

A szelektálás feladatkörét eszerint a tanulók lelki alkatára alapított pályairányítás és útmutatás rendszerének kellene felváltania. Emellett szól célszerű és okszerű mivolta és a köteles méltányosság szempontja is. Az érte hozott áldozat bőven megtérülne azokban a szellemi-erkölcsi értékekben, amelyek a nemzet lelki energiáinak gazdaságosabb műveléséből és értékesítéséből származnak.

Róder Pál.

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS NEVELÉS.¹

Odin 1895-ben 1300 és 1830 között élő, összesen 6384 egyén fejlődését vizsgálta meg abból a szempontból, vajjon erre az adatok szerint minek lehetett nagyobb hatása: az átöröklésnek-e vagy a nevelésnek, illetőleg azoknak a környezethatásoknak, amelyek az ő nevelésüket kiegészítették. Ugy találta, hogy a nevelésnek és a környezetnek volt a legtöbb esetben döntő hatása az átörökléssel szemben. Hogyha ez a tétel egyeseknél talán nem is állja meg a helyét és kisebb mértékben egyetemes vonatkozásai is felülvizsgálatra és helyesbítésre szorulhatnak, minden kétséget felülmúl az a megállapítás, hogy az egyének életére és az egész emberiség fejlődésére azok a tényezők, amelyeket közös névvel nevelői hatásoknak nevezünk, döntő befolyással bírnak. Az emberiség, amióta a művelődési folyamat eseményeit történetileg is figyelemmel kísérik, ebben nem is kételkedett. Több-kevesebb bizalommal az idősebb nemzedék a maga módján mindig foglalkozott az ifjabb nemzedék nevelői irányításával. Ha tehát a nevelői munkát sikertelennek találta volna, sok évezredek csalódás után ebbe vetett bizalmát kétségtelenül elvesztette volna. Legerősebben az átöröklési elmélet ingatta meg ezt a régi hitet, jóllehet a természettudományos felfogás a kiegyensúlyozás másik tényezőjét is felismerte az átöröklés mellett az alkalmazkodás-tételben. Ha egyesek és egyes generációk képesek alkalmazkodni az adott viszonyokhoz, — már pedig képesek, mért máskülönben elpusztulnának —, akkor az átöröklés hatalma mégsem áttörhetetlen és mégsem az egyedüli tényező a faj és még inkább az egyén fejlődésében. Igaz ugyan, hogy sok szülő egyedül gyermeke kiváló képességeinek hajlandó tulajdonítani a gyermek iskolai fejlődését, másrészt azonban ép olyan sokan vannak olyanok is, akik viszont az iskolát, tehát a nevelést kárhóztatják a sikertelenségért. Mindazáltal maga az a körülmény, melyet érintettünk, hogy az emberiség gyermeknevelő tevékenysége évezredek hosszú során át szakadatlanul folyik — éspedig öntudatosan és tervszerű-

¹ Rektori tanévmegnyitó beszéd 1940. október 14-én a debreceni gr. Tisza István-tudományegyetemen.

leg azóta, mióta kultúráról lehet beszélni —, igazolja a tény, hogy nevelés van, hogy a nevelés sikerébe és lehetőségébe vetett bizalom megdönthetetlen.

Több kétség merül fel abban az irányban, vajjon a neveléstudománynak van-e áldásos befolyása magára a nevelési gyakorlatra? Ez a kétség azonban majdnem minden olyan tudománnyal szemben fölmerülhet, amelynek bizonyos gyakorlati vonatkozásai vannak. Így fölvetődik az a nem épen jóindulatú kérdés is: van-e szükség ezekre a tudományokra? Költővé kétségtelenül senki sem lehet tehetség nélkül, pusztán tanulmányok útján, és így joggal kérdezhetjük: van-e szükség poetikára? A jó magyarság élő gyakorlata sem függ egyedül a nyelvtani ismeretektől. De eszerint az is kétséges lehet, van-e szükség logikára, mivel magának a logikának az ismerete sem képesít senkit a logikus gondolkodásra. Márpedig a grammatikusok is, a régi példabeszéd szerint — *grammatici certant* — több évezred óta vívják egymással harcaikat és Aristoteles óta a logika is állandóan virágzik.

