

Lelkemből kívánom, hogy a magyar tanítói és tanári kar ennek az idealizmusnak magasztos világába ismét fel tudjon emelkedni, amitől tudományos életünknek, tanügyünknek, egész közművelődésünknek fellendülését várom.

Amidőn szíves elnézésöket kérem azért a közvetlenségért, mellyel elmondottam amit érzek és gondolok, a Magyar Pædagogiai Társaság XV. közgyűlését megnyitottnak nyilvánítom.

Reformtörekvések a tudományos pædagogia terén.*

(Első közlemény.)

Napjainkban az elméleti pædagogia, mint tudomány, terén sajátosságos forrongást észlelhetünk. A huszadik század nem akar vagy nem tud megelégedni a megelőző századnak jórészt sem pædagogiai tudományával, sem gyakorlati nevelés-módjaival, eszközeivel és intézményeivel egyaránt. A reformok vágya dagasztja az elméket: a régi elméleti pædagiát az új korszakban ki nem elégítőnek és elavultnak hirdetik, de az újat eddig még senki sem csinálta meg s a huszadik századnak nincs még Comeniusa; azok, akik Herbartban csalódottnak vélik magukat, mohó türelmetlenséggel várják, hogy az új physiologiai és sociálpsychologiai kutatás eredményei a pædagiára alkalmaztassanak; a humanisztikus gimnázium és reáliskola helyett az egységes középiskola lebeg szemünk előtt, a népiskola helyett a nemzeti iskola: de az erre vonatkozó alapelvek, módok még nem tisztultak meg kellőleg, s mi a pædagogia elméleti és gyakorlati mezején is sok tekintetben zürzavaros átmeneti korszakot élünk. Tanulmányunk célja a pædagogiai eszmék és törekvések tisztázásához hozzájárulni részint más nevezetes gondolkodók nézeteinek ismertetésével, részint eredeti észrevételeinkkel.

Az elméleti, a tudományos pædagiában is, mint minden tudományban, a legelső és legfontosabb kérdés, amelyet természetszerűleg mindenekelőtt tisztázni kell — az alapvetés, t. i., hogy milyen viszonyban van a pædagogia a többi tudományokhoz, mi képezi feladatát és tárgyát, alapelveit, mert ha az alapot jól megvetettük, arra könnyebb lesz szilárd és tartós épületet emelni. Hogy épen ezen alapvető kérdésekre nézve mennyire eltérnek egymástól a szaktudósok és gyakorlati pædagógusok egyaránt, azt hiszem erre nem szükség példákat föllelgetnünk.

* A M. Pæd. Társ. 1906. decemberi ülésén tartott felolvasás.

E tekintetben mi a legtöbbet köszönhetünk az amerikai Cambridge Harvard-egyetem kitünő tanárának, a német származású Münsterberg Hugónak, ki már hat évvel ezelőtt, 1900-ban megjelent «Principien der Psychologie» című művével, mely bár nem közvetlenül a pädagogia, hanem a psychologia alapvető kérdéseivel és elveivel foglalkozik, magának a pädagogia tudományának is kiváló szolgálatot tett. A Münsterberg könyve nem tankönyv, hanem, mint ő maga mondja: Kampfbuch, harcias mű, mely a napjainkban divatos psychologiai elveket és irányokat élesen kritizálja s nem kész megállapodott igazságokat hirdet dogmatikus módon, hanem elméleteket ismertet, bírál s a maga felfogását széles történeti és mély ismeretelméleti alapon építi fel és igazolja. Münsterberg mindig érdekes, mindig gondolkodásra, eszmélésre készítő s a dolgokat legtöbbször frappans szemüvegen át nézi; ha mindenik állítását nem fogadhatjuk is el, ha mint új elveket és igazságokat hirdető gondolkodó néha végletekbe is sodródik, de a legtöbb alapgondolata számára ellenállhatatlanul meg tudja nyerni és magával ragadni a mi helyeslésünket, meggyőződésünket. Őt leginkább Rousseauhoz hasonlíthatnók, kinek *Emülje* mintegy új *Evangélium* volt a XVIII században s ki paradox gondolatai dacára is vagy épen ezeknél fogva roppant sok embernek az elméjét képes volt megtermékenyíteni.*

I.

Mióta a tizenhatodik században az újkor világnézete kialakult, az emberiség szakított az ókor és középkor dogmatikus és teleologikus felfogásával; a természettudományok virágzásuknak tetőpontját érték el: azóta egész napjainkig sohasem szűnt meg az a törekvés, hogy a szellemi tudományokat is a természettudományok mintájára alakítsuk át s hogy egységesen azaz természettudományilag fogjuk fel a szellemi jelenségeket is, illetőleg, hogy ezek kutatásában is egyedül az induktív módszertől, a *mechanikai*, azaz a kauzális felfogástól várjunk termékeny eredményeket, hogy így aztán *sikerüljön lerontanunk azt az irt, azt a válaszfalat, mely a külső physikai jelenségeket a belső lelki jelenségektől elválasztja*. Ez a törekvés lelkesítette a XVII. századbeli Hobbes Tamást, az első mechanikai és materialis világ-

* Münsterberg könyve ép ezen tulajdonságainak köszönheti azt a nagy hatást, melyet külföldön elért, szeretetet és gyűlöletet, barátokat és ellenségeket szerezvén szerzőjének, s nekünk a magunk részéről még a mi szűkebbkörű filozófiai irodalmunkban is csodálkoznunk kell, hogy bár egyesek említik is könyvét, bővebben azt még senki sem ismertette. Legyen szabad főbb gondolatainak a kiemelésével e nevezetes irodalmi jelenségre, kissé későn ugyan, felhívni a társaság figyelmét.

nézet megalkotóját, majd a XVIII. századbéli Hume Dávidot, míg a XIX. században megalakult és kifejlődött a pozitivizmus Comte Ágostonnal és Herbert Spencerrel az élen.

