

Újabb irányok a pedagógiában.

Irta: Dr. Gál Kelemen.

(Vége.)

Röviden rá kell még mutatnunk ez irány egy másik hívének, *Lay*nak, működésére, aki *Meumann*nal teljesen azonos módon és eszmekörben fejtegeti a kísérleti pedagógia kérdéseit. Mégis észrevehető némi eltérések.¹

Ő a pedagógiai kísérlet első fokául a *hypothesis*t, másodikul a kísérlet végzését, harmadikul a gyakorlatban való igazolását különbözteti meg. *Lay* súlyt vet arra, hogy a tisztán pszichológiai kísérlet a didaktikai pszichológiai kísérlettől megkülönböztessék, mert utóbbinál „a kísérleti körülmények a lehetőség szerint egy oktatási óra viszonyaihoz kell hogy alkalmazkodjanak“. *Meumann* csak anyagot hord az építkezéshez; *Lay* már építeni akar, mielőtt az anyag együtt volna. *Meumann* gondosan őrizkedik, hogy az exakt kutatás határait átlépje. *Lay* mindegyre az elmélkedések és metafizikai konstrukciók világába lép. *Meumann* részletez, mert az összefoglalást még korainak tartja. *Lay* összefoglal. *Meumann* leír, fejteget egyes problémákat. *Lay* definiál szűk és rövid előkészítés után. *Meumann* tudatosan és tervszerűen lemond arról, hogy rendszeres pedagógiát adjon. *Lay* kijelöli a pedagógia helyét a többi tudományok között s megalapozza, azt tanítván, hogy a pedagógia alapja az összes biológiai és szociológiai tudományok.² E szerint a pedagógiának három szigorúan el nem különíthető területe van: egyik a biológia, mely a gyermeket úgy fogja fel, mint testben és lélekben fejlődni törekvő élőlényt. E szempontból a nevelés hivatása az, hogy a fejlődés fokainak megfelelő ingereket nyújtsa s

¹ Experimentelle Pädagogik.

² Experimentelle Pädagogik. 16. I.

megfigyelje és vezesse ezek behatásait és a visszahatásokat. Másik terület az *egyéni* pedagógia, mely a tanuló született képességeivel, tehát az egyéniség magvával foglalkozik. A harmadik a természeti és emberi élet és a tanuló kölcsönös hatásaival foglalkozó *szociális* pedagógia. E szempontok szerint a nevelés feladata „az életközösség behatásait úgy vezetni, hogy a testi és szellemi képességek fejlődése a biológiai és a tágabb értelemben vet szociológiai tudományok követelményeinek megfeleljen“. ¹ Látni való, hogy Lay túlmegy egy induktív módszerrel kutató tudomány még eddig eléggé ki nem kutatott, meg nem művelt területén; túlmegy azon a határon, melyet Meumann a kísérleti pedagógia területétül kijelölt. Ez is azok közé a kérdések közé tartozik, amelyek nem esnek a kísérleti kutatás területére.

Lay úgy látja, hogy a jelen iskoláját a kísérleti lélektani kutatások eredménye nem igazolja. A jelenlegi *passive* befogadó oktatást a megfigyelés által és útján teremtő, alakító oktatással, a tanuló iskolát a cselekvés, a munka iskolájával kell felcserélni. Az anatómia, fiziológia, pszichológia, ismeretelmélet és iskolai higienia alapján arra a pedagógiai alapelvekre jut, „hogy az egész nevelés alapja a született és szerzett reakciók olyformán, hogy a szemléletek és képzetek, melyek a logika, ethika, esztétika és vallástudomány szabályai szerint vannak feldolgozva, elvileg és a nevelés minden tokán kiegészítettessenek az *alakítással* (Darstellung), amely a szemléletekre és képzetekre tökéletesítőleg hat vissza“. Erre az eredményre pedig a pszichológiai feldolgozásnak az a folyamata vezeti, hogy először megfigyelünk, azután a megfigyelteteket feldolgozzuk és egyéniségünk szerint alakítjuk. Ezzel a jelenlegi egyoldalú tanuló (befogadó) iskola a tett, a cselekvés, az akarat, a munka iskolájává lesz. Így lesz aztán a tanulás nemcsak érző, hanem mozgató, nemcsak szemléelő, hanem teremtő, nemcsak megfigyelő, hanem alakító funkció is. Ez elv szerint megváltoznak a tantervek, a tantárgyak másképp kapcsolódnak, másképp választatnak ki, másképp értékeltetnek; jelenlegi tanulmányi anyagok elmaradnak, újak vétetnek fel stb.

