

Neveléstudományi elvek és neveléselmélet

Dékány István. *Pedagógiai elvek. Bevezetés a nevelői gondolkodásba.* (Pedagógiai Szakkönyvek, I. kötet. Kiadja az Orsz. Középiszkolai Tanáregyesület. Budapest. 1936. 98 l.)

1. Dékány István ebben a könyvben, amely az alcím szerint „bevezetés a nevelői gondolkodásba“, az elsősorban középiskolai tanárok számára megindított *Pedagógiai Szakkönyvek* c. sorozat bevezetéséül, annak „gyakorlati céljához egy elvi-elméleti közös alap“-ot akart adni. Erre a célra legalkalmasabbnak a pedagógiai elvek rendszeres ismertetését tartotta. Szerinte ugyanis „a gyakorlat és az elmélet egyaránt rászorul ezen elvek tudatosítására és szemelölt tartására“. Erre a belátásra különösen saját tanári tapasztalata, tanárjelöltekkel való foglalkozás vezette rá; látta, „hogy fiatal tanáraink rászorulnak az ilyenmű mementókra“. Így azután elsősorban nekik, azután pedig „tapasztaltabb tanártársainknak“ szánta ezt a könyvet „eszméltetőként“.

Ez a gyakorlati szándék igazolja azt az eljárásunkat, mely szerint mindenekelőtt arra a kérdésre kívánunk választ adni, hogy mit nyújtott ez a könyv nekünk, a nevelés és tanítás gyakorlatával elfoglalt tanároknak és milyen módon igazította útba fiatalabb iskolai nevelőtársainkat. Csak azután vizsgáljuk meg ennek a „pedagógiai“ elvtan“-nak elméleti háttérét s vetjük fel azt a kérdést, hogy vajjon a nevelés gyakorlati kérdéseiről való tájékoztatásnak ez az új formája elfogadható-e.

2. A szerző szerint a pedagógiai elvtan, amely „nemcsak nevelője a nevelőnek, hanem kutatás is“, különösebben két kérdéssel foglalkozik: meg kell vizsgálnia „az elveknek 1. objektív jelentését, 2. azt is, hogy a jelentésében immár tisztázott elvek minő rendszeres kapcsolatba hozhatók, minő a viszonyuk és minő mértékben egészítik ki egymást“. A mű külső felosztásából azonban úgy látjuk, hogy szerzőnk ezt a programot nem vállalta a maga teljességében. Könyvének három része közül a bevezető, rövidebb *első* egyedül arra a kérdésre keres választ, hogy *mit jelentenek a pedagógiai „elvek“*, a terjedelmesebb *második rész az uralkodó pedagógiai elvek ismertetését* tartalmazza, a *harmadik*, szintén rövidebb rész pedig a *pedagógiai elvek alkalmazásáról* szól; a bevezetőben felvetett igen fontos 2. kérdéstről egyes elszórt megjegyzéseken kívül csak a második rész utolsó fejezetében hallunk valamit.

Már maga ez a tény, de ezenkívül is minden jel arra vall, hogy a szerző — szándékának megfelelően — a „gyakorlatias“ 3. részt tartja fontosabbnak, hiszen azt, aki az I. rész „mellőzhetetlen elméleti kérdései

íránt“ nem érdeklődik, saját maga menti fel annak olvasása alól. Pedig a gyakorlati nevelő számára is fontos az első rész alapos áttanulmányozása, mert ebből remélheti megtudni, hogy mit jelent az a sokszorosán hallott és hangoztatott követelés, hogy nevelői munkánkban elvszerűnek kell lennie s hogy nevelői tevékenységünk minden mozzanatában bizonyos elvi állásfoglalás mutatkozzék meg. De mellőzhetetlennek tartjuk az elméleti fejtegetések tanulmányozását azért is, mert csak ez igazíthat útba a mű tájékoztató értéke felől.

A szerzővel együtt jól tudjuk mindannyian, hogy a nevelői tudatosság foka éppen abban nyilvánkozik meg, hogy a nevelőben milyen pedagógiai elvek váltak meggyőződésekké, sokszor „a hittételek erejéig is“ felemelkedve, s milyen „érzületi valeurt jelentenek“ ezek az ő számára. Tudjuk azt is, hogy az elvek „cselekvést sugallók, megvan bennük egy feltűnő motívum-készség: átváltozási hajlam a cselekvés felé“, stb. Csábító feladat volna ezeknek a rövid utalásoknak nyomán az elvek minőségének, igazolhatásának és átütő erejének fokával jellemezni a nevelői lélek különbözőképpen értékelhető megnyilvánulásait, a szerző vizsgálódásai azonban más irányba vezetnek. Feladatához híven elsősorban nem azt keresi „miként élnek és hatnak“ (az elvek) a pedagógus lelkekben, hanem logikailag igazolható fogalmi meghatározásra törekszik.

S itt mindjárt az a meglepetés ér bennünket, hogy tulajdonképpen nem azt kutatja, hogy „milyen faja (az elv) az iránytszabó normáknak“, hanem azt — legalábbis az elméleti részben — állandóan és következetesen a norma fogalmával azonosítja. Állandóan váltakozó, de teljes egyértelműséggel alkalmazott szóhasználatában „elv“, „alapelv“, „szabály“ vagy „norma“ ugyanazt a fogalmat fejezi ki úgy, hogy a kérdés nála tulajdonképpen az, mi különbözteti meg a pedagógiai normát a többi normától.

