

A PÆDAGOGIA REFORMJA?

A nevelés ügyében talán soha sem volt olyan általános az újításra való törekvés, mint ma. Illetékesek és illetéktelenek alkalmas és alkalmatlan időben reformjavaslatokkal állanak elő. Kiemelkedik a Társadalomtudományi Társaság hosszan folyó vitája a középiskolai reformról, melyben a jó és rossz, új és elcsépelt kívánságok rendkívüli elegyedésben halmozódnak rakásra. E vita és az egész mai mozgalom eredményeit annak idejében részletesen és minden oldalról meg kell hányniok-vetniök a pædagogusoknak. Művelődéstörténet és nevelés egyaránt nagyon sok hasznot meríthet ezek megfigyeléséből.

Itt most a Huszadik Század 1905 júniusi számában megjelent igen nagy igényű cikkről esik néhány igénytelen szó. A cikk szerzője *Méray-Horváth Károly*, címe: *A pædagogia reformja*. Bizonyos összegezést végez a Társadalomtudományi Társaság vitájáról, melyet tavaly «Kezdődik az emberbutítás» jeligével ugyanő megindított. A középiskoláról folyt eddigi vitatkozásból leszűri azt a tanulságot, hogy a pædagogia teljesen tudományos alap nélkül van, pædagiáról, mint tudományról, beszélni sem lehet, hanem csupán előítéletekről, balhiedelmekről, a gyermeki élet ellen elkövetett súlyos bűnökről. Miután pedig a feltétlen csalhatatlanság hangján megállapította, hogy «pædagogiai tudomány még nincs, a pædagogiai tudomány még megcsinálendő»: kijelenti, hogy ehhez a leendő tudományhoz néhány kiinduló pontot akar adni.

Ennyiből is látni való, hogy egy évvel ezelőtt még csupán a középiskola átalakítása volt a célja, mert a középiskolával való elégedetlensége volt a kiindulása; tíz hónap alatt aztán ez a meggyőződése nemcsak megerősödött, hanem egyenesen olyan irányban bővült, hogy most már az egész pædagogia reformját tűzte ki. Nem lehetetlen, hogy ezt az újabb jelszót épen akkora tömeg kiáltja majd utána, mint amekkorát az előbbi jelszó gyűjtött, hiszen ez a réginél még tetszetősebb, mert még inkább újnak, bátornak, mélybevágónak

tűnik fel. Épen mert ismerjük Méray-Horváth Károly tavalyi cikkének a következményeit, érdemes a mostaninak a főtételeit már jó előre figyelembe vennünk, mielőtt a nyilván meginduló görgeteg a kicsiny magot nagyon el nem burkolja.