De a kísérleti pedagógiának ellenzői is vannak.

Első sorban a Herbart iskoláját említem, amely nem nézheti nyugodtan, hogy a mester tanításait elavultaknak tartásák. Főbb kifogásaikat a következőkben foglalom össze.

¹ Id. m. 19. l.

A fizikai és pszichológiai kísérlet között lényeges különbség van. Amaz biztos alapot teremt a következtetés számára; emennél a hibák forrásait nem lehet elkerülni. Annál minden folyamatot tisztán és világosan lehet követni, ennél nem.

Ennél tehát hibákra kell számítani, csak nagy óvatossággal lehet következtetést vonni, melynek értéke csak relativ, megbízhatósága nagyon csekély. A gyermek egyénisége sem jó tekintetbe. A szellemi javak morális értéke, az erkölcsi eredmények, ami a nevelésnél a legfőbb, nem érvényesülnek, mert nem mérhetők. Szóval a kísérletek „bizonytalan alapot“ nyújtanak s értékük csak akkor van, „ha az elméleti lélektan nagy óvatossága és ellenőrzése mellett alkalmazzák“.¹

Ellenese ez iránynak *Münsterberg* cambridgei Harward-egyetemi tanár is. Szerinte a tanító tapintata, a gyermek iránti rokonszenve és érdeklődése sokkal fontosabb, mint Amerika valamennyi laboratoriuma.² Másik ellenese *W. James*,³ szintén a Harward-egyetem tanára. Szerinte „új pszichológia“, mely e névre tényleg érdemes volna, nincs. Csak régi pszichológia van, mely az önmegfigyeléssel némileg javult, de a tanító ezt is csak ritkán használhatja. Nagy tévedésben vannak azok, akik azt hiszik, hogy a lélektanból bizonyos programok, óratervek, oktatási módszerek az iskola közvetlen használatára levezethetők. A pszichológia tudomány, a tanítás művészet és a tudományok magukból közvetlenül sohasem szülnék művészeteket. Pszichológia és pedagógia egymás *mellett* állanak, nem egymás *alatt*. Ismerheti valaki a pszichológiát, azért még nem jó tanító. Ide különös tehetség, finom tapintat és találékonyság kell, amely arra képesít, hogy épen azt mondjuk és tesszük, ami az adott időpontban szükséges. „Ama találékonyság, amely képessé teszi a tanítót, hogy a tanulót megnyerje s ne engedje ki hatása alól; az adott helyzetnek ama finom megértése, amely az oktatás művészetének alfája és amegája, a pszichológia által meg nem szerezhetők“.⁴

¹ Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. 17. évf. 505—506. l.

² Döri S. Zsigmond, A paedagogiai kísérlet értéke. Magyar Paedagogia 1907.

³ Psychologie und Erziehung. Ansprachen an Lehrer. Aus dem Englischen von Dr. Fr. Kiesow, Leipzig, 1908.

⁴ Id. m. 5. l.

Divinatio és megfigyelés itt a segédeszközök; a pszichológiából pedig elég egy általános áttekintés. Mire való volna statisztikai adatok gyűjtése, feldolgozása? Az Isten szerelmére — kiált fel James — hagyjuk nyugton azokat, akik nem érznek magukban hivatást ilyen megfigyelési anyag gyűjtésére.¹ A tanító és a pszichológiai megfigyelő viszonya a gyermekhez egészen más: amott gyakorlati etikai, itt elméleti és tudományos feladatról van szó.

