

Újabb irányok a pedagógiában.*

Irta: Dr. Gál Kelemen.

A műveltségtörténelem a 16. százévet a reformáció századának, a 18.-at a felvilágosodás századának nevezte. E jellemzés általánossá lett és behatolt az elmékbe, a köztudatba.

A 19. százévet még nem sikerült lényegében ily rövid szakokban jellemezni. Ennek okát két körülményben látjuk. Egyik az, hogy még igen közel állunk ehhez a korhoz. Még nem láthatjuk a sok fától az erdőt. Az az idő még nem múlt, még közöttünk él, az eszméket, a törekvéseket, az irányokat és tendenciákat képviselő egyének még közöttünk járnak és működnek. Ez a félig múlt még ezer és ezer szállal szövődik bele a jelen szövedékébe. És még forrnak, alakulnak és változnak a lelkek, a gondolatok, a világnézetek. Még nem fejeződött be a forrás, a kijegecedés korszaka. Még zavarodnak és csapkodnak a zavaros hullámok s mindenféle idegen elemet ragadnak magukkal. Idő kell arra, hogy a zavarosan hullámzó forrás befejeződjék, a salak, az idegen elemek leülepedjenek s e hatalmas folyam vize a maga tisztaságában álljon a szemlélő előtt.

Másik oka annak, hogy a 19. század szavakba foglalt jellemzését még nem sikerült senkinek mindenkit kielégítő módon adnia, az, hogy a múlt század közepe óta a szellemi élet végtelenül gazdagon és sokféle irányban fejlődött ki. A tudományok története nem mutat több példát ehhez fogható fejlődésre. Mikor a természeti tudományok fejlődésével a vizsgálódás és kutatás módszerei és eszközei tökéletesedni kezdettek, egész új világok, új makrokozmosok és mikrokozmosok nyíltak fel a csodálkozó és meglepett ember előtt, amelyek új csodák, új érthetlenségek hitével, más felől új remények és merész kilátások távlatával töltötték el lelkét. Megszaporodtak a világok, megnövekedett a problémák száma,

* V. ö. Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts*. II. kt. E. Scholz, *Geistige Strömungen und pädagogische Probleme*. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 18. évf. 1. 2. füzet. Fináczy, *Újabb törekvések a didaktika terén*. Magyar Paedagogia. 1908. Gömöri Sándor, *Egyéni és társadalmi paedagogia*. U. o. 1905. Székely György, *Paedagogiai antinomiák*. U. o. 1906. Döri S. Zsigmond, *A paedagogiai kísérlet értéke*. U. o. 1907. Székely György, *Reformtörekvések a tudományos paedagogia terén*. U. o. 1907.

megsokasodott a munka terhe. Ha eddig lehető volt egy embernek, egy agyvelőnek a létező tudomány egész kincsét átölelni, hatalmába keríteni s uralkodni rajta, ez most már lehetetlenné vált. A polymathia, a polyhistor fogalma ebben a korban már anachronizmus.

Az új világok, új tudományok a gyakorlati életet is megváltoztatták. Új szükségletek, új követelmények állottak elé, amelyek kielégítést követeltek s amelyek kielégítéséről a természeti tudományok fejlődése nyomán járó technika a maga bámulatos találmányaival és felfedezéseivel előzékenyen gondoskodott. Nem volt több olyan kor, mint ez, melyben a tudomány olyan készségesen szegődött volna a gyakorlati élet szolgálatába.

A munkának ezzel a sokféle irányban való tagolódásával, a hivatások és feladatok differenciálódásával karöltve jár az eszmények, a törekvések, a vágyak és remények differenciálódása. A munka minden téren célkitűzéssel indul, még pedig mindegyik más és más céllal. Minden törekvés a maga célját figyeli, annak eléréseért veti latba erejét, annak valósulásáért lelkesedik, annak kierőszakolására veti rá lelkét. Így az eszmények is differenciálódnak. Amint a tudományban az egyetemes, átfogó gondolatok és elméletek helyét és uralmát a speciális szakkérdések kultusza váltja fel, úgy váltják fel a széleskörű világnézetek és eszmények uralmát más, a gyakorlati élet irányítására alkalmasabb reális eszmények. Ez a jelenség általános a tudomány, a művészet, vallás, a társadalmi élet különböző területein.

