

HERBERT SPENCER MINT PÆDAGOGUS.*

Mélyen tisztelt Pædagogiai Társaság!

Gyakran olvassuk, hogy minden nagy gondolkodónak van pædagogiai hatása ha nem is közvetlenül de közvetve: világ- és életfelfogásunk befolyásolása révén. Mert valóban, hogy mit óhajtunk utódaink nevelésében elérni, hogy mily erkölcsi eszményt szeretnénk bennök megvalósulva látni, hogy mily ismereteket és azokat miképen: mily rendszerben és összefüggésben óhajtjuk általuk elsajátíttatni — mindez végelemzésben attól függ, hogy mily conceptionk van a világról, az életről s az emberi szellemről általában. Idevágó nézeteink pedig megéreznek minden új ideát s azok behatása alatt szüntelenül módosulnak, vagyis szellemi életünkkel szükségképen fejlődnek és változnak pædagogiai kötelességeinkről alkotott eszméink is.

Ez átalakító hatást legnagyobb mértékben az oly gondolkozó gyakorolja, ki nemcsak világ- és életnézetünket, röviden: philosophiánkat gyarapította nem egy ponton új elemekkel, hanem aki ritka mélységgel és éles látással közvetlenül is foglalkozott a nevelés és tanítás nagy és nehéz problémáival. Herbert Spencernek ily szerep jutott az emberi gondolkodás evolutiójában s így e hatalmas szellem teljes pædagogiai hatását csak úgy idézhetjük fel elménkben kellőleg, leróva ezáltal emléke iránt való tiszteletünket, ha nemcsak szűkebb értelemben vett pædagogiai nézeteit tekintjük, hanem egyuttal azok gyökerét és kútforrását, vagyis főbb philosophiai eszméit is. Ez eljárással nemcsak azt nyerjük, hogy egész mélységükben átlátjuk Spencer pædagogijának tulajdonképeni értelmét és jelentőségét, hanem minmagunk is

* A Magyar Pædagogiai Társ. 1904. febr. 20-iki ülésén tartott felolvasás.

nem egy ponton vonhatunk le philosophiájából oly pædagogiai következtetéseket, amelyeket gondolkodónk csak futólag jelzett vagy egyáltalán nem is érintett.

Herbert Spencer külső életéről kevés a mondanivalónk: egyhangú és visszavonult mint számos nagy bölcsele. 1820 április 27-én született Derbyben. Atyja kiváló tanító volt, ki különösen az önállóságot és az önfegyelmzés képességének megteremtését célozta tanítványaiban. Úgy látszik bölcseiszünk pædagogiai eszméinek kialakulására különösen nagy hatással volt e példa. Szülei methodisták voltak; atyja azonban későbbben a quækerekhez vonzódott, aminek az lett a következménye, hogy az ifjú Spencer mindkét felekezet istentiszteletét látogatta. Eleinte úgy volt, hogy atyja nyomdokaiba lépve ugyancsak tanító lesz, de inkább vonzotta a mérnöki pálya, melynek nyomán mind mélyebb matematikai és természettudományi tanulmányokba mélyedt. Világnézete lassan fejlődött: philosophiájának alapgondolatát: a fejlődés elvét eleinte különösen Coleridge és Schelling befolyása alatt metaphysikai világításban látta, amennyiben a socialis státikáról írott művében (1850) a fejlődést isteni eszmének tekintette, melyet meg kell valósítanunk. Későbbben az evolutio gondolatát mindinkább megtisztította e transcendens teleologiai elemektől s azt mindjobban causalis alapon fogta fel. Legnagyobb hatással voltak reá Lamarck és Darwin tanai, továbbá Lyell geológiája. A társadalmi fejlődést is mindinkább mint a szerves evolutio eredményét fogta föl, melyet nagy psychológiája, ethikája és sociológiája világítottak meg, míg az alapelvekről írott műve (First Principles) a fejlődés fogalmát legáltalánosabb feltételeiben fejtegeti. Számos tudományos tanulmány, melyek közül egyik legértékesebb az «Értelmi, erkölcsi és testi nevelésről» szóló értekezése,* politikai cikke, magyarázzák világfelfogásának egyes kérdéseit. Spencer későbbben mindinkább tisztán az irodalomnak élt, miközben azonban nem vesztette el fogékonyságát az élet apró örömei és üdítő szórakozásai iránt. Vidám és derült maradt mindvégig mint philosophiája, mely az élet örök ifjuságát hirdeti. Dacára gyenge szervezetének és betegeskedésének ritka magas kort ért el: 83 éves korában, 1903. december 9-én halt meg.