Így James. A jövő iskolája kérdésében James alapján helyes felfogása kiinduló pontja lett egy túlzó iránynak. A tanító hivatása „tanítványait cselekvésre nevelni“, a cselekvést abban a tág értelmében véve, mely szerint az „a célszerű reakció minden fajtát magába zárja“. A nevelés röviden kifejezve: „Die Organisation von erworbenen Verhaltensgewohnheiten und Tendenzen zum Handeln“. Ebből aztán logikai szükségszerűséggel következik ez az általános érvényességű tétel: „Semmitsem szabad befogadni anélkül, hogy arra reakció ne következék; egy benyomás sem maradhat korrelatív kifejezés nélkül“. Mert ami a tanuló szemén és fülén bement anélkül, hogy módosítólag hatott volna aktiv életére, az elveszett. James itt a kifejezésen nemcsak külső hatást, cselekvést ért, hanem egész általánosságban a reakciónak minden fajtát és módját, minők pl. a szív tevékenysége, lélekezés, a vér körforgása, köny elválasztása stb. Lay azonban a fogalom tartalmát megszükitve csupán izomtevékenységre gondol, amely mozgásban nyilvánul s azt állítja, hogy a képzetek és gondolkodás tisztasága és elevensége a mozgási érzetektől s a motorikus folyamatok zavartalan lefolyásától függ. Innen aztán didaktikai alapelve: „minden új szemléletet és képzetet, melyet az oktatás nyújt, kifejezéssé, cselekvéssé kell átváltoztatni“. Ime ismét egy példája annak, hogy a rendszerint egyoldalú és szélsőségre hajló tanítványok a mester helyes alap gondolatát túlzásba viszik. Helyesen jegyzi meg erre Dürr:² A közönséges életben is ismerünk elég oly sekélyes természetet, amely szellemi erőben és mélységben nyerne, ha minden benyomás nem puffanna ki azonnal motorikus kisülésben.

Ha most a kísérleti pedagógia kutatási módszerét közelebbről megvizsgáljuk, arra a megállapításra jutunk, hogy a belső, szubjektív, alanyi, introspektív észrevételt sem a lélektan, sem a pedagógia nem nélkülözheti. Ez mindkettő alapvető módszere. Nem

¹ Id. m. 8. l.

² Einführung in die Pädagogik. Leipzig, 1908. 47—49. l.

helyes tehát szembeállítani önmagunk megfigyelését a kísérlettel, mert a kísérlet nem pótolja, csak kiegészíti, megkönnyíti az önmegfigyelést. Dürr szerint is elvileg kétségtelen, hogy a kísérlet alkalmazható a pszichológia egész munkamezején s ezzel emelkedik a lélektani kutatás „a magánvélemények természetlen vitái“ fölé (Id. m. 21. l.). De azért hiba volna a kísérletileg nyert adatokon kívül minden más tapasztalatot semmibe venni, lekicsinyelni, mert „a kísérleti lélektan még sokáig csak *egy része* lesz az átfogóbb empiriai lélektannak, mely a módszeresen végzett pszichológiai megfigyelések mellett az alkalmoszerű, esetleges belső észrevételeket is tudományosan feldolgozza, melyek minden szellemi tevékenység s minden tudatos élet szándéktalan mellékeredményeiül itt-ott jelentkeznek“.

A külső észrevételek is ismerési eszközök, de értékük természetesen korlátoltabb, mert a kifejező mozgásoknál okokat keresünk az okozathoz. Ámde egyetlen okozatot különböző okok is előidézhetnek. Ezért az okozatról az okra való visszakövetkeztetés kevesebb értékű lesz, mint az okról az okozatra való következtetés. Mégis „a tapasztalt emberismerő“ következtetéseiben „a biztosság és helyesség“ magasfokára juthat, de csak úgy, ha nem mellőzi a belső észrevétel által nyert eredményeket, melyek „hatásos támaszai“ a külső észrevétel munkájának.