Gyakran találkozunk az ellenvetéssel, hogy az emberi lélek annyira összetett és annyi benne a fölismerhetetlen tényező, hogy lehetetlenség állandó törvényszerűségeket állapítani meg, melyekből aztán pedagógiai következtetéseket lehet levonni. Dilthey azonban már 1888-ban kimutatta a berlini akadémián tartott értekezésében, hogy ilyen általános törvények igenis léteznek és bármennyire váltakozó is a műveltség iránya és tartalma, a lélek működésének a törvényszerűségei mégis maradandóak, tehát általános érvényűek és általános jellegűek. A lélektudomány pedig azóta is óriásit haladt s mindinkább szaporította ezeknek a fölismert általános törvényszerűségeknél a számát. Másik gyakori megszorítása a neveléstudomány körének az, hogy a tények megállapításán és értelmezésén túl nem terjedhet és a nevelői feladatok és a lelki események várható és kiszámíthatatlan sokféleségével szemben nem képes előre megállapítani a teendőket. Ezért *Prüfer* annak a sajtóságos felfogásnak adott kifejezést, hogyha a neveléstudomány meg akar maradni a tudomány színvonalán, le kell mondania a gyakorlati vonatkozásokról. *Fischer* Alajos is a *descriptiv pedagógia* szükségességét hangsúlyozta, amely tehát csak a tények megállapítására szorítkoznék. Fejlettebb álláspontot képvisel már *Kaahn* Oswald, aki a pedagógia egyetemes tevékenysége mellett emelven fel szavát, mind explikatív, mind normatív jelentőségét egyaránt hangsúlyozza. Még tovább megy *Kretzschmar*, amidőn a szükséges módszerre is rámutat az indukcióban; s a pedagógia történetét, valamint az összehasonlító pedagógiát nevezi meg ennek kiapadhatatlan forrásai gyanánt. Végül a kérdés lényegét találja meg *Spranger*, amidőn a pedagógia feladatainak megállapításánál a szintetikus szempontokat emeli ki. Más szavakkal: a pedagógiának összefoglaló sze-

repet szán a többi tudományokkal szemben és mellett. Közelebb-ről is kitüzi ebben az irányban a feladatokat: mindenekelőtt a kultúrvalóságoknak a megállapítását és mérlegelését, továbbá logikai törvényszerűségek rendszerébe való foglalásukat; és végül ezek alapján a megvalósítandó értékek és szabályozó elvek megállapítását.

Kerschensteiner ugyancsak ilyen összefoglaló törekvéseket tart szem előtt, amidőn a művelődési eszmények kitűzését tekinti a neveléstudomány autonóm feladatának; ezzel — úgy véli — a többi tudománnyal szemben is biztosítja önállóságát és jogosultságát.

Amint a nevelésnek évezredekken át, nemzedékekken keresztül szakadatlan folyása a nevelői munkának ténybeli valóságát s egyzersmind szükségességének egyetemes elismerését is mutatja, úgy a neveléstudománynak is már pusztán létezése igazolja jogosultságát. A tudományos műveltség ennek annyira érezte a szükségességét, hogy a tudományos elmélkedés pedagógiai kérdésekkel bőven foglalkozott, mielőtt maga a pedagógia, mint önálló tudomány megszületett volna. Tudjuk, hogy bár a pedagógiának, mint önálló tudománynak a felvirágzását csak *Herbart* óta számíthatjuk, első nagy mesterünket mégis *Socratesben* kell látnunk, aki megvetette az alapját a peripatetizáló és induktív módszereknek. Más kérdés a neveléstudománynak viszonya a nevelési gyakorlathoz.

Sokan ma is abban a véleményben vannak, hogy a jó tanárnak és tanítónak nincs másra szüksége azon a szakismereten kívül, amely tanításának az anyagát kiteszi. Ha valaki tantárgyában jó szakember, akkor már lehet — így mondják — jó tanár és tanító is. Legfeljebb azt teszik még hozzá, hogy gyakorlatra kell a tanítás közben szert tennie, és hogy a születési adottság és rátermettség is sokat segíthet. Ennek a felfogásnak még szakemberek körében is számos híve van.