* Magyarul megjelent Dr. Öreg János és Losonczy István fordításában. 2. kiad. Budapest 1898.

Herbert Spencer az evolutionista synthetikus bölcsészet megalkotója. Philosophiájának alapeszméje, melyet minden téren igazolni iparkodott, az, hogy minden valóság fejlődésben van s a kosmikus evolutiótól a társadalmi fejlődésig ugyanazon nagy törvényszerűség uralkodik. Már előtte a tudás különböző ágaiban felütötte fejét a fejlődés nagy gondolata s vált fokozatosan a tünemények magyarázó elvévé. A renaissance nagy szellemi mozgalma végelemzésben a társadalmi haladás eszméjét szülte, mely a francia forradalomban tört ki elementáris erővel. Kopernikus és Kepler felfedezései pedig a természeti világ jelenségeinek magyarázatába vitték be a folytonos változás és a complexebb állapotba való átmenet eszméjét, melyet Kant és Laplace koszmologikus elmélete épít ki a szervetlen világra nézve, míg a szerves élet magyarázatában Lamarck és Darwin tanai értékesítik e szempontot. Spencer philosophiája ebből a szempontból nem egyéb mint az ily módon létrejövő *dinamikus világfelfogásnak* rendszeres kiépítése. A fejlődő tudomány kimutatta, hogy minden szüntelen változásban van világunkban; későbben mindinkább belátják hogy az egyetemes változás nem örökös visszatérése ugyanazon tüneménynek, mert a változó egyuttal tartalmában gazdagabb s mind bonyolultabb lesz. Így érik ki az *egyetemes világfejlődés* eszméje, melynek fontossága annál inkább növekszik az újabb tudományban, mert Kant kritikája és Comte positivizmusa nyomán mindjobban fölismerik a kutatók, hogy a tudományos magyarázat sohasem lehet egyéb mint bizonyos törvényszerűség kimutatása a jelenségekben szemben a metaphysikai gondolkodással, mely transcendens mozzanatokkal akarta világunkat és életünket érthetővé tenni. Herbert Spencer fölismerte, hogy ez úton haladva a philosophia ideálját az kell hogy képezze, hogy a részleges tudományokban kimutatott törvényekből a legáltalánosabb érvényű törvényeket vonja le. Mindennek legegységesebb jellegét bölcsészünk a fejlődés mozzanatában találta meg: a legáltalánosabb törvények tehát, amelyek úgy a természeti mint a szellemi és a társadalmi tüneményeket uralják, *fejlődési törvények* lesznek. Ez Spencer philosophiájának programja, mely érvényben marad még akkor is, ha az általa formulázott törvények némelyikéről ki is mutatja a haladó tudomány, hogy tévesek vagy módosításra szorulnak. Épen így maradandó vonása e bölcsészetnek a synthetikus módszer, mely abban áll, hogy



Spencer a fejlődés nagy törvényeit s a világevolúció formuláját nem bizonyos elvont fogalmak speculatív elemzése által akarta meghatározni, mint Hegel, hanem az egyes pozitív tudományok eredményeinek csoportosítása, synthesise által. Joggal állithatjuk ugyan, hogy a Spencer által ily módon felállított törvények *mint világtörvények* kétségkívül mindig fognak hypothetikus elemeket tartalmazni már azért is, mert hiszen megfigyeléseink körébe csak a mindenségnek egy elenyésző, talán végtelen kis része esik s így az annak alapján levont törvények tér- és időben való absolut érvénye sohasem igazolható, de tagadhatatlan, hogy ilynemű törvények formulázása ezentul szükségképen a philosophiai kutatás egyik főcélját kell hogy képezze.