Egyelőre súlyosabb kifogást ez ellen a látszólagos pontatlanság ellen nem tehetünk. A nevelésügyi irodalomban mindeztideig nem alakult ki valamilyen pontosabban körülírható különbségtétel elv és norma között. Mindenesetre gondolkodóba ejtheti a gyakorlati pedagógust is az a tény, hogy normán a laikus szóhasználat is inkább objektív jellegű kellést kifejező parancsot ért, míg az elvben erősebb hangsúllyal jelentkezik annak subjektív vonatkozása, pszichikus eredete, az egyéni átélés ereje által biztosított dinamikája. Ezzel az itt csak felszínesen érintett különbséggel szemben Dékány könyvében legfeljebb külső, formai különbségtételre akadunk. Az első rész azonosításával ellentétben ugyanis a második részben állandóan és csakis elvekről van szó; elvekről, amelyek ott egy tartalmukban ki nem fejtett birtokos jelzős kifejezés (valaminek elve; tekintély elve, a fejlődési fokozatosság elve stb.) formájában jelennek meg. Ezek az elvek a részletes kifejtés folyamán kapják meg néha — de nem mindig — a maguk kellés-tételbe, normába öltöztetett formáját. Pl.: a köznevelés elve; „helyes és követendő az, miszerint a gyermek közösségben neveltesse“; vagy az otthoni környezettel való kapcsolat elve: „a gyermeket... egy konkrét életéletről kell... felemleni — a végtelen magasságok felé“. Annak az eljárásmodnak itt-ott feltűnedező nyomain ezek, amelyet Kerschensteiner Theorie der Bildung c. művének utolsó fejezetében következetesen visz keresztül. Ő ugyanis minden egyes elvet (pl. Prinzip der Totalität, — der Aktualität) annak kifejtése után egy vagy több tömör normába foglal (pl. a tekintély elvének I. normája: addig, ameddig művelő eljárásodat nem tudod autonóm engedelmességre alapítani, gondoskodj a te autonóm engedelmességről“).

Nehezebben találunk mentséget a könyv másik mulasztására, t. i. arra, hogy a szerző magának a normának, az alapelvnek pontos fogalmi meghatározását sem adja meg. Éppen a gyakorlati nevelők számára írt elméleti fejtegetéseknek egyik fontos hivatása az, hogy a pontos meghatározás követelményeire eszméltesse bennünket, különösen pedig az, hogy alapvető fogalmak minden kétséget kizáró meghatározása által már eleve is biztosítsák a félreértéseket kizáró helyes és teljes megértést. Végre is ebben a műben az elv vagy norma az a középponti fogalom, amelyen az egész újszerűnek mondott rendszerezés fölépült. Elvárhattunk volna tehát a filozófiailag iskolázott szerzőtől, hogy pontos fogalmi jegyekkel írja körül, mit értsünk normán. Ezt azonban nem tette, megelégedett azzal, hogy egyrészt a „tiszta“ vagy *ideális irányelv* (norma) és a pedagógiai vagy ú. n. „*instrumentális*“ vagy „*szinhetikus*“ normák, másrészt pedig ez utóbbiak és a „*neveléstechnikai szabály*“ közötti különbséget állapítsa meg.

3. A tanulni vágyó gyakorlati nevelő ebből az első részből mindenkéltől arról értesül, hogy míg a tiszta vagy ideális norma csak a tiszta értékek rendszerének követelményére van tekintettel, de nem törődik avval, „hogy minő eszközök állanak rendelkezésünkre“, addig a pedagógiaiak „már a valósító eszközökre is tekintettel vannak“; azért mondjuk őket szinhetikusoknak, „mert a valóság és érték szempont *együtt* vannak bennük“. A pedagógiai elvnek ez a sajátos természete — úgy halljuk — a pedagógiának mint tudománynak jellegével függ össze. Egy helyt ugyan azt olvassuk, hogy a pedagógia sem valóság- sem pedig értéktudomány; t. i. ez az „osztályozás nem illik reá“, de néhány mondattal később megnyugtat a szerző avval a kijelentésével, hogy „a mai és minden időkre jellemző ... pedagógia kitűzi a nevelés értékes céljait, tehát [mégis csak] értéktudomány“; benne „érték- és normarendszerre törekszünk“, s így a (pedagógiai) szabály, elv, norma ritkán tekint el a valóságtól“.

„Ez a kapcsolás, ez a *szinthesis* — az érték és a valóság között — egyébként — a *pedagógiai aktus természete* — is, ez (t. i. az a követelés, mely szerint „kapcsolatba kell hozni a valóságban feltalálható eszközöket a nevelés ideális céljaival“) hoz létre instrumentális vagy szinhetikus normákat, azaz olyanokat, amelyekben érték és megvalósításra alkalmas eszköz *együtt* vannak.“

Önkénytelenül is fel kell figyelnünk erre az utolsó kijelentésre; eddig csak azt kellett tudomásul vennünk, hogy a pedagógiai elvben az érték és valóság *szempontjai* vannak együtt, most már azt a tételt is el kell fogadnunk, hogy abban *benne van* a megvalósításra alkalmas *eszköz* is.