De önmagunk és mások megfigyelése s ezek kiegészítése a kísérlettel, mindez még nem elég, még nem meríti ki a lélektani ismeretek szerzésének módjait. Az ezek által nyert adatok csak kiindulási pont, csak alap az általánosításra, a következtetésre, másfelől igazolása a hypothesisnek. Ezekhez járulnak a magyarázó természettudományok módszerei, melyek a nyert ismeretek megbízhatóságáról tájékoztatnak. A kísérleti pedagógia, amint Meumann kifejtette, a feltételeket szándékosan előidézi, tervszerűen változtatja s az így keletkezett hatásokat figyeli és megállapítja. De az empiriai pedagógia is bizonyos mértékig kísérletez, azért hát itt a hangsúly nem a feltételek előidézésére és változtatására, hanem az előidézés és változtatás *tervszerűségére* esik,¹ amely meg van ugyan az oktatás gyakorlatában is, de nem tudományos, hanem gyakorlati céllal.

Áttekintettük azokat az újabb pedagógiai törekvéseket, melyek

¹ Dürr id. m. 18—32.

a Herbart pedagógiájából kiindulva, azt több-kevesebb hevességgel támadva, a ma pedagógia világának érdeklődése középpontján állanak. Ezek a törekvések mutatják, hogy a pedagógia kérdései mily élénken foglalkoztatják az elméket, hogy mily élénk harc foly a nevelés elvi problémái körül. Kitézött célunkhoz képest még az van hátra, hogy ez ismertetés közben felvetődött gondolatokat értékelni megpróbáljuk, amiből saját állásfoglalásunk kiténjék.

Ami mindenekelőtt Natorp szociális pedagógiáját illeti, felfogásunk szerint az ő álláspontjának igazsága minden kétségen felül áll. Hogy az ember emberré csak a társaság által lesz, hogy nevelés közösség nélkül nem lehetséges s mindaz, ami a főtételből foly, olyan igazság, amelyet megcáfolni nem lehet. Nem is próbálta meg senki, Herbartnak még legelfogultabb követője sem. Sőt hívei — kivéve talán az egy Zillert, aki mereven az individuális pedagógia álláspontjára helyezkedik — kimutatni igyekeznek, hogy pedagógiájának szociális jellege éppen nem hiányzik. Dietering¹ pl. arra vállalkozik, hogy kimutassa, hogy mindazok a modern pedagógiai gondolatok és törekvések, melyek Herbart óta követelményekként felhangzottak, Herbartnál is meg vannak. Így megtalálni véli a szociális gondolatot az érdeklődés sokoldalúságában s ama utasításaiban, melyekben az iskola és szülői ház, a szülők és tanítók, a család és állam kölcsönös egymásrahatását hangsúlyozza. Rein hasonlóképpen nyilatkozik s a szociális vonást az ethika célkitűzésében s különösen a *Verwaltungssystemben* találja meg. Ezek a törekvések azt mutatják, hogy Herbart hívei sem tudják és akarják a pedagógiából a szociális gondolatot kiutasítani. S el kell ismerniök, hogy a pedagógiai gondolkodás Herbart után a szociális gondolattal gazdagodott és termékenyebbé vált. Sőt Rein maga, aki beismeri, hogy utolsó műve² „a modern szükségletekhez szabott Herbarti pedagógia kodifikálásának“ is tekinthető, Zillerről azt állítja, hogy könyve bevezetésének merev individuális álláspontját később nem tartotta fenn s ez jele annak, „hogy következőes individuális pedagógia képtelenség.“ Hiszen nem hunyhat szemet az előtt az igazság előtt, „hogy vallás-erkölcsi jellem társaságon kívül nem nyilvánúlhat“.

¹ Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebenungen gewürdigt. Leipzig, 1908.

² Pädagogik in systematischer Darstellung. I. kt. Alapvetés. 2. kiadás. Langensalza, 1911.