Ezeknek a föltételeknek a jelentőségét mi nem akarjuk kisebbiteni; ezzel ellenkező dolgot nem akarunk állítani. Valamennyi valóban nélkülözhetetlen előfeltétele a tanítás sikerének. Hiszen az csak természetes, hogy tudnunk kell azt, amit tanítunk, sőt igen sokkal többet kell tudnunk, mint amennyit tanítunk, mert csak így lehetünk biztosak a munkánkban. Az is kétségtelen, hogy kellő gyakorlás nélkül nem lehetünk a tanításnak sem mesteri. Gyakorlati felkészülésre már csak azért is szükség van, mert egyszerre teljes felelősséggel vesszük át feladatunkat, amelyet alig van módunk mással megosztani, s tévedéseink helyrehozására nem nyílik alkalom. Az iskolába újonnan belépő óraadó vagy segédtanár egész osztályt vesz át s ugyanolyan teljességgel végzi feladatát, mint idősebb kollégája. A tanítói munka balsikerének helyrehozataláért nincs hova fölbebizni.

Az is igaz, hogy az átadó készség és ügyesség és a nevelői tapintat nagyon erős összefüggésben van a tanár örökletes tulajdonságaival. A »poeta non fit, sed nascitur« elvéhez az igazság szempontjából a legközelebb a »pedagogus non fit, sed nascitur« tétele áll. Csakhogy amint a költőnek is sokat kell tanulnia, s ízlését nagy alkotásokon nemesítenie, épen úgy ezen a téren még több feladat vár a pedagógiai tanulmányokra a pedagógus egyéniség kifejlésében.

Ha csak magának a tanításnak, az oktatásnak a keretében maradunk is meg, a pedagógiai célú előkészületre itt is jelentékeny feladat vár. Mint jeleztük, a tanárnak saját tárgya egészében nemcsak azért kell otthonosnak és biztosnak lennie, hogy a tanítandó anyag megértéséhez és begyakorlásához szükséges leghelyesebb módszerekre rátaláljon, hanem azért is, mert az ismeretanyag folytonosan szaporodik és ezért mind nagyobb gondot okoz azoknak a részleteknek kiválasztása, amelyekre az iskolának nélkülözhetetlen szüksége van. Ezt a kiválasztást az iskola munkása csak úgy végezheti el, ha az egész tudományos anyag fölött biztos uralma van. Mert csak úgy tudja megítélni, hogy az iskola egyetemes céljai érdekében mire van nélkülözhetetlenül szükség, továbbá, hogy mi a legfontosabb és végül, hogy milyen részletek fognak a növendékek számára teljes képet nyújtani annak az ismeretkörnek az egészéből is.

Természetesen — vethetnék ennek ellenébe — ez még a szakismeret dőlga, és ehhez a válogatáshoz nincs szükség a szakismereteken túlterjedő különös és sajátos pedagógiai szempontokra, mert egyedül az illető tudomány és ismeretkör nyújthatják a szükséges szempontokat mindezek megítéléséhez. Csakhogy épen itt van a tévedés. Mert egyetlen tudomány tanítása sem öncél magában; valamennyi magasabb és egyetemesebb emberi és művelődési szempontok szolgálatában áll.

A legközelebbi mult egyoldalú intellektualizmusának egyik legnagyobb hibája épen az volt, hogy a tudományos ismeretek közvetítését, a tanítást, legfőbb, majdnem egyedül álló céljának tekintette. Gondja legfeljebb odáig terjedt, hogy a tanítási eljárást és a tanítási anyagot az értelmi fejlődés és elmeélesség előmozdítására használja fel. Be kell azonban vallanunk, hogy ez a központi célkitűzés, — mely azonban még mindig nem terjed túl az értelmi nevelés körén — igen sokszor eltűnt szem elől, s minden egyes tantárgy az iskolában önálló céllá vált, épen a legjobb tanítómesterek kezében. Az értelmi fejlődés mellett általában sokkal fontosabbnak tartották a dresszurát a saját tantárgyaik körén belül, a tanítás tervének és az utasításoknak erőteljes megvalósítását. A tárgyak tehát önálló szerephez jutottak az iskolában és a tanítási módszerek is ezt a célt szolgálták. Az ilyen pedagógiai eljáráshoz valóban