Mily behatással van a fejlődési elv pædagogiai eszméinkre? Ez az első kérdés, amelyet vizsgálnunk kell.

Mielőtt erre a választ megadnók, legyen szabad azon meggyőződésünk kifejezést adni, hogy bár a pædagogia valóban nem egyéb mint alkalmazott bölcsészet, de hozzá kell tennem: *megérett* bölcsészet. A philosophiai s az ebből fakadó általános pædagogiai discussio eredményeinek még hosszas érlelődési folyamaton kell általmenniök, míg a gyakorlati pædagogiai téren nyugodt lelkiismerettel alkalmazhatókká válnak. Ezt parancsolja nemcsak a gyakorlati pædagogia ethikája, mely tudatában lévén amaz óriási felelősségnek, melyet magára vesz az, ki a jövő nemzedék képzésébe új elemeket vesz fel, s melynél fogva az elméleti tárgyalásnak csak igen kiforrott elemeit szabad a gyakorlati életre átvinnünk, hanem a gyakorlati élet conservativismusa, mely pædagogiai kérdésekben ösztönszerűleg a legnagyobb, áll utjában annak, hogy elméleteinket rögtön gyakorlatba vegyük. És ez nagyon jól van így, mert ez biztosítja, hogy a pædagogiai praxisba csak a valóban átszűrt emberi belátások nyernek bebocsáttatást. Ezért a következő fejtegetések csak elméleti jellegűek lehetnek még s a lelkiismeretes kutató előtt valószínűleg sokáig csak ilyenek maradhatnak.

Ha igaz, hogy világunkban minden szüntelen fejlődésben van, akkor az első következtetés, amelyet a fejlődés philosophiájából szempontunkból levonhatunk az, hogy valamint örök társadalmi formulákról nem beszélhetünk, úgy örök és változatlan pædagogiai kategoriákról sem lehet szó. Vagyis nagyfokú dogmatismus nélkül nem szólhatunk a nevelés és tanítás

akár módszeres akár intézményes örök és változatlan formáiról. Más szóval: a pædagogiai cselekvésnek a társadalmi evolúcióhoz kell alkalmazkodnia s egy eljárásunk vagy intézményünk se akarjon egyéb lenni, mint a társadalmi fejlődés s általában az emberi szellem evolúciójának *ma* elért fokából fakadó cselekvési mód. Pædagogiai eszméink fejlődésképes voltát nem szabad szem elől tévesztenünk s ez mérsékelje a pædagógusok ama gyakori merev dogmatismusát, mely minden változtatást a limine elutasít s önmagukat túlélte tanítási és nevelési formákat azon címen tart fenn, hogy azok örökérvényűek. Joggal mondhatjuk, hogy valamint a pozitív tudomány haladását teljesen lehetetlenné teszi, ha a kutató nem tartja szem előtt azt a lehetőséget, hogy az eddigi eredményeket kritikailag mindig csak ideigleneseknek tarthatjuk, melyeket a holnap tudománya talán már megdönt vagy módosít, ép úgy a pædagogiai belátás fejlődését is lehetetlenné teszi az örök pædagogiai kategoriákra építő dogmatismus. Hogy egy példát említsek: aki a görög vagy latin nyelv tanítását azon alapon védi, hogy azok az emberi szellem örök és változatlan szükségleteinek felelnek meg, nem pedig csak korunk általános műveltségének követelményei, amely követelmények érvénye és jogosultsága a kulturális fejlődéssel talán csökkenni fog, vagy végleg elenyészik, az nyilván utját állja e ponton a pædagogiai elmélet és gyakorlat fejlődésének. Ennyiben bátran mondhatjuk, hogy az evolutio elve, mely e fejlődésképes, a szüntelenül haladó tudomány conceptióját juttatta diadalra s ezáltal hivatva van véget vetni a tudományos dogmatismusnak, épen úgy a pædagogiai dogmatismust is hovatovább alá fogja ásni.

