

A neveléstudomány két újabb magyar rendszere

Mitrovics Gyula és Weszely Ödön rendező szempontjai¹

1. A neveléstudomány rendszeres formájának kérdése egyik legaktuálisabb és legsürgetőbb problémája a nevelésen való tudományos gondolkodásnak. Amióta ugyanis a századforduló elején kiderült a Herbart-féle rendszer elégtelensége s megdőlt annak uralma, egyetlenegy neveléstudományi rendszer sem tudott még csak rövid időre sem uralkodóvá, nagyobb körben elismertté válni. Voltak azóta is és vannak is többé-kevésbé teljes összefoglalásai a nevelésre vonatkozó ismereteinknek; vannak egy szempont alá rendelt átfogóbb jellegű neveléstudományi rendszerkísérletek, de közülük egy sem tudott nagyobb hatást tenni. Nem tudott pedig azért, mert mindezideig nem sikerült megtalálni ennek a tudománynak mindenki által elismert pontos fogalmát, tárgyi illetékességének körét, valamint azt a középponti szervező elvet sem, amely az ide tartozó megismeréseket ellentmondás nélküli egységbe szervezi. Ma a helyzet az, hogy rendszertani szempontból minden gondolkodónak előlről kell kezdenie a dolgot.

Magát a középponti problémát a következőképpen fogalmazzuk: hogyan valósítható meg a neveléstudomány rendszere, milyen módon lehet a nevelésre vonatkozó összes megismeréseket egységes szempontú folytonos összefüggésbe rendezni, tehát elfogadható és igazolt tudományos formába önteni. Ez a vizsgálódás erre irányul és szándékunk szerint — legalább is az első, alapvető részében — analitikus menetű lesz. Egyelőre azt keressük, hogy milyen formában áll előttünk ma a neveléstudomány. Mik annak konkrét tudományelméleti alapfeltételei, milyen területről szerzi megismeréseit, hogyan foglalja azokat össze? Az eddigi kutatások eredményeinek lehetőleg teljes számbavétele, a meglévő rendszerkísérletek kritikai elemzése lesz majd alapja azoknak a módszeres vizsgálatoknak, amelyek — akkor már deduktív gondolatmenet során — azt

¹ Ez a közlemény egy készülődben lévő rendszertani tanulmány bevezetéséből való.

keresik, melyek a neveléstudomány ma lehetséges rendszerének feltételei.

Az elemző szemlélődést a magyar neveléstudományi irodalom területén kezdjük el. Ezt választjuk kiindulási pontul, már csak azért is, mert a mi tudományos életünkben éppen a legutolsó évtizedekben vált aktuálissá a neveléstudomány rendszertani problémája s reméljük, hogy éppen ennek a meginduló rendszerező törekvésnek tanulságai adnak olyan vezető szempontokat, amelyek eligazítanak a külföldi irodalom jelenségeinek szemléletében is.

A magyar nevelői gondolkodás a század első évtizedétől kezdve jelentős fordulatot élt át. Elmélkedőink első nemzedéke, melynek reprezentánsai Kármán és Schneller voltak, a végső rendszerezés megkísérléséhez, a nevelésre vonatkozó elmélkedések szintetikus összefoglalásához nem jutottak el. A második nemzedéknek mindegyik képviselőjében éppen a rendszerező szándék a legerősebb. A sort a neveléstudomány egyik itt nem tárgyalandó területén Finácsy Ernő nyitja meg, aki 1906-tól 1934-ben megjelent munkájáig a neveléstörténet összefoglaló köteteivel aiándékozta meg nevelésügyi irodalmunkat. Fiatalabb kortársai, valamivel későbbben, ugyanezt a feladatot vállalják a nevelélmélet terén. Szervesen belekapcsolódva a magyar nevelői gondolkodás fejlődésébe, jórészt elméleti és gyakorlati munkásságuk delelőjén kísérlik meg — a történeti sorrendet szem előtt tartva — Weszely Ödön, Imre Sándor és Mitrovics Gyula² — a neveléstudomány elméleti összefoglalását. Ma Weszely posthumus munkájával együtt négy műben három különböző formában áll előttünk a magyar gondolkodók neveléstudományi rendszere.