nincs szükség sok pedagógiára, legfeljebb bizonyos módszeres ügyeskedésekre. De valljuk meg, ez nem is pedagógus munka. Ez még nem nevelés, ez még csak tanítás. Az igazi nevelői munka, a pedagógusnak igazi nevelői hivatása és az iskolának igazi rendeltetése ennél sokkal magasabb célokra mutat rá. Vértel pedagógus sohasem elégedhetik meg saját tárgya anyagának bármilyen pontos és lelkiismeretes gyakorlásával. A nevelés nem azért kapta nyelvünkön ezt az elnevezést, hogy elejtse a magasabbrendű és szorosabb értelemben vett nevelői feladatokat és pusztán csak tanítással és oktatással foglalkozzék, hanem hogy neveljen. Ez pedig azt jelenti, hogy a gondjaira bízott minden egyes ifjában segítsen kialakítani a magasabbrendű emberi eszményeket. Az eszményi célkitűzés részleteivel és tudományos igazolásával más helyen kimerítően foglalkozom, itt ezek bővebb taglalására nincs idő és alkalom. Azért egyszerűen csak az eredményekre mutatok rá. A nevelői cél tehát általános meghatározással az emberi eszményeknek, a tiszta humanitásnak megvalósítása. A tiszta humanitás lényegét pedig a magasabbrendű szellemiségben állapíthatjuk meg. Ha ezt tartalmilag akarjuk körvonalazni, az emberi szellemiségnek megvalósítását az istenfűség eszményének munkálásával közelíthetjük meg. Magasrendű célkitűzéseinkben az antropológiai tudományos és a teológia eszmevilága magasabb szintézisben egyesülnek. Ha tehát nem egyes tantárgyak mesterséges erőszakolásában látjuk a célunkat, akkor ezeket a tantárgyakat és az egész értelmi nevelést csak eszköznek tekinthetjük magasabbrendű célunk szolgálatában.

Ha olvasóim ezt a rövid elmefuttatást, melyet a nevelési célokról fölvázoltam, szívesek voltak figyelemmel kísérni, nem volt nehéz meggyőződniek arról, hogy ez csak egy olyan tudománynak eredménye gyanánt jelentkezhetik, mely már határozottan kívül esik a szaktudományok körén. Nem kicsinyeljük az iskolában szerephez jutó tudományok jelentőségét azzal a megállapítással, hogy efféle célok felismerésére és megállapítására külön-külön magában egyik sem alkalmas, de együttvéve sem. Ezeknek a céloknak megállapítását nem várhatjuk sem a tapasztalati, sem az irodalmi tudományoktól külön-külön, de még együttvéve sem. Ez egy egészen önálló tudománynak a feladata: a pedagógiáé. Összefoglaló és egyetemes jellegével ez a tudomány a bölceleti tudományok körébe tartozik, de mivel gyakorlati céloknak a kitűzésére és megvalósítására törekszik, fogalma mégsem fedi teljesen a bölceleti fogalmát.

Midőn ennek az egyetemes célnak megvalósítása érdekében a zsenge ifjúkorban felhasználható anyag fölött tart szemlét a pedagógia, nagy gondot kell fordítania arra: ne csak az ifjú elme számára legyen megközelíthető az az ismeretanyag, melyet fel-

használni akarunk; nemcsak arra kell ügyelnie, hogy az ismeretközlés — elsajátítás módszeres eljárásait megállapítsuk, hanem arra is — és épen mindenekfölött arra —, hogy az illető tudományanyagnak milyen része lesz a legkiválóbban alkalmas ezeknek a magasrendű célnak szolgálatára. Melyik tudománynak lehetne ezt feladatává tennünk a pedagógián kívül? Az egyes szaktudományok saját anyagukat nem mérlegelik és nem osztályozzák a nevelési felhasználhatóság szempontjából. A fizikusnak sincs gondja arra, mint fizikusnak, hogy fölismeréseit az iskola milyen mértékben tudja használni, sem arra, hogy milyen módszerekkel lehet az ifjúság lelkébe, tudatvilágába ezt az anyagot beleilleszteni. Ugyanezt a többi tudományokról is megállapíthatjuk. Kell tehát lenni egy olyan tudománynak, amelyik ép ezekkel a szempontokkal foglalkozik, természetesen felhasználva a szaktudományoknak anyagát, azt egész mélységében átkutatva.