Ezért a majdnem számbavehetetlenül sokféle irányért és törekvésért nehéz, majdnem lehetetlen a lehanyaglott évszázad szellemi eredményeit megállapítani. Paulsen „a történelem századának“, Fischer Kuno „a bírálat századának“ nevezte. Mások „a természet-tudományok századának“, ismét mások a technika, a socializmus, a nemzetközi viláfgorgalom századának mondták. Ki tagadhatná, hogy nincs igazság mindeme elnevezésekben? Mindenki, aki jellemezni próbálta e kort, a maga sajátos szaktudománya élesítette és iskolázta szemével nézte a százév végén hullámzó kulturális jellenségek chaosszerű tömegét, a maga tudománya fejlesztette logikus gondolkodásával rendezte el, válogatta ki azokat a részlet-tényezőket, melyekből összegeződik a jellemzésben kifejeződő világkép resultánsa.

De nevezték ezt a kort „a gyermek századának“ is (Ellen Key). S valóban be kell látnunk, hogy az érdeklődés soha nagyobb

figyelemmel nem fordult pedagógiai kérdések és problémák felé, mint korunkban. Ez érdeklődés a neveléssel s ennek intézményeivel, az iskolával való elégedetlenség érzelméből született s ez elégedetlenség sok kifogást, sok reformgondolatot, sok új irányt vetett fe:színre.

De a nevelés elméletének csak széleskörű, egész néprétegeket, nagy társadalmi közösségeket és alakulatokat átható eszményeinken lehet és szabad alapúlnia. Ezért van az, hogy a köznevelés reform-kérdései oly lassan és nehezen érlelődnek; és ezért van az, hogy a nevelés és oktatás intézményei az iskolák, az észszerű konzervativizmus képviselői. S ez ellen hiába menddörög Ostwald. Egyének, társulatok, kisebb érdekcsoportok kísérletezhetnek az iskolával. A nyilvános köznevelés — a paedagogia története mutatja — mindig olyan intézményekben folyt, amelyek a legszélesebb és legáltalánosabb körű közösségtől elfogadott és vallott eszmények alapján létesültek és működtek.

Ebben a gondolatban aztán az is benne foglaltatik, hogy a nevelés elméletének és eszményének s a nevelés munkájáért hivatásszerűen élő iskolának külső és belső berendezettségében a korszellemmel szükségképen változni kell. És változik is, ha nem is oly gyors tempóban, ahogy a modernnek, a reformerek óhajtanák.

Ha változik a korszellem, a világnézet, szükségképen változik a nevelés célja s ehhez módosúlnak a nevelés eszközei és változnak az iskolák is. Ismerjük a görög és római nevelés rendszerét, melynek célja az volt, hogy az állam szolgálatára készítse elő az ifjúságot. A középkorban az egyház veszi kezébe a köznevelést, a maga céljai szerint rendezi be az iskolát és a tanulmányok rendjét, melyeknek betetőzéseül odaállítja a theológiát. Ennek a nevelésnek az volt a célja, hogy az ifjú lelkeket e világ nyújtotta élvezetektől elfordítva a jövő életre, a másvilági üdvösség sovargására készítse elő: a bölcsesség kezdete az isten félelme. A felvilágosodás korában a hasznossági elv lép előtérbe s e kor iskolái használható, ügyes polgárokat igyekeznek nevelni a társadalomnak. A 18. százév végéfelé, a német irodalom második klasszikus virágkorában, a nevelés célja a *humánizmus*, a tiszta emberi lesz. Ezt hirdetik *Winckelmann*, *Schiller*, *Goethe*, *Humboldt Vilmos*. Ennek az iránynak eszménye a görög ókor embere a német ifjút göröggé kell nevelni.

