

## REFORMTÖREKVVÉSEK A TUDOMÁNYOS PÆDAGOGIA TERÉN.

(Második közlemény.)

### III.

A Münsterberg és Natorp álláspontjával a pædagogianak a pszichológiához és az etikához való viszonyára nézve sok tekintetben megegyezik a Lehmann Rudolfé, ki erre vonatkozó felfogását «Erziehung und Erzieher» című 1901-ben megjelent művében fejtette ki. Lehmann könyve, bár telve van paradox gondolatokkal és túlhajtott nézetekkel, mégis kiválik reformáló gondolatainak gazdagságával, s szerzőjének nemcsak bölcsészeti képzettségével, hanem általában a tanügy, különösen pedig a német nevelésügy iránt tanusított lángoló lelkesedésével. Lehmannnak is az a célja főként, hogy a pædagogia alapvető kérdéseinek tisztázását elősegítse; így fejtegeti a nevelésnek viszonyát az átörökléshez és aztán a szokáshoz, az iskolának viszonyát a szülői házhoz, a nevelési eszményeket s aztán az iskolában divó tantárgyakat (ezek között a latint melölözendőnek tartja); végül a bölcsészetnek a középiskolába való behozatalát és a tanárképzés reformját sürgeti.\* Eszerint műve már egészen a pædagogianak szolgálatában áll, nem úgy mint a Münsterbergé, de megegyezik jellegére nézve a Münsterberg pszichológiájával annyiban, amennyiben ez sem rendszeres mű, nem tankönyv, hanem harcias szellem hatja át, és Lehmann is opozicionális állást foglal el nemcsak Herbarttal és az uralkodó pædagogiai köztudat nem egy meggyökerezett tételével szemben, hanem korunknak pszichológiája és jórészt etikai tudománya ellen is. Ő is a kor és a pædagógusok túlhajtott pszichologizálásával szemben *történetileg akar gondolkodni s nem a léleklant tekintí sem a szellemi tudományok, sem a pædagogia alapvető diszciplínájának.* «A pædagogia tehát mint tudomány-

\* Lehmann könyvéről beható ismertetést találunk a Budapesti Szemle 1902-ik évfolyamának 310-ik számában a Bleyer Jakab tollából. Miután minket a műnek csak egyik részlete érdekel, az egésznek tartalmára nézve ide utaljuk az olvasót.

történeti diszciplína, az emberi szellem azon szélesebb körű történetének egyik, lényeges részét teszi, melyet a művelődés történetének nevezünk, amelynek a felderítése és kiművelése az újabb szellemi tudományoknak leglényegesebb és legvégsőbb feladata. Az a nevelő hatás, amelyet az idősebb nemzedék az ifjabbra gyakorol, ennek változó alakjai, amelyeket ez a viszony a változó műveltségi feltételek, a különböző históriai és geográfiai viszonyok között magára öltött, ez teszi a művelődéstörténetnek egyik legérdekesebb részét. A nevelésnek a története — ilyen szellemben megírva — kétségtelenül tudomány, elméletileg nagy értéke, közvetlenül gyakorlati értéke nincs.» (304. lap.)

Lehmannak ez az utóbbi állítása meglepő és ellenmondásra késztet. Szerencsére ő maga ezt azonnal kellő értékére szálítja le.

«Mint ilyen történeti tudománynak kétségtelenül hatása van a nevelés gyakorlatára is épügy, mint a hogy a műtörténet befolyásolja a művészetet: hisz jelentékeny szempontoknak, aztán a gyakorlatilag kipróbált eszméknek, nagy nevelőkről és hatásukról alkotott arcképeknek egész sorozatát hagyományszerűleg szolgáltatja. De épügy mint a műtörténet csak ösztönzően és termékenyítően hathat, *de kész tervet és közvetlen kánonokat nem írhat elő*. Csak azt mutatja, miféle nevelési értékek voltak egykor érvényesek célokban és eszközökben, és miként keletkeztek azok» (l. 305. l.).