A fejlődési elv befogadását a pædagogiai gondolkozásba a gyakorlati élet voltaképen már megtette. Ép a renaissance óta különösen, amidőn mint láttuk az evolutionismusra vezető dynamikai világfelfogás megindult, több-kevesebb öntudatossággal a pædagógusok folyton *fejlesztik* az elméletet és a gyakorlatot s az újkor tanügyi politikája még a legconservativebb kezekben is mindenütt arra törekszik, hogy a kor változó és fejlődő szükségleteihez alkalmazza a nevelést és a tanítást. A fejlődő és fejlődésképes iskola gondolata *ma* már közhely s így bár sokan conservatív aggodalmaikban fáznak az evolutió gondolatától — kétségtelen, hogy ez utóbbi nem kíván egyebet a pædagiától mint amit a renaissance óta már folyton gyakorol: hogy öntudatosan

fejlessze a nevelési behatást minden téren az emberi szellem és a fejlődő társadalom szükségleteihez képest. A philosophia itt is mint annyi más kérdésnél csak öntudatossá teszi azt, amit tényleg már régóta gyakorlunk. Az aggódókat pedig megnyugtathatjuk avval, hogy az evolutio elve legkevésbé forradalmi jellegű principium, mert jól értelmezve épp a lassú, fokozatos változtatást kívánja, mert tudja szemben a XVIII. század rationalismusával, hogy a való élet a maga hagyományai s megrögzött cselekvési módjai folytán szükségképen csak lassan válik meg a régítől, hogy ép ezért forradalmi jellegű reformokkal mélyreható változásokat semmiféle téren sem érhetünk el. Ennyiben az evolutio elve nemhogy a pädagogiai relativ conservativismust és óvatosságot támadná, inkább azt tudományosan igazolja s előnyeit feltárja.

Herbert Spencer világfelfogásának pädagogiai következményeit vizsgálva az előbbinél még fontosabb pontnak bizonyul, hogy közelebről megtekintve, mint ezt más összefüggésben korunk számos gondolkodója felismerte, életfelfogásunk s így pädagogiai gondolkozásunk központjába egy új fogalmat állít. Hogy ezt megérthessük, emlékezetünkbe kell idéznünk, hogy Kant és Comte philosophiája végső követelményeikben épen úgy megsemmisítették a pädagogiai behatás transcendens magyarázatát, mint ahogy világunk és életünk értelmezéséből általában száműzték azt. Ha igaz, hogy világunkat és életünket transcendens alapon nem magyarázhatjuk mint a dogmatikus bölcsekedés hitte, akkor csak egy lehetőség marad hátra, hogy t. i. világunkat és életünket amennyiben egyáltalán megérthetjük csak *önmagukból magyarázhatjuk*. Szóval a tudományos pädagogiában épen úgy mint a kritikai philosophiában általában problémáink fejtegetése alapjául valamely *immanens* fogalmat kell vennünk, mely amellet, hogy a tapasztalásból ismerjük, összes törekvéseink egységét jelenti, azokat közös gócpontban egyesíti. E fogalmat Spencer philosophiája voltaképen az *élet* conceptiójában találta meg s tette összes emberi törekvéseink vizsgálatának és a pädagogiának is alapjává. A fejlődés, a minél gazdagabb, minél teljesebb élet felé törekszik s így a nevelés célja is a minél hatalmasabb, minél igazibb élet létrehozása kell, hogy legyen. Némelyek az ész kiművelésében, mások a boldogságban vagy az erényben keresték a nevelés célját, de Spencer philosophiájának magaslatáról tekintve mindez csak részjelensége a teljes, a hatalmas, az igazi életnek. A nevelés és