Mindezekkel azonban még korántsem merítettük ki a pedagógiai elv fogalmi jegyeit. Szerzőnk a nevelői aktus természetét alaposabb vizsgálat alá véve, azt látja, hogy „mivel a nevelés speciális fejlődésperiódusokban folyik le“ s így tulajdonképpen, lényegében „*beavatkozás egy önfejlődőbe*... a pedagógiai aktus a gyermek és az értékek szeretéből *kiindulólag korzínvonal mozzanatára utal*“ (ami 1. a korra jellemző és beleillő tartalmat jelent, 2. azt, hogy valami megfelel éppen a gyermek korának). Ebből az következik, „hogy a nevelési elvek nem függetlenek egy korabeli szemponttól sem, egyik sem szól — tulajdonképpen — *sub specie aeternitatis*: ... a követelmény, az elv, a pedagógiai szabály nemcsak tartalmában (érték+valóság) jó tekintetbe, hanem *sub specie actualitatis* is. ... Érték, valóság, fejlődési fokozatszerűség — e három szinthesisének kell meglenni a pedagógiai elvekben.“

Nem ilyen határozott jegyekben különül el az elv a neveléstechnikai szabálytól. Abban a sokszor elvként hangoztatott szabályban pl., mely szerint a „kérdést mindig csak az egész osztályhoz intézzük, ... nincs igazi elviség”, mert „a kérdezés módja merőben gyakorlati ügy”. Az „ilyen gyakorlati ügyet — pedig — a szerint bíráljuk el, hogy a hangoztatott elv miként válik be, ... fontosságára a gyakorlat utal, a siker vagy sikertelenség”. „A technika D. szerint egy alsóbb megvalósítási szempont, ... az elvek magasabb síkon járnak. A technikát, mihelyt sikertelenség jár nyomában, rövidesen elvetjük. Az „elvek” azonban nem ily rövid időtartamra, egy normális sikerperiódusra rendezkednek be.” Meg kell keresnünk tehát, hogy milyen elv áll ama fentebb hangoztatott elv mögött, s akkor, ha a szerző által vázolt gondolatmeneten végigmegyünk, azt találjuk, hogy az előbbi követelés alapja az, hogy az iskolai osztályban „elv szerint valami közösséget tanítunk, amelyet a maga egészében óhajtunk felemelni. Ez ime már egy magasabb elv: a magánneveléssel szembeállított közös nevelés elve. Itt a közösség értékét hirdetjük, a társas nevelő akció értékét: ez „mögötte” van amaz első formulázási szabálynak; — s ez, az értékbekapcsolódottság, az oka valószínűleg annak, hogy az elv „szélesebb érzelmi valemert” jelent „a nevelő számára”.

Az elv fogalmának ezt az alsó határát maga a szerző teszi elmosódottá. Kijelenti ugyanis egyrészt, hogy a technika is „végre az érték felé mozgatja a világot”, másrészt pedig azt, hogy, „ha következetesen elmarad egy siker, úgy [bizony] revízió alá vetjük amaz elvet [is], melynek alapján eselekedtünk”.

4. Mindeme, a szerző által pontos tartalommal el nem látott kifejezésekkel körülírt fogalmi elhatárolás-kísérletek közül éppen az átmeneteket megengedő bizonytalanságánál fogva világosabbnak tetszik az elv és technikai szabály közötti különbségtétel. A nevelő cselekvését szabályozó mindenféle, még a legalacsonyabb, a „technikai” síkon mozgó szabályban is mindig van valamilyen mértékű értékrevonatkozás, valamilyen értékre irányuló cselekvés követelése. Amint az erre vonatkozó példa értelmezéséből kiderül, a gyakorlatot a maga pusztán technikai formájában irányító szabály felől fokozatos felfelé haladással akkor jutottunk el valamilyen elvhez, amikor az értékrevonatkozás közvetlenebbül megállapítható. Magának a példának helyessége vitatható s az is kétségtelen, hogy akkor, amikor a kérdés helyes módja által az osztályhelyzet (tömegben tanítás) kényszerűségéből eredő parancsnak engedelmességek, egyáltalában nem hirdetjük sem a közösség, sem a társas nevelő akció(?) értékét, s így evel a szabállyal kapcsolatban egyáltalában nem beszélhetünk „a magánneveléssel szembeállított közös nevelés elvé”-ről. Abba azonban belenyugodhatunk, hogy a nevelő aktusokat szabályozó parancsok ilyen hierarchikus rendet is felmutathatnak.

Több nehézséget okoz az olvasónak az ideális és a pedagógiai norma merevebb megkülönböztetésének megértése és elfogadása. Zavarja már az a pontatlan kifejezőmód is, amely egyszer az érték és valóság szempontjának, máskor az érték és megvalósítás eszközeinek együttlenségét állapítja meg a pedagógiai norma jellemzője gyanánt, de zavarja különösen az ú. n. beleaktualizálás szempontja. Nem világos kíváltképpen az az evel kapcsolatos kijelentés, mely szerint „ez a fejlődésfokozati elv, a beleaktualizálás szempontja különös jelleget ad a pedagógiai elveknek, sőt talán ez a legpedagógiaibb szempont”. Nehezen értjük meg, hogy a pedagógiai elvnek ez a nem tartalmi jegye, ez a szempont egyúttal elv is, amely az