Három kérdés merül fel a cikk nyomán: 1. vajjon csakugyan a pædagogia reformja-e az, amit az író itt kíván s amihez az utat is meg akarja mutatni; 2. vajjon valóban a pædagogia reformja szükséges-e ahhoz, hogy az általa látott bajok orvosoltassanak; és ami legfontosabb: 3. vajjon lehetséges-e a pædagiát a kijelölte módon olyan egyszerűen reformálni? Hiában akarják az egész kérdésből ki-zárni a neveléssel foglalkozó, sőt arról gondolkozó tanárságot, ezekre a pontokra mégis csak annak a «hagyományos pædagiának» kell válaszolnia, melyet Méray-Horváth Károly módfelett lenéz. Remélhetően majd megérkezik valahonnan a kimerítő felelet is, ámbar kissé nehéz részletes magyarázatra szánnia rá magát a tanárságnak, akkora tájékozatlanságot árulnak el az idézett cikk megjegyzései. Ezekre könnyű a válasz, de nincs reményesség arra, hogy szerzőjüket más meggyőződésre lehessen bírni. Jellemzőül csupán két sorát idézem találomra. Egyikből meglátjuk tisztán azt a nézőpontot, melyből ítéletét megalkotja; ez így szól: «Mihelyt a gyermek figyelmetlen, hiba van a tanításban. Mihelyt a gyermek nem tanul, a tanítás a hibás. Nincs rossz tanuló, ebben a korban (14—15. év) nem lehet, csak rossz tanár, rossz tanítás.» Nyilvánvalóan soha sem próbált az író tanítani, sem nem figyelt meg állandóan iskolai tanítást. A másik helyről vett idézet igen jellemző azokra a kívánságokra, melyeket a «hagyományos pædagogia» nem tud s nem is akar kielégíteni; a jövő nevelés sem tudhatja, ha akarja is: «Soha egy csepp fáradással ne kerüljön a gyermek az iskolából haza. Egy napon se legyen a fáradás határán. Számítani kell arra, hogy otthon még zene, nyelv és ilyesmi is igénybe vehesse a gyereket. A saját munkái is, amit játékból úz. Minden gyereknek van valami passziója ezzel vagy azzal pepecselni. A fáradás határáig ne kerüljön a gyerek, csak lefekvés-kor.» Erre meg nincs miért bizonyíthatni, hogy az egyéniség rendkívül túlzott elismerése itt mennyire egybe megy az egyéni különbségek teljes mellőzésével. Nevezetesen: a fáradás minden gyereknél más körülmények között jelentkezik, tehát csak a legteljesebb és feltétlenül pontos egyéniesítés mellett lehetne a kívánságnak eleget tenni. Igon ám, de ennek még nem találták ki a módját, ezt nem lehet valószínűsíteni, főként a tömeges tanításnál nem, így tehát bizonyos egységes mértéket kell alkalmazni s akkor hová lesz a fáradás egyéni mérlegelése?!

Hasonló értékű Méray-Horváth Károly megjegyzéseinek leg-

nagyobb része, azért azok helyett inkább lényeges kiinduló tételeivel óhajtók kissé foglalkozni.

Bebizonyosodott szerinte, hogy I. «az egész tanítási kérdésnek alapja psychophysikai dolog» s hogy II. «a pædagogia célja az értelmi képességnek a maximális fokozása az adott, ambiáns élet-körülmények között». Ezekre nézve aztán — úgymond — kétségtelenné vált, hogy «a tanügyi pædagogia, mely az oktatás mikéntjét eddig intézte, teljesen nélkülözi e tudományos alapot, az exact tudást s teljesen tudatlanul végezte feladatát»; és «éppúgy, mint ahogy a tudományos alapot nélkülözi a pædegogia, éppúgy nélkülözi a szerkezete is az exact célját». A tudományos pædagogia célját felfogása szerint csak úgy lehet helyesen meghatározni: «Adva van egy fiziológiai élet, a gyermek értelme. És adva vannak az ezt a fiziológiai életet környező, ambiáns életviszonyok. Amaz élet emez ambiáns viszonyok között a maximális egészséges működésre fejlesztendő.» A tudományos kérdés eszerint a fizológián és sociológián fordul meg a pædagiában, melyet tehát a pszichofizika és sociologia alapján kellene egészen újjáalakítanunk.

Ebben foglalva össze M.-H. K. cikkének igen jelentékeny magvát, el kell ismernünk, hogy valóban, a neveléstudománynak mindkettőre szüksége van: a psychophysikára is, meg a sociológiára is, de igen nagy elvakultság volna, ha a pædagógusok figyelmét ezekre most akarná valaki felhívni. Hiszen a Rousseaút némiképen megelőző Wessprémi István 1760-ban nagyon szerényen ugyan, de mégis csak ennek a fiziológiai gondolatnak a csiráját teszi le *A kisdéd gyermekek nevelésekről* írott könyvében. Az «adott, ambiáns életkörülmények»-et meg nem emlegeti ugyan Zrínyi Miklós, de *Az török áfium ellen való orvosságul* olyan gondolatokat vet papírra, melyek pædagiái felfogással érvényesítve épen eme körülmények elismeréséhez vezetnek. Hanem ezek igen is távoli példák, nem is vonatkoznak szorosan a pædagiára, hát mondjuk, hogy nem bizonyítanak. Hivatkozom azonban azokra a törekvésekre, melyek a nevelésről szóló irodalomban oly sok év óta gyűjtik a gyermekek lélektanára, az értelmi működés fizikájára világot vető adatokat; hivatkozom arra a sok mérésre, vizsgálatra, kísérletre, amely mind azon igyekezett, hogy eredményeivel a pædagiát megtermékenyítse, a nevelést eredményesebbé tegye, igazibb alapokra helyezze. Ezek mind azt bizonyítják, hogy a neveléstudomány igenis, állandóan foglalkozik a fiziológiai kérdéssel, folytatja a pszichofizikai vizsgálatokat, mert maga is érzi mindezek szükségét. Nem mondhatom, hogy ez a szükségérzet általános volna, még azt sem, hogy kielégítését főként az egészen szorosan vett pædagógusok igyekeznének elősegíteni, de kétségtelenül meg kell állapítani