tanítás célja Spencer szemében a szó nemes értelmében vett jól való élés, mely minden tehetség kifejlesztésében áll. Az egészséges, igazi élet egyuttal kifejlett szellemi életet, boldogságot, jószágot és erőt jelent. És közelebbről szemügyre véve a pædagogiai eszménynek az evolutio bölcséletéből fakadó ezen conceptiója ismét csak öntudatosá teszi azt, amire a gyakorlati pædagogia mindig törekedett. Végelemzésben ugyanis a nevelés célját, bármily vonást is emeltek ki különös gonddal a pædagógusok és bölcselők, mindig az emberi élet valamely eszménye képezte. Ez áll egyaránt a görög nevelési ideálra, mint a theologiai elméletekre nézve, mert hiszen midőn ez utóbbiak a nevelés célját a földöntúli életre való előkészítésben pillantják meg, ugyancsak az emberi élet egy eszményének megvalósítására törekszenek, miután a földöntúli élet fogalmát is csak a mi jelenlegi életünk idealizálása által, vagyis tapasztalatunkból meritett elemekből alkothatjuk meg. Az evolutio bölcsellete tehát, mely végső következményeiben a kibontakozó, szüntelenül fejlődő és előretörő élet fogalmát állítja pædagogiai gondolkozásunk központjába, öntudatosá teszi s ezáltal mintegy közelebb hozza azon ideált, melynek megvalósításán minden idők nevelői dolgoztak. Az életnek önmagáért való kultuszát hirdeti, mert hiszen csak dogmatikus önámitással gondolhatjuk, hogy egyáltalán lehetséges egyébire is törekednünk. Az igazi, a sokoldalú kifejlődött élet a görög és a keresztény életideál egysége, mert nemcsak az erőt, de az altruismust is a legnagyobb mértékben magába foglalja. És e ponton Spencer optimismusa nagyobb mint bármely más gondolkodó: rendületlenül hisz az élet folytonos fejlődésében és mélyülésében, mely végre az altruismust teljesen automatikussá fogja tenni a messze jövőben, midőn a társadalmi viszonyok complicálódása következtében mindinkább azonosulván az önérdek és közérdek, az egoismus és altruismus is azonosulni fognak. Bátran mondhatjuk, hogy eddig egy gondolkodó sem nyitott ragyogóbb, szebb perspektívát a pædagiának, mint ép Spencer, ki az élet szükségképi tökéletesedését s ezzel a szüntelen értelmi és erkölcsi haladást a valóság hajthatatlan determinismusába kapcsolta. A tökéletes élet megvalósulásában a régi gondolkodók és pædagógusok csak kételkedve hittek, az élet vallási magyarázata csak egyes kiválasztottak által elérhetőnek tanította azt, evvel szemben Spencer mintha azt mondaná: az egyesek elmúlnak, de az emberiség

mint egész szükségképen és folyton halad a tökéletes élet ragyogó eszménye felé, amelyet hovatovább meg is fog valósítani.

Pædagogiai eszméinknek a fejlődő élet fogalma közé való csoportosítása más szempontból is jóval magasabb ideált tűz elénk mint a régebbi elméletek akármelyike, amennyiben általa a rövidlátó utilitarismust egyszer s mindenkorra túlhaladjuk. Az evolutionismus ugyanis fogalmánál fogva nem lehet utilitarius, sem öntudatosan eudæmonistikus a szellemi élet jelenségének magyarázásában s így a pædagiában sem, vagyis nem magyarázhatja összes cselekvéseinket végelemzésben, mint valamely határozott cél felé való törekvés pusztá eszközeit. Mert hiszen az élet maga folytonos fejlődésben van s így jövő fejleményeit még nem is ismerhetjük: a valódi cél tehát az élet fenntartása és gazdagítása, mely törekvés bizony gyakran boldogtalanságot szül. Spencer etikája is ebből a szempontból ítélendő meg: a boldogság nála végső következménye, de nem öntudatosan előkészített célja az életnek és az erkölcsi cselekvésnek.