elvnek ad sajátos jelleget, de a legnagyobb meglepetés akkor ér, amikor a 2. részben ismertetett elvek között, két olyat találunk, amely kifejtett tartalmában, norma formájában ugyanazokat a követelményeket tartalmazza, amelyeket az 1. részben magának a pedagógiai elvnek általános meghatározó jegyeként kellett elismernünk. Az egyik a *fejlődési sorrend (fokozatosság) elve*, a „stádiumrendi“ elv, amely szerint mindent a *maga idejében* kell tennünk, a fejlődés normális stádiumaiban; a másik az életre vonatkozás (prezentizmus) elve, amely mint szintén „stadiológiai elv“ azt mondja ki, hogy „az elvszerű, nevelés“-nek „a történeti élet jelen fokozatához“ kell alkalmazkodnia. Először tehát azt halljuk, hogy *minden* pedagógia elv — éppen a nevelői aktus leglényegesebbnek meglátott természetéből eredetten — az *aktualitás* szempontjának (elvének) uralma alatt áll, azután pedig azt, hogy vannak olyan *speciális* nevelési elvek, amelyek éppen tartalmukban az ebből eredő követelések teljesítését követelik meg a gyakorlati nevelőtől.

Növeli a zavart az, hogy a mű egy másik megállapításából kitetszően úgy látszik, mintha az aktualitás-jelleg mégsem volna döntő jegye a pedagógiai elvnek. Amikor ugyanis a szerző az elv és a módszer összefüggését akarja tisztázni, azt olvassuk, hogy az előbbieket „*dinamikai sablonok*“, „*dinamikus sémák*“, amelyek „az alkalmazás terére kíváncsoznak, mozgató erejük van: gyakorlati módszerekké készülnek válni“ s így az *egyes módszerek az elvekből folynak*. Részletekre is kiterjedő megítélésnek feladata volna elemezni evel kapcsolatban azt a kérdést, hogyan látja Dékány egyrészt az elv és a „technika“, másrészt az elv és a módszer közötti viszonyt. Kiderülne akkor az is, hogy az erre vonatkozó fejtegetésekben sok a veszélyesen megtévesztő kifejezésbeli egyezés, úgyhogy az olvasó előtt könnyen elmosódhatik a módszer és technikai szabály közötti különbség. Bennünket azonban most csak az érdekel, hogy a módszernek az elvtől való függése, ahhoz való viszonyának sajátossága arra figyelmeztet, hogy nem szabad az egyszerűen „alkalmas“ eszközöket (t. i. módszereket) „valaminő szent, érinthetetlen dologgá felmagasztosítani, pedagógiai „elvszerűséggé“ emelni“. Ennek a fontos különbségnek már most az egyik jegye a szerző szerint az, hogy „*hic et nunc*-szempont nincs meg az elvekben, viszont felismerjük: sub specie actualitatis-jellege van a módszereknek“.

Hozzájárul ehhez még a következő: az első részből azt tanultuk meg, hogy egyik pedagógiai elv „sem szól — tulajdonképen — sub specie aeternitatis“, a második részben pedig azt olvassuk, hogy van egy külön *sub specie aeternitatis elv* is. Szerzőnk nem utal pontosan arra, hogy a felsorolt elvek közül melyik az, de semmi kétségünk nem lehet afelől, hogy ezen az utolsónak bemutatottat, az „*alkotó élet transcendentájának elvé*“-t érti. Ha van elv, amely azt a követelést foglalja magában, hogy időnfelett is egyetemesen érvényes legyen, úgy éppen a szerző transzcendens idealizmusa értelmében ez a pedagógiai elv az. Ez ugyanis azt mondja ki: „akiben nincs meg egy transzcendens pedagógiai hit és akinek lelke általában süket a hit szava iránt, abból sohasem lesz nevelő“.

Ez a filozófiai állásfoglalás állítja szembe Dékányt „az elvként emlegetett... természetesség“ követelésével, amely a 19. század egyoldalú természetstudományi kultúrája mögött... tenyésztett máig“. Itt a szerző ítélete szerint „nem elvről van szó, sem nem kiegészítő elvről, hanem a pedagógiai elvek elhomályosulásáról“, még pedig azért, mert ennek *tartalmában* nincsen együtt az érték- és valóság szempont. „A naturalizmus,

azaz a természetre, a valóságra való ráhagyatkozás voltaképp külön *akar* érvényesülni a normában, holott ez a normának magának halála volna. Naturalista elv — „*contradictio in adjecto*.” Mindnyájan megegyezünk Dékánnyal abban, hogy a természetesség naturalista elvének érvényességét idealisztikus norma-rendszeren belül nem lehet elfogadni. Azt azonban nem mernők állítani, hogy abban a tételben, amely a nevelő számára a „természet” útjának követelését írja elő, nem volna meg az értékelés szempontja. A természetesség elve hibás értékelésen alapulhat, azonban a normának azt a jellegét, hogy tartalmában valamilyen értékesnek vallott cselekvési parancs foglaltatik, nem lehet elvitatni tőle. Aki elfogadja a pedagógiai naturalizmus megteremtőjének, Rousseau-nak azt a tételét, hogy minden úgy jó, ahogyan az az alkotónak kezéből kikerült, az *elvi* alapon olyan norma-rendszert épít fel, amely megkövetelt gyakorlati törekvéseiben minden nevelői aktust az általa értékesnek meglátott célnak szolgálatába rendel.