Ez utóbbi (Herbert Spencer) a természettudományi módszert objektív módszernek is nevezvén, azt nagy sikerrel alkalmazza az erkölcsi és társadalmi élet jelenségeinek kutatásában s megalapítója lesz a szociológiának; Németországban pedig ugyane módszert a fiziológiában divó kísérletezéssel a 19. század első és második felében kiterjesztik a lelki élet kutatására s Weber és Fechner, Helmholtz és Wundt megalapítóivá válnak a psychophysikának és a fiziológiai vagy kísérleti lélektannak egyaránt. A pozitivizmust és a kísérleti lélektant a tudós világ mintegy új megváltást üdvözli, a legkiválóbb elmék ennek szolgálatába szegődnek, minden művelt nemzet siet lélektani laboratorikumokat felállítani vagy a művelt világ minden részéből sietnek tudományszomjas ifjak Lipcsébe a Wundt laboratorikumába és körülbelül mintegy ötven év leforgása alatt roppant nagy és értékes anyagot hordanak össze a pszichológiai tudományok számára. Közben és kivált a század végén és különösen napjainkban bizonyos fordulat is észlelhető.

Némelyek, sőt maga Wundt is, kezdik belátni, hogy a kísérleti módszer tisztán elégtelennek bizonyult az összetettebb lelki jelenségek földerítésében s maga Wundt élete alkonyán bámulatos szellemi erővel igyekszik laboratóriumi vizsgálatait socialpsychológiai vagy amint ő nevezi, néppszichológiai vizsgálatokkal kiegészíteni s e nemű hat kötetre tervezett művéből immár négy vastkos kötet áll rendelkezésünkre. Mások, különösen Kantnak új követői, aztán Dilthey, James stb. még tovább mennek és ezekhez lehet sorolni magát Münsterberget is. Az ezen férfiak által képviselt fordulatot úgy is jellemezhetnénk a Bodnár-féle egyáltalában nem eredeti hullámmélet szerint, hogy az idealizmus emelkedőben van és visszaköveteli a maga jogait *megtisztaltan, megifjodva, megtermékenyülve*.

E helyen nem lehet célunk az, hogy ezen filozófiai mozgalmakkal foglalkozunk. Annyit azonban szükséges tudnunk, hogy ennek képviselői a világ elméleti és gyakorlati felfogására nézve elégtelennek tartják a tisztán természettudományi, a Herbert Spencer által objektívnek keresztelt álláspontot, a tisztán mechanikai, a tisztán kausalis álláspontot vagy bármiként nevezzük is el ugyanazt a dolgot. Ezzel tehát szembe helyezik azt az álláspontot, melynek jogosultsága a szellemi élet terén van s ezt némelyek axiológiainak, mások normatívnek, Münsterberg subjektíválónak hívják.*

* Ezek a technikus terminusok kevésbé érdekelhetnek: ugyanazt a dolgot jelentik, bár elismerjük, hogy némi árnyalati különbséggel.

Harc indult meg tehát azon pszichologia ellen, amely a felvilágosodás nevében az élet értékebecslései ellen dolgozik, amely a történeti és normatív tudományokat meg akarja fosztani mélyebb értelműktől és amely mégis a valóságnak egy olyan felosztására alapítja a maga jogait, amelynek úgy az ismeretelmélet mint az egységes öntudatnak eredeti naiv tapasztalata ellentmond. Értjük, hogy egy természettudományi korszakban, mint a miénk, a szellemi életnek atomizáló analízise és kauzális vizsgálata könnyen átléphette a maga határait; hisz a tapasztalati lélektan a kauzális kutatásnak logikai csucspontját képezi, amely — midőn a Hegel-féle filozofiai spekuláció és történelmi felfogásmód időszaka véget ért, a fizikai problémákkal kezdte, innen aztán diadalittasan a kémiai, aztán a fiziológiai, majd a pszichológiai problémákhoz emelkedett. Azonban napjainkban, mikor ismét történetileg akarunk gondolkodni és nagy erővel készítjük elő a szellemi tudományoknak korát, az ez ellen való reakció kikerülhetetlen.

Ennek a reakciónak alapelveit röviden a következő pontokban foglalhatjuk össze :

1. A természetben lehet egyedül jogosult a kauzális felfogás, mert a természetnek nincs öntudata, de a szellemi életben a célszerűti szemléletet nem nélkülözhetjük.* Azért azt az űrt, mely a természetet és szellemi életet elválasztja, át nem hidalhatjuk soha, mert a szellemi élet vizsgálata megtűri, sőt megköveteli úgy a kauzális, mint a célszerűti felfogást. *A természetben csak okok vannak, de a szellemi életben csmények, célok, követelmények is. Ezek is tények s kiűzni őket a világból annyi, mint önkényesen megcsonkítani a valóságot.* „Jog és politika, tudomány és művészet, nyelv és vallás a historikus szemében nem pusztán pszichológiai folyamatoknak komplexumai, amelyeket aztán analízis és psychogenetikus magyarázat által a tudományt kielégítőleg lehetne feldolgozni. Ezek ezenkívül a szubjektíváló felfogást is megkívánják, amely az illető szellemi tényeknek megértésében és értékelésében nyilvánul. Mivel pedig az a szellemi élet, mely körülvesz bennünket, a mely hatással van ránk és akaratumkat befolyásolja, első sorban is *jelentésére és értékére* való tekintettel érdekel bennünket és nem *összetételére és keletkezésére* nézve, azért a leírás és kauzális magyarázat helyett az interpretációt és méltatást kell a szellemi élet *természetesebb* vizsgálódási módjának tartanunk. *Tehát van egy tudományosan megismerhető valóság, melyet nem lehet a meglévő objectumok leírása és magyarázata által felfogni.*