Natorp szerint a nevelés céljának meghatározása nem egyedül az ethika dolga, hanem „lényeges része“ van benne a logikának és esztétikának is. A nevelésnek nincs abszolút célja, mert a nevelés munkája végtelen s minden relativ cél a megteendő útnak csak egy pontja. E pontnál úgy érezzük, hogy az ellentét nem oly nagy, mint aminőnek látszik, sőt közelebbi megtekintésre csaknem eltűnik. Natorp szerint is a nevelési cél kitűzésénél az ethika joggal igényli a döntő szerepet s ő is csak némi „relativ önállóságot“ sürget a logikának és esztétikának. Rein szerint a cél meghatározásánál „vezető szerep“ illeti az ethikát; de a logika és esztétika is bevonandó ama megfontolásoknál, melyek az eszközök és utak ismeretére vonatkoznak.¹ Az esztétika nem vezethet, mert értékelése ingadozó s a görög nép sorsa intő például szolgál, mert akkor hanyatlott el, mikor a sofisták az erkölcsi értékek relativitását tanították, mikor a *καλος* győzelmet aratott az *επικαλος* felett. A logika vezető szerepre juttatásától pedig az tartja vissza, hogy nem tudni, milyen logikát gondoljunk itt. Ha formális logikát értünk, nem látni be, miért vegye ezt éppen a pedagógia alaptudományúl; ha pedig ismeretelméletet értünk rajta, akkor félni lehet, hogy a pedagógia alól kirántjuk az alapot, mert ez arra az eredményre is vezethet, hogy minden tudás csak látszat. Úgy gondoljuk, hogy a Rein érvelése itt meggyőzőbb.

És felfogása a pszichológiának a pedagógiában való szerepéről is jobban megfelel a tényeknek. Natorpnál a pszichológia — amint maga is mondja — sokat veszít jelentős géből. Ő nem ismer el általános pszichológiai törvényeket s a lélektannak csak ott juttat szerepet, ahol az egyéni vonások és sajátosságok felismerése van szóban. A kísérleti lélektant is elutasítja a pedagógiától. E felfogásában James-szel egyezik. Itt már nem követhetjük Natorpot. *Barthtal*² tartunk, aki a pszichológia beható ismeretét „nélkülözhetetlen feltételnek“ mondja a pedagógia gyakorlatnál. „Aki a pszichológiát nem ismeri el a pedagógia alapjául“, olyan hibát követ el, mintha egy egészségügyi rendszert akarna felállítani a fiziológiára való tekintet nélkül. A pszichológiai ismeret hiánya miatt volt a középkor módszere szánalmas, nevelése hiányos. Aki nem ismeri a pszichológiát, az nem ismeri az anyagot és az anyag

¹ Id. m. 69. l.

² Die Elemente der Erziehung — und Unterrichtslehre. Leipzig, 1908. 7. l.

törvényeit, amelyből és amelyek szerint építenie kell. A pszichológia és pedagógia kapcsolata oly szoros, hogy a pedagógia haladása éppen attól a fejlődéstől függ, amelyen a pszichológia átmegy. Így a pedagógia sorsa a pszichológia sorsától függ. S éppen napjainkban a pedagógiai mozgalmak történelme mutatja, hogy minő hatással van a kísérleti pszichológia a maga eredményeivel a pedagógiai rendszerek kialakulására.

S midőn Reinnak a felfogását mi is helyeseljük és igaznak valljuk, önként foly az a következtetés, amit már sokan levontak, hogy Herbart pedagógiája sok részletében, éppen azért, mert ma már meghaladott álláspontú lélektanra van alapítva, hibás és tartathatlan. Dietering szerint még abban az esetben is, ha Herbart filozófiája és pszichológiája ma már elavult és csak történeti értéke volna, „pedagógiájára való visszakövetkeztetés elsietett és hibás volna.“¹ Ugyanez a felfogása Ziehennek is, aki a fiziológiai és kísérleti lélektan híve, mellyel szemben „tarthatatlannak“ mondja Herbart lélektanát, de pedagógiája nincs szükségképpen (?) összefüggésben pszichológiai elveivel és módszerével, mert „pedagógiája olyan, mint egy tökéletes szerkezetű és berendezésű ház, melyet építője csak véletlenül emelt bizonytalan talajra.“ Ha a pszichológia és pedagógia között szoros összefüggés van, amint Herbart hívei is tanítják, akkor nehéz megérteni s még nehezebb elfogadni Ziehen álláspontját, amely csak abból a törekvésből magyarázható, hogy minden részlethez ragaszkodni akar, ami a mestertől származik. Lehet akármilyen tökéletes szerkezetű és berendezésű egy ház, ha bizonytalan és ingadozó az alap, melyen épült, ingadozni fog, ha viharok jönnek, aminthogy tényleg sok vihar tépi-rázza Herbart pedagógiai rendszerét napjainkban.