Az élet kultusza képezi tehát Spencer pædagogiai eszméinek alapját. Ezért hangsúlyozza az «értelmi, erkölcsi és testi nevelésről» szóló művében, hogy a tudás értékét is az szabja meg első sorban, mennyire támogat bennünket az élet szükséges feltételeinek megértésében. Rámutat arra a visszásságra, hogy míg a gyermek fejét teletömjük a legelvontabb és a leghaszontalanabb dolgokkal, mitsem tanítunk arra nézve, mint kelljen egészségét megóvnia. Tanítanunk kell tehát az élettant és a nevelést is, mely utódaink életének helyes irányítására képesít. Az élet fenntartása és ápolása kötelesség s elhanyagolása bűn: az egészséges és vidám ember már megjelenése által is — mondja Spencer — derűt és életkedvet terjesztve maga körül, gyakran több jót tesz ezáltal embertársaival, mintha céltudatosan működnek javukra. Hát még ha hozzávesszük, hogy csak egészséges embernek lehetnek igazán egészséges utódjai, egészségünk ápolása kétszeresen kötelességünké válik! Spencer különben távol áll a tanítási utilitarismustól, mint ezt a művészeti nevelésről szólva maga is kiemeli. Maga a tanítási módszer az élet fejlődésének megfelelő legyen, ahoz szüntelenül alkalmazkodjék, miáltal úgy a tanuló mint a tanító gyötrődésének véget vetünk s csak ily alapon lehet szó arról, hogy a gyermek képességei egyuttal fejlődjenek. Spencer tehát Pestalozzi elvét fogadja el, de azt

több lényeges ponton módosítja. Így utal arra, hogy Pestalozzi verbalismusa arra mutat, hogy e pædagogusnak még nagyon tökéletlen fogalmai voltak az emberi tehetségek fejlődéséről. Fő-élv, hogy az egyszerűről haladjunk az összetettre, a határozottról a határozatlanra, a concretról az elvontra. A gyermek nevelésének módja és beosztása feleljen meg az emberiség történeti fejlődésének; az öntevékenységet és önképzést lehetőleg támogatni kell a növendékben. Valamint Rousseau, azt kívánja, hogy a lehető legkevesebbet kelljen *megmondani* a gyermeknek s a lehető legtöbbet *felfedeztetni* vele. Minden nevelési tervnek próba köve: vajjon okoz-e a növendékeknek gyönyörűséget vagy nem? Az aktivitásra való hajlam olyan természetes a gyermekben, hogy csak kóros esetekben hiányzik s a mi igazán neki való, amit igazán megért, azt kedvvel is fogja tanulni s önmaga fog számos dologra rájutni. «Saját ostobaságunkból s nem a gyermekéből ered azon szükség — mondja keményen — hogy folytonosan kell neki mindent mondogatnunk». A gyermek természettől fogva törekszik többet tudni s örül ha magában új tehetséget bir felfödözni: tehát csak irányítani kell tudni, hogy kedvvel tanuljon. Spencer a nevelésben épúgy mint a politikában ellensége a sok beavatkozásnak és administrálásnak s itt is szüntelenül hirdeti, hogy a dolgoknak sokkal több önszabályozó képességük van s a gyermek el nem rontott ösztönei sokkal megbízhatóbbak, mintsem gondolk. Ez képezi az erkölcsi nevelésről alkotott becses eszméinek is alapját. Bölcselőknek a szabadon kibontakozó életbe vetett mély hite itt termi legszebb gyümölcseit. Azt kívánja, hogy a gyermek önmagát nevelje: amennyiben hibás cselekedetének következményei nem főbenjáróak, engedjük, hogy azok kárát érezze és tapasztalja: csak így lehet igazi, élő, egész ember belőle. Így módon már kora ifjúságában megtanulja, amit később az élet annál keservesebb módon értetne meg vele, hogy tetteinek következményei elkerülhetetlenek. Ezért ne a nevelő büntessen, ami által csak a gyermekben és önmagában keserü szenvedélyeket ébreszt, gyűlöletet kelt önmaga iránt s esetleg következtetésbe esve a gyermeket a tilalom kijátszására készteni, hanem engedje, hogy a gyermek maga szenvedjen helytelen tettei következményeitől. Ezáltal elérjük azt is, hogy szülők és gyermekek között lehető legkevesebb lesz az összeütközés, de egyttal a nevelő is önuralomra szokik haragja kitöréseivel szemben. «A neve-

lés helyes rendszere — mondja Spencer — kétszeres áldást eredményez, megáldván azt, aki nevel, valamint azt, ki e nevelésben részesül.»