azt a tényt, hogy a szükségérzet megvan s hogy kielégítésére a munka is folyik. A másik irányban meg, az adott életkörülményekre nézve hivatkozom arra az egész neveléstudományi irányra, melynek a társadalmi nevelés a jelszava s amely kifejezetten arra irányul, amit a szociológiától várnak. A személyiség elvének fokozatos terjedését vehetjük észre az újabb pädagogiai irodalomban s ezzel az elvvel együtt jár az életkörülmények nemesen való számba vétele is. A nevelés nemzeti irányát újabban nemcsak sürgetjük, hanem céltudatosan keressük is, miáltal szintén azt igyekszünk elérni, hogy a nevelés a valósághoz közelebb jusson. Mindez arra szolgál, hogy a Méray-Horváthtól «adott, ambiáns életkörülmények» nevével jelzett közösséget, ezt az ősrégi nevelési tényezőt a nevelésben teljesen hozzájuttassa a megfelelő helyhez, még pedig a nevelés céljában is, meg a nevelés folytatásában, végzésében is.

Ezekkel felelhetünk arra a magasból kiejtett hangra, hogy «a pädagogia tudatlan». Senkire sem illik ez a jelző, aki haladni, tanulni akar. A neveléstudománytól nem lehet elvitatni, hogy saját fejlődését folytonosan munkálja. Mesterséges, minden áron való ellenségeskedés kell hozzá, hogy ezt tagadhassa bárki is. M.-H. K. állítását nem igazolják ezek az adatok, amelyeket az imént felhoztam s igazságosan nézve megtaláljuk az okát annak is, hogy miért nem látható még a nevelésen a pszichofizika és szociologia hatása: most folyik a munka mindkét irányban, nincs befejezett eredmény egyik tekintetben sem, tehát nem lehet a pädagógiát már ma ezek szerint megújítani.

A szociologia mai helyzetére csupán Méray-Horváth K. egyetlen mondását hozom fel jellemzőül: «Sociologia és pedig igen erős és még sok munkát kívánó sociologia nélkül képtelenség ma minden pädagogia.» Ebből következik, hogy ha még sok munkát kíván a sociologia épen ama férfiú szerint, aki ezt legjobban tartozik tudni, akkor a «tudatlan» pädagogusoktól talán még sem lehet rossz néven venni, hogy a nem létező végeredményeket még nem érvényesítik. A pädagogia komolysága megkívánja, hogy ne avassunk a nevelés ható tényezőjévé olyasmit, aminek az értéke még nem kétségtelen. Az adott életkörülmények között ott kell értenünk a nemzetet, melyet, mint a közösségnek ma megtestesítőjét, reális nevelésnek még akkor is képtelenség és lehetetlenség mellőznie, ha netalán elméleti alapjai következtében el akarna is nézni a nemzet feje fölött. Ha mindabból, amire társadalmi tekintetben a nemzetnek szüksége van, semmi egyébre nem gondolunk is, csupán a nevelés nemzeti vonatkozásaira, magán ezen az egy téren is rendkívül soknak kell látnunk a neveléstudomány, illetőleg a nevelés előtt az előbb tisztázni, aztán megvalósítani valót. Pedig ezt a szükségét a sociologia még sokkal

több körülményre vonatkozóan fogja kimutatni. Ezért kénytelen a pædagogia megvárni, amíg majd a sociologia kész eredményeket ad eléje, — nem általános követeléseket, hanem pædagogiai alkalmazásra megérett — kész eredményeket. Addig azonban lehetetlennek kell mondanunk azt a törekvést, mely a nevelést a sociologia alapján akarja megújítani.

