

NEVELÉSELMÉLETEK A XIX. SZÁZADBAN

ÍRTA
FINÁCZY ERNŐ

BUDAPEST
A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA KIADÁSA
1934.

Előszó.

A Gondviselés megengedte, hogy Finéczy Ernő, a neveléstörténetnek legnagyobb magyar bűvára, klaszszikus művét, amelynek első kötete majdnem harminc évvel ezelőtt jelent meg, ebben az ötödik kötetben befejezhesse.

Ez a kötet nem terjeszkedik ki a nevelésnek a XIX. században jelentkező tényleges módjára és rendjére, a nevelési eljárásokra és intézményekre, hanem a nevelélméletek elemzésére korlátozza feladatát: a kultúrértékeknek milyen új rangsorát szerkesztik meg a XIX. század gondolkodói? hogyan rajzolják meg azt az új embermodellt, amelyben mint eszményben az új értékfelfogás testet ölt? mit tartanak azoknak az értékes művelődési javaknak, amelyeket a következő nemzedékre át akarnak származtatni? mik legyenek ennek az átszármaztatásnak új lélekformáló eszközei? Fináczy mesteri módon mutatja be, hogyan alakulnak át a filozófusok önkénytelenül pedagógusokká, mikép vonják le értékrendszerüknek a társadalom fokozatos átformálására, a nevelésre vonatkozó következményeit: hogyan bontakozik ki kultúrfilozófiájuk a nevelésnek egy-egy elméleti rendszerévé? Így világosan tárulnak eléink azok a szellemi gyökök, amelyek értheióvé teszik a XIX. század nevelési-művelődési eszményeit.

Ez súlyosabb és nagyobb igényű feladat, mint az előző századok idevágó szellemi áramlatainak kibogozása. Mert a XIX. századnak szelleme sokkal bo-

nyolultabb és többretű, kevésbé egynemű és egységes, mint az előző korszakoké. A modern „szellemtörténet” hajlamos arra, hogy egy-egy kedvelt eszme érdekében stilizálja a történeti adatok valóságát s a fejlődési vonalak arányait eltorzítsa. Fináczy mély történeti valóságérzéke nem dolgozik ilyen erőszakos eszme-szkémákkal: rendet teremt ugyan az egymást keresztül-kasul átfonó szellemi irányok közt, de hűséggel simul ezek történeti kanyarulataihoz. A szellem múltjának valósága szemében *unitas multiplex*, amelynek tarka látványát minden árnyalatban mélyen átéli. Valóban immanens történeti felfogás és kritika alapján áll, amikor feloldani iparkodik azokat az ellenmondásokat, amelyek a XIX. század szellemi életében és gondolkodóinak nevelési rendszerében felötlenek.

Fináczynek ebből a munkájából is tudós jellemének fényes vonásai lépnek elénk: a források lelkiismeretes felbúvárolása, a feltétlen megbízhatóság, az anyag biztos áttekintése és lényegre szorítókozó feldolgozása, a genetikus megértés különös ereje, a nagy szellemi jelentés-összefüggések adaequat megpillantása. A történeti beleélés lelki mélysége és biztossága arra képesíti, hogy egész kivételes módon meg tudja éreztetni a szellemi áramlatok irányát és hangulatát; a források kellő idézésével nemcsak igazolja, de egyben fokozza is történeti benyomásainak és felfogásának igazságát. A mulat valóban teljes odaadással megéli: innen van stílusának lelkünket megragadó művészi lendülete, fokozott megjelenítő ereje, plasztikus «zemléletessége, kifejező nyomatékossága és megkapó eleganciája.

A magyar neveléstudomány munkásai őszinte hálát éreznek a Mester iránt, hogy a fizikai gyengeség minden akadályát csodálatosan erős lélekkel leküzdve, hatalmas művére a zárókövet rátette. Ez nagy szimbólum is számunkra: a szellemnek a testen aratott diadala.

Kornis Gyula

Bevezetés.

1. A tárgyalás határvonalai. – Az évszámok, melyekkel századok vagy nagyobb történeti korszakok kezdetét és végét megszoktuk jelölni, nem mindig vágnak egybe a valóságos történés kezdő és végpontjaival. Az 1700-ik év például megjelöli ugyan a tizenhatodik század végét, de nem jelenti egy jellemzően elkülönülő történeti kornak teljes befejezését is. A középkor végét nem is tudjuk évszámmal pontosan megjelölni: annyira átnyúlik e kor szelleme a késő századokba (Troeltsch, mint ismeretes, egészen a felvilágosodásig nyújtja ki). Az ókor végét 476-tal jelöljük, de nem ez volt a vége. A keleti gótok csak a politikai és katonai imperiumot gyakorolták, de a rómaiság mint világnézet és kultúra még sokáig érintetlenül tovább élt. Németország bölcséletének történetében az, amit XIX. századnak monduk, nyilvánvalóan nem 1800-zal, hanem 1781-gyel kezdődik,

ban a nyugateurópai kontinens szempontjából a XIX. század a nagy francia forradalommal veszi kezdetét. Anglia szellemi fejlődésének fázisait nyomozva alig beszélhetünk „századokról”. Az angol szellem a XVII. század elejétől kezdve lépésről-lépésre, lassú fokozatossággal alakul át. Bacon, Locke, Hume, Stuart Mill és Herbert Spencer művein keresztül jó létre valamelyes szintézis. Magyarországon, ahol minden nyugateurópai szellemi mozgalom legalább egy negyed századdal elkésve jelentkezik, 1825-ben kezdődik az új század, mert az 1790-ik évi reformmozgalmak csak ideig-óráig tartó, csakhamar elenyésző fellángolást hoztak létre. S ha az utánunk következő történetírók keresni fogják azt az évszámot, amellyel a XX. század kezdetét meg kell jelölniök,

nem az 1900-ik, hanem az 1914-ik évet fogják határvonalnak tekinteni, amikor kitört a világháború, amely az emberiség legnagyobb részének lelki világát és életstílusát oly gyökeresen megváltoztatta. Általában ez az utóbbi fogja a mi tárgyalásunk végpontját is megjelölni.

2. A század arculata. – Egy-egy század arculatának tipikus vonásait két meggondolás szolgáltatja. Egyik, vajjon az illető század szellemi téren mutat-e eszmei egységet? A másik, vajjon a fejlődés fázisai hirtelenül lökészerűen avagy észrevétlen átmenetekben követik-e egymást?

Vannak korszakok, amelyekben a közlélek csakugyan egységes alkatot mutat. Ilyen például az egész középkor. Elejétől végig a transzcendens gondolat uralkodik benne. Minden: tudomány, irodalom, művészet, köz- és magánélet Istenért és a túlvilági örök boldogságért, a lélek üdvözüléseért van.

Egységes eszmevilág tükröződik a görögök (athéniak) fénykorában is. A középponti gondolat a szép és jó életből megszereshető boldogság. Nemcsak a nevelésnek, hanem az egész életnek ideálja a kalokagathia.

Az újkor századairól nem lehet állítani, hogy eszméik valamely egészen nyilvánvaló egységben találkoznának. Mentől tovább haladunk, annál inkább bonyolódik a szellemi élet. A külsőleg eléggé egységesnek látszó XVIII-ik századról sem lehet megállapítani az eszméknek egységbe tömörülését, mert az úgynevezett felvilágosodás gyűjtőfogalom, amely alánagyon sokféle természetű mozgalmat lehet sorolni. A racionalizmus épp úgy velejárója a felvilágosodásnak, mint a naturalizmus vagy a neo-humanizmus vagy – a nevelés terén – a filantropizmus. Még sokkal kevesebb szellemi egységet tükröztet a XIX. század, amelynek nincs markáns bélyege. Irodalmi és művészeti téren klasszicizmus, romanticizmus és naturalizmus nemcsak felváltják, de keresztezik egymást; világnézetekben képviselve van spiritualizmus, materializmus, mechanizmus és vitalizmus, az ismeretelméletben pszichologizmus és logizmus stb. Általában a szellemi életnek azelőtt nem sejtett differenciáltsága jellemzi e századot. Némelyek filozófiai századnak nevezik, mások éppoly joggal a természettudomány vagy a technika századának, vagy kritikai, vagy történeti századnak. Mindegyik elnevezés találó, mert nemcsak bizonyos szempontból, hanem

általában is jellemzi az egész korszakot. Mindezt mintegy közös nevezőre hozni nem lehet.

Azt sem lehet állítani, hogy ez a sokféle áramlat meg nem szakított folytonosságban zajlik le. Ellenkezőleg, a fejlődés nyugtalan, egyenlőtlen, váratlan fordulatokban bővelkedő. Akció és reakció szünet nélkül váltakoznak, sőt a legeltérőbb jelenségek párhuzamosan egymás mellett mutatkoznak. Mélyen vallásos emberek mellett egészen vallástalanok, életművészek mellett aszkéták, optimisták mellett pesszimisták; erkölcsi rigorizmus és hedonizmus, idealizmus és realizmus, individualizmus és szocializmus, kozmopolitizmus és nacionalizmus, egymás tőszomszédságában.

Úgy tetszik, hogy a különböző irányú szellemi mozgalmaknak ez a megsokasodása és vívódása a jövő méhében rejlő új művelődési eszményt készít elő, melynek azonban még körvonalai sem bontakoztak ki mindeddig a kavargó zürzavarból. A pedagógiai elméletek is még mindig differenciálódnak. Senki sem sejteti, mikor és hogyan fog bekövetkezni integrálásuk.

Mindamellett e század történetírójának is meg kell találnia a vezető fonalat, amelynek segítségével ebben a látszólagos útvesztőben eligazodhatik. A nevelésről való gondolkodást tekintve, azt hisszük, legbiztosabb felosztási alapot a bölcselkedés menete szolgáltatja, amellyel a pedagógiai eszmék fejlődése mindenkor oly szoros kapcsolatban van. Az idealizmusnak, a realizmusnak, a pozitívizmusnak, az újra éledő kantianizmusnak, az új erőre kapott naturalizmusnak s általában minden jellemző filozófiai iránynak megvan az elmélet körében a maga pedagógiai megnyilvánulása.

Tárgyalásunk menete eszerint ez lehetne: Kiindulva Kantból áttérhetnénk a német idealizmusra, majd Herbartra és követőire; a pesszimizmus (Schopenhauer) pedagógiájának rövid áttekintése után sorra kerülhetne a francia, angol és olasz pozitívizmus. A század utolsó tizedeinek története főleg a Herbart elleni visszahatást méltatná: Natorp (szociálpedagógia), Hildebrand (személyiség pedagógiája), Förster (moralpedagógia), Ernst Weber (esztétikai pedagógia), Ellen Key (neonaturalizmus). Ugyancsak a századvégi megindulások sorából kiemelhetők lesznek a tapasztalati pedagógia (Meumann) és a kulturpedagógia (Ed. Spranger) kezdetei. A tárgyalást befejezhetnék a nagy nemzetnevelők (nálunk Széchenyi és Eötvös).

Első fejezet.

Kant a nevelésről.

3. Kant Immánuel. – A königsbergi bölcs filozófiai rendszerének etikai része az egyedüli, amely el nem vitatható szoros kapcsolatba hozható nevelői gondolkodásával, ahogyan azt pedagógiai előadásainak utóbb közreadott vázlatából ismerjük.¹

Ezeket az előadásokat Kant csak kénytelenségből tartotta. A königsbergi egyetem tanulmányi rendje ugyanis 1776-tól kezdve felsőbb hatósági intézkedésre azzal bővült, hogy a filozófiai kar tanárainak félévénként felváltva, heti 2 órában, a pedagógiából is előadást (collegium scholastico-practicum) kellett tartaniok. Ennek a szabálynak tett eleget Kant, midőn rendszeres előadásai mellett megfelelő időközökben (1776, 1780, 1783, 1786) pedagógiai kollégiumot is hirdetett. Az akkori egyetemi rendtartáshoz alkalmazkodva egy tankönyvet vett alapul (kارتársának, Bocknak Lehrbuch der Erziehungskunst című vezérfonalát), nem azért, hogy nyomról-nyomra kövesse, hanem hogy

¹ Immanuel Kant: Bearbeitet von Dr. G. Fröhlich und Friedr. Körner. Langensalza. 1899.²- Paulsen Fr.: Imm. Kant. Sein Leben und seine Lehre. 1899.^{3,3} – Hollenbach: Beiträge zum Verständnis der Schrift „Über Pädagogik“ von Imm. Kant. Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd., 1908. – Schön Fr.: Kant und die Kantianer in der Pädagogik. Langensalza, 1911. – Schwarz W.: Imm. Kant als Pädagoge. U. o. 1915. – Bartók Gy.: Kant emlékezete. Athenaeum, 1903. – U. az: Kant etikája és a német idealizmus erkölcsbölcselete. 1930. – [Eigenmann A.: Die Pädagogik Kants im Lichte seiner Ethik. 1922. Messer A.: Kant als Erzieher. 1924. Röttcher F.: Die Erziehung&lehre „Kants- und Fichtes, 1927.]

e könyv szövegéhez fűzhesse, minden megkötöttség nélkül, a maga elmékedéseit. Egyik tanítványa, később kartársa, Rink 1786-ban hallgatta ezt a kollégiumot s Kantnak kis papírszeletekre írt feljegyzéseit is felhasználva 1803-ban, még a mester életében, „Immanuel Kant über Paedagogik” címen ki is adta. Az előttünk fekvő 100 oldalra terjedő szöveget azonban csak kivonatnak tekinthetjük, mert lehetetlen, hogy Kant kollégiuma ily rövidlélekzetű és szűkszavú lett volna. Már ez a külső körülmény is amellet szól, hogy ezekben az előadásokban nem szabad Kant egész filozófiájával szervesen összefüggő pedagógiai rendszert keresnünk.¹ Egy nagy bölcselő elmének lazánkapcsolt, alkalmoszerű, de azért igen értékes pedagógiai gondolatairól van szó, melyeknek hatása, töredékes voltuk dacára is, szembetűnően mutatkozik a Kant után megjelent neveléstani kézikönyvek egy részében.²

¹ A nagyérdemű Schneller István (Athenaeum, XII. 1903. 109-122, 266-276, 441-460, 582-604) a pedagógiai előadások és Kant egyéb művei alapján annak kimutatására vállalkozott, hogy beszélhetünk bölcselőknek rendszeres neveléstani elméletéről. Ez a kísérlet inkább tetszetős, mint meggyőző. Hitem szerint ezeknek az előadási vázlatoknak gondolatmenete csak erőszakos magyarázattal (amint például Willmann, Bayer, Fröhlich és Hollenbach szkémáiban rejlik) nevezhető rendszeresnek. Ugyanígy vélekedik Kant-ról szóló monográfiájában Paulsen (Es sind lose Blätter ohne systematische Form niedergeschrieben), sőt Ziegler szerint (Gesch. d. Pädagogik) ezek az előadások, úgy amint Rink kiadta, még Kant etikájával és vallásfilozófiájával sincsenek „közelebbi összefüggésben” (amely vélemény alaptalan voltára már Schneller is rámutatott). Az elrendezés hiányossága, a terminológia határozatlansága, a nevelés részeinek egymás mellett, négyféle felosztási alapra helyezése, a szellemi nevelés bizonyos ágának a „fizikai nevelés” kategóriájába sorolása, a didaktikának úgyszólván teljes hiánya, a „műveltség” fogalmának bizonytalansága stb. oly tények, melyek előtt nem lehet szemet hunyni. Azt is meg kell jegyezni, hogy e kis munka nerti mindenütt egyenlő értékű: örökérvényű igazságok mellett közhelyek is akadnak, amit talán inkább a szövegezőnek, mint az előadó tanárnak kell tulajdonítanunk. Fenti tárgyalásunk a Rink-féle kiadáson alapszik, melynek lényeges tartalmán általában véve alig változtatnak a Kant egyéb műveiben található alkalmoszerű reflexiók és adalékok (ezeket kiegészítően felhasználta Schnelleren kívül Vogt és Schwarz. I. az Irodalmat).

² Ilyen, ma már elfeledett művek: Greiling János Kristóf: Über den Endzweck der Erziehung (1793); J. H. Heusinger: Versuch eines Lehrbuches der Erziehungskunst (1794); Weiller Kajetán: Versuch eines Lehrgebäude» der Efziehungskunst (1805). – Mindezeknél nagyobb figyelmet érdemel A. H. Memeyernek, Francke dédunokájának (1754-1837) Grundzüge der Erziehung

4. Alapvető problémák. – A nevelés *célját* Kant az ember rendeltetéséből vezeti le, mely abban áll, hogy az ember a maga igazi mivoltát, erkölcsi valóját öntökéletesedés útján természeti (állati) lényével szemben saját magából kialakítsa. Ebben segíti őt a nevelés, melynek feladata eszerint az, hogy a születésénél fogva indifferens embert morális emberré formálja, mert csak a morális ember az igazi ember. Ez a kifermálás három módon történik: a) ápolással (Wartung), b) fegyelmezővel (Disciplin, Zucht), c) oktatással (Unterweisung). Egy másik felosztás szerint Kant fizikai és morális kultúrát különböztet meg:

A szellem fizikai kultúrája abban különbözik az erkölcsi kultúrától, hogy emez csak a szabadságra, amaz csak a természetre irányul. Lehet valaki fizikai értelemben nagyon művelt, lehet kiművelt szelleme, de emellett erkölcsi műveltsége lehet nagyon rossz. Az erkölcsi kultúrának maximákon és nem fegyelmezően kell alapulnia (auf Maximen, nicht auf Disciplin). Emez csak rossz szokásokat akadályoz, amaz a gondolkodás módját (die Denkart) képi. A disciplina csak szokást eredményez, mely évek haladtával el is enyészhetik. Cselekedni a gyermek maximák szerint tanuljon meg, melyeknek helyes voltát maga is belátja ... A jellem nem egyéb, mint arra való készség, hogy maximák szerint cselekedjünk. Eleinte iskolai maximák, később az emberiség maximái. Kezdetben törvényeknek engedelmességek a gyermek. A maximák is törvények, de szubjektív természetűek: az ember saját értelméből származnak.

Kant pedagógiájának első, alappillére tehát az ember erkölcsi rendeltetésében gyökerező célgondolat. A második, hogy

und des Unterrichts című, 1796-ban megjelent, a XIX. század folyamán nagyon népszerűvé lett, hazánkban is jól ismert eklektikus műve, amelynek későbbi kiadásai Kant hatását éreztetik. Az első részben a szerző a nevelés célját Kant szellemében határozza meg. A nevelés fejlessze ki az emberből azt, ami benne emberi, még pedig avégből, hogy az ember az ő igazi emberi rendeltetését felismerje és megvalósítsa. Az emberi erők vagy testiek vagy szellemiek, az utóbbiak vagy a megismerő, vagy az érző, vagy a vágyó képesség körébe tartoznak. Van tehát értelmi, esztétikai és erkölcsi nevelés. A mű második része: oktatás, a harmadik a családi és a köznevelésről szól. Gazdag anyag, sokoldalúság, józan ítélet jellemzik e művet, amelynek hosszantarió közkeveltségét az is bizonyítja, hogy még 1878-ban új kiadást ért VI ö. Metz O.: Niemeyer in seinem Verhältnisse zu Kant. Mühlhausen, 1902. [Menne Karl: A. H. Niemeyer 1928.]

ezt a célt csakis folytonos *tökéletesítéssel* közelíthetjük meg. A teljes erkölcsi tökéletesség az empirikus világban nincsen meg; eszmény, de mint eszményt állandóan szem előtt kell, hogy tartsa a nevelés.

Talán remélni lehet, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy közelebbi lépést fog tenni az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio mögött rejlik az emberi természet tökéletességének nagy titka. Meglehet, hogy ezentúl így lesz. Mert csak most kezdenek az emberek helyesen ítélni s kezdik világosan belátni, hogy tulajdonképpen mi szükséges a jó neveléshez. Elragadó dolog (es ist entzückend) elképzelni, hogy az emberi Jermészét mindig jobbá fejleszthető nevelés által, s hogy ezt olyan formábs lehet hozni, mely méltó az emberiséghez. Ez kilátást nyújt nekünk egy jövőendő, Boldog emberi nemhez.

Az öntökéletesedésnek ez a gondolata rejlik továbbá Kant következő szavaiban:

Az embernek jóra irányuló hajlamait ki kell fejlesztenie; a Gondviselés nem helyezte őket már készen az emberbe; csak hajlamok ezek, moralitás nélkül. Saját magát jobbá tenni, saját magát kiművelni, s ha rossz, saját magában moralitást létrehozni, ez az ember feladata. Ámde alapos megfontolás után azt fogjuk találni, hogy ez igen nehéz dolog. Ezért a nevelés a legnagyobb és legnehezebb Pxobléma, melyet az embernek fel lehet adni. Mert a nevelés a belátástól, a belátás viszont a neveléstől függ. Ezért a nevelés is csak lassanként tehet egy-egy lépést előre, s a nevelés módjának helyes fogalma csak úgy jöhet létre, hogy egyik nemzedék az ő tapasztalatait és ismereteit átadja a következőnek, ez megint hozzáad valamit és ekként megint tovább adja a rákövetkező nemzedéknek.

Egy másik fontos megállapítása Kantnak az, hogy a\ nevelésnek *terszerűnek* kell lennie: azaz elméleti megfontoláson kell alapulnia. Kant volt az első, aki élesen felismerte a pusztá empiria elégtelenségét; aki hirdette, hogy a pedagógia nem érheti be alkalmi megfigyelésekkel, vulgáris tapasztalatokkal, népszerű szólamokkal, hanem arra kell törekednie, hogy tudományossá váljék.

Minden nevelői művészetben, mely csak mechanikusan keletkezik, múlthatatlanul sok hibának és fogyatkozásnak kell lennie, mert nem alapszik terven. A nevelői művészetnek vagyis a pedagógiának tehát judiciózusnak (kritikainak) kell lennie, ha az emberi természetet akként akarjuk kifejleszteni, hogy rendeltetését elérje. Szülők, akik már nevelésben részesültek, gyermekeiknek mihez tartásul szolgáló példákat adnak. De ha azt akarjuk, hogy ezek jobbak legyenek, a pedagógiának stúdiummá kell válnia, különben nem lehet tőle semmit sem remélni, s a nevelés által megrontott egyik ember nevel egy másik embert. A nevelés művészetének mechanizmusát tudománnyá kell átváltoztatni, különben sohasem válik összefüggő törekvéssé és az egyik nemzedék könnyen lerombolhatná azt, amit a másik már megépített.

Ennek a tervszerűségnek pedig akként kell érvényesülnie, hogy növendékünket fegyelmezzük (disciplináljuk), oktatjuk (kultiváljuk), a társaság számára kiműveljük (civilizáljuk) és erkölcösítjük (moralizáljuk).

A pedagógiának egyik legsúlyosabb problémája: hogyan lehessen összeegyeztetni a törvény kényszerének való alárendelést a szabadsággal való élni tudás képességével? vagyis: *hogyan fér meg a célba vett és elérni kívánt szabadság a szükségesség kényszerrel?* Hiszen szabadon gondolkodó, önálló lényt akarunk kiformalni, ezt pedig csak úgy érhetjük el, ha a gyermeket bizonyos kényszernek vetjük alá? Pedig e kettő, kényszer és szabadság, merőben ellentétesek: „Rá kell szoktatnom növendékemet” mondja Kant „arra, hogy szabadságának korlátozását eltűrje, de egyúttal őt magát rá kell nevelnem arra, hogy szabadságával tudjon helyesen élni.”

Ezt a látszólagos ellenmondást Kant következőleg igyekszik megoldani: 1. A gyermeket a legfiatalabb kortól kezdve szabadságban kell hagyni, feltéve, hogy ez a szabadsága mások szabadságának nem állja útját. 2. Meg kell mutatni neki, hogy céljait csak úgy érheti el, ha mások céljait nem jakadályozza. 3. Meg kell a gyermeket arról győzni, hogy ha kényszerrel gyakorlunk rajta, ezt azért tesszük, hogy saját szabadságának használatára képessé tegyük: azért neveljük, hogy valamikor függetleníthesse magát másoktól, s egyedül a kötelesség szavára hallgasson. Embertársának szenvedése ne lágyítsa meg

szívét; lelke ne legyen telítve érzellemmel, hanem a kötelesség eszméjével. (Er sey nicht voll Gefühl, sondern voll von der Idee der Pflicht)...

5. Kant és Rousseau. – Ismeretes Kantról – s ezt életírói sohasem feledik megemlíteni -, hogy rendkívül nagy hatással volt reá Rousseau Emileje. Asztronómiai pontossággal szabályozott életrendjén is rést ütött ennek a könyvnek az elolvasása: napi megszokott sétáját is elhagyta Kant, hogy egyfolytában végig olvashassa Emilt. Később lehiggadt ugyan lelkesedése s hideg ésszel el tudta választani a nagy revelációkat a féligazságoktól és szofizmáktól, melyek e műben könnyen találhatók, de azért mégis megmaradt ennek az első benyomásnak a hatása továbbra is, különösen pedagógiai előadásainak a testi nevelésre, helyesebben az ápolásra vonatkozó részeiben. Itt egészen Rousseau nyomdokain halad. Az anya maga táplálja gyermekét. A gyermeket nem szabad kényeztetni, például nagyon melegen öltöztetni; fekvőhelye legyen hűvös és kemény; fürödjék hideg vízben. A pólyázás ártalmas és természetellenes. „Próbáljunk csak egyszer egy felnőtt embert bepólyázni, s lássuk, vajjon nem fog-e ő is kiabálni, félni és kétségbe esni?!” A ringatás egészen helytelen és elítélendő szokás. A kiabálás (feltéve, hogy testi fájdalom, betegség vagy rosszullét nem okozza) éppenséggel nem árt a gyermeknek. Hagyjuk kiabálni: majd megunja és elhallgat. Egészen értelmetlen dolog a gyermeket járószalag segítségével megtanítani a járásra. „Mégis különös dolog,” mondja Kant „hogy a gyermeket meg akarjuk tanítani a járásra, mintha volna ember, aki ilyen tanítás hiányában nem tudna járni.” Ugyanilyen káros és fölösleges a fűző is. Mind ezek természetellenes megszokások. Nagyon fontos az edzés éi a gyakorlás, főleg az érzékeknek és a testnek mindenoldah gyakorlása, úgyszintén a játék, melyet azonban nem szabad mesterséges szabályok közé szorítani. Már Rousseau megmondte hogy „sohasem fogtok valakiből derék férfit nevelni, aki eléb' vásott kölyök nem volt.”

A szellemi nevelésre vonatkozó részletekben is mutatkozik Rousseau hatása, nem ugyan a célkitűzésben (mely e sze a Kant sajátja), de a kiindulópontok egynémelyikében. Kant

abból indul ki, hogy a gyermeki természet jó; hogy ami rossz van az emberben, az csak a külső behatásokból ered.

A jó nevelés az, melyből a világon minden jó ered. Csak a csirákat, melyek az emberben rejlenek, kell mindig jobban kifejleszteni. Mert a rossznak indítékait az ember természetes hajlamaiban nem lehet feltalálni. A rossznak egyedül az az oka, hogy a természetet nem vetjük alá szabályozásnak. Az emberben csakis a jónak a csirái vannak meg (Im Menschen liegen nur Keime zum Guten).

6. Kant az értelmi és erkölcsi nevelésről. – Bölcselőnk mélységesen komoly nevelői gondolkodását különösen jellemzi az a hangsúlyozott kijelentése, hogy a tanulás nem játék. A gyermek igenis játszik és üdüljön, de tanuljon meg dolgozni is. Az ember az egyedüli állat, melynek (rendeltetészerűen) dolgoznia kell. (Der Mensch ist das einzige Thier, das arbeiten muss.) Erre neveli a gyermeket az iskola. A játékos tanulás helytelen.

Az *oktatásnak* első sorban az *értelmet* kell képeznie. A fődolog az ítélőképesség és az ész Fejlesztése, de nem szabad elhanyagolni az „alsóbbrendű erőket” sem, minők a képzelő erő, a figyelem, az emlékező erő, a kombináló erő.

Az oktatás módszere egy kérdésen fordult meg;

Az a kérdés, vajjon a szabályok elébb in abstracto előjárjanak és csak akkor tanulják meg őket a gyermekek, amikor alkalmazásuk már véget ért? avagy egyenlő lépésben haladjon egymás mellett a szabály és alkalmazása? Az utóbbit lehet csak ajánlani. A másik esetben az alkalmazás mindaddig bizonytalan, míg a szabályokig el nem értünk.

A felelet, melyet Kant a felvetett kérdésre ad, fölötte homályos, és alig egyeztethető össze bölcselőnk ismeretelméleti

¹ Később Kant már nem vallotta oly határozottsággal az emberi természet jóságát. Életkora haladtával mindinkább gyökerei vert benne az a vélemény, hogy az ember eredettől rossz. Ezért későbbi műveiben a nevelésre vonatkozó optimizmusa megcsökkent. Az 1798-ban megjelent *Streit der Fakultäten* című iratában fölötte szkeptikusan nyilatkozik a nevelés hatalmáról s reménytelennek mondja azt a vállalkozást, hogy az emberiség a fiatal nemzedék házi vagy iskolai nevelésével a jó felé haladhasson. A nép maga erre nem képes: a nevelést csak egy felsőbb (akár látható, akár láthatatlan) hatalom vezetheti tervszerűen egy magasabb cél felé (L. Schwarz, 110-113).

álláspontjával, mely szerint szemlélet és fogalom együttvéve alkotja összes megismerésünk elemeit, hogy sem fogalmak megfelelő szemléletek nélkül, sem szemléletek fogalmak nélkül nem adhatnak igazi megismerést. Ha ezt az igazságot átvisszük az oktatás módszerére (mint ahogyan Pestalozzi megtette), az következik belőle, hogy az igazi megértés csak akkor jöhet létre ha a szemlélet fogalommá alakul. A fenti idézetben azonban nem erről van szó. Kérdés tárgyává tétetik (ami nem is lehet kérdéses), vajjon az elvont szabály megelőzze-e a szabály alkalmazását; s a feleletben az a feltevés foglaltatik, *mintha lehetséges volna* a szabály és alkalmazása közt szimultán kapcsolatot létrehozni. Vagy azt kell hinnünk, hogy az idézet szövege hibás, vagy azt, hogy Kant ezen a helyen egészen szokatlan terminológiával élve, az alkalmazás szóval a konkrétumot, a szemléletet akarta megjelölni, melyből kiemelkedik a szabály. Az egyedül elfogadható didaktikai módszeres elv ugyanis csak az lehet, hogy a fogalmi ismeretnek, a szabálynak a keletkezését elő kell készíteni világos szemléletek keletkeztetésével.

Az *erkölcsi nevelésnek* két fokát különbözteti meg Kant. Az alsó az engedelmisség, a felső a jellemesség megalapozására irányul. Amaz fizikai, emez morális kultúra. Az utóbbinak az a lényege, hogy az egyént (mint említők) maximák szerint való cselekvésre neveli. Ebben áll az igazi jellemesség.

Az erkölcsi nevelés első fokára vonatkoznak Kant következő szavai:

Gyermekeket a kényszerítés bizonyos törvényeinek kell alávetni, de ennek a törvénynek egyetemesnek kell lennie, amire különösen iskolákban kell ügyelni. A tanítónak nem szabad egyes gyermekek iránt vagy bizonyos gyermekek iránt különös előszeretetet mutatnia, mert illetéknéppen a törvény megszűnt egyetemes lenni . . . Sokat beszélnek arról, hogy mindent úgy kell a gyermek elé állítani, hogy az hajlandóságból tegye meg (amit tőle kívánunk). Vannak esetek, amikor ez az eljárás beválik; de sok dolog van, amikor kötelességül kell megszabni. Ez utóbbi nagyon hasznos az egész életre nézve. Mert nyilvános szóbeli állításoknál, hivatalos tevékenységben és sok más esetben csak a kötelesség vezethet bennünket s nem hajlandóságunk.

Az engedelmesség megtagadása büntetést von maga után, melyet Kant ekként osztályoz: Vannak természetes és mesterseges, fizikai és erkölcsi, pozitív és negatív büntetések. Ha igazi erkölcsösséget akarunk létrehozni, nem szabad büntetnünk. „A moralitás olyan szent és magasztos valami, hogy semmiképen sem szabad azt csekélyleni és a diszciplínával egy rangba helyezni.”

Az erkölcsi nevelés felső fokának, a jellemesség megalapozásának módjai: 1. a kötelességtudás meggyökereztetése, 2. az igazságszeretetre (Wahrhaftigkeit) nevelés, 3. a társas érzék (Geselligkeit) kifejlesztése.

A köznevelés általában ajánlatosabb, mint a házi nevelés, de minden államnak gondoskodnia kell arról, hogy legyenek magánintézetek, kísérleti iskolák (Experimentalschulen) melyekben meg nem kötött tervet lehet követni és új módszereket lehet kipróbálni. Ilyenek a „philanthropinumok”. A köznevelést ne az állam intézze, mert a cél nem az állampolgár, hanem az ember. Az állam vagy a fejedelem e részben csakis egyoldalúan járhat el: vagy pusztán állami, vagy dinasztikus érdekből. Mindez nem kedvez az emberiség egyetemes nagy művelődési eszményeinek.

Mindezt Kant fölötte vázlatosan adja elő, úgy hogy mélyebb betekintést idevágó fejtegetései nem engednek.

Az erkölcsi neveléssel kapcsolatosan felveti Kant azt a kérdést is (nyilván Rousseau olvasmányának hatása alatt), vajjon helyes-e a gyermeknek korán *vallási* fogalmakat adni? A felelet – Rousseauval ellentétben – igenlő, mert ha csak később beszélünk növendékünknek Istenről s közben mégis folytonosan hallja Istent emlegetni és folytonosan tanúja és szemlélője az istentiszteleti ténykedéseknek, ezek a tapasztalatok vagy közömbössé fogják tenni vallási dolgokban, vagy Istenről való téves fogalmakat keletkeztetnek benne.

Mivel pedig félni lehet attól, hogy ezek a helytelen fogalmak gyökeret vernek képzeleteikben, ennek elkerülése végett arra kell törekednünk, hogy korán szerezzenek vallási fogalmakat. De ennek nem szabad csupán az emlékezés munkájának vagy pusztá utánzásnak és majmolásnak (Affenwerk) lennie, hanem az út, melyet választunk, mindig legyen a természetnek megfelelő (azaz: a gyermeki lélek fejlődéséhez mért).

Nagy súlyt helyez Kant arra is, hogy a vallásosság ne csak formákban merüljön ki, hanem cselekedetekben is nyilvánuljon.

Nem tehetünk a legmagasabb lénynek másként igazi szolgálatot, mint úgy, hogy igyekszünk jobb emberek lenni (man kann dem höchsten Wesen nicht anders gefällig werden, als dadurch, dass man ein besserer Mensch werde) . . . Az igazi istentisztelet abban áll, hogy Isten akarata szerint cselekszünk s ezt kell a gyermekekkel elsajátíttatnunk.

7. Kant etikája és a nevelés. – íme ezek ama jelentősb gondolatok, amelyeket Kant előadásából kiemelhetünk. Bár nem sorakoznak összefüggő és kimerítő rendszerbe, pusztá felvetésök és tiszta elvi alapra helyezettetésök haladást jelent az elméletek történetében. Nincsen és nem lehet magasztosabb célkitűzés, mint az, hogy a nevelés segítsen meg bennünket erkölcsi öntökéletesítésünk nehéz feladatának megoldásában, mert mentől inkább sikerül lényünk állatiasságával megküzdenünk, annál igazibb emberekké válunk. Nincs súlyosabb pedagógiai probléma, mint a kényszer és a szabadság viszonyára vonatkozó, amelyet Kant helyezett a nevelés elméletének előterébe. Nincsen az erkölcsi nevelés módszerének értékesebb irányelve, mint az, amely a legalitás és moralitás szem behelyezésében rejlik.

Azt hisszük azonban, hogy amikor Kant pedagógiáját történeti világitásban nézzük, nem lehet pusztán előadásaira szorítkoznunk, hanem fel kell vetnünk azt a kérdést is, vajjon rendszeres, különösen etikai tárgyú művei, amelyek munkásságának második, kritikai szakában keletkeztek, a nevelésre vonatkoztatva minő következtetésekre vezetnek s tanaik közül pedagógiai nézőpontból melyek a leglényegesebbek?

Ebben a tekintetben bizonyára első helyen áll a kategorikus imperativus tana. Az erkölcsi törvény, ahogyan Kant megállapította, formalizmusa dacára, véget vetett minden eudaimonizmusnak, amely a XVIII. század elmékedésének egyik legjellemzőbb vonása, majdnem egyedüli célgondolata, s hosszú időre legyűrt a pedagógiai elmélet körében minden utilitarizmust, amely ugyancsak a felvilágosodás századának eszmevilágán oly ellenállhatatlan erővel uralkodott. Csak Pestalozzi sejtette meg

intuíciójával Kant etikai alap gondolatát. Az a követelmény, hogy az ember képes legyen természeti ösztöneinek legyőzésé*vei a moralitás fokára felemelkedni, vagyis hogy képes legyen a jót nemcsak azért megtenni, mert ösztönélete erre készíti vagy mert kénytelen vele, hanem képes legyen a jót szabad akaratából megtenni azért, mert jó, valamint az a tétel, hogy az erkölcsi törvény „követése teszi az „embert igazán szabaddá, rendkívüli hatással van nemcsak a német idealizmusban gyökerező pedagógiára, hanem a XIX. század valamennyi nevelői koncepciójára, talán csak azokéra nem, akik az ember magasabb rendeltetését tagadva a pusztán anyagság vigasztalan álláspontjából nézik a fiatal nemzedék nevelését. Míg az angol erkölcsbölcselek a jóra irányuló cselekvés gyökereit a velünk született erkölcsi „érzék”-ben, Rousseau pedig a lelkiismeretben, mások meg a humanitás érzelmeiben vélték feltalálhatni, addig Kant az erkölcsi törvény egyetemes érvényes bizonyítékát az erkölcsi megismerés apriori elemeiben kereste, amelyek ösztöneinktől, úgyszintén minden hasznossági vagy boldogsági céltól függetlenül kényszerítőek, mert észfogalmakból erednek.

Kant etikájának második sarkpontja az akarat elsőbbségéről szóló tan, amelynek szerint semmi sincs, ami oly értékes volna, mint a jó akarat. Legfőbb érték maradna akkor is, ha nem volna módja valóra válni; még akkor is, „akárcsak a drágakő, sajátmagában fénylenek, mint olyasvalami, aminek értéke önmagában van”. Az értelem kiválósága lehet velünk született adomány vagy szerencsés véletleneknek (kedvező anyagi helyzetnek, jótékony társadalmi érintkezésnek stb.) eredménye, - a jó akarat egészen tőlünk függ. Mindenki lehet jó ember, csak akarnia kell. Hogy tan mennyire kedvezett annak az álláspontnak, hogy minden nevelésnek elsősorban és legfőképpen az erkölcsi akarat megszilárdítására kell irányulnia, a század későbbi fejleményei megmutatták.

Ebben az összefüggésben kell végül megemlékeznünk az akarat, transzcendentális szabadságának tanáról is, amely nem annyira pozitív hatásaival, mint inkább ellenhatásai miatt vált nevezetessé a nevelés történetében. Kant azt tanítja, hogy az érzéki és tapasztalati (empirikus) világon kívül van egy másik időfölötti, értelmi intelligibilis világ. Az ember tagja mindkettőnek. Mint természeti (érzéki) lény csak gyakorlati értelemben

szabad, abszolút értelemben nem szabad, mert minden cselekedete a kauzalitás törvényének van alávetve. Mint értelmi lényellenben teljesen szabadnak gondolhatja magát, mert szabadsága a tiszta észből fakad. Kant eszerint az emberben empirikus és intelligibilis akaratot különböztet meg, s továbbá azt tanítja, hogy e kétféle akarat nincs egymással ellentétben; megférnek egymással, mert az empirikus akarat az intelligibilis akaratnak állandó hatása alatt áll.

Már Herbert, amikor különböző bölcseleti álláspontok látszóegéből vizsgálta a nevelés fogalmát, észrevette,¹ hogy Kant doktrínája nem kedvez a nevelés lehetőségének, sőt azt merőben kérdésessé teszi, még pedig azért, mert az intelligibilis akaratot, amelyben minden empirikus akarat és cselekvés s ennélfogva a fainómenon világában végbemenő nevelés is gyökerezik, semmiképen sem lehet befolyásolni; az intelligibilis akarat minden kauzalitástól független és a tiszta ész terméke. Különösen áll ez a nevelés legfontosabb részéről, az erkölcsi nevelésről. Kant tanát elfogadva le kellene mondanunk arról, hogy a növendék akaratát pozitív eszközökkel befolyásolhassuk.

Ha megengedhetnők magunknak, hogy más további észrevételeket fűzzünk a königsbergi bölcsetikájából adódó pedagógiai lehetőségekhez, mindenképp előttről arra a tényre kellene ráutalnunk, hogy a nevelésből, ahogyan azt Kant elgondolta, majdnem egészen hiányzik az érzelmek ható ereje. Az egész erkölcsi nevelés, mely az akaratra irányul, az észre van alapítva. Nincsen hevülete és ihlete. A kötelességnek az eszes akarat szabadságából eredő pontos és hű teljesítése valóban nagy érték, de szerintünk ennek biztosításához a nemes érzelmek indító ereje is megkívántatik. A pusztán kategorikus imperativus jegyében nevelt nemzedékek nagyszerű őrzői lesznek a hagyományokon alapuló közrendnek, de kérdés, lesz-e erejük eszményekért lángolni és lendülettel küzdeni? „A jellem” mondja antropológiájában Kant „elvek szerint jár el. A szívjóság tehát nem tartozik a jellemhez”.

Lehet-e továbbá elgondolnunk, hogy képesek vagyunk a gyermek vallásos érzületének kifejlesztését kizárólag az észszerű belátásra alapítanunk? s hogy beérhessük azzal a vallásos-

¹ Umriss päd. Vorl 3-5. §.

sággal, amelynek nincs más kritériuma, mint az, hogy nem ellenkezik-e észfogalmakkal? Lehet-e remélnünk, hogy vallási fogalmak nyújtásával (amit Kant, mint láttuk, célszerűségi okokból megenged) meg tudjuk gyökereztetni növendékünkben azt a meggyőződést, hogy én, mint ember, csak akkor vagyok erkölcsös, ha az ész apiori törvényeinek hatalma alatt állok, amelyek minden észlényt köteleznek, tehát egyetemesen érvényesek? s hogy cselekedetemet egyedül az teszi erkölcsileg értékeské, ha oly maximákon alapszik, amelyeket a tiszta ész szolgált? S nincsen-e ellenmondás abban, hogy Kant élesen elválasztja, sőt egymással szembeállítja a vallást és az erkölcsöt, de gyakorlati szempontból mégis rászorul az észhitre, az Isten lételének, és a lélek halhatatlanságának posztulátumaira? S nem hiány-e a pedagógia nézőpontjából is, hogy az erkölcsiség alaki mértékét megadta ugyan Kant, de materiáját nem sikerült meghatározni? A tökéletesség ugyanis (melynek célul tűzése még Wolf filozófiájában gyökerezik) nem tartalmi, hanem csak formális jegy, s az erény birtoklásának boldogító tudata (mely később Kant szeme előtt lebeg) ugyancsak nem jelöli meg az erkölcs igazi tartalmát, de ellenkezik is magának a rendszernek szellemével, mely minden eudaimoniát, tehát a teljesített kötelesség tudatából eredő jóleső érzelmi állapotot is kizárja.¹

Mindezek az észzrevételek azonban nem homályosíthatják el Kant etikájának és pedagógiájának valóban drágakőként ragyogó fenséges örökségét, mely szerint minden nevelésnek arra kell törekednie, hogy a gyermek természetadta egyéniségét oly erkölcsi személyiséggé alakítsa ki, mely egyedüli érdemét a jónak teljesen önzetlen, érdeknélkül való követésében keresi.

¹ Túlszigorú és részben igazságtalan Paulsen (id. m. 327.) ítélete: „Man wird sagen müssen: etwas innerlich so unzusammenhängendes, wie die Kritik der praktischen Vernunft mit ihren beiden Hälften der Analytik und der Dialektik, der Form und der Materie des Wollens, dem Gesetz und der Glückseligkeit, ist in der Geschichte des philosophischen Denkens wohl nicht zum zweiten Mal anzutreffen”.