A testi nevelés kérdésénél bölcsészünk szintén az oly eljárásokat ostromozza, melyek a gyermek helyes ösztönében való kételkedésből fakadnak s rámutat azon szervezeti károokra, melyeket edzés címén gyakran a gyermekekre zúditunk.

Spencer életfelfogásának e jellemző alapvonása: az individualis élet önképző és önszabályozó erejébe vetett hite azonban, mely az individualpædagogiai kérdésekben kitünő vezetőnek bizonyul, socialpædagogiai problémák tárgyalásánál oly tulzásokba viszi, melyet sem az elmélet nem helyeselhet, sem a gyakorlat nem követhet. Spencer nagy ellenszenve az állami beavatkozások és szabályozások ellen ezen a téren is szembezőkö és nem egyszer igazságtalanná teszi. Csodálatos egyoldalúsággal az állami nevelésben és tanításban csak az árnyoldalakat látja: a tankötelezettséget az egyéni szabadság elleni merényletnek minősíti s az állami vizsgákról pl. úgy nyilatkozik, hogy sohasem tudta min csodálkozzék inkább: a kérdező vagy a jelölt ostobaságán? Nem látja, hogy az általános tankötelezettség, melyet minden kulturállam hovatovább megvalósít, ép a társadalmi és erkölcsi fejlődésnek szükségképi productuma, amennyiben az nem egyéb, mint az utódokról való gondoskodás legmagasabb nyilvánulata. Az általános tankötelezettséggel azt célozzuk, hogy minden ember elláttassék ama szellemi fegyverek minimumával, melyek a létért való sikeres küzdelemre készítik a mai társadalomban; azt akarjuk vele, hogy ne a tudatlan és gyakran közömbös szülők önkényére vagy jóakarására legyen bizva gyermekeik értelmi és erkölcsi kiművelése. Hogy e kényszer némeleknek nem tetszik, nem bizonyít ellene: az erőszakos boldogítani akarás elvét a pædagiában elvégre is fenn kell tartanunk, különben a gyermek tetszésétől is kellene függővé tennünk vajjon neveltessék-e, vagy sem? Spencer idevágó nézetei politikai, adminisztratív nihilismusával függenek össze, ez pedig viszont sociológiai conceptióinak egyoldalúságában gyökerezik, mely csaknem kizárólag az individualismus jogait ismeri el. E sajátságos elfogultsága nagyrészt onnan ered, hogy a társadalmat mint organismust vizsgálta, mely álláspontját ugyan in thesi későbbben megtagadta, de azért a társadalmi életnek tisztán naturalistikus

felfogása gondolkodásában mindvégig nyomokat hagyott. E pont bővebb fejtegetése azonban nem foglalkoztathat most bennünket: csak Spencer egy másik, ugyanazon forrásból fakadó tévedésére legyen szabad rámutatnunk, mely fanatikus követői kezében pædagogiai kárt is okozhat, igazolva Schopenhauer ama mondását, mely szerint a nagy szellemek közös átka, hogy ép tévedéseik találnak legtöbb hívőre.