A pszichofizikai kérdésben olyanok szavára hivatkozom, kik bár pædagogusok, a mai neveléstudománnyal és a mai neveléssel feletőbb elégedetlenek. Ezek a reformot fiziológiai, pszichofizikai alapon nemcsak sürgetik, hanem előkészíteni is igyekeznek. Azon alapúl egész működésük, hogy rengeteg előmunkálatnak érzik szükségét.

Seyfert* a pædagogiai eszmétől megkivánt tennivalók között elsőnek a gyermek fejlődésének a kutatását mondja, amihez a pædagogusnak a lélektanban és embertanban való alapos előkészülésre van szüksége. Ezen az alapon aztán rendszeresen, kritikailag át kell dolgoznia mindazt, amit e tekintetben eddig tettek s megállapítania azt, ami ebből már általános érvényű. Kiemeli, hogy a lélektanban itt szükséges ága, a pszichogenetika, még igen is kezdeties, úgyhogy a véletlenségek felhasználása és elszórt általánosítások miatt Wundt nem sokra nézi az egészet, mert ami nem szakember pszichológustól származik, az lélektani magyarázat helyett csupán az adatok felhalmozása. Ezért csupán úgy veheti hasznát a nevelés a pszichogenetikának, ha tervszerűen és céltudatosan, határozott renddel és a munkát megosztva folyik tovább a munka. Különösen értékes, bár nem meglepő Seyfert előadásában, hogy az egyéniség kialakulásában négy pszichogenetikai törvényt állapít meg, melyek szerinte a fejlődésben észlelhetők: 1. a szellemi gyarapodás törvénye, 2. a haladó, fokozatos sűrűsödés törvénye, 3. törvény az, hogy a szellemi birtok részecskéi között fokozatosan több oldalúvá és szilárdabbá válik az összefüggés, és 4. a fokozatosan gépiesebbé alakulás törvénye. E törvényeket azért idézem, mert bennök a gyermek szellemi fejlődésének négy fázisát jut kifejezésre s úgy tűnik fel, mintha a nevelés ezeket a törvényeket hasznára fordíthatná. Azonban Seyfert maga megmondja, hogy ebbe a schémába sem elméletileg, sem a valóságban nem lehet behelyezni akár melyik egyéni fejlődést. Ezek a törvények csupán annyit mondanak, hogy ezeknek a jelenségeknek, fokozatoknak minden fejlődésben elő kell fordulniuk, de semmit sem mondanak arról, hogy mindez hogyan történik, az egyéni fejlődés rengeteg sokféleségének szabad kezét hagynak. A jövő feladatát abban látja, hogy a tehetség és

* Die pædagogische Idee in ihrer allgemeinen Bedeutung. — Leipzig, Wunderlich, 1904.

környezet által feltételezett rendkívüli sokféleségen legalább nagyjában való áttekintést biztosítson, a fejlődés gátjait és elősegítőit kikutassa, az idő- és erőmértéket meghatározza és levonja mindebből a gyakorlati következményeket.

Ime tehát egy hivatásos pädagogus, aki ugyancsak a lelki élet törvényei szerint akarja alakítani a nevelést, de megvallja, hogy csupán tényeket tud megállapítani, a tények keletkezését azonban nem! Nyilvánvalóan nem lehet tehát tudnunk azt sem: vajjon mi módon lehetne hát a nevelésnek azokat a tényeket előidéznie.