A humánizmus, az általános emberi mint nevelési cél a 19.

százév folyamán mindinkább vesztít általánosságából. A humanizmussal ellentétben a természettudományok hatása alatt a nevelés célját mind többen keresik és találják meg a realizmusban s az erre vezető eszközök között a természettudományi ismereteket helyezik az első sorba.

Paulsen igen szépen fejtegeti,¹ hogy a megváltozott korszellem követeléseként mint hatoltak be a német humanus gimnáziumba a klasszikus tanulmányok mellé és rovására a modern műveltség elemei, amelyeket bizonyos időn túl nem lehetett többé mellőzni, figyelmen kívül hagyni. Így állott elé aztán a gimnázium oktatási anyagában az a kettősség, melyet ő *utraquismus*nak nevez s ennek szükségképeni következménye lett az a réme a gimnáziumnak, amelyet *túlterhelés* néven még ma is hallunk. Nézete szerint a gimnázium nem gyógyul meg addig, míg e kettős terhe valamelyikétől meg nem szabadul. Hogy melyiktől? Ez iránt nem lehet kétség. Ezt már a korszellem, a mind erősödő modern világnézet, a mai ember eszményei és törekvései fogják eldönteni. Paulsen látja is már a küzdelem végét és eldöltét, melyben a *nemzeti* szellem, a német nyelv a maga sokáig nélkülözött jogához jutva teljes erővel és eredménnyel ugyanazt a célt fogja szolgálni és munkálni, amelyet hosszú időközön át a latin szolgált. Ő nem ellensége a latinnak, távol áll a pedagógiai Stürmer és Dränger-ek ama hangos és féktelen hadától, akik között Ellen Key, Gurlitt, Ostwald a legnagyobb tekintélyű vezérek. Ő elismeri és tiszteli a latin jogát, sőt meghagyja középponti helyzetében is, de nem *minden* iskolában, hanem csak bizonyos iskolákban, melyeknek hívatásául a klasszikus tanulmányok ápolását ismeri el. De — mondja ő — a szél fú, ahol akar. Az iskola nem csinálhat szelet, nem is irányíthatja azt. Mit csináljon tehát? Az lesz a legbölcsebb, ha alkalmazkodik a szél fúvásához.

Ez a szélfúvás az a korszellem, az a világnézet, amely a maga képére teremti a nevelést és az iskolát. De a szél nem mindig ugyanazon irányban fú. Sokszor szeszélyesen rövid időközökben változtatja irányát. Máskor ugyanazon időben az alsó rétegekben egy, a felső rétegekben ezzel egyenesen ellenkező irányban fú.

Ez a szélfúvás hozta magával a 19. százév elején a lelkek-

¹ Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. 1897. II. kiadás.

nek azt a meggyőződését, hogy a *tudás hatalom, a legfőbb jó a műveltség*. S ez a gondolat teremtette meg a *tanító* iskolát. Ez az iskola rávetette magát nagy buzgalmában a tanuló értelmére, emlékezetére; megtömte az elmét egy csomó képzetrel és gondolattal, egy rakás pozitív tudással; kifejlesztette egészen jó-hiszemű egyoldalúsággal azt az intellectualismust, amelyről a római klérus legnagyobb elméjű és legnagyobb szívű főpapja *Prohászka* csak nem régen panaszkodta el a tudományos akadémiában, hogy „ő!“.

Ez a tanítás nagy súllyal nehezedett az elmére. A tudás anyaga felette sok volt. S azok, akik a gyermeki psyche természetét is vizsgálták, de meg a tanító-iskola falai közül kikerülő nemzedék sürgését-forgását az életben s a társadalmi életnek ezek nyomában fel-felbukkanó jelenségeit figyelő szemmel nézték, észrevették, hogy a puszta tudás nem feltétlen érték, hogy a tudás hatalmát és erejét rossz, erkölcsileg kifogás alá eső célok szolgálataiba lehet hajtani, még pedig annál inkább, mennél kizárólagosabb helyet foglal el az elmében a tudás. Belátták, hogy a tiszta tudás, a világos gondolkozás, az életrevalóság, a serény munkásság, ha önző célok vezetik, nagy hátrányára és veszélyére lehetnek az egyesnek is, a közösségnek is. Ezek mellé szükségesek állandó vezetőkkül az erkölcsi normák és parancsok.