* L. Natorp Pál: Socialpædagogik. Stuttgart 1899. 10. lap.

2. A belső lelki és szellemi jelenséget objektíváló és szubjektíváló szempontból tekinthetjük. A psychologia alapvetésében az eredeti, a tiszta naiv tapasztalathól kell kiindulnunk, a melyben az alany és tárgy, a belső lelki képzet és a képzet oka mint külső tárgy: azaz a szubjektum és objektum még válhatlan egységben és kapcsolatban fordulnak elő. Ez az eredeti a primär-tapasztalat álláspontja. Másodlagos már az, mikor ezt a *valóságot* ketté hasítjuk képzetre és tárgyra; a tárgyat a külső téri világba projiciáljuk, a képzetet a belső tudatba introjiciáljuk és az objektumokat a szubjektumtól elválasztva akarjuk megismerni. De ezt ép úgy megtehetjük a pszichikai, mint a physikai jelenségekkel s ekkor keletkezik az a két objektíváló tudomány: a physika és a psychologia, amelyeket az eredeti valóságtól való absztrakció útján nyertünk. Az eredeti valóság azonban nem képzetekből áll, hanem a *szubjektum állásfoglalásaiából* amelyeknél a tudat mint *egység*, mint *teljes egész* jó tekintetbe és nem bontható részekre, mert akkor magát az aktust semmisítjük meg.

Azért ismeretelméleti szempontból a természettudományok mintájára épült atomizáló leíró és magyarázó lélektannak, mint konstruktív lélektannak egy rekonstruktív lélektant kellene szembeállítanunk, csak hogy ennek lehető feladatait a szellemi tudományok (normatív) az ethika, æsthetika és logika — veszik át és vannak hivatva megoldani. Ebből a szempontból az egyént nem úgy tekintjük, mint objektumot, amely részekből áll s amelynek önmagában meglévő tulajdonságai érdekelnek bennünket, hanem mint szubjektumot, amelyet a maga egészében, egységében kell felfognunk, melynek nem alkotórészei, atomjai érdekelnek bennünket, hanem értékei és jelentősége. A szubjektummal szemben egy másik szubjektum foglal állást s e kapcsolatból kölcsönös megértés és megbecsülés fakad. Azoknak a felfogásában s így a Münsterbergében is — kik így gondolkodnak — lehetetlen észre nem vennünk Kantnak azt a megkülönböztetését, melyet ő a *res* és a *persona* között felállított. A physikai tárgyakat úgy tekintjük, mint objektumokat, tehát mint eszközöket bizonyos célokhoz, de az embert úgy kell tekintenünk, mint személyiséget, mint *öncélt*, mellyel pusztán mint eszközzel nem bánhatunk. A természet mechanikai megismerése okvetlenül és szükségszerűleg vezet el bennünket a *természet* felett való uralomhoz, de amiről Spinoza álmodott, hogy a léleknek és szenvedélyeknek megismerése az azok felett való uralkodásra fog bennünket képesíteni, nem egészen olyan bizonyos és kétségtelen. Az az emberismeret, amelynek a mindennapi életben oly nagy hasznát vesszük, inkább a szubjektíváló felfogáson alapul s kevésbé függ össze azzal az atomizáló lélektannal, mely a lelket darabokra tépi szét. «A lélek nincs fejezetekre darabolva, mint egy psycho-

logiai tankönyvnek az anyaga. Az emberismerő vagy az egész embert ismeri, vagy semmit sem ismer belőle.» (Principien der Psych. 181. l.)

3. Végül ezen ismeretelméleti vizsgálódásokból logikailag következik, hogy a pszichológiai tapasztalat, az egyénnek mint psychophysikai individuumnak a felfogása nem az eredeti valóság, hanem a levezetett, az absztrakció útján nyert valóság. Éppen ezért a pszichológia nem a középpontja a filozófiai tudományoknak. Centralis és alapvető jelentőségét át kell engednie az ismerettannak egyrészt, másrészt az értéktannak. Az eredeti, a tiszta, hamisítatlan valóságon alapuló eredeti kettősség nem az, hogy a világ psychikai és physikai jelenségek-ből áll, hanem igenis az, hogy az egy valóságot, ugyanazt az egy világot két szempontból foghatjuk fel szubjektíváló és objektíváló szempontból s csak mintán elválasztottuk az objektumot a szubjektumtól, másodlagosan az objektumot is ketté hasítjuk s így kapjuk a physikai és psychikai jelenségek kettős sorozatát. E szerint aztán négyféle külön-féleiséget kapunk; először a szubjektumtól elválasztottan gondolt *individualis objektumokat*: a psychikait; másodszer a szubjektumtól elválasztott egyénfeletti objektumokat: a physikaiakat; harmadszor az egyéni szubjektív értékbecsléseket, melyet az *akartnak* nevezhetünk; aztán az egyénfeletti szubjektumtól függő értékbecsléseket, amelyek a *kell* — a kellőség fogalmára utalnak. Ezek aztán anyagát képezik a négyféle tudománycsoportnak a psychikai, physikai, histórai és normatív tudományoknak.