Seyfert fejtegetéséből ki kell emelnem külön is azt, hogy a lelki fejlődés sokféleségét a tehetségek és a környezettől vett hatások sokféleségével kapcsolja össze. Bizonyos, hogy nem ő találta fel ezt az igazságot; nem is azért hangsúlyozom külön, hanem azért, mert ebben egyszersmint az adott életkörülményekre nézve is kimondja a jövő kutató felderítő jelentőségét. Vagyis ez az adat a mellett bizonyít, hogy sem a szociologia, sem a pszichofizika nem nyújt ma kellő alapot a reformra.

Ugyanez az eredménye *Meumann* és *Lay* fejtegetéseinek is, amelyekkel közös folyóiratukat a nevelés átalakítása érdekében megindították.* Anélkül, hogy e különben igen tanulságos két bevezetés bő ismertetésével a helyet foglalnám, csupán arra mutatok rá, hogy mindkét szerkesztő régi munkása lapjok irányának, mindketten sokat kutatnak s némi eredményt is értek már el a kísérleti pädagogika terén. Mégis egész vállalkozásukkal s bevezetésükben kifejezetten azt bizonyítják, hogy még igen nagy munka vár rájuk, amíg a neveléstudományt csakugyan áthelyezhetik a kísérletek által majd megállapítandó új alapra. Nem is a kísérleti lélektant, hanem egyenesen a kísérleti neveléstant tekintik a neveléstudomány igazi alapjának, melyen az új neveléstudománynak fel kell majd épülnie. Részletesen kifejtik a neveléstudomány mai alakja ellen való számos kifogásokat, feltüntetik a pädagogiai kísérlet sok terét s megállapítják azt a mulasztást, hogy eddig a neveléstudomány nem használta fel azokat az eredményeket, melyeket a kísérletek máris nyújtanak. Azonban magok ismerik el, hogy valami sok felhasználni való nincs is, mert a pädagogiai kísérletezés még nagyon is kezdetén van a fejlődésnek. *Meumann* írja: «A tudományos pädagogikának ez az új alapon álló, összefüggő rendszere még nincs meg és csupán évekig folyó tudományos munka után lehetséges, mert a kísérleti vizsgálódás lassan ha-

* Die experimentelle Pädagogik. — Wiesbaden, Nemnich. 1905. — Megjelent két kettős füzetben az I. évfolyam. Lásd ismertetését a M. Päd. megelőző füzetében.

lad előre és fáradságos az útja. Végtelenül könnyebb nevelési rendszereket eltervelni elméleti, tisztán észbeli munkával, semmint pædagogiai kísérlet útján nem állítani semmi olyat, aminek tapasztalati bizonyítéka nincsen. Mindenekelőtt nagy kiterjedésű, közös munkára van szükség, a kísérleti pædagogika munkájában közreműködők nagy számára, főként a tanítók között; csak azután lesz majd lehetséges a kísérleti alapon álló pædagogikának befejezett rendszere.

Mindezekből kitűnik, hogy a Meumann és Lay folyóirata tudatosan átalakító, de bevallottan jórészt csak most kezdődő munkát akar végezni. A köréje sereglők nagy munkaközössége meg azt bizonyítja, hogy minden művelt nemzet körében érzik ilyen irányú munka szükségét. Sokkal nagyobb körű és mélyebb Seyfert vizsgálódása, Meumann és Lay fejtegetése, mint amilyen e tekintetben a Huszadik Század pædagogiai reformátorai és ezek mégsem döntik fel egyszerűen a nevelés mai épületét, mert ők tudják legjobban, hogy nincs még alap, amire újat építsenek.

A neveléstudomány mai művelői, a nevelésről elmélkedők között lehet, hogy van olyan, ki ez ellen a kísérletező irány ellen síkra száll, mert eredményt nem vár tőle; olyan bizonyosan van, aki meg ettől várja sok tévedés megigazítóját, még több érthetetlennek a felderítőt, a nevelői hatás sikerének a feltételeit. Itt most úgy sem lehetne döntenünk, azért ezt az ellentétet hagyjuk el. A valóság ma az s ettől a tételtől függenek a továbbiak: épen a szociologia és a pszichofizika előharczosai bizonyítják, hogy mindkét téren nagyon sok még a tenni való. Ebből az következik, hogy a *nevelést ezek alapján ma még nem lehet megújítani*. Ezzel a mai helyzetre nézve felállított legfontosabb kérdést eldöntöttnek vehetjük.