Második fejezet.

A német idealizmus.

8. Fichte (1762-1814).¹ – A XIX. század pedagógiai elméleteinek története Kant után a szorosan vett német idealizmussal indul meg. Végigtekintve e filozófia képviselőinek hosszú során, nem lehet kétséges, hogy a nevelői gondolkodás továbbbi alakulására korjelző hatással volt Fichte. Az a pedagógiai felfogás, amely az ő bölcselkedésében gyökerezik, még

¹ *Források:* Idézem Fichte összes műveinek (S. W. – Sämtliche Werke) nyolc kötetes kiadását (Berlin, 1845/6); a Német Nemzethez intézett cikelyben azonban a Reclam-féle könnyen hozzáférhető kiadás lapszámait. Fichte életére nézve legfontosabb fiának kiadványa: J. G. Fichtes Leben und literarischer Briefwechsel, von seinem Sohne, Imm. Hermann Fichte. 2 kötet. Leipzig, 2. kiad. 1862. *Irodalom:* Aster: Fichtes Auffassung vom Erziehungsziel und ihr Zusammenhang mit der Aufklärung, Zschrft f. Päd. Psych. XV. évf. (1914). 209-217. – Bergmann E.: J. G. Fichte der Erzieher. 1928.² – Boss G.: Erziehertum im Sinne Goethes und Fichtes. 1927. – Buchanan: Die philosophischen Grundlagen der Fichte'schen Erziehungslehre, 1913. – Conrad: Fichtes Idee der Nationalerziehung. Zschrft f. Philos, und Päd. XXI. évf. (1914) 10-17. – Färber: J. G. Fichte, 1891. – [Hartmann Nie: Die Philosophie des deutschen Idealismus, I. 1923.] – Kammrad: Die Nationalerziehung nach Fichtes Staatslehre aus dem Jahre 1813. Zschrft f. Gesch. d. Erz. III. (1913) 194-215. – Keferstein: Fichtes Pädagogische Schriften. 1883. – Léon Xavier: La philosophie de Fichte, Paris, 1902. – Ritter: Fichtes Idee einer Nationalerziehung und Piatos päd. Ideal. 1913. – [Schwarz H.: Einführung in Fichtes Reden an die deutsche Nation. 1925.²] – Vogel P.: Fichtes philosophisch-päd. Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi. 1907. – U. az: Fichtes Bildungsideen u. ihr Gegenwartswert. Päd. Stud. XXXV, 92-104.- [Wundt Max: J. G. Fichte, 1927.]

a Kanténál is élesebb ellentétbe helyezkedett a felvilágosodás korának ama tanával, mely szerint minden állami és társadalmi alakulatot csakis egyéni cselekvések pusztá sommájának kellene tekintenünk, amiből más, mint az egyén boldogságára irányuló, szűkkörű eudaimonizmus nem eredhetett. Fichte szerint az erkölcsi törvény csak a szó igaz értelmében vett, teljesen egységes szellemtől telített társas közösségben valósítható meg. Az elszigetelt ember önmagának ellene mond.¹ Korunk egyik legnagyobb tévedése, ha az egyén azt képzei, hogy a maga számára képes „létezni és élni, gondolkodni és működni.” Hogy az erkölcsi akarat autonómiáját másokban is tisztelhessem, ezeknek a másoknak képeseknek kell lenniök az erkölcsi szabadságra. Ezt pedig csak az összesség nevelése útján lehet elérni. Fichte pedagógiája még inkább, mint Pestalozzié, társadalmi pedagógia. Bármilyen szociális szellem hassa is át a svájci pedagógus lelkiségét, az ő szemében mégis az egyén a legnagyobb érték marad.

Bölcselemlünk idealizmusának (amint 1800 előtt kialakult benne) egyedüli kiinduló és egyúttal sarkpontja az abszolút Én, mely jelenti a tiszta öntudatot, a minden érzékiségtől független, a jelenségek világa fölött álló, magaokozta, feltétlen szellemi és isteni princípiumot, az egyetemes észet, melyben minden egyes személyiségnek része van.² Ettől az intelligibilis, nem biológiai, hanem metafizikai természetű Éntől különbözik a tapasztalati Én, az egyéni Én, amely minden egyes egyénben sajátosan jelentkezik, s amelynek rendeltetése, hogy mindinkább közeledjék a tiszta Énhez. A nem-énről, vagyis a külvilágról való minden tudásom a tiszta Énnek a műve, azaz: nem a külvilág határozza meg az Ént, hanem az Én határozza meg a külvilágot.³ A megismerés kritériuma ki-

¹ S. W. VI. 306-307. V. ö. VII. 63: Nichts Einzelnes vermag zu leben in sich und für sich, sondern alles lebt in dem Ganzen; – továbbá VII, 23: es ist der grösste Irrthum und der wahre Grund aller übrigen Irrthümer . . . wenn ein Individuum sich einbildet, dass es für sich selber daseyn und leben, und denken und wirken könne.

² S. W. VI. 111, 291-2: „der Geist ist Einer, und was durch das Wesen der Vernunft gesetzt ist, ist in allen vernünftigen Individuen dasselbe.”

³ S. W. VI. 111, 318: „Das Bewusstsein eines Dinges ausser mir ist absolut nichts weiter, als das Produkt unseres eigenen Vorstellungsvermögens.” – U. o. VII, 413: „Es ist nemlich zu unterscheiden zwischen dem Bestimmen,

zárólag saját magamban van (in unserem Selbst, wie es ohne alle Erfahrung seyn würde). Az ember akkor szabad, ha csakis tiszta Énjétől függ, melyben éppen semmi sincsen, ami érzi.¹ Ez az abszolút Én azonban nem jelent nyugalmi állapotot, hanem ténykedést. Az Én imperatívusa: „Légy önmagadnak tudatában”, nemcsak az értelem tétele, hanem tett is. Különösen Fichte idealizmusának második szakában (1800 után) emelkedik túlsúlyra a tudománytanban ez az aktivizmus, a gyakorlati Énnek mintegy felülkerekedése a valóságtól teljesen elvonatkoztatott abszolút Én fölé.² A nevelésnek is, melynek feladata az emberiség megnemesítése, kultúra útján való erkölcsi tökéletesítése, nemcsak az értelem világosságát, hanem az akarat tisztaságát és szilárdságát is kell szolgálnia. Gondolkodás és akarat elválaszthatatlan funkciók „a gyakorlati ész azonban minden észnek a gyökere”...³ Kell lennie valaminek, ami független minden képzettől, s amit nem kereshetünk másutt, mint célkitűző belső tevékenységünkben, akarásunkban és cselekvésünkben, vagyis gyakorlati énkben. „Nem azért cselekszünk, mert megismerünk, hanem megismerünk, mert rendeltetésünk a cselekvés.” Az értelem nevelése tehát lényegében szintén akaratnevelés, mert a szellemi öntevékenység, mely egyedüli módja az elme kiművelésének, már önmagában is erkölcsösít (etikai formalizmus).⁴ „Önmagam és mások mindennemű kiképzésének”

als freier Handlung des intelligiblen Ich, und dem Bestimmtheit, als erscheinendem Zustande des empirischen Ich.”

¹ S. W. VI, 88: „Im Gegensatz gegen das reine Ich gehört alles zur Sinnlichkeit, was nicht selbst dieses reine Ich ist, also alle unsere körperlichen und Gemüthskräfte, welche und insofern sie durch etwas ausser uns bestimmt werden können.”

² Az abszolút Énnek ezt a koncepcióját sok támadás érte. Legélesebben Fichte kiváló magyarázója Bergmann támadta (id. m. 93-111 l.), aki ezt az Ént tudománytalan játéknak, a filozófiai romantika lehetetlen termékének tartja. Fichte Énje mondja – „treibt Inzucht, schwängert sich selbst, nimmt Form und Stoff aus sich, befruchtet, empfängt, gebiert und säugt sich selbst.” Szellemtörténeti jelenségeknek ilyenén megítélése azonban – szerintünk – igazságtalan.

³ „Die praktische Vernunft ist die Wurzel aller Vernunft.” S. W. 11, 263; u. o. 111. 18-36.

⁴ Csak az öntevékenység útján szerzett ismeretek értékesek és erkölcsösek. A mechanikus tanulás erkölcstelen. S. W. 111, 39: VIII, 286.290.291. 356. A klasszikus nyelveknek, különösen a görögnek tanulmányát szintén

mondja¹ Fichte „az akaratból és nem az értelemből kell kiindulnia. Csak legyen amaz rendíthetetlenül és becsületesen a jóra irányítva, emez magától fogja megragadni a jót.” Az erkölcsi nevelésnek e felfogásából tisztán hallhatóan kicsendül Kant szózata a jóakaratnak mindent felülmúló értékéről. Fichte szerint is úgy kell nevelni a gyermeket, hogy *csakis* a jót akarhassa, tudatosan és szabadon; eltér Kanttól annyiban, hogy ennek a jóakaratnak létrejöttében Fichte szerint az érzelemnek is közre kell működnie:² a jónak világos megismerésén alapuló szeretet legyen egyetlen indítéka az erkölcsi cselekedetnek. A jót meg is kell szeretnünk, hogy akarhassuk, hogy az érzékiséget leküzdhessük, hogy önlegyőzésre, önuralomra szert tehesünk. Ebben egyébként megsegít bennünket a tökéletesítés lehetősége is.³ „Mindent nélkülözhet az emberiség, mindent el lehet tőle rabolni méltóságának sérelme nélkül, csak egyet nem, a tökéletesítés lehetőségét.” Minden emberben van valami örökévaló, mindenkiben megvan a „jó princípiuma”, vagyis az a lehetőség, hogy a jót önzetlenül megtegye;⁴ a legelhagyatottabb emberben is a tiszta Én isteni szikrája rejtőzik, mely neveléssel éleszthető.

De nemcsak elméletben hirdeti Fichte az akarat felsőbb-ségét. Ő maga személy szerint is az akarat vagyis a tett embere (Tatmensch). Nem tartozott azoknak a német professzoroknak ma már kiveszett típusához, akik írószobájok falai közt szövögették gondolat-munkájok szálait s a nyilvánossággal csak katedrájuk magaslatáról érintkeztek. Fichte bölcselkedése tetekben igyekezett érvényesülni. Egyik levelében olvassuk:⁵ Nem

formális (szellemképző) hatásuknál fogva becsüli nagyra Fichte. S. W. Vili. 354-355 I. Figyelmet érdemel, hogy ő is, miként Herbert, e tanulmányt a göröggel, s nem a latinnal akarja megkezdetni.

¹ S. W. 11, 254. V. ö. u. o. 263, 288, 297.

² S. W. V11, 413. V. ö. VII, 303.

³ S. W. VI, 328. V. ö. u. ott: 300. „Nennt man jene völlige Übereinstimmung mit sich selbst Vollkommenheit in der höchsten Bedeutung des Wortes ... so ist Vollkommenheit das höchste unerreichbare Ziel des Menschen; Vervollkommnung ins Unendliche ist seine höchste Bestimmung.”

⁴ S. W. IV, 319. Das gute Princip, welches in allen Menschen vorhanden ist und in keinem ausgetilgt werden kann, ist eben die Möglichkeit; irgend etwas uneigennützig, ohne alle Rücksichten auf Vortheile, also aus einem Grunde schlechthin apriori achten zu können.

⁵ Fichtes Leben von seinem Sohne 1862. I. 56-58.

csak gondolkodni akarok; cselekedni akarok . . . Csak egyetlen szenvedélyem, egyetlen lelki szükségletem, egyetlen öntudatos érzésem van: hogy magamon kívül hassak (das ausser mir zu wirken). Mentől többet cselekszem, annál boldogabbnak érzem magamat.” Másutt¹ meg így ír: „Cselekedni, cselekedni ez a fontos; mit használ a pusztá tudás?”

Művei legtöbbször életadta alkalmakhoz kapcsolódtak. Ilyen volt az a szerep, amely bölcselőnkre várt, mikor a jénai és ey-lauai csaták végleg megpecsételni látszottak Németország sorsát. Ebben a szörnyű összeomlásban, ebben a mindenkit lesújtó közhangulatban Fichte volt az, aki eltökélte, hogy felrázza csüggettségéből a németiséget és lelket önt beléje. Ily súlyos feladatra valóban csak ő vállalkozhatott, aki egész életében meggyőződésének megalkuvást nem ismerő, rettenthetetlen bajnoka volt (jénai egyetemi tanszékét is a hírhedt ateizmus-pőr miatt kellett otthagynia, mert a tanítás szabadságának védelmében összeütközésbe jutott a kormánnyal) s akiről orvosa, Hufeland mondotta, hogy jellemének alapvonása a túlerő (die Uberkraft). Most is, nem törődve azzal, hogy fellépése a legnagyobb veszedelembé sodorhatja, a német nemzethez fordul szózatával s Berlinben nyilvános előadások keretében mutatja meg honfitársainak a szabadulás útját. Nincs ember, nincs Isten – úgymond – aki segíthetne rajtunk; csakis mi magunk segíthetünk magunkon. Ennek pedig egyetlen elképzelhető és lehetséges módja a nevelés. Ha politikailag meg vagyunk is csonkítva és le vagyunk is sújtva, nem szabad csüggednünk, mert a jövő nemzedék nevelése kezünkben van. Ha sikerül a nevelést a nemzeti eszme szolgálatába állítani, vissza fogjuk szerezni, amit elvesztettünk. Ez az irányeszméje a *Német Nemzethez intézett Beszédeknek* (Reden an die deutsche Nation), melyeket Fichte 1807-ben és 1808-ban tartott s 1808-ban tett közzé.

Látni való (már a cím is mutatja), hogy itt az egész emberiségre vonatkozó társadalmi nevelés, mely eddig Fichte szemé előtt lebegett, nemzeti neveléssé szűkül. Ezt a iordulatot nemcsak annak lehet tulajdonítanunk, hogy Fichte a nemzeti összetartozásnak már majdnem kivesző íélben levő érzelmét a honfíui gyászból fakadó pathoszával mintegy erőszakosan fel-

¹ S. W. VII, 79. V. ö. VI, 345.

fokozni igyekezett. Némi előzményei is vannak az új elgondolásnak, még pedig kétségkívül abból az időből valók, amikor Fichte sűrűbben érintkezett a romantikusokkal, kik valamikor szintén az egyetemes emberi ideálokért rajongtak, hogy utóbb, mindinkább elmélyedve a germánság múltjába, szinte szélsőséges nacionalistákká váljanak. A két Schlegellel, Tieckkel, No Valissal való barátság hintette el bölcselőnk lelkében a nemzeti gondolat iránt való mélyebb érdeklődés magvait, amelyeket azután gyors kifejlésre juttatott Németország megrendítő katasztrófája. Ami Fichte lelkében eddig csak parázslott, most lángra lobbant és tüzes áradattá dagadt. Mert a Beszédek a benső hevület perzselő erejéről tanúskodnak.

9. A német nemzethez intézett beszédek. – A tizen-négyszáz beszéd közül öt (IV-VIII) inkább politikai, mint pedagógiai érdekű. Fichte kifejti bennök a német és nem német (különösen francia) nemzetek jellembeli különbségeit.

A germán eredetű népek közt – mondja a helyzetből mérhető túlzott faji önérzettel – egyedül a német az, melyben igazi jellem lakozik. (Charakter haben und deutsch sein ist ohne Zweifel gleichbedeutend). A többi beszédek már mélyen belevágnak a nevelés alapproblémáiba. Gondolatmenetök vázlatosan a következők:

Az eddigi német nevelés önös és önző volt: csak az egyént tekintette, s nem az összességet.¹ Az egyén emlékezetét szavakkal és szólásmódokkal, képzeletét néhány halvány és hideg képpel töltötte meg, de sohasem tudta az egyetemes erkölcsi világrend forró szeretetét meggyökereztetni a növendékben. Az eddigi nevelés tulajdonképpen sem igazi emberi, sem igazi nemzeti műveltséget nem adott: az utóbbit már csak azért sem adhatta, mert a nagy többségnek, a népnek kultúráját egészen elhanyagolta és a vak véletlenre bízta.

¹ Az önmagáért élő ember Fichte szemében erkölcstelen ember. Ilyen volt a felvilágosodás korának nemzedéke. Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters című előadássorozatában olvassuk (S. W. Vil, 35): Wer auch nur überhaupt an sich als Person denkt, und irgend ein Leben und Seyn und irgend einen Selbstgenuss begehrt ausser in der Gattung und für die Gattung, der ist im Grunde und Boden dennoch nur ein gemeiner, kleiner, schlechter und dabei unselbiger Mensch.”

A főhiba abban rejlett, hogy a nevelés nem biztosította az akarat közösségét, az egyetemes akaratot, a nemzeti akaratot. Gyökeresen át kell alakítani az emberi nemet (Umschaffung des menschlichen Geschlechtes). Egészen új nevelésre van szükség, melynek eredménye, hogy mindenki *egyét* akarjon; hogy az egyént olyanná tegyük, hogy ne akarhasson mást, mint amit Te akarsz, hogy akarjon (ihn also machen, dass er gar nicht anders wollen könne, als Du willst, dass er wolle.) A nemzeti közakarat megteremtése a nevelés főfeladata, értve a jóra irányuló, erkölcsös közakaratot, vagyis olyant, melynek jellemző vonása a teljes önzetlenség, a jónak magáért való akarása. (Das Wohlgefallen am Rechten und Guten um seiner selbst willen soll durch die neue Erziehung an die Stelle der bisher gebrauchten sinnlichen Hoffnung oder Furcht gesetzt werden). Erre az önzetlen akaratra, a nemzeti közakarat önzetlen szolgálatára kell nevelni a nemzet fiait és leányait; az ilyen akaratra irányuló aktív szellemi tevékenységre kell őket szoktatni és vezetni, mégpedig oly egyetemes érvényű szabályok alkalmazásával, melyek biztosan célhoz vezetnek vagy legalább tudatosá teszik a követett eljárások helytelen voltát.

Eszerint nem marad más hátra, mint hogy kivétel nélkül mindenkit, aki német, az új műveltségben részesítsünk, úgy hogy az ne egy bizonyos társadalmi rendnek, hanem a nemzetnek mint ilyennek (vagyis különbség nélkül minden tagjának) műveltsége legyen, amelyben, azaz: a jóra irányuló legbensőbb tetszés kifejlesztésében, minden rangkülönbség, mely a fejlődés más ágaiban még helyénvaló lehet, teljesen megszűnjék és elenyésszen, és hogy illetéknéppen közöttünk nem népnevelés, hanem sajátos német nemzetnevelés jöjjön létre (15).

Ez a cél, hogy önzetlen együttakarásra képesítsük a fiatal nemzedéket, csak úgy érhető el, ha az egész nevelést, az egész vonalon, kivétel nélkül mindenki számára maga a nemzet, ill. a nemzet képviselőjében a közakarat hordozója, az állami hatalom intézi, mégpedig úgy, hogy az egész fiatal nemzedéket együtt, közösen, állandó életközösségben, nyilvános nevelő házakban (tehát nem a családban)¹ gondoztatja és nevelteti, – amely intézményekben

¹ Denn diese (Nationalerziehung) im Hause der Eltern und überhaupt ohne gänzliche Absonderung des Kindes von ihnen, durchaus weder angefangen, noch fortgesetzt oder vollendet werden kann (140).

t. i. egyet kell akarnia mindenkinek. Ezzel Pestalozzinak az egyetemes népnevelés megteremtésére vonatkozó szociális gondolatát, fogjuk megvalósítani. A cél elérésére megvannak a természetadta feltételek, mert az ember természettől fogva jó; nincsen olyan gyermek, amely jót nem akarna, (Das Kind ohne alle Ausnahme will recht und gut sein). Ezt a veleszületett hajlandóságot csak ki kell fejleszteni. Nem a természet, hanem az élet az, mely megrontja az egyént. Ezt a rousseau gondolatot így fejezi ki Fichte (154).

Az emberi természet ízléstelen megrágalmazása, hogy az ember bűnös lényként születik. Ha ez igaz volna, hogyan alkothatna magának az ember egyáltalán fogalmat a bűnről, mely fogalom csak a büntelenséggel való ellentétben lehetséges (der ja nur im Gegensatz mit einer Nicht-Sünde möglich ist)? Az ember kiéli magát bűnössé (Er lebt sich zum Sünder), és az emberi élet eddigelé csak a bűnösségnek fokozatosan haladó kifejezése volt... Nem a természet az, mely megront bennünket (a természet ártatlanul hoz bennünket létre), a társaság az. Aki tehát egyszer átadja magát a társaság hatásának, annak természetesen mindig rosszabbá kell válnia, mentől tovább éri ez a befolyás. (Nicht die Natur ist es, die uns verdirbt – diese erzeugt uns in Unschuld -, die Gesellschaft ist. Wer nun der Einwirkung derselben einmal sich übergibt, der muss natürlich immer schlechter werden, je länger er diesem Einflüsse ausgesetzt ist).

A mi bűnös életünk miatt kell tehát a gyermeket a mi társaságunktól elkülönítenünk és nevelőházakban nevelnünk, még pedig nemcsak a fiúkat, hanem a lányokat is, velők együtt közösen, mert ez a kis társadalom, melyet a nevelő intézet magában foglal, kell, hogy képmása legyen annak a nagy társas közösségnek, melyben valamikor élni fogunk, s melyben együtt és egymás mellett él a két nem.

Hogy a gyermekeknek a felnőttektől teljesen elszigetelve csakis nevelőikkel és előjáróikkal kell együttélniök, már többször említettem. Külön figyelmeztetés nélkül is önként értődik, hogy ebben a nevelésben mindkét nemnek ugyanolyan módon kell részesülnie. A nemeknek külön fiú- és lánynevelő intézetekre való széjjelválasztása céljatevesztett intézkedés volna,, mely a tökéletes emberré nevelés több fontos eszközének alkalmazását lehetetlenné tenné. Az oktatás tárgyai mindkét nemre nézve azonosak; a munkában való különbséget, a nevelés

többi részeinek együttessége mellett is, könnyen tekintetbe lehet majd venni. Az a kisebb társaság, melyben emberek néveltetnek, éppúgy, mint ama nagyobb, melybe majd mint kész emberek fognak belépni, kell, hogy mindkét nem egyesüléséből álljon; mindkettőnek előbb kölcsönösen fel kell ismernie és meg kell szeretnie egymásban a közös emberiséget, s barátokat és barátnőket szereznők, mielőtt figyelme a nemi különbségekre irányul s férjakké és feleségekké válnak. Szükséges továbbá, hogy a két nem egymáshoz való viszonya általában, azaz: bátor védelem egyik, és szeretettel teljes segítség a másik részről, a nevelőintézetben szemléletessé tétessék és a növendék elé állíttassék (155).

Kérdés, hogyan képzelel el Fichte ennek az egészen nyilvános nevelésnek, azaz: a nyilvános nevelő háznak belső szervezését?

A legelső követelmény szerinte az, hogy ezekben az intézményekben a tanulás és munka (lernen und arbeiten) egyesüljenek, úgy hogy mindegyik intézet a növendékek munkájából tartsa fenn magát (vagyis, az életszükségletek kielégítéséről, élelmezésről, ruházatról, felszerelésről maguk a növendékek saját munkájukkal gondoskodjanak). Nem éppen anyagi okokból van erre szükség, hanem mert a nemzet minden tagja dolgozni tartozik az összességért, tehát a munkára való nevelésen keresztül kell mennie, és mert csak a munkában való személyes részvétel gyökerezetheti meg a növendékben azt az önbizalmat, hogy majdan az életben a maga erejével biztosíthatja létét és másnak segítségére nem kell szorulnia. Így felfogva, a munkára nevelés az erkölcsi személyiség önállóságát is biztosítja. A tapasztalat mutatja, hogy rendszerint azok a legerkölcstelenebb emberek, akik nem tanultak meg dolgozni. A növendékeknek meg kell érteniök, milyen gyalázatos dolog, ha az ember a maga létfenntartását másnak akarja köszönni, s nem saját magának. A munkára nevelés módjai: földművelés, kertészet, állattenyésztés, kézművesség, a növendék testi erejéhez mérten. (A test gyakorlásáról külön történik gondoskodás). Az intézet tehát egy kis gazdasági állam (ein kleiner Wirtschaftstaat), mely önmagát tartja fenn azzal, hogy mindent, amire szüksége van, maga termel és maga készít. Emellett természetesen értelmi nevelés is folyik, korántsem mint öncélú tevékenység, hanem mint az

erkölcsi képzés eszköze (nur das bedingende Mittel um sittliche Bildung an den Zögling zu bringen).

Ami különösen az értelmi nevelés módját illeti, első és lődolog, hogy az ismeretszerzés a helyes érzékelésből induljon ki (das ABC der Empfindungen), amelyhez csatlakozik – mint Pestalozzi helyesen állapította meg – a szemlélés ABC-je (ABC der Anschauung); az ismeretszerzés főcélja, hogy a gyermeket szellemi öntevékenységre képesítse. Csakis így fogja megszeretni a tanulást, s csakis így fog a tanulás szeretete visszahatni a gyermek kedélyére, míg a pusztá befogadás megöli és megbénítja a megismerést, s megrontja az erkölcsi érzületet.

Az egész nevelés koronája a vallásosság. Arra kell törekedni, hogy a gyermek lelki szeme előtt lássa azt az erkölcsi világrendet, „mely soha sincsen meg, de amelynek örökké levésben kell lennie (die da niemals ist, sondern ewig werden soll)”, továbbá azt az érzékfölötti világrendet „melyben semmi sincs levésben, s amely nem is jött létre sahasem, hanem örökké van” (in der nichts wird, und die auch niemals geworden ist, sondern die da ewig ist). Vallásos ideálokat kell a gyermek elé állítani, melyek sohasem valósulhatnak meg, de egész életüket megihletik és megszentelik.¹

Ezen imént vázolt egyetemes nemzeti nevelésen mindenkinek keresztül kell mennie, azoknak a kiváló tehetséggel megáldottaknak is, kik az „eszmék világa” iránt határozott hajlandóságot mutatnak s ennél fogva tudós pályákra lépnek. Hogy Fichte ezt az elvi követelményt miképen akarja megvalósítani, nagyon homályosan körvonalazott fejtegetéseiből alig állapítható meg teljes bizonyossággal. Nyilván úgy képzeli a gyakorlati megoldást, hogy a nemzetnevelés felső fokán a növendékek tudóshajlandóságú része, mely a többiekkel együtt előzetesen

¹ Fichte vallástana egészen intellektualisztikus. Nincsen benne semmi, ami irracionális. Csak a világos és tiszta gondolkodás lehet az üdvözülés forrása és sohasem a többé-kevésbé homályos érzélem. Nyilvánvaló itt a különbség Fichte és Schleiermacher közt és a rokonság Spinozával, akit Fichte nagyon jól ismert. Ami az erkölcs és a vallás viszonyát illeti, Fichte filozófiájának első szakában (1800 előtt) a kettő szoros kapcsolatban áll: a vallásosság a moralitás legszebb virága. Később elválnak egymástól: Erkölcs vallás nélkül is lehetséges. A vallás a dolgoknak sub specie aeternitatis meg látása, de ez csak úgy lehetséges, ha az ember már átment a moralitás állapotán. L. Bergmann, id. m. 209., 251., 267. 1.

már kézimunkát végzett, most az erre szánt időben tudományra előkészítő tárgyakat tanul.¹ A nem tudós ember arra van hivatva, hogy az emberi nemet a műveltségnek azon a fokán, melyet eddig elért, megtartsa; a tudós embernek az a hivatása, hogy ezt a műveltséget világos fogalmakkal és megfontolt művészetrel tovább vigye. Az utóbbinak a jelen idő fogalmával felruházva, mindig elől kell járnia, a jövőt megragadnia és azt a jövőendő fejlődés érdekében a jelenbe beleoltania (159).

10. Fichte és a nemzetnevelés. – Ha most végiggondoljuk a köznevelésnek ezt a tervezetét, lehetetlen, hogy eszünkbe ne jussanak azok a hasonló elgondolások vagy intézményes alkotások, melyekkel a nevelés történetében találkozunk. Spártában tényleg kivették a gyermeket a családból s nyilvánosan nevelték egyedül az állam számára, elsősorban a haza védelmére. Platon Politeiája is olyan köznevelést sürget, mely kizárólag az állam céljait szolgálja s a családot a pedagógiai tényezők sorából kirekeszti (nőközösség, gyermekközösség). Ennek a nevelésnek minden részét annyira áthatja a közakarat gondolata, hogy még a képzeteknek sem lehet szabadon szárnyalnia, s a költőknek csak olyant szabad alkotniok, ami a közakarral nincsen ellentétben. Miként Platon, úgy Fichte is, mikor a köznevelés szervezetét megrajzolja, külön gondoskodásban részesíti azokat, akik legtehetségesebbek és szellemi téren legkiválóbbak, a leendő tudósokat, Platónnál a bölcseket, akik majdan az állam vezetői lesznek. Morus Tamás Utópiája is eszünkbe jut, mikor Fichte Beszédeit olvassuk, s különösen az utópisztikus társadalom nevelési rendszerének az a része, mely szerint az állam minden leendő polgárának néhány évig a földet kell művelnie, vagyis meg kell tanulnia dolgozni a köz javáért.

¹ Indess also die Erziehung des künftigen Gelehrten zum Menschen überhaupt mit der allgemeinen Nationalerziehung wie bisher fortginge, und er dem daher eingeschlossenen Unterrichte mit allen übrigen beiwohnte, würden ihm nur diejenigen Stunden, die für die anderen Arbeitsstunden sind, gleichfalls zu Lehrstunden gemacht werden müssen in demjenigen, was sein einstiger Beruf eigentümlich erfordert; und dieses wäre der ganze Unterschied. Die allgemeinen Kenntnisse des Ackerbaues, anderer mechanischen Künste und der Handgriffe dabei, die schon dem blossen Menschen anzuwenden sind, wird er ohne Zweifel schon bei seinem Durchgange durch die erste Classe gelernt haben. (160).

Mindezek az eszmék termékeny talajra találnak ma is bizonyos szélsőséges kultúrpolitikusoknál, kik a családot egy immár halodklásra ítélt közületnek tartják, mely elveszítette volna nevelői hatását és jelentőségét, hogy helyet engedjen a társadalomnak, mint egyetlen nevelői közösségnek. Köztök és Fichte között mégis az a lényeges különbség, hogy míg ők oly általános emberi nevelésre gondolnak, mely kizárja a faji és nemzeti különlegességek figyelembevételét, addig a német idealista szeme előtt egy tiszta, hamisítatlan nemzeti nevelés eszméje lebeg. Amit ő a nemzeti gondolat összefoglaló erejéről és a haza szeretetének megváltó hatalmáról ír, abból bizalmat és reményt meríthet minden nemzet, melyet a nyers erőszak letiport.

Mégis azt kell hinnünk, hogy az olyan köznevelés, mely a maga színhelyei és közösségei közül kirekeszti a családot, még abban az esetben is elfogadhatatlan, ha azt a Fichte megalkuvást nem tűrő nemzeti eszméjének szolgálatába állítjuk is. A család nemcsak kívánatos, hanem múlhatatlanul szükséges tényezője minden nevelésnek. Csak a család mentheti meg az egyéniséget a tömegbe való elmerüléstől, attól a színtelenné válástól, sőt elsikkadástól, mely a kizáróan tömegnevelés óhatatlan következménye. A nemzeti közakarát egységét más úton is el lehet érni, mint úgy, hogy a gyermeket egészen elzárjuk a családtól. Az iskolát kell a szó igaz értelmében nemzetivé tenni; az iskolára kell bízni azt a feladatot, hogy az együttérzést kifejlessze növendékeiben az oktatás és nevelés általános szellemének nemzeti értelemben egységessé tételével.¹

Nagyon fontos Fichte elgondolásában a munkára nevelés. (Itt erősen mutatkozik Pestalozzi hatása.) Ma is sokan emlegetik a munkaiskolát, amit – szemben ellenkező felfogásokkal – csak úgy lehet értenünk, hogy az iskola tanítsa meg a gyermeket arra, hogy tudjon erősen és állhatatosan dolgozni. Ehhez

¹ Meg kell jegyezni, hogy Fichte sem akarja a nevelésből végleg és örök időkre kirekeszteni a családot. Csak a *mai* családot, a mai apákat és anyákat nem tartja alkalmas nevelőknek, mert szerinte a gyermekeknek, kik velünk érintkeznek, szükségkép meg kell romolniok. Ha csak egy szikrányira szeretjük őket – úgymond – el kell őket távolítanunk a mi dögleletes légkörünkől (aus unserem verpesteten Dunstkreise). Ha majd a fiatal nemzedék az új szellemű nevelésen keresztülment és minden ragályozás ellen végleg biztosítva van, akkor ismét be lehet vonni a családot is a nevelés munkájába. S. W. VII. 588; VIII, 359.

azonban nem szükséges a kézimunkának az a túltengése, mely Fichte nevelő házaiban honol, sőt úgy tetszik, hogy a gazdasági és ipari gyakorlatoknak ez a célzatos előtérbehelyezése az egyetemes iskola keretében nem találja meg Fichtenél kellő ellensúlyozását a szellemi tanulmányok terén. Félő, hogy ily módon az anyagi gondolkodás túlerőre kapna éppen annak az önzetlen munkálkodásnak rovására, melyet Fichte oly nagyra becül a nemzet erkölcsi megújodása szempontjából. Munkára nevelni lehet a gyermeket közműveltségi anyagokon is, az oktatás megfelelő irányításával. Emellett van jogosultsága a dolgozni tanulásban a kézimunkának is, de csak úgy, ha miatta nerr rövidül meg a lelki műveltség érdeke. A szellem elsőbbségét általános iskolában, minden körülmények közt meg kell óvnunk.

11. Fichte Államtana. – A Beszédek pedagógiai elméletet adnak ugyan, de mégis tényekhez, nagy világtörténelmi eseményekhez, egy megnevezett európai nép és egy meghatározott korszak viszonyaihoz fűződnek. A háttérben mindig ott van a világhódító félelmetes alakja és a megalázott Poroszország viaszgatalan képe. Annak a nevelésnek ellenben, melynek körvonalait Fichte Államtanából,¹ bölcseleink e legmélyebben járó munkájából ismerjük meg, éppen semmi köze a valósághoz. A szerző tiltakozik államjogi fejtegetéseinek bárminő gyakorlati értelmezése ellen. Egészen tiszta teóriát akar megszerkeszteni. Nem akarja, hogy akár a történelmi múlt „vak tisztelete,” akár a politika hullámszámai megzavarják ítéletét. Szeme előtt – ugyancsak platóni hatások alatt – egyetemes érvényű köznevelés lebeg, melynek alapgondolata azonos a Beszédekével, de perspektívája szélesebb, mert nemcsak a nemzetet, hanem a szervezett emberiséget (az államot) öleli fel.

Fichte szerint az egymást felváltó nemzedékek fejlődésének végpontja csak az az eszményi állapot lehet, amikor az egész emberiség az eszes szabadság, mint isteni célgondolat szerint rendez be életét. A végcél tehát a társas közösség egyetemének teljes észszerűsége, ami egyértelmű teljes erkölcsiségével.

¹ Staatslehre, oder über das Verhältnis des Urstaates zum Vernunftreich. 1813-ban tartott egyetemi előadásai, melyek 1820-ban jelentek meg először. Fichtes Sämtliche Werke (Berlin, 1845). IV. köt. 369-600 1.

Ez csakis az észszerűen megalkotott államban valósulhat meg. Az észállam (Vernunftstaat) képes csak az embereket akként nevelni, hogy az isteni eszmében gyökerező erkölcsi feladatot kivétel nélkül valamennyien fölismerjék és szabadsággal megoldják, egy és ugyanazon szellemben és azonos módon. Azt a célt, hogy minden ember veleszületett természetét alá tudja vetni az Isten eszméjének s ezzel Isten akaratának,¹ a vérségi kötelék erejénél fogva és önkéntelenül is egyéniesítésre hajló eljárásai miatt a család nem valósíthatja meg. Erre csak az állam képes. A jövő iskolájában mindent az államnak kell intéznie (az 1796-ik évi Természetjogban² még azt hirdette Fichte, hogy az államnak egyáltalán semmiképpen sem szabad a nevelés dolgába avatkoznia), mert csak az államnak van arra hatalma, hogy – szükséghez képest a maga kényszerítő eszközeivel is – a közösség javáért való önfeláldozást, mint legszebb erényt kifejlessze. „Nincsen a művelődésnek oly neme” mondja Fichte „mely nem a társas közösségből, azaz: legszorosabb értelemben az állán, ó ne indulna ki és melynek ne kellene ismét az államba visszatérnie: a művelődés tehát állami cél.” Az egyéniség kiméletének ez a teljes hiánya különbözteti meg leginkább Fichtet Schleiermachtól vagy a weimari humanistáktól. Bölcselőnk szerint a kényszer azért jogosult, mert az azon a feltevésen alapszik, hogy a növendék majdan be fogja látni azt, hogy az ő eszének (a kiskorú egyén eszének) a helyét foglalta el a nevelő, mikor kényszerítő eszközöket alkalmazott.³ Az észállamnak (vagyis a kultúrállamnak) csak a legeszebbek lehetnek kormányzói. Ezek a tanítók. A tanítói rend, (Regenten- und Lehrercorps) a szellemi arisztokrácia, a legelső az államban. A tanítók választják maguk közül az állam fejét (Oberherr). A kormányzók rendje uralkodik a második renden, a dolgozók rendjén, mely engedelmeskedni tartozik amazoknak,

¹ „Die Erziehung ist die Unterwerfung der dem Menschen angeborenen Natur unter den Begriff und dadurch unter den Willen Gottes” S. W. IV, 584.

² S. W. 111, 363. Ugyanígy még az 1804-ben keletkezett pedagógiai aforizmákban: Vili, 359-60. Ezzel szemben Pestalozzi mindvégig ellensége volt az állami iskolának (XI, 91: „Die Schule als Bildungstätte der harmonischen Menschlichkeit kann unmöglich Staatsschule sein.”)

³ „Wirst dann einsehen, dass ich nur die Stelle der eigenen Vernunft” in Dir vertreten habe.” S. W. IV, 430.

a legkiműveltebb ész képviselőinek, akik az isteni akaratba való helyes belátásra szert tettek.

Mindenki tiszta belátással értse meg saját magán Isten akaratát, mely szerint Önmagának világos szemlélésével (in klarer Selbstanschauung) . . . kell magát alárendelnie (sich subsumiren) a szellemi világ egyetemes törvényének. Ez azonban feltételezi annak általános világos belátását, hogy az ember Isten akarata alatt áll, hogy engedelmesség nélkül semmi sem és tulajdonképpen nincs is itt (und dass er ohne Gehorsam nichts sey und eigentlich gar nicht da [sey]). Ezt a belátást a kereszténység adja meg, vagy – ami ebben az összefüggésben ugyanazt jelenti – a tudománytan (Fichte Wissenschaftslehre). E szerint a nevelés, melyet követelünk, legyen az a művészet, mellyel kímélet nélkül minden emberben föltétlenül létrehozhatjuk ama belátást, s mellyel lehetségessé válják az embereket kezdetől fogva mindabban, ami közös, olyatén módon kiképezni, hogy ezt az ismeretet (a belátást) egészen bizonyosan elsajátíthassák.¹

Az észállam tehát neveléssel valósítható meg, melynek két foka van. Az alsó, az általános népnevelés, mely mindenkire nézve teljesen egyenlő és melynek tárgyköre: a jog egyetemes megismerése (allgemeine Verstandeserkenntniss vom Recht), erkölcs, vallás, technikai készség és ennek megszerzése végett a természeti ismeretek kellő mennyisége. Az egyetemes népnevelés folyamán fog kitűnni, hogy kiknek kell ezzel a neveléssel beérniök, s kik azok, akiktől magasabb fokú megismerés várható² (die zur Verstandeserkenntniss ausgebildet werden), mely a továbbképzésre feljogosítja őket. A kiválasztás egyedüli kritériuma: az értelmesség foka.³ Ettől függ, hogy az egyesek az államban minő helyet foglaljanak el.

¹ U. o. 583-4. V. ö. u. ott 586: (Die Erziehung) . . . eine sichere Kunst sey, wie denn auch nur unter der Bedingung, dass sie dies sey, sie bürgen kann für die Untrüglichkeit ihres Urtheils.” – 587: A nevelésben ismeri fel a tanító legjobban a gyermek hajlamait, „wo sich dies (a hajlam) am besten zeigt, dafür bestimmt ihn seine Natur oder Gott (!). Die Wahl eines bestimmten Geschäfts beschliesst seine Erziehung, die hiedurch sich selbst als vollendet ausspricht.”

² U. o. 455.

³ U. o. „Die im Unterrichte gezeigte Verstandesanlage bestimmt die Stelle, die jeder im Reiche einnimmt: jedwede ohne Ausnahme, nicht bloss die Oberstelle. Der Sohn des Niedrigsten kann zur höchsten, der Sohn des

12. A tudomány fensége. – Talán seholsem érezzük Fichtet oly nagynek, mint amikor a tudományról és legfelsőbb székhelyéről, az egyetemről ír.¹ A meggyőződés ellenállhatatlan erejével hirdeti a tudomány méltóságát, az igazság becsületos keresésének a tudásra háramló szent köteletségét, a gondolkodás és tanítás szabadságának örök értékeit. Igazi tudós az, aki az eszmék világának szenteli életét; aki nyugodtan építi fel a maga gondolatműveit, mint ahogy a matematikus sem gondol arra,² hogy „tisztá szemléletből eredő mértani alakzatait eszközeinkkel utánozhatjuk-e?” Az igazi tudós legyen egyúttal erkölcsi személyiség,³ legyen „korának erkölcsi értelemben legjobb embere”, aki nemcsak szavával, hanem példájával is hat, s ha egyetemi tanszéken ül, bátran hirdesse tudományos meggyőződését és szeretettel irányítsa tanítványainak igyekvését. Az igazság vágya és az ifjúság szeretete lesz legerősebb biztosítéka tanítói munkássága sikerének. Csak azért beszélni, hogy beszéljünk s szavainkat mások is hallják, szép szavakat hangoztatni, „mikor a tárgy hallgat”, nem méltó emberhez, de legkevésbé egyetemi tanítóhoz.⁴ Mily magasan szárnyaló himnusz a professzori hivatásnak rejlik Fichte sokat emlegetett önvallomásában, melyet egyízben, egyetemi előadása folyamán, hallgatóihoz intézett.⁵

Erősítő, lélekemelő gondolat – melyet Önök közül mindenki, aki rendeltetéséhez méltó, a magáénak vallhat -, hogy

Höchsten kann zur niedrigsten Stelle kommen: nämlich die Geburt verhindert es nicht.”

¹ Főforrások: a) Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten (1794). S. W. VI. 289-346. b) Über das Wesen des Gelehrten (1805) u. o. 347-447. c) Deducierter Plan einer zu Berlin errichtenden höheren Lehranstalt (1807) S. W. V111. 95-204. d) Von der Rechtschaffenheit im Studiren a b) alatt {elsorolt munkának legfontosabb része, VI, 382-400. – Ide sorolható e) Über Belebung und Erhöhung des reinen Interesses zur Wahrheit S. W. VIII. 342-352. Különösen jellemző itt: „Unser Interesse für Wahrheit soll *rein* seyn: die Wahrheit, bloss weil sie Wahrheit ist, soll der letzte Endzweck alles unseres Lernens, Denkens und Forschens seyn” (344. 1.).

² S. W. VU, 358.

³ U. o. 332-3: „Der Gelehrte . . . soll der sittlich beste Mensch seines Zeitalters seyn.”

⁴ U. o. 437.

⁵ U. o. 333.

korom és az utánam következő korok kultúrája rá van bízva az én személyemre is: az én munkásságomból is ki fog fejlődni az eljövendő nemzedékek haladása, a még ezután létrejövő nemzetek világtörténete. *Arra vagyok hivatva, hogy bizonysgot tegyen az igazságról.* Életem és sorsom alakulásának nincsen semmi jelentősége, de életem kihatása végtelenül fontos. *Az igazságnak papja vagyok; elköteleztem magamat arra, hogy mindent megtegyek, kockáztassak és elszenvedjek érte.* Ha az igazságért üldöznek és gyűlölnék, ha az igazság szolgálatában meg kellene halnom – vajjon mi különöset cselekedném? mi más tennék, mint azt, amit egyszerűen meg kellene tennem?