Azonban térjünk át arra, miként fogja fel Lehmann a pædagogianak a pszichológiához való viszonyát. «Hogy a nevelés épten-nyomon a lelki életre vonatkozó tapasztalásra szorult és hogy a tudományos lélektan, amennyiben ilyen tapasztalatokat gyűjt és rendez, nagy segítségére van a pædagogianak, azt senki sem vonja kétségbe. De azoknak, kik a pædagogianak pszichológiai alapvetéséről tudományos értelemben beszélnek, egészen más lebeg a szemek előtt nemcsak az általános tételek és nézetek. Ezek sem többet, sem kevesebbet nem követelnek, mint azt, hogy minden lépés, amelyet a nevelés tesz, minden szabály, melyet a tanítástan ad — tudatosan felismert és tudományosan megállapított pszichológiai törvényeken alapuljon; hogy minden lépést ezekkel a törvényekkel lehessen meghatározni, megokolni és megmagyarázni.» (l. 291. l.)

Ez a követelmény megokolt volna, elengedhetetlen volna, ha a lelki életről olyan, annak minden oldalát teljesen megvilágító és kimerítő exakt tudományunk volna, mint a fizika. Lehmann is pesszimiztikusan gondolkozik arról, amit Spinozáról már említettünk (l. fentebb az első közleményt 81. lap), mintha a léleknek és szenvedélyeknek a megismerése ma már annyira haladt volna, hogy a fölöttük való biztos vezetésre és uralomra képesíthetne bennünket. «Miként korunk kifejlődött gyári technikája olyan törvényeken alapul, amelyeket a kémiai és fizikai tudományok állapítottak meg, miként a technika ezen alapon azt a nyers anyagot, melyet a természet nyújt, egészen biztos szabályok szerint előre kiszámítható céllá dolgozza fel, épúgy a pädagogiának is, a pszichológiának nem kevésbé szilárd és tudományosan felismert törvényei szerint járva el, azt a nyers anyagot, amelyet az ifjúság szelleme nyújt, a saját céljaira kellene alakítania. Ekkor már az egyéni hajlamok, külső akadályok vagy segítségek nem akadályozhatnák vagy mozdíthatnák elő a véletlen sikert: mindezen eltéréseket számításba vennők és egy nagy, az egész nevelést felölelő mechanizmust építenénk így az exakt tudomány csalhatatlan biztosságával megalapított s az egész lelki életet felölelő ismeretre.» (l. 293. l.)

Lehmann szerint a mai pszichologia erre nem képes. Pszichologiai tudományunk csak a legdurvább és legáltalánosabb körvonalakban képes némi képet adni intellektuális életünkről; attól, hogy az a finomabb komplikációkat, különféle keresztezéseket és eltéréseket oly módon állapítja meg, mint a hogy a fizika és mechanika kiszámítják a külső természetnek a jelenségeit — még nagyon messze vagyunk. Érzelmi és akarati életünknek a mélységei meg úgy tátognak reánk, mint egy sötét örvény, amelybe eddig alig esett néhány világító sugár. Hogy ez a tudomány a következő évszázadokban mivé fog fejlődni, nem tudhatjuk. Azonban akárhogy fejlődjék is, Lehmann azon pesszimiztikus hitének ad kifejezést, hogy az, amit szilárd, értelmes fogalmakba fogunk foglalni és törvények szerint meghatározni, csak egyik, talán nem is a legjelentékenyebb része lesz a lelki életnek. Ami a tudat küszöbén alul marad vagy a féltudatoságnak derengő fényében a felszínre törekszik: az érzelmeknek és ösztönöknek élete, szóval a léleknek *irracionális*

része, az a pszichologiai értelmezés előtt sohasem fog oly mértékben feltárulni, hogy aztán ebből nem csak elégséges ismeretet és törvényeket, hanem a cselekvésnek is a törvényeit természettudományi biztossággal meríthetnénk. (V. ö. 294. l.)