A másik két kérdésre szintén tagadóan kell felelnünk: amit Méray-Horváth Károly kíván, az 1. nem a pædagogia reformja s 2. az általa látott bajok orvoslására nem is szükséges a pædagogia reformja.

Úgy áll ugyanis a dolog, hogy aminek a szüksége szerinte a T. T. vitájából bebizonyosodott, az nem a pædagogikának, a nevelés egészének a megújítása, hanem csupán a nevelés egyik eszközének, a tanításnak *módszerében* idézne elő változást, a nevelés szervezetének csupán egyik pontjára, a középiskolára, sőt ennek is csak *gimnáziumi* alakjára vonatkozik. Aki tehát ebből mindjárt a nevelés egész rendszerének a megújítását mondja szükségesnek, az a részleges szükségérzetet általánosítja. Ez így teljesen önkényes eljárás. Még kevésbé lehet alaposan ez okból a neveléstudományra támadni, hiszen azt mindenki érzi, hogy javítani való bőven van, de azt is tudja mindenki, hogy a nevelési elméletnek igen sok kívánsága a gyakorlatban épen

nem érvényesül, sőt a tömeges, iskolai nevelés közben nem is érvényesülhet.

Nyilvánvaló, hogy itt részletkérdést használtak fel az egyetemes megújulás kívánására és e részlet miatt sürgetik a nevelés tudományos alapjainak is, gyakorlatának is a megváltoztatását. Azonban az a körülmény, hogy a változás szükségét minden számbavehető tényező hangoztatja, meg az a másik körülmény, hogy ez a szükségérzet a nevelés szervezetének igen különböző pontjain s régóta jelentkezik, kétségtelenül arra utal, hogy most *mélyebben van a baj, semhogy bármelyik részletnek magában való orvoslásával eligazíthassuk*. Annál természetesebb, hogy a részleges szükségérzet általánosítása sem lehet célhozvezető. Arra van mindenekeelőtt szükség, hogy a helyzetet tisztán megállapítsuk. Az élénk reformtörekvések megfigyeléséből meg kell állapítani általában a reformok természetét; *a szükségérzet keletkezését és kielégítésének a lehetőségét kell megvizsgálni s azután lehet hozzáfogni az eredményes reformhoz*.

Amily kétségtelen, hogy Méray-Horváth Károly cikkének komoly jelentőségű magja nem ad ma kellő alapot egész nevelésünk reformjára, ép annyira bizonyos, hogy megnyugtató reformra szükség van és hogy ennek a megújulásnak nem szabad felületesnek lennie. Épen azért kell óvakodnunk attól, hogy általános reformnak kereszteljük el részletekre vonatkozó javaslatokat.

S azért kell arra törekednünk, hogy addig is, míg a nevelés megújulhat, tegyünk eleget azoknak a követelményeknek, melyeket a neveléstudomány ma hangoztat s a melyek teljesítéséhez nincsen reformra szükség.

IMRE SÁNDOR.

A PÆDAGOGIA TANÍTÁSA A PESTI EGYETEMEN 1870-IG.*

Ismeretes, hogy a két Ratio Educationisnak ama szakaszai, melyek a magyar egyetemről szólnak, pædagogiai előadásokat vagy pædagogiai tanszéket nem említenek, holott a XVIII. század végén és a XIX-iknek elején már Németország több egyetemén tartottak pædagogiai előadásokat,

A pesti egyetemen 1814 óta tanítják a pædagiát. Eleinte azonban nem a filozófiai elmélkedés egyik ágazatául, avagy általános

* E cikk, mely csak történeti vázlat kíván lenni, eredeti forrásokon, nevezetesen a budapesti kir. tud. egyetem rektorátusában őrzött régi levéltári aktákon alapszik.