Ez alkalommal Mitrovics és Weszely³ rendszeralkotó gondolatát kívánjuk itt megvilágítani. Vizsgálódásunk nem történeti jellegű, s így ebben az összefüggésben nemcsak a legújabb magyar neveléstudományi irodalom részletesebb képének megrajzolásáról, az elmélkedés rendszeres formája felé haladó fejlődés vázolásáról kell lemondanunk, hanem arról is, hogy a két elmélkedő tudományos felfogásának benső kialakulását magunk elé vetítsük. Egyedül csak azt keressük, hogy a két szerző idevágó műveiben

² Weszely Ödön, Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései. Budapest 1923. 2. kiadás, 1931. VIII. 451 l.

Weszely Ödön, Pedagógia. A neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban. 1932. 190 l.

Weszely Ödön, A korszerű nevelés alapelvei. A neveléstudomány rendszere. Budapest 1935. 556 l.

Imre Sándor, Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába. Budapest, 1928. 336 l.

Mitrovics Gyula, A neveléstudomány alapvonalai, Budapest—Debrecen, 1933. XII. 339 l.

A részletes tárgyalásnál Weszely műveit a következő jelekkel idézem: — B., P., K.

³ Imre Sándorra nézve l. *A személyiség elve és a neveléstudomány c. tanulmányomat* A Cselekvés Iskolája 1933—34. 5—6. számában.

hogyan jelentkezik a rendszerező, a végső rendezést előkészítő vagy megvalósító gondolat. Ennek a képnek azután a tanulmány szisztematikusan részletesen természetesen ki kell egészülnie. Ott kap helyet annak részletesebb megbeszélése, hogy milyen alapvető filozófiai vagy világnézeti szemléletbe tagolódik bele egyik vagy másik rendszerezőnk elmélkedésének iránya, valamint az is, hogy a magyar nevelésügyi irodalom többi képviselői miképpen látták vagy miképpen igyekeztek megoldani az idetartozó kérdéseket.

2. Lényegében mind a két szerző műve normatív jellegű, azonban ennek a nevelés gyakorlatát felvilágosító szándéknak következményeit *Mitrovics Gyula* sokkal következetesebben vonja le, mint *Weszely*. A neveléstudomány elméleti jellegét állandóan szem előtt tartja, a legfőbb célja „elméleti alapvetés“, tehát tudományos formában való elméleti tájékoztatás, amely éppen ennél fogva nem terjeszkedhetett ki mindenütt „az aplikáció, a gyakorlati alkalmazás körére is“. Elméleti célját azonban mégis abban látta, hogy „az egyes pedagógiai feladatokat az alapvető lelki tényekre“ vezesse vissza, mert úgy gondolta, „hogya a nevelő a pszichikai törvényszerűségeket, másfelől a filozófiai alapokon nyugvó teológiai szempontokat ismeri, ezzel olyan pedagógiai gondolkodásmódra tesz szert, amely lehetőleg minden előforduló esetben útba igazítja“ (V. l.).

