, 6. Jahrg., 1931 (287—302. és 368—382.).

másolja. Az eddigi nevelésmélet mint normatív előkép ezt mondta a gyakorlati valóságnak: ilyen *légy!* Az új neveléstudomány mint fenomenológiai utóképek így szól hozzá: ilyen *vagy!* Célja: az egyéni és közösségi alkotások között észlelt összefüggések pontos felderítése. Az eddigi pedagógusok közt Krieck az egyetlen, aki ezen a téren már figyelemreméltó elmunkálatokat végzett. Ez azonban csak a kezdet kezdete.³⁷

A kialakítandó autonóm neveléstudomány fogalomkörének tisztázása után rátér Blättner a tárgykörnek a kijelölésére. Az összes számításba vehető feladatok rendszerét négy csoportba foglalja s mindegyiket külön *tannak* nevezi.

Az első feladatesoport a *Feltételek tana (Bedingungslehre)*. Ide tartozik amaz előzetes adottság ismertetése, amelynek részei: a tárgyi és személyi környezet, a történelmileg kialakult általános kulturális helyzet, valamint a nevelő és növendékek, illetve növendékcsoportok jellemét meghatározó különleges feltételek. A neveléstudomány ezeket a problémákat nem önmagukért és önmagukban vizsgálja, hanem kizárólag a neveléshez kötötten. Tehát egészen más lesz a beállítás és más lesz a kapott kép is, mint aminőt a művelődéstörténeti, illetve lélektani szemlélődés eredményezne. Ezzel a megkülönböztetéssel is a neveléstudomány autonómiáját akarja Blättner körülbástyázni. Mintegy kezdeményezésnek tekinti e tan kiépítéséhez a már ismert miliőelmélet és a neveléstani pszichológia vívmányait.

A feladatok második csoportja a *Cél- és eszköztan*. Alapjául szolgál az az elmélkedés, amely a nevelés gyakorlatába mint gondolati elem van beágyazva. Feladata annak kiderítése, hogy megszabott célképzetek tárgyszerű logikai alapon (*sachlogisch*) minő eszközöket kívánnak a megvalósításukhoz. A céltan magában is előfordulhat, míg az eszköztan tekintettel arra, hogy az eszközök mindig csak kitűzött célra szolgáló tényezőkként foghatók fel, csupán függvényét és kiegészítő részét alkothatja a céltannak.

A harmadik csoport, amelyet Blättner *Cselekvéstannak* nevez, szoros kapcsolatban áll az előbbivel, amennyiben a célok kivitelét vizsgálja a működésben levő nevelő és növendék kölcsönös vonatkozásaiban. Eppen azért, mert összefügg a céltannal, mindig párhuzamba állítja egymással a valóságban lefolyó s a szándékolt cselekvést, és lelkiismeretes összehasonlítást tesz köztük. Kettős ága lehet. Az egyik a tulajdonképeni cselekvéstan, amelyet eddig, minthogy értékét a nevelésre nézve nem ismerték fel, figyelembe se vettek. Ez tisztán leíró módon azt tüntetné fel: vajjon az emberek cselekvése milyen viszonyban áll egy meghatározott nevelés akarásával? Vagy megfordítva, arra nézve végezze vizsgálatot: vajjon az egyéniség, idő és hely különbözőségeihez alkalmazott nevelői gondolkodás miként ábrázolódik ki az emberek cselekvésében? Másik ága: a neveléstudományi *Művészettan*, annak a kérdésnek a tisztázására töreked-

te.

³⁷ U. a., 290–291.

nék: milyen eszközökkel lehetne legjobb eredményt elérni valamilyen kötelező cél megvalósításában?

A feladatok negyedik kategóriája a *Végső típusok tana*. Ez leírná és rendezné mindazokat a lezárt eredményeket, amelyekhez a nevelés adott egyéniségek alakítása folyamán jutna.³⁸

Ez Blättner elméletének lényege. Sokkal többet tanulmánya részleteiben sem mond. Kétségtelen, hogy elgondolásában itt is, ott is új meglátásokra bukkanunk, az egészről azonban csupán a körvonalak kijelöléséből következtetve bajos volna azt állítani, hogy egy teljes egészében autonóm tudomány foglatatát adja. Véglegesen csak az egyes problémakörök részletes kidolgozása és rendszerbeállítása adna megbízható képet az autonómia természetéről és mértékéről.

BARANKAY LAJOS.

IRODALOM.

Noszlopi László: *A szeretet*. Budapest, 1932. Kiadja a M. Tud. Akadémia. (A M. Tud. Akadémia Filozófiai Könyvtára, 6. sz.) 172 l.

Noszlopi tanulmánya többet ad, mint amennyit címében jelez. Tárnya nem csupán a szeretet leírása és etikai értékelése, hanem vele kapcsolatban önálló etikai felfogás bontakozik ki, mely hibái ellenére is megnyugtató és felemelő hatású. Hatalmas értékpiramist lát Noszlopi, mely a heteronóm értékek oszlopain mindig magasabbra emelkedve egyetlen autonóm értékben szintetizál mindent, a szeretetben, mely az összes erények foglatatát adja s elfoglalja az értékpiramis legmagasabb helyét, úgyhogy a többi értékek csak mint a szeretet alkotómozzanatai szerepelhetnek. Mivel pedig a szeretet a keresztény etika legmagasabb értéke, éppen ezért bevallottan keresztény etikát ír.

Módszere ennek megfelelően részben történeti, részben fenomenológiai. Gondos elemzéssel törekszik megállapítani az etikai értékek rendszerét s így jut el ahhoz a megállapításához, mely szerint egyetlen abszolút etikai érték van, a *szintétikus szeretet*, a többi pedig csak ennek kiegészülése, specifikus módosulása. Az általa megállapított értékhierarchiát azután kimerítően végigtárgyalja, az alacsonyabbrendű értékeket mindenütt kapcsolatba hozza a szeretettel mint legfőbb értékkel, végül történeti áttekintésében végignyomozza gondolatai előzményeit is.

Tanulmányában elméleti spekulációk, sőt igen gyakran általánosságok között mozog s nem vonatkoztatja különben igen értékes megállapításait a cselekvő életre Kanttal ellentétben, aki még spekulációi alkalmával is a praktikus ész működési körébe utalta az etikát. Az etika éppen az a filozófiai tudomány, amely legközelebb áll a valósághoz, az ember cselekvő életéhez s így szükséges, hogy eredményeit a való élet talajára redukáljuk. A szerző néha (44. l.) megpróbálja ezt, az összekötő szálát azonban mindig elejti s tovább mozog az elmélet légüres terében. Innen magyarázható azután, hogy a tevékenységet nem

³⁸ U. a., 381—382.