Az ú. n. praktikus és utilisztikus szempontok igen gyakran még a szakembereket is megtévesztik, mennyivel inkább a laikusokat. Minek mindennek ilyen nagy feneket keríteni? — hangzik a közönséges ellenvetés —, tudjuk, hogy ez a cél, s a gyakorlati nevelőre mindebből csak annyi tartozik, hogy kitűzött feladatát hogyan fogja megoldani, s milyen módszereket fog alkalmazni a siker reményében. Az elméleti tudással tehát a gyakorlati módszerek kérdését állítják szembe. Amidőn az elméleti megalapozás jelentőségét hangsúlyozzuk, ismét nem akarjuk kicsinyíteni a gyakorlati megvalósítás eszközeinek fontosságát; de állítjuk, hogy ha foglalkozásunkat nem akarjuk közönséges mesterségbeli ügyeskedéssé lealacsonyítani, elvi alapjaival, fejlődésével és történelmi előzményeivel okvetlenül tisztában kell lennünk. Mit mondanánk az olyan vallási kultúráról, mely a lekipásztortól csak a liturgikus cselekmények egymásutánjának és mikéntjének az ismeretét és gyakorlatát kívánná meg anélkül a spirituális háttér nélkül, amelyből kinőttek és amelynek tolmácsai és bizonyágtételei? Jogásznak tartanók-e azt, akinek a tudása nem hatolna el az igazi jogászai gondolkodás színvonaláig s tudása nem terjedne túl a tételes törvényeken és jogszabályokon? Így igazi pedagógus sem lehet az, aki egyedül csak a módszerek fogásait ismeri anélkül a szellem nélkül, amely azokat diktálja és ama cél tudományos ismerete nélkül, amelynek a szolgálatában áll.

De mindezekon fölül a pedagógiai ismereteknek művelése és bírása erősen belevág a kultúra kérdésébe is. Az emberiség magasabbrendűségét az állatvilág fölött épen az az életfolytonosság biztosítja, amelyben jelene a múltjával és jövőjével áll szerves kapcsolatban. Az állati egyed fejlődése kézdődik, de be is záródik saját életével. Az emberi egyénnek a fejlődése azonban az elődök végtelen sorába nyúlik vissza és hatását kiterjeszti a utódok vég-

telen sorára is. Az egyén tehát nem elégedhetik meg — mert ép ez az emberi kultúra magasrendűségének biztosítása — az egyéni élet tapasztalati anyagával, hanem föl kell használnia mind azt az eredményt, amit az emberiség nevelői tevékenységének sok ezeresztendő múltja kitermelt és felhalmozott. Már pedig mi más a neveléstudomány, mint mindezeknek a tapasztalati eredményeknek a rendszeres összefoglalása, amelyből a célkitűzés szempontjából és a módszerek kérdésében is pótolhatatlan értékű következtetésekre és eredményekre jutott? A kultúra dolga tehát, hogy valaki megelégszik-e annyival, amennyit az ő arasznyi léte ígér neki, vagy mindabból a kiapadhatatlan kincsből akar gazdagodni, amelyet az emberiség múltja kínál számára. Az állati kultúrájánál nem sokkal állana magasabb színvonalon az, aki meg tudna elégedni saját nevelői gyakorlatának eredményeivel és fölöslegesnek érezné a maga számára azt, amit az emberiség múltja kínál neki a pedagógia rendszerező és az összes következményeket levonó anyagában.