Ilyen eleven fergeteg kezdte ki Herbart lélektanát éppen a *személyiség* képviselőiben. A személyiség hirdetőinek főleg két kifogása van a Herbart pedagógiája ellen s lényegében mind a kettő lélektana ellen irányul. Ez a lélektan mindent a képzetek mindenhatóságára épít és semmi figyelmet nem fordít az érzelmek, a kedély, az ösztöni élet rejtelmes világára. Pedig ezekből nő ki a gyermeki egyéniség. Az intellektuáлизmussal szemben jogához kell juttatni a voluntarizmust, mert az érzés, a kedély az a termelő anyaföld, melyből a személyiség, a cselekvés és akarás iránya

¹ Id. m. 218. l.

sarjad. Kétségtelen, hogy a lélektani kutatás ma ebben az irányban halad s hova-tovább nagyobb lesz azoknak a száma, akik Herbart pszichológiáját nem fogadják el. Ámde a lélektani voluntarizmus térfoglalásával arányosan csökken a módszer mindenhatóságába vetett hit is. Mert minél világosabb lesz előttünk, hogy a lelki életet kiszámíthatatlan, előre nem sejtett, a tudat küszöbe alatt folyó processusok idézik elé, alakítják, módosítják, minél biztosabban számíthatunk e pszichikai imponderabilék szerepére, annál inkább veszít értékéből, minden előre kiszámított módszeres fogás és mesterkedés, mellyel a gyermeki psziche közelébe akarunk férközni. Herbart nem túlzott a módszer követelésével. De követői, különösen Ziller, sokszor a bosszantó nevetségességig részletezte módszeres kivánalmait s ezzel Herbart alapgondolatait kiforgatta helyes értelmükből. Nem csoda, ha a személyiség pedagógiájának képviselői a gúny ostromaival kelnek ki e túlzások ellen.

Herbart hívei itt is megpróbálták kimutatni, hogy a személyiség követelménye meg van már Herbartnál. Dietering fenntartás nélkül vallja, hogy személyiséget csak személyiséggel lehet nevelni: „Semmi sem ragadja a gyermeket inkább utánzásra, semmi sem kelti fel jobban érdeklődését, mint az az elevenség és melegség, az az energia és szeretet, melyet a tanító hivatása betöltésében mutat.“¹ Így felfogva a nevelés nem lesz többé megvetett s a közönség gúnyjának kített robotmunka, hanem „fenséges művészet, melyet nem hivatalnok, nem tudós, hanem istentől megáldott, finom érzékű művész gyakorol.“ De — mondja Dietering — mindez meg van már Herbartnál is. Mert amikor ő a nevelőtől „szellemet és találékonyságot“, lelkesedést és szeretetet, melynek tekintéllyel és méltósággal kell párosúlnia, társadalmi jártasságot, pedagógiai tapintattal járó gondosságot és komolyságot követel, akkor ugyanazt mondja, mit Linde, hogy a *személyiség az egy szükséges dolog*. S már Herbart is tisztában volt azzal, hogy „elmélet, rendszer, módszer és elv a tanítót, a pedagógiai talentumot nem pótolhatja.“ Linde egyik bírálója, Schreiber megengedi, hogy könyve a pedagógiai belátást szélesbíteni és mélyíteni fogja. Dietering nem lát újat, eredetit a követelményekben: alapeszméik Herbart talajában gyökereznek, legfeljebb a hangsúly tolódott át.