II.

A tudományoknak ezen rendszerében hová kell nekünk a pädagogiát beillesztenünk?! Ez a kérdés vezet bennünket most már sajátképeni feladatunkra, hogy előrebocsátva Münsterberg filozófiai alapfelfogásának vázlatos rendszerét, főbb vonásaiban pädagogiai alapnézetét ismertessük.

A pädagogiában, mint a normatív tudományokban, céltűzésről van szó és e téren is gyümölcsözőbb a szubjektíváló felfogás elméletben és gyakorlatban egyaránt. A pädagogia nem a pszichológia, hanem a histórai és normatív tudományok körébe tartozik s egyszersmind ezeket kell tekintenünk a pädagogia alapvető disciplináinak, nem pedig a lélektan. A lélektan, az individualis és szociális, egyaránt csak másodsorban jön tekintetbe, amennyiben a nevezett alapvető disciplinákban is benne van, azután segítségére jó a tanítónak abban, hogy miként alkalmazza a gyakorlatban az általános szabályt a speciális esetre.

A tanítónak a tanítványhoz való viszonyát a gyakorlati életben

annak legbensőbb mivoltában értjük félre és torzítjuk el, ha azt objektívalólag és socialpsychologiailag értelmezzük, és aki egy ilyen fel fogás rabjaként azt a tanácsot adja a tanítónak, hogy pædagogiai intézkedéseit és eljárását a psychológiára alapítsa a logika, ethika és eszthetika helyett, nem igen szolgálja a felnövekedő *nemzedéknek* leg-szentebb érdekeit.»

Münsterberg ezen tétele megegyezik a Natorp Páléval, sőt még a Herbart nézetével is összeegyeztethető, mert Herbart p. o. az *Umriss pædagogischer Vorlesungen* című művében a gyakorlati filozófiát említi a pædagogia alapvető tudományául, amely alatt nemcsak az erkölestant érthetjük, mint ahogy a jegyzetben van jelölve, hanem az æsthetikát és logikát is. Münsterberg szerint tehát a psychologia csak fontos segédtudománya, de nem alapvető tudománya a pædagiának.* Münsterberg nézetünk szerint ebben tulló a célon, amikor azt, ami a tanító gyakorlati viselkedésére nézve megállhat, átviszi az elméletre is és mindig csak az atomizáló lélektant veszi figyelembe. Véleményünk az, hogy a psychologia és ethika egyaránt alapját képezik a pædagiának.

Münsterberg aztán élesen világítja meg azt a kérdést, milyen szolgálatokat tehetnek egyrészt a psychologia, másrészt az ethika és a többi értékecselő tudományok a pædagiának.

A tapasztalati lélektan sokkal *szubjektivebb* tudomány, — mondja Natorp is — semhogy a pædagiának szilárd, megingathatatlan alapzatát képezhetné. Ennek csakis az időbeli tudatjelenségekkel van dolga, ez mindig a hypothetikus tanok körében mozog, míg van *egy idő felett álló tudat*, amely nem egyéb, mint az, hogy szellemi tekintetünket a természeti törvény úgy vélt kényszere fölé emeljük, amely feltétlenül sohasem köthet bennünket. (Socialpæd. 46. l.) Ez a tudat állapítja meg az *eszme* létét s ebből származik aztán a *feltétlenségnek*, a feltétlenül kötelezőnek, a kell-nek fogalma, a mely föltétlen törvényeket, kategorikus imperativusokat van hivatva ránk nézve megállapítani. Szóval a pædagogia tudományának egy objektív úton megállapított kategorikus törvények *codex-féléjének* kell lennie, legalább úgy látszik, hogy ilyesmi lebeg Natorp lelki szemei előtt.

«A szokásos diskusziók többnyire két pædagogiai problémát kevernek össze: azt a kérdést, mennyiben kell a tanítónak a lélektant alkalmaznia, nagyon kevésbé választják el attól a másik kérdéstől, mennyire válhatik hasznára a psychologia a tudományos pædagiának. A tudományos pædagogia egyrészt a nevelés tervével, másrészt a nevelés

* Hibás volna tehát e szerint M. Jahn-nak az elnevezése is: Psychologie, als Grundwissenschaft der Pædagogik. 4-ik kiadás. Leipzig 1904.

módszereivel foglalkozik; egy időben mindkét téren túlbecsülték a pszichológiának az alkalmazhatóságát, de mindkét téren bizonyos határok között jó hasznát lehet venni a pszichológiai törvényeknek.