Egy ilyen hozzánk nagyon közelálló eredményre itt különösen is rá kell mutatnom. A pedagógia görög származású elnevezése más variációban is arra utal, hogy gyermekeknek nevelői gondozása a feladatunk. A feladatnak ezt a körét azonban az újabb kulturális szükségletek és a lélektudomány eredményei kiterjesztették úgyszólván az emberi kor legszélső határáig. A pedagógiának régibb értelmezése abból a föltevésből indult ki, hogy az emberi fejlődés bizonyos korhoz kötve, amelynek elérésével nagyjában be is fejeződik. A lélektudomány ma már ezen túl van és az emberi egyén fejlődését a magasba kilőtt puskagolyó pályájához hasonlítja, amely hosszas és állandó emelkedés után csúcspontját elérve, elliptikusan hanyatlik vissza. Voltaképen tehát a fejlődés állandó, azzal a megjegyzéssel, hogy a pálya kisebb felén ez a fejlődés visszafejlődést jelent. A nevelésnek számolnia kell ennek az állandó fejlődésnek a gondolatával. Nem lehet tehát fölmenteni magunkat egy bizonyos kor elérése után embertársainkkal szemben nevelői feladatunk alól. Igenis, a nevelői munkának szakadatlannak és állandónak kell lennie, amelynek nincs korhatára, de nem korlátozódhatik hivatásos nevelők és tanítványok körére sem. *Krieck* Ernst találoán mutat rá, hogy a nevelési feladatok egyetemes jellegűek, a nevelői feladatokat egyetemes jellegűeknek kell felfognunk. Azért mindenki nevelője a másiknak, a hatás kölcsönössége révén. Ebben látja *Krieck* a közösség szellemének ősfunkcióját. Egyéni vonatkozásban pedig mindez azt jelenti, hogy a nevelői gondolkodásnak a társadalom részéről az egyesekkel és a társadalom egyes rétegeivel szemben a bölcsőtől a sírig kell tartania. A régi neveléstudománynak az a felfogása, amely feladatait jobbára csak a gyermekkel és a korai ifjúsággal szemben írta körül, kell hogy egyetemi vonatkozásban is engedjen a fejlődésnek; azért kell, hogy az egye-

temi tudományos munka is egészüljön ki nevelői munkává és az egyetemi tanár ideálja is a tudóstól a nemes és nagyvonalú nevelői egyéniség magasságáig. A társadalom korábban az egyetemi professzortól nem várt egyebet, mint tudományos előadásokat, esetleg a tudományos gyakorlatok irányítását; ma azonban várja — és joggal várja — az egyetemes lelkiség magasrendű értékeinek kisugárzását is. Ezért, ha egy másik helyen az elemi és középiskola munkásaival szemben azt a kívánalmat állítom fel, hogy legyen lehetőségig tökéletes ember, ezt a társadalom még több joggal kívánhatja az iskolai munka legmagasabb polcain álló professzori eszménnyel szemben annak alapján, hogy amint a tanítási, úgy a nevelési munka sem záródhatik le a középiskolánál, hanem zavartalanul kell folytatódnia a főiskola falai között is. Legyen szabad vallomást tennem arról, hogy ez részemről nemcsak elméleti elgondolás logikai következménye, hanem istenbenboldogult nagy mesterreimnek és igen nagyrabecsült mai munkatársaimnak egyéni és tudományos életéből s eredményeiből is levont tanulságoknak az eredménye.

Mitrovics Gyula.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Politikai nemzet, népi nemzet.

Elégge meg nem becsülhetőnek mondhatjuk manapság azt az írói tulajdonságot, amely szószaporítás nélkül képes újat és érdemleges dolgot mondani. Erre óhajtanék legelőször is utalni, amikor a következőkben Egyed István egyetemi professzornak tanulmányára hívom föl olvasóink figyelmét.¹

A szerző mindenekelőtt arra a zavarra, folytonosan megújuló vitákat keltő bizonytalanságra mutat rá, amellyel napjainkban nemcsak a nagyközönségnél, de tudós körökben is a *nép, nemzet, nemzetség, nemzetiség és nemzeti kisebbség* elnevezések értelmezésében találkozunk. Ha meg kalauzolása mellett rövid történeti szemlélet² tartunk a honfoglaló ősöktől kezdve Szent Istvánon, Széchenyin, Deák Ferencen és másokon át egészen Szekfü Gyuláig, Joó Tiborig vagy Prohászka Lajosig azok fölött a meghatározások

¹ Egyed István: *Politikai nemzet, népi nemzet*. Budapest, 1939. (8.-r, 25 lap.)

² Évvel kapcsolatban legyen szabad megemlítenem, amit az Ürményi József munkálataival való foglalkozás közben vettem észre, hogy t. i. a *Stephanus Rosenmann: lus publicum regni Hungariae 1791.* címen megjelent műnek minden valószínűség szerint a fenti kiváló magyar államférfiú a tulajdonképeni szerzője.