A fennebiek után megállapíthatjuk, hogy Herbart óta a peda-

¹ Id. m. 102. l.

gógiai gondolkodás a személyiség elvével rendkívül megtermékenyült s ez egyike azoknak a gondolatoknak, melyeknek nagy kihatású szerep jut a nevelés gyakorlatában és elméletében.

Ha már a személyiségnek ily fontos szerep jut a nevelésben, önként tárul elénk az a kérdés, hogy művészet-e a pedagógia vagy tudomány? Van-e értelme nevelési elmélet felállításának, ha a nevelő művész, ki az ihlettség pillanatait várja? Hiszen ez a nevelői művészet nem tanítható, csak istentől megáldott, arra teremtett művésznek való. Másfelől a gyakorlat emberei szerint a pedagógia nem egyéb, mint különböző egyéni tapasztalatok és vélemények konglomeratuma. Mind a két felfogás túlzásba esik. Bármilyen nagyra becsüljük is a személyiség nevelő hatását s bármennyire pótolhatatlannak ennek hiányát, mégis azt kell mondanunk, hogy igazán nevelő csak az, aki ismeri a gyermeki psziche természetét, tisztában van az elérendő céllal és az oda vezető utak nehézségével, irányával, szóval, aki a pedagógia kérdéseivel elméletileg és rendszeresen is foglalkozik. Felfogásunk szerint tehát a nevelő ideálját az közelíti meg, akit a nevelői hivatás lelkében élő ereje indít munkára, melyet az elmélet nemcsak előkészít, hanem folytonosan kísér, támogat, ellenőriz. Ebből aztán következik a hivatás döntő fontossága és primátusa is. A nevelési elmélet fontosságának kellő kiemelésére indít egyebek mellett az is, hogy a nevelés művészete a pedagógiának csak egy része. És jelentékeny területei vannak a pedagógiának, amelyeknél a művészet nem juthat szóhoz, csak a pedagógiai elméletnek és tudománynak kell elől világitania. Ilyen pl. a gyermek testi, szellemi és értelmi szervezetének kutatása, a fejlődés szemmel tartása, ahol a talentum magában nem érvényesülhet. Ilyen a nevelés általános céljának kitűzése, ahol az ihletésnek háttérbe kell szorúlnia a tudományos meggondolás megállapításai mögött. Mindezekre helyesen mutat rá Rein.

Legmostoháiban bánnak el azonban a Herbart hívei az ú. n. kísérleti pedagógia név alatt ismert irány törekvéseivel és eddig elért eredményeivel. Rein, aki pedig napjaink e törekvéseit legkevésbé elfogúltan bírálja és értékeli, elveti ez irány nevét teljesen s részben magát a dolgot is. Az előbbi nem volna baj. Hiszen a „kísérleti“ jelzőhöz nem nagyon ragaszkodnak Meumannék sem s csak megkülönböztetésül átmenetileg használják addig, míg módszerük elismertetésre és bebocsáttatásra talál a pedagógia terü-

tére. Reinnak két ellenvetése van, amiért magát a dolgot is elutasítja. Egyik az, hogy a kísérleti pedagógia leíró tudomány, holott szerinte a pedagógia normatív jellegű tudomány. Másik az, hogy a pedagógia némely igen fontos részében a kísérlet nem alkalmazható, pl. kísérleti didaktikáról nem beszélhetünk.¹

Igazat kell adnunk Reinnak. A kísérleti pedagógia *ma még* csakugyan leíró tudomány. De épen e minőségében arra vállalkozik, hogy megadja a régi pedagógiának azt az alapot, ami neki hiányzik, t. i. az elvek, a normák, a megállapítások „kifogástalan és kimerítően tudományos megokolását“. A kísérleti kutatások ma még nem haladtak annyira, hogy ezeknek eredményeire pedagógiai rendszert lehetne felépíteni. De szorgalmasan gyűjtik az anyagot abból a célból, hogy a pedagógiai előírások kellően megalapoztatván és megokoltatván ne legyenek pusztá parancsok, hanem olyan normák, melyeknél a tanító eljárásának minden pillanatban okát, magyarázatát tudja adni. Tehát a kísérleti irány célja is az, hogy normatív tudományá fejlődjék.