A tudománynak és igazsághirdetésének e magasztos felfogása megérteti, hogy Fichtét az akkori német egyetemek nem elégitették ki. Nem tartotta munkásságukat elég hatékonynak, mert hiányolta bennök a tudományos életet, melynek tanár és tanítvány közvetlen és állandó érintkezéséből ki kell fejlődnie. Az az egyetem, mely bölcselőnk szeme előtt lebegett, nemcsak tanítja a tudományt, nemcsak anyagot ád az elmélkedésre és feldolgozásra, hanem tudományos szellemet fejleszt tanítványai-ban. *Tudományos nevelői közösség,* mely első sorban az igazság szeretetétől megihletett tudományos szellemet akarja meggyökereztetni. Munkásságának súlypontja nem az előadás (mely passzivitásra készíti a hallgatót), hanem a tanár és tanítvány folyamatos eszmecseréje (eine fortlaufende Unterredung), szellemi együttélés (ein geistiges Zusammenleben), a tanítvány magasabbrendű öntevékenységének megindítása és élesztése, „mert az ember csak azt tudja alaposan és felejtethetlenül, amiről tudja, hogy miképen jutott birtokába.” Ezt a célt szolgálják a tanulók tudományos dolgozatai is, melyek a tanár útmutatása és irányítása mellett készülnek s azután közösen megbeszéltetnek. Az ilyen egyetem (melyet Fichte tudományos mesteriskolának nevez),¹ nem osztható fel a megszokott módon fakultásokra. Különben is a teológia és a jogtudomány a filozófia, történelem és filológia tartozékai, az orvostudomány pedig a természettudományok körébe való. Az intézet tanuló-tagjai ren-

¹ „Wissenschaftliche Kunstschule,” másutt „Bildungsschule des freien Verstandesgebrauchs”. Az intézmény eo ipso professzorok szemináriuma is (vili, 115: Es geht hieraus hervor, das eine solche Pflanzschule wissenschaftlicher Künstler ... ein Professoren-Seminarium seyn würde.)

desek (reguláres) és rendkívüliek (socii). Amazok mindéi anyagi gondtól felmentett bennlakók. Az első évben mindenki általános filozófiai enciklopédiát hallgat, hogy a tanuló valamennyi tudomány egész anyagát szerves egységben lássa. Ezt követi a választott tudományszak enciklopédiája, mely áttekintést ad az illető tudományág részeiről, e részek összefüggéséről, a módszeres alapelvekről és az irodalomról. Csak ezután következnek a tulajdonképeni szakszerű tanulmányok. Az intézet pedagógiai elméleti képzésről is gondoskodik. Az emberiség csak akkor remélheti a mostani gyámoltalan helyzetéből való kiemelkedését, „ha az emberképzés nagyjában és egészében a vak véletlen kezeiből egy megfontolt művészet ragyogó szeme elé fog kerülni” (dass die Menschenbildung im Ganzen und Grossen aus den Händen des blinden Ohngefährs unter das leuchtende Auge einer besonnenen Kunst komme). A szóbeli évvégi vizsgálatokat nem a holt latin nyelven, hanem „az alkotó gondolkodás” nyelvén, az anyanyelven kell megtartani. A legmagasabb tudományos fokozat (magasabb még a doktorátusnál is) a „mesteri”, melyet csak egészen kiváló tudományos értekezés (Meisterstück) alapján lehet elnyerni. Fichte részletesen ismerteti az intézmény szervezetét, vagyonekezelését, jövedelmi forrásait, rendtartását, törvénykezési eljárását, kifejti rendes évkönyv és folyóirat szerkesztésének szükségességét, a tudományos kézi könyvekről való gondoskodás módozatait, felveti a többi egyetemekkel való tanulócsere eszméjét, szóval apróra kidolgozza ennek az ő képzeleti alkotásának minden részét és vonatkozását. Ismeretes, hogy ez a tervezet nem valósult meg, s a megjelenése után keletkezett berlini új egyetem szervezete a hagyományos német egyetemi típushoz igazodott. Mindamelltt Fichte gondolatai nem mentek feledésbe, sőt időtelve feleledtek. Ma már mindjobban hódít az a felfogás, hogy az egyetem igazi feladata a tudományos szellemre való nevelés, melynek biztósítékai nem annyira az anyagot nyújtó nyilvános előadásokban, mint inkább a tanár és tanítványai eleven együttműködésében, közvetlen érintkezésében, a személyes ráhatásban, vagyis a különböző egyetemi gyakorlatokban rejlenek.

13. Fichte öröke. – Minden, amit Fichte életéből és elmélkedéséből megismertünk, egy nagy pedagógiai gondolatban?

csúcsosodik, mely ily feltétlen tisztasággal és az igazságnak ily ellenállhatatlan bizonyosságával – hosszú idők óta először – bölcseleink lelkében fogamzott meg és alakult ki. Míg ugyanis a felvilágosodás eszméivel telített gondolkodók és kultúrpolitikusok többé-kevésbé a tényekhez szabták, vagy belőlük merítették a nevelés célgondolatát (elég az iskolának mint politikumnak irányzatos hangsúlyozására utalnunk), míg Pestalozzi inkább csak a népnek, mint az emberiség egy részének erkölcsi megújításában látta a nevelés méltó feladatát, s míg a neohumanizmus egy rég letűnt kor esztétikai színezetű kultúrájában kereste pedagógiai eszményét, addig Fichte – tovább fűzve és kiszélesítve Kant tanait – meghozta a pedagógiai elmélkedés számára a valóságtól független, történetfölötti, időhöz és térhez nem kötött, az Én egyetemességében gyökerező erkölcsi eszményt, mint az egész társas közösségre kiható nevelői munkásság abszolút értékmérőjét. S e korszakos szellemi tettek kihatásai nem is maradhattak el. Mert a század további folyamán, elméletben és gyakorlatban, nyíltan vagy rejtve, de mindenütt, ahol ideálok ihletik a nevelést, jelentkezik az a felfogás, hogy igazán erős sarkalló erő csakis Fichte ama tételében rejlik, mely szerint, mint észlények részesei vagyunk az egyetemes isteni észnek, ennél fogva rajtunk áll, neveltetésünk-től függ, hogy mindinkább gyarapítsuk isteni lényünket s mind közelebb jussunk az isteni tökéletességhez. Könnyű belátni, mennyivel súlyosabb pedagógiai értékek rejlenek e világszemléletben, mint Rousseau művelődési pesszimizmusában vagy a röghöz tapadó realizmusban. Valóban Fichte nem hagyhatott volna reánk nevelőkre becsesebb örökséget ennél az abszolút etikai célkitűzésnél, mely eszményalkotó képességünkben leli gyökerét.

A tetszés érzése – mondja bölcseleink – mely arra készíti az embert, hogy a dolgoknak bizonyos állapotát, mely a valóságban nincsen meg, létrehozni igyekezzék, feltételezi ennek az állapotnak oly képét, mely a megvalósítást megelőzően szellemünk előtt lebeg s a megvalósításra készítő tetszést maga után vonja ... Ez a képesség, melynél fogva saját tevékenységünkkel alkotunk meg képeket, melyek a valóságnak nem pusztán utánzatai, hanem előképei, ez a képesség (vagyis az ideálok alkotásának képessége) az első, «amiből nemünk kiművelésének a nevelés útján ki kellene indulnia.

Ezzel az álláspontjával alapját vetette meg Fichte annak az idealizmusnak, amelynek hitünk szerint sohasem szabad kivesznie a nevelői gondolkodásból, amely fölötté áll az ösztönző erő nélkül szükölködő pozitívizmusnak és valamennyi mellékhatásának. Azt a lelki felemelkedettséget, azt a bensőséges ihletet, mely nélkül igazi embernevelés nincsen, senki se hirdette tudatosabban és meggyőzőbben, mint Fichte, s nincsen filozófia, melyből ez a pedagógiai idealizmus csalhatatlanabba következnek, mint az, melyet ő tanított. Fichte rendszeres gondolkodás eszközeivel bizonyította be azt a kinyilatkoztatott régi igazságot: „Legyetek tökéletesek, mint a ti mennyei Atyátok is tökéletes.”

Ebben az igazságban gyökerezik Fichte embereszménye. Erkölcsi rendeltetésünket saját magáért megvalósítani, az eszméért élni és érte mindent feláldozni, a bennünk levő istenit belső sugallattal megérezni és világosan megérteni, érzékfölöttiségünk felismerésével és megértésével, végül minden igyekezettel szolgálni az észállamot, mint legtökéletesebb társas közösséget szabad elhatározással – íme az, amire Fichte idealizmusa gyakorlati vonatkozásban megtanít bennünket.

14. Schleiermecher (1768-1834) nem írt neveléstant, de az újonnan alapított berlini egyetemen melynek ünnepelt tanára volt, három ízben (1813/4, 1820/1, 1826) tartott pedagógiai kollégiumot. Ezeket az előadásokat utóbb kiadta egyik lelkes tanítványa,¹ de csak 1849-ben, jóval a mester halála

¹ Schleiermachers Pädagogische Schriften, herausgegeben von C. Platz 3. kiad. 1902 (628 oldal). Ennek a kiadásnak a lapszámát idézem. Tárgyalásomban főleg az 1826-ik évi előadásokat vettem alapul. – *Irodalom*: Dilthey: Friedr. Dániel Ernst Schleiermacher, Gesamm. Schriften IV. köt. 2. 1925. - J. Eitle: Fr. Schi. Schmid nagy neveléstörténetében, IV. köt. 2. rész (1889) 636-752. – [Gundolf Fr.: Scheiermachers Romantik (Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwiss. u. Geistesgesch. 1924.)] Heubaum A. cikke Rein Encykl. Handb. d. Paedagogik. VII. köt. 675-724 1. – Raffay Sándor: Schl. és a főiskolai oktatás. Athenaeum X. (1901): 305-316; 422-440; 550-564. - Rohden G.; Darstellung una Beurteilung der Pädagogik Schl-s: Jahrb. d. Ver. Í. wiss. Päd. XVI (1884), 116-211 1. – Rolle H.: Schleiermachers Didaktik der gelehrten Schule. 1913. – U. az; Schl.-s Stellung zum Religionsunterricht. Päd. Stud. 40. évi. (1919). 46-63. – Stefansky G.: Das Wesen der deutschen Romantik. 1923. – Strobel A.: Die Pädagogik Schleierma-

után. Így esett, hogy Schleiermacher pedagógiája, egy filozófus elmének gondolatokban gazdag alkotása, az előadó tanár életében jobbra csak hallgatóival érezte hatását, sőt mivel a század közepétől majdnem annak végéig Herbart tekintélye mellett más pedagógiai rendszer német földön alig tudott érvényesülni, az előadások közzététele után is még nagy idő telt el, míg Schleiermacher elméletét érdeme szerint méltatták. Ezt a közelismerést bizonyára az is késleltette, hogy a tanítványok jegyzeteiből és a tanár töredékes fogalmazványaiból összerótt szövegek stílusa élvezhetetlen.

Miként Schleiermachei egész személyiségének, úgy pedagógiájának is alapvonása az erős etikum. Minden nevelés alapja – úgymond – az etika. A pedagógia az erkölcsstanból levezetett tudomány: egészen tőle függ.¹ A neveléstan alkalmazott etika, az etika „próbája”. Az etika megállapítja a legfőbb erkölcsi javakat, de szüksége van technikai diszciplinákra, melyek megmutatják, hogyan kell ama javakat megvalósítani. Ilyen technikai tan a pedagógia. A politika is az, de csak a pedagógia közbejöttével érheti el célját. A pedagógia elméletének jogosultsága abból a viszonyból ered, mely az idősebb és fiatalabb nemzedék közt fennáll. Ha amaz nem gondoskodik a fiatalok neveléséről, minden nemzedéknek újból kellene megkezdenie a művelődés munkáját, s ekként újból és újból megszakadna az emberiség tökéletesítésének folyamata. A fiatalság nevelése eszerint az idősebbekre nézve erkölcsi feladat. Hogyan kell ezt a feladatot megoldani, a pedagógia mutatja meg. Mily mértékig lehetséges ez, vagyis meddig terjed a nevelés hatalma, oly kérdés, melyet egyetemes ítélettel eldönteni nem lehet: a nevelés nem mindenható, de nagy hatást fejthet ki mindannak

chers und Rousseaus. 1928. – Szelényi Ödön: Schl. pedagógiája. Megy. Paed. 1912. – Szemere Samu: Schleiermacher individualizmusa. Athenaeum, Új iolyam, 1917, 366-392. – Vöhringer G.: Die Pädagogik Schleiermachers und ihre ethischen Prinzipien. Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. XI. (1908), 31-94 1. – Weller: Die geistigen Strömungen des 19. Jahrh. und ihr Niederschlag auf d. Gebiet d. Päd. Paed. Stud. 1916.130-141; 222-248. – [Wentscher E: Die ethischen Grundlagen von Schleiermachers Pädagogik. 1928.] Wickert R.: Die Pädagogik Schl.-s in ihrem Verhältn. zu seiner Ethik. Leipz. é. n. Ziegler Th. Die geistigen u. sozialen Strömungen d. XIX. Jahrh. 1899. „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft” (10).

ébresztésével, kifejlesztésével és irányításával, ami a gyermekben szunnyad.

Bölcselelőnk egyik levelében¹ azt olvassuk, hogy „tudomány és egyház, állam és család – más nincsen az ember számára ezen a világon.” E néhány szóban nyomatékos kifejezésre jut a levélírónak a neo-humanizmustól lényegesen eltérő művelődési eszménye. Bár maga is kitűnő filológus (Wolf Frigyes Ágost tanítványa) és Platon kongeniális fordítója, nem tudott a görög ideálért úgy rajongani, mint Herder, vagy „a hellén szellem szárnyain oly étheri magasságokra felemelkedni,” mint kortársa Hölderlin, kiből a neohellenizmus vallásos áhítattá és gyötrelmes sóvárgássá vált. Nem az egyetemes emberi, a minden korra és nemzetre illő humanitás, amint a hellén géniusz alkotásaiban tükröződik, volt szemében a legnagyobb érték, hanem a nemzet, a nép, az állam, az egyház. Ez az oka, hogy Schleiermacher nem ismer általános érvényű pedagógiát; a nevelésnek nem tűz ki időtől és tértől független egyetemes célt. Szerinte a pedagógiai elmélet is kell, hogy a tényekhez, az illető államhoz, nemzethez, alkotmányhoz, egyházhoz, néphez legyen szabva.² Miként a romantikusok, kikhez oly sok fiatalkori emlék fűzi, ő is azt keresi, ami sajátos és sajátosságában jellemző. Sajátos alkata nem az emberiségnek, mint egésznek van, hanem az egyes társas közösségeknek. Ezekbe kell belenevelni a fiatal nemzedéket.

Tévednénk azonban, ha azt hinnők, hogy Schleiermacher tekintete egyoldalúan csak a szociális szempontokra irányul s e miatt elmékedése körében netán rövidülést szenvedne az, ami egyéni. Ez ellentmondana egész bölcselekedésének, mely az általánosnak és különlegesnek összhangját keresi mindenben. A pedagógiának is ezt az összhangot kell létrehoznia: a nevelés csak akkor fogja feladatát teljesen megoldani, ha az egyént mint ilyent is kiműveli, hogy majdan képes legyen a társasközösségeknek mint erkölcsi életformáknak nemcsak fenntartásában, hanem tökéletesítésében is közreműködni. Valóban, írónk

¹ Dilthey: Fr. D. E. Schleiermacher. Gesammelte Schriften IV.²

² 420. 4?3-4: denn anders muss der Mensch für diesen, anders für einen andern Staat und Kirche erzogen werden ... Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblösste Sitte sind ebensolche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat.

nem volna szellemi rokonságban a romantikusokkal,¹ ha annak ami egyéni, sajátos értékeit föl nem ismerné. Hirdeti is, hogy a nevelésnek semmiképen sem szabad uniformizálódnia. A kívánatos állapot a sokféleség. Ami jó van az egyes emberben, azt tekintet nélkül arra, vajjon másokban is megvan-e, kímélnünk és fejlesztenünk, nem pedig szingularitása miatt akadályoznunk kell, sőt a rosszat, a puszta ösztönösséget is inkább át kell alakítanunk, inkább nemesbítenünk, semmint Kant rigorisztikus morálja szerint elnyomnunk és fékezni. Minden ember sajátos lény. Minden ember az egyetemes emberi természetnek egy-egy módosulása; minden emberben egyéni módon nyilatkozik meg az egész emberiség.² Minden fajnak, minden népnek, minden nemzetnek, minden családnak megvan a maga megkülönböztető jellemvonása,

¹ A túlnyomóság elvét követve a nagy humanistát, *Jean Paul* (Friedrich Richtert) is azok közé az írók közé számíthatjuk, kikre pedagógiai téren nagy hatással volt a német romantika s ezenfelül Rousseau és követői. *Levana* vagy *Neveléstan* c. műve (1807.) egyike a legsajátosabb szellemi termékeknek, melyben a szerző szubjektivitása korlátlanul jelentkezik: szeszélyes elrendezés, rapszodikus feldolgozás, félig költői és félig prózai stílus jellemzik általában ezt a könyvet, mely azonban telve van szikrázó szellemmel, ragyogó gondolatgyöngyökkel, mélységes igazságokkal, örökértékű pedagógiai aforizmákkal. A nevelés célja a szerző szerint a minden egyénben rejlő ideális ember kiforrálása, vagyis valamennyi egyéni hajlamainak és erőinek a maximumig fokozott harmonikus kifejlesztése. Legfontosabb a vallásosságra nevelés egyetemes keresztény szellemben. A nevelés sikerének fő el tétele a gyermek öröme (Freudigkeit), melynek szolgálatában áll egyebek közt a játék, zene és tánc. Igen terjedelmesen szól a szerző a leánynevelésről és a hercegi nevelésről. Az erkölcsi nevelés végcélja a lélek edzettsége és az „erkölcsi szépség.” Külön fejezetek szólnak az igazlelkűségről, a szeretetről, a szellemi művelődés ösztönének és a szépérzéknek kifejlesztéséről (főleg a nemzeti értékek útján). „Vajjon nem képtelenség-e, hogy egy 14-16 éves, bármennyire tehetséges fiú ... a költői szépségnek összhangját egy platóni dialógusban vagy a világfira emlékeztető gúnyos csipkedést egy horatiusi szatírában íelfoghassa? Minek követelnek a tanítók olyant, amire ők maguk is oly ritkán képesek?” A klasszikus tanulmányra szükség van, de nem szabad a klasszikus írókat „grammatikai feldarabolással” tanítani, ami olyan volna, mint ha a medici Vénuszt harminc darabra tördelnék. – A *Levana* aranymondásait annak idején hazai íróink is sokszor idézték (Lubrich Ágost), sőt pedagógiai műveik egyes részleteiben nyomon is követték (Szilasy János).

² Monologen, II. (Prüfungen): So ist mir aufgegangen, was seitdem am meisten mich erhebt; so ist mir klar geworden, dass jeder Mensch auf eigene Art die Menschheit darstellen soll, in eigener Mischung ihrer Elemente, damit auf jede Weise sie sich offenbare.

sőt a családon belül minden egyénnek külön-külön megvan a maga sajátossága (Eigentümlichkeit)¹ aszerint, amint nagyobb vagy kisebb a fogékonysága, befogadó képessége (Receptivität) vagy szellemi öntevékenysége (Spontaneität), erősebb vagy gyengébb vérmérsékletének keveredése, szűkebb vagy tágabb tehetségeinek köre, változatosabb vagy kevésbé változatos hajlamainak milyensége s eloszlásuk aránya.² A nevelés feladata „az embert individualizálni,”³ oly kijelentés, mely a társas közösségek nevetői szerepének erős hangsúlyozásával összefogva, élesen rávilágít ennek a pedagógiának szembeeszköző különállására és az idealisztikus neveléstan többi képviselőitől való különbözőségére.

Az egyéni sajátosságok pedagógiai jelentőségének szinte kirívó hangsúlyozása, mely Schleiermacher nevelői gondolkozását jellemzi, valóban kérdésessé tehetné, vajjon lehetséges-e a nevelés számára egyetemes érvényű normákat felállítani. Nyilván bölcselők is érzik a kételyt, mert utóbb ő is kénytelen elismerni, hogy az emberi természet egyénenként mégsem annyira különböző, hogy a tervszerű nevelői ráhatás általános elvét legalább hozzávetőleg ne lehetne megállapítani.

Számba lehet és kell venni mindenesetre a nevelés kezdő- és végpontját. A kezdetén találjuk az egyént, mint pszichofizikai lényt a maga eredeti hajlamaival és a maga környezetével; a végponton a teljesen kiérlelődött egyéniséget, mely át van hatva az életközösségek jelentőségének tudatától. E két határpont közé esik a nevelés.

Hogyan férközzék már most hozzá a tényleges adottságokhoz a nevelés? Milyen eljárásokat kövessen, tekintve hogy az egyéni sajátosságok közt eredettől fogva vannak olyanok is, melyek nem kedveznek a nevelésnek? Háromféle lehetőség van. Egyik, hogy csakis a jónak felébresztésére szorítkozunk, mert ezzel önkénytelenül hatálytalanná válik a rossz. A másik

¹ Az 1820/1 évi előadásoknak egy fejezete (499- 510) tüzetesen tárgyalja az egyéni sajátosságokat és jogosultságukat a nevelésben.

² Die persönliche Eigentümlichkeit eines Menschen bestimmt sich aus der Mannigfaltigkeit der Verbindung des Daseins und Mangels der verschiedenen Talente und Anlagen (Stilus!). 502.

³ Und es ist die Aufgabe der Erziehung ihn zu individualisieren. Erst am Ende ihrer Bemühungen stellt sie ihn als einen individuellen hin und dieses ist ihr höchster Triumph. (429).

lehetőség, hogy a nevelés csupán a rossz hajlamok elnyomására irányul, mert ebben az esetben a jó magától is kifejlődhetik. A harmadik: a nevelés mindkét eljárást egymás mellett külön-külön alkalmazza. Schleiermacher szerint semmi szükség arra, hogy e lehetőségeket élesen szembeállítsuk. Voltaképpen egybeesik mindhárom, „mert ha a jónak mindennemű előmozdítása egyszermind a rosszra irányuló ellenhatást hozza létre, akkor közömbös dolog, hogy az egész folyamatot egyiknek vagy másiknak, vagy a kettő keverékének tekintjük.” Ez azt jelenti, hogy a pozitív és negatív eljárásokat nem egymást kizáróan, vagy egymás mellett párhuzamosan kell alkalmaznunk, hanem mindenkor kombinálnunk kell őket. Egyik esetben amaz, a másikban emez lesz túlsúlyban. A társas közösségbe való belénevelés a negatív ráhatás uralkodó szerepét kívánja, az egyéni sajátosságok fejlesztése a pozitív nevelés túlsúlyát.

Ez a megállapítás átvezet ahhoz a kérdéshez, hogy milyen részei vannak a nevelésnek? Schleiermacher szerint három ilyen rész, vagyis funkció lehetséges: az óvás (Bewahrung, Behütung), az ellenhatás (Gegenwirkung) és az elősegítés, támogatás (Unterstützung),

Az *óvást* általánosítani, azaz: az egész nevelést csakis óvásra alapítani csak akkor lehetne, ha növendékeinket teljesen elszigetelnők. Így mindentől megóvhatnók; megelőzhetnők a neveléssel ellenkező hajlamok ártalmait és külső hatások létrejöttét. Mivel azonban ilyen elszigetelés lehetetlen, sőt növendékünk önállóságára káros volna, az óvást az adott viszonyok közt csak bizonyos esetekre kell korlátoznunk. Ilyen az, amit Schleiermacher „nem szépnek” (unschön) nevez; ami, ha nem ütközik is törvénybe vagy szabályba, visszataszító benyomást tesz reánk, azaz: etikailag rút, s ha meg nem előzzük, annyira elhatalmasodhat, hogy az ellenhatás már nem használ. Ily értelemben rút a fősვნéség. Ennek a kifejlődését megelőzhetjük azzal, hogy a fősვნéség példáit következetesen távartjuk neveltünkötől. Ellenben nem alkalmazhatjuk az óvást azzal szemben, ami növendékünk magatartásában helytelen (unrichtig), ami törvénybe ütköző, ami nem érzélem, hanem értelem dolga, mert lehetetlen növendékünk szeme elé állítani a helyest, a szabályt, anélkül hogy fel ne idézné az ellenkezőnek, a helytelennek a képzetét. Ebben az esetben nem óvásra, hanem ellenhatásra van szükség.

Az *ellenhatásra* e szerint akkor szorul a nevelő, ha a növendékben olyan valami fejlődik ki, „ami a pedagógiai feladattal merőben ellenkezik,” különösen, ha az a veszedelem forog fenn, hogy az, ami testi, elhatalmasodik afölött, ami szellemi. Az érzületre (Gesinnung), mely nem egyéb, mint állandó akarati diszpozíciók együttessége, csak pozitív eljárásokkal lehet ugyan hatni, de az egyes akarati aktusokkal szemben lehet foganatja az ellenhatásnak, ekkor is azonban csak a helytelenítés (Missbilligung) alakjában, mert a büntetések fogva tartják a gyermeket az érzékiségben s ezért elméleti úton nem is igazolhatók. Legtöbb eredményt várhatunk az ellenhatástól a készségekkel (Fertigkeiten) szemben, amennyiben ezeket mindig ellenkező készségekké változtathatjuk. A gyermek ellenkezését legkönnyebben úgy küzdhetjük le, ha helytelen akarását másnémi akarati területre visszük át s így elérjük, hogy növendékünk mintegy saját akaratából, szabadságának feláldozása nélkül, helyesen cselekszik. Az ellenhatást nem szabad egyenlő mértékben alkalmazni a nevelés végéig: fokozatosan meg kell szűnnie.

Az *elősegítő* funkcióban, vagyis a pozitív ráhatásban kell látnunk az igazi nevelést; az ellenhatás csak másodrendű „polémikus” nevelés. Amaz vagy a készségekre vagy az érzületre irányulhat. Mindkettő erényt jelent, azzal a különbséggel, hogy az érzület az erénynek belső ideális lényege, a készség ennek a belső lényegnek megvalósulása, az érzület tetté válása. Schleiermacher rendszerében a készségek ismereteket is jelentenek, melyek oktatás útján szerezhetnek.

A készségekre irányuló nevelői ráhatásnak számolnia kell mindig a receptivitással és a spontaneitással: amannak készségei a világnézetben csúcsosodnak „amikor a benyomások totalitása a teljes egésznek legmagasabb pontjáiig emelkedik;” a spontaneitás készségei pedig azt a képességet hozzák létre, mellyel az egyén részt vesz az emberiség egyetemes feladatainak megoldásában.

Az érzület nevelése sokkal nehezebb, mint a készségké. Míg emezek meggyökereztetése módszeresen és tervszerűen (habár nem teljes megkötöttséggel) megy végbe, addig az érzület csak alkalmasszerűen és szabad életközösségben fejleszthető és alakítható. A család szabadon nevel, de etikai célzatossággal; az

iskola tervszerűen (de azért nem lenyűgözően) intézi az erkölcsösítést. Az érzület fejlesztése a legnagyobb nevelő művészetet kívánja, mert itt a gyermeki lélek legfinomabb rezdüléseinek és leghalkabb nyilvánulásainak megfigyelése, a hozzájuk való legkongeniálisabb alkalmazkodás és a semmiféle szabályba nem foglalható pedagógiai tapintat hozhatja csak meg a sikert. Az érzület létrejöttének a tekintélyből kell kiindulnia, melynek két alakja van: vagy az egyesnek személyes tekintélye, vagy a közérzés mint tekintély. A személyes tekintélynek a nevelés során mindinkább háttérbe kell szorulnia, hogy helyet adjon a közérzésnek, közszellemnek, mint az érzület irányítójának. A nevelés végén a növendék érzelmei és ítéletei kell hogy meg-egyezzenek a közérzéssel és köztétellel.

Ezért mondja Schleiermacher: „Az ifjúság számára közös életet kell szervezni, melyben a közérzést fel lehet ébreszteni és ki lehet fejleszteni.” Erre szolgál az iskola. Csak benne válhatik az érzület kontinuummá.

Ha tehát a feladat az, hogy az érzületnek egy kontinuummát hozzuk létre, arra kell törekednünk, hogy minden pillanatban olyan akarati aktusokat keletkeztessünk, amelyekből az egyéni érzületet fel lehet ismerni, mert csak így válik szemléletessé, hogy a fokozat melyik pontján (auf welchem Punkte der Skala) állanak növendékeink. Ha az ifjúságot fejlődése idejében megfigyeljük s meggondoljuk, hogy az érzület mindenkor a közös élet princípiuma, be kell látnunk, hogy pedagógiai tevékenység nélkül pusztán a családban, tehát természetes úton, az érzületet illeténcé felébbreszteni nem lehet. A fiatalság számára a nyilvános életviszonyok, melyek az érzület körét meghatározzák, mindig minimumot jelentenek; kell, hogy neki magának legyen a maga számára közös élete, melyben az érzület kontinuitása nyilvánul s az ifjúság állandóan tevékenykedni lát-szik (159).

Az érzület állandósága csak úgy jöhet létre, ha engedjük, hogy növendékünk tapasztalatokat szerezzen s akaratának következményeit lássa. El kell érnünk, hogy az ifjú ne az erőszaknak engedve, hanem a nevelő intézkedésének helyességét belátva cselekedjék. Hatékony módjai továbbá az érzületi nevelésnek a fegyvelmezés (Zucht), mely mintegy átmenet a bün-

tető és elősegítő eljárások közt, s gyakorlással (*ασχησις*), és pedig kétféle gyakorlással, edzéssel (*Abhärtung*) és lemondással (*Entsagung*) igyekeznek célt érni. Semmiesetre sem szabad azonban feláldozni a jelent a jövő, vagy a jövőt a jelen kedvéért. Minden pedagógiai mozzanat, mely a jövőre utal, vagyis minden előkészület legyen egyúttal közvetlen kielégítés, minden közvetlen kielégítés legyen egyúttal a jövőre való előkészület is.

15. A köznevelés szervezete. Schleiermacher nem szorítkozik a pedagógia elméletének megalkotására, hanem a nevelés szervezésének is elyszerű alapot akar adni.

Idevágó fejtegetései kifejezetten csak a köznevelésre vonatkoznak. A magán- avagy köznevelés régi vitáját nem tartja szétválasztó ítélettel eldönthetőnek. Arra a sokszor felvetett kérdésre pedig, hogy a köznevelés szerve, az iskola, csak tanító avagy egyúttal nevelő intézet-e, tulajdonképpen megfelelt azzal a fentemlített elvi követeléssel, hogy az ifjúságnak az érzület állandósága érdekében szüksége van iskolai közösségre, de álláspontját félre nem érthető határozottsággal még külön is hangsúlyozza (259).

Ez a kérdés énnékem csodálatosnak tetszik. Ha az oktatást tisztán tárgyi (materiális) oldaláról tekintjük, még meg lehet érteni, hogy felvetették a kérdést, mert ez esetben az oktatás tisztán önmagában lezártnak tűnik fel. Ha azonban alak (formális) vonatkozásaiban és az előzményekhez való viszonyában tekintjük, akkor az *oktatás lényeges része a nevelésnek*. Hiszen a nevelés nem egyéb, mint az erők kifejlesztése, melyekkel ténykedések és készségek begyakoroltatnak és ismeretek szereztetnek.

Mindamellettsé kétségtelen, s ez ennek a neveléstanak minden részéből kitűnik, hogy mikor Schleiermacher köznevelésről beszél, elsősorban az iskola oktató feladataira gondol. A „nevelő oktatás” eszméje (úgy ahogy Herbart megfogalmazta) távol áll tőle.

A XIX. század első tizedeiben, a nagy német katasztrófa után a közvéleményt erősen foglalkoztatta az a kérdés is, milyen legyen a viszony az állam és a szabad társas közösségek közt a nevelés területén? Schleiermacher rendes szokása szerint itt is kerüli a végleteket, s középmezőre törekszik. Szemben

Humboldt Vilmoossal, aki minden állami beavatkozást jogtalanak minősített, de viszont Fichtével szemben is, aki – mint láttuk a köznevelésben a korlátlan állami mindenhatóság szükségességét hirdeti – Schleiermacher azt tanítja, hogy habár a nevelésnek az államhatalomtól való függetlensége csakúgyan ideális állapot volna, (a község, a közösség, tehát a nép maga volna a legilletékesebb hordozója és intézője a köznevelésnek), mégsem lehet egészen kikapcsolni az állam szerepét a közművelődés e legfontosabb ágazatának tényezői közül. Ez csak akkor volna lehetséges, ha megvolna a biztosíték arra nézve, hogy az ország minden néposztályának minden tagjában teljesen kifejlett közszellem, vagyis: az összetartozandóság tudata lakoznék. Az állam saját létének biztosítása végett rászorul ennek a közszellemnek, azaz: politikai érzületnek általánosságára, melyet az iskola van hivatva kifejleszteni. Ámde ez még nem jelentheti azt, hogy az állam állandóan kezében tartja az iskolát, mert ez akadály lehetne a szabad fejlődésnek. Az állam inkább csak irányítson, de ne kormányozza a közoktatást. Ez alól csak ott lehet kivétel, ahol még igen nagy úr választja el a nép politikai érzületét és műveltségét az uralkodó osztályokétól. Ebben az esetben mélyebben kell beleavatkoznia az államhatalomnak, hogy a népnevelés színvonalának emelésével a közszellemet erősítse.

Bármint legyen, a nevelés szervezésében figyelembe kell venni azt az életközösséget, melyben a gyermek felnevelkedik. E szerint a nevelésnek három szakasza van. Az első propeudeutikus szakasz tisztán a családban megy végbe; a második kezdődik az iskolába lépéssel és végződik a növendék önállósultával (az iskolai életközösség szakasza); a harmadik szakaszt az életpálya és a reál való előkészület jellemzi. Az egyes szakaszok időhatáraitól nem nyilatkozik Schleiermacher, de fejtegetései arra engednek következtetni, hogy mint eszmény olyan iskolaszervezet lebeg szeme előtt, melynek tagozatai egymásba kapcsolódnak: a népiskola és polgári iskola megadják a közös alapot, s csak 15-16 éves korban kezdődik a széjjelválás humanisztikus és reális irányban.

Azonban a köznevelés intézményének szervezési módját valósággal még sem annyira az életközösség, s nem is a tanulmányi irányok közt való választás elhalasztásának imént érin-

tett gondolata, mint inkább a kormányzók (die Regierenden) és a kormányzottak (die Regierten) közti viszony dönti el, még pedig – Schleiermacher bevallása szerint – a társadalmi felfogás kényszere miatt, mellyel a nevelés elméletének is meg kell aludnia. Az állam polgárainak az a része, mely nem fog a kormányzásban közreműködni, beérheti a mindenki számára szükséges elemi ismeretekkel, vagyis a népiskolával; azoknak az iskolája pedig, akik vezetői lesznek a népnek, az elemi népiskola fölé emelkedő gimnázium legyen. Ezenkívül szükséges, hogy azok számára is szerveztessék külön intézmény, a polgári iskola (néha reáliskolának is nevezi Schleiermacher), kik a gazdasági életben nagyobb arányú és szélesebb körű vezető munkásságot lesznek hivatva kifejtetni, vagy az alsóbbfokú községi közigazgatásban résztvenni. A polgári iskola magasabb általános képzést nyújt, de gyakorlati alapon; a gimnázium tudós iskola, mely történeti műveltséget ad és az egyetemre készít elő. Az egyetem állami intézmény, de teljesen szabadon, minden korlátozás nélkül tanítja a tudományt; a kormánynak még akkor sem szabad beleavatkoznia, ha a maga álláspontjának vagy irányzatának nem kedvez az oktatás szelleme. Az egyetemi oktatás alapját és karakterét a filozófia adja meg. Szükséges, hogy ezt az alapot minden hallgató, bármilyen kar tagja legyen, megszerezze, mert csak így fogja a tudomány egyetemének összefüggését megérteni. Ellenkező esetben az egyetemi képzés igazi tudományos jellege veszendőbe megy. A tudomány továbbfejlesztése a tudósok akadémiájának feladata.

Mindez a férfi nemre vonatkozik. A nőnek másképen színezett lelki alkata és más élethivatása lévén, mint a férfiónak, nevelésének is – az elemi fokon túl – különbözőnek kell lennie. A fiú-növendék, akit a túlsúlyban levő spontaneitás jellemez, majdan a közéletben fogja megtalálni tevékenységének színhelyét; ezért szüksége van közérzésre és ennél fogva közös nevelésre, iskolára; a túlnyomóan receptív hajlandósága leány élethivatásának területe ellenben a család s ezért elvileg családi nevelésben kell részesülnie s számára az iskola csak korlátolt ideig igénybevehető, szükségkövetelte kisegítő intézmény. De remélhető, hogy idővel, a kultúra haladtával a nő társadalmi helyzete, szemben a férfiéval, kedvezőbbé fog válni, – a természetadta határok közt.

Az iskoláztatást megelőző, tisztán a *családban végbemenő „propedeutikus” nevelésnek* az a része, mely az egészen kis gyermek testének ápolására irányul, Schleiermacher pedagógiájában majdnem kizáróan Rousseau hatását tükrözteti. A következő években, amikor a gyermek már beszél, arról is gondoskodnia kell a családnak, hogy a népiskolába való belépést előkészítse, aminek az a módja, hogy neveltjét már ebben a zsenge korban hozzászoktatja a renchez és – anélkül, hogy életörömét elvonná – állandóan foglalkoztatja, részint házi teendőkkel, melyeket a gyermek szívesen végez, részint játékkal. A gyakorlás ezen a fokon még nem különül el a játéktól. A nyelvtanulás csak az anyanyelvre szorítkozhatik: a korai többnyelvűség az egyéni sajátosság kialakulását megnehezíti. Az olvasást és írást későbbre kell halasztani, a számolás konkrét tárgyakon és fejben történjék. Adjunk táplálékot a képzeletnek is, ennek a „lelki erőnek”, melyet Schleiermacher a szellem kifermálására nézve oly fontosnak ítél: mutassunk a gyermeknek képeket és mondjunk neki meséket. A játékszerű testgyakorlás még csak inkább az ügyesítést, mint az erősítést vegye célba. A kis gyermeket szeretettel neveljük szeretetre és saját példánkkal vallásosságra. Van családi istentisztelet is.

A *népiskola* a kormányzottak osztályának (regierte Klasse) iskolája. Azokat a készségeket és ismereteket kell benne tanítani, melyekre a kormányzottaknak az életben szükségük van, s melyekkel alapot szereznek a felső iskolába való belépésre. Tanítani kell tehát az olvasást és írást, anyanyelvet (idegen nyelvet itt sem), a múltban gyökerező jelen állapotok megértése végett életrajzi alakban történelmet (őskereszténység, reformáció, a mai általános világkép), földrajzot, (nemcsak a hazára szorítkozót), mennyiségtant (mérést és számolást), természeti ismereteket. Mindezek a receptivitás területéhez tartoznak. A gyermekkel továbbá értelemgyakorlatokat is kell folytatni, főleg az anyanyelvi és természeti tárgyakkal kapcsolatban, mert a népiskolának alaki képzést is kell adnia s különösen fejlesztenie kell a fogalomalkotó- és ítélőképességet (Geistige Gymnastik). Ezek a gyakorlatok adnak elsősorban alkalmat a spontaneitás érvényrejutásának. A művészi produkció nem való a népiskolába, mert a legnagyobbfokú spontaneitást követeli meg s

mert „a nép, amennyiben kormányoztatik, nern vehet részt az igazi művészi alkotásban. Akinek része van benne, az már a tulajdonképi kormányzottak osztályából a kormányzó osztályba emelkedik.”¹ Mindazonáltal helyet kell adni a népiskolában is valami olyanak, ami a művészet analogonja, s amihez túlnyomóan receptivitás kívánatik. Ha ez az analógon is hiányoznék, a művészi tehetség nem volna felismerhető s a gyermekben a szép iránt való érzék, a műélvezetre való képesség egyáltalában ki nem Fejlődhetnék. Ezt a célt szolgálja az ének és a rajzolás. Amaz a fül, emez a szem, mindkettő az érzékek gimnasztikája (Gymnastik der Sinne). A 'test gimnasztikájához való átmenetnek tekinthető a kézimunka, melynek nem az a célja, hogy valamely iparágra készítsen elő, hanem hogy egyesítse a gyermek kezét, fejlessze ízlését s szoktassa pontos kivitelre.

A testgyakorlás (leibliche Gymnastik), értve rajta a tornát, se nem munka, se nem játék. Elvi tekintetben nem való sem az iskolába, mert nélkülözi a szigorúságot, sem a családba, mert nagyobb tömegek egyesítését követeli meg. Az iskolában mindazonáltal kellő felügyelet mellett, helyet kell neki juttatni, mert testmozgás és szabad levegő nélkül erőteljesen nem fejlődhetik ki az ember.

Az elemi fokon különös jelentősége van a módszernek. Pestalozzié nagyon is mechanikus, Basedowé túlságosan játékos. Céljátévesztett a tanító szellemeskedése és élcélődése is: a figyelem ilyen mesterkélt fortélyok által pillanatokra megfeszül, hogy utána annál gyorsabban ellankadjon. Az elemi módszer irányító elve nem lehet más, mint a természetes fejlődésnek megfelelő folyamatosság a haladásban, vagyis az oktatás hézagtalan rendje. Csakis a rendben és a szabadságban rejlik az ember ereje „s csak annyiban van biztosság az erők alkalmazásában, amennyiben rend és szabály van.” A módszer vagy intenzív vagy extenzív. Első esetben soká időzünk részleteknél, a másik esetben gyorsan haladunk végig az egészen. Kizáróan egyik eljárás sem alkalmazható, mert vagy hézagossá,

¹ So kann denn das Volk, insofern es regiert wird, an der eigentlichen künstlerischen Produktion keinen Anteil haben. Wer daran Teil hat, erhebt sich schon aus der eigentlich regierten Klasse zu der regierenden (290).

vagy felületessé válik az ismeret. Össze kell a kettőt kapcsolni. Módszeres követelmény végül, hogy a tanító ne foglalkozzék egyoldalúan a kiváló vagy a gyenge tehetségű növendékekkel. Inkább arra törekedjék, hogy egyesek túlaradó erejét hasznosíthassa a gyengébbek támogatására, amivel emezeket erősíti, amazokat pedig az életben reájuk váró feladatokra előkészíti.

A népiskola lelke a tanító, aki magából a népből kerüljön ki s a népnek legfejlettebb és legműveltebb embere legyen.³ Tudományos képzettség azonban nem való neki. Rendes körülmények közt, vagyis a nép életének és műveltségének nyugalmas állapotában nem okvetetlenül szükséges, hogy a tanítók képzéséről intézményes gondoskodás történjék. „Külön képzőintézetek az egyének okos kiválasztásával pótolhatók.”

A *polgári iskola* betetőzi a népiskolában szerzett műveltséget. Ami ott töredékes volt, azt itt ki kell egészíteni és teljessé kell tenni, amennyire tudományos megalapozás nélkül lehetséges. A klasszikus nyelvek nem valók ebbe az iskolatípusba, de igenis tanítani kell benne élő idegen nyelveket (összehasonlító módszerrel) s lehető behatóan és minden vonatkozásában az anyanyelvet; továbbá történelmet, földrajzot, természetrajzot, fizikát, kémiát és matematikát (algebrát és geometriát), valamint az elemi népiskolában tanított ízlésfejlesztő tárgyakat (éneket, rajzolás és kézimunkát). A polgári iskolának két tagozata van: az alsó kibővít, a felső összefoglal.² Az iskola osztályainak számáról nem nyilatkozik Schleiermacher, de úgy látszik, hogy oly intézményre gondol, melyben a befejezett 15-ik életévig maradnak a tanulók. Némi nyomát találjuk annak a kívánságnak is, hogy a polgári iskolában a gimnáziumba való átlépés megkönnyítése végett rendkívüli tárgyakul legyenek taníthatók a klasszikus nyelvek.

¹ Der Volksschullehrer muss daher der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber nur aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist, ...Besondere Bildungsanstalten können ersetzt werden durch kluge Auswahl der Individuen (314-5).

Die erste Abteilung wird dasjenige enthalten, was sich am unmittelbarsten aus der Volksbildung als deren blosse Erweiterung entwickelt, die tiöhere Abteilung schliesst dass Fragmentarische möglichst aus und umfasst die einzelnen Disciplinen in ihrem Zusammenhange. (331).