Könyvének ez a célkitűzése teljesen megfelel a neveléstudomány jellegéről, feladatáról és tárgyáról alkotott tudományos meggyőződésének. Úgy tetszik, hogy a neveléstudomány e könyvben bemutatott formáját tartja egyedül igazoltnak, s ez a magyarázata annak, hogy tudományelméleti problémái egyáltalában nincsenek. Sehhol sem fejt ki részletesen, hogy mit ért neveléstudományon, szükségtelennek tartja annak pontosabb körülírását. Abban a fejezetben pedig, amely a Neveléstudomány címet viseli, tulajdonképpen csakis a nevelésről való elmélkedés szükségességét igazolja, még pedig tisztán a gyakorlat szempontjából. A régebbi korokkal szemben ma „a kultúra mai kifejltségében és sokrétűségében“ a nevelés számára „a szigorú válogatáson kívül nincs más menekvés, mint a legmegfelelőbb módszereknek a kidolgozása és alkalmazása“. Szükségünk van tehát a „neveléstudomány tanításaira“, „annak a hatalmas komplexumnak az áttekintésére, melyeket az emberiségnek immáron több évezredes nevelői tapasztalata fülhalmozott. . . A pedagógia mint rendszeres tudomány“ — ugyanis nem más „mint az emberi nem eme pedagógiai tapasztalásának a letéteményese, gyűjtője, megrostálója és rendszerezője“; annak „útbaigazításai“-ra pedig minden nevelőnek szüksége van (65—69).

Ennek a gyakorlat elvi szabályozására célzó elméleti állásfoglalásnak teljesen megfelel az a gondolatmenet, amely ebben a könyvben előttünk áll. Nem tartja szükségesnek a nevelés fogalmának részletesebb elemzését sem, előtte minden kétség nélkül világos és magától értődő, hogy „a nevelés a természetes fejlődés irányítása

és elősegítése“ (51). Ahhoz mármost, hogy a nevelés kérdéseiben eligazodjunk, mindenekelőtt azt kell tudnunk, mit értsünk a természetes fejlődésen, hogyan lássuk magunk előtt az egyén kifejlődését. Az egyén kifejlődésének két tényezője van: e fejlődésnek „alapja és keretei a velünk született általános és egyéni adottságok“, maga az egyéniség „kialakulása, tartalommal való megtelelése... attól függ, hogy mi a külvilágtól benyomásokat fogadunk el és azokra reagálunk ... ennek folytán egész lényünk s annak kifejlése is ennek a nagy mindenségnek függvénye csupán“. E hatásösszefüggés által kapcsolódunk bele abba az egyetemes, sőt kozmikus összefüggésbe, abba a „szerves összefüggést mutató életközösségbe“, amelybe a szerző ú. n. *totalitáselmélete* szerint a világmindenség minden egyes tagja beletartozik (4—5 és 1).

„Az ember fizikailag az állatvilágon keresztül kapcsolódik be ebbe az egyetemességbe, hogy szellemisége révén viszont túllépve az anyagnak a körét transcendens érintkezésekig emelkedhessék.“ Végigkísérjük tehát az emberi szellem kibontakozását a *szimpatikus érzéseken*, a „*társadalom eme nélkülözhetetlen összetartó erőin*“ keresztül a *transcendens kapcsolatok* benső átlépéséig, s így megállapítjuk a „tiszta humanitás fogalmát“, amelynek tartalmi jegyei a következők: az organikus funkciók magasabb életformái és szellem-erkölcsi tartalma, a kifejezési eszközök gazdagsága és finomsága révén a művészi és értelmi tevékenységnek fejlődési határokat nem ismerő lehetőségei; az ember fejlődésének faji folytonossága. „Ennek a szellemi színvonalnak — továbbá — egyik oldaláról jellemző vonása a transcendens kapcsolatok ápolása, más oldalról az érzelmi életnek, főleg a szimpatikus és értelmi érzelmeknek a gazdag fejlettsége, mely egyfelől a tudományos és művészi tevékenységnek lesz forrásává.“ (27) A nevelés célja ezek után nem lehet más, „mint az, hogy végigvezesse az embert azon az úton, amelyen eléri a tiszta humanitás kifejlődését; a nevelés célja az embernek a *társadalom szolgálatában álló valláserkölcsei személyiség méltóságára való emelése*“ (59, 64).