A didaktika területén a kísérleti irány még kevés eredményre hivatkozhatik. De Meumannal mi sem látunk elvi nehézséget abban, hogy a kísérlet nemcsak az olvasás, írás, számolás, rajzolás, hanem a középfokú didaktika területére is kiterjesztessék s azt hisszük, hogy a kísérlet épen a didaktika terén fog nagy eredményeket létrehozni. Azok a kifogások, hogy a kísérletek nem rendszeresek, eredményeik csak rendkívül nagy óvatosság mellett használhatók fel, helyesek, megszívlelendők, de az irány elvi álláspontja ellen nem szólanak.

Nagy és szép távlatokat nyit meg ez az irány a pedagógia jövőjére. Ezeket abban látjuk, hogy a deduktív okoskodás és elmélkedés útján felépített tantervek helyét olyan tantervek fogják elfoglalni, melyek a gyermeki természet, a gyermeki egyéniség fejlődési fokozatai ismeretével és tekintetbevételével fognak készülni. Az ilyen tantervekben aztán jelentékeny helyet fog elfoglalni a gyermek érzelmi és akarati élete; nagyobb mozgási szabadság jut tanítónak és növendéknek egyaránt, úgy hogy az individuálizáló nevelés teljes jogához juthat. A fennebiekből önként következik, hogy nem tartjuk helyesnek Kármánnak azt a felfogását, hogy az egyéniség csak

¹ Pädagogik in systematischer Darstellung. 211, 1.

akkor ismerhető fel, ha teljesen kialakult s ezért az iskola a gyermeki egyéniség megismerését nem tekintheti feladatának. Valamint azt is helytelennek tartjuk, mit Waldapfel úgy fejez ki, hogy az individuálizáló nevelés egyenesen ellenkezik az iskola hivatásával.

E tanulmány eredményeül megállapíthatjuk, hogy a pedagógia Herbart után nagy és termékeny szempontokkal és gondolatokkal gazdagodott.

Dávid Ferenc és kora.

Irta : Dr. Borbély István.

(Folytatás.)

„Én bizonyos vagyok, hogy az igazságnak utában vagyok“ — ezzel az ép oly öntudatos, mint merész kijelentéssel kezdődik fönséges tragédiája. „Az igazságnak reguláját követvén, a szentírásnak folyásával támasztom minden magyarázatomat“¹ — folytatja. Mi az a szentírás? „Kezdetben az evangéliom léleknek általa íratott a híveknek szívekbe. Az után pedig, mikor az embereknek hálaadatlanságokért az Isten a lelket el akarná venni, hártára és papirosra íratatá, hogy az Antikrisztus Pápa és a több hamis tanítók az igazságnak útjáról a választottakat el ne vihetnék“.² „Mikor az emberek szabadságot vettek önmaguknak egyik testamentumból a másikba való menetelre: szabad volt ottan egyiket a másikba változtatni és az újtestamentumnak rendelését az óra fordítani, Krisztust Mózzessé és Mózeszt Krisztussá tenni; és végezetre oda jutott a dolog, hogy e két testamentumbeli bizonyosságoknak összezavarása sem Krisztus értelmével, sem Mózesével együtt nem járt“.³ Ezért, „ha az Istennek igazságát meg akarják érteni, szükség megválasztanunk a betűt a lelki értelemtől, az árnyékot a testtől, a sötétséget a világosságtól, mely a két testamentumnak különbségében mutatatik meg“.⁴ „Az én istenem énnekem bizonyságom, hogy ezt az igazságot nem Alkóranumból, sem a Thalmudból, sem Servetusból, hanem az élő Istennek ígéből tanultam, tanítottam és tanítok“.⁵

Mi ez az igazság?

¹ Dávid F.: Az egy ő magától való, stb. a i i j. ² Az egy ő magától való, stb.: H i i j. ³ i. m. G i j. ⁴ i. m. C i j. ⁵ i. m. b és Az egy atya Istennek, H h h i j.