A *gimnázium*, mint említve volt, történelmi műveltséget ad. Ezért az idő legnagyobb részét a klasszikus nyelvek és a történelmi tanulmányok foglalják le. Figyelmet érdemel, hogy Schleiermacher merőben helyteleníti azok nézetét, akik a klasszikus tanulmányok nélkül nem tartják lehetőnek általános műveltség megszerzését. „A régi nyelveket” mondja (323) „egyedül és mindenki számára egyformán az általános emberi és társadalmi műveltség alapjává tenni, oly művelődési típus, mely nem felel meg az életnek (ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus).” A formális képző erő, melyet némelyek oly fontosnak tartanak, magában véve nem volna ok, hogy e nyelveket tanítsuk. A fő a tárgyi ismeret, az írók megértése. A módszer olyan legyen, mint a modern nyelveké. A nyelvtani oktatásból el kell hagyni minden nem föltétlenül szükséges holt anyagot s nem a szófajokból (beszédrészekből) kell kiindulni, hanem a mondatból. Nem egész írókat, vagy egész műveiket, hanem kresztomatiát kell olvasatni, egyrészt a stílus legkülönbözőbb fajainak megismertetése végett, másrészt a tanítás elevensége érdekében. A történelem Schleiermacher felfogása szerint szemléletessé tétele annak, hogy az emberi nem jelen állapota hogyan jött létre. Ennél fogva oktatásának az a feladata, hogy megérttesse, hogyan lett az, ami van (278). Ebből következik, hogy a gimnázium az emberiség egész történetéről áttekintést nyújtson, még pedig nemcsak politikai, hanem művelődési szempontból is. A földrajz legbensőbb kapcsolatba lép a történelemmel. Igen nagy súlyt kell helyezni az anyanyelv tanítására, s ennek körében tüzetesebben kell megismertetni a német irodalmat is. – A természettudományi tárgyak közül természetrajzot, fizikái és kémiát kell tanítani. Az etikai művelődési elemek mellett a fizikaiaknak is helyet kell juttatni a gimnáziumban: csak így felel meg ez az intézmény annak azi összhangnak és egyensúlynak, melyet Schleiermacher az ész és a természet identitásában lát. A matematikának aránylag szűk területet szán bölcselőnk, habár dialektikájában nagyra becsüli ezt a tudományt.

16. Vallásoktatás. Feltűnhetik, hogy Schleiermachernek, a református papnak és teológiai tanárnak iskolai tanterveiben

nem kapott helyet a vallásban. Ennek a szembeszökő hiánynak a magyarázatát korántsem szabad abban keresnünk, mintha bölcseleink e részben még a felvilágosodás hatása alatt állana; ellenkezőleg, minden amit valaha vallásról írt, merő tagadása azoknak az elméleteknek, amelyek a vallást az észre alapítják.

Hogy ebben a kérdésben megértsük Schleiermachert, vissza kell mennünk dialektikájára,¹ amely azt tüzi ki céljául, hogy a világban mutatkozó ellentéteket, amint azok lelkünkben reflektálódnak, kiengesztelje, s ezen az úton tegye lehetővé teljes feloldásukat, végső elemzésben identitásukat. Ilyen ellentét mutatkozik tudás és akarás közt. Tudás akkor van, ha a szellem azt, ami kívüle van, magába fogadja (réceptivitás), akarás akkor megy végbe, amikor szellemünk mintegy kilép a kívülünk levő objektív világba (spontaneitás). E két funkció közös transzcendens okra utal, melyből mind a tudás, mind az akarás aktusai erednek. A tudásnak az akarásba való átmenetele nem más, mint *közvetlen megérezése* énemnek, egyéni öntudatomnak, melyben mint gócpontban kiegyenlítést nyernek a tudás és akarás, lét és gondolkodás, valóság és eszmény, természet és szellem közt fennálló (látszólagos) ellentétek, s melynek legmagasabb foka: minden elképzelhető ellentét abszolút identitása: Isten.

Látnivaló, hogy Schleiermacher nem az észben, hanem a közvetlen öntudatban, vagyis az érzelemben keresi a vallás gyökerét és lényegét. Azt tartja, hogy a vallás, melyre minden »ember eredettől fogva hajlamos, sem nem metafizika, sem nem morál, sem nem dogma, nem is gondolkodás és nem is cselekvés, hanem a végtelenség megérezése, a kedélynek a végtelenség szemléletéből eredő meghatottsága. A vallás nem tárgya a megismerésnek; a legszentebb, legbensőségesebb, legszemélyesebb érzelmi élmény, sejtelmes misztérium, melyre szavakkal nem lehet senkit sem megtanítani. Vallás nemcsak egy, hanem több is lehetséges: „Az igazi keresztény ember nem akarhatja megakadályozni azt, hogy az Univerzum szemléletének új formái, azaz: új vallások fel ne lépjenek.”

¹ Sämmtl. Werke 111. Abt. 1V/2. 214-216 §-ok; tov. Dilthey, id. m. 361. I. v. ö. Rolle, Päd. Stud. 40. évf. 46 sk. 1.

Ez a gondolatmenet megmagyarázza, hogy Schleiermacher, ez az áhítatos keresztény ember, miért juthatott – több rendbeli ingadozás után – arra a meggyőződésre, hogy a hitoktatás nem való az iskolába. Nyilván annyira féltette a rendszeres oktatás során önkéntelenül kifejlődő mechanizálástól, s oly annyira ősinek, egyéninek, minden egyes ember kedélye legmélyén gyökerezőnek tartotta a vallásos érzületet, hogy ápolását és fejlesztését – úgy hitte – nem lehet másra bízni, mint a családra, s e részben kiegészítő tényezőjére, az egyházra, melynek tagjai lelki közösségben élnek. Ezt 1826. évi előadásában (381. v. ö. 265.) ekként fejezi ki:

Ami már most a nyilvános intézetekben szokásos vallás-oktatást illeti, véleményem az, hogy azt egészen meg lehetne takarítani (dass dieser ganz erspart werden kann). Ez az oktatás csak régibb idők maradványa, amikor ezek az egyházi eredetű intézmények az egyháznak voltak alárendelve. Most már nem egyházi intézetek: a fiatalságot a község alkotó részének tekintjük és az egyháznak a fiatalság iránt való érdeklődése azzal érvényesül, hogy az ifjúság a családban a község lelkészeihez van utalva. Úgy tetszik, mintha a konfirmációra való oktatás eredménytelenségének vádjá rejlenek abban, hogy a nyilvános iskolákban nemcsak előkészítő, hanem ezzel párhuzamos és ezt követő oktatást szükségesnek tartanának. Ekként az iskolai (vallás)oktatás el fogja veszteni parainetikus jellegét, nevezetesen, a gimnáziumokban a katechézis, mint ilyen meg fog szűnni, s az oktatás nem fogja a vallási elvet megeleveníteni és kifejleszteni: már teológiává fog válni. Ilyeténkép a vallásoktatás a jövődő hivatásra való előkészületté alakulna át, de akkor aztán nem is volna szabad általánosnak lennie, hanem csakis teológusok számára berendezettnak. A tapasztalat megerősíti, hogy a gimnáziumi vallásoktatás csak kevés haszonnal jár, és ha nem akar teológiai térre átmenni, hanem katechetikus jellegét meg akarja tartani, bizonyos szárazság és élettelenség, ingadozás és bizonytalanság fog belevegyülni. Már pedig semmi kétséget sem szenved az, hogy ha a nyilvános intézetek egyúttal nevelő intézetek is, ebben a tekintetben is helyettesíteniök kell a családot, s a vallásos elv felébresztéséhez és kifejlesztéséhez ugyanabban a fokban és ugyanolyan módon kell hozzájárulniuk, mint ez a családnak a feladatát teszi. Ha újabban a nyilvános intézetekben ismét a régi állapotot kezdik

visszaállítani, ezt csak félreértésnek lehet minősíteni, de semmiképpen sem haladásnak. Az ájtatossági gyakorlatoknak és a vallásoktatásnak felújítása és előtérbe helyezése a vallásos érdeklődésnek különleges módozatával függ össze és így bizonyos egyoldalúságot hoz létre. A kereszténységnek egy bizonyos meghatározott s az egyház nem minden tagjától elismert felfogása talál ekként több-kevesebb elismerésre és elsőbbségre az iskolákban, s az iskola, melynek mindig szem előtt kell tartania a kiegyeztetés elvét, maga támaszt ellenzékét egy típussal szemben, melyet a vallásos élet más körben már elért, nemkülönben ellenzékét a családnak sokszor igen hatékony vallásos életével szemben.

17. Schleiermacher elméletének mérlege. – Bölcselőnk pedagógiai előadásainak bonyolult szövedékéből igyekeztünk a vezető vonalakat kifejteni. A tüzetesebb elemzés igazolhatja, hogy az eszméknek ez a sűrű rengetege értékesnél értékesebb részletekben bővelkedik. Ilyen például mindaz, amit az anya és gyermek lermészetes viszonyáról, vagy a nyelvtanulás és gondolkodás kapcsolatairól, vagy a szabad előadás gyakorlásának fontosságáról, vagy a fogalmazásról stb. olvasunk. Ilyen a bűntettekről szóló fejezet. Ennél jobbat e tárgyról sem Schleiermacher előtt, sem utána nem írtak.

De nem a részletek azok, melyek ezt a pedagógiát jellemzik, hanem mindenek fölött az alap gondolatokban és összefüztésekben nyilvánuló *eredetiség*. Schleiermacher valamennyi kortársától függetlenül alkotta meg rendszerét; egészen a maga útjait járja; elmélkedésének lényege semmiben sem emiézket Niemeyerre,¹ Jean Paulra,² Schwarzra,³ Curtmannra,⁴ Pestalozzira, vagy Herbartra⁵ (akiről egyáltalán nem vesz tudomást), legkevésbé Fichtére. Eklektikusnak sem nevezhető a szó megszokott értelmében; amit netán másoktól átvett, annak is egészen egyéni bélyeget tudott adni. A célkitűzésben, az etikai

¹ Niemeyerről 1. a 7. és 8. lapokon levő jegyzetet.

² Jean Paulra nézve 1. a 4! lapon levő jegyzetet.

³ Schwarzra nézve 1. a 83. lapon levő jegyzetet.

⁴ Megh. 1891. Átdolgozta: Schwarz kézikönyvét; továbbá; Die Schule und das Leben. 1842. Die Reform der Volksschule 1851.

⁵ 1. a III. fejezetet.

megalapozásban, a nevelés funkcióinak megállapításában, az alaki és tárgyi képzés viszonyának értelmezésében, a vallás-oktatás kérdésében, a köznevelés szervezésére vonatkozó elgondolásaiban semmiféle mintát nem követ, s habár ennek az elméletnek vannak sebezhető pontjai is, az önállóság érdemét szerzőjétől elvitatni nem lehet.

Ez az önállóság, mint a rendszer javára írható tulajdonság mindenek fölött abban mutatkozik, hogy Schleiermacher teljes határozottsággal meg tudta állapítani a nevelői tevékenységnek egészen különleges, semmi mással össze nem hasonlítható természetét s elméleti megokolásának lehetőségét, függetlenül Herbarttól, aki a probléma megoldását jóval előbb más oldalról kísérletté meg.

Schleiermacher volt az első gondolkodó, aki az egyén művelődési érdekeivel együtt a nevelés társadalmi vonatkozásaira is ráirányította a figyelmet, s a két szempont teljes szintézisére törekedett. Előzői és kortársai vagy csupán az egyén tökéletesítését nézték, vagy, szintén egyoldalúan, csak a társas közösségekre szegezték tekintetüket, vagy pedig a népre, a társas közösségnek legnagyobb, de mégis csak *egy* részére gondoltak. Schleiermacher ezeket az egyoldalúságokat elkerülte. Elméletén végig vonul az egyéni és társadalmi nevelés együttességének, kölcsönhatásának, egymásrautaltságának célgondolata.

Önállónak mondható továbbá elmélkedőnk abban a módban is, ahogyan a pedagógiai téren mutatkozó korrelatív fogalmakat (pozitív és negatív ráhatás, tervszerűség és alkalmosszerűség, receptivitás és spontaneitás, érzület és készség, szabadság és megkötöttség, család és iskola, egyéniség és közösség stb.) – bár nem mindig erőszakosság nélkül – egyensúlyba hozni és ellentétességüket feloldani igyekszik. E részben is hű maradt egész filozófiájához, melyet az ellentétek kiegyeztetésére való törekvés jellemez.

Keresve ennek a rendszernek érdemeit, ki kell továbbá emelnünk, hogy megalkotója mindenütt, még ott is, ahol a spekuláció magaslatain időzik, számot vet a való étellel, anélkül, hogy célzatos hasznossági szempontoknak, vagy akár a legnemesebb értelemben vett boldogság gondolatának rendelné alá a nevelést. Schleiermacherről mindent inkább el lehet mondani, mint azt,

hogyan az utilitarizmus kényelmes hullámaival vitetné magát, vagy hogy az eudaimonizmus csalóka ábrándjait kergetné. A vezető elv mindig az erkölcs, de nem elvontságában, hanem mint a gyakorlat mezején érvényesülő testi és lelki derekasság (Tüchtigkeit). A nevelő mindig legyen annak tudatában, hogy a gyermek egyszerre és egyidőben családjának, egyházának, népének, nemzetének és államának tagja, s mindezekben az életközösségekben majdan szabad önelhatározással kell helyét derekasan megállania.

Mélyreható elemzésekkel találkozunk mindabban, amit Schleiermacher az érzület neveléséről, erről a legkényesebb és legnehezebb funkcióról mond. A tulajdonképeni erkölcsi nevelés (Zucht) lényegének és a közönséges fegyelmezéstől való különbségének kifejtése a maga nemében alapvetőnek mondható.

A tárgyilagosan ítélkező pedagógus rokonszenvezni fog a rendszeralkotónak azzal a mindenütt kiütkező meggyőződéssel is, hogy a közneveléstől távol kell tartani minden hatalmi önkényt és kényszert és a belőlük óhatatlanul bekövetkező egyformásítást. Organikus fejlődés csak ott lehet, ahol a jogosult egyéni törekvések a közerkölcs és állami rend természetszerű korlátai közt szabadon érvényesülhetnek.

A rendszernek ilyen és hasonló fényoldalai azonban nem feledtethetik el azokat a *kételeyeket*, melyek – részben világnézeti alapon – Schleiermacher pedagógiájának egyik-másik, szintén lényegbe vágó vonásával szemben felmerülhetnek.

Ilyen az az aggodalom, vajjon a négyféle életközösségre (Staat, Kirche, Geselligkeit, Wissenschaft) irányuló nevelés, melynek eszerint – legalább társadalmi vonatkozásaiban – egységes végcélja nincsen, majdan ki fogja-e állani a relativizmustól ment szilárdság és állhatatosság próbáját a különböző életformák elháríthatatlan ellenhatásai közt? A tapasztalat szerint is mindig az a nevelés biztosítja legjobban a sikert, melynek célja nem többágú, hanem félre nem érthetően egységes és egyirányú. Kérdés merülhet fel továbbá arra nézve, vajjon azt a körülményt, hogy Schleiermacher a lélektan tudatos mellőzésével csakis az etikával akarja megalapoztatni a pedagógiát, nem sínyli-e meg a nevelés eszközeinek tana, aminthogy ennek az elméletnek módszertani (főleg a közvetlen akaratnevelésre vo-

natkozó) része csakugyan fölötte hézagos, s voltaképen csak a réceptivités és spontaneitás untilg ismételt skémáiban merül ki. Fokozza ezt a kételyt, hogy Schleiermacher etikája nem normatív etika. Nincs értékelő alepelve. Az erkölcsiség nála nem megvalósítandó eszmény, hanem mintegy természetserűen végbemenő folyamat. Bölcselők szerint a gyermekben fejletlenül és chaotikus össze-visszaságban van egymás mellett természet és szellem; csak a végén bontakozik ki a kettőnek teljes organikus egysége, mikor már a természet teljes egészében ésszé és az ész természetté vált.¹ A végső cél, hogy a természet és ész teljesen áthassák egymást (die vollständige Durchdringung und Einheit von Natur und Vernunft).² Schleiermacher nem ismeri a tény és érték közti különbséget.³

Nem minden alap nélkül vetették Schleiermacher szemére azt is, hogy pedagógiájában ez a két tényező: társadalom és egyén egyenrangúan egymás mellé van ugyan helyezve, de hiányzik közöttük a szerves kapcsolat: a rendszeralkotó bármennyire akarta is (elégyszer hangoztatja az összefüggést), mégsem tudta a kettőnek a nevelés terén való szükségszerű egymásrautaltságát meggyőzően bizonyítani. Ami pedig magát az egyéniséget illeti, feltűnő, hogy mindig csak erről van szó, de jellemről, személyiségről alig.

Mindezekhez járul az a kétség, vajjon bölcselőknek a tények és valóságok iránt való tisztelete nem ölte oly arányokat, hogy a nevelés eszményeinek tudata emiatt meggyengül, vagyis, hogy ennek a pedagógiának vannak-e kétséget kizáró ideáljai, melyek nélkül nem lehet sem igazi lendülete, sem biztos mértéke a nevelő tevékenységnek. Mintha nem volna kellő perspektívája az olyan neveléstannak, mely szerint „a nevelés akkor jó és erkölcsös, ha a társadalom erkölcsi álláspontjának megfelelő”⁴ Fokozza a tényekhez való alkalmazkodás szülte bi-

¹ Eth. 82. 84. 89. 99. 101. §-ok.

² Eth. 48. §.

³ Syst. d. Sittenlehre 37: „Sittenlehre ist also spekulatives Wissen ura die Gesamtwirkung der Vernunft auf die Natur”. U. o.: „Ein Sollen, das nicht zugleich Sein wäre, bliebe ein Gedanken von Nichts.” L. Ströbl, 180 s k. 1.

⁴ 24 l.: Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht (1826 évi előadások).

zonytalanság érzését, az a szinte túlzott óvatosság, melynek következtében Schleiermacher a nevelés súlyos problémái között nem egyet megoldatlanul nyitva hagy, ami összefügg bölcslőnknek a romanticizmus eszmevilágában gyökerező sajátos dialektikájával, mely sohasem engedti végleg lezárulni az elmélkedést, mert érzelmi vonások, irracionális elemek vegyülnek bele.

Akinek az a meggyőződése, hogy a művelődésben való részesedés egyetemes emberi jog, észrevétel tárgyává fogja tehetni Schleiermacher iskolaszervezetét is, amennyiben pedagógusunk – talán platóni tanulmányainak önkéntelen hatása alatt is – a szervezet tagolásában és egyes intézmények művelődési anyagának kiszemelésében a társadalmi osztályoknak, a kormányzóknak és kormányzottaknak szükségleteit tartotta szem előtt, s így – legalább elvben – útját egyengette oly kulturális elkülönülésnek, mely mintegy kizárná annak lehetőségét, hogy a nép vagy a polgárság fiai közül azok, akik gimnáziumot nem végeztek, valaha is az állam kormányzati teendőiben részt vehessenek. Ez a sajátos kategorizálás – mely legfeljebb azzal magyarázható, hogy a reakció legfélelmetesebb napjaiban hangzott el az előadó ajkairól – alig egyeztethető össze azzal a szociális érzékkel, mely Schleiermachertől általában el nem vitatható. Némi joggal mondhatta ezért egyik kiváló méltatója (Heubach), hogy bölcslőnk minden szociális szelleme dacára alapjában mégis csak arisztokratikus gondolkodású ember volt.

De szerintünk legnagyobb támadási felületet nyitott ez a pedagógia azzal az elvi álláspontjával, hogy a vallásoktatás nem való az iskolába. Ha a gyermek vallásos érzületének ápolása és fejlesztése valóban oly fontos, mint ahogyan bölcslőnk joggal erősíti, ha a vallás a gyermeki lélek elmélyülésének, a végtelenhez való felemelkedésének, a kedély kiművelésének valóban oly nélkülözhetetlen tényezője, mint ahogyan ez a pedagógia meggyőzően hirdeti és minden bensőséges vallásos hívő elismeri, akkor ezt az oktatást, melynek éppen az a célja, hogy a gyermeket vallásossá tegye, a véletlenre bízni nem lehet. A vallásoktatásnak a családra való átruházása ugyanis – minden büntető szankció teljes lehetetlenségénél fogva – azzal a tapasztalat útján is igazolt veszedelemmel jár, hogy a gyermek vagy egészen tervtelen vallásoktatásban része-

sül, vagy egyáltalán semmiféle vallásos gondozásban és nevelésben nem lesz része. Ha igaz volna is, hogy ez az oktatás az iskolában könnyen mechanizálódhatik, hogy az időhöz és helyhez kötöttség esetleg rutinszerű megszokottságot eredményez, ami a vallásos élményt közvetlenségétől és hatóerejétől megfoszthatja, ha mindezek a lehetőségek fennállanak is, a felelőssége tudatától áthatott nevelő – úgy hisszük – a módszer jövőben elérhető tökéletesedésének reményében mégis inkább el fogja viselni az iskolai vallásoktatás hiányait, semhogy a gondjaira bízott gyermeket netán megfosztva lássa lelki fejlődésének egyik leghatékonyabb tényezőjétől, melynek nevelői értéke – helyes módszer mellett – minden kétségen felül áll. Nem a kirekesztés, hanem a módszer megjavítása lehet egyedül az elvileg igazolható követelés.

Ezek a kritikai észrevételek megértetik, hogy nem tehetjük magunkévá maradék nélkül annak a német pedagógiai írónak a véleményét, aki Schleiermacher neveléstanát „a legmélyebb értelmű, legalaposabb, legóvatosabb (leginkább körültekintő) és leghiggadtabb pedagógiának” nevezte.¹ A mély értelmet és alaposágot Herbarttól vagy Natorptól sem lehet elvitatni, bárhogyan ítélezzünk is róluk. Körültekintő, gondos és higgadt pedagógusnak épp oly joggal nevezhetjük Lockeot is. Sőt kérdés tárgya lehet, vajjon a felmagasztalt higgadság nem teszi-e sokszor szárnyaszegetté ezt a nagyratörő elmélkedést s nem ez a higgadt gondosság oka-e annak, hogy ezek a pedagógiai előadások, legalább mostani alakjukban nem bírják lelkes felbuzdulásra készíteni az olvasót. Van bennök valami hidegség, mely szerzőjük kedélyének gazdagságát, amint az például a vallásról szóló nagyhatású beszédeiben tükröződik, meghazudtolni látszik.

Mindezek ellenére kétséget nem szenved, hogy igen jelentékeny elméművei van dolgunk. Schleiermacher egészben véve oly pedagógiai elméletet alkotott, mely nagyvonalúságával, részeinek szoros összefüggésével, a nevelésnek majd minden lényeges kérdését felölelő tartalmával, finom elemzéseinek és megfigyeléseinek gazdagságával, a végleteket kerülő tárgyiassá-

¹ G. Baur a Schmid-féle Encykl. 2. kiad. VII 2, 27. 1.

gával, szigorú dialektikai módszerével, szempontjainak eredetiségével és ösztönző erejével, gondolatainak bőségével és termékenységével magasan kiemelkedik a vulgáris pedagógia kitaposott útjain haladó, eklektikus munkák sokaságából s véleményünk szerint mindenkor foglalkoztatni fogja a hivatásuk mélyére hatolni tudó pedagógiai elmélkedőket és gyakorlati nevelőket egyaránt.

18. Hegel (1770-1831) művei telve vannak a nevelésre vonatkozó alkalmoszerű gondolatokkal, de miként Fichte, ő sem írt neveléstant, sőt pedagógiai előadásokat sem tartott egyetemi tanszékén, amilyenekre Kant és Schleiermacher vállalkoztak. Hívei e hiányt azzal magyarázták (s úgy tetszik, helyesen), hogy a mester merőben gyakorlati élettevékenységnek fogta fel a nevelést, s ezért nem tudta magát elhatározni idevágó elmélkedéseinek rendszerbe foglalására, mint ahogy etikát sem írt, mert az erkölcsiséget is egészen gyakorlatinak és rendszerezésre alkalmatlannak ítélte. Mindamelllett Hegel nem mellőzhető hallgatással a pedagógia történetében,¹ sőt kiemelkedő helyet foglal el benne, különösen abból az okból, mert történetbölcselete az emberiség nevelésének egy nagystílusú koncepciója, melynek rendkívüli hatása volt a művelődés és nevelés történetének to-

¹ [Hegel művei közül – amelyeknek első összkiadását részben az előadásai után készült jegyzetek felhasználásával a mester halála után tanítványai adták ki 18 kötetben (1832-45) – pedagógiai szempontból főképp a következő művek jönnek figyelembe; Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte (IX). Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften (VI-VII). Philosophie des Rechts (VM). Vermischte Schriften (XVI-XVII). [Ennek az összkiadásnak a faksimile lenyomatát a Hegel centenáriumra H. Glockner rendezte újból sajtó alá 22. köt. 197-30)], – A pedagógiai érdekű részeket összegyűjtve és rendszerezve kiadta ezenfelül G. Thaulow 3 kötetben 1853-54. - *Irodalom:* Dilthey, W.: Die Jugendgeschichte Hegels (Sämtl. Werke IV.) 1921. – Hartmann, Nicolai.: Die Philosophie des deutschen Idealismus. 11. Hegel 1929. – Haering Th.: Heel. Sein Wollen u. sein Werk. I, 19¹⁸. - Glockner H.; Hegel, 1929. – Rosenzweig Fr.: Hegel und der Staat 2 köt, 1920. – Entner P.: Hegels Ansichten über Erziehung 1905. – Ehlert P.: Hegels Pädagogik dargestellt im Anschluss an sein philosophisches System. 1912. – Giese Gerh: Hegels Staatsidee und der Begriff der Staatserziehung 1926. – Mackenzie M.: Hegel's educational theory and practice. 1911-Prohászka Lajos: Hegel (M. Paedagogia 1931. évi. 139-202. 1.]

vábbi alakulására. E történetfilozófia lényegében nem egyéb, mint annak az alap gondolatnak igazolása, hogy az emberiség története – a végtelen tökéletesítés lehetőségénél fogva – a szabadságra való ráneveltetés Isten által: egy nagy teodicea! A végső cél az, amit Isten akar; Isten azonban a legtökéletesebb és ennél fogva nem akarhat mást, mint saját akaratát. Ámde ami az ő akaratának természete, vagyis: általában az ő természete ... ez az, ... amit a szabadság eszméjének nevezünk.¹

Hegel délnémet, württembergi ember volt. A stuttgarti gimnáziumot látogatta tíz esztendőn át; azután a tübingai egyetemre ment, ahol teológusnak készült, de filozófiai és filológiai előadásokat is hallgatott. Egyetemi tanulmányai végeztével Bernben, majd majnai Frankfurtban nevelősködött, azután a jénai egyetemen magántanár, később rendkívüli tanár lett. A napóleoni háborúk egyelőre véget vetettek egyetemi pályájának: a nürnbergi gimnáziumnak lett igazgatója és filozófia-tanára. Nyolc évig folytatta itt áldásos szervező, tanító és vezető tevékenységét, melynek irodalmi gyümölcsei az egyes iskolai évek befejeztével tartott pedagógiai érdekű beszédei. Az 1816-ik évben, mikor már Európaszerte elült a nagy vihar, egyszerre három egyetem (Berlin, Heidelberg és Erlangen) ajánlotta fel neki a filozófiai tanszéket. Heidelbergát választotta, ahonnan azonban kétévi működés után, 1818-ban Berlinbe ment. Itt az új porosz egyetemen tanított példátlan sikerrel egészen 1831-ben bekövetkezett haláláig.

19. Az állam szerepe a köznevelésben. – E siker titka nemcsak Hegel tanítói személyiségében, a rendszer szuggesztív erejében, a mester gondolatművének újszerűségében vagy architektonikus felépítésében rejlik, hanem abban a tekintélyben is, melyet filozófiája az uralkodó körök egészen kivételes támogatásának köszönhetett. A bécsi kongresszus után Európára, de elsősorban Németországra súlyosan ránehezedett Metternich politikai rendszere, mely a szellem minden szabadabb nyilvánulását csakis állami ellenőrzés mellett, az állami rend áthágha-

¹ Vorlesungen, 53. 1.

tatlan korlátai közt tartotta jogosultnak. A hatalom birtokosai azzal a liberalizmussal szemben, mely az ifjú Németország berkeiben már erősen bontogatta szárnyait, hamar felismerték azt a támasztékot, melyet Hegel filozófiájában találtak: hiszen rendszerének egyik alap gondolata, hogy csakis az állam, a szubjektív akaratnak és az eszes akaratnak ez az egyesülése lehet a szó teljes értelmében erkölcsi társas közösség.¹ A családnak alapvető erkölcsösítő jelentőségét természetesen Hegel is vallja. A család egysége és az a szeretet, mely az egységet áthatja, szerinte is a jó nevelés első feltétele, mert – mint mondja – „az erkölcsiséget mint érzelmet kell beoltani” a kis gyermekbe. Döntő szerepe azonban az államnak van, minden vonatkozásban s így a nevelésben is. Csakis az államban élvezi az egyén a teljes szabadságot, mert az állami hatalom korlátozásai egyúttal biztosítékai és feltételei a szabadságnak. A világtörténelem csak olyan népekkel foglalkozik, melyek államot alkottak. A világtörténet ott kezdődik, hol már van állam. Az ember minden értékessége, minden szellemi valósága az államban van. „Az állam az isteni eszme, miként itt a földön előtűnik van.” Hogy az állami mindenhatóság jogosultságának ilyen bölceleti megokolása az akkori kormányrendszer mellett mily hatással lehetett a köznevelés tényleges intézményeinek szellemére, a tárgyilagos nevelői gondolkodás híveinek szemében nem lehet kétséges.

20. A történelem bölcelete. – Pedagógiai szempontból legfontosabb és legjellemzőbb Hegel abszolút filozófiájában az evolúció tana. Eszerint a világtörténet nem egyéb, mint a szabadság tudatában való haladás; oly haladás, amelynek szükségességét fel kell ismernünk.² Ez az emberiség rendeltetése.

¹ „Der Staat ist das vorhandene, wirklich sittliche Leben. Denn er ist die Einheit des allgemeinen wesentlichen Willens und des subjektiven ... und das ist die Sittlichkeit.” ...”Man muss ferner wissen, dass allen Wert, den der Mensch hat, alle geistige Wirklichkeit, er allein durch den Staat hat. Der Staat ist die göttliche Idee, wie sie auf Erden vorhanden ist.” (Vorlesungen über die Philos. der Gesch. 77-78 l.)

² „Die Weltgeschichte ist der Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit, den wir in seiner Notwendigkeit zu erkennen haben.” (Vorles. 53. l.)

A haladás mindig és minden téren az ellentétek kiegyenlítésének eredménye. A fejlődés mindig csak antagonizmusok legyőzésével jöhet létre. Ilyen ellentét van természet és szellem közt. A szervetlen világban is benne rejlik a szellem, de öntudatlanul; az állatvilágban alig felderengő eszméletességgel, az emberben az antagonizmus teljes feloldása után teljes tudatossággal. Az alapvető különbség aközött, ami természet s aközött, ami szellem, a szabadság. A természeti ember a természeti feltételek rabja, a szellemi ember önmagának parancsol, s azzal, hogy azonosnak tudja magát az egyetemessel és a jóval, eléri igazi szabadságát. Az emberiség evolúciójának útja tehát az, hogy a természet uralmából fölemelkedik a szellem uralmához, a korlátozások világából az egyetemes érvényesség világához, még pedig egymással szervesen összefüggő, de egymástól különböző fokozatokban, melyeknek mindegyike haladást jelent a megelőzőhöz képest. Az ókori keleti népeknél csak egy ember tudta magát szabadnak (a deszpota), a görögöknél és rómaiaknál sokan, de nem valamennyien, mert e népek óriási többsége rabszolga; csak a kereszténység, mint nagy nevelő iskola juttatta szabadságának tudatára az emberiséget, mint ilyent, nemzetekre és népekre való tekintet nélkül. A kereszténységnek köszönhető az örök értékek diadala. A fejlődés fokozatai az egyénekéhez hasonlóan követik egymást: az emberiség gyermekora, ifjúkora, íéifikora és aggkora. A haladásnak gondolata vonul végig Hegel történetbölcseletén.

Pedagógiai alkalmazásában ez a gondolat a következő eredményekhez vezet a bölcseletnek. Az ember az univerzumnak egy része: egy és ugyanaz az univerzummal. De élete elején ez az összefüggés csak önfeledten és mintegy potencialiter él benne, mert még túlsúlyban van a természeti, állati elem; a nevelés segítségével válik benne lassan és fokozatosan tudatossá az univerzummal való egysége; a lappangó szellem a nevelés által lesz virtuálissá; a nevelés folyamán jut az ember lépésről lépésre annak tudatára, hogy megismerés, erkölcs és vallás az ő igazi szellemi természetéhez, szellemiségéhez tartozik. A nevelés az, melynek ez a tudatossá válás köszönhető. A jellemzilárdság nem születik velünk, nekünk magunknak kell akaratumkkal megszerezniük. (Die Festigkeit des Charakters ist keine so ange-

borene, wie die des Naturels, sondern eine durch den Willen zu entwickelnde.) E feladatunk megoldásának vet alapot a nevelés. A nevelő segíti meg a növendéket, hogy legyőzze a természet és szellem antitézisét. A nevelés felszabadító tevékenység; felszabadítja az egyénben rejlő szellemet a természet béklyóiból. Ez a felszabadító funkció kívánja meg a fegyelmezést és oktatást, általában a nevelői eljárásokat.

A pedagógia az a művészet, mellyel az embereket erkölcsöseké tesszük (Die Paedagogik ist die Kunst die Menschen sittlich zu machen). A nevelés az embert természetes lénynek veszi s megmutatja az utat, hogy újjászülessék, vagyis hogy első természetét második szellemi természetévé változtassa át, úgy-hogy az, ami szellemi, megszokássá (habitualissá) váljék.

A szellemet arra kell képesíteni, hogy különlegességeiről letegyen, hogy az egyetemet megismerhesse és akarhassa . . . A léleknek ezt az átformálását (dies Umgestaltender Seele) nevezhetjük csak nevelésnek (nur dies heist Erziehung).

Ekként tanulja meg a növendék magát azonosítani az egyetemes törvénnyel; ekként válik képessé arra, hogy az eszmék világában éljen, azaz magasabb rendű életet éljen.

21. A klasszikus nyelvek és irodalmak. – Erre a szellemi életre készít elő Hegel szerint a gimnázium (nem a reáliskola, melyet Hegel kizáróan a gyakorlati élet iskolájának tekint), első sorban klasszikus nyelvi és irodalmi tanulmányaival, melyek Hegel szerint legalkalmasabb eszközei annak, hogy a gyermek és ifjú mintegy önmagából kilépjen (Selbstentäusserung) egy tőle távoleső, lezárt, a jelen idők szenvedélyeitől és előítéleteitől ment, érdekeltség nélkül való világba s ezzel ráeszméljen az egyetemesre, az egyetemessel való összefüggésére. A legnagyobb rajongással szól az antik kultúráról, melyben a fiatal nemzedéknek semmi mással nem pótolható művelődési alapját látja. Mintha a neohumanizmus ihletett szószólóját (Herdert) hallanók a következő sorokban:

Ezeknek a mesterműveknek tökéletessége és gyönyörűsége legyen az a szellemi fürdő, az a profán kereszttség (die profane Taufe), mely a léleknek az ízlésre és tudományra vezető első

és el nem veszhető tónusát és színezetét megadja s ehhez a felavatáshoz (zu dieser Einweihung) nem elégséges a régiekkel való általános, külsőleges ismeretség, hanem kell, hogy táplálékunk és lakásunk legyen önálló, hogy levegőjüket, képzeteiket, erkölcsüket, sőt ha úgy tetszik, tévedéseiket és előítéleteiket is magunkba szívjuk s ekként ebben a legszebb világban, amely valaha volt, otthonossá váljunk. Ha az első paradicsom az emberi természet paradicsoma volt, akkor a második, a magasabbik paradicsoma az emberi szellemnek, mely szép természetességében, szabadságában, mélységében és derült voltában olyan, mint mikor a menyasszony kilép kamarájából, (wenn das erste, Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist das zweite, das höhere, das Paradies des Menschengeistes, der in seiner schönen Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer hervortritt).

22. Egy pedagógiai rendszer Hegel szellemében. – Hegel egyik követője *Rosenkranz Károly* (1800-1879) a mester jog- és állambölcséletének kiegészítéseként 1848-ban egy könyvet tett közzé e címmel: *Pedagógia mint rendszer*.¹ Azért írta meg, mert –mint az előszóban mondja – *Niemeyer*,² *Schwarz*,³ *Herbart* és *Beneke*⁴ neveléstani műveiben nem érvényesül elég-

¹ *Paedagogik als System*. Königsberg, 1848. 223. 1.

² *Niemeyerről* 1. a 7. és 8. lapokon levő jegyzet.

³ *Schwarz* (Friedrich Heinrich Christian) sokat olvasott, gyakorlati útmutatásokban gazdag művei: *Erziehungslehre* (Leipzig, 1802-3) és: *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik* (Heidelberg, 1805), melynek 4-ik kiadását átdolgozta *Curtmann* e címmel: *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts* (1846-7). *Rosenkranz* nyilván erre a kiadásra hivatkozik.

⁴ *Benekének* (Friedrich Eduard) *Erziehungs- und Unterrichtslehre* című két kötetes művéről van szó, melynek első kiadása Berlinben 1835-ben jelent meg (Használtam a 2-ik 1842-ik évi kiadást). *Beneke* szerint a lélek organizmus, számos anyagtalan erők rendszere. Ezek az ősi erők (Urvermögen) a külvilág okozta hatásokra reagálva nyomokat (Spuren) hagynak hátra. E nyomoknak s a belőlök eredő készségeknek a cél szerint való befolyásolása a nevelés feladata. Az erkölcsöt *Beneke* az érzelmekre alapítja s a determinizmus felé hajlik. A lélektanra és erkölcsstanra, mint alapra, helyezi az író pedagógiáját, mint *Herbart*, kivel egyetért a lelki tehetségek tanának elvetésében s a lelki jelenségeknek, mint erőknek elgondolásában, de miként maga mondja, (I, 30) nem követi *Herbart*ot a lélektan metafizikai megalapozásában és matematikai módszerében. *Beneke* kizárólag a belső tapasztalathoz kapcsolja a maga lélektanát és lelki jelenségeket mintegy természet-

g e a logikai elem s k uln osen nem k ovetkezetes ezeknek az elméleteknek a szisztematikája.  lesebben elhat arol  felosztási alapot keresett a pedagógia számára s ezt (a könyv szerkezetéből és gondolatmenetéből  telve) Hegel szellemi alkotásában vélte feltalálhatni, mégpedig nemcsak ennek a filozófiának általános koncepciójában, hanem az  sz amaz  nkifejl désében, mely Hegel rendszerén, mint h armass g (tézis, antitézis és szintézis) v gigvonnul.

A könyv e szerint h arm f r szb l áll: Az első sz l általában a nevelés mivoltáról, tehát: fogalmáról, formáiról és hat arair l.

A második f r sz a nevelés „különleges elemeit” tárgyalja: a fizikai, értelmi és gyakorlati nevelést, melyeknek mint diszciplínák megfelelnek: az ortobiotika, didaktika és pragmatika. Az ortobiotika ágai: a dietetika, gimnasztika és szexuális pedagógia. A didaktika sz l a lélektani feltételekről, a logikai feltételekről és az oktatás h arm leglényegesebb kérdéséről (az oktatás alanyai, a tanulás aktusa, a tanítás módozatai). A pragmatika (a Praktische Philosophiera vagyis etikára emlékeztető sajátságos m sz ) tárgya az akarafnevel se, vagyis (Kant nyomán) a külső magatartást szabályozó civiliz l s, a k oteles gekre és erényekre készítető moralizálás és a legmagasabb eszményhez vezető vallási nevelés. Mind az oktatás, mind az akaratnevelés azt a menetet követi, melyet a növendék értelmi fejlődése megjelöl. Ebben a fejlődésben ugyanis h arm időszakot lehet megk l nb zteni. A kis gyermek intuitiv, a nagyobb imaginativ és az ifjú logikus l ny. Szemlélet, képzet, fogalom.

A könyv harmadik f r sze a nevelés egyes rendszereiről sz l, s szintén h arm fejezetre oszlik: a) A nemzeti nevelés (passziv, aktiv és egyéni nevelés), b) A teokratikus nevelés, c) A humánus nevelés.

Az elméletnek ez a tagolása logikai szempontból kétségtelenül világos és tetszetős. De ha a részleteket tekintjük, súlyos

tudományi módszerek analógiája szerint igyekszik értelmezni (Erfahrungsseelenlehre, 1820  s Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft. 1833). Neveléstani rendszere is lényegesen eltér a Herbartétól. A „nevelő oktatás”-r l például nem tud. Műve egyébként sok értékes részletet tartalmaz (1. a k d lyk pz sr l szóló fejezeteket), de egészben véve nagyobb hatása nem volt.

szervi hibákra akadunk. A legsúlyosabb szerintünk az, hogy a szerző a nevelés funkciói között való összefüggést egyáltalán nem látszik ismerni. Az értelmi nevelés (oktatás) csakis az értelem kiművelését, a gondolkodás fejlesztését veszi célba és semmi egyebet. Hiány, hogy az oktatásról szóló részek nem hatolnak bele a dolgok lényegébe és fölötté hézagosak: sem a művelődési anyag kiszemelése és elrendezése, sem feldolgozása rendszeres és kimentő méltatásban nem részesül. Ellenben minden részletben megnyilvánul a szerzőnek túlzott szkematizáció hajlandósága. A íesii nevelés korában is már találkozunk vele: a kisebb gyermek tanuljon meg járni, futni, ugorni, a nagyobb gyermek emelni, lendíteni és dobni, az ifjú úszni, lovagolni és vívni. Ez a hármasság az oktatásról szóló fejezetekben is érvényesül. A tanulásnak három mozzanata van: egy mechanikus, egy dinamikus és egy oly mozzanat, melyben a dinamikusan elsajátított ismeret mechanikussá válik (azaz: hegeli értelmezéssel: önmagába visszatér). Az oktatás feladata, hogy a gyermeket pontosságra szoktassa, figyelmét felkeltse, és mechanikusan megerősítse azt, amit a figyelem eredetileg megragadott. Mindezek az osztályozások és megállapítások nagyon különböző értékelést engednek meg. Sok szó fér az erkölcsi nevelésre vonatkozó fejtegetésekhez is. Azok például, kiknek álláspontja szerint minden nevelésben az erkölcsi szempontnak kell mindenek fölött uralkodnia, erősen kifogásolhatják, hogy az író a nevelés általános feladatát merőben formálisan határozza meg; a feladat szerinte az egyesben immanenter meglevő elméleti és gyakorlati ész kifejlesztése. Az erkölcsiség, úgy mond, nem tűzhető ki célul, mert érintetlenül hagyja az értelmet. Végül, nem mindenki fog egyetérteni a szerzővel abban, hogy az erkölcsiség legfőbb kritériuma a kötelességteljesítés. Gondolatmenete ez: A gyermeknek azért kell engedelmeskednie, mert ez neki kötelessége. Amit a kötelesség parancsol, azt az erény megvalósítja. Minden erény egyformán értékes. Az erény létrejöttének leghatékonyabb módja a gyakorlás (asztkézis): az erénygyakorlás eredménye a jellem. Az a benyomás keletkezhetik itt, mintha az író a jellemképzés útját nagyon is rövidnek és egyszerűnek látná. S ez a benyomás erősödik, ha elolvassuk a következő helyet:

A pedagógiának a szabadság és erkölcsiség fogalmát csak arról az oldalról kell megállapítania, hogy eljárásának *technikáját* hangsúlyozza és egyúttal bevallja, hogy itt, ahol tiszta önelhatározás nélkül semminek sincs értéke, legnagyobb mértékben tehetetlen (137. §).