5. Mindezek után csak egyetlen egy menedékünk van arra nézve, hogy a pedagógiai elveket jellemző fogalmi jegyek tekintetében eligazodjunk; az t. i. hogy megkíséreljünk arra a szerző által is felvetett kérdésre feletet adni, „*megvan-e — a pedagógiai elvekben — ama három mozzanat*”, érték, valóság és fejlődési fokozatszerűség, amely őket az ideális normáktól megkülönbözteti. Magukban az ismertetett pedagógiai elvekben, azok rövid, csak mintegy a normatív állásfoglalást jelző formájában e három mozzanat együttségét nem állapíthatjuk meg. De nem fedezhetjük fel ennek a hármasságnak jelenlétét a legszorgosabb körültekintéssel azokban az elvekben sem, amelyeknek norma alakjában kifejtett formáját is megkapjuk. Bárhogyan értelmezzük is ezeket az egyébként pontosan sehohol körül nem írt vonatkozásokat, a normák egyikében sem látjuk meg az értékkel kapcsolatos valóság-szemponthoz (a megvalósítás eszköztét) vagy az ezekbe még bekapcsolódó aktuális-jelleget. Az *egyéniség kifejtésének elve* pl. egyszerűen azt mondja ki normaszzerű kötelezettséggel, hogy neveljünk „a nevelendő egyéni sajátosságaihoz képest, *egyénisége szerint... fejlesszük ki az egyéniséget*, neveljünk egyéniséggé”; a *tárggyal való kapcsolat* (életközelség) elve „*azt kívánja, hogy vigyük a tanulót a tárgyakkal a „világgal” minél közvetlenebb kapcsolatba; a konvergencia* (ú. n. *koncentráció*) *elvében pedig az a követelés rejlik, hogy „az iskolát átható vallásos és filozófiai világnézetnek kell egység felé hajlania, konvergálnia; legyen az iskola egy életegész, amelyben minden konvergál, tehát nemcsak az ismeret”.*

Az olvasó a második rész figyelmes áttanulmányozása közben nemcsak a példaként felsoroltaknál, hanem minden egyes uralkodó elvnél azt kereste, milyen közelebbi, konkrétabb értelmet kapnak a nevelési normákat jellemző jegyek; hogyan, hol és milyen formában nyilatkoznak azok meg. De sem a felsoroltakban, sem a többiben nem ismert rá sehohol „a pedagógiaiilag kidolgozott norma” hármasság „sugártörésére”. Ott, ahol a részletező tárgyalás közben rábukkantunk az elvből következő normára, mindenütt a már említett kellés-tételt fedeztük fel, tehát egy, a nevelői cselekvés vagy a maga általánosságában vagy annak egyes aktusait szabályozó „elvi” követelést találtunk. Sem az elvben, sem pedig a normában nem fedeztünk fel utalást a megvalósításra szorosabb kapcsolatot a valósággal és az aktualitással mozzanataival; nem találtuk meg az érték és a megvalósítás eszközeinek együttségét. Így azután az egész könyv figyelmes elolvasása után sem kaptunk felvilágosítást arra nézve, hogy tulaj-

donképen mit is jelentenek azok a megkülönböztető vonások, amelyek a sajátosan pedagógiai normát a tiszta vagy ideális normától megkülönböztetik.

6. Hogy bárki is szándékos egyoldalúsággal vagy a kellő körütekintés hiányával ne vádoljon meg bennünket, kíséreljük meg már most a könyvből tanulni vágyó gyakorlati nevelő szemléletén túlemelkedve ennek a zavarosnak látszó elvtannak a szerző filozófiai felfogásába belenyúló gyökereit. Kérdezzük meg tőle a könyv jegyzeteiben idézett értekezéseinek felhasználásával, hogyan értelmezzük tehát az ideális és a pedagógiai norma közötti különbséget.

Nagyon érdekes és tanulságos feladat volna evvel a feltevéssel kapcsolatban Dékánynak általában a pedagógiaiáról mint tudományos disciplináról vallott felfogását elének idézni, s megvizsgálni azt a tudományelméleti rendszert, amelyben a nevelésmélet mint „instrumentális tudomány” helyezkedik el a normatív tudományok között. Ez azonban kitűzött célunktól túlságosan messze vezetne; nekünk most, az előbbieik kiegészítéseül, csak az lehet feladatunk, hogy régebbi tanulmányai alapján megvizsgáljuk, mit is ért voltaképpen Dékány a különbözőképpen értelmezett normákon.