Ez rövidrefogott lényege annak, amit a könyv *Alapvető szempontokat* tárgyaló első részében olvasunk; szerzőnk ebben a filozófiai és teleológiai jellegű alapvetésben megállapította a nevelés célját. Ha ehhez hozzátesszük még azt, hogy a könyv következő részeinek középponti kérdése az, hogy hogyan valósítható, mely eljárás módok által valósítandó meg ez a cél, akkor a régi „pedagógika“ hagyományos tagolása áll előttünk. Az a cél-eszköz schéma alapján felépített rendszer, amelyet már Herbart fogalmazásában is megismertünk. Hogy az analógia mennyire teljes, azt mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy rendszere másodikik, nagyobb felében szerzőnk is teljesen a lélektanra támaszkodik. Mikor ugyanis a részletes tárgyalás előkészítéseül azt keresi, hogyan kell a neveléstudomány anyagát elosztani, akkor egynéhány felosztási lehetőség kritikai megbeszélése után a következő gondolatmeneten halad végig:

a nevelés tárgya az ember, legtöbb joggal tehát „az ember fogalmánál kereshetjük... a feladatok osztályozó szempontjait“ s így a felosztásnak is „fiziológiai és pszichológiai alapon kell megtörténnie“; beszélni kell mindenekelőtt az értelem, majd az érzelmi élet és végre az akarat neveléséről.

Igy alakul ki Mitrovics neveléstudományi szemléletében az, amit ő „általános neveléstudomány“-nak mond. Ez a tudományos disciplina azonban nem foglalja magában a nevelés egész elméletét. Nemesak azt olvassuk, hogy a testi nevelés elméletét „egy általános neveléstudomány körében bátran mellőzhetjük“, hanem azt is, hogy annak érdeklődési köre tulajdonképpen csak az iskolabájarás korára terjed ki. „Az általános neveléstudomány... már a fejlettebb gyermekornak a nevelési szükségleteit tárgyalja, amikor a gyermek túl a kritikus korszakon, félig kiválik a szülői körből s testi fejlődése mellett a szellemiek lépnek előtérbe.“ Ezzel szemben vannak olyan problémák, amelyek „a pedagógiai tudományok körében önállóan csoportosulnak, mint a *didaktikának*... és a *methodikának* a tárgyai“ (77—80.).

3. Alapjában véve ugyanilyen gondolkodási előfeltételeken és ilyen szerkezettel épült fel *Weszely Ödön* elméleti rendszere is. Minden széleskörű tájékozottsága, a legújabb kutatásokra is kiterjedő anyag- és tárgyismerete mellett is, ő sem tagadhatja meg Herbart iskolájával való benső rokonságát. Nagyszabású és igen széles alapokon felépített utolsó műve szintén kifejezetten normatív jellegű, s ami még jellemzőbb, ugyanúgy a cél-eszköz formulája szerint tagolódik, mint Mitrovicsé. Szerinte ugyanis a pedagógiának két főproblémája van; az egyik a nevelés céljának megállapítása, ez a teleológiai probléma, a másik a nevelés módjának megállapítása, a metodológiai probléma. Az első filozófiai feladat, a másodikat „már csak részben lehet filozófiai módszerek segítségével megoldani. A nevelés módszerének megállapítása kezdetben empirikus alapon, tapasztalatok segítségével történik, majd e tapasztalatok tudományos tanulmányozása következik s ekkor a pedagógia éppúgy, mint a lélektan az exakt természettudományok módszereihez fordul“. Így természetes, hogy a célok kitűzésében a filozófia a vezetője, „de a pedagógiai eljárás megállapításánál a kísérleti lélektan és a gyermektanulmány adja meg a szükséges pozitív alapokat“. (B. 19—24. K. 10.) Ismételten halljuk, hogy a pedagógia részben az értékek tudománya, részben ténytudomány, hogy mint értéktudomány filozófiai természetű, mint ténytudomány természettudományi jellegű s ezt a második részt néhol pszichotechnikának, alkalmazott lélektanának, másutt pedig pszichotechnikának és pszichoanalízisnek mondja.