Az általános nevelési tervnek kidolgozása, tehát a tananyag kiválasztása, ennek elosztása az első iskolai évtől kezdve a tanulóéveknek bezárásáig terjedő időszakra, az iskoláknak berendezése és kormányozása természetes módon *sociológiai* szempontok alá esnek és itt a szellemi erők növekedésébe való belátás, aztán a szellemi előhaladás összefüggésébe, a fiatal organizmus psychophysiológiai szükségleteibe való belátás nagyon értékesek lehetnek. A pszichológiának a túlbecsülése csak akkor kezdődik, ha a pädagogus azt hiszi, hogy a lélektan bármit is szuggerálhat, még mielőtt az elérendő célok megvolnának állapítva, vagy hogy a pszichologia maga is eldöntheti a nevelésnek a céljait. A lélektani ismeretek csak abban segíthetnek, hogy kiválasszuk azokat a segédeszközöket, amelyeknek segítségével egy előírt feladatot a legbiztosabban megoldhatunk, de nem írhatja elő azt, hogy miféle feladatokat tűzzünk magunk elé. Nincs pädagogiai reformeszmé és nevelési butaság, melyhez a pszichológiai tények valami módon ne alkalmazkodhatnának, de mi megfordítjuk a tényállást, ha aztán elhitetjük, hogy a pszichológiai folyamatok maguk követelik azt a végeredményt, amelynek érdekében alkalmaztattak.

A pszichológiai folyamatok sem nem jók, sem nem rosszak, még ezekkel a jelzőkkel sem volna szabad illetni őket, hogy alacsonyabbak és magasabbak; az egyetlen értékitélet, amely a psychologusnak kínálkozik, arra vonatkozik, vajjon azok pszichológiailag könnyen vagy nehezen érthetők-é?! Az értékeknek közel fekvő eltolásánál fogva aztán a jobban megmagyarázható könnyen úgy tűnhetik fel, mint a magában véve *jobbik* és pädagogiai ajánlatra méltóbb, *míg tényleg a nevelési tervnek és az iskoláknak a feladatait és céljait historiai-ethikai és szociális szempontok szerint kell megállapítani.*

A psychologus például megvilágíthatja a természetes hajlamoknak a mechanizmusát és megmutathatja, miképen hajthatók ezek az apperceptiók szolgálatába; de nincs módjában eldönteni, miféle érdeklődések értékesek és melyek károsak, melyeket kell a nevelés által erősíteni és melyeket elnyomni; általában *meddig* kívánatos a nevelésben a természetes hajlamokat és ösztöneiket követni és mennyire kell új *érdekköröket* teremteni, illetőleg kiképezni.

Ekként megjelölve, mit várhat a pädagogus a pszichológiától és mit a normatív tudományoktól, Münsterberg áttér specialisan a pädagogiának a kísérleti és physiológiai lélektanhoz való viszonyára. Sokan rendkívül sokat várnak az ezen lélektanra építendő új pädagogiától, Münsterberg elvileg szkeptikusan viselkedik ezzel szemben. A kísérleti

lélektan eddig nem volt képes beváltani azon ígéretek, melyeket különösen a szellemi tudományokkal, a gyakorlati étellel szemben támasztott. E tekintetben Münsterberg túlságba is megy, mondván: «A szellemi tudományok szolgálatára az empirikus lélektan alig tudott sok olyant megállapítani, amit már a közönséges tapasztalatból is ne tudtunk volna; az ú. n. magasabb lelki működések vizsgálata terén eredményekben ijesztő szegénységet árul el. Ma még a pædagogus a régebbi psychologia hagyományos kategóriáinak több hasznát veheti, mint az új laboratoriumi lélektanak. (Principien der Psych. 12. lap.)

Azonban abban már tökéletesen igaza van Münsterbergnek, hogy a tanítónak az iskolában tanítani kell és nem psychologiai kísérleteket végezni.

A kísérleti pædagogia különben sem azonos a kísérleti lélektan pædagogiai alkalmazásával. A psychológusnak sajátos látóköre már eleve valószínűtlenné teszi, hogy vizsgálódásai gyümölcsözők lennének arra nézve, hogy útmutatásokat adjanak a tanítónak. De még ha ebben a tekintetben az optimisztikus álláspontot foglaljuk is el és megengedjük, hogy a *pædagogia* a psychológiának a vívmányait a tanítóra nézve használható szuggesziókká képes átalakítani, vajjon igazoltuk-e ezzel azt, *hogy a tanítónak az osztályteremben, az óvónőnek vagy egyetemi docensnek a psychologust kell játszania és tanítványainak psychologiai analizisét kell fáradozásainak alapjává tennie?*!

Hisz épen ez volt a mi eredeti problémánk és csak most különítettük el ettől mindazt, amit ezzel közönségesen össze szoktak keverni. Csak most nem lehet bennünket félreértetni, ha állítjuk, hogy a tanítónak ép oly kevés köze van a psychológiához, mint a bírónak. (196. l.)

A tanító a pædagiából kész szuggesziókat és szabályokat vehet át, amelyek végső sorban a psychológián alapszanak, de a psychológiából a pædagiába való ezen átplántálást *nem végezheti maga és nem szabad magának végeznie*. Ez természetesen nem zárja ki azt, hogy a tanítónak is mint művelt embernek kellőleg el kell sajátítania a psychológiát, hogy a pædagiának szabályait ne kellessen neki mechanikusan elfogadnia, hanem azoknak gyökereit és alapjait is ismerhesse. De mikor a tanulóval áll szemben, a legátgondoltabb szabálynak is csak mint impulzusnak és ösztönnek kell reá hatnia és ekkor aztán a psychologiai történés, mint ilyen többé nem jó kérdésbe. Mi azt mondtuk, ez nem lehet másként és nem szabad másként lennie, de a lehetőséget és a kellett el kell választanunk. Ami közelebbről a lehetőséget, a képességet illeti, a tanítóra nézve teljes képtelenség, hogy az egyes konkrét esetben psychologiailag is kiszámítsa, aminek történnie kell. Elsősorban is a döntés pillanatában a

psychologiai törvények összessége nem áll rendelkezésére, mint az elméleti pædagogusnak, aki a legkülönbözőbb tényezőket egymással szemben gondosan mérlegelheti; kiszakított egyes psychologiai jelenségek pedig csakis tévútra vezethetnek. Másrészt maga a pædagogus is megelégszik általános szuggesztiókkal, amelyek a tanítónál általános tanítási tendenciákká változhatnak át; a szabályoknak a specializálásához a tudomány mai állásánál úgy a pædagógusra mint még inkább a tanítóra nézve hiányzik a megfelelő, elégséges psychologiai anyag.