Norma — tudjuk — mint általában a cselekvést szabályozó, annak határozott irányt jelző, kötelező parancs, mindig a követelés formájában jelenik meg. Akármilyen életszférára vonatkozzék is, mindig azt mondja meg, hogy mit kell tennünk, hogy valamilyen értékesnek meglátott cél (objektív, vagy objektívnek vallott érték) megvalósíttassék, vagy megközelíttessék. Az abszolút, egyetemesen kötelező (illetőleg egyetemesen kötelezőnek meglátott) kategórikus norma természetesen végső értékeken, ideális törvényszerűségeken, objektív tárgyi összefüggéseken alapul és végső célokra, legmagasabb értékekre irányul, míg a hipotetikus normák, amelyeknek egyetemes érvénye és objektív jellege szintén igazolható lehet, konkrétabb feladatok felé irányítanak. Formai tekintetben a kategórikus norma, a tiszta, ideális irányelv, éppen a cselekvést szabályozó jellegénél fogva éppen úgy a valóságra utal mint bármely hipotetikus norma. A kelésben ugyanis nemcsak az érték elismerése, az értékre vonatkozás, valamely érték fennállásának megállapítása jut kifejezésre, hanem a követelés teljesítésének, a megvalósítás (illetőleg fokozatos megközelítés) szükségességének kötelezettsége is. A valósághoz való viszony szempontjából Kant kategórikus imperativusza („Cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyszersmind egyetemes törvényhozás elvéként is érvényes lehessen.”) éppen olyan a gyakorlati cselekvést szabályozó parancs mint pl. a formális képzés elve. („Taníts úgy, hogy az előadott anyag *művelő ereje* jusson hatáshoz”). *Magában a normában*, annak tételszerűen megjelenési formájában tehát — akármilyen fajú norma legyen is az — mindig és mindenkor csakis az *érték* elismeréséből fakadó *gyakorlati* parancs jut kifejezésre.

Dékány norma elméletének az a tétele tehát, amely a sajátosan pedagógiai normát — látszólag — ilyen szempontból különbözteti meg az ideáltól, ebben a vonatkozásban tarthatatlan. Más, mint az értékek és a valóság valamelyik többé-kevésbé határozott területének fent jelzett viszonyát egyetlenegy, tehát a pedagógiai norma sem tartalmazza. Arról sem lehet elmondani, hogy abban „két elem, két szempont van meg...: a célkitűzés és a cél valósíthatásának lehetősége is”.

Csak az *Athenaeumban* (1923. évf.) megjelent egyik régebbi tanulmánya (*A társadalmi normák problémája és a mai jogbölcselet 1—31 l.*) vi-

lágosít fel arról, hogy tulajdonképpen ő sem egészen így vélekedik erről a dolgról. Ebben az értekezésben (5—7. l.) a normák fejlődéséről, evolúciójáról beszél, azok különböző „fejlettségi állapotát“ veszi vizsgálat alá. Nem valamilyen sajátos cselekvési területre (pl. a nevelő cselekvésre) vonatkozó, vagy a cselekvő élet különböző területein érvényes normák sajátos lényegét akarja megállapítani, hanem azt keresi, hogy milyen elveknek, szempontoknak kell eleget tennünk, amíg általában „egy teljesen kifejlett normatartalom áll előttünk“.

Itt három, némileg más szakkifejezésekkel jelzett szempont szerint osztályozza a normákat s a szerint különbözteti meg őket, a szerint „különböző a norma jellege... hogy minő mozzanat minő mértékben jut benne kifejettségre“. Nem fontos a mi szempontunkból most az, hogy Dékány szerint a „norma“ fogalmában „per definitionem“ csak értéktartalom van kifejezve, hogy az tehát csak „helyeselhető, igazolható“, és nem egyben követendő is; a döntő itt az, hogy a szerinte csak „sub specie aeternitatis“-szempontból igazolt normák, „örökérvényű igazságok, filozófiai általánosságú absztrakt normák“ — ideális normák. Hogy valamely norma teljesen verifikáltassék, ahhoz fel kell vennie magába a kor követelményét, végül pedig a norma megvalósíthatóságát kell igazolni. Az *időszerű normát* ennél fogva egy „sub specie temporis“ a reális normát pedig egy „sub specie activitatis“ történő vizsgálat igazolja. Ez utóbbi szempont tekintetbevétele nélkül „a norma csupán „ideális követelmény“ — halljuk itt is, avval a jelentős különbséggel, hogy itt most általában a normáról, s nem annak valamelyik sajátos formájáról (pl. a pedagógiai norma) van szó. Az ilyen norma „nem hatja át az életet...; a lappangó életét, hiányzik az, *ami a normát valóban normává teszi*, hogy nemcsak tudja a helyeset, nemcsak *kifejezi* a helyeset, de meg is mutatja a megvalósulás útját“.

Az egész itt csak vázlatosan közölt gondolatmenet — amint látjuk — nem szünteti meg a megértés eddigi nehézségeit, sőt megnehezíti az által, hogy nagy vonatkozásaiban kb. ugyanazt, amit a könyvben a pedagógiai elv *sajátosságának* hallottunk, az itteniek alapján, mint az elvek, normák általános evolúcióját kell felfognunk: „Sajátos evolúció ez, amelyen a normáknak így át kell haladniok és sajnos nem mindegyik norma megy át rajtuk.“

Megjegyzésre méltó azonban, hogy az Athenaeumban közölt fejtegetések egynehány kifejezése az eddigiektől merőben eltérő interpretációt is megenged. Egy-egy, a fejtegetések között elszórt kifejezésből az a benyomás is támadhat bennünk, hogy Dékány itt tulajdonképpen a norma tartalmát illető *vizsgálódások* szempontjait tüzi ki. Arról beszél ugyanis, hogy pl. az ideális norma csak értékelméletileg (axiológiailag) verifikált, hogy a kor követelményét „egy sub specie temporis történő vizsgálat fogja meghatározni“, hogy a norma megvalósíthatóságát is igazolni kell, stb. Az értekezésből nem derül ki, minden kétséget kizáróan, hogy ezeket a fejtegetéseket szabad-e így is (vagy talán csakis így) értelmezni, bár erre az értelmezésre utal a következő mondat is: „a normák *fejlettségének* ilyen irányú vizsgálata a legvonzóbb normatani feladat“.