Spencer ugyanis végelemzésben csak egy fajta ismerést és tudományt ismer, t. i.: a természettudományt, s magát a társadalmi evolútiót is ebből a szempontból tekinti. Amíg a természeti és a szellemi tudományok analogiája módszertaninak mondatik, mely azon szabályban ormólik, hogy a szellemi és a társadalmi jelenségeket is csak empirikus úton, tehát nagyban ugyanazon methodusokkal ismerhetjük meg mint a természeti tüneményeket, vagyis hogy a társadalmi jelenségekben is hasonló determinismust kell keresnünk és feltennünk mint a természeti világban, addig ez álláspont ellen nem lehet kifogásunk. De mihelyt Spencernél azon törekvést látjuk, hogy a társadalmi életet egyedül, mint magasabbrendű biológiai terméket tekintse, akkor már nem követelhetjük, mert hiszen a társadalmi élet már egyuttal *szellemi* élet, mely oly specifikus jellegű, ismeretelméleti forrására nézve annyira elütő azon módtól, amint a külső tapasztalati valóságot megismerjük, hogy aki főleg csak a megegyező vonásokat látja társadalom és organismus között, az soha az előbbi sajátos vonásait nem értheti meg. És valóban Spencer ebbe a hibába esett, amit legjobban az illusztrál, hogy ép azt a mozzanatot kicsinyli úgy tudományos (sociológiai) mint pædagogiai szempontból, amely Comte mély szavai szerint ép a társadalmi élet specificumát képezi szemben a biológiai folyamatokkal: a történelmet. Sociológiai naturalismusának egyoldalúsága, mely távolról sem szükségképi következménye a positivismusnak, itt elfödi előle azon igazságot, hogy a társadalmi élet valamely mozzanatát, ép mert abban az egyes emberek individualitása oly döntő szerepet visz, nem lehet általános biológiai formulákkal egyedül megértetni: erre a társadalmi fejlődésnek concret magyarázata vagyis ép *történelem* kell. Spencer e ponton elvesztette érzékét a valóság iránt: maga is abba az ideológiába esett, mely ellen ép a positivismus és az evolutionismus bölcsellete minden téren oly sikerrel küzdött. Ezt az ideologikus vonást Spencer rendszerében nekünk pædagogu-

soknak, kik hivatva vagyunk az emberi élet helyes conceptióját a gyakorlatban értékesíteni, különös gonddal kell elkerülnünk, midőn az evolutio bölcséletének pædagogiai következményeiről elmélkedünk. Mert csak így érhetjük el, hogy Spencer tanai nyomában nem ideologia, hanem igazi, fejlődésképes élet fog fakadni.

PAULER ÁKOS.

EGY FRANCIA TANÁRNŐ MUNKÁJA A TANÁRKÉPZÉSRŐL.¹

(M. Dugard. De la Formation des Maitres de l'Enseignement secondaire à l'Étranger et en France. Librairie Armand Colin.)²

Külföldön és nálunk is állandóan napirenden van a tanárképzés. Sokat szellőztetik e kérdést folyóiratokban és önálló művekben. Már alig tudjuk számon tartani mindazt, a mit e tárgyban napvilágra bocsátanak. E kérdés tárgyalása már a mult századból jutott ránk örökül. Ha némi megoldást találunk is, úgy hiszem, állandóan ott fog lebegni a fejünk felett a megoldásra váró problémák jegyzékében.

A tanárképzés gazdag irodalmából egy nagy gonddal és szeretettel, sok tudással és körültekintéssel írott munkára óhajtom felhívni kartársaim figyelmét, M. Dugard kisasszonynak, a párisi Lycée Molière tanárnőjének ily című művére: *De la Formation des Maitres de l'Enseignement secondaire à l'Étranger et en France*.

Az idézett munka nem elméleti theoriák, nem pædagogiai elme-futtatások, nem megoldhatatlan nagy tervezetések gyűjteménye, a milyen természetű irodalmi terméket nem egyet találunk a tanárképzés kérdéseiről is. Dugard könyve nem áll elő nagyképüsködő fejtegetésekkel, melyekből vajmi kevés tarthat igényt életrevalóságra, hanem csakhamar szétpukkan, mint szappanbuborék, legfeljebb csak néhány

¹ A Magyar Paedagogiai Társ. 1904. febr. 20-iki ülésén tartott felolvasás.

² M. Dugard. k. a. nagy irodalmi tevékenységet fejt ki a pædagogia és a társadalomtudomány terén. Ezen irányu irodalmi munkáiból kiemelem a következőket:

La culture morale. Lectures de morale théorique et pratique. Paris Armand Colin.

De l'Éducation moderne des Jeunes filles. Paris Armand Colin.

La Société Américaine. Mœurs et Caractère. La Famille. — Rôle de la femme. Écoles et Universités. Ouvrage couronné par l'Académie française. Paris Hachette et Cie.