Harmadszor ama számító támpontra nézve nincs elegendő alapja, mert tanítványát psychologiai álláspontról egyáltalában nem ismeri; azt az objektumot, amelyre a psychologiai törvények alkalmaztathatnának, e végett oly módon kellene analizálni, amelynek a lehetősége az osztályban a tanítónál ki van zárva. És feltéve, hogy ezek a kísérletek a legtökéletesebb módon végrehajthatnának is, amint azt p. o. a psychologiai laboratóriumoknak technikája megköveteli, korántsem volnának elégségesek ahhoz, hogy valóban előre megmondhatnánk az illető határozott hatásra bekövetkező eredményt az illető meghatározott egyénnél.

Azonban még akkor is, ha ezeket a lehetetlenségeket sikerülne lehetővé tennünk, a tanító a helyes támpontot és a megbízható kiszámítást végre is tudná hajtani, mégsem kellene neki ezt tennie, mert a kár nagyobb volna, mint a nyereség. Mi egyidejűleg nem gyakorolhatjuk és nem tökéletesíthetjük magunkat az állásfoglalásnak ellentétes aktusaiban; az egyiknek megszokása szükségszerűen elnyomja a másikhoz való hajlandóságunkat. Az a hajlandóság, hogy tanítványunkat, mint ahogy azt a szociologus teszi — úgy fogjuk fel, mint psychologiai jelenséget, — tényleg antagonisztikus ama másik hajlandóságunkkal, hogy tanítványunkat úgy ismerjük el, mint értékelt szubjektumot és ezen utóbbi állásfoglalásunkban fejlődnek ki a tanítói tevékenységnek legértékesebb funkciói. A tanítvány a nevelőre nézve egy egységes szubjektum és nem psychikai elemeknek a kötege és a pædagogiai érzék és tapintat, a részvét, az érdeklődés és a türelem, amelyben az akarónak egy más akaróhoz való közvetlen viszonya nyilatkozik, értékesebbek a tanításra nézve, mint a legügyesebb számítások, amelyek psychologiai konstrukciókra vonatkoznak.

Mindenekelőtt csakis a tanító szubjektív állásfoglalásából fakadhat magának a tanítónak a lelkében a tanítás feladatai iránt való logikai, ethikai és æsthetikai érdeklődés; az objektív felfogás ellenben ezt az érdeklődést általában megsemmisíti. Miként a bírónak a büntetés erkölcsi felfogásánál a bűnöst szubjektívólag kell felfognia, különben őt büntetlenül kell hagynia (alles begreifen, heisst alles verzeihen): a tanítónak is — hogy érdeklődését a tantárgy iránt

megtartsa — tanítványában az értékelt személyiséget kell megbecsülnie vagy a tanításról lemondania. Mihelyt tanítványát psychophysikailag gondolja, akkor természetesen az a másik problema fogja érdekelni, hogy miképen lehet a legbiztosabban és leggyorsabban bizonyos képzetmódokat és reaklómódokat ama psychologiai mechanizmusból kierőszakolni, de a tananyag ez által élettelen *ingerrendszerre* lett, amely csak mint bizonyos hatásoknak az eszköze, oka jön tekintetbe, nem pedig mint az eleven értékeknek a *rendszere*, amelyeknek egy más szubjektumot is részesévé kell tennünk. A tanító nem lelkesedhetik az igaz, jó és szépért, ha azokat nem megérthető szubjektumokkal közli, hanem csak percipiálható objektumokra erőszakolja rá és miként a psychologizáló bírónak le kell ráznia a büntetés erkölcsi értékébe vetett hitet, a psychologizáló tanítónak is teljesen abstrahálni kell attól, hogy az igaz és jó az, amit tanít. Így lesz a büntetés elrettentő eszközzé, a tanítás a létért való harc, a *felszerelésének* eszközzé, de az életnek mélyebb értékeit szétromboltuk.

Mivel pedig az állásfoglalásnak ez a két módja annyira antagonistikus, a kettő közül az *egyiket* kell választanunk és ekkor nem lehet kétséges az, hogy az ifjú nemzedék többet nyer azáltal, hogy a tanító továbbra is az *értékekben* és az *eszményekben* való hittel is végzi a maga dolgát, mint úgy, hogy a tanító a tanítás anyagát mechanikai tényezővé alacsonyítja a psychophysikai számítás terén — szóval ha a tanítványát szubjektumnak és nem objektumnak tekinti.