Nagyon figyelemre méltók ellenben azok az aránylag bővebb fejtegetések, melyek a vallásos nevelésről szólnak. Ezeket ekként foglalja össze a szerző:

Ha egybevetjük a vallásosságnak elméleti és gyakorlati kiművelését, kiviláglik belső megegyezések. Az érzelem, mint közvetlen megismerés és a (vallásos) érzéknek kegyeletté lett megszentelése; a fantázia a maga képzeteinek széles körével, úgyszintén a kultusz az ő ünnepies ténykedéseinek szimbolikájával; végül a vallás fogalma és a sorssal való megbékülés, mint a történet nyomása alól való belső megszabadulás – megfelelnek egymásnak. Ha ezt a párhuzamosságot összefoglaljuk, megkapjuk azt a menetet, melyet a vallásnak a maga történeti folyamatában követnie kell, amennyiben 1. mint természetes vallás indul meg, 2. mint történeti meghatározás halad tovább és 3. ezt (a meghatározottságot) a vallás észszerűségében feloldja. Ezek a stádiumok minden emberre várokoznak, ha ugyan eljut odáig, hogy vallásosságában teljesen kiélje magát (169. §).

Rosenkranz könyvének utolsó részei, mint említők, a köznevelés különböző típusait jellemzik, amint azok a történet folyamán kialakultak. Ezek a részek Hegel történetfilozófiai fel-fogásának hű kifejezői és szellem-történeti szempontból tagadhatatlanul értékesek, de van közöttök néhány olyan is, melyben az író ítélkezése nem oldható fel az egyoldalúság vádjá alól (például szolgálhat a szerzetesi nevelés típusának rajza).

Az ismertettelt elmélet a maga eredetiségében érdekes kísérlete a szigorú rendszerezésnek, s mint ilyen, néhány későbbi írónak (pl. Stoyinak) figyelmét felkeltette, de szélesebbkörű és messzebb hatást nem tett. A logicizmus, ha szertelenné válik, elveszti meggyőző erejét.¹

¹ Hely szűke miatt csak röviden (s nem bírálva) emlékezem meg itt egy másik hegelianus bölcseletnek, *Thaulow Gusztávnak*, mestere szellemében alkotott vázlatos pedagógiai elméletéről, melyet 1845-ben adott ki e cím-

23. Fröbel (1782-1852) pedagógiáját¹ erős kötelékek fűzik Pestalozzihoz. Egyik legmegértőbb és leglelkesebb híve, Dieterweg joggal jegyezhetette meg,² hogy „aki Fröbel irányát és elméletét elveti, az elveti Pestalozzit, s aki Pestalozzit elveti, az a nevelés és oktatás egész új irányát elveti.” Más részről azonban, neveléstanának filozófiai megalapozásában igen nagy ha-

mel: Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik (Berlin, 212 l.) Szerinte a pedagógia tudományos jellege a szabadság fogalmában immanenter benne rejlik. Az ember lényege a szellemtől ihletett tudatos szabadság, vagyis az, hogy az ember lehet másfolyan is (Anders sein können), de nem szükségképpen (Anders sein müssen). A természetben ez a szabadság nincsen meg. Az emberben a szabadság – Istennel való közössége miatt – csakis erkölcsi tökéletességre irányulhat, melyet erkölcsösítéssel lehet csak megközelíteni, mint ahogyan ez a folyamat az emberiség fejlődéstörténetében megy végbe. A pedagógiának alapja e szerint az emberiségnek az isteni gondviseléstől vezetett egyetemes története. A pedagógia 3 részre oszlik: az első a neveléstörténet bölcelete (keleti, görög-római, germán világ). A második az emberről szóló tan (az ember antropológiai és lélektani fejlődése; az ember etikai és politikai bázisa; az ember erkölcsi fejlődése). A harmadik rész az ember neveléséről szól, melynek menete három fejlődési fozkhoz igazodna: 1. A szubstancialitás időszak, mikor az egyén csupán érzeteinek hatása alatt cselekszik, öntudatlan közösségben érzi magát a természettel. 2. A szubjektivitás vagyis moralitás (Moralität) állapota, mikor az egyén a jót szubjektív meggyőződésből teszi meg, 3. az erkölcsiség (Sittlichkeit) szaka, mikor az egyén objektive cselekszi meg az önmagában való jót (das an und für sich seiende Gute). Az első időszak a családi, a másik kettő az állami nevelésben folyik le. Thaulownak egyéb idevágó művei: Notwendigkeit u. Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf der Universität (1845); Schule der Zukunft (1846); Plan einer Nationalerziehung (1848); Gymnasialpädagogik im Grundriss (1857).

¹ Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, herausgegeben von Wilh. Lange (Berlin)² 1874. 3 kötet. – Fröbels Menschenerziehung. Herausgegeben von H. Zimmermann. Leipzig, 1913. – Hauschmann: Friedrich Fröbel, die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Dresden. 1900.³ – Prüfer Joh.: Vorläufer Fröbels. Langensalza, 1911. – M. A. Kuntze: Friedrich Fröbel. Sein Weg und sein Werk. Leipzig. 1930. – Compayré: Froebel et les jardins d'enfants. Paris. – H. Hecker-M. Muchow: Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Leipzig. 1927 (bó irodalmi útmutatóval). – Kenyeres Elemér: Fröbel gyermekismerete. Pécs, 1925. – N. Regman: Fr. Froebels Geistesart und Philosophie (Diss. Hermannstadt, 1907). – H. Courthope Bowen: Froebel and Education by selfactivity. London, 1905 (bibliográfiával).

² Pädag. Jahrb. 1853, 250.

tassai volt reá a német idealizmus (Fichte, Schelling, Hegel, Krause). Ezt a függési viszonyt semmi sem bizonyítja szembe-tűnőbben, mint Fröbel bölcselkedésének sajátos metafizikai háttere, s különösen dialektikája, mely egészen rávall az idealizmus követőjére.¹ Ezért talán nem jár el helytelenül a nevelés-történet írója, ha akkor, amikor a XIX. század pedagógiai elméleteit tárgyalja, az idealizmus körében helyezi el Fröbelt, mint *el-mélkedőt*. Az idealizmusra emlékeztető döntően jellemző vonások mellett elhanyagolható mennyiséggé törpül az a nyilván romantikus hatásokra visszavezethető szimbolizmus, mely írónk műveiben íél-íeltünk.²

Élete folyása nem volt egyenletes, s szellemi fejlődésének menetét is szakadozottság jellemzi. Csak tíz éves korában került iskolába, ahol néhány évet töltött. Azután négy esztendőig egy erdész mellé szegődött segédnek, ami egyelőre véget vetett iskolai tanulmányainak, de megnyitotta előtte az élő természet nagykönyvét. Tizenhétéves korában, különböző nehézségek legyőzése után, beiratkozott a jénai egyetemre, ahol természettudományi és matematikai előadásokat hallgatott, majd megszakítva a tanfolyamot, több uradalomban alsóbbrendű gazdasági tisztségeket viselt. Néhány év múlva Pestalozzi egy lelkes tanítványának (Grunernek) biztatására tanító lett majnai Frankfurt minta-iskolájában. Innen 1808-ban Yverdonba ment, ahol két évig időzött a nagy svájci pedagógus intézetében (mely akkor virágát élte), majd újból természettudományokkal foglalkozott a göt-

¹ „Minden dolog csak akkor ismerhető meg, ha a maga nemének ellenkezőiével kapcsolódik és ezzel megtalálta egyesülését, megegyezését és hasonulását, s a megismerés annál tökéletesebben megy végbe, mentől tökéletesebb az ellenkezővel való összekapcsolás és egyesülés megtalálása” (Menschenerziehung 25. §). Ez a mondat röviden jellemzi Fröbel egész módszerét.

² Ez a szimbolizmus néha pusztá elmejátkká fajul. Fröbel például hosszasan fejtegeti, hogy a német *u* hang a lényegét és tartalmát, az *β* az életet, az *α* a térbeliséget, az *i* a dolgok közepét, az *o* a teljesen befejezett dolgot, az *au* a külső sokféleséget, az *eu* a belső sokféleséget, a három Umlaut az alaphangnak átszelimülését jelenti. Ilyenek: „*d* und *t*. *b* und *p*, *g* und *k* stehen einander wie Inneres und Äusseres gegenüber.” „Der Laut *s* bezeichnet den Begriff des In-sich-selbst-zurückkehrens (stilus!), gleichsam das Berühren in seinen Enden; z. B. sich, selbst, Seele, Sinn” (Menschenerz. 79. §). – A romantikusok közül különösen Novalis volt Fröbel rajongásának tárgya. L. Kuntze, id. m.

tingai és berlini egyetemeken. Az 1813-ik évben a Napoleon ellen toborzott egyik szabadcsapatba lépett. A béke megkötése után Berlinben a királyi ásványtani múzeumban segédőr, de már 1816-ban a thüringiai Griesheimben van, mint egy „általános német nevelőintézet” alapítója és vezetője. Ekkor ismerte fel magában a küldetészerű hivatásos nevelőt és pedagógiai reformátort. Griesheimből 1817-ben átköltözött intézetével Keilhauba, ahol megnősült és kiadta (1826) Embernevelés című főművét. A keilhauai tartózkodással sem érték véget Fröbel vándorévei: aránylag gyors egymásutánban a svájci Wartensee, Willisau és Burgdorf, majd a thüringiai Blankenberg lettek gyakorlati nevelői munkásságának székhelyei (közben izgalmas, nagyarányú propagandát folytatott eszméi érdekében), míg végül a szász-meiningeni herceg hívására Liebensteinben, majd a vele szomszédos Marienthalban állapodott meg, ahol egy gondjaira bízott tanítóképző intézetben valósíthatta meg elveit, de csak rövid néhány esztendeig, mert mozgalmas életének véget vetett 1852-ben bekövetkezett halála. Hetven évet élt.

24. Az embernevelés – Fröbel említett alapvető művében abból indul ki, hogy a gyermek születésétől kezdve három hatalom befolyása alá kerül. Ezek: a természet, az ember és az Isten. Teste a gyermeket az élő és az élettelen természethez, szíve és elméje az emberiséghez, egész lénye Istenhez köti. E három hatalom egységet jelent: magát Istent, ki jelen van a természetben és emberiségben, aki az egész mindenségben „nyugszik, hat és uralkodik.” Az ember feladata ezen a földön nem más, mint hogy a belsejében rejtőző istenit felismerje és kifejezésre juttassa, vagy miként Fröbel mondja, „ábrázolja”, azaz: önmagában szabad önelhatározással megvalósítsa, fogyatkozásainak ellenére megélje. Ezt kell szem előtt tartania a nevelőnek is.

A nevelő, a tanító kell, hogy az egyest és különlegest általánossá, az általánost egyessé és különlegessé tegye . . .kell, hogy azt, ami külsőleges, belsőlegessé, és azt, ami belsőleges, külsőlegessé tegye és mindkettőnek szükségszerű egységét kimutassa; kell, hogy azt, ami véges, végtelennek, s azt, ami végtelen, végesnek nézze s mindkettőt kiegyenlítve az életbe átvii-

gye; kell, hogy az emberben az istenit észrevegye és szemlélje s Istenben az ember lényét kimutassa s mindkettőnek ábrázolását az életben célba vegye (14. §.).

Ezt a célt nem lehet utánzással elérni, az embernek magának kell egészen spontán tevékenység útján szert tennie erre a megismerésre és megvalósításra. Ez az állandó tevékenységi ösztön az emberben az, ami isteni, mert Isten is állandóan alkot és teremt.

Az örök, az isteni, mint ilyen, megköveteli és feltételezi a szabadságra és isteni hasonlóságra rendelt lénynek, az embernek szabad öntevékenységét és önelhatározását (9. §).

Ennélfogva már a kis gyermekben kell, nem erőszakos beavatkozással, hanem kellő alkalomadással kifejleszteni az öntevékenységre való ösztönös hajlandóságot. Ezzel kifejlesztjük azt, ami benne isteni. Az alapeszme itt a spontaneitáson alapuló tevékenység. Ezen sarkallik minden, amit Fröbel gondolt, érzett, akart és cselekedett. Szeme előtt elsősorban a kis 3-7 éves gyermek lebegett, vagyis az az életkor, amikor, az egyén egész későbbi lelkiéletének alapjai lerakódnak. Csak ennek a kisednevelésnek befejeztével következik az úgynevezett „közvetítő osztály” (Vermittlungsklasse), mely átmenetül szolgál az iskolához. Az iskola az a hely, ahol az ember az egyesnek, különlegesnek, külsőnek szemléltetése által az általánosnak, a belsőnek, az egységesnek megismerésére vezetetik, s ahol (a vallástanon kívül) számismeret, alakismeret, beszédgyakorlat, írás és olvasás folyik (Zahlenkunde, Formenkunde, Sprechübungen, Schreiben, Lesen).¹

Hogyan, mi módon lehessen a kis gyermek öntevékenységi hajlandóságát kifejleszteni? Úgy, hogy szervezetét, úgyszintén természetadta ösztöneit és képességeit gyakorlás útján, gondosan megszervezett és összefüggő menetben foglalkoztatjuk, még pedig összehangzóan, azaz úgy, hogy a gyermek magát, a természetet és az Istent, vagyis az egész mindenséget egységben

¹ A Menschenkunde a 8-ik évig terjedő nevelést tárgyalja; egy második rész tartalmazta volna a későbbi gyermekkor és az ifjúkor pedagógiáját. Ez a rész nem jelent meg.

lássá. Ilyen adottságok: a kéz, a szem, a fül: a gyermek természetes érdeklődése és tudnivalója, mely örökös kérdezősködéssel készíti: képzelete, melynek táplálása fénnel és melegséggel tölti meg kedélyvilágát; alkotó és alakító ösztöne, cselekvést áhító természetes hajlandósága és anyanyelve. Mindezeket tervszerűen, de a gyermekre nézve az önfeledtség leple alatt működtetni, a közelebbi feladata a kisdednevelésnek.

Minden kis gyermek életeleme a mozgás és a cselekvés. Erre kell mindenképpen feleltetést adni célszerű foglalkozással készíttetéssel. Ilyenek: a házi teendők különböző nemei, melyeket a gyermek, ha erejét meg nem haladja, később végez, s kisebb gyakorlati feladatok (megbízások), melyeknek teljesítése büszke örömmel tölti el. Az alakító képességet és helyes látást fejleszti a kéz munkája, különböző könnyen formálható anyagokon (papíros, karton, gyapjú, fa), az építő munka (összerakás, széjjelszedés), a mintázás, a rajzolás, a kifestés. De mindezeket felülmúlja a játék, mely sokirányú hatásával és a szabad ábrázolás (freitätige Darstellung) kimeríthetetlen lehetőségeivel egymagában is önkéntelenül kifejleszt mindent, amit a gyermek egészséges testi és lelki fejlődése megkíván. A dal (Mutter-, Spiel- und Koselieder) a kedélyt gazdagítja. A nyelv (beszélgetés, mesélés) közvetíti a bel- és külvilágot; közel hozza a gyermekhez az embert, a természetet, Istent; megéretteti, hogy emberi és természeti szellem azonos az isteni szellemmel.

A nyelv, mint az ember saját alkotása, oly közvetlenséggel fakad az emberi szellemből, olyannyira ábrázolja és kifejezésre juttatja az emberi szellemet, mint ahogyan a természet ábrázolása és kifejezése az isteni szellemnek. A nyelvnek, mint önalkotásnak megegyezése a nyelvvel, mint természetutánnal felveteti azt a kérdést, vajjon a nyelv a szellem tiszta műve, avagy a természet utánnak műve-e, ez a kérdés pedig (és még más is) abban leli okát, mert mindenben ugyanaz az egy isteni szellem lakozik, mindenben ugyanazok a szellemi, isteni törvények hatnak; abban leli okát, hogy természeti és emberi szellem magukban véve egy szellemet jelentenek, hogy természet és ember létének egy oka és forrása van – Isten. S valamint eszerint a nyelv az embernek és természetnek s ennél fogva Isten szellemének ábrázolása (Darstellung), úgy a nyelvből is a természet és ember megismerése s ennél fogva Isten megnyilatkozása adódik (79. §).

A nyelv tehát, írónk felfogása szerint, nemcsak az érintkezés eszköze, hanem a bel- és külvilágot megismertető, az értelmet is fejlesztő nevelői tényező. Fröbel azonban még külön tanfolyamát ismeri az értelem kiképzésének. Ertjük „adományait”, mértani testeket, melyek a gyermeket saját szemlélete alapján érzékeinek sokszoros gyakorlásával bevezetik az általánosnak és különösnek s a kettő megegyezésének fogalmi körébe. Az első, propedeutikus adomány a színes labda. Azután következnek a többi adományok: alapidom (ösidom) a gömb (az egység szimbóluma) és a kocka (az egységben való különbözőség jelképe), melyekhez járult utóbb a henger (az egység és sokféleség kiegyeztetése, mert magán viseli a két első helyen említett testnek egy-egy jellemző tulajdonságát és ekként a különbségek dacára összeköti őket). A többi adomány ezeknek, s különösen a kockának részekre osztásából és különböző kombinációiból jó létre.

Ismeretes, hogy Raumer miniszter 1851-ben egész Poroszországra terjedő hatállyal eltiltotta a gyermekkerteket, mert azok „Fröbel szocialisztikus rendszerének részei és a gyermekeket ateizmusra tanítják.” Soha igaztalanabb vádak nem emeltek. Ami az elsőt illeti, e részben semmi sem különbözteti meg Fröbelt Pestalozzitól. Mindketten a humanizmus eszmekörében élnek, melynek hívei az embert nemcsak mint egyéni, hanem mint a társas közösség tagját is nézték. Ebben semmi felforgató törekvés nincsen. Ép oly igaztalan a másik vád. Való ugyan, hogy Fröbel tanait bizonyos eszményi panteizmus szelleme járja át, de ez a legnemesebb és legmagasztosabb indítékokból, a legmélyebb vallásos hitből fakad. Fröbel elméletében a legelső helyet a vallás foglalja el. Az a törekvés, hogy az emberben egészen tudatossá és világossá váljék saját szellemének Istennel való eredeti közössége, s hogy az Istennel való eme közösség tudata zavartalanul és gyengítetlenül éljen benne életének minden helyzetében és viszonylataiban, az a törekvés Fröbel szerint a vallás lényege. A vallásoktatás feladata: Istent megismertetni. Ez az oktatás van hivatva arra, hogy megmutassa azokat az utakat és módokat, melyekkel az ember Istennel való igaz közösségben és egyesülésben élhet, s melyek legtokéletesebben a keresztény vallásban foglaltnak.¹

¹ Menschenerz. 60. §.

Minden ember, mint Istentől eredő, Isten által létező és Istenben élő lény emelkedjék fel Jézus vallásához, a keresztény valláshoz. Ezért az iskola mindennek fölött és elsősorban Krisztus-vallást, keresztény vallást (Christus-Religion, christliche Religion) tanítson. (61. §).

Természetes, hogy abban az életkorban, melyre Fröbel gondolt és azokban a kisdiednevelő intézményekben, melyeket alkotott, nem lehetett helye valamiféle egészen pozitív és rendszeres hittani oktatásnak. Egy 3-7 éves kis gyermeket nem lehet hittételekre tanítani, csak keresztény vallásos szellemtől áthatott erkölcsiségre lehet szoktatni, azzal a foglalkoztatással, melyet Fröbel ily kicsiny gyermekeknek szánt, s melynek legalkalmasabb színhelye a család. Az erkölcsi nevelés mintáját a család kell, hogy szolgáltassa. Az apa tekintélye és az anya szeretete által keltett érzelmek lesznek az ősforrásai minden erkölcsnek és vallásnak. S itt is a gyermek tevékenységéhez kell fűződnie a fejlődő vallásos érzésnek.

Vallás, tevékenység és munka nélkül azzal a veszedelemmel jár, hogy üres álmodozássá, hiábavaló ábrándozássá, tartalmatlan fantommá válik, amint viszont a munka és tevékenység vallás nélkül igavonó állattá, géppé teszi az embert. Munka és vallás egyidejűek (23. §).

Mindezekből látható, hogy az a nevelés, melyben Fröbel a 3-7 éves gyermekeket részesíteni akarja, egészen távol áll minden iskolászerűségtől. Eszközeiben és eljárásaiban kizárólag a gyermeki természethez alkalmazkodik, s bár nagyon is tervszerű, ennek a tervszerűségnek a látszatát is kerüli. A kis gyermek élje a maga szabad életét, egészen önfeledten és célzatosság tudata nélkül, de a nevelő nagyon is lélektanilag megalapozott terv szerint adja meg neki mindazokat az alkalmakat, melyek értelmét fejlesztik és kedélyét gazdagítják. Erre szolgál a család mellett (nem helyette) Fröbel szimbolikus megjelölésével a *gyermekkert*.

A gyermekkert célja – mondja – az iskoláztatást megelőző korban levő gyermeket nemcsak felügyeletben részesíteni, hanem egész lényöknek megfelelő tevékenységet adni nekik (son-

dem eine ihrem ganzen Wesen entsprechende ^Betätigung zu geben) s őket elmés módon az emberrel és természettel megismertetni. A játékban kell magukat kiélniök, örömmel és sokoldalúan, összes erejüket gyakorolva és képezve, ártatlan jókedvben (in schuldlloser Heiterkeit), egyetértésben (Einträchtigkeit) és jámbor gyermekiességben (in frommer Kindlichkeit)... Miként egy kertben Isten oltalma alatt és tapasztalt, belátó kertészek gondozása mellett, a természettel egybehangzóan ápoltatnak a növények, úgy itt a legnemesebb növények, emberek, gyermekek, mint az emberiség csirái és tagjai nevelendők önmagukkal, Istennel és a természettel egybehangzóan.

25. Fröbel elméletének jelentősége. – Már Comenius, kit Fröbel jól ismert, foglalkozott a kisdedek nevelésének kérdésével. De az ő schola maternája egészen más, mint a gyermekkert. Amaz családi iskola, mely az összes emberi ismeretek legegységibb pontjait tanítja, emez minden más, csak nem iskola. A kisdedek természetéről és a nekik való foglalkozásokról, a velök való bánásmódról sokat olvashatunk Rouaseau Emiljében, de az ő naturalizmusának alig van valami köze ahhoz, amit Fröbel a kisded természetes szabadságának nevez. Mikor Fröbel azt tanítja, hogy a gyermek fejlődésébe nem szabad erőszakosan belenyúlni, egészen más vágányokon halad, mint az önkifejlődés tanának apostola, ki a véletlenek áldozatává teszi a gyermeket. Pestalozzi is a gyermeki adottságok kifejlesztésére gondol, akárcsak Fröbel, de igen lényeges a különbség a kettő között, mert míg a svájci pedagógus az elemi oktatásra szegi tekintetét, addig Fröbel az iskoláztatást megelőző életkort tartja szem előtt s míg amaz a gyermeki ismeretszerzés menetében erősen számít az utánzás ösztönére is, addig emennek egész pedagógiája, ismeretszerzés és kedélyképzés egyaránt, kizárólag a gyermek spontaneitására s ennek a cél szolgálatába állítására irányul. Fröbel is nagyra becsüli a szemléletet, melyből Pestalozzi kiindul, de még többre azt, amit sejtelemnek (Ahnung) nevez. A kis gyermek csupa sejtés; telítve van – Goethe kifejezésével élve – sejtelemszerűvel (ahnungsvoll), azokkal a kimagyarázhatatlan és mérlegelhetetlen lélekmozgalmakkal, melyek azt, ami emberi, természeti és isteni még rendezetlen együttességben tükröztetik, s melyeket ön-

képtelen várakozás és reménység lehellete éltet. A piciny gyermek tömérdek sejt, amit a nagyobb gyermek már szemlél és ismer, az ifjú pedig már okszerűen magyaráz. Fröbel szerint a gyermeknek eme természetes és egészen spontán sejtelméhez kell fordulnia minden kisdednevelésnek. Ezeket a sejtelmeket kell felkeresni, kicsiráztatni, növeszteni és kivirágoztatni, amivégből a nevelőnek nem tanítóvá, hanem gyermekké kell válnia s a kisdedekkel való eme szellemi közösségből kell, az öntevékenység rugójának működtetésével, az értelem fokozatos megvilágosodásának és a kedélyvilág gazdagodásának létrejönnie.

Habár Fröbel kisdednevelő elméletének lélektani alapja hiányos, (a mai gyermeklélektan kénytelen volt számos pszichológiai megállapítását helyesbíteni, sőt nem egyszer megcáfolni és megdönteni), mégis bizonyos, hogy ez az elmélet korszakot alkot a pedagógia történetében, mert a belőle kisugárzó ösztönzések nagy hatással voltak a modern kisdednevelés különböző irányainak alakulására, még akkor is, há ezeknek képviselői más elgondolással és más utakon hittek célt érhetni (Montessori).¹ Fröbel volt az első, aki a gyermek természetéhez igazodó

¹ *Montessori Mária* kisdednevelő módszerét 1909-ben ismertette először „Il metodo della pedagogia scientifica applicato all' educazione infantile nelle Case dei Bambini” című munkájában, de a módszer végleges kialakulása és gyors elterjedése már a világháború uláni időre esik. Az alapgondolat itt is az, hogy a gyermeki természetben minden megvan s a nevelőnek csak alkalmáról kell gondoskodnia, hogy a természetes ösztönök és hajlamok öntevékenység útján kellően kifejlődhessenek. Ezt Montessori – évekig tartó kísérletek és kutatások eredményeként – különösen két módon véli elérhetőnek: a gyermek érzékszerveinek és izmainak tervszerű gyakorlásával, továbbá a cselekvés szabadságának olyfokú biztosításával, hogy a gyermek önállósághoz szokjék és majdan a kezdeményezés erejére szert tehessen. A részletekben nagyon sok értékes gondolat rejlik, melyek a kisdednevelés elméletét jelentősen gazdagították. Mégis vannak, kik nem feltétlen rajongói e rendszernek, mert azt tartják, hogy 1) túlteng benne az intellektualizmus a képzelet és kedély rovására, 2) ugyanazon ténykedéseknek végeszakadatlan gyakorlása a mechanizálás veszedelmével jár. 3) a szabadság sok tekintetben csak látszólagos, mert a gyermekeknek a munkaanyaggal csak azt szabad végezniök, amit a rendszer megkíván, 4) a rendszerben nem érvényesül kellőképen a munka- és játékközösség („A gyermekek ugyanazt csinálják, de belsőleg elszigetelve maradnak egymás mellett” [Muchow]), 5) a legkönnyebben és leggyorsabban célhoz vezető eljárások és a legmeg-

céltudatosságot mintegy észrevétlenné tudja tenni s éppen ezért tudta a kisdéd képességeit legjobban kibontakoztatni. Szerinte a gyermek kell, hogy természetesnek érzett egymásutánban haladjon végig, szabadon választott tevékenységével, tehát látzólag és valóságban egészen spontán módon, azokon a fokozatokon, melyeket elméleti belátás mintegy a színpalak mögött megállapított. Spranger találóan „kötött teremtés”-nek (gebundenes Schöpfertum) nevezi azt, amit Fröbel célba vett. E szabadon választott tevékenység középpontjában áll a játék, melynek mérhetetlen nevelő értékét Fröbel ismerte fel legelőször; irányítója e tevékenységnek a nő, az a sejtelmes lény, akinek lelkülete sokkal közelebb áll a gyermekéhez, mint a férfié.

Van azután ennek az elméletnek még egy, az előbbieknél nem kevésbé fontos alapgondolata, mondhatnám, felfedezése. Az, hogy Fröbel szerint az iskolázás előtti életkor egy olyan fejlődési fokozat a gyermek életében, mely jelentőségére nézve valamennyi későbbit felülmúlja, s melynek teljes megélése elengedhetetlen feltétele minden későbbi alakulásnak. Az első hat-hét évet a legteljesebb mértékben ki kell élnie a gyermeknek a maga természete szerint, mert különben helytelen irányt vesz későbbi fejlődése. A kisdédkornak ezt a nagy értékét századokon át senki sem látta meg oly világosan, mint Fröbel. Talán hatott reá ebben a részben Hegel fejlődéselmélete is. Fröbel is azt vallja, hogy az ember fejlődésének minden fokozata kell, hogy magában foglalja valamennyi megelőzőnek eredményeit. E feltételezettség nélkül az ember és az emberiség nem volna képes erkölcsi feladatát megoldani.

Valóban, minden következő emberi nemzedék és minden következő eszes ember az emberi nemnek egész előbbi fejlődését és kiképzését kell, hogy önmagában végig fussa s végig is futja, mert ellenkező esetben nem értené meg a multat és jelent; de ennek nem szabad végbemennie az utánzás, utánképzés, másolás holt útján, hanem az öntevékeny és szabad fejlődés és kiképzés eleven útján (16. §).

leőbb eredmények ellenére sem lehet helyeselni, hogy Montessori gyermekházában írást, olvasást és számolást tanulnak a kisdédek. A 3-6 éves kisgyermekeket kíméljük í.e.g a számtani műveletektől és a betűktől. Mindezeknél fogva újabban a Fröbel és Montessori rendszereinek valamelyes szintéziséről beszélnek.

Íme a fejlődésnek soha meg nem szakadó és meg nem szakítható folyamatossága, melyben a fokozatoknak nem szabad elkülönülniök, hanem összefüggő, hézag nélkül való haladást kell eredményezniök, az egyénben épp úgy, mint a társas közösségben. így szélesedik ki Fröbel megítélésében Pestalozzi didaktikai hézagtalansága egy nagyszabású történetbölcseleti koncepcióvá.

Fröbel gyermekkertjei az egész művelt világban elterjedtek. Ennek a folyamatnak nyomon kísérése azonban már nem az elméletek, hanem az intézmények történetébe tartozik.

Harmadik fejezet.

Herbart és követői.

26. Herbart élete.¹ – Mialatt a filozófia berkei egész Németországban az idealizmus ígéitől visszhangoztak s a vezérnek, Hegelnek bölcsellete – a hivatalos hatalom védőszárnyai alatt is – mindegyre fokozódó erővel és eredménnyel járta diadalmas útját, azalatt egy másik német gondolkodó, Herbart János Frigyes (1776-1841), távola köztekintélyt élvező bölcslők táborától, eleinte majdnem ismeretlenül, később is aránylag szűk kör méltatásában részesülve, buzgón szövögette a maga sajátos elmélkedésének szárait s fűzte őket össze erős gondolatrendszerré, melynek pedagógiai hatása, bár csak nagykésőn, hasonlíthatatlanul mélyrehatóbb, egyetemesebb s maradandóbb lett valamennyi filozófus-kortársaiénál. Ennek a kései érvényrejutásnak okai közt nem a legutolsó volt az, hogy a német idealizmus, főként Hegel rendszere, annyira fogva tartotta az elméket, s annyira ránehezedett a közfelfogásra, hogy miatta és mellette semmiféle más szellemi irány nem tudott érvé-

¹ Herbart életrajzának főforrása az a levelezés, melyet Fritsch tett közzé a Kehrbach-féle nagy kiadás XVI-XIX. kötetében e címmel: „Briefe von und an Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und zu seinen Werken”, továbbá ugyanennek a kiadásnak XIV. és XV. kötetében található gyűjtemény „Königsberger Akten” címen, végül Zillertől 1884-ben kiadott „Herbartische Reliquien” című adalékok. V. ö. Fináczy Ernő: Herbart-Élete és pedagógiája. Bpest, 1932, (Bevezetés a Pedagógiai Előadások Vázlatának Nagy J. Béla tollából eredő fordításához).

nyesülni. Pedig Hegel halálakor (1831-ben) Herbart filozófiájának a pedagógiával összefüggő minden része ki volt már dolgozva és közzé volt téve: már megjelentek a filozófiába bevezető művei, már kijött logikai vezérfonala, általános metafizikája, lélektana, természetfilozófiai és vallásbölcseleti felfogásáról tanúskodó egy-egy irata, és gyakorlati filozófiája (etikája), s már évtizedekkel elébb (1806-ban) a rendszer függvényeként Általános Pedagógiája.

Herbart már nagyon korán függetlenítette magát az idealizmustól. Már jenai egyetemi hallgató korában érezte, hogy tanárát, Fichtét nem követheti mindenben. Nem érthetett egyet mesterével abban, hogy csak egyetlen princípium, egyetlen reale lehetséges, az En, s hogy ez az Én, minden okságtól független abszolút létező, Fichte szerint az egész külvilág nem egyéb, mint az ennek szükségszerű alkotása. A külvilág nem realitás; amit látok, hallok, tapintok, nem egyéb, mint tudatomnak egy-egy állapota. Csak belső valóság van. Ezt a tant Herbart a maga szigorú logikájával nem tehette magáévá. Érezte, hogy Fichte doktrínájából nem következhetik más, mint annak, ami szubjektív, teljes azonossága azzal, ami objektív, vagyis a gondolkozásnak és az elgondoltnak identitása. Fichte a lélek jelenségeiben egyetlen egy priusznak, az Ennek tevékenységét látta; Herbart felvetette a kérdést, nem lehetne-e a dolgot megfordítani és feltételezni, hogy az egyes lelki jelenségekben (a képzetekben) van a priusz s így fokozatosan, a képzetek összövödéséből áll elő az Én?¹ Ezek a kétségek annyira elhatalmasodtak a fiatal bölcselelő lelkében, hogy utóbb egészen eltávolodott mesterének filozófiájától: „Az idealizmus Énje” mondja egy 1831-ik évi iratában² „önálló vizsgálódásaimnak első tárgya volt. Az egész idealizmusnak, mint mindenképen helytelen nézetnek teljes feladása volt a kikerülhetetlen eredmény, így keletkezett tisztán elméleti úton realizmusom.”

Egyetemi tanulmányai végeztével Herbart három éven át

¹ Flügel: Herbart's Lehre und Leben, 135.

² Ziller H. Reliquien, 336. – Hogy Fichtének pedagógiai illetékességét merőben tagadásba vette Herbart, egyebek közt a Német Nemzetnek szóló beszédek nevelői koncepciójáról mondott elítélő szavai bizonyítják. U. ott 195, 220.

nevelő volt egy Steiger nevű előkelő svájci főtisztviselő gyermekei mellett. Ez a munkakör tette őt hivatásos pedagógussá; ebben a foglalkozásában alakultak ki lassanként pedagógiai rendszerének körvonalai, mint az apához intézett számadó leveleiből kitűnik. Néhány évi előkészület után a göttingai egyetemen magántanári képesítést szerzett a filozófiából és pedagógiából. Első kollégiumát a pedagógia köréből tartotta, s magántanársága első éveiben írta meg eszmekeltő értekezéseit Pestalozzi pedagógiájáról, továbbá „A világ esztétikai ábrázolásáról, mint a nevelés fő teendőjéről” című nevezetes tanulmányát. A nevelés elméleti kérdései iránt való meleg érdeklődése, mely egész tanári pályáján végigkísérte, gyakorlati téren is érvényesült, amikor (1890-ben) Königsbergbe nevezték ki, Kant egykori tanszékére, amelyet utoljára Krug töltött be. Abban az időben történt ez a kinevezés, midőn Poroszországot a hadiszerencse egészen elhagyta és igen sokan a tudomány színvonalának emelésétől és különösen a köznevelés helyesebb intézésétől várták a megújódást, mely politikai téren reménytelennek látszott. Herbart meghívásának is ez volt legfőbb indító oka, s ebből magyarázható, hogy új tanszékének elfoglalása után pedagógiai előadásaira és a velők kapcsolatos gyakorlatokra különös súlyt helyezett. Már akkor, mikor az egyetem kurátorával jövődő terveiről tárgyalt, kikötötte, hogy pedagógiai szemináriumot szervezhessen, melynek az lesz a feladata, hogy a tanár- és tanítójelölteket a tudomány pedagógiai elméletébe mélyebben beavassa, de emellett alkalmat adjon arra is, hogy a didaktikai elveket kipróbálhassák és a tanítás gyakorlatába bevezetessenek.

„Foglalkozásaim sorában” írja a kurátornak¹ a nevelés-tan előadása különösen a szívemen fekszik. De nem elég ezt (a nevelést) tanítani; kell valamit mutatni és gyakorolni is; azután meg szeretném ezen a téren szerzett (majdnem 10 évi) tapasztalataimat gyarapítani. Ezért már korábban az a gondolatom támadt, hogy válogatott gyermekeknek egy kis számát naponként egy órán át magam fogom tanítani néhány fiatalember jelenlétében, akik ismerik a pedagógiámat s akik fokról-fokra maguk is megpró-

¹ Herb. Reliquien, 182.

bálnák helyettem és szemem előtt folytatni azt, amit megkezdttem. Ilyeténkép lassanként olyan tanítókat lehetne képezni, kiknek módszere a kölcsönös megfigyelés és tapasztalatszerzés útján szükségkép tökéletesebbé válnék. Minthogy a tanterv tanító nélkül mitsem ér (gondolva olyan tanítókra, akik a terv szellemétől át vannak hatva és a módszer alkalmazásában jártasságra tettek szert), ezért talán egy ilyen kisméretű kísérleti iskola, ahogyan én elgondolom, legcélszerűbb előkészülete lehetne jövőendő, nagyarányú rendelkezéseknek. Kant szava volt: először kísérleti, azután normál-iskolák.”

A szeminárium és gyakorló iskolája „Didaktikai intézet” elnevezéssel csakugyan megnyílt, még pedig eleinte Herbart házában. Ebből a szerény kezdetből fejlődött ki a „paedagogium” néhány polgári iskolai és gimnáziumi osztállyal s utóbb internátussal. A kormány teljes szabadságot engedett Herbartnak, aki élt is vele és a maga személyiségének bélyegét rányomta erre az alkotására¹ is. Elméleti és gyakorlati pedagógiai munkásságát kiegészítette a középiskolai tanárvizsgáló bizottság tagjává, majd elnökévé történt kineveztetése.

Általában az a 24 év, melyet Herbart Königsbergben töltött, tanári és írói tevékenysége tetőzésének mondható. Mégsem volt igazán boldog. Az egyetem félreesett a világ forgalmától és Németország szellemi életének fő árjától. Vágyva-vágyott kedvezőbb körülmények közzé. Erre kilátás nyílt 1831-ben, amikor Hegel halálával megürült a berlini egyetem filozófiai tanszéke, illetékes helyen szó is volt Herbart meghívásáról, de a dolog abba maradt. Hegel nimbusza még sokkal kizárólagosabb volt, semhogy Herbartot, aki szöges ellentétben állott Hegellel és iskolájával, az akkori kormány az idealizmus korifeusának tanszékére alkalmasnak tarthatta volna. Két év múlva

¹ Közelebbi felvilágosítást adnak a Kehrbach-féle kiadás XIV. és XV. kötetében közölt hivatalos iratok, jelentések, dolgozatok. Egy jelentés említi, hogy az intézet iskolája főleg négy dologban különbözik a többi gimnáziumtól. Előbb tanít görögöt s csak utána latint; előbb olvasnak költőket s csak utánuk prózairókat (előbb Homerost; utána Hérodotost); nem a nyelvtannal, hanem az olvasmánnyal kezdik a nyelvtanulást; a matematikát nem közvetlenül az élet gyakorlati céljaira való tekintettel tanítják, hanem a szellemi kiképzése végett (als Bildnerin für den Geist).

(1833-ban) tanári munkássága első színhelyére, Göttingába tért vissza Herbart, ahol még nyolc esztendeig teljes odaadással végezte tanári teendőit s 1835-ben közzé tette Pedagógiai Előadások Vázlata (Umriss pädagogischer Vorlesungen) című művét, melynek hat év múlva (1841) megjelent második kiadását még megírta. Ugyanebben az évben halt meg. Hatvanöt évet élt, szünet nélkül elmélkedve, tanítva, írva, a szó legnemesebb értelmében vett szellemi élet magaslatain haladva.

27. Herbart filozófiája. – Herbart azzal tette pedagógiáját tudományossá, hogy filozófia, hogy filozófiai alapvetést adott nekis általában kapcsolatba hozta bölcseleti rendszerével. Ha tehát meg akarjuk érteni nevelés tanát, legalább vázlatos áttekintést kell szereznünk filozófiájáról. Egyelőre sem az egyiket, sem a másikat nem bíráljuk.¹

A filozófiának Herbart szerint az a feladata, hogy a fogalmakat megmunkálja és tisztázza. Ez történhetik vagy úgy, hogy alaki szempontból vizsgálja a fogalmakat (logika), vagy átalakítja és kiegészíti (metafizika) vagy értékeléssel „kibővíti” őket (esztétika). Az utóbbi kettő integráns része a rendszernek, míg a logikának inkább propedeutikus szerepet szán Herbart.

A metafizika meg akarja értetni a tapasztalatot, vagyis a tapasztalat nyújtotta fogalmakat logikailag elgondolhatókká akarja tenni. Evégből a metafizika legelőbb is arra törekszik, hogy az alapfogalmakat (a dolog és attribútumai, tér és idő, a dolgok közti viszonylatok stb.) ellenmondásaiktól megtisztítsa s ezt az eljárást addig folytassa, míg ezekben az alapfogalmakban ellenmondás többé nem található. Ennek az *általános metafizikának*, mely itt szóban forog, három része van: az ontológia (mint *πρώτη φιλοσοφία*), a szüneológia (a kontinuumok tana) és az eidológia (mely az En problémájával foglalkozik). E három diszciplínáhcözül az első, a lét kérdéseit tárgyaló *ontológia* az, mely összefüggésben van Herbart lélektanával és közvetve

¹ A filozófiai rendszer fenti ismertetése Herbart saját művein alapszik. A bizonyító helyeket, melyek túlnagy tért foglalnának el, nem idézem. A forrás mellett felhasználtam az irodalmat is, különösen Kinkel Walter művét: Joh. Fr. Herbart. sein Leben und seine Philosophie. Giessen, 1903.

neveléstanával is. Egyik főproblémája a változás. Herbart, el-
 lentétben Fichtével, nem egyetlen ősi elemi okot, reálét ismer,
 hanem több ily elemi létezőt, melyekből változás állhat elő, ha
 egymással viszonyba lépnek, ez a viszony pedig akkor jó létre,
 ha a reálék kvalitásaikban különböznek. Ha két, milyenségök-
 ben ellentétes reálé összekerül, igyekeznek magukat mivoltuk-
 ban megtartani, vagyis egymásra gyakorolt hatásukra önfentar-
 tással válaszolnak. Az igazi történés tehát nem más, mint reál-
 léknak önfentartása az összekerülésök alkalmával keletkező vi-
 szony zavaró hatásaival szemben. Ilyen önientartási aktusok a
 lélekben az egyszerű képzetek, mint egyetlen lelki események.
 Íme látjuk, hogy Herbart *lélektana* az ő metafizikájában
 gyökerezik. Ez a lélektan egészen mechanisztikus. A lélek kép-
 zetekből felépített gép (Die Seele ist eine aus Vorstellungen
 aufgebaute Maschine). Csak képzetek vannak benne, melyek
 vonzzák vagy taszítják, a tudat küszöbe fölé emelik, vagy e kü-
 szöb alá süllyeszti egymást, kapcsolódnak vagy összeolvadnak
 a „pszichikai mechanizmus” törvényei szerint s minden spon-
 taneitás kizárásával. A figyelem, az asszociáció, az appercep-
 ció, a reprodukció, szóval minden lelki tünemény a képzeteknek
 e gépies játékából jó létre. Érzelmek és törekvések vannak, de
 csak másodlagosak, mert gyökerök a képzeletekben van: a kép-
 zetek járulékai, kísérői, tónusai, változékonyak és elmosódok,
 míg a képzetek „egészen a késő korig” változatlanul megma-
 radnak. A tudat egysége kizárja a lelki tehetségeket (Seelen-
 vermögen), mint ahogyan a Wolf-féle lélektan megállapította
 őket. A lélekben aktusok, történések vannak s nem állandó
 tényezők. (Die Vorstellung ist ein psychisches Ereigniss). A lélek-
 tan módszerei az önmegfigyelés és mások megfigyelése, melyek
 segítségül veszik a matematikát. A képzetek ugyanis, ha vi-
 szonyba lépnek egymással, mint önfentartási aktusok, erőkké
 válnak s egymást erősítik vagy gátolják. Az erők mennyiségek
 lévén, megmérhetők és matematikai úton kiszámíthatók. Így
 áll elő a szellem „sztatikája és mechanikája”. Amaz megáll-
 apítja a képzetek gátlásának sommáját, s különösen azt, hogy
 ebben a sommában mennyi része van az egyik s mennyi a
 másik képzetnek. A szellem mechanikája a képzetek mozgás-
 jelenségeivel foglalkozik, s megállapítja, hogy a képzetnek a

gátlás következtében beálló elhomályosulása mily gyorsasággal megy végbe. Mesterséges megfigyelést (kísérletezést) Herbart még nem ismer (Die Psychologie darf mit dem Menschen nicht experimentieren, und künstliche Werkzeuge gibt es für sie nicht).