A normáról nem lehet azt mondani, hogy az a jelzett irányokban, azáltal, hogy „felveszi“ magába az időszerűség, majd pedig a megvalósulhatóság szempontjait, kiteljesedik; ilyenféle vagy ehhez hasonló fejlődés nem megy végbe a normákon. De vizsgálhatók és vizsgálandók a megjelenési formájukban változatlan normák, abból a szempontból, hogy a cselekvő

élet melyik esetleg sajátosabb célú és összefüggésű területére terjesztik ki hatalmukat, (etikai, szociológiai, politikai, jogi, pedagógiai, stb. normák), és abból a szempontból is, hogy ezeken a különböző területeken milyen tartalmi viszonyban állanak egymással.

7. És itt, ezen a ponton kapcsolódik bele ebbe a problemaösszefüggésbe a normatív tudományok vagy speciálisan a gyakorlatot normálni szándékozó nevelésméletek kérdése; illetőleg az a kérdés, hogy az ilyen elvek vagy normák tanában hogyan jelentkezik, milyen módszeres eljárás által állítandó helyre a normáknak tartalmi elemeik sajátossága által meghatározott rendje. Azt megtanulhattuk az előbb megnevezett értekezéséből, hogy sem a történeti időszerűség, sem pedig a tényleges megvalósíthatóság „szempontjai“ nem a sajátos nevelői normák tartalmi elemei. Ezeknek a tartalmi vonatkozásoknak csakis egyetlenegy forrása lehet, annak az életegésznek valóságos és a róla szóló normatív elméletben rendszeres formában felépített összefüggése, amelyre a normák vonatkoznak.

A társadalmi és történeti emberi életnek ilyen sajátos célú cselekvések által meghatározott rendje a nevelés területe. Ezen az elméletileg körülhatárolható területen uralkodnak a pedagógiai elvek vagy normák és így akárhogyan nevezzük is azt a normatív elméletet (nevelésméлет, pedagógiai elvek tana), amely a nevelési gyakorlatot szabályozza, annak elsőrendű kötelessége a normák igazolható rendjét azoknak ebből a rendből eredő összefüggését s a normáknak ebben az összefüggésében megnyilatkozó tartalmi vonatkozásait megvizsgálni. Arra a kérdésre ugyanis, hogy az elvek „minő rendszeres kapcsolatba hozhatók, minő a viszonyuk és minő mértékben egészítik ki egymást“, nem elegendő annak itt-ott Dékány könyvében is feltűnedező egyszerű megállapítása, hogy az egyik elv ellentétes a másikkal (pl. köznevelés elve az egyéni szabad fejlődés elve), az utóbbi pedig egy harmadikkal (a tekintély elvével), sem pedig az, hogy egyes elvek hasonlók egymáshoz (a két stadiológiai elv, v. bizonyos tekintetben az iskolaszerűség, a prezentizmus, és az otthoni környezet elve). Viszont az is nagyon keveset mond, ha megállapítjuk, hogy az elvek „általában kiegészítik egymást“, hogy vannak elvek, amelyek viszonya egymáshoz „speciálisan korrelatív“ s hogy vannak „összevont“ elvek. Mindezt, sőt ennél sokkal többet megtudtunk már azokból az elméleti fejtegetésekéből, amelyek a történeti életben egymást felváltó, vagy egy bizonyos történeti korban egymás mellett jelentkező elvek antinomiáját igyekeztek dialektikus vizsgálat által feloldani s amelyeket Dékány is jól ismer.

Előttünk példaként, s egyben a megoldás rendszeres formája szempontjából mint a gyanánt is Kerschenszteiner Theorie der Bildungjának utolsó fejezetében foglalt rendszerező kísérlete áll, akit éppen Dékány vádol meg igaztalanul avval, hogy ebben a tekintetben „rendszeres vizsgálatról nála nem igen beszélhetünk“. Nem azt akarjuk evvel mondani, hogy Kerschenszteiner említett munkájában az elvek egyetlenül helyes rendszeres feldolgozása áll előttünk. Jól tudjuk azt, hogy minden normarendszernek immanens struktúrája azokon az alapvető előfeltevéseken nyugszik, amelyekből a szerző kiindul s amelyekre rendszerét fölépíti. Kerschenszteiner megoldása éppen módszeres szempontból azért értékes és mintaszerű, mert benne mind az elvek számát, mind pedig azok egymásutánját és egymással való kapcsolatát a háromféle nézőpontból megvizsgált művelődés fogalma s ebből eredően a művelés tárgyának, a művelő anyagnak és a művelés alanyának lényege, az ezekre vonatkozó rendszeres vizsgálat rendje határozza meg. Sajnos éppen Dékány kísérletével szemben kell az

olvasónak azt megállapítania, amit a szerző Kerschensteinernek vet szemére, hogy t. i. tizennyolc „uralkodó“ elv „soroztatik itt egymás után, anélkül, hogy látnók, miért éppen ezek és miért éppen így“, s tehetjük hozzá — miért éppen ennyi.