Ez a lényegében kettős természetű tudomány, a pedagógia tárgyát tekintve elsősorban a *nevelés* elmélete, de másodsorban, tágabb értelemben a *művelődés* elmélete, a nevelés és művelődés egymásra vonatkoztatott elmélete, a *műveltség*, a *kultúra* tudománya.

„Ha... a pedagógia tárgyának a nevelést tekintjük, akkor a pedagógia az a tudomány, amely megállapítja a nevelés célját, módját és eszközeit“, ha azonban fogalmát kiterjesztjük a közművelődés egész területére, akkor az „a kultúra tudománya s feladatát abban találja, hogy a közműveltség kincseinek megőrzője legyen, s megállapítsa, hogyan kell ezeket a kincseket közkinccsé tenni és a következő nemzedékre átszarmaztatni“. (B. 3—5, K. 8, 12.)

Ezekben és az ezekhez hasonló, többször megisméltető fogalmi meghatározásokban mindenütt váltakozva szerepelnek mint a pedagógia feladata, annak tárgyköre a nevelés, művelés, művelődés és kultúra fogalmai. E meghatározásokban Weszely mindenütt *pedagógia* vagy *tudományos pedagógia* névvel jelöli meg a nevelés kérdéseiről szóló tudományt. Jóllehet művei címében vele teljesen egyértelmű jelentésben használja a neveléstudomány megjelölést, itt-ott úgy tetszik, mintha e két fogalmat megkülönböztetné egymástól. Szűkkörűnek tartja a neveléstudomány elnevezést, mert az csak „egy részét jelöli meg annak, amivel a pedagógia foglalkozik“. A pedagógia nemcsak neveléstudomány, hanem a művelődésnek is tudománya, valamint a tanításnak és általában a közműveltségnek s a közműveltség szervezésének tudománya. Ezek után első tekintetre azt hihetnők, hogy Weszely szerint a neveléstudomány a művelődés vagy műveltség elméletével, a pedagógiával szembeállított nevelésnek az elmélete, amelynek tárgyköre — utolsó könyvének meghatározása szerint — „a nevelés, vagyis az az emberi tevékenység, melynek célja a jövő nemzedéket életfeladatainak megoldására alkalmassá tenni, a hivatásának betöltéséhez szükséges műveltséget megadni, az egyén képességeit a kultúra értékes elemeivel kiművelni s így őt a körötte folyó kulturális folyamatba bekapcsolni“. Ezt a különbséget azonban teljesen eltünteteli egy másik meghatározása, amely a pedagógia tárgykörét egészen hasonló módon írja körül, mondván, hogy „a pedagógia a *műveltség tudománya*, mely a neveléssel az embert be akarja kapcsolni a művelődés folyamatába, hogy életfeladatait minél tökéletesebben megoldhassa és maga is nemcsak részese, hanem tevékeny munkása legyen a kultúrának“. (B. 6, K. 8, P. 5.)

Ennél a terminológiai bizonytalanságnál zavaróbb az, hogy Weszely könyveiben magának a „pedagógiá“-nak fogalma sem tisztázott. Egyelőre nem keressük, hogy mennyiben jogos a nevelés fogalmával egyszer a műveltség, másszor a művelődés, ismét másszor a kultúra fogalmát állítani szembe; most csak arról van szó, hogy nem tudjuk pontosan, mi lehet a különbség a nevelés kérdéseivel foglalkozó és ama pedagógia között, amely egyúttal a művelődés (műveltség, kultúra) tudománya is. A szűkebb és tágabb tudományfogalom között nemcsak a szerző fogalmazásában, de magában a kész rendszerben sem tudunk logikailag megállapítható vagy egyébként észrevehető különbséget vonni. Műveiben tulajdonképpen csak egyféle neveléstudomány áll előttünk, mégpedig