És ekkor észrevették a léleknek egy eddig műveletlenül hagyott, a tudat félhomályában titokzatosan élő és ható területét, melyből az érzelmek s az *erkölcsi jellem* szilárdsága fejlődik. Kant már határozottan hangsúlyozza az erkölcsi célt, a kötelesség-érzet fejlesztését tüzvén ki a nevelés céljául. Herbartnál már egész szervesen megépített rendszerben jelenik meg a *nevelő* oktatás, melynek célja az *erkölcsi jellem* ereje és szilárdsága. Nála a tanítás anyaga mint öncél (didaktikai materializmus) elveszti jogosultságát, eszközi jelentőségűvé lesz; a tudás, a képzetek és gondolatok csak eszközök arra, hogy az ember nemesebb valóját, az akaratot, az erkölcsi jellemet a sokoldalú érdeklődés útján teljes kifejlésre segítsék. Így a *tanító* iskola *nevelő* iskolává változik Herbartnál.

Herbart pedagógiai rendszere egy céltudatosan, szervesen megépített, nagy conceptiojú mű s az ő koráig az egyedüli, melynek kifejezetten a nevelés kérdéseinek tárgyalása a kizárólagos célja. Előtte is, az ő korában is sokan voltak filozófusok, akik

paedagogiai kérdésekkel foglalkoztak, de inkább csak mellékesen, amennyiben filozófiai rendszereik kiegészítéseként szükségük volt ezekre. Ő az első, akinek gondolkodása középpontján a pedagógia elmélete áll.

Nevelési eszméi mind nagyobb körben lettek ismeretessé, mind több hívőt és követőt toboroztak maguk mellé úgy, hogy a 19. század utolsó tizévéig majdnem általánosan és mondhatnók kizárólagosan uralkodtak nemcsak Németországban, hanem Franciaországban, Amerikában is és általában mindenütt, ahol a német szellem hatása erősebben érvényesült. Nálunk ismeretes dolog, hogy a középiskolai tanításterv egészen Herbart gondolatkerében mozog; valamint az is, hogy a budapesti gyakorló főgimnázium célja épen az ő módszerének elsajátítása és gyakorlása.

De az utóbbi időben részben vele párhuzamosan, részben ellentétben különböző áramlatok keletkeztek a pedagógiai gondolkodás folyamatában.

Herbart pedagógiája alapjelmében individuális, habár a *szociális* vonatkozásokat nem mellőzte teljesen. Ismeretes előttünk, minő diadalmas erővel hatolt előre a szociális gondolat az emberek elméjében a múlt század utolsó éveitől. Feltűnő-e, ha e gondolat a pedagógiai elmékedésekbe is bebocsátást követelt magának? Ez irány képviselői nem elégedtek meg azzal, hogy az iskola a növendéket a maga egyéni feladatainak, élethivatásának betöltésére tökéletesen kimívelli és a nevelőoktatás által a sokoldalú érdeklődés útján erkölcsös jellemmé fejleszti. A szociális pedagógia hívei szerint a nevelés célja az egyénnek a szociális életre, a közösség életére és munkájára való előkészítés. E felfogás szerint tehát nem az egyénért, hanem a társaságért, a közösségért foly a nevelés munkája, mely akkor teljesítette hivatását és fejezte be teendőjét, amikor az egyént a társaság által és érdekében reávaró kötelességek, erkölcsi és intellektuális feladatok elvégzésére megfelelően kimívellte. Ennek az iránynak legtekintélyesebb képviselője *Natorp*, aki a neokantianizmus álláspontján deduktív módon fejti ki nevelélméletét és *Bergemann*, aki a tapasztalat alapján állva induktív úton építi meg kulturpedagógiáját.