A lelki élet legszebb virága a vallás,¹ melyre bölcselnök a rendszer *vallásfilozófiai* részében foglalkozik. Az őszinte és mély vallásosságot minden nyilvánulásában igen nagyra becsülte Herbart: valami nagyon finom és nemes érzületnek tartotta, mely tiszteletet követel minden lelkileg művelt embertől. Forrása az ember esendő és gyarló természete, a földi élet nyomora és szenvedése, a bűn. A vallás hármas feladatot teljesít: a szenvedőket megvigasztalja, az eltévelyedetteket „útbaigazítja és a bűnösöket megjavítja.

Vallásfilozófiai álláspontját szupranaturalizmusnak nevezi Herbart. Abból indul ki, hogy az istenség fogalma nem tárgy a metafizikának. Ennélfogva, mint Kant, ő sem bocsátkozik az isten létének sem ontológiai, sem kozmológiai, sem másmilyen bizonygátásába. Isten létele kifürkészhetetlen és bizonyíthatatlan. Vakmerőség arra vállalkozni, hogy véges emberi értelmünkkel bizonyítsuk a végtelent, a tökéletest. Csakis az isteni gondviselésbe vetett mélységes hit az, mely az emberiség erkölcsi haladását előmozdítja és biztosítja, nem pedig az ésszel bizonyíthatónak vélt istenfogalom. A vallástan a javak, kötelességek és erények tanának, vagyis az etikának kiegészítése. A kettő szükségszerűen egymásra van utalva.

Herbart filozófiai rendszerének másik tényleges része az *esztétika*. Bölcselnök – Platon és az angol morálfilozófusok nyomdokain haladva – nemcsak a művészetten, vagyis a ma esztétikának nevezett tudományt (a széptant) érti rajta, hanem a gyakorlati filozófiát, az etikát is. Álláspontja szerint az erkölcsi élet lényegileg azonos a szoros értelemben vett esztétikai ítélettel. Amikor színek, hangok, körvonalak elemi viszonyairól ítélünk, voltaképpen ugyanazt tesszük, mint mikor erkölcsi ítéleteket alkotunk, azzal a különbséggel, hogy emitt nem

¹ Az alkalmazott metafizika második részét, a *természetfilozófiát* nem dolgozta ki Herbart, csak problematikáit állapította meg két kis alkalmi beszédében: „Über die verschiedenen Hauptansichten der Naturphilosophie” (1823) és „Über die allgemeinen Verhältnisse der Natur” (1828).

érzékelhető dolgok, hanem elemi akaratviszonyok készítenek bennünket értékítéletekre. A gyakorlati hlozóia feladata tehát, hogy kimutassa azokat az egyszerű akaratviszonyokat, amelyek minden gondolkodó emberben feltétlen (abszolút) és közvetlenül evidens, azaz: logikai bizonyításra nem szoruló és meg sem okolható tetszést vagy nem tetszést keltenek, s hogy ezen a módon az életben előforduló erkölcsi becsléseket megjavítsa. Ezekből az egyszerű akaratviszonyokból adódó eszmékhez keli az embereknek igazodniok. Herbart mintáogalmaknak (Musterbegriffe), gyakrabban gyakorlati eszméknek (praktische Ideen) nevezi őket.¹ Ősi eszméknek is lehetne mondani, mert Herbart belőlök vezeti le a leszármaztatott eszméket fabgeleitete Ideen). Amazok az egyén, emezek a társas közösség magatartását normálják.

A gyakorlati eszmék élén találjuk – Herbart sorrendjét követve – a *belső szabadság* eszméjét, mely nem egyéb, mine belátásunknak teljes megegyezése akaratunkkal; ha e megegyezés megvan, belsőleg szabadok vagyunk. De mivel ez az elvhűség, aminek nevezhetjük, rossz irányban is érvényesülhet, a belső szabadság eszméje alaki és tartalmi szempontból kiegészítésre szorul. Mindenekelőtt hozzá kell járulnia a *tökéletesség* eszméjének, mely az akarat erősségét jelenti. Erős akarat, melyben van szilárdság és állandóság, önkéntelenül tetszik, gyenge akarat visszatetsző. Hozzá kell továbbá járulnia annak, amit a *jóakarat* eszméjének nevezünk, mikor az egyén mintegy kilép önmagából és minden önzés kizárásával egy másik egyén képzelte akaratának érvényesülését kívánja mindenkor. A negyedik a *jog* eszméje, mely azt jelenti, hogy két vagy több egymást akadályozó akarat diszharmóniájának elkerülése végett vagy mindegyik akarat lemond érvényesüléséről, vagy közülök az egyik lemond a többieknek javára, vagy mindannyian megegyezésre jutnak. Végül az erkölcsi igazság megköveteli a *méltányosság*, eszméjének (Idee der Billigkeit) érvényre jutását, azaz: a jutalmat és megtorlást, vagyis azt, hogy az, aki jót vagy rosszat tesz, éppúgy mint az, aki jóban részesül vagy rosszat szenved, ugyanoly

¹ A terminus Kanttól származik, aki a „gyakorlati eszméket” szembe állítja a transezendentális ideákkal. (Kritik d. reinen Vern. 385).

mértékét kapja, ill. adja vissza a jónak, ill. rossznak. Csakis ennek megtörténtével jó létre az akaratviszonyokból eredő tetzés közvetlen értékítélete.

A társas közösség akaratviszonyaiban legfelsőbb helyet foglalja el a jog gyakorlati eszméjének megfelelő *jogrendszer* eszméje, mely megkívánja, hogy a közösség minden tagja engedelmeskedjék az általános akaratnak. A jogszabályok megalkotásakor azonban mindenkor figyelemmel kell lenni a méltányosságra, vagyis érvényre kell jutnia a társadalomban a *büntető és jutalmazó rendszernek* (Lohn-system), melyben gondoskodva van arról, hogy semmiféle jótett és semmiféle rossztett az őt megillető jutalom, ill. büntetés nélkül ne maradjon. Szükség van azonkívül a jóakaratra, mely arra készíti a közösség minden tagját, hogy az összesség jólétéért munkálkodjék. Ez csakis a *közigazgatás rendszerével* (Verwaltungssystem) érhető el. A negyedik, a tökéletesség eszméjének megfelelő rendszer a *művelődési rendszer* (Kultursystem), melynek létrejöttéhez három dolog kívántatik. Egyik a társadalom minden tagjának lehető legnagyobb erő kifejtése a művelődés érdekében; a második a tevékenység differenciálódása a közösség tudatának megőrzésével; a harmadik egy oly berendezés, hogy e differenciáltság egyik ága se legyen kárára vagy rovására a másinak. E rendszerekhez kell végül járulnia annak, amit közléleknek lehetne nevezni, mely abban nyilvánul, hogy a társas közösség ezeket a rendszereket egyenlőképp értékeli, s egyiknek sem ad elsőséget a másik fölött. így jó létre a *lelkes társaság* (beseelte Gesellschaft), mely a tudatosság legmagasabb fokán áll, s ennek következtében épp oly szabad, mint az az egyén, kinek ítélete összehangzásban van akaratával.

Az öt eszme és öt rendszer megvalósítására való törekvés az erény. Hogyan történhetik ez, oly kérdés, melyre a társadalom szempontjából az államtan (politika), az egyén szempontjából a neveléstan (pedagógia) adja meg a feleletet.

Herbart filozófiai rendszerének tagozódását a következő táblázat szemléltetheti:

Filozófia

Logika	Metafizika		Esztétika	
	<i>Általános metafizika</i>	<i>Alkalmazott metafizika</i>	<i>Érkölcstan</i>	<i>Művészettan</i>
	1. Ontológia	1. Pszichológia.	1. Ősi eszmék.	Építészet
	2. Szünechol.	2. Term.filozófia.	2. Leszármaztatott eszmék.	Szobrászat
	3. Eidolológia.	3. Vallásfilozófia		Festészet
				Költészet
				Zene
	Alkalmazásuk :			
	1. az egyénre : pedagógia			
	2. a társadalomra : politika.			

28. Herbart pedagógiája.¹ – A neveléstudomány az erkölcsantól és lélektantól függ; amabból menti a nevelés célját emeből az eszközöket. Feltétele a képezhetőség, melynek azonban határt szab a gyermek egyénisége és környezete. Az akarat bármilyen megkötöttségéről szóló elméletek ellenkeznek a pedagógia fogalmával.

A nevelés célja az erény és semmi egyéb. Az erény a gyakorlati eszmék megvalósítása, melyek közül a nevelés szempontjából ioközött jelentősége van a tökéletesség eszméjének, amennyiben a nevelőnek mindenek fölött arra kell törekednie, hogy azt, ami a gyermekben határozatlan, a teljes testi és szellemi egészség érdekében határozottá tegye. De érvényesülnie kell a többi eszmének is: a belső szabadságnak (vagyis a belátás és akarás egyezésének), a növendék iránt való jóakarattal, az egyenlenség megelőzésére szolgáló jognak. Ha több gyermek nevelkedik együtt, kis társaság jó létre, melyben jelentős szerepe van a jognak, a büntető és jutalmazó rendszernek s a közös munkásságra indító rendező intézkedéseknek. A kultúr-rendszer itt még csak az általános műveltséget veszi célba a szakképzettség kizárásával. Az egész nevelést kell, hogy valóságos szellem hassa át.

A lélek nem aggregátuma a különböző tehetségeknek, ha-

¹ L. főleg Herbartnak 1835-ben megjelent Umriss Pädagogischer Vorlesungen c. művét (melynek Nagy i. Béla tollából eredő fordítását idézem), továbbá az 1806-ban kijött Általános Pedagógiát, s a kisebb művek közül különösen az 1804-ben közzétett tanulmányt „A világ esztétikai ábrázolásáról, mint a nevelés főteendőjéről.” A sok feldolgozás közül említem, mint legújabbat Weiss G. könyvét. Herbart und seine Schule. 1928. (főleg 173-252. 1.)

nem a képzeteknek, mint történéseknek együttessége. A képzetíolyamatok, melyeknek a nevelésben különös jelentőségek van: az érzéki észrevétel, az eszmetársítás, az emlékezés, az képzelés, az ítézés. Mindegyik képzettömeg képzetkapcsolatokból és képzetsorokból áll. A nehézség abban van, hogyan lehessen ezeket a kapcsolatokat és sorokat a célnak megfelelően alakítani és esetleg módosítani. Minden a képzetek közötti viszony milyenségétől, nem pedig pusztán az ismeretanyagtól függ. A egyes viszony létrejöttéről az oktatás gondoskodik. Ezt állandóan kíséri a kormányzás (Regierung) és vezetés (Zucht). Emmez a közvetlen kedély- és akaratnevelés módja, amaz a nevelés sikerét biztosító közönséges rendet teremti meg. A kormányzás a jelenre, a vezetés a jövőre szegezi tekintetét. Így.. áll elő a nevelés három része (funkciója, ténykedése): ^..kormányzás, az oktatás, a vezetés.

A *kormányzás* eszközei: állandó foglalkoztatás határozott célok kitzésével, parancs és tilalom, felügyelet, a szabadság megvonása és (nagyon ritkán) testi fenytés. A tekintélynek és szeretetnek itt sem szabad hiányoznia.

Hogy a tekintély és a szeretet jobban biztosítja a fegyelmet, mint akármilyen szigorú eszköz, az eléggé ismeretes. Te-kintélyt azonban nem szerezheth mindenki, akinek tetszik; ehhez kézzelfogható szellemi felsőbbtség, nagy tudás, alak és külső megjelenés szükséges. Jóindulatú növendékek szeretetét meg-lehet nyerni hosszabb időn át tanúsított nyájas magatartással, de épen ott, ahol a fegyelem legszükségesebbé válik, nem lehet helye a nyájas modornak, s a szeretetet nem szabad erély-telen elnézés árán megvásárolni; a szeretetnek csak akkor van értéke, ha a szükséges szigorral párosul. (Umriiss 53).

Az *oktatás*, mint említve volt, a vezetéssel együtt a növendék jövő erkölcsiségére irányul, de csakis a pedagógiai,, azaz: nevelő oktatás. Amit valaki anyagi érdekből, kenyérkereset vagy boldogulás okából, vagy pusztá kedvtelésből tanul, nem tartozik a nevelés körébe. Mert az ember értéke nem a tudásban, hanem az akarásban van, az akarás pedig a gondolatkörökben gyökerezik, azaz nem egyes ismeretekben, hanem szerzett képzeteink kapcsolatában és együttes hatásuk-

ban. Az oktatás is, mint a nevelés minden része, az erkölcsi végcélrt szolgálja, de csak akkor, ha egy közelebbi célrt sikerült megvalósítania. Ez a közelebbi cél a sokoldalú érdeklődés, melynek – feltéve, hogy az oktatás jó volt – akkor is meg kell maradnia, ha az ismeretanyag egészen vagy részben kiszorul a tudatból. Ez az anyag vagy a tapasztalás, vagy az érintkezés (Erfahrung und Umgang), illetőleg vagy a megismerés (Erkenntnis) vagy a részvétel (Teilnahme) köréből való: amazt túlnyomóan a természetről, emezt az emberről való ismeretek alkotják. Az oktatásnak e szerint két főága van: természettudományi és történeti. Döntő szerepök, már csak az önzés megelőzése végett, emezeknek van, mert az egész emberre vonatkoznak. Az említett sokoldalúságnak (mely nem azonos a mindenoldalúsággal) ellentéte az egyoldalúság, melynek a nevelő oktatásban nem lehet helye: az érdeklődésnek nem szabad egy irányban túltengenie, hanem a különböző érdeklődési fajoknak egyensúlyban kell ienniök. A tapasztalat körében nem szabad túltengenie az empirikus érdeklődésnek (ha pl. növendékünket csak a botanika érdekelné és, semmi más), vagy az egyes jelenségek törvényszerű kapcsolatára irányuló spekuláció (pl. matematika) vagy az esztétikai (művészi) érdeklődésnek; az érintkezés körében a növendék egységes személyiségének kárára, túltenghet a szimpatikus (azaz: csak egyes egyénekre), a szociális (például egyes pártok felé forduló) és a vallási érdeklődés, mely utóbbi akkor válik szűkkeblűvé, ha más valóságokkal szemben megvetéssel vagy kicsinyléssel viseltetik.

Szellemi élet akkor van, ha egymást szüntelenül felváltja az egyes jelenségekbe való elmélyedés (Vertiefung) és a részleteket összefoglaló eszmélkedés (Besinnung). Ha ez a szellemi ki- és belélekezés (geistige Respiration) megszűnik, a lelki élet is megszűnik. Az oktatásban is tehát az érdeklődés, mint szellemi mozgalmasság csak akkor tekinthető biztosítottnak, ha a növendék lelkében az elmélyedés és eszmélkedés szünet nélkül felváltja egymást, még pedig mindegyikök egy-egy nyugvó és haladó mozzanattal. így jó létre az oktatás artikulációjaként az ismeretszerzés folyamatának négy fázisa vagy foka (világosság, társítás, rendszerezés, alkalmazás), melyeknek négy didaktikai művelet felel meg: mutatni (vagyis szemléletessé

tenni), kapcsolni, a szó nyomatékos értelmében vagyis rendszeresen tanítani, és a megértett ismeretet minden oldalról megvilágítani, hogy maradandósága biztosíttassék és a további tanulásra alkalmassá téessék. Ezeknek a fokozatoknak minden tantárgy tanításában érvényesülniök kell, de mindig tekintettel a növendék értelmi fejlettségének fokára és szabad alkalmassáással. Mert a módszer megmerevedését mindenkép kerülni kell.

A módszereket ismerni, a körülményekhez képest kipróbálni, változtatni, újakat találni és rögtönözve alkalmazni kell; csak ne merüljünk el bennök, csak ne keressük bennök a nevelés üdvösségét.

Az oktatás menete vagy analitikus vagy szintetikus. Amannak főként kisebb gyermekek oktatásában van helye. Abban áll, hogy a tanító a gyermeknek magával hozott képzetanyagát széjjelbontja, elemzi, megvilágosítja, kiegészíti vagy helyesbíti. Később is nagy szerepe van ennek az eljárásnak, mert a puszta közlés útján az ismeret sohasem lehet egészen tudatos. Az ismétlés alkalmával, az írásbeli dolgozatok közös javításakor és a stílustanítás során minden fokon érvényesülnie kell. Külső alakja a beszélgetés. Célja: a részletekből kiindulva általános igazságokhoz juttatni a növendéket. – A szintetikus oktatás „sok újat és ismeretlent” ad, s gondoskodik arról, hogy ami új és ismeretlen, bekapcsolódjék a tanuló meglevő képzeinek állandékába. Főfeladata az elemek összefoglalása.

Csakis ez az oktatás vállalhatja azt a feladatot, hogy az egész gondolatépítményt, melyet a nevelés követel, megalkossa... Az egész matematika, azzal ami megelőzi és követi... a művelődő emberiség fokozatain keresztül való egész felfelé haladás a régiektől az újabbakig – a szintetikus oktatáshoz tartozik. De hozzá tartozik az egyszeregy, a szótanulás és a grammatika is.¹

Van olyan szintetikus oktatás is, mely a tapasztalatot utánozza. Ez az ábrázoló oktatás (darstellender Unterricht): a ta-

¹ Allgem. Pad. 103-104 (Reclam).

nító színes, eleven, szemléletes előadással arra törekszik, hogy a növendék a tényeket, eseményeket, állapotokat mintegy belső szemével képzeletben maga előtt lássa; ami pedig egészen ismeretlen (aminek sem belső, sem külső szemléltetésére nincs lehetőség) az analógia segítségével valami ismerttel érttesse meg (a földrajzban és természetrajzban exotikus tárgyak, a történelemben évezredek és évszázadok előtt élt emberek, lejátszódtatott események, uralkodott viszonyok).¹

A *vezetés* (Zucht) közvetlenül hat az akaratra. Lényege semmi más, mint a növendékkel való türelmes, bizalomkeltő és barátságos bánásmód, mely megkönnyíti a kormányzást is, az oktatást is. Nem röviden akcentuált ténykedést jelent, hanem hosszas, lassan érlelő, állandóan érezhető eljárásmodot keli rajta értenünk. Főfeladata az akarat erősítése az erkölcsi jellemzilárdság biztosítása érdekében. Az akaratnak van objektív és szubjektív része: amazt (vérmérséklet, hajlandóság, szokás, vágy, indulat) a növendék, mikor figyeli magái, már feltalálja önmagában; a szubjektív rész észokoknak engedő, elvek és motívumok után induló „új akarást” jelent, mely csak önmegfigyelés közben és a nevelés folyamán keletkezik. Általában kedvező esetnek lehet mondani, ha a növendék a maga akarásában hasonló viszonyok közt mindig ugyanolyannak bizonyul, amit „az akarat emlékezetének” lehet nevezni. A vezetés sikerét előmozdítja, ha a nevelő növendékével tapintatos módon megéretteti helytelenítését vagy helyeslését, ha kellő cselekvési szabadságot juttat neki, ha eljárása minden szélségtől mentes, szigorúan következetes. A főkérdés mindig az, hogy minő legyen a viszony tevékenység és pihenés, nyomás és emelés, korlátozás és szabadság között.

A vezetés lehet tartóztató (haltende Zucht), mely ráeszmélteti a növendéket bizonyos korlátozások szükségességére s küzd az esetleges könnyelműség ellen, még pedig úgy, hogy előbb mindig a jót tételezi fel s inkább várakozó, mint lenyitő magatartást tanúsít. Másodszor lehet a vezetés meghatározó (bestimmende Zucht), mely a növendéket arra akarja képessé

¹ Az oktatás módszeres menetéről, s Herbart idevágó tanairól tanulságosan értekeznek irodalmunkban Waldapfel János: A formális fokozatok elméletének története. Magy. Paed. I. 449., 521., 577. s. k. I.

tenni, hogy maga válasszon, maga határozza el magát (nem nevelője). A lényeges itt a becsületérzés helyes irányítása, ami csak úgy lehetséges, ha a társas érintkezés és a társaságtól való elvonulás alkalmas módon felváltják egymást. A meghatározó vezetés terén érvényesülhet leginkább a pedagógiai vagyis természetes büntetés, ill. jutalom. Harmadszor van szabályozó vezetés (regelnde Zucht), amikor a növendék már okoskodik s elég érett arra, hogy magaviseletét maximákhoz szabja, melyeket (a herbarti értelemben vett) esztétikai értékítéletek szolgáltatnak; közöttük legalsóbb fokon állanak azok, melyek a kellemesre és kellemetlenre, magasabb fokon azok, melyek a hasznosra vagy kártékonyra, legmagasabb fokon, melyek az erkölcsiségre vonatkoznak s melyeknek foglatját lelkiismeretnek nevezzük. Nyilvánvaló, hogy a vezetésnek ez a neme fonódik össze legbelsőbben a párhuzamosan folyó nevelő oktatással. A vezetés azonkívül még több óvó, megelőző és fékező eljárást ismer, főleg a szenvedélyek távoltartása végett, a kedély nyugalmának érdekében. Sokat tehet ebben az irányban a művészeti foglalkoztatás (zene, rajz, kézimunka) és a vallásoktatás, feltéve, hogy el nem különül, hanem áthatja az egész művelődési anyag segítségével az ifjúság egész erkölcsi érzületét. Szükség van ezenkívül a szó szoros értelmében vett erkölcsi oktatásra. Egy-egy nyomatékos intelemnek nagy ráeszméltető hatása lehet s egy-egy összefüggő erkölcsi célzatú beszéd is alkalmas lehet arra, hogy a növendék időnként visszatekintsen eddigi magatartására és a javulásra, megigazulásra ösztönzést kapjon.

29. A tanterv elmélete. – A nevelés három része közül az oktatás az, mely Herbart pedagógiájában a legtüzesebb kidolgozásban részesül. A módszerbe vágó tanokon kívül, melyeknek vázlatos ismertetését fentebb kíséreltem meg, különösen az anyag kiválasztásának és szervezésének szempontjai, mint legjellemzőbbek, érdemlik meg figyelmünket. Mit tanítsunk? s mit tanítsunk előbb s mit később? Ezek azok a kérdések, melyek itt előtérben állanak s melyekre Herbart kizárólag a nevelés együttességének szemszögéből adja meg a választ.

Első helyre kerül ezért a *vallástan*. De oktatásának szo-

kás szerint helyhez és időhöz kötöttsége aggodalmat kelt Herbartban. „Félek” úgymond „olyan vallásoktatástól, mely tulajdonképpen leckeórák sorozata szerint folyik.” Nem annyira részletes hittanra van szükség, mint inkább keresztény szellemtől ihletett ájtatossági gyakorlatokra, melyek közül „a vasárnapi szentbeszéd, ha jók és a fiatalság értelméhez alkalmazkodók, a legkiválóbb helyet fogják elfoglalni.” Az intenzív, jól előkészített vallásoktatás kérdése nem mellékes valami, hanem ez a főkérdés, mikor egy iskola munkásságát méltatjuk (nicht eine Nebenfrage, sondern eine Hauptfrage bei der Würdigung einer Schule). Szó van tehát keresztény vallásoktatásról, melynek koronája a protestáns Herbart szerint a konfirmáció. Ama szabály alól egyébként, hogy a művelődési anyag részeinek sohasem szabad elszigetelten maradniok, hanem egy erős erkölcsi szövedék létrehozatala érdekében mindvégig kölcsönösen át kell hatniok egymást, a vallásoktatás sem tehet kivételt. A keresztény tan hatását minden esetre fokozni fogja Sokrates halálának platóni rajza (Apologia és Kriton).

Ha Herbart tantervének ama részeit vizsgáljuk, melyek a *klasszikus tanulmányokra* vonatkoznak, semmi kétségünk sem lesz afelől, hogy az anyag értékelésében az alaki szépségekre irányuló célok éppúgy háttérbe szorulnak, mint a nyelvek. Herbartot első sorban nem a forma, nem a stílus érdekli („a nyelvek csak jelek”), hanem a tartalom, mely egyrészt erkölcsösítő hatásánál fogva („nagy jellemekbe való beleérezés”), másrészt mint a történeti műveltség legszilárdabb alapja részeseül oly kiváló méltatásban. „Az ókori történet” mondja „az egyedüli alap, melyre a klasszikus nyelveknek pedagógiai szellemtől áthatott oktatása támaszkodhatok.” A kiválasztás indítékaiban felismerhető a neo-humanizmus szellemének érintése, de korántsem mindent megihlető ereje. Herbartot nem lehet a neo-humanizmus rajongói közé sorolni, bár hasznossági tekintetek egészen távol vannak tőle. Egyes-egyedül a nevelés szempontja, a pedagógiai szempont vezérli.

Mert ha egyszer a klasszikus tanulmányokat lesüllyesztjük a hasznos és szükséges dolgok közé, akkor nyitva áll az ajtó azok előtt, kik végül majd csak azt kérdezik, ugyan mi

szüksége van a falusi papnak a héber nyelvre, a gyakorlati jogásznak és orvosnak a görögre?¹

Tisztán pedagógiai szempontok határozzák meg az olvasmányok egymásutánját is. A tanulmány a göröggel (Homéroszsal) s nem a latinnal indul meg; a latin csak később lép be s még később a modern nyelv és irodalom. Így ismeri meg a gyermek fokozatos menetben költői és prózai remekírók műveiből, melyek egy-egy kornak érzületét tükröztetik és emberi jellemek megítélésére alkalmat adnak, az emberiség *történetét*, „Oly korszakok, melyeket mester nem írt le s amelyeknek szellemét költő nem lehelte, keveset érnek a nevelésben.”

A nevelő oktatás szempontjainak uralmára emlékeztet az a nagy súly is, amely ebben a tantervben a reáliákra esik. A kor közfelfogásával szemben úgyszólván egyenrangúaknak tartja őket Herbart a humanióriákkal.

Az efféle viták (melyek t. i. a klasszikus nyelvek védelme körül forognak) gyakran oly szellemben folynak, mintha az úgynevezett humanióriák ellentétben volnának a reáliákkal és nem tudnák őket maguk mellett megtűrni, pedig az utóbbiak legalább is annyira hozzátartoznak a teljes műveltséghez, mint amazok.²

Es így, az egyensúlyban levő érdeklődés elvéből következik, hogy a reáliák minden ága, *természetrész, természettan, kémia* mint az általános műveltség lényeges alkotó részei „technológiai” alkalmazásaikkal együtt (melyek a természetnek emberi célokra való hasznosítását mutatják meg), méltó helyet kapnak a tantervben. E technikai alkalmazásokkal kapcsolatos a következő cikkely, mely egymagában is bizonyoságot tesz róla, hogy Herbart didaktikája gyakorlati vonatkozásban is mennyire összefügg az oktatás általános nevelő feladatának célkitűzésével.

Az asztalosok ismeretes szerszámaival való bánást minden serdülni kezdő fiúnak és ifjúnak épp úgy meg kellene tanulnia, mint a vonalzó és körző használatát. A mechanikus

¹ Umriss 98 §.

² Umriss 99. §.

készségek gyakran hasznosabbak volnának, mint a tornagyakorlatok. Amazok az elmét fejlesztik, emezek a testet. A polgári iskolákhoz tartoznak a műhelyiskolák, melyeknek nem kell éppen ipariskoláknak lenniök. Minden embernek meg kell tanulnia kezének használatát. A nyelv mellett a kéz is főszerepet játszik abban, hogy az embert az állatok fölé emelje.¹

Igen nagy nyomatékkal jelentkezik Herbart tantervében a *matematika*, melynek nevelő értéke írónk szerint főleg attól függ, mily mélyen hatol bele a gondolatok és ismeretek egész körébe, vagyis mily mértékben kelt a vele való foglalkozás tárgyi érdeklődési is. Íz annyit jelent, hogy a matematikai oktatásnak a természettudományi tárgyakkal kell kapcsolatba lépnie.

Az emberre és a természetre vonatkozó két nagy ismeretkört áthidalja és egybefűzi a *földrajz*, mely egyes ágaival (fizikai, politikai, matematikai és csillagászati földrajz) kiváltképpen alkalmas arra, hogy az ismereteket megóvja az elkülönülés veszedelmétől és egymásra vonatkoztatásukat lehetővé tegye.

A Herbart tantervéhez fűzött, módszerbe vágó utasító észrevételek megszívlelését nem lehet eléggé ajánlani. Yalamenynyi bővebb elmélkedésre késztet, sok közülök érdekes anti-nómiákat vet fel s a gyakorlati tanítót eljárásának nem egy mozzanatában útba igazítja.

30. Az örök értékek. – Felvethetjük immár a kérdést, hogy ebben a gazdag gondolatműben, melyet Herbart pedagógiája élénk tár, mik a történetfölötti, időhöz és egyénekhez nem kötött maradandó értékek? Mi benne a *κίνημα ἐγ αὐί*? Mindenek előtt nem lehet kétséges, hogy ez a pedagógia minden ízében rendszeresen van felépítve. Egyetlen vezérlő gondolat, az erkölcsiség célgondolata, melyet Platon óta semmiféle elmélet sem hangoztatott oly erővel és nyomatékkal, hatja át ennek a neveléstannak valamennyi részét s ezek a részek a legszoiosabb egymásrautaltság viszonyában állanak egymás mellé és egymás alá rendelve. A kormányzás feltétele az oktatásnak és vezetésnek, s ez a kettő mindvégig állandó kölcsönhatásban és

¹ Umriiss 259. §.

viszonosságban van egymással. Sem Herbart előtt, sem utána nem volt gondolkodó, aki a nevelés ténykedéseinek egyetlen közös cél érdekében való egymásbafonódását ily meggyőzően igazolta volna. Különösen az oktatás nevelő hatását, vagyis az erkölcsi végcéllal való szükségszerű kapcsolatát nem találjuk meg sehol másutt, értve rajta azt a nagy igazságot, hogy az oktatás nem szorítkozhatik értékes ismeretek pusztá közlésére, hanem egyúttal a lelki életet általában ki akarja művelni, vagyis hogy csak annak a művelődési anyagnak van értéke, amely amellettt hogy tárgyi ismeretek kontinuitását biztosítja, egyszerűs mind az értelmet is fejleszti, az ízlést is finomítja, az akaratot is erősíti, a nemes erkölcsiséget is szolgálja. S a nevelő oktatásnak ezt a koncepcióját korántsem szabad úgy értelmeznünk, mintha Herbart csak a művelődési anyag tartalmától várná az erkölcsi összhatás! – mert akkor sem a matematika, sem a természettudomány nem szerepelhetne olyan nagy súllyal didaktikájában – hanem egyúttal és legióképen a képzetek kapcsolásának mikéntjétől Eszerint a humaniorák keretén kívül eső tárgyak is az általuk keltett és megmunkált képzetkörök összeköttetésének és egymáshoz íűződésöknek módjával járulnak hozzá az erény megalapozásához. Oly elgondolás, melynek jelentőségét semmiképp sem lehet tagadásba venni, ha egyéb tekintetben lehetnek és vannak is ennek az elméletnek meg-támadható pontjai

Ma mindinkább erősödik az az álláspont, mely szerint különbséget kell tennünk Herbart pedagógiájának megalapozása és részletes kidolgozása közti. Erkölcstana és lélektana fölött eljárt az idő; amannak szerkezete többé-kevésbbé önkényesnek bizonyult, emez a lélek gépszerű értelmezésével a nevelésben oly fontos spontaneitást mintegy elvileg kizárja. Más a tulajdonképpeni neveléstan. Ha elmélyedünk tanulmányozásába, meggyőződhetünk arról, hogy az említett alaptudományokkal való összefüggések kikapcsolásával is még tömérdek maradandó érték rejtőzik az elméletben.

Ilyen mindaz, amit Herbart az oktatás anyagának szervezéséről, vagyis a tanterv elméletéről tanít. Előtte ily elmélet nem volt. Az oktatás anyagának kiszemelését és elrendezését századokon át a pusztá hagyomány szabta meg. Herbart tette tu-

datossá, hogy a tanterv nem nyers konglomerátum, hanem szerves alkotás; nem durván összehányt részek együttessége, nem kiklopszi építmény, melynek darabjai ragaszték nélkül halmozódnak egymásra, hanem minden ízében összeillő, egymásba fogózó, jól összeforrasztott művészi alkotás, melynek összessége talán csak sejteti az alkotó részeket, de amely a maga erejét, ellenálló képességét, összhangját éppen ezen részek szoros kapcsolatából meríti. A jó tanterv olyan, mint egy filozófiai rendszer, melyben egy nagy vezető gondolat uralkodik. A jó tantervben semminek sem szabad lennie, aminek csak magában van értéke, másra való tekintet nélkül. Az elszigetelt tantervi elem holt anyag (Die Vereinzelung der Vorstellungen ist der Tod des Geisteslebens); a kapcsolatoság hiánya miatt nem lehet benne élet. Ezt a ma már útszéli igazságot Herbartnak köszönjük és senkinek másnak.

Maradandó értékük van azoknak a tanulságoknak is, melyeket Herbart módszertanából meríthetünk. Az úgynevezett fokozatokat lehet bíráló tárgyává tenni, túlzott alkalmazásukat lehet is. kell is hibáztatni, de nem tagadható, hogy Herbart volt az, aki Pestalozzi tételét, mely szerint a módszernek a gyermek ismeretszerzésében mutatkozó törvényszerű menethez kell alkalmazkodnia, kiépítette és szigorú elméleti alapra helyezte. Didaktikai tette az a követelés, hogy tanító eljárásunkban is meghatározott elvet kell követnünk¹ s nem bízhatjuk reá magunkat pusztán az érzelmi hatások megkapó erejére, a gyermeki lélek meghatottságára és megrendülésére, az áhítatos befogadás véletlenségeire.

Végül nem szabad felednünk, hogy Herbart volt az, aki a neohumanizmus fénykorában, mikor a klasszikus nyelveken

¹ Herbart felfogását az Allgem. Päd. Bevezetésének következő része tükrözteti leghívebben; „Mit dieser Verkettung alles und jedes in Beziehung zu denken, was man dem Zögling darreichen, was man in sein Gemüt niederlegen könnte; zu untersuchen, wie man es aneinander fügen, also wie man es aufeinander folgen lassen müsse, und wie es wieder zur Stütze werden könne für das künftig Folgende: dies gibt eine unendliche Zahl von Aufgaben der Behandlung einzelner Gegenstände, und dem Erzieher unermesslichen Stoff zum unaufhörlichen Überdenken und Durchmustern aller ihm zugänglichen Kenntnisse und Schriften, so wie aller anhaltend fortzusetzenden; Beschäftigungen und Übungen.“

rés a matematikán kívül más művelődési anyagra oly kevés súlyt vetett az iskola, az emberre és a természetre vonatkozó ismereteknek teljes egyensúlyát hirdette, vagyis a természettudományoknak alapos oktatását didaktikájának egyik sarkpontjává tette. A műveltség belső összhangja és egysége érdekében tiltakozott az ellen, hogy a nevelő oktatás fokán bárminő irányban túltengjen az érdeklődés. Hosszú időnek kellett eltelnie, míg a pedagógiai elmélkedők Herbartnak e tanítását megértették és magukévá tették.

31. Herbart pedagógiájának hatása. – Mint fentebb érintve volt, Herbart pedagógiája a mester életében különösebb figyelmet nem keltett. A rendszer rajongói akkor még csak nevelődtek. A század hatvanas éveitől kezdve azonban német földön – kitűnő tanítványok lelkes közreműködésével – Herbart híveinek évről-évre nagyobbodó tábora alakult, mely rendkívüli tekintéllyel és majdnem szuverén hatalommal uralkodott elmélkedőkön és gyakorlati tanférfiakon egyaránt, s mérhetetlen nagy irodalmat hozott létre.¹ E mozgalom részesei általában három csoportra oszthatók. Az elsőnek feje *Ziller Tuisko*. Neki és híveinek az volt a törekvésük, hogy Herbart tanait a legapróbb részletekig kidolgozzák és lehetőleg továbbfejlesszék; ezalatt azonban a rendszerbe igen sok nem herbarti vonást vittek be s ezzel az eredetileg jóval szabadabban megfogalmazott neveléstanat mesterkéltté tették. Bizonyos, hogy Ziller korántsem egyenlő Herbarttal.² A második csoport fejének *Stoy Károly Volkmar*t tekinthetjük. Jellemzi őket Herbart rendszerének szabadabb, de szellemében hívebb értelmezése. Azt lehetne mondani, hogy ők értették meg legjobban Herbart neveléstanát. A harmadik csoportba sorolhatók azok az elmélkedők, akik Herbartból indulnak ki, de utóbb egészen a maguk útjait járták s a mestertől kapott ösztönzéseket önállóan dolgozták fel. Magasan kiemelkednek soraikból *Waitz Tivadar* és *Willmann Ottó*. A herbarti neveléstan a század vége felé és a huszadik-

¹ Tájékoztató végett 1. A. Zimmer művét: *Früher durch die deutsche Herbart-Literatur* 1910. A magyar Herbart-irodalomra nézve v. ö. az *Umriss* magyar fordításában Finácsy Bevezetésének 22 s. k. lapjait.

² V. ö. Sallwürk, *Das Ende der Ziller'schen Schule*. Frankfurt a. M. 1904.

nak elején ismertté vált *Franciaországban* (Roerich, Pinloche, Mauxion, Gockler), *Angliában* (Adams, Dodd, Felkin, Findlay, Hayward), *Olaszországban*. (Fornelli, Credaro), és az *Északamerikai Egyesült Államokban* is, de hasonlíthatatlanul kisebb hatással, mint Németországban.¹ Hazánkban *Kármán Mór* utat ennek a pedagógiának, maradandó sikerrel. Mindez 1914 előtt történt. A világháború okozta nagy összeomlás, a világnézetek harca, a politikai, társadalmi és gazdasági viszonyok gyökeres átalakulása és sok egyéb mérlegelhetetlen körülmény más síkra állította a nevelésről való gondolkodást. A rendszer, s különösen didaktikai része a pedagógiai elmélkedésekre ma is közvetett hatással van, de a maga egészében már nem élő valóság, hanem értékes történeti jelenség.²

¹ Német herbartianusok (a fentemlítettek kivül): Flügel, Franke, Fröhlich, Häntsch, Lange (Über Apperception), Rein, Sallwürk, Strümpell, Ufer, Wiget stb,

² A mult század nyolcvanas éveinek közepén indult meg Németországban a *Herhart-ellenes áramlat*, mely azóta folyton tart. sőt arányaiban mindinkább erősödik, habár az egész hadjárat éle ma már nem annyira Herbart, mint Zillier és hívei ellen irányul. Mindinkább uralkodóvá válik az a meggyőződés, hogy félretéve a túlzók, szertf lenkedők, pedánsok műveit, melyek kiforgatták a Mester gondolatait eradei értelműkből, vissza kell térni magához Herbarthoz, nem” azért, hogy vakon kövessük, és rendszerét, úgy, ahogy van, magunkévá tegyük (ami anakronizmus volna), hanem hogy lelkiismeretesen tanulmányozzuk elméletét s ily módon ösztönzéseket nyerjünk arra, hogy tudományos alapon és módszerrel tárgyalhassuk a neveiés problémáit. Aki tudományos pedagógiát akar tanulni, ma sem tehet jobbat, mint hogy legelőször is Herbarthial igyekszik megismerkedni. Aki ezen a propedeutikus tanfolyamon keresztülment, iskolázott elmével foghat hozzá, a további vizsgálódáshoz, A herbarthi pedagógia tanulmányozásának tehát iskoiázó, didak'ikus értéke van, s ezt az értékét sohasem fogja elveszteni.

A herbarti pedagógia és filozófia ellen *Dittes* bécsi tanár bontott először zászlót 1884-ben, az általa szerkesztett Paedagogium hasábjain. Apróra széjjelszedte a rendszert, főleg Herbart etikáját (pl. az öt eszme tanát) és pszichológiáját sújtva kritikájával. (Válaszoltak neki Just, Glöckner, Flügel a Jahrbuchban). Dittes támadásai kinyúlnak 1886-ig s számos folytatóra találnak. Ilyenek *Wesendonck és Bartels*, kik különösen Zilliernek a kultúrhistóriai fokozatokra vonatkozó elméletét bírálják kérlelhetetlenül; következett *Ostermann*, aki Herbart képzetpszichológiájának egyoldalúságait igyekezett kimutatni, utalva arra, hogy az egész rendszerben mily alárendelt jelentőségű van az érzelmeknek. Ha csakugyan az érdeklődés az egész nevelés középponti fogalma, akkor a szívnek is van dolga a nevelésben, mert az ér-

32 Ziller (1817-1882) Lipcsében hirdette az általa alapított pedagógiai szemináriumban Herbart tanait s elmékedése eredményeit négy nagyobb művében¹ tette le. Neveléstana több lényeges pontban különbözik a Herbartétól. Egyik az, hogy két herbarti alaptudományához csatolt egy harmadikat a teológiát. A második eltérés, hogy az oktatás fokozatait (kényszerítő szükség nélkül) négyről ötre emelte s ezeknek a fokozatoknak oly értelmezést adott, melyek szinte megfosztják az oktatást közvetlenségétől, s művészi elemeit semmiképp sem engedik érvényesülni. A túlzott pszichologizmus következményeképp az egész oktatás, ahogy Ziller elgondolta, mintha vágányokon haladna. Emellett Ziller annyira bízott az oktatásnak a képzetek alakulására irányuló mindenható erejében, hogy pedagógiájában szinte elhanyagolható mennyiséggé válik a szoros értelemben vett nevelés. Ő mondotta ki azt a végzetes szót, hogy ha az oktatás (tehát a képzetek megmunkálása) kellő módon gondoskodik az érdeklődésnek megteremtéséről, akkor a nevelésnek nem is kell a kedélyképzés érdekében külön intézkedéseket tennie.² Lényegesen eltér Ziller mesterétől a koncentráció értelmezésében is. Herbart inkább módszertani, Ziller szigorú tantervi koncentrációt kíván: az érzületi anyagot min-

deklódés gyökere a szívben, az érzelmekben van. *Richter* is Zillert támadta. *Vogel* a herbarti rendszer megkötöttségét hibáztatja, s szembe állítja vele Pestalozzit, akinek az egész pedagógiai tanítása a spontaneitás elvén alapszik. *Vogel* műve (1887) volt ebben az irányban az első; jóval megelőzte *Natorpot*. *Sallwürk* a herbarti elmélet pszichologizmusa ellen száll síkra s nyíltan hirdeti, hogy Ziller végleg lejárt magát (*Das Ende der Zillerschen Schule*). Ezekhez az ellenfelekhez tartoznak még *Hubatsch*, *Drews*, *Christinger* és *Bergemann*, Mindezek az írók még a XIX. század végéről valók, inig a XX. század beköszöntése óta *Natorp* áll a támadók élén. Ő és hívei a *Deutsche Schale* című folyóiratot foglalták le, rmg a herbarti pedagógia főorganuma a *Jahrbuchon* kívül a legújabb időkig a *Flügel-Just* és *Rein* szerkesztésében megjelenő *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* (mely azonban 1914-ben megszűnt). A *Fritsch* és *Schilling* által szerkesztett *Pädagogische Studien* a közelmúltig az egyedüli hamisítatlan herbarti folyóirat. (48. évfolyamával, 1926-ban szintén megszűnt).

¹ *Regierung der Kinder* (1850), *Einleitung in die Allgem. Pädagogik* (1856), *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht* (1865), *Allgemeine Pädagogik* (1876).

² Ziller, *Allgem. Päd.* 389. 1.

den osztály tanulmányainak középpontjába akarta helyezni és ezekkel belső kapcsolatba igyekezett hozni a perifériákon elhelyezett egyéb, tárgyi anyagot. A középponti anyag lesz az, melyben a gyermek lélektani fejlődése az egész emberiség művelődési menetének fázisaival találkozni fog, így keletkezett a kultúrfokozatoknak általában mesterként, s részleteiben is sok helyütt megtámadható elmélete. Herbart mindezt nem akarta, vagy nem így akarta. Ő csak a humaniorák oktatásának rendjét kívánta a történeti szukcesszióhoz szabni, abból indulva ki, hogy a gyermekkel lehetőség szerint át kell élelni az emberiség kulturális haladásának egymásutánját, mert „a legmagasabb, amit az emberiség a maga lételének minden pillanatában tehet, hogy eddigi kísérleteinek egész nyereségét a fiatal nemzedéknek koncentráltan átadja.” Ma Zillerianusok már nincsenek. Egyesületeik és folyóirataik megszűntek. Ziller utolsó jelentős tanítványa Rein Vilmos¹ elhunyt s világhírű jénai pedagógiai szemináriumának vezetését egy merőben modern vágású, Herbarttól és Zillertől teljesen idegen gondolkodó vette át.