Ugyanígy vélekedik Lehman a kísérleti lélektanról is. Nézete teljesen megegyezik a Münsterbergével, (csak kevésbé világos), azért nála e tekintetben semmi újat sem találunk. Lehmann a fizikai és pszichikai tudományok között mesterségesen felállított *analógia* által engedi magát vezettetni, ami tetszetős ugyan, de minket ez az analógia sem meg nem téveszthet, sem meg nem győzhet. Münsterberg nézetét valljuk, hogy az efféle analógiák nem sokat érnek és kevés jelentőségűek a tudomány terén. Pedig maga is szemére veti a mai lélektanoknak, hogy analógiák szerint való következtetésektől hemzseg. (L. 294. l.)

Azonban Lehmann nemcsak a pædagogia pszichologiai-, hanem ethikai tudományos alapvetésének a lehetőségét is tagadja. «Maga az ethika nem tudomány, mert fogalmaiban és felosztásaiban, eredményeiben és követelményeiben egyaránt hiányzik az az evidencia, az a kényszerűség, ami minden tudományos ismeretnek alapjelmét képezi. Az egyes filozófusok sok ethikai rendszert alkottak, de nincs egy sem, melynek alaptanaihoz kétség ne férhetne: nincs egy általánosan érvényes és általánosan elismert erkölcstanulmány. Vannak ugyan egyes ethikai fogalmak, melyek általánosak és egyetemesek, de ezek épen ott hagynak cserbe bennünket, ahol a nevelés céljai problémákat érintenek, például amikor két egyformán jogosult cél közötti ellentét megszüntetéséről vagy a kettő közötti választásról kellene határozni. Ki tudná általános ethikai elvek szerint gyakorlatilag megállapítani például a patriotizmus és kozmopolitizmus jogosultságának, az univerzális személyiség és egy erőteljes és termékeny egyoldalúság értékének, a humanisztikus és realiztikus műveltség előnyének határát? Még ha az ethikának alapfogalmai biztosabbak és általános érvényűek volnának is, akkor sem vennők sok hasznát e tudománynak. Amit adhatna, nem volna más, mint a rendszer, a nevelési céloknak a klasszifikációja, de hogy e célokat hogyan kell megvalósítani, azt nem mondhatná meg; a rendszernek, a schemának a nevelésben nem sok hasznát vehetni. És a nevelésben sokkal

inkább, mint a többi tudományokban nem a merev és absztrakt fogalmi *schémára*, hanem az eleven módszerre esik a súlypont. Illuzió, ha azt hisszük, hogy a rendszer, amelyet a nevelésre mesterségesen reá erőszakoltunk, magából a dolog természetéből, szervesen hajtott ki.» Lehmann aztán erősen bírálja Herbart és követőinek pädagogiáját s azt az etikát, melyen ez a rendszer alapszik — teljesen elvetendőnek és hiúnak ítéli. A rendszernek, a világnézetnek nem vesszük semmi hasznát.

«Tanulni azonban még mindig sokat tanulhatunk Herbartól, de csak úgy, mint Platótól vagy Rousseautól, hogy a korhadttá vált rendszert feladjuk és azon egyes nagy gondolatokra szorítkozunk, melyek annak élettartalmát alkotják. (l. 288. l.). E helyett azonban Herbart követői, amin nem lehet ugyan csodálkozunk, miután a Herbart filozófiai gondolkörébe beleélték magukat és azt méltányolni tanulták, ahhoz is ragaszkodnak, ami annak szilárd támasztékát, héját látszik tenni. Sőt a Herbart pädagogiájának valódi és eleven értékei meg annak történetileg ugyan érthető, de megmerevedett és gyümölcstelen formái között nem tettek különbséget, sőt nem ritkán az utóbbiakat tölték előtérbe az előbbiei helyett. A rendszer pedig előli az élettartalmat: ez mindegyik ethikai pädagogiának a sorsa (l. 291. l.). Már pedig Goethe szerint is ki szerethetné a száraz héjat? (Und niemand kann die dürre Schale lieben.)»