az, amelyik magán a nevelésen lényegében és elsősorban a műveltség irányában való befolyásolást lát, a fejlődésnek ebben az irányban való elősegítését állapítja meg a nevelői tevékenység lényeges jegyének. Munkáiban, különösen pedig a *Bevezetésben*, a nevelés többféle szempontból meglátott meghatározását adja, amikor azonban ennek a tevékenységnek lényeges jegyét keresi, a nevelésen azoknak a működéseknek összeségét érti, „amelyekkel a gyermek testi és szellemi fejlődését előmozdítani és bizonyos, általunk helyesnek vélt irányban terelni akarjuk” — vagyis mint másutt a meghatározást kiegészíti — „öt kellő műveltséggel ellátni óhajtjuk”. A nevelésnek, szerinte, fő jellemvonása, hogy *kulturális célzata* van; a nevelés célja a növendéknek megfelelő műveltséget megadni, mert csak ennek birtokában tudja hivatását betölteni, ismételten hangsúlyozott életfeladatait teljesíteni: „műveltség — ugyanis — azoknak a képességeknek kifejlődése, amelyekkel az életfeladatokat az ember meg tudja oldani” (K. 11, 19, 27; P. 17).

Gondolatmenetét nehezen tudjuk követni akkor is, amikor, idézett nyilatkozataival ellentétben, ismételten kijelenti, hogy a „pedagógia mint disciplina a maga egészében mégis filozófiai disciplina s az egész pedagógia (nemcsak egy része) filozófiai természetű”, sőt hogy az „minden bölcséleti rendszer betetőzője, mert voltaképpen nem más, mint a bölcsélet által kialakított életfelfogás megvalósítása, tudomány ennek a megvalósításnak lehetőségéről és módjairól”. Itt egyelőre csupán ennek a tudománynak természetére vonatkozóan ejti zavarba az olvasót, egy másik nyilatkozatában azonban a nevelés fogalmának olyan formuláját alakítja ki, amely teljesen elmosza a neveléstudomány területének határait s amelynek következményeképpen a történeti élet minden jelensége tulajdonképpen a nevelésről szóló tudomány körébe tartoznak. „A nevelés — úgymond — nagy és állandó küzdelme egy-egy nemzetnek a maga sajátos hivatásáért, a maga létéért, a maga különállásának a jogosultságáért, amit nemzeti értékeinek megvalósításával tud igazolni; de küzdelme az egész emberiségnek is a magasabbrendűségért, a szellemi emelkedésért, amelyhez közelíteni az emberi szív kiolthatatlan örök vágya” (K. 9. 20).

Mindezt pedig ama neveléstudomány-rendszer alapvető fejezeteiben olvassuk, amely egészen a hagyományos gondolat nyomain halad s „egyrészt a gyermek és az ifjúság pszichológiájára másrészt a kultúrfilozófiára és értékelméletre van alapítva, s amely ezt a hagyományos kettősséget a rendszer konkrét tagolásában is fönntartja”.

Amikor ugyanis Weszely 1923-ban először készítette el a neveléstudomány rendszerének tervét, akkor annak egész területét három, majd öt részben látta maga előtt: az akkor megírt, filozófiai természetűnek mondott *alapvető rész* után a *nevelés módjairól* szóló kötetet (A nevelés alapelvei) jelezte másodiknak, s hozzátette, hogy egy harmadik kötet pedig tartalmazná a *didaktikát*; és ezekhez járlna mint negyedik és ötödik rész a *módszertan* és a *szervezet*tan.

Kész rendszere csak az első két részt foglalja magában, azt amelyet a következő hárommal szemben a neveléstudomány elméleti részének lehetne mondani. A két kötet anyagának megoszlása körülbelül meg is felel Weszely tagolási elvének, bár a Bevezetés egyik nagy fejezete, az egész IV. rész (A nevelés tényezői) inkább lélektani, mint filozófiai vonatkozású, az új kötet egész I. fejezete (Célok és eszmények) pedig kifejezetten filozófiai természetű kérdéseket tárgyal.

Tettamanti Béla