33. Stoy (1815-1885), Herbart személyes tanítványa alapította meg Jénában a fent említett pedagógiai szemináriumot és gyakorló iskoláját, s ez intézményben hirdette és alkalmazta hiven mestere szelleméhez a herbarti pedagógiát, melynek tanaitól azonban néhány alapvető kérdésben kénytelen volt – teljes joggal – eltérni. Herbart a testi nevelést nem tekintette pedagógiai feladatnak. E hézagot töltötte ki Stoy, amidőn (nyilván Rosenkranz hatása alatt) ekként állapította meg az elméleti neveléstudomány részeit: ápolástan (dietétika), oktatástan (didaktika), vezetéstan (hodegetika). E felosztás természetesen maga után vont a herbarti kormányzásnak a vezetéssel való egyesítését, aminthogy e kettőnek teljes elkülönítése sem elméleti, sem gyakorlati szempontból kielégítő módon nem is igazolható.

¹ Főművei: Herbart's Regierung, Unterricht und Zucht (1873); Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts (mások társaságában) 8 kot. (1878-1895); Pädagogik in systematischer Darstellung, 3 köt. (1911-1912). Szerkesztője volt az Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik című nagy vállalatnak.

Jellemzi továbbá Stoy pedagógiáját, hogy megalkotója a mester rendszerének, melyben elmélet és gyakorlat sűrűn keresztezi egymást, jól artikulált szerkezetet adott. Az egész neveléstudomány ugyanis szerinte három részből áll: Bölcséleti (filozófiai), gyakorlati és történeti pedagógia. Az elsőben megkülönbözteti a teleológiai (céltant) és metodológiát (módszertant), az utóbbiban a fent említett három diszciplínát (diétetika, didaktika, hodegetika); a gyakorlati pedagógiát felosztja két részre: az osztatlan nevelésről szólót (család és nevelő intézet) és az osztott nevelésre vonatkozót (iskola). A neveléstudomány harmadik része a történeti pedagógia, foglalkozik az elméletek és intézmények fejlődésével. Ez az egyszerű és világos felosztás kétségkívül hatással volt a herbarti pedagógia századvégi íróira.¹

34. Waitz (1821-1864) elméleti műve „Általános Pedagógia” (1852)² valószínűleg tökéletesebb alakban maradt volna reánk, ha a korán elhunyt szerző még átdolgozhatta volna. Így is becses emléke egy önálló utakat kereső, mélyen járó szellemnek. Kimagasló voltát bizonyítják a munka újabb és újabb kiadásai.

A nevelés célja Waitz szerint az, hogy a gyermeket az erkölcsös életre előkészítse.³ Ez az erkölcsiség pedig nem egyéb, mint a) az embernek önmunkásság által elért meg-egyezése saját egyéniségével (belső szabadság), b) mások egyéniségével (jóakarát) és az emberi érdekekkel (hivatás), - vagyis: a nevelés olyan embert formáljon, aki erkölcsileg szabad, aki mások iránt jóindulattal viseltetik, s aki hivatását az egyetemes emberi érdekekkel egyezően teljesíti. Ezt a célt

¹ Stoy klasszikusnak mondható főműve: Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 1861 (második kiad. 1878). – Rein V. is elméleti és gyakorlati pedagógiát különböztet meg; amabban teleológiai és metodológiát; az utóbbiban didaktikát és hodegetikát (a testi nevelést Herbart-hoz hiven, a vezetéstanhoz sorolja).

² Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von O. Gebhardt Langensalza 1910.

³ A nemzeti vonást, akárcsak Herbart, különösebben nem emeli ki Waitz, mert „Nationalitäten” úgymond „werden nicht gemacht durch Erziehung; sie müssen in -der Geschichte von selbst wachsen (66 sk. 1.).

a nevelés három együttes ténykedéssel érheti el: a) a szemléletnek, b) a kedélynek, c) az értelemnek kiművelése által. Az első az érzékek nevelésével és a játékkal történik; a második nem más, mint a tulajdonképeni erkölcsi nevelés, (melyet a szerző Herbartnak egy más értelemben használt műszavával Regierungnak nevez), a harmadik az oktatás.

A nevelés részei közül legfontosabbnak tartja az író a kedélynevelést. A kedély és az értelem együttvéve teszik a jellemet, melynek legfőbb kritériuma a lelkiismeret. A gondolatmenet ez: A lelkiismeret nem született velünk, hanem nevelés eredménye (Sein Gewissen ist daher etwas Erworbenes). A legelső években a gyermek lelkiismeretességének indítéka a szülők szeretete és tekintélye, s ezekből erednek mintegy észrevétlenül a legegyszerűbb erkölcsi normák. Később a nevelésnek úgy kell intéznie a dolgát, hogy mindenkor csakis helyes képet adjon az erkölcsi világnak és így lassanként meggyökeresítse a gyermek lelkében az erkölcsi értékítéleteket. Kezdetben tehát a lelkiismeret gyökere az érzelmekben van; később erkölcsi fogalmak alakulnak s ezzel a lelkiismeret tudatossá válik. A kedélynevelés alaki szempontból lehet pozitív, mely végelemzésben arra törekszik, hogy az emberiség magasabb érdekei iránt tegye fogékonnyá a gyermeket, és lehet negatív, mely mindent íávol tart, ami e törekvésnek útjában van. Mindezt bizonyítja, hogy Waitz a herbarti pedagógiának legkevésbé kidolgozott részét, a Zuchtról szólót igyekezett tüzetesebben kifejteni, abból az alapgondolatból kiindulva, hogy az egész nevelés súlypontja nem az értelemre, hanem a kedélyre (ill. akaratra) esik. A nevelés összes ténykedéseit az akaratképzésnek kell alárendelni.¹ Valóban, Waitz művében aránylag keveset olvasunk koncentrációról, formális fokozatokról, módszerről; annál többet az akarat, érzelmek, kedély neveléséről, a szemlélet kifejlesztéséről, az esztétikai képzésről, a vallásos érzelmekről, a vallástani oktatás szükségességéről, stb. Ez a pedagógia a maga egészében túlnyomóan voluntarisztikus.

¹ „Laufen demnach aile Fäden des Erziehungsgeschäftes in der Gemütsbildung als ihrem gemeinsamen Mittelpunkt zusammen, so folgt, dass die Entwicklung der Intelligenz ebenso wie die Kultur des sinnlichen Vorstellungskreises sich jener unterzuordnen hat und ihr dienstbar werden muss” (117).

35. Willmann (1839-1929) eleinte egykori tanárának Zillernek nyomdokain haladt, amiről 1869-ben megjelent első műve *Pädagogische Vorträge*) és Homerosból vett olvasókönyve tanúskodik. Már egészen önálló elmélkedésre vall két évtized múlva kijött Oktatástana, a század második felének egyik legjelentékenyebb neveléstani munkája. Miként a részletes cini sejteti. Willmann az oktatást nemcsak nevelő hatásának tekinti az egyénre vonatkoztatott herbarti értelemben, hanem úgy fogja fel, mint a társas közösség művelődési javainak, melyeket történeti éiete során szerzett, megőrzésére és továbbfejlesztésére szolgáló tevékenységet. Ezért idézi Stuart Mill híres rektori beszédének azt a mondatát, mely szerint a nevelés minden egyes nemzedéket képessé akarja tenni arra, hog> azt a műveltséget, melyet elődei tő] kapott, legalább is lenntartsa és lehetőleg gyarapítsa . Willmann nem ismer egyéni műveltséget, mintilyent, mert az egyénnek a művelődése kollektív munkásság is egyzersmind, ama megszámlálhatatlan köteléknél fogva, melyek az egyént a társas közösséghez fűzik. S ez a szempont nemeseik társadalmi, hanem történelmi is, amennyiben Willmann társadalmon nemcsak a jelenleg élő nagy emberi közösséget érti, hanem valamennyi eddig elmúlt nemzedéket, melyek a kultúra létrejöttén fáradoztak. Ezt a jelentős gondolatot dolgozta ki művében Willmann; ez vonul végig a könyv minden szakaszán.

A művelődés munkája egyszerre egyéni és szociális munka. Amilyen bizonyos az, hogy a műveltség, melyet valamely egyén szerzett, az ő sajátja, oly kevésbé lehet ez a műveltség az ő elkülönült birtoka, hanem oly birtok, melyet a birtokos másokkal oszt meg, ha ugyan velők együtt nem szerezte meg.²

Látni való, hogy ebben a felfogásban s annak minden vonatkozásában a történeti elv uralkodik. S ezért Willmann a művelődési anyag kiszemelésében – páratlan történeti erudiciójának mérővesszejével – elsősorban azt nézi, hogy jelenlegi mű-

¹ Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig. 2 kötet 1832-1888. 5. kiadás 1923-ban. A művelődés-ügy történeti típusairól szóló első részt a 4. kiadás után magyarra fordította Schütz József. Budapest, 1917.

² Didaktik als Bildungslehre (Bevezetés).

veltségünknek minő elemei azok, melyek az elmúlt nemzedékek vállvetett fáradozáisaival létrejöttek és reánk maradtak, s azután felveti azt a kérdést, hogy ezen kollektív művelődési elemeknek elsajátítása és lehető gyarapítása miképen történhetik meg?

Az oktatás tárgyait eszerint három csoportra osztja Willmann, úgy, amint anyaguk a történet folyamán kezdettől végig kialakult. Az elsőt a műveltség alapvető elemei (die fundamentalen Elemente der Bildung) alkotják, melyek legrégebbek és egyúttal legalkalmasabbak a szellemi képességek kiművelésére: a klasszikus nyelvek és irodalmak, matematika, vallás és filozófia. A második csoportba tartoznak azok a tárgyak, melyek utóbb járultak hozzá az eredeti művelődési anyaghoz (die accessorischen Elemente der Bildung), s nem annyira alaki képzést (Können und Üben) adnak, mint inkább ismereteket nyújtanak: történelem, földrajz, természetrajz, természettan és kémia. A készségeket (Fertigkeiten) fejlesztik a harmadik csoport tárgyai: ének, zene, rajz, kézimunka, torna.

Az oktatás módszerét a mondott cél mértéke szerint vizsgálva Willmann nem éri be a herbarti kategóriákkal. Az elsajátítás lélektani mozzanatai szerinte is a felfogás, a megértés és az alkalmazás, logikai mozzanatai az analízis és szintézis; de eme „technikai” eljárásokon kívül az író egy organikus-genetikus tanmenetet is szükségesnek tart, mely számot vet a tárgy természetével, azaz: struktúrájával. Ez pedig akkor történik, ha az oktatás a különböző tanítási anyagon kimutatja „annak az alakító elvnek hatalmát, mely az illető tudományt vagy művészetet életre keltette, mely fejlődését vezette és ezért áthagyományozását is szabályozta.”

A történeti és társadalmi szempontoknak szoros kapcsolatba hozatala érthetővé teszi, hogy Willmann mily nagy értéket tulajdonít az egyháznak, mint a művelődés legrégebb és legegységesebb hordozójának, mily ellensége minden művelődési monopóliumnak és egyformásításnak, mily nagyra becsüli a nevelő intézmények jellegét (szabadságát), s mily ellensége a közoktatás államosítására irányuló mindennemű törekvésnek és álláspontnak. Minden úgynevezett állami pedagógia egyoldalú, mert nincsen történetisége. Ezt úgy érti, hogy az ál-

lam szervező tevékenysége rendszeresen elfelejteti azokat a történeti tényezőket, melyek sokkal korábban alakították a nevelést, mint bármilyen politikai kötelék.

Nem szabad, hogy a modern állam sokszoros érdemei a művelődés körül annak túlbecsülésére vezessenek. Az iskolák nem az állam intézményei és a művelődés munkáját nem az állam indította útjára; amazokat és emezt már készen találta. Az állam nem kiművelője a népnek, hanem, ha feladatát jól fogja fel, csakis sáfárja a nép tulajdonában levő művelődés tőkének.¹

Amikor ki akarjuk emelni Willmann könyvének gazdag tartalmából a legjelentősebb gondolatokat, nem szabad végül megfélekezünk arról a mélyen szántó és következményeiben nagy hatású különbségtételről, melyet a szerző oktatás és művelés (Unterricht, Bildung) között tesz s mely kitörölhetetlen bélyeget nyom egész elméletére. Az oktatás az embert csak egyik oldaláról nézi, a művelés mindent felölel: értelemre, ízlésre és akaratra irányul egyaránt. Az oktatás ismereteket és készségeket nyújt, a művelés sokkal többet.

A művelés belső szellemi alakítás és ebben az értelemben szembe kerül a megtanulással és megtanítással (Anlernen und Anlehen); a művelés is, épp úgy mint az oktatás, tartalmat nyújt, de túlmegy a pusztá ismeret- és készségszerzésen, amennyiben az anyagot szabad rendelkezésre álló, szellemileg termékenyítő elemmé teszi. Egy tantárgy oktató tartalma hozzájárul a tudás körének kitágításához, művelő tartalma az a növekedés, melyet a szellem plasztikus erejének ad. Amit megtanultunk és begyakoroltunk, feledésbe mehet; de az a műveltség, melyet egyszer megszereztünk, megmarad akkor is, ha megszerzésének eszközei (ihre Vehikel) jórészt feledésbe kerültek; amaz csak birtok, emez egyszersmind a személyiség meghatározottsága.

Bizonyos, hogy Willmann didaktikai elméletében korunk és mai nemzedékünk széles rétegei nem osztoznak. A művelt-

¹ Didaktik als Bildungslehre II. 522.

² Didaktik als Bildungslehre (Bevezetés).

ségnek, mint hosszú történeti fejlődés eredményének gondolata, a nevelésre vonatkoztatva, nem lehet rokonszenves azok előtt, kik beérik a tényekkel, s nemcsak fölöslegesnek, de ártalmasnak ítélik eredetök felfejtését, mert ez szerintök csak a tények hamis értékelésére vezet. Szemökben a társadalom fejlődésének, tehát történetének megismerésére való törekvést is ki kell zárni a nevelői gondolkodás köréből, mert a társadalmi szempont pedagógiai vonatkozásában nem jelenthet mást, mint a nevelésnek a ma élő nemzedék szükségleteihez való alkalmazását. Ámde mindazok, kik műveltségünket csak történeti feltételezett-ségében tudják megérteni és igazságosak akarnak lenni ama történeti hatalmak iránt, melyeknek együttessége hozta létre kultúránkat, megértéssel fogják e könyv lapjait íorgatni; sőt még azok is, akik az általános elvi alapokkal nem értenek egyet, nem egy tanulságot fognak meríthetni e munkából, mely részleteiben valóságos kincsesbányája a bámulatosan sokoldalú tudományosságnak és emellett kiváló példája egy rendszerező elme összefoglaló erejének. Azt sem szabad szem elől téveszteni, hogy annak a később oly jelentőssé váll gondolatnak kialakításában, mely szerint a pedagógiának mint kultúrtudománynak mai műveltségünk elemzése és pedagógiai értékelése jut feladataul, önnök a didaktikának nem csekély része volt. A műveltség es művelődés fogalmának problematikájában semmiképen sem lehet elsiklanunk Willmann didaktikája mellett.¹

36. Kármán (1843-1915) Zimmermann Róbert és Ziller Tuisko személyes tanítványa,² a század hetvenes éveinek elején kezdette meg a herbarti pedagógia eszmekörében gyökerező küzdelmes munkásságát. Ő előtte is voltak hazánkban a pedagógiának lelkes szószólói és tanítói. Rendes tanszéke is

¹ [Pohl, W.: O. Willmann, der Pädagoge der Gegenwart (1930). – Pixberg, H.: Soziologie u. Pädagogik bei Wiümann, Barth, Litt und Kriek (1929). – Seidenberger, J. B.: Otto Willmann. Einführung in sein pädagogisches und philosophisches Schaffen (1923).]

² Zimmermann herbartista filozófust (s még Bonitz és Vahlen elsősorú filológusokat) három évig hallgatta Kármán a bécsi egyetemen; később két évig Lipszében Ziller Tuiskónak volt tanítványa és pedagógiai szemináriumának tevékeny tagja. L. Geréb József: Kármán élete (Kármán-Emlékkönyv. 8 sk. 1.).

volt 1814 óta a pesti egyetemen,¹ a debreceni ref. kollégiumban 1825 óta tanították² s a papnevelő intézetekben is gondoskodva volt már pedagógiai előadásokról. Kármán előtt is voltak írónk, kik elmélkedtek a nevelésről, de egy részük nem volt szakszerű pedagógus, hanem kultúrpolitikus. (Széchenyi, Wesselényi, Fáy András, Eötvös), kiknek méltatása más összefüggésbe kívánkozik, más részük pedig, kiknek szakszerű pedagógiai illetékessége nem vonható kétségbe, vagy a külföldi elmélkedők valamelyikének utánczó, vagy a szónak jobb-rozsabb értelmében eklektikusok voltak. Szilasy János Neveléstudománya (2 kötet 346-1 366. I. 1827), Spányik Glycér *Doctrina Educationis* (251. I. 1835), Grynaeus Alajos *Paedagogia Sublimiorja* (108. I. 1851) szorosán követik Mildét és Niemeyert,⁸ kiknek műveit már 1812-ben ajánlotta Ürményi a tanárjelölteknek⁴ s hivatalos kézikönyvnek nyilvánította a katolikus klérus.⁵ A nagyműveltségű Peregriny Eleknek 1864-ben megjelent Általános Neveléstana (278. I.) a legkülönbözőbb pedagógiai írók műveiből szerkesztett, zavaros beosztású egyveleg. F'ejér Györgynek, Imre Jánosnak, Köteles Sámuelnek, Hetényi Jánosnak, Erdélyi Jánosnak a nevelésről való gondolatai filozófiai műveikben kapnak mellékesen helyet⁰ s eredetiségre nem tarthatnak számot. Lubrich Ágostnak 1868-ban megjelent, utóbb akadémiai nagyjutalommal megtszelt négy kötetes műve (Neveléstudomány) tisztára eklektikus munka minden önállóság nélkül.

Herbartról ezen egész hosszú, hetven évet felölelő idő-

¹ Fináczy E.: A pedagógia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig. *Magy. Paed.* 1905: 584-588.

² Szilasy: A nev. tudománya, I. köt. 44. I.

³ Milde: *Lehrbuch d. allgemeinen Erziehungs-kunde.* Wien, 1811-19, – Niemeyer: *Grundriss der Erziehung und des Unterrichts.*⁴ 1801. Magyarra ford. Ángyán János: *Nevelés és tanítástudomány.* Pest, 1822. 2 kötet.

⁴ Komis: *A magyar művelődés eszményei.* I. köt. 307. I.

⁵ Szilasy, id. h. (I. 44 I.): „Azután ide tartozik még, hogy az 1822-ben a Nemzeti Szent zsinatra Pozsonyba összegyülekezett Egyházi Atyák a Nevelés Tudományának helyes és rendszerint való tanítására könyveket is határoztak meg, úgymint. . . Vincenz Eduard Milde” és „Vollständiges Handbuch ZUT Bildung umgehender Schullehrer von Ignaz Demeter.”

⁶ Szélenyi Ödön: *A filozófiai pedagógia magyar úttörői.* Sopron. 1931. 10. és k. 1.

szakban alig esik szó. Hatásának némi nyoma csak Beély Fidélnél (Alapnézetek a nevelés – és a leendő nevelő – s tanítóról. Pozsony, 1848) és a lent említett Peregriny Eleknél található. Az utóbbi azonban „bár kétségkívül forgatta, épp a döntő kérdésekben nem vett indítást Herbarttól.”¹ Ugyanez áll Lubrichról, aki utóbb (1875) két terjedelmes írásában” egyenesen szembehelyezkedett Herbarttal.

Kármán főleg négy területen igyekezett diadalra juttatni a Herbart és Ziller pedagógiájából merített alapelveket, abban az alakban, ahogyan őket saját elméjével átforgatta; mégpedig a budapesti egyetemen tartott előadásaival, a budapesti középiskolai tanárképző intézet gyakorló iskolájában folytatott negyedszázados fáradhatatlan munkásságával, a Magyar Tanügy című folyóirat hasábjain kifejtett bíráló és iránytmutató tevékenységével és a Közoktatási Tanács kebelében előterjesztett munkálataival, különösen a Középiskolai Tantervvel és a reá vonatkozó Módszeres Utasításokkal. Mint egyetemi előadó a Herbart szellemétől ihletett és évtizedeken át tömegesen látogatott kollégiumok hosszú során fejtegette tanait (logika, pszichológia, etika, általános pedagógia, gimnáziumi pedagógia, didaktika, pedagógia története). A gyakorló iskolában Kármán a fiatal emberek százait vezette be abba a pedagógiába, mely Herbart eszmekörében gyökerezett, de minden ízében magán viselte az önálló elmélkedés jellemvonásait. A Magyar Tanügyben Kármán, a fiatalabb írókat maga köré gyűjtve és vezetve, évekig tartó harcot vívott eszméiért, a kényelmes maradiság várát döngetve kritikai fegyverzetének súlyos csapásaival. Reformáló tevékenységének legkiemelkedőbb alkotása az 1879. évi tanterv.

Az a kérdés most, mi volt ennek a nagyhatású és a magyar szellemi életet megmozgató pedagógiának alapgondolata? Miképpen tagozódott Kármán elmélete, mely feladatokat tűzött ki a nevelésnek és oktatásnak, mely eszközöket jelölt meg számunkra s különösen mi az, amiben mestereitől, Herbarttól és

¹ Szelényi, id. m. 10. 1.

² Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar miniszteriális középiskolai tanterv. Bpest, 1875: 150 l. – Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedéseit tüzetesebben kimutató szemelvények. Bpest, 1875. 242 l.

Zillertől eltért? Azok az új szempontok, melyeket a nevelői gondolkodásba bevitt, adnak rendszerének súlyt és jelentőséget a nevelés történetében.

Hogy a felvetett kérdésekre megfeleljünk, elemeznünk kell elméletét, melyet „Pedagógiai dolgozatok rendszeres összeállításban” című gyűjteményes munkájából ismerhetünk meg.¹

37. Kármán pedagógiai elmélete. – Mint fentebb láttuk. Herbart a pedagógiát a filozófia egy részének tekintette. Kármán szerint a neveléstan önálló kutatási területtel rendelkező tudomány, mely a „műveltség tényezőit, a nemzeti köztudat elemeit” teszi tanulmány tárgyává, megállapítja egymáshoz való viszonyukat, kiszemeli a nevelés számára való javakat s megjelöli a műveltség elsajátítására szolgáló eszközöket. Más szóval a pedagógia műveltségstudomány. S mivel az ember nemcsak társas, hanem történeti lény is, s az emberiség és a nemzet csak iörténeti élet Folytán alakul ki, azért a műveltségstudománytól irányított „nevelői munkásság szükségképpen kísérelje” az emberiség és a nemzet történelmi munkájának. Az elmélet élén álló ez a történeti alapelv végig vonul Kármán egész pedagógiáján.

Herbart pedagógiájának két alaptudományát Kármán is megtartja (csak hogy „segédtudományoknak” nevezi őket). Szerinte is ezek a pedagógiai elmélet alapjai, ezek szolgáltatják „a mértéket is pedagógiai eszmék valódi értékének megbecsülésére.

„Mentől biztosabb az erkölcsstani és lélektani alap, annál szorosabb s világosabb a pedagógiai eszmék összefüggése ezen bölcséleti alappal, annál magasabb és állandóbb lesz becsök.”

Ez általános egyezés mellett azonban lényeges különbségek vannak a két gondolkodó erkölcsstana és lélektana között.

Ami az elsőt illeti, a legnagyobb felfogásbeli eltérés abban van, hogy míg Herbartnál az úgynevezett gyakorlati eszmék tulajdonképpen intuáció szülte normák, egyszerű akaratviszonyok belső szemlélése által támasztott tetszés vagy nem-tetszés normái, addig Kármán mindenképp magát az erkölcsi cselek-

¹ Budapest, 1909. 2 kötet (456+488).

vést veszi vizsgálat alá, s az erkölcsiség elemeit a lelki élet fejlődésében igyekszik kimutatni.

A nevelés törekvése odairányul, hogy az emberi lélek teremtsen az erkölcsösségnek hazát; e törekvésben csupán oly elmélet gyamolíthatja, mely a lelki élet fejlődő jelenségeiben kész felkutatni az erkölcsösség egyes elemeit.

E lelkijelenségek közt az első az *érzet*, melynek hatalmassága, sokoldalúsága és összhangja lesz legnagyobb hatással erkölcsös életünkre. Ebben a három mozzanatban rejlik a tökéletesség erkölcsi eszméjének három fejlődési fokozata. A második lelki jelenség a *képzet* és a vele kapcsolatos nemes *indulat*, melynek világában az erkölcsi alakulás a viszonyosság, törvényesség és jogosság hármasság fokozatán halad; Összefoglaló eszméjük a jóság erkölcsi követelése. A harmadik lelki jelenség az *akarat*, meg pedig az állhatatos, jellemes és egyéni akarat, melyeknek együttességét fejezi ki a személyiség eszméje. Végül, az akarat tetteges realizálásához, a cselekvéshez szükséges az *elmélkedő ész ama tevékenysége*, „mely a tett végrehajtása előtt mintegy számbaveszi a körülményeket, eszközöket stb.” Amit csak okossággal, célszerűséggel és lelkiismeretességgel lehet elérni. E három mozzanat összefoglalása a szentség eszméje. Mindezt Kármán hosszasan és részletesen megokolja. Itt csak az eredményeket közöltük vázlatosan.

Tanakodni lehet arról, vajjon az erkölcsiségnek a lelki fejlődés fokozatai szerint való kialakulása, úgy ahogyan azt Kármán elgondolta, biztosítja-e a cél elérését, s vajjon lehet-e általában lélektani alapra helyezni egy értékrendszert? Akadhat tán valaki, aki az ily módon keletkezett fölötté tetszetős skémát (melyet megalkotója táblázatba is foglalt) vagy annak valamely tagozatát önkényesen megállapítottnak fogja tartani. Egy azonban bizonyos, hogy az etikában nem követte mesterét Kármán, s hogy idevágó gondolatmenete lényegesen különbözik Herbartétól és Zillerétől. Még inkább állítható ez a lélektanáról, amelyben Kármán elveti a metafizikai alapot s a lelki életnek a pszichikai mechanizmus szerint való magyarázatát. Ezt hipotézisnek tekinti, „mely rideg egyoldalúságában” nem volt fenntartható.

A fent vázolt fejlődésmenethez szabja Kármán a nevelés munkáját, melynek elméleti megalapozását nem tartja lehetőnek sem az elvek és a módszerek logikai elrendezésre veí, sem pusztán lélektani megfigyeléssel. Az egyik eljárás téves, mert a nevelés tényezőit nem a célból vezeti le, a másik azért nem fogadható el kizáróan, mert a lelki jelenségek mindegyike, még a legegyszerűbbnek látszó is, „számos lelki tény találkozását tünteti fel,” vagyis annyira bonyolult, hogy kiindulásul nem szolgálhat.

Szintoly kevésbé remélhetni megállapodást a másik, főleg újabb időben megkísérelt amaz eljárással, mely a lelki élet megfigyeléséből, pszichológiai törvényekből kiindulva akarja szabályozni a maga munkáját. Minden lelki jelenség, minden egyes szellemi munkásság számos pszichológiai tény találkozását tünteti fel. A legcsekélyebb szellemi munka is, pl. a pusztá visszaemlékezés, azonfelül nem annyira az alkalmazásba jövő pszichológiai törvények, mint inkább a működő elemek folytán különbözik a magasabbtól, pl. a művészi koncepciótól. Minél pontosabban végzi a pszichológia munkáját, minél általánosabb érvényű kategóriákat és törvényeket állapít meg, annál kevésbé válik arra alkalmassá, hogy azok fonalán tekintsük át a nevelés munkáját. Jóban és rosszban, szellemi egészségben és lelki betegségben ugyanazon törvények működését látja a pszichológiai elmélet; a nevelés gyakorlatában ép a jó és a rossz, az egészség és a betegség szigorú különválasztása a kiindulópont. Egyedül a nevelés céljának, az ember erkölcsi feladatának helyes taglalása határozza meg eszközeinek a becst, s adhat útmutatást arra nézve is, minő pszichológiai törvények alapján szabályozható az eszközök alkalmazásának a módja.

A felosztás alapját az erkölcsi életnek, a helyes cselekvésnek lélektani tényezői szolgáltatják. A nevelés első része, a *test ápolása és gyakorlása (diétetika és gimnasztika*, amiben szintén eltér Kármán a mestertől, aki az ápolást az orvos hatáskörébe utalja), mely funkciók az érzékenységnek minél hatalmasabb, sokoldalúbb és összehangzóbb kifejlődését fogják célba-venni. A cselekvő élet második tényezőinek, a képzelet- és indulatkozta motívumoknak helyes irányítását a *vezetés* elmélete (*hodegetika*) adja meg. A feladat itt nemes indulatok éb-

resztése, a viszonyosság, törvényesség és jogosság érzelmeinek keltése és meggyökereztetése a család körében, az iskolai közösségekben, példaadással, tekintéllyel és szeretettel.

A vezetés nevéét; melyet a Herbart-féle pedagógia [Stoy] vitt be a tudományba, magam egészen más értelemben, s úgy hiszem, helyesebben is alkalmaztam.¹

Az akaratra, mint a cselekvés harmadik tényezőjére irányul a nevelés harmadik ága, a *fegyelmzés (taktikák)* melynek célja, hogy a növendékben állhatatos, jellemes egyéniséget teremtsen. A vezetés lekötni igyekszik a növendék érdeklődését és érzelmeit a közösség javára; „a fegyelmzés viszont urává akarja őt tenni önmagának”. (Önuralom, lemondani tudás, önállóság, önismeret).

A cselekvés utolsó tényezőjére vonatkozó munka az *oktatás*, melynek elmélete *\$'diciakikól* Ezt dolgozta ki Kármán legrészletesebben.

Ha eddig meggyőződhattünk arról, hogy Kármán pedagógiája korántsem másolata vagy akár csak uszályhordozója Herbart vagy Ziller vagy más herbartista író neveléstanának, még inkább meg fog erősödni ez a hitünk, ha ügyelembre vesszük azokat az általános szempontokat, melyek a társas közösség pedagógiai és különösen didaktikai) értékelésében mutatkoznak Herbart egészen kétségtelenül az egyént nézi, mikor a nevelésről értekezik; a társas közösséget úgy is, mint célkitűző tényezőt, úgy is, mint a nevelés színhelyét háttérbe szorítja. A szociális érdeklődés csak mint az érdeklődési nemek egyike szerepel Herbart didaktikájában, s az úgynevezett leszármaztatott eszmék (rendszerek) nagyon alárendelt helyet foglalnak el az egész rendszerben. Ezzel szöges ellenlétben Kármán akkor is, mikor az egyén neveléséről ír, tekintetét mindig az összességre, az egész emberiségre s ennek keretében legfőképpen a nemzetre szegi.² Az a tudatosság, mely a jó nevelésnek eredménye kell

¹ Ezt úgy érti, hogy a Herbart-féle kormányzást (Regierung) mint önálló pedagógiai ténykedést helyteleníti, sőt ellenmondásokkal teljesnek mondja.

² V. ö. Tettamanti Béla: A közösség gondolata Kármán M. nevelésméletében. Szeged, 1928.

hogy legyen, Kármán szerint „nemcsak egyéni, hanem köztudatosság is, a nemzetnek tudata”, a nemzetnek világos látása a saját feladatairól. A nevelés legmagasztosabb feladata, hogy a növendék majdan megfelelő készséggel foglalhassa el helyét

„abban a nemzeti közösségben, melyre őt előkészíteni kötelességük maguknak a nevelőknek is, mint a nemzet jövőjéért felelős tagjainak.”

Az iskolát úgy kell felfogni Kármán szerint, hogy annak feladata „a nemzet tagjait közös célra törő, közös munkába és közös gondolkodásba bevezetni.”

Mi az iskolát nemzeti intézménynek tekintjük, melynek feladata, hogy megtanítsa növendékeit mindarra, amit a nemzeti művelődés szempontjából tudniok kell és hozzászoktassa őket a közös munkához, ami eredetileg nem minden természetel vág össze.

A nemzeti nevelésről táplált ennek a felfogásának megokolása közben lelkesen idézi kedvelt íróját, Széchenyit, a nagy nemzetnevelőt, aki azt tűzte ki a magyar feladatául, „hogy az emberiségnek megtartsan egy nemzetet.”

A nemzeti gondolatnak ez a minden egyebet megelőző nagy jelentősége Kármánnak főleg az oktatásra vonatkozó fejtegetéseiben mutatkozik. Ziller művelődéstörténeti fokozatait például épp azért nem fogadta el, mert az emberiség, s nem a nemzet történelmének fonalán haladnak. Ziller, mint ismeretes, az ó- és újszövetségből vett olvasmányokat használja fel az emberiség történeti fejlődésének megéreztetésére, ezeket az olvasmányokat helyezi el az egyes történeti fokok érületi anyagának középpontjába s csak e középpontok körül csoportosítja a görög-latin és a nemzeti történet megfelelő részeit. így szerepelnek egymás mellett egy és ugyanazon a fokon nem éppen könnyen érthető kapcsolatossággal, a pátriárkák és a német thüringiai mondák alakjai, így kerülnek össze Mózesrel és a bírák korával az Odysseia meg a Siegfried-monda, Dávid királlyal Nagy Károly, I. Henrik, Barbarossa Frigyes, Nagy Ottó, Habsburgi Rudolf, úgyszintén Herodotos története és Xenophon Ana-

basisa. Nem szükséges bizonyítani, hogy mindez mennyire mes-
terkélte és erőszakos.

Kármán újból végig gondolta az elmélet alapeszméjét,
s arra a meggyőződésre jutott, hogy

nem a néplélek leli magyarázatát az egyes életének fá-
zisaiban, hanem ellenkezőleg: nemzetének- élete adja meg az
egyéni élet nyitját Az emberiség nem alkot oly egységet,
hogy összefüggő szellemi életnek, értelmi és erkölcsi fejlődés-
nek alapjául volna tekinthető. Egyedül a nemzet, mely nyelvén-
ben a köztudatnak, hitében és szokásaiban a közérzületnek or-
gánumait bírja, lehet való substanciája az egyeden túlterjedő,
tokozatos szellemi haladásnak.

Ez a gondolat, mely lényegesen más, mint a Ziller elmé-
letében rejlő alapfelfogás, készítette Kármánt arra, hogy a kö-
zépiskola (s nem a népiskola) tantervének keretein belül a
magyar nemzet történeti életének fejlődését helyezze az érzületi
anyag középpontjába, s ezen az anyagon kívánta átélelni a
magyar tanulóval saját nemzetének múltját. Hat ily jelentős
történeti fokot talált, melyek mindegyikének egy-egy középisko-
lai osztály felel meg. E fokok: I. A honfoglalás. II. A keresz-
ténység felvétele és a királyság megalapítása. III. A tatárjárás.
IV. A magyar lovagkor. V. A magyar nemzet küzdelme törökkel
és némettel. VI. A reformkorszak. Az egyes fokozatok közép-
ponti hősei: I. Attila és Árpád. II. Szent István és Szent László.
III. Negyedik Béla. IV. Nagy Lajos. V. A Hunyadiak és Rákócziak.
VI. Széchenyi, Kossuth, Deák. Minden egyes történeti
fokozat szellemének illusztrálására bőséges irodalmi anyag
szolgál, egy-egy fő-műfajjal: I. Mese és monda (Priszkosz rétor,
Rege a csodaszarvasról, Keveháza, II: legenda (Szent Gellért
és Szent István legendája), III: történeti elbeszélés (Szalay László
Tatárjárás), IV: eposz (Toldi), V: líra, (Arany Hunyadi-bal-
ladák, Kuruc-költészet), VI: dráma (az utóbbit, magyarnak hi-
ányában, Shakespeareből kellett vennie a tantervkészítőnek;
akkor még nem volt meg Herczeg Ferenc Hídja). Szemelvények
Széchenyi, Kossuth, Deák műveiből (Deák 1861. felirati
beszéde). A középpontba helyezett magyar irodalmi anyaggal
hozta Kármán a lehetőség szerint vonatkozásba az idegen

nyelvi olvasmányokat is: Például az I. és II. fokon a mesei, mondai és legendái anyaggal a római királyok történetéből vett íélig mondai és legendái olvasmányokat. Az első hat osztálynak emez analitikus irodalmi tárgyalását befejezte, illetőleg betetőzte a VI. és VIII. osztály irodalomelméleti (poétikai), irodalomtörténeti és magyar történeti szintézise.¹

A didaktikai elmélet eme fejezetének vázlatos ismertetése is mindenkit meggyőzhet arról, hogy Kármán mennyire igyekezett – s e részben igazi herbartisiának bizonyult – a művelődési anyag elemeit, első sorban a nyelveket, irodalmiakat és történeteket, lehetőség szerint egymásra vonatkoztatni, oly nemét teremtvé meg a dolgok természetében rejlő, minden túlzástól ment koncentrációnak, melynek találó és célszerű volta elől nem lehel elzárkózni. Az egymásutátság és egymásmellettség elvi követelményeinek állandó figyelembevételé, a magyar nyelvi és irodalmi oktatásnak vezető szerephez juttatása, a kitűnő olvasmányi anyagnak a nevelő oktatás céljaira való felfedezése és tantervi hasznosítása, a magyar és idegennyelvű oktatás anyagának szimultán kapcsolatossága, a természettudományi művelődési anyagoknak racionális menetben való felépítése (leíró, rendező és magyarázó fok), a matematikának a pusztán formális képzés hagyományos kátyúiból kiemelése és a tárgyi oktatás tényezői közé sorolása, Kármán tantervi elméletének oly vonásai, melyek a szerzőnek nemcsak sokoldalú tudományát, de pedagógiai eszmélkedésének eredetiségét is fennen dicsérik. Végül, módszertanában is tudott Kármán önálló lenni. A teoretikumok bizonyítják például, hogy Kármán didaktikájában egészen sajátos megvilágítást nyernek a formális fokozatok.

38. Kármán pedagógiájának hatása. – Kármán elmélete nem légüres testben mozgó alkotás, hanem a gyakorlattól támogatott s a gyakorlati lehetőségeket állandóan figyelembe vevő gondolatrendszer. S ez biztosította hosszantartó és máig is érezhető hatását. Az 1879-ik évi gimnáziumi tanterv a hozzártartozó utasításokkal egyetemben, kisebb módosításokat nem tekintve, majdnem 20 esztendeig volt érvényben, bizonyítékot

¹ A részletekre nézve v. ö. Zlinszky Aladár cikkét: A történeti fokozatok az irodalmi oktatásban. Kármán-Emlékkönyve, 196-211.

adva a szerzőnek nemcsak rendkívül következetes elvszerű elgondolásáról, hanem kitűnő gyakorlati érzékéről is. Az új eszmék beváltak a gyakorlat terén is. Lassanként átalakult, kifinomodott a tanterv végrehajtásával megbízott tanárok didaktikai lelkiismerete. A Kármán keze alól kikerült tanítványok az oktatás szükséges tervszerűségének tudatát belevitték a művelődési anyag minden részének szakszerű iskolai feldolgozásába,¹ a közoktatás minden ágába s nem utolsó sorban a tanügyi közigazgatásba is. A tanítók és tanárok figyelme fokozottabb mértékben irányult a módszer javítására, a sok helyütt megcsontosodott, ósdi gépiességet lendületesebb és egyúttal racionálisabb eljárások váltották fel, kitűnő tankönyvek hosszú sora keletkezett, a tanító- és tanárképzésben nagyobb helyet kapott a pedagógia, s általában érzékenyebb pedagógiai közvélemény fejlődött. Nem ismerek a tanügy történetében oly esetet, mikor egy tisztán elvi, mondhatnám, filozófiai megfontolással készült tanulmányi rendszer, mely új eszmények felé mutat és új szempontokkal bővelkedik, a sokszoros gáncsvetéseknek és akadályoknak ellenére, aránylag oly gyorsan tudta átalakítani egy ország nagy részében az iskola mindennapi munkásságát és oly ellenállhatatlan erővel tudta meghódítani a köznevelés intézőit. A tantervnek ezt a mélyenjáró elméleti megalapozását és egyúttal életrevalói ágát a külföldi pedagógiai szakkörök is elismerték, s az ő kérésökre tette közzé Kármán német fordításban a Gimnáziumi Utasításoknak az ő tollából eredő Bevezetését, az egész mű velejének foglalatát.²

¹ Tanítványai sorában nagy számmal vannak nyelv- és irodalomtanárok (modern és klassz, filológusok), történészek, természettudományok tanítói és matematikusok, népiskolai tanítók és középiskolai tanárok. Szoros értelemben vett pedagógus-tanítványai sorából valók Mázy Engelbert (Általános Paedagogia, Győr, 1895 – és Erkölcsei Nevelés, Pápa, 1922), Waldapfel János (a teoretikumok szerkesztője és mesterének a gyakorló középiskolában lelkes utóda, több ped. tanulmány írója), Weszely Ödön, a pécsi tud. egyetem pedagógus tanára (pedagógiai tankönyvek, értekezések, s e könyv időbeli határain túl: „Bevezetés a neveléstudományba” 1923) Ideszámítható Fináczy Ernő, e sorok írója is.

² Beispiel eines rationellen Lehrplanes.” a Frick O. szerkesztette Paed. Abhandlungen c. gyűjteményben. V. ö. „Kármán hatása a külföldre” c. cikket a Kármán-Emlékkönyv 102-104. lapjain.

Negyedik fejezet.

A pesszimizmus pedagógiája.

39. Schopenhauer Arthur (1788-1860). Igazi „philosophe solitaire”. Maga mondja,¹ hogy oly kevésbé ismerték, mint a Holdban élő embert. Nem volt tagja semmiféle tudós szövetkezetnek vagy céhnek. Nem tartozott a német idealizmus hívei közé, kiket szószátyársággal, sőt szemfényvesztéssel vádolt s élte fogytáig ádáz gyűlölettel támadott.² Herbartot lenézte: ferde észjárású embernek (ein Querkopf) tartotta, „aki visszájára öltötte magára értelmét.”³ Filozófus kortársai egyikével sem váltott szellemi közösséget. Általában csak egy újkori gondolkozó hagyott mély nyomot elmékedésében: a königsbergi bölcs, akinek nagyságát elismerte.

¹ Sämtl. Werke V, 146: „dass ich meinen eigentlichen Zeitgenossen so fremd geblieben bin, wie der Mann im Monde.” Idézem a Lipszében 1873/4-ben megjelent 6 kötetes kiadást. S. W. == Sämtliche Werke. A római szám a kötetszámot, az utána következő arabs számjegyek a kötet lapszámát jelölik. – *Irodalom*: A. Jung: Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauer'schen Willenslehre (1890). – Fr. Regener: Schopenhauers Ansichten über Erziehung. E. n. (Lipcse). – Otto Arnold: Schopenhauers pädagogische Ansichten und seine Philosophie (1906). – Nietzsche: Schopenhauer als Erzieher (1874). – Alexander Bernát: A XIX. század pesszimizmusa (1884).

² V. ö. különösen az egyetemi filozófiáról szóló hírhedt értekezését (S. W. V. 150-212). Ime egy kis florilegium: Hegelsche Afterweisheit, eine Hanswurstiade, das scheussliche Beispiel der Hegelei, absolute Unsinnphilosophie, ekelhafter Hegeljargon, krasse Ignoranz, kolossaler Unverstand, Drei Windbeutel (Fichte, Schelling, Hegel), Tollhäuslerschwätz etc.

³ Philosophen, die sich ihren Verstand verkehrt angezogen haben, von denen Herbart ein Beispiel ist.” S. W. V. 190. V. ö. u. o. 194-196.

Schopenhauer szerint a világ, amelyben élünk, a mi képzetünk: tulajdonképpen csak íkciója értelmünknek. A világ igazi lényege az akarat. Csakis akarat van: minden egyéb csak tünemény és látszat. Az értelem másodlagos valami: az aktívatnak segítő eszköze, mellyel az akarat igyekszik a maga céljait megvalósítani. Ősi az akarat, függetlenszerű az értelem.