Natorp is közeledik azon felfogáshoz, mely szerint a pädagogus is művész, tehát sok tekintetben az is születik és nem lesz azzá. «A nevelő nincs egészen arra utalva, hogy a physiologiai vagy bármely más lélektani ismeret közvetítésével tanítson. Az azon pillanat alatt szükséges behatást átláthatja ama közvetlenebb úton is, hogy a maga nyilatkozatai által ellennyilatkozatokat provokál a növendék részéről, amelyek annak belső lelkiállapotát élesen megvilágítják; hogy beleképze magát a növendék lelkébe és a szimpatikus közös együttérzésben, együttgondolásban az övével rokon lelkiállapotot közvetlenül átérzi és nem kell neki előbb kiszámítania, a reáhatásnak melyik néme felel meg az adott föltételeknek. Ez a nevelőnek sajátlagos psychologiai művészete, mint általában mindenkié akinek az a feladata, hogy másokra psychikailag hatást gyakoroljon. Ezt a művészetet nem lehet tisztán elméletileg megtanulni; a legértékesebb ebben egy a *hajlam* és *gyakorlat* által feltételezett pädagogiai *érzék* (takt), az az hogy a mások lelkének legcsekélyebb izgalmait is tapasztalatilag és közvetlenül *átéljük, átérezzük*; mégis annál, akinél ezek a föltételek nem hiányoznak, az *elméleti belátás* is sokat tehet.*

* Pädagogische Psychologie in Leitsätzen zu Vorträgen 5. lap. Marburg 1901.

Magától értetődik, hogy ezt a szubjektíváló felfogást nem alkalmazhatjuk ott, ahol hygienikus és pathologikus jelenségekről van szó. Az érzéki észrevételeknek defektusai, szellemi abnormitások, neurasthénikus állapotok, az elfáradás és kimerülés, mindezek természet-szerűleg az objektíváló felfogást követelik; szigorúan véve azonban inkább az iskolaorvost kellene érdekelniök és nem a tanítót, bár a tanítónak sokszor még vállalnia kell az iskolaorvosnak a funkcióját is. Nem esetleges tehát az, hogy az iskolapsychológiának leglelkesebb védelmezői is, mihelyt konkrét példákra hivatkoznak, csakis az érzéki defektusoknak és az elfáradásnak kérdéseivel hozakodnak elő, amelyek a tanításnak szellemi lényegét nem érintik és tisztán az *iskolai egézségtan* körébe tartoznak.» (198. lap, Münsterberg.)

Ha az új kísérleti lélektanra alapított pädagogiai irodalomban széttékintünk, igazat kell adnünk Münsterbergnek. Nézzük csak végig a Schiller és Ziehen által alapított, most Ziehen és Ziegler által szerkesztett vállalatnak eddig megjelent köteteit, melyből már a 9-ik járja. A *paedagogiai psychologia és physiologia köréből vett értekezések gyűjteménye* a vállalat címe és évenként 7, 8 tanulmány jelenik meg benne. A legtöbb ezek között tárgyát az iskolai hygienia köréből vagy pädagogiai pathologia köréből veszi s elvétele találunk olyan tanulmányt, melyben a magasabb normális lelki jelenségekről volna szó.

Az eddig mondottak kiegészítésül végül még azt kell megjegyeznünk, hogy a gyakorlati nevelést Münsterberg is szélesebb sociologiai alapon fogja fel.

A népszerű lélektan kiemeli és magától értetődő logikai követelménynek tekinti azt, hogy mindenkinek teljesen jártasnak kell lenni a lélektanban, a ki embertársai lelki életére hatást gyakorolni van hivatva és különösen áll ez a tanítóra nézve. A psychologia nélkülözhetetlenségét aztán különös előszeretettel nem konkrét példák-kal, hanem logikai analógiákkal törekszenek bizonyítani.

Miként az orvosnak ismernie kell az emberi test törvényeit, miként a gyárosnak az anyagok kémiai hatásával tisztában kell lennie vagy a hídpítőnek az anyagok physikai tulajdonságaival; épúgy a bírónak, a lelkésznek, a szociális embernek, a politikusnak és mindenekelőtt a tanítónak ismerni kell az emberi léleknek a törvényeit. Minket az efféle analógiák most már nem téveszthetnek meg. Miután láttuk, hogy a *lélekismeretnek* két alapelvileg különböző módja van, amaz analógiák legfeljebb csak azt bizonyíthatják, hogy e két megismerési mód közül az egyik szükséges a gyakorlati tevékenység számára, de hogy ez a psychologiai vagy az antipsychologiai legyen-e, azt egy ilyen hasonlat nem mondhatja meg, mivel a hídpítési anya-

gok és kémiai *szubstanciák* sohasem jöhetnek mint szubjektumok tekintetbe és a felfogásmódnak ama kettősségét nem türik meg.

«A bírónak és tanítónak viselkedése csak tipikus esetei ama számtalan szociális viszonynak, amelyben az egyik lélek a másik lélekre hat. Ami ezekre, az áll a politikusra, az államférfira vagy lelkészre és a mindennapi társas érintkezésre, a baráti és családira egyaránt. Mindezen helyzetekben rákényszeríthetik a viszonyok, hogy *másik embertársunkat* csakis objektumnak és így pusztán eszköznek más célokhoz tekintsük és nem mint *öncélt*, és ezen esetekben a pszichológiának kell vezérelnie *lépéseinket*. Mikor azonban barátunkat vagy ellenségünket, ismerősünket vagy polgártársunkat, a tanulást keresőt vagy vigasztkeresőt *akaró személyiségeknek* ismerjük el, az ő szellemi valóságuk egy olyan *szférába* esik, amelyre nézve a szétbontó és magyarázó pszichológiának kategóriái alapelveileg elvesztik jelentőségüket.*