A pedagógiai elvek igaz lényegét azok valódi sajátosságát csak az olyan rendszeres vizsgálat derítette volna fel, amely a gyakorlatot szabályozó normákat ilyen elméletileg is igazolható összefüggésbe — világosan szólva — a nevelésmélelet normatív rendszerének összefüggésébe rendelte volna. Ott a szó mai értelmében vett nevelésméleletben, tehát e gyakorlatot szabályozó normák szintetikus rendjében derült volna ki, nemcsak az, hogy melyek a ma uralkodó elvek, hanem az is, hogy miért tartjuk a magunk elméleti — ha tetszik — filozófiai álláspontján éppen ezeket az elveket a középiskolai nevelők számára elsőrendűen fontosaknak. Egy ilyen szintetikus rendben haladó egymásutánban eszméltünk volna rá az elvek igazolható egymásutánjára, ennek a rendszeres menetben kifejtő tárgyalásnak fonalán különültek volna el az egyes normák a maguk tartalmi, érvényességi sajátosságukban.

Ott derült volna ki az is, hogy a normáknak tartalmi elemeik által meghatározott viszonya csakis valamilyen elméleti rendszerben él; ott azon a renden belül állapítható meg a rendszer benső struktúrája által igazolt egymáshoz (egymásmellé, vagy -alá) rendelt viszonyban azok fokozatosan jellemezhető „időszerűsége“ és alkalmazhatóságának mértéke; szóval valódi benső összefüggése. Ott és csak ott vizsgálhattuk volna meg az egyes elvek esetleges időtlen érvényességét, s az időtlenül érvényes normák „időszerű vonatkozásait“, a „kellő sorrend elvét“ s ott alkalmazhattuk volna velük szemben „a tényleges megvalósíthatóság“ szempontjait is.

A nevelési cselekvéssel szemben való elméleti állásfoglalás mélyén mindig valamilyen az elmélkedő végső tájékozottságát leplező végső értékelés, valamilyen objektív érték elismerése és ennek irányában való elkötelezettség van, amely akár explicite, akár impliciten valamilyen kategórikus, „tisza“, vagy „ideális“ normában, végső alapfeltevésben, egyetemesen kötelező elvben jut kifejezésre. A gyakorlatot, annak egyes részleteit szabályozó elmélkedés útja ebből az alapfeltevésből kiindulva nem lehet más, minthogy az a priori érvényes normát az elmélet kifejtésének fokozatos menetében mind nagyobb mértékben szembeszegezzük azokkal a tárgyi összefüggésekkel, amelyek a nevelői tevékenység objektív meghatározói, s így az alapelvől eredetten a hipotetikus normák olyan hálózatát kapjuk meg, amelyek mind vertikális, mind horizontális irányban hiánytalan összefüggést mutatnak fel. Ebben az összefüggésben igazolható azután a nevelés különböző aktusait szabályozó normák egymáshoz való viszonya, azok sorrendje, érvényességi jellege (időszerűségének és alkalmazhatóságának foka), sajátos természete, s éppen ennek az összefüggésnek megfelelő normák megnyugtatóan kielégítő száma is. A „miért éppen ezek, s miért éppen így“ — sőt a miért éppen ennyi kérdés felvetése az ilyen rendszeren belül fel sem merülhet.

8. Mindez, amit itt vázlatosan és csak egynehány vonatkozásban az igazi „pedagógia elvtan“ feladatákként megjelöltünk, azt a maga számára és az által kívánt nevelői gyakorlat irányítására rendeltlen maradéktalanul elvégzi és elvégezte eddig is minden rendszeres nevelésmélelet. S így sajnos nem méltányolhatjuk Dékánynak műve előszavában hangoztatott ama panaszát, amely szerint „a pedagógiai elvek kutatása... különösképpen elhanyagolt terület a pedagógiai mai rendszereiben“.

Kétségtelen tény az, hogy — a német nevelésügyi irodalomban, talán az egy Kerschensteiner kivételével — a nevelési elvekkel külön, gyakorlati szándékú „pädagogische Prinzipienlehre“ formájában nem igen foglalkoztak. Azonban kétségtelen tény az is, hogy erre a sajátos formájú nevelélméletre nincs is szükség, hiszen többek között Eggersdorfer is — akinek a Lexikon der Pädagogik der Gegenwart-ban megjelent cikkére Dékány is hivatkozik — kijelenti, hogy a nevelési cselekvésről szóló elvtan nem egyéb, mint maga a nevelés-elmélet, amennyiben annak normatív jellege van.

Mindenesetre nem fontos, hogy milyen címmel ellátott elmélkedés formájában vállalkozunk a nevelési normák rendszerezésére. A még ma is elég szegény magyar nevelésügyi irodalom szempontjából csak gazdagodást jelent minden olyan elmélkedés, amely a nevelési munka irányítását szolgálja, s így csak örülhettünk volna ennek az újszerű tájékoztatásnak is, ha örömünket nem zavarta volna meg az a tény, hogy éppen azt nem kaptuk, amit a szerzőtől elvárhattunk volna: a gyakorlatot irányító pedagógiai elvek rendszeres feldolgozását, s ennél fogva azt sem, amit a szerző ígért: bevezetést a nevelői gondolkodásba.

Tettamanti Béla