Azonban Lehmann maga sem tartja meg utóbbi kijelentését, mert evvel ellentétbe jutva, Natorpnál nemcsak a tartalmat, hanem annak burkát, magát a rendszert is dicséri.\*

\* Könyvének 291-ik lapjához csatolt jegyzetben olvassuk: Herbart pädagogiájában az individualisztikus jelleg époly egyoldalúlag lép előtérbe, mint a XVIII-ik században, irodalmunk klasszikus korszakában általában, amelyhez az ethikai tartalmánál fogva tartozik. Korunk állást foglal az individualizmusnak ezen egyoldalúsága ellen, és napjaink pädagogiájában is látjuk azt a törekvést sokszor egyoldalúan is, hogy szociális kötelességeinkkel és hajlamainkkal nagyobb mértékben számot vessünk. Ebből hajtott ki korunk szociális pädagogiája, amelynek az elméletben Natorp adott legjelentékenyebb kifejezést. A pädagogiának is a fogalmak rendszeres fejlesztése teszi az alapját, Kant határozmányaihoz csatlakozva, melyekkel ügyesen olvaszt össze Natorp néhány vonást a Plató filozófiájából. A felépítés nemcsak egyszerűnek, hanem nagynak is tűnik fel, de az alapfogalmak, mint pl. az ösztönnek és akaratnak elmélete époly kevésbé állják ki a pszichológiai és logikai vizsgálatnak a

Szóval Lehmann arra a következtetésre jut, hogy a pädagogia nem tudomány; legfeljebb csak történeti tudomány lehet. A nevelés a gyakorlatban művészet, s az elmélet itt is époly viszonyban van a gyakorlathoz, mint az esztetika a művészeti foglalkozáshoz. Lehmann jól tudja, hogy ez is csak analogia, a milyeneket Comenius csinált, de az, amit ebből tanulhatunk, még nincs kimerítve.\* Lehmann ettől az analogiától igen sokat vár: Nemcsak a nevelés valódi lényege tárul fel ez által előttünk, hanem azt a jelentőséget is megállapíthatjuk ebből, ami a pädagogiai elméletet egyedül megilleti.

Lássuk főbb gondolatait. Miként a szobrász kőben vagy ércben ábrázolja az isteneknek képeit, amelyek lelki szemei előtt lebegtek, épígy a nevelő is azon eleven anyagban, melyet reá nézve az ifjú emberi lélek mutat, akarja a maga eszméjét megvalósítani; miként a műkertész a fákat és virágokat céljai szerint tudja irányítani és alakítani (imé! a Comenius-féle analogizálás), épígy akar a pädagogus is növendékei életösztoneinek és hajlamainak céljai szerint való irányt és alakot adni. Egy teremtő ösztön az, amely őt lelkesíti, egy átszellemült nemzési ösztön, amint azt Plato egyik legszebb és legmélyebb értelmű dialogusában kifejtette. A nevelő növendékének ifjú lelkét alakítani akarja vagy a saját képmására és hasonlatosságára, vagy egy eszmény után, melyet ő egyénileg nem érhetett el, vagy végül — és ez a legmagasabb lehetséges álláspont, —

próbáját, mint Kantnak megfelelő fogalmai. Ami azonban Natorp könyvét (Socialpädagogik 1899 Stuttgart) sok más felett kitünteti és azt kiváló jelenséggé teszi, az az érületnek az ereje és mélysége, amelyből az egész fakadt. Amire Pestalozzi vallásos és filantropikus érzelmeinek túlradó hatása alatt törekedett, annak itt filozófiailag megtisztult és mélyített kifejezését találjuk meg. Hogy azonban Natorpnál is megvan a filozófiai rendszer, az a héj, melytől Lehmann annyira idegenkedik, és hogy ez a héj bizony elég kemény dió, míg azt felbontanunk sikerül, annak bizonyosságául legyen szabad a magam értekezésére utalnom, mely «Natorp Pál pädagogiai rendszere» címmel az Athenäumban jelenik meg (l. 1906. évfolyam 2., 3., 4. és 1907. évfolyam első szám.).