Jelenség (Erscheinung), annyi mint képzet és semmi egyéb; minden képzet, bármilyen fajtájú is, minden objektum csak jelenség. Magában való (Ding an sich) csakis az akarat, mely egyáltalán nem képzet, hanem totó genere különbözik a képzettől...¹ Az akarat metafizikai, az értelem fizikai természetű; az értelem (úgy, mint tárgyai) pusztán jelenség (blosse Erscheinung); a magában való (Ding an sich) egyedül az akarat. Az akarat az ember szubsztanciája, az értelem az ember járuléka (Accidenz); az akarat anyag, az értelem forma; az akarat a melegség, az értelem a világosság (der Wille ist die Wärme, der Intellekt das Licht.)²

Már ez a kiindulás is mutatja, hogy itt egészen új, az eddigiektől eltérő filozófiai álláspontokról van szó, mely természetesen új világításba helyezi a nevelés dolgát is. E fordulat kellő méltatása végett vizsgálnunk kell, hogyan fogja fel Schopenhauer a jellemet, melynek elhatározó eleme az akarat, „az ember lényegének talpköve.”

Mint Kant, bölcselelnök is egy értelmi (intelligibilis) és egy tapasztalati (empirikus) jellemet különböztet meg. Amaz időtlen, oszthatatlan és változhatatlan akarati ténykedés (ein ausserzeitlicher, daher unteilbarer und unveränderlicher Willensakt), akarat önmagában; emez nem egyéb, mint az intelligibilis jellemnek megjelenése (Erscheinung), ahogyan egy bizonyos embernek egész eljárásában és életpályáján tapasztalat szerint mutatkozik.⁴ Az akarat, a mi akaratumk nem szabad; kötött-

¹ S. W. II, 131.

² S. W. II, 224-5.

³ S. W. II, 345.: „Jeder Mensch ist demnach Das, was er ist, durch seinen Willen und sein Charakter ist ursprünglich: da Wollen die Basis seines Wesens ist.”

⁴ S. W. II, 341.

ségét az intelligibilis jellem *okozza*, amennyiben a reáható okok közül *szükségképen* a legerősebb okok, azaz a legerősebb motívumok határozzák meg az akaratot; ezek a legerősebb motívumok pedig a metafizikai jellegű intelligibilis jellemnek nyilvánulásai; attól függnek, abból folynak. A jellem velünk született s mindig ugyanaz marad. A motívumok azonban befolyásolhatók. Vagyis a jellemhez csakis az értelem útján lehet valamennyire hozzáférni, mert az értelem az, mely egyedül hathat a motívumokra. Az értelem kiművelése épp azért oly fontos, mert ettől a kiműveléstől oly indítékokat (motívumokat) lehet remélni, melyek az akarat jelenségének kevésbé lényeges vonásait annyiban módosíthatják, amennyiben azok tudatosakká válnak és életelvekké (maximákká) érlelődnek.¹

Az értelmi nevelés eszerint, mint az akarat nevelés, bizonyosfokú befolyásolásának egyetlen lehetősége, kiválóan fontos.

A megismerés, melyre az értelmi nevelés irányul, kétféle lehet: szemléletes és fogalmi megismerés. A kettő közül az első a lényegesebb, az elhatározó, a döntő. Minden nagy gondolat, minden teremtő eszme a szemléletből (intuícióból) ered; távolról sem vetekedhetik vele frissesség, közvetlenség, elevenesség tekintetében az absztrakció útján (diszkurzív úton) szerzett s az akaratnak alávetett ismeret. Csakis amaz vezet el az ellenmondás nélküli igazsághoz. Csak a szemléleti ismeretnek van saját, ősi fénye, mint a Napnak; a fogalmi ismeret fénye kölcsönzött, amilyen a Holdé. Lángész az, ki az akarat nyomasztó bilincsetől mentes tiszta szemléletre képes.²

A szemlélet nemcsak forrása minden megismerésnek, hanem ő maga a katexochén megismerés; csakis a szemlélet

¹ Der empirische Charakter ist ganz und gar durch den intelligiblen... bestimmt. Der empirische Charakter muss in einem Lebenslauf das Abbild des intelligiblen liefern, und kann nicht anders ausfallen, als das Wesen dieses es erfordert. Allein diese Bestimmung erstreckt sich nur auf das Wesentliche, nicht auf das Unwesentliche des demnach erscheinenden Lebenslaufes etc. S. W. II 189.

² Demnach ist Genialität die Fähigkeit sich rein anschaulich zu verhalten, sich in die Anschauung zu verlieren und die Erkenntnis, welche ursprünglich nur zum Dienste des Willens da ist, diesem Dienste zu entziehen S. W. II, 218.

útján tehetünk szert a feltétlenül és hamisítatlanul igaz, nevére teljesen méltó megismerésre, mert egyedül ő ad belátást; csak is őt veszi igazán birtokba az ember, csakis ő hatol bele az ember lényébe és nevezhető teljes joggal az övének, míg a fogalmak csak hozzá tapadnak az emberhez (während die Begriffe bloss ankleben).¹

Látnivaló, hogy mindebben Schopenhauer teljesen megegyezik Pestalozzival. Ő is vallja, hogy minden oktatásnak a szemléletből kell kiindulnia, minden fogalomalkotást szemléletnek kell megelőznie, aminek azonban szerinte is éppen ellenkezőjét mutatja a gyakorlat: iskoláinkban rendszerint úgy járnak el, hogy a gyermek fejét teletömik elvont fogalmakkal s csak utólag adjuk hozzá a tapasztalatot. A könyvtudás mitsem ér. Amit a gyermek tanul, legyen emberi rendeltetése szempontjából hasznos (brauchbar für den Daseinszweck des Menschen). A növendék ne készen vegye át az ismeretet: maga keresen, maga gondolkodik, maga dolgozzék. Amit így öntevékenységgel szerzett, sokszorta többet ér a készen kapott ismeretnél (ami azonban nem jelenti az emlékezet kevésbevételét).

Az oktatás szemléletességének leghálásabb területe a *természettudomány*. Ennek különböző ágait kell tanítani, egyszerű kísérletek alapjain. Azért fontosak különösen, mert megismertetnek a való világgal.

Tanítani kell nyelveket is, elsősorban a *klasszikus nyelveket*, melyek iskolázzák az elmét, tudatossá teszik az anyanyelvet, és stílusképzés szempontjából pótolhatatlanok. Az írókat eredetiben kell olvasni. A fordítások értéktelen szurrogátumok.² Mihelyt egyszer fordításokra szorítkozunk, elbúcsúzhatunk a nemes ízléstől és fenkölt érzülettől s újból barbárokká leszünk, „dacára vasutaknak, villamos sodronyoknak és léggömböknek.” Schopenhauer itt egészen a neohumanizmus medrében halad. A klasszikus irodalmakban szerinte is az ember tiszta fogalma tükröződik;³ az, amit Herder és Humboldt V. humanitásnak neveztek. Szent áhítattal tekint fel a görög és római írókra, kiknek alkotásai utolérhetetlen tökéletességben

¹ S. W. III, 83.

² S. W. VI. 522-3.

³ S. W. I. 336.

állnak előttünk. A régiak művei minden művészeti és irodalmi törekvés irányjelzői, a művészek és írók északcsillagai. Igazi műveltség klasszikus tanulmány nélkül nem képzelhető.

A *történelmet* böjcselünk nem tartja igazi tudománynak (zwar ein Wissen, aber keine Wissenschaft).¹ Nem az alárendelés, hanem a mellérendelés uralkodik benne. Míg a valóságos tudományok azt tárgyalják, ami mindig van, addig a történelem azzal foglalkozik, ami egyszer van és többé nincsen. Ezt az egyszerűt nem képes a történelem egyetemessé tenni és az általánosnak alárendelni.

Még az is, ami legegységesebb a történetben, magában véve mégis csak egyes és egyéni, mint például egy hosszú időszak vagy egy főesemény; ehhez úgy viszonylik a különleges, mint a rész az egészhez, de nem úgy, mint az eset a szabályhoz.

Mindamellettt Schopenhauer nagyon szükségesnek tartja a történelem tanítását. Azt hiszi, hogy csak történelme által jut el egy nép sajátmagának tudatára. A történelem az emberi nem észszerű öntudata. Aki nem ismeri a multat, nem érti meg a jelent; olyan, mint a pillanatban elfogódott állat.

A természettudományokon, nyelveken és a történelmen kívül Schopenhauer a *matematikát* is taníttatni kívánja, de nem nagy súlyt helyez rá. Hivatkozva Hamiltonnak e tárgy értékéről és értéktelenségéről írott könyvére,² kifejti, hogy a matematikának gyakorlati haszna kétségtelen, de a szellemet nem viszi előbbre. Azt tanítja, amit szellemünk struktúrájánál fogva már apriori tudunk és magunkkal hozunk. Új ismereteket nem ad. Az oktatás terén egyedüli értéke, hogy állandó figyelemre, állhatatosságra készíteti a tanulót.

40. Hit és tudás. Schopenhauer két legjelentősebb műve (Über die vierfache Wurzel” és „Die Welt als Wille und Vorstellung”) a század második évtizedében jelent meg; a többiek közzététele – hosszú szünet után – 1836-ban indul meg s tart 1851-ig. Az utóbbi időszak (körülbelül 1830-tól 1848-ig) óriási

¹ S. W. III, 501-510 (Über Geschichte).

² S. W. III, 144. Az aritmetikáról S. W. VI, 52.

fordulatot jelent Németország közszellemében. A romanticizmus híveinek még egy ideig fel-feltűnő rajongásával párhuzamosan egészen új világnézet körvonalai bontakoznak ki, melynek szölvivői Menzel, Börne, Gutzkow, továbbá a költők közül Heine, Herwegh és Freiligrath. Valamennyien liberálisok, telve reformgondolatokkal (melyeket részben Franciaországból hoztak) és engesztelhetetlen gyűlölettel minden maradiság iránt, melynek szélsőséges megtestesítője IV. Frigyes Vilmos porosz király, ez a türelmetlen, minden újítás elöl elzárkózó önkényuralkodó, aki Hegelt, a tekintélynek ezt a feltétlen tisztelőjét egyházrombolónak tartotta és a pedagógus Diesterweget, mert az iskolát az egyház uralma alól felszabadítani igyekezett, igazgatói hivatálától elmozdította. A liberalizmus nemcsak politikai téren akart érvényesülni, hanem a hitélet terén is (Strauss Dávid, Feuerbach). Újból (ki tudja hányadszor) felvetődött a hit és tudás viszonyának félelmetes problémája s mindinkább elmélyül a kettőjük közti hasadás, melyet Hegel még áthidalni igyekezett. Súlyos támadások érték a dogmát, s igen széles néprétegek szabadabb hitéletet sürgettek. Megerősödött, sőt fellángolt a nemzeti érzés. Ekkor hangzott fel legelőször a dal: Sie sollen ihn nicht haben, den freien deutschen Rhein.¹

Schopenhauer mindezt átérezte. Az új áramlatok hatását különösen a vallás kérdéseiben elfoglalt álláspontja mutatja.² Élesen elkülöníti a vallást és a morált. A vallás szükséges olyanoknak »a nagy népnek), akik nem gondolkodnak; ezekre nézve jól pótolja a metafizikát, cselekvéseik számára normákat szolgáltat és az élet nehézségeiben vigasztalja őket. A szellemi élet magaslatain időzők, a kevésszámú választott elmék nem érhetik be vele: nekik nem vallás, hanem filozófiai igazság kell. A vallásoktatás nem való az iskolába. A gyermek nem érti meg a hittételeket, melyeket készen kap. A dogma még nem teszi a vallást; a vallásoktatás még nem biztosítja az erkölcsösséget.

Ezek és hasonló nyilatkozatok, melyek bőven akadnak Schopenhauer írásaiban, némi fogalmat adhatnak arról, hogy írónkat mennyire rabul ejtették a francia tanoktól szaturált sza-

¹ Bővebbet 1. Theobald Zieglernél: Die geistigen und sozialen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts. Berlin, 1899.

² Über Religion. S. W. VI, 347-421.

bad gondolkodók radikális elméletei, melyeknek nem utolsó hatását kell látnunk olyféle kijelentésekben, hogy az ember gondolkodása nem egyéb, mint agyvelejének szerves funkciója, hogy az anyagtalan, egyszerű lélekről táplált nézet csak agyrém, s hogy szellemi erőink nem egyebek, mint fiziológiai funkciók.¹ Így esett, hogy Schopenhauer szinte frivol módon fogja fel a vallást, mint valami szurrogátumot, mint szükséges rosszat, mint a profanum vulgus irányítására és esetleg megfékezésére szolgáló eszközt, melynek önértéke nincsen. Ezt a vulgust bölcseleink még inkább lenézni látszik, mint nevelői gondolkodásában hozzá hasonló tanítványa, az úri morál hirdetője, Nietzsche. Idézi Platónnak azt a híressé vált mondását, hogy a tömeg nem képes bölcsekedni (*φιλοσοφον ελιθως αδύνατον είναι*), s azért meg kell elégednie azzal a szép allegóriával, melyet keresztény vallásnak neveznek. Nem tud róla, hogy a vallás mindenkié, bölcseké épp úgy, mint tudatlanoké, s nem jut eszébe az apostol mély értelmű igéje, mely szerint nincsen görög, nincsen zsidó, nincsen férfi és nincsen asszony, nincsen úr és nincsen szolga, mert valamennyien egyek vagyunk az Úr Jézus Krisztusban. Nem érzi a vallásnak lelket át meg átható, érzületformáló, a személyiséggel legbensőbben összeforrt hatalmát, melynek nyitja a tökéletesség ideáljában rejtőzik; s nem eszmél rá arra, hogy kiskorúak nevelése egészen biztos, meg nem rendíthető normák nélkül, aminőket a pozitív vallások nyújtanak, nem lehetséges. A jellemesség megingásának súlyos veszedelmét lelkiismeretes nevelő nem vállalhatja.

41. Lehet-e nevelni? Ez a kérdés itt azt jelenti, hogy lehet-e az akaratra közvetlenül hatni? Már eddigi fejtegetéseink sejtethetik, hogy Schopenhauer erre a kérdésre nemmel válaszol. Szerinte az akarat – ha az értelmi nevelés közvetítő szerepét elméletben kikapcsoljuk – megközelíthetetlen és változhatatlan, mert a gyermeknek veleszületett egyénisége (természet) át nem hágható korlátokat szab a nevelésnek. Az akarat, a jellem determinálva van. Ennélfogva szükséges, hogy a nevelő a gyermeket gondosan megfigyelje, s egyéniségét a jövő reményében kímélje; nincsen is joga azt elnyomni, sőt meg kell

¹ S. W. V. 471-2.

védnie a társas közösséggel, az állammal szemben is. Az, amit nevelésnek neveznek, legfőljebb legalitást (civile Besserung), vagyis a törvényhez, szabályhoz, rendhez való külső alkalmazkodást hozhat létre, de nem moralitást (nicht die innerliche, weiche die eigentliche moralische ist). Schopenhauer gondolatmenetét, nevezetesen az akarat és értelem viszonyára vonatkozó felfogását, s azt, hogy még az értelem útján is csak bizonyos fokig lehet az akaratra hatni, főművének következő helye¹ világíthatja meg legjobban:

Minthogy a motívumok, melyek a jellem megjelenését, vagyis a cselekvést meghatározzák, a megismerés médiumán keresztül hatnak rá, a megismerés pedig változékony, gyakran ide-oda ingadozik tévedés és igazság között, de rendszerint mégis az élet folyamán mindig jobban és jobban helyesbítettetik (persze nagyon különböző mértékben), ezért egy embernek cselekvésmódja észrevehetőleg megváltozhatik, anélkül, hogy ebből jogunk volna jellemének változására következtetni. Amit az ember tulajdonképpen és általában akar, azaz: legbelső lényének törekvő erejét és a célt, mely ehhez képest szeme előtt lebeg, azt külső behatással, oktatással sohasem változtathatjuk meg máskülönben képesek volnánk őt újjáteremteni (sonst könnten wir ihn umschaffen). Jóí mondja Seneca: velle non discitur - mely igazságot többre becsüli a stoikusok ama tételénél, mely szerint az erény tanítható *αισακινη είναι την ἀρετην* Kívülről csakis indítékokkal (motívumokkal) lehet hatni az akaratra. De ezek sohasem változtathatják meg magát az akaratot; mert nekik is csak abban a feltevésben van hatalmuk az akarat fölött, hogy az akarat éppen olyan, amilyen. Eszerint minden, amit (a motívumok) tehetnek, csak annyi, hogy az akarat törekvésének *irányát* megváltoztatják, vagyis azt az eredményt hozzák létre, hogy az akarat azt, amit változhatatlanul keres, egy másik úton keresse, nem az eddigin.

Látnivaló mindezekből, hogy Schopenhauer fölötte szűk körre szorítja a nevelést, sőt voltaképpen lehetetlennek tartja. Elmélet és gyakorlat ellentmondanak ez álláspontnak. Hiába hivatkozik az író Nerora, az emberi szörnyetegre, kit Seneca nevelése sem tudott mássá tenni, mint amivé a természet tette; szem-

¹ S. W. 11, 347-8. 1.

ben áll vele, hogy esek egy példái említsek – a XVII. században a francia irónörökös, ez a születésénél fogva gonosz indulatú, türelmetlen, fektelen és kegyetlen gyermek, aki Fénelon keze alatt jóságos, szelídlelkű, türelmes ujjává nevelődött. Az ilyen kazuisztika nem döntheti el a kérdést. A nevelés nem mindenható, de természetes korlátai közt is nagyon sokat tehet. A gyermeknek veleszületett hajlamait nem lehet ugyan kiirtani, de lehet őket háttérbe szorítani, letompítani, a jóra irányuló hajlamok erősítésével hatástalanokká tenni. Éppen ez a lehetőség adja meg értelmét, jogosultságát és szükségességét a nevelésnek.

42. A pesszimizmus. – Schopenhauer paradoxonja – mi annak tartjuk – lényegében függvénye egész sötét világnézetének, melyet éppoly kevésbé tehet magáévá a céltudatos nevelő, mint a jellem feltétlen determináltságának vigasztalan tanát. Bölcseleink szerint abszolút erkölcsi norma nincsen, s még a részvétből eredő, szeretettel teljes cselekedeteink sem erkölcsösek, mert amikor részvétet érzünk, tulajdonképpen mások szenvedésébe is mintegy magunk szenvedéseit képzeljük bele, melyeket hasonló esetben magunk éreznénk. Az élet értéke nem az erkölcsösségben rejlik, hanem abban, hogy megszabadít bennünket attól az illúziótól, mintha volna a világon boldogság. A legfőbb életcél az akarat tagadása: a nélkülözés, nyomor, szenvedés és végül a halál, a teljes megsemmisülés. Schopenhauer nem ismer életeszményeket. Ahol pedig nincsen eszmény, mely mint egyetemes cél szemünk előtt lebeg, ott nincsen nevelés. Az élet céltalanságának tana még sohasem sarkalta a nevelőt arra, hogy a gyermeket jobbá tegye annál, amivé a természet tette: s ez a céltalanság még sohasem szolgáltatott oly értékmérőt, hogy nevelői eljárásaink helyes vagy helytelen voltáról biztosíthatott volna bennünket.

Schopenhauer műveiben sok drágakő akad: a világos előadás tetszetős mezében megjelenő mélyen járó gondolatok, találó eszmeszirikák, szellemes antitézisek, meglepő fordulatok, de mindezt végigkíséri az a sötét árnyék, mely nem engedi, hogy higgyünk és reméljünk. Lehet-e sikeres az a nevelés, melyből hiányzik a hit, remény és szeretet?

Ötödik fejezet.

A pozitívizmus.

43. Az új irány. – Azzal a bölcseleti iránnyal, melyet összefoglaló néven pozitívizmusnak neveznek, egy egészen új világ tárul fel a szellemi élet szemlélője előtt. Eredetét nem Németországban, hanem francia földön, a nagy forradalom utóhatásaiban kell keresnünk. Azalatt, míg a német idealizmus elmékedői valamennyien metafizikai alapon igyekeztek az „abszolútumot” megfejteni, addig a franciák gondolkodásában – nem tekintve a spiritualistáknak aránylag rövid éltű tanításait – mind nagyobb erőre kapott egy merőben metafizika-ellenes álláspont, mely a század utolsó tizedeiben már-már egyeduralomra tett szert.

Amazok, a *spiritualisták*,¹ Condillacal és társaival szembehelyezkedve, a lélek önállóságát és minden anyagtól való függetlenségét hirdették, mint például Lammenais, Royer-Collard, Maine de Biran, Jouffroy. Többnyire eklektikusok, kik felfogásukat meg tudják egyeztetni igen különböző irányú elmékedők gondolatműveinek eredményeivel (a keresztény vallás tanaival is) és kiknek vezére az idegenből vett eszméknek fölötté ügyes kiegészítője, magyarázója, átformálója, a ragyogó ékesszólású Victor Cousin. Vele hivatalos tekintélyre emelkedett az eklektikus bölcselekedés és 1830-tól kezdve a század közepéig a bölcseleti karokon is ezt a filozófiát tanították.

¹ Taine: Les philosophes classiques du XIX^e siècle en France. 1868.³

² Taine, id. m. 306: L'éclecticisme devient (1830) la philosophie officielle et prescrite et s'appelle désormais le spiritualisme.

A *pozitív* gondolkodás főleg a felvilágosodás eszmekörében gyökerezik, de kialakulására hatással volt a francia belpolitika is, a restauráció és a polgárkirályság idejében. Az elmék gúzsba kötése (melynek dogmaszerű elve a Metternichtől összehívott troppai, laibachi és veronai találkozásokon egész Európára kiterjedő szentesítést nyert) Franciaországban is érezte hatását. A nagy forradalom demokratikus jelszavai (szabadság, testvériség, egyenlőség) az állandó nyomás dacára, sőt annak természetes folyamánként újból feléledtek és részben forradalmi úton keresték érvényesülésüket. E mozgalmakhoz járult a negyedik rendnek, a munkásságnak a gép hódításai következtében beállott helyzetváltozása, s az ennek nyomán megszületett bér- és osztályharc, mely már akkoriban kezdte árnyékát előrevetni és a nagy társadalmi problémákra irányította a közfigyelmet. A szocializmus ekkor indul ki Franciaországból európai útjára, erőt merítve a pozitív (exakt) tudományok, különösen a rohamosan fellendült természettudományok nyújtotta új perspektívákból.

A pozitivisták nem tartoznak sem a spiritualisták, sem a materialisták táborába. Mindannyiukat az jellemzi, hogy metafizikaellenesek. A világot szerintük nem lehet spekulációval „kitalálni” (Comte szerint: *déviner*). Minden apriori levezetés, mely valamely elvont axiómából indul ki, nem egyéb, mint kiméra. A pozitív gondolkodók nem kutatják „az első okokat”, nem azt kérdik, hogy mi a dolgok kezdete és vége; nem az idő- és térfölötti szférák végtelenségében keresik a lét titkát (mely nem érdekli őket), hanem a fizikai és erkölcsi világ tényeit vizsgálják, ezeket a tényeket közvetlen viszonyítással egybekapcsolják és az így egybekapcsolt tényekben uralkodó közös, egyetemes és állandó igazságokat (törvényeket) igyekeznek megállapítani (Littré kifejezése szerint ez az *étude des généralités*). A pozitivisták szerint ezen az alapon és ezzel a módszerrel kell majdan megoldani az emberiség legnagyobb problémáját, a társadalom teljes újjászervezését. Egyedül a pozitív filozófia fog egyszerismindenkorra véget vetni annak a válságnak, melyben jelenleg a legműveltebb nemzetek sínylődnek s melynek oka a szellemi anarchia, vagyis a véleményeknek, felfogásoknak, meggyőződéseknek végletes divergenciája. A végső cél a szellemek

egyesítése ugyanazokban az elvekben, a közlélek egységbe és összhangba hozatala. E célt csakis a nevelés teljes átalakításával (Comte szavai szerint „avec la refonte générale de notre système d'éducation”) lehet elérni. Minden gondolkodó ember kénytelen ma már elismerni, hogy a mostani teológiai, metafizikai és irodalmi jellegű nevelés helyébe a „pozitív nevelésnek” kell lépnie, mely – Comte szerint – „sorunk szellemével megegyezik és a modern polgárisodás szükségleteihez igazodik.” A nevelés ugyanis „az eszméknek és szokásoknak azt a rendszerét jelenti, mely azért szükséges, hogy az egyesek a társadalmi rendre, melyben élni fognak, előkészülhessenek.” Erről a célkitűzésről a mostani nevelésben nincsen szó. Mai köznevelésünk irracionális: csak szavak és entitások tanulmánya, mellyel fiatalságunk annyi évet hiába veszteget. Eredmény: a pozitív gondolkodás teljes hiánya, a forma túltengése a lényeg fölött, a szépen beszélés művészetének mindenek fölé helyezése (en plaçant au dessus de tout l'art de bien dire). Ma csak rétorokat és szofistákat nevelünk. Véget kell továbbá vetni a részleges és egymástól elszigetelt ismeretek tanításának; a tudományokat összefüggésbe kell hozni; a nevelésnek olyan rendszerét kell megalkotni, mely nem egyes társadalmi osztályoknak, hanem a népek egyetemének szól, a nőnemet is ugyanolyan műveltségben részesíti, mint a férfiakat, s mely az elhanyagolható egyéni vonások kikapcsolásával az Esprit d'Ensemble célkitűzése szerint rendezi be tantervét és tanmenetét.

44. Comte Ágost és a három fokozat törvénye.¹ Mind-ezeknek a tanításoknak elméleti megalapozója Comte Ágost

¹ *Források* Comte művei, nevezetesen: Cours de philosophie positive. Paris. 1869³, 6 kötet. – Système de politique positive. Paris, 1851 – 1854. 4 k. (a Függelékben: Plan des Travaux [1825]; Considérations philosophiques sur les sciences et les savants [1825]; Consid. sur le pouvoir spirituel [1826]). – Catéchisme positiviste. Exposition de la Religion Universelle. Paris, 1852. – Discours sur l'esprit positif. Paris f év nélkül). – Principes de philosophie positive (Littré előszavával). Paris, 1868. – E művekből vettem idézeteimet, melyeket helykímélés okából lapszám szerint nem jelölök meg, de bármikor forrásszerűen igazolhatok. – A terjedelmes *irodalomból* említem a következőket: H. Martineau: La philosophie de A. C. Paris, 1885. – Lévy-Bruhl: La philos., d, Aug. Comte. Paris, 1900. – Boundet: Principes d'éduc. posi-

(1798-1857). Hatással voltak reá Montesquieu, D'Alembert, Diderot, Turgot, Condorcet, továbbá idősb kortársa és első mestere Saint-Simon. Ezek a hatások azonban csak részlegesek és közvetettek. Comte önálló elmélkedő volt. A hivatalos filozófiával épp úgy ellentétben érezte magát, mint Schopenhauer az állami hatalomtól dédelgetett hegelizmussal szemben, s épp úgy, mint amaz, mindenek fölé helyezte szellemi függetlenségét, mely egyedül tette lehetővé, hogy a maga útján járjon. Ebben a tekintetben egész életén át hajthatatlan volt. Csak a pusztta megélhetés kényszerűsége fogadtatta el vele tisztelőinek némi támogatását és vállaltatott vele rövid időre köztisztviselést, de ezt is a legszerényebbek egyikét, az Ecole Polytechnique repetitorságát. A köznevelés ama rendszere, mely Comte szeme előtt lebegett, csak úgy érthető meg, ha történetbölcseletét, vagyis az úgynevezett három stádium törvényét, bölcselethez ezt a legjellemzőbb koncepcióját közelebbről szemügyre vesszük. Comte ugyanis, áttekintve a nyugateurópai emberiségnek (az élite de humanité-nek) egész értelmi fejlődését, úgy találja, hogy alapelveinek minden ága három különböző elméleti állapoton keresztülhaladva (par trois états différents théoriques) jut el teljes kifejléséhez: a teológiai, metafizikai és pozitív gondolkodás állapotán. Az elsőben az emberi szellem, keresve a végső okokat, eleinte ösztönös érzésből, majd képzeletétől vezetettve természetfölötti tényezőkkel magyarázza a jelenségeket; a második, metafizikai stádiumban, mely csak rövid átmenetet jelent az elsőől a harmadikhoz, az emberi szellem fegyelmzett értelem birtokában a természetfölötti tényezőket személyesített absztrakciókkal, entitásokkal helyettesíti; a harmadik, végleges állapotban, az emberi szellem belátja az abszolút megismerés lehetetlenségét, lemond a világegyetem eredetének és céljának vizsgálatáról s egyedül jól egybekapcsolt okoskodással és megfigyeléssel (par l'usage bien combiné du raisonnement et de

tive. Paris, 1863. – G. F. Sterzel: C. als Pädagog. Ein Beitrag zur Kenntniss der positiven Philosophie. Dresden, 1886. Ennek nyomán készült: Ruday József: A pozitivismus nevelési rendszere. Bpest, 1889. – V.o. Balogh Arthur: A társadalom. A szociológia alapvetői. Comte és Spencer. Kolozsvár, 1906. (Comteről 75-89. 1.) – Ráczy Lajos: Comte Ágost élete és philosophiája. Budapesti Szemle, 1898. évf.

l'observation) igyekszik a jelenségek törvényeit vagyis változhatatlan relációit megtalálni, végső célul azt tűzve ki, hogy az ember a „különböző megfigyelhető jelenségeket egyetlen egyetemes tény részleges eseteinek tekintse, milyen például (a fizikai világban a gravitáció ténye.)” Az első stádiumban a szellem kiindul a íetisizmusból, s a politeizmuson keresztül felemelkedik az *egy* istenség fogalmának magaslatára (monoteizmus). Ezt a tetőzést a római katolicizmus jelöli meg; Comte rajongó csodálatának tárgya, melyet az író az emberi bölcsesség politikai remekművének (chef d'oeuvre politique de la sagesse humaine) nevez, mert az egész világtörténet folyamán a középkori tiszta katolicizmus a maga nagyszerű hierarchiájával és azzal, hogy teljesen elkülönítette a lelki és földi hatalmat, tudta egyedül elérni és megvalósítani a lelkek teljes egységét, vagyis azt, amire más értelemben és viszonylatban a pozitívizmus is törekszik. Ezzel a katolicizmus, mint átmeneti rendszer, teljesítette hivatását és befejezte szerepét, körülbelül a XIV-ik század elejéig, amikor ezt a szellemi egységet a metafizikai állapot váltotta fel (beleértve Stuart Mill magyarázata szerint mindent, ami „forradalmi, radikális, demokratikus, liberális, szabadgondolkodású, szkeptikus, negatív, kritikai.”) A katolicizmus belső és külső bomlása megindul és folytatódik a felvilágosodás koráig. A részben önkéntelen, részben tudatos kritika kora ez (XIV-XV, és XVI-XIX. század), melyben voltaképpen ma is benne vagyunk s melynek legbomlasztóbb mozgalmi: a deizmushoz, majd naturalizmushoz és ateizmushoz vezető protestantizmus? (!) és a rendi társadalmat örökké lehetetlenné tevő francia forradalom. Mindkét mozgalom előkészítette a pozitívizmust.

Az egyén szellemi életének kiindulópontja és menete azonos az emberi nemével. Minden ember, ha fejlődését nem gátolják, gyermekkorában teológiai és ifjú korában metafizikai stádiumot él át; a nevelés feladata e menetet a pozitívizmus felé irányítani, mindenkor úgy, hogy az egyén érezze szoros kapcsolatát a társas közösséggel, minden ismeretét és cselekvését a Nagy Lényre (az egész emberiségre) vonatkoztassa, s megtanuljon másokért önzetlenül élni (vivre pour autrui). Minden eddigi morálrendszer önös és passzív volt: a keresztény morál is, mert csak az egyén örök üdvösségét veszi célba, nem

az egész emberiségét. Csak a pozitív morál (Morale de l'Humanité) lehet teljesen önzetlen. Nem a jogot teszi a középpontba, hanem az embertársaink iránt való kötelességet. Amaz (a jog) csak az egyéni viszonyoknak szolgál mértékéül, emez a társadalmat helyezi előtérbe, nem teológiai szellemben (mely sohasem lehet kollektív), hanem a Szeretet egyetemes emberi erényének meggyökereztetésével (morale dirigée par la charité). Szeretet mint elv, rend mint alap, haladás mint cél – ime a pozitivistá morál üzenete.

45. Nevelés a családban. – Comte a növendék életét biológiai alapon három szakaszra osztja. Az első a végleges ígzés időpontjáig (körülbelül a 7-ik életévig) terjed; a második a pubertásig (a 14-ik évig); a harmadik a nemi érettségig (21-ik év). A nevelés első két szakasza a családban, a társadalom első alapközületében megy végbe. Itt tanul meg az ember először másban, másért és más által élni (vivre dans l'autrui, vivre pour autrui, revivre en autrui par autrui). A bensőséges családi élet lényege: a nő alárendeltsége a férfival és a fiatalabbak alárendeltsége az idősekkel szemben. A női és férfiúi nem egyenlőségének elmélete tarthatatlan. A nő és a férfi lelki alkata merőben különböző. A nőben az affektív lelki tényezők vannak túlsúlyban (le sexe affectif), a férfiban az értelmiek (le sexe intellectuel v. actif). Társadalmi szempontból azonban eléggé meg nem becsülhető a nő szerepe, mert sokkal több benne a szociabilitás, mint a férfiban. A családban ő a lelki hatalomnak (a pouvoir spirituel-nek) a képviselője. A nő-emancipáció leglelkesebb hívei sem tudnak a gyermeknevelés számára jobb színhelyet találni, mint a családot, melynek lelke a nő. Az igazi gyermeknevelő az anya. Minden tekintetben sokkal inkább vagyunk fiai anyáinknak, mint apáinknak. A köznevelés csak rendszeres kiegészítése (le complément systématique) a családi nevelésnek. A család marad örökké a társadalmi élet első iskolája (l'école éternelle de la vie sociale); kikapcsolása a nevelés színhelyei közül nem más, mint balga utópia. Ily berendezés aláásná a házi fegyelmet; lehetetlenné tenné, hogy a szülők saját gyermekeiket megismerjék és nevelésüket irányítsák, s torz módon túlhatjaná (par une monstrueuse exagération)

azt a befolyást, melyet a társadalomnak a nevelésre szükség-szerűen gyakorolnia kell. A család köti össze a múltat a jövő-vel. A család biztosítja a társadalom állandó folyamatosságát (la continuité sociale). Fontos, hogy az ember azt ne higgye, hogy tegnapi született.

A családi nevelés feladata a testi egészség gondozása mellett az, hogy a gyermek érzelmeit táplálja. Első szakasza (az első hét év) a legfontosabb, mert az anyai fegyelem oly mértékben hat a gyermek erkölcsiségére, hogy az egyén későbbi élete folyamán ritkán változtathat rajta. A másodikban már megkezdődik az értelmi nevelés, de csak alkalmoszerű (nem rendszeres) oktatás alakjában. A nevelés, melyet az anya intéz, túlnyomóan esztétikai jellegű: költészet, ének (zene), rajzolás és mintázás, képzőművészeti alkotások szemléltetése (exercices habituels poétiques, phoniques et plastiques, même avant la lecture et écriture). Ezek a foglalkozások mintegy pótolják a világnyelvet; az gyermeket az egész világgal hozzák összekötésbe; az egész emberiség iránt való rokonszenv és a vele való együttérzés kifejlődését lehet tőlük várni.

A családi nevelés menetét rövid foglatban ekként írja le Comte úgynevezett Pozitivisták katedájában:¹

Ezen időpontig (a 7-ik életévig) egyedül az anya irányítja a teljesen önkéntelen nevelést (éducation entièrement spontanée), még pedig a fizikai, értelmi és erkölcsi nevelést egyaránt. Habár ekkor még a test fejlesztésének kell túlnyomónak lennie, csakhamar a nevelésben elhatározó helyet kell juttatni a szívnek, ami éreztetni fogja hatását a növendék egész életében. A házias érzelmek keletkezése már a gyermeket is odavezeti a pozitív kultúra kezdetéhez azzal, hogy a gyermek imádja anyját (par l'adoration de sa mère), aki szükségkép megjeleníti előtte az emberiséget (l'Humanité), melynek határozott túlnyomósága a nyelv elsajátítása révén válik reá nézve értékké. Ugyanakkor a szellem tapasztalati úton mindennemű ismereteket gyűjt, melyek majdan az igazi rendszerezésnek anyagot szolgáltatnak . . .

A végleges fogzástól a serdülésig a házi nevelés kezd rendszeres alakot ölni (commence à se systématiser), a rendes tanulmányok során fokozatos bevitelével. Mindamelllett a neve-

¹ 241-243. 1.

lést még mindig az anya irányítja, aki könnyen vezetheti a tisztán esztétikai munkálatokat, feltéve, hogy neki magának is kellő mértékben része volt az egyetemes nevelésben. Ezen időpontig (a pubertásig) gondosan el kell tiltani minden tulajdonképeni tanulmányt, az olvasást és írást is, kivéve az igazán spontán módon szerzett ismereteket. Ámde itt (ebben az időközben) születik meg az értelmi munka megszokása az által, hogy megszabott lendületet adunk a kifejezés képességének, melynek ápolása kitűnően illik ehhez a második gyermekséghez. Az ilyen tanulmány, amely lényegében ment marad bárminő szabályoktól, csakis esztétikai gyakorlatokból áll, melyekben a költői olvasmányok bölcsen kapcsolódnak az énekhez és rajzhoz . . . Ugyanakkor a növendék az emberiség iránt való teljesebb érzelmekre tesz szert, valamennyi művészet legkiválóbb remekműveinek megismerése útján.

46. A köznevelés. – A pubertás után kezdődik a rendszeres nevelés, melyben az a főfeladat, hogyan lehet az értelmet kifejleszteni a szív uralmának gyengítése nélkül (développement l'esprit sans altérer la prépondérance du coeur), e kettőnek kiegyeztetése lévén a pozitívizmus legszebb kiváltsága. A rendszeres nevelési (oktatást) a filozófus-papok, az „emberiség papjai” végzik, de sohasem úgy, hogy a gyermek miatta elszakadjon a családtól. Az anya felügyelete tovább tart. Az ifjú amellett a Humanité templomának kötelékébe tartozó nyilvános iskolát is látogatja, ahol rendszeres oktatásban részesül, melynek menetét „a pozitív tudományok hierarchiája” szabja meg. Ez az iskolázás hét évig tart; egy-egy évben 40 előadást hallgat a növendék, az év többi része a vizsgálatok és pihenők közt oszlik meg.

Ennek a hét alapvető évnek az elméleti noviciatus ugyanannyi éve felel meg, minden évnek egy negyede vizsgálatokkal és pihenéssel telik el. Az évi előadások száma eszerint 40-re korlátozódik, minden hétre egy-egy előadást számítva, ami elegendő mindegyik tudomány filozófiai tanulmányához. Csupán a matematika, melynek fontossága mindig kiemelkedő lesz, kíván a maga terjedelme és különleges nehézsége miatt két évet (a két elsőt)... így azután minden növendék a geometriától az erkölcstanig hét év alatt rendszeresen elvégzi objektív haladását, amelynek annyi sok századra volt szüksége, hogy az emberiség önkéntelenül elvégezze.¹

¹ Catéc. 245.

Ennek a rendszeres tudományos képzésnek a tartama alatt tovább folyik az esztétikai nevelés. Ekkor tanulják a növendékek a nyelveket is, hogy a nyugati nemzetek költői olvasmányáival megismerkedjenek, a görög és római irodalmakkal is, melyek értelmi és társadalmi fejlődésünk ősforrásai; de mindezt külön tanítómester nélkül kell elvégezniük (mais toujours sans aucun maître spécial).¹ A hanyag vagy engedetlen tanulók büntetései: házi dorgálás, nyilvános megszégyenítés (la blâme public) a Humanitás templomában, végső esetben időleges vagy örökös társadalmi kiközösítés (l'excommunication sociale temporaire ou perpétuelle). Mert nem kivétel nélkül minden ember érdemli meg a társadalomhoz tartozást. Vannak paraziták, súlyos te hertételei a pozitivista vallásközösségnek. Ezek nem számítanak. Vannak náluk értékesebb állatok, lovak, kutyák.

47. A tudományok hierarchiája. – Ez a kifejezés Comte-nál a pozitív tudományok sorrendjét jelenti, melynek megállapításában két elvnek kell érvényesülnie: egy „dogmatikus” és egy „történeti” elvnek. Az első azt követeli, hogy a tudományokat egymástól való függésök (feltételezettségök) szerint rendezzük el és sajtájtítsuk el, mely sorrendben mindegyik tudomány a megelőzőn alapszik és a reakövetkezőt előkészíti. Azok a tudományok, melyek egyszerűbb jelenségekkel foglalkoznak, megelőzik azokat, melyeknek bonyolultabb jelenségek és tünetmények a tárgyai. A második elv azt jelenti, hogy a tudományokat tényleges kialakulásuk időrendje szerint vegyük birtokba, a régiebektől az újabbak felé haladva. E két elv kell, hogy fedje egymást s kifejezésre juttassa az egyéni és kollektív fejlődés eredményét. E szerint következnek egymásután a matematika, a csillagászat, a fizika, a kémia, a biológia, a társadalomtan (erkölcsstan). Az utolsó két évben mint „költői kiegészítést” tanulhatják a növendékek, ha úgy tetszik nekik, a két klasszikus nyelvet is.

¹ E sorok nyilván arra vallanak, hogy a görög és latin klasszikusokat fordításokban akarja Comte megismertetni. V. ö. Syst. I, 176-7: Ils feront naïtre *accessoirement* dans les deux dernières années de l'initiation philosophique, *l'étudée spontanée* des nos deux orincipales langues anciennes, à titre de *complément* poétique, lié d'ailleurs aux théories historiques et morales dont le prolétariat sera alors occupé.

Az alapvető tudomány, melynek megtanulására két esztendő szán bölcselőnk a *matematika*, melynek tüneményei legáltalánosabbak és legegyszerűbbek, és ennél fogva minden észszerű tudományos nevelés kiinduló pontjai. Absztrakt ága a számtan, konkrét ága, mely amattól függ, a geometria és mechanika. A matematika kiegészítése és alkalmazása a *csillagászat*. Logikai szempontból a természet egyetemes tüneményeinek legtökéletesebb típusát mutatja. Nagy jelentősége főleg abban van, hogy természettudomány is, absztrakt tudomány is egyszerre. Legtávolabb áll a teológiai és metafizikai állásponttól. Sehol másutt nem lehet a jelenségeket visszavezetni egy legmagasabb törvényre. (Lévy-Bruhl). A szervesen világot megismerésének tudományai: a *fizika* és *kémia*. Mindkettő analitikus tudomány, mindkettő előkészít az ember és az emberiség tanulmányára, a biológiára és szociológiára. A fizikában az a nehézség forog fenn, hogy heterogén részekből áll s nincs kilátás, hogy ezek egységre volnának hozhatók (Comte nem ismerte az azóta végbement fejlődést), a kémia ellenben a molekulák szerkezetéig hatol, vagyis mélyebbre, mint a fizika, de csak filozófiai irányítás mellett, mert különben e tárgy tanulmánya csak empirizmusra vezet vagy pusztán nomenklatúrává válik. Az élő természettel, az élő egyedekkel, első sorban az emberrel ismertet meg a *biológia*, mely az előbbieknél magasabb rangot foglal el logikai teljességénél és tudományos jelentőségénél fogva. Benső kapcsolatban van az anatómiával és fiziológiával. Jelenségei a legbonyolultabbak, s ezért nem tűri meg a számítás. Csak megfigyeléssel (kísérlettel) és az összehasonlítás módszerével közelíthető meg. Legelső végével határos a „szervesen” tudományokkal (amelyek a vegetatív élet fizikai és kémiai jelenségeit tárgyalják), csúcsával (a szellemi funkciókkal) a legmagasabb tudományt, a szociológiát érinti.

Valamennyi pozitív tudomány koronája a *szociológia*. Voltaképpen az egész köznevelés minden fokozata a társadalmi tudományt szolgálja, arra készít elő, abban ormólik. A szociológia a társadalmi jelenségek törvényeit keresi; megállapítja a morál és a politika alapelveit az egész emberiséggel vonatkozásban. „A kozmológia a pusztán anyagosság törvényeit állapítja meg. A biológia ezen az alapon a vitalitás elméletét szer-

keszti meg. Végül a társadalomtan e kettős alapnak alárendeli a kollektív lét