Egy másik Herbart-ellenes irány az, amely a *személyiség* jel-szava körül csoportosul. Ez az irány különösen az ő didaktikáját, az ő módszeres előírásait ostromolja, elsősorban azt az elméletet, melyet követői a *formális fokozatok* tanának neveztek el. Később

visszatérünk e tanítás rövid ismertetésére. Most az áramlat általános jellemzéséül csak annyit, hogy erősen támad minden olyan felfogást és eljárást, amely nivelálló idomitást, élettelen sablont, lelketlen bürokratizmust jelent az iskolában. Erősen kikel az olyan lépésről-lépésre előírt, pontosan kidolgozott módszeres eljárás ellen, részletesen megkészített tanítási terv és tanítási menet ellen, amely elzárja a tanuló lelke elől a tanító eleven személyiségét s ennek szuggeráló hatását, mely módszeres ügyességgel és mesterkedéssel akarja pótolni a személyiségből kiáradó azt a közvetlenül ható eleven erőt, azt a szubjectiv elemet, amely — szerinte — minden tárgyias elemnél nagyobb nevelő hatást és erőt képvisel. Ennek az iránynak legtekintélyesebb képviselője *Linde*, nálunk *Schneller*, akik azzal vádolják a Herbart, de különösen az ő nyomában életre kelt *Ziller*-féle iskolát, hogy oltárt emelnek a módszer istenének s ezen az oltáron áldozatul hozzák a nevelő személyiségét.

A *Linde* irányából mellékhatásként új nevelési követelmények sarjadoztak. Ezek a *művészi nevelés* jelszava alatt a féktelen és korlátlan szubjektivizmust hirdetik, leráznak magukról minden korlátot, minden szabályt; tagadják a lélektan és erkölcsstan alapvető és kizáró jelentőségét a nevelésben és éppen annyi jogot követelnek az esztétikának is. Ennek a nevelésnek célja előkészítés a művészet produktumainak élvezetére s általában a világ esztetikai szemlélésére.

Korunk bíráló szellemének, melynek felidezésében a természet-tudományok térfoglalása és hatása nyilvánul, egyik eredménye az a pedagógiai irányzat, mely *kísérleti pedagógia* címen nagy hangon jelentkezik és mind nagyobb igényekkel és követelésekkel lép fel.

Herbart pedagógiájának két tartó oszlopa van. Egyik az erkölcsstan, másik a lélektan. Az előbbi kijelöli a nevelés célját, az utóbbi megmutatja a célhoz vezető utakat s leszámol az útba álló nehézségekkel. Ez a lélektan az ú. n. tapasztalati vagy empirikus lélektan. A lélektannak a 19. százév második felében elért nagy eredményei a tapasztalati lélektan tanításait sok tekintetben meghaladottakká, elavultakká tették. Ma már kétségtelen, hogy más fogalmaink vannak a lelki élet folyamatairól, mint a minőket a tapasztalati lélektan hirdetett. Más különösen a képzetekről és az akaratról. Herbartnál a képzeteknek rendkívül nagy középponti, majdnem kizáró fontossága van a nevelésnél; mindent, még az

akaratot is ezekből vezeti le, mely utóbbiról azt mondja, hogy „az akarat a gondolatkörben gyökerezik“; s a képzetekből, gondolatokból fejlődnek ki az érzelmek, az akarás és cselekvés módjai és alapelvei.

Tudjuk, hogy Weber, Fechner és Wundt a lélektan történetében korszakot jelölnek, mert megalapították a *fiziológiai pszichológiát*, amely különösen az érzetek tanában meglepő szép eredményeket mutat föl. Ezek a *kísérlet* eredményei. Ennek az iránynak a hatásaképpen fejlődik ki a *kísérleti lélektan*, majd a *pedagógiai pszichológia*, melynél még a pszichológiára esik a hangsúly. Később azonban a kísérlet teljesen a paedagógia szolgálatába szegődik s így kialakul a *kísérleti pedagógia*, amely napról-napra mind több hívőt számlál soraiban. Ennek a tapasztalat nem elég többé; ki kell egészíteni, illetőleg pótolni a kísérlettel. Így állottak elé a pszichológiai-pedagógia laboratoriumai, melyek megfigyeléseket végeznek, statisztikai anyagokat gyűjtenek. Hívei ez iránynak *Lobsien*, *Lay* és különösen *Meumann*. Ez irány nagy hódítást tett különösen Amerikában, hol egyre-másra keletkeznek a kísérleti állomások és laboratoriumok. Nálunk Ranschburg vezetése alatt működik Budapesten egy ilyen laboratorium. Nagy zajjal indult munkának s azért sok ellenkezést és gáncsoskodó bírálatot vont magára.