\* Ugyanezt mondom idézett értekezésemben: A föld és növény miveles és a lélekmiveles párhuzamba állításából eredhető tanulságot a jó Comenius már eléggé kihasználta, míg a másik analogia amely a pädagogus és művész tevékenysége között konstatálható, még mindig elég termékenyek ígérkeznek. (Athenäum 240. l.)

anélkül, hogy magára gondolna, tisztán azon képet tartva szeme előtt, melynek alapjait maga a természet rakta le a növendék hajlamaiban. Az elsőre nézve Platot, a másodikra nézve Pestalozzit, a harmadikra nézve Gœthet tartja Lehmann jó példáknak.

Másodsor, az elméleti pädagogia épügy viszonylik a nevelés gyakorlatához, amint az esztetikai elmélet a művészeti gyakorlatához. Láttuk fentebb, hogy Herbart a nevelési célnak általános meghatározásából, amelynek az emberiség mindegyik korszakában és állapotában érvényesnek kell lenni, — akarta levezetni egy époly általános érvényű neveléstudománynak az egyes szabályait és határozmányait. Épigy a philosophia is a Herbart idejében, mint általában a német irodalomnak klasszikus korszakában, rendületlenül hitt egy általános érvényű esztetikának lehetőségében, amely aztán mindenféle művészeti alakítást szabályozna és meghatározna. Meg volt győződve, hogy a szépnak általános fogalmát objektív meg lehet állapítani és hogy ebből a művészet minden egyes fajára és mindenféle művészeti tevékenységére nézve szabályokat lehet levezetni, amelyek époly általános érvényűek lennének.» (l. 300. lap.)

Azóta már megtanultuk — hozzátehetné, hogy leginkább a pozitivismusból és specialiter a Taine mű-bölcséletéből —, hogy a szépet nem objektív és metafizikailag, hanem szubjektív és pszichologailag kell magyarázni és megérteni. A metafizikai esztetika helyére a pszichologiai és művelődéstörténeti esztetika lépett. Ezt elfogadhatjuk s kiegészíthetjük azzal, hogy az esztetikában tényleg abszolút értékek nézetünk szerint sincsenek.\* De a relativ értékekből is fakadnak normák, követelmények, melyeket a művész művészetének kára nélkül nem mellőzhet. Lehmann nincs tisztában magának a lélektannak az elveivel, mikor azt mondja, hogy ez az esztetika sohasem vetemedhetik arra, hogy a művészeti alakításra nézve szabályokat állítson fel. Épigy hibás aztán az a nézete is, hogy hasonlóképen a pädagogusra nézve sem állíthat fel általánosan kötelező szabályokat az elmélet, mert e téren is több függ a csak sejtő és homályos ösztönöktől, a naiv intuíciótól, az érzéstől, mint a tudatos belátástól. «A pädagogia nem

\* L. szerző értekezését «A normatív elv jelentőségéről az esztetikában» Athenæum 1904-ik évfolyam 4-ik szám 572. lap.

tudomány — ez még nem teszi azt, hogy az a pillanatnyi ötletnek, a személyes véleménynek vagy pláne a hangulatnak a dolga; ez csak azt jelenti, hogy az nem elméleti, még kevésbé absztrakt rendszer. A nevelés mint gyakorlat nem technika — ez még nem teszi azt, hogy anevelést nem kell tanulni, csak azt, hogy azt nem mindenki tanulhatja meg és senki sem tanulhatja meg tökéletesen.» (l. 306. lap.)

A párhuzamot végül még arra is kiterjeszti Lehmann, hogy miként a művészi gyakorlat kell, hogy megelőzze az elméletet, épügy az elméleti pädagogusnak is a gyakorlatból kell elvonnia a maga elméletét.

Látjuk, hogy Lehmannak némely részletben igaza van, de a baj az, hogy ezt az analógiát — amely különben is sántit — tulságba hajtja. Érdekes volna a kétféle emberi tevékenységben konstatálható hasonlóságok mellé odaállítani a különbségeket is, amelyeket Lehmann nem vett tekintetbe.

Alaptévedése aztán Lehmannak, hogy csak azt akarja tudományának elismerni, amiben abszolút örök időkre szóló igazságok és értékek vannak. Ma már ezt a fizikai tudományoktól sem követeljük, mert fizikai fogalmaink is folyton változnak, abszolút örök igazságokat egyedül a matematikában mint formális tudományban találhatunk. Minden szellemi tudomány az időhöz van kötve, ebben megegyezünk Lehmannal. «Hogy a multnak nevelési értékei között célokban és eszközökben melyeket kell korunk és a mi álláspontunkhoz képest érvényeseknek tartanunk — azt csak az egyes korok miveltségi ideáljának és céljának gyakorlati megvilágításából merithetjük.»

E tekintetben például Schubert-Soldern is egyetért Lehmannal, anélkül, hogy ezért a pädagogiának mint elméletnek tudományvoltát kétségbe vonná. «Nincs abszolút pädagogia, mert annak céljai és eszközei a körök és a társaságok szerint változnak; maradandó ezekben csak az, ami az általános emberihez tartozik úgy, amint az fejlettebb társaságokban megnyilatkozik, mert a fejletlenebb társaságok a szándékos nevelésnek még a kezdeteit sem ismerik, még kevésbé a nevelésnek a szervezését. (l. id. műnek a bevezetését.) Miután a pädagogiának a korok szerint változó céljai és eszközeiben mégis van állandó s ez az általános emberi; ennek kimutatása, feltárása az ismeretelméleti pädagogusnak feladata, míg a kor pädagogusát vagyis





az, aki saját korának nevelési eszményeit és módjait — felismerve annak szükségleteit és vágyait — van hivatva megállapítani, Schubert szociálméleti pædagogusnak nevezi. «Az iskola célját az életből, még pedig a közös, társadalmi életből kell venni. Ez a társadalmi élet folytonos változásban van; a változással változnak a társadalmi szükségletek és ezeknél fogva a nevelés céljai is. De mindezen céloknak és társadalmi szükségleteknek vannak bizonyos általános alapjai, mint azoknak feltétele, amelyek minden korszakban megvannak és nemcsak egyesekben, mert ezek mindenféle társadalmi viszonynak és állapotnak legegyszerűbb alkatelemeit és legelemibb kombinációit foglalják magukban. Ezeket minden *egyének* társadalmi tudatában megtalálhatjuk, mert ez képezi mindenféle világismeretnek ismeretelméleti alapját. Ebből következik, hogy az ismeretelméleti pædagogus, mint ilyen nem lehet saját korának elméleti vagy gyakorlati pædagogusa; célja, hogy tisztítólag, az álláspontot kiszélesítőleg hasson, vagy hogy esetleg megakadályozza az olyan céloknak a felállítását, amelyek sociálisan mindenféle nevelésnek ellene vannak. De nem az ő célja, hogy saját kora nevelésének céljait a részletekben megállapítsa. Ez a filozófiailag és egyuttal ismeretelméletileg képzett szociálpædagogusnak a feladata. (L. id. mű. 3. lap.) «Schubert tehát ismeretelméleti és szociológiai alapra akarja fektetni a pædagiát; sajnos, hogy nézetét e tekintetben nem világítja meg bővebben.

Lehmannak azon gondolata kapcsán, hogy a pædagogus művész, s így nagy súly esik a nevelő személyiségére, és Schubert Soldern azon gondolata kapcsán, hogy a nevelés csak társaságban lehetséges, mert csak a társaság teszi az embert, tanulmányunk utolsó részében ismertetni fogjuk az ú. n. személyiség pædagiáját és a sociálpædagiának reformgondolatait, vagyis azon új eszméket, szempontokat, melyeket ezek a szociálpædagógusok vittek be a nevelés elméletébe.

DR. SZÉKELY GYÖRGY.