

## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### R. Lehmann a neveléstörténetről.

A poseni akadémia tanára a neveléstörténet alapelveiről szóló újabb tanulmányában megállapítja, hogy az utolsó évtized egyre szélesebb körökre kiterjedő pedagógiai érdeklődése aránylag kevés hasznára volt a neveléstörténetnek. Ennek okát abban látja, hogy a nevelési eszméknek s azok gyakorlati és szervezeti megvalósulásának fejlődésébe való betekintés a legtöbb ember szemében értéktelennek tűnik fel ama felvilágosítások mellett, melyekkel a laboratórium, kérdőív és statisztika kecsegtet. Kiterjedt a neveléstudomány területe is az a törekvés, amely korunkban uralkodik, hogy mindenben a természettudományi módszert alkalmazzák. Joggal — jog nélkül közvetlen hasznót reméltek a nevelés kérdéseinek exakt tárgyalásából és a «kísérleti pedagogia» lesz a legújabb kor kedvencévé, amely a nevelés ügyének szellemtudományi, kivált pedig történelmi tárgyalását háttérbe szorította. Ez azonban nem akadályozhat meg abban, hogy azok, akiknek a pedagogia valamivel többet jelent az elemi oktatás «exakt módon megállapított technikájánál», ne sorozzák ezt a rendszerbe, melyet a szellemtudomány fogalmával szokás átfogólag megnevezni. A nevelés lényegét ugyanis nem lehet megérteni egyébként, csak úgy, ha az emberiség életében való kialakulását nézzük. A pedagogia ugyanis, ameddig nem keresi a csatlakozást a lélektanhoz, a neveléstörténeten alapul, természetesen a legáltalánosabb értelemben véve a szót, vagyis a jelenkor történetileg kialakult állapotait és tényeit is beleértve. A történeti szemléletben újabban, amióta a szociális áramlatok a lelkeken mindjobban uralkodóvá váltak, eltérbe került a szociológikus elv, mely szerint a nevelésnek főképen társadalmi feladatait kell tekintetbe venni, a szociális pedagogika alapjait kell megvetni s történetileg nézve is, a nevelést a maga fejlődésében mint folyamatos kollektív munkát kell felfogni. Ha, ennek megfelelően, az összességet tekintjük a haladás hordozójának, olyan

nehézségek merülnek föl, amelyek megoldhatatlanoknak látszanak. A mai generáció valóságérzéke ellentmond Hegel ama tanításának; hogy úgy a cselekvő és teremtő népek, valamint egyes tagjaik csupán eszközei és hordozói az eszmének s ma már nyilvánvaló, hogy a teremtő individualitás jelentőségét a kollektív történeti felfogás sem vetheti el. Mert «mi az eszme a személyiség nélkül, mely azt kimondja és képviseli?» Individuális tehetségek és hajlamok mindenkor keresztezik az általános irányokat s azokkal mintegy szövődékebe bogozódnak. E szövődék csomóinak feltárásából és kioldásából áll a történeti megértés.

Az általános irányok és individuális folyamatok eme viszonya világosan látszik a neveléstörténetben s ez utóbbiak érthetőbbek, mint bárhol másutt. A nagy nevelői gondolatok forrásai ugyanis nem felkutathatatlanok, hanem rendszerint egészen pontosan rá lehet mutatni gyökereikre. Éppen ez átlátszósága folytán a neveléstörténet a többi szellemtudomány tanítómesterévé lehet még valaha.

Azonban még így is nagy nehézségekkel kell a kutatónak megküzdenie, mert egyetlen szellemtudományban sem kell annyi heterogén befolyásra tekintettel lenni, mint itt. A nevelés alakulását állandóan befolyásolják az általános világnézetek és értékítéletek, melyek egyrészt a filozófiai gondolkodásra, másrészt a gyakorlati élet követelményeire vezethetők vissza. E világnézetek s az életről való felfogások első gyűjtőpontjai a nagy személyiségek, kiket az tesz eredeti pedagógiai gondolkodókká, hogy koruk általános világnézetéből és életfelfogásából új követelményeket tudnak megállapítani s ez eszmékből és szükségletekből új nevelési rendszert.

A neveléstörténet azonban nem elégedhetik meg a nevelési eszmék és elméletek fejlődésének vizsgálatával. Ez ideális tényezőkön kívül foglalkoznia kell a reális tényezőkkel is, mert a gyakorlati követelmények, a szociális és nemzeti élet tényei nem mondanak le igényeiről s befolyásuk mindig hathatósabb, mint a nevelés elméletéé. Vigyázni kell tehát, hogy e két szempont ne kerüljön ellentétbe egymással. A reális viszonyok befolyása a valóságra hatalmasabb s mégis megtörténik, hogy eszmei követelmények oly tartós és alakító erejűeknek bizonyulnak, hogy nélkülök nem tudók sem elgondolni, sem megérteni a tényleges fejlődést. Nem szabad arról sem megfeledkezni, hogy az elmélkedők rendszerint az életből indultak ki, a legtöbb közülük nem is tudott szabadulni az őt körülvevő valóságtól, s valamennyiről megállapíthatjuk, hogy tisztán látták koruk tényleges állapotait. Ezekből erednek tapasztalataik, míg szellemi életük az eszmei világban gyökerezik. Munkásságuknak éppen az a végső célja, hogy a nevelés e gyökereken fejlődjék tovább.

A nevelési tények története lényegük szerint szociológiailag értelmezendő, mert azok a tényezők, amelyek ennek alakulását megszabják, csaknem kizárólag szociális jellegűek. A nevelés a társadalom egyik működése s e nevelés szervezete kizárólag a társadalom műve. Primitív viszonyok között a szülőknak az ifjabb nemzedékre tett hatását az a közvetlen szükséglet irányítja, hogy a gyermekek a fentálló életrendhez való alkalmazkodásra, a maguk lábán való megállásra, önmagukról, esetleg elaggott szülőikről való gondoskodásra képesek és készek legyenek. De már e primitív állapotban találkozunk olyan rendszerint vezető egyéniségekkel, akik a szoktatás körén fölülemelkednek. A szervezett társadalomban megindul aztán a képzés és itt már nevelői intézményekre bukkanunk. A szociális tényező tulajdonkép az állam és kultúra követelményeinek érvényesülésével lép be a fejlődésbe. Kezdetben ugyanis csak a kormányzónak kellett művelteknek lenni. A fejlődés folyamán azonban egyre nőtt azoknak a száma, akiknek oktatását és nevelését az állam érdeke kívánta; ha az nem is volt terjedelem és mód tekintetében mindenki számára egyforma.

Hasonló módon fejlődött a vallásos élet is.

Úgy az állam, mint az egyház természete szerint konzervatív hatalom lévén, hajlandó a szükségesnek és a célhoz mérten megfelelőnek bizonyult nevelést fenntartani. Változást tehát csak valamely új tényező érvényesülése idézhetett elő. A minden irányban meginduló gazdasági fejlődéssel valóban növekedni is kezdenek a nevelési szükségletek s az életpályáknak megfelelően differenciálódnak. E fejlődést azonban a szociális igények és gazdasági érdekek konfliktusa, továbbá az állam változott alapelvei s az egyház közt folyó küzdelem zavarja.

Mint heterogén elem lép e fejlődési folyamatba az eszmei tényező, mely az ismeretek és készségek átvitelében egységet teremt s így azt neveléssé, műveléssé emeli.

Az eszmei kívánságok gyakran találkoznak a reális követelményekkel, sőt egybe is olvadnak különösen ott, hol egyetlen rend uralkodik a nevelésben a maga nézeteivel és érdekeivel. E viszonyból határozott nevelési eszmék váltak ki, melyek típusoknak tekinthetők; amennyiben, ha egyes részletekben módosulva is, a neveléstörténet egész folyamán ismétlődnek és uralkodnak. Így a lovagi nevelés arisztokratikus eszméje, mely a testi kiművelés alapján erkölcsi és esztétikai értékek kifejlesztésére törekedett a tisztán szellemi értékek háttérbe szorításával, határozta meg a hellén ifjú nevelését, érvényesül a XI. és XII. század cudvari nevelésében s uralkodik Locke-nál. Ennek ellentétét állította fel Sokrates az intellektuális nevelés esz-

ményében, melynek megfelel a középkor papja s a XVIII. és XIX. század tudósidealja. A polgári nevelés későn kezdi a neki megfelelő művelődési típust kifejleszteni s határozott formát csak napjainkban nyer az állampolgári nevelés gondolataiban.

A neveléstörténet tényezői közül különösen kiemelkedik az őseredeti nevelői ösztön s ezért mindenekfölött kell értékelni. Ez nem azonos a gyermekek iránti pusztá szeretettel, sem az ifjú szépség és szeretetreméltóság keltette esztétikai örömmel. Ellen Key pedagógiája és más hasonlóan zavaros művek bizonyítják, hogy tisztán az érzélem nem lehet irányító. A szeretet melegséggel, étellel hatja át a nevelői tevékenységet; de nevelői akaratról csak akkor lehet szó, ha ez társul a helyes irány megtalálásának ösztönével vagy ennek bírásáról való meggyőződéssel. Ez az ösztön, mely csírájában minden normális emberben megvan, a nagy pedagógusokban a maga fejlettségében áll előttünk. Egyénenként természetesen sokféle fokozatú, de mindenikben megtalálható lényeges vonása az erő, mely, miként a művész ösztöne, teremteni akar, az ifjú lelket teremtve újjáalkotni.

Közelebről vizsgálva e teremtő akarat irányait, három típust különböztethetünk meg a nagy nevelők között: A nevelő a növendékben vagy saját magát akarja megújítani és utánozni, mint pl. Plátó, aki filozófussá neveli tanítványait, amivé mestere példája után magát nevelte volt; vagy ellenkezőleg, mássá, magánál erősebbé és egészségesebbé akarja nevelni, mint Pestalozzi. Melléje állítható Rousseau, kit belső meghasonlása visz arra, hogy Emilben keressen vigasztalást, oly személyiségben, akiben az el nem ferdített természet a tisztult kultúrával harmónikus frigyben egyesül. E kettővel szemben áll az objektív típus, melyet Goethe testesít meg. Mivel a magasajátosságából kell minden növendék azzá fejleszteni, amire a természet utalta s amit fejlődésének végső céljául kitűzött, következőleg a nevelő nem egyéb, mint a természet végrehajtója. Ezt az objektív típust legmagasabb fokon Fröbel képviseli. Tőle ered az a szép gondolat, hogy nevelő és növendék egyaránt alá van vetve egy eszmei hatalomnak. Ennek hordozójaként lép be a nevelő a történet folyamába, melyben az eszmei hatalom a tárgyalt tényezőkkel egy nagy, történetileg felfogandó egyetemes mozgássá egyesül.

E gondolatokat fejti ki Lehmann *Die Geisteswissenschaften* c. új folyóiratban (1913, 4—5. sz.), mely azóta pártolás hiánya miatt megszűnt.

Váradi József.