Ime ezekben foglalhatjuk össze Münsterberg nézeteit a pädagogiának a lélektanhoz való viszonyát illetőleg. Ezt is általános lélektanában találjuk meg inkább csak odavetve, mint részletesebben kifejtve s a pädagogiának többi szintén alapvető kérdéseivel Münsterberg ez ideig még nem foglalkozott. Jól meg kell azonban jegyeznünk,

* Majdnem ugyane felfogásnak ad kifejezést Schubert-Soldern is, a lipcei egyetem jőnevű tanára és szociálfilozofusa legujabban 1905-ben megjelent művében: Die menschliche Erziehung. Versuch einer theoretischen Grundlegung der Pädagogik. 1905. Tübingen. Laupp. Az illető kornak szociális szükségletei állapítják meg a nevelésnek és a tanításnak a célját és nem az iskola vagy a gyakorlati tanító. Ez utóbbinak a cél adva van, az ő művészete van hivatva, hogy ezt megvalósítsa, amennyiben az megvalósítható. A nevelésnek az illető társaság céljaira alkalmas és boldog embereket kell teremteni; ezen célok felett nem a gyakorlati tanítónak kell döntenie, mert ezeket az iskolán kívül az életben kell megtalálnunk. A tanító legfeljebb csak akkor dönthet, ha az elméleti szociális pädagogia tanulmányozására adta magát.

Ki van tehát hivatva a nevelésnek a célját megállapítani? Az az egyén, aki korának szükségleteit fölismerte, akár tanító, akár nem az. Ezen elméleti szociálpädagógusnak azonban nemcsak tudományos és filozofiai képzettséggel kell birnia, hanem az életnek és az iskolának az ismeretével is. Fájdalom, az ilyen nagy pädagógust az idő szüli, ilyen mesterségesen nem lehet teremteni, sem, előre meg nem mondhatjuk, mikor és hol fog felbukkanni, hogy kora pädagógiai reformtörekvéseinek és kívánásainak eleget tegyen. Az ilyennek különösen *szociáletikusnak* kell lenni, mert az erkölcs csak társaságban fejlődhetik ki és ezért a nevelésnek is az embert különösen a társasághoz való különféle viszonyai-ban kell tekintenie. (Id. mű 2., 3., 5. lap.)

hogy Münsterbergnek nem maga a kísérleti lélektan, mint tudomány, ellen vannak kifogásai, hisz ő maga is a lelki jelenségek kísérleti buvárlatának egyik jelentékenyebb képviselője, hanem csak e lélektan túlzásai ellen és azon nagyzási pöffeszkedés ellen, amellyel annak némely képviselői másnemű irányzatokra és különösen a régebbi lélektan eredményeire kicsinylőleg tekintenek. Így felfogva a dolgot, mi is osztjuk Münsterberg felfogását, sőt ezt tartjuk a legtermékenyebb és leggyümölcsözőbb álláspontnak az elméleti pädagogia terén. Aki a tudomány mai színvonalán akarja elméleti pädagogiai nézeteinket reformálni, annak a tudományos kutatás új és elfogadható vívmányait, a régiek még mindig értékes nézeteivel, gondolataival kell kiegészítenie. A pädagogusnak nem szabad egyoldalúnak lennie, mindent meg kell vizsgálnia s ami jó, azt megtartania. És e nézetünkkel nem állunk ám úgy elszigetelten, mint némelyek gondolnák. Korunk legkiválóbb elméi megegyeznek velünk e tekintetben. A kiváló elmék közül e tekintetben legyen szabad csak kettőre hivatkoznunk, *Jahn*-ra kinek pädagogiai pszichológiája és etikája méltán lett annyira népszerűvé és kedveltté és *Barth Pálra*, a lipcsei egyetem kiváló tanárára, kinek nagyértékű pädagógiája épen ez év nyarán jelent meg.*

Jahn mondja: Ujabban a pädagógiát a kísérleti lélektan alapjára igyekeztek fektetni és azt újjáalkotni. A kísérletek azonban eddig csak mellékésekre irányultak és a szellemi fejlődést valódi lényegükben nem érintik és nem alkalmazkodnak a tanításban a megfelelő tevékenységekhez vagy a nevelés egyéb területeihez. Mégis a kísérleti lélektan igen nagy jelentőséget tulajdonít magának és azt hiszi, hogy mindazok, akik a múlt századokban a neveléssel foglalkoztak — homályban voltak a növendék lelki fejlődésének menetére és egyéniségének jelentőségére nézve. Ezen felfogásra nézve is áll az, amit *Benedikt* mondott a fiziológiára, hogy t. i. ennek némely mivelőinél bizonyos nagyzási hajlam érvényesül, amelynél fogva azt hiszik, hogy olyan eredményeket értek el, amelyeknek alapján minden régebbinek valószínűtlenné és hamisnak kell lennie.»

Azért igazat kell adnunk *Barth*nak, hogy a régieknek, az öregeknek a szavát is meg kell hallgatnunk és meg kell becsülnünk a tanítás és nevelés kérdéseiben. Akármily sokat lásson is a mi új tudományunk a kísérletezés és az analízis által újabb és élesebb világításban — a régiek a maguk puszta *intuiciój*ukkal már sok tekintetben megelőztek bennünket.

Dr. SZÉKELY György.

* Die Elemente der *Erziehungs und Unterrichtslehre* von P. Barth. Leipzig 1906.