Az értelem egyoldalú képzése és művelése, tehát lényegében a Herbart-iskolája ellen indul az az áramlat is, amely az iskolában a testi foglalkoztatást, a *munkat* követeli. Angol földön születik meg, Abbotsholme-ban ez alapon álló első iskola, amelyet Németországban *Landeserziehungsheim*-ok név alatt nemsokára sok más iskola is követ. A gondolat Franciaországban is hódít, s már iskolákat is létesített.¹

Amint látszik, mindezek a hullámmások és áramlások vagy Herbartból indulnak ki, vagy beleütődnek; de valamely vonatkozásuk kétségtelen a Herbart pedagógiai gondolatrendszeréhez. Ez is mutatja az ő rendkívüli hatalmát, jó ideig mondhatnók: egyeduralmát a nevelés történetében.

A következőkben ezeket az áramlatokat fogjuk röviden és vázlatosan megismertetni olvasóinkkal s kiszemelni, kiválasztani belőlük azokat a mozzanatokat, elveket és gondolatokat, melyek a nevelés nagyfontosságú munkájában valódi értékeket képviselnek.

(Folytatjuk)

¹ L. Reformok a középiskolai nevelésben. Ker. Magvető. 1909.

Az „idegen istenek“.

Írta : Dr. Boros György.

A vallás tankönyveiben ezelőtt még csak ötven esztendővel is határozottan megkülömböztették a kijelentett és a nem kijelentett vallásokat. Ma is tanítják a gyermekeknek, de a tudomány napirendre tért fölötte. Most már nem az a kérdés, hogy Izrael istene a Horeben vagy a Sinain adta-e ki a törvényt, hanem az, hogy a kanaani népek vagy a szomszéd nagy nemzetek voltak-e nagyobb befolyással a vallásos fogalmak fejlődésére.

Minél gazdagabb megnyilatkozásai vannak a hitnek a kultuszban, annál több idegen elem van benne. Minél kevesebb szerepet juttat a kultusz a hívőknek s minél több munkát ad a papságnak, annál kevesebb benne a szellemi tartalom. Minél arisztokratikusabb a nemzet, annál fényesebb trónja van istenének, s annál nagyobb udvara a papságnak.

A külső hatás lehet oly erős, hogy megsemmisít minden eredetiséget, de az erő nagysága mindig viszonylagos. Ha az új hatóerő megfelelő ellenállással találkozik, alkalmazkodni kezd, s békés uton érvényt szerez magának.

Izrael törvényhozói a nemzeti öntudat erejéhez mérten erősebb vagy gyöngébb intézkedéseket tesznek a nemzeti jogok megvédésére. A törvényhozó minden fogást fölhasznál, hogy törvényének érvényt szerezzen, de mindaddig, amíg a nemzeti és isteni jogokat együttesen akarta biztosítani, nagyon kevés eredményt ért el. Izraelnek sem geográfiai helyzete, sem terjedelme nem volt alkalmas a szilárd állammá tömörülésre. Nem volt központi helye s nem volt természetes védő határa. Ebből magyarázható meg, hogy vallása csak akkor kapott sajátos nemzeti jelleget, a mikor önálló politikai szereplése megszűnt. Ekkor a törvényhozó a gyakorlati nézőpontok szerint alkotott újra mindent, a vallás szolgálát megtette a nép uráivá, s mind azokat, akik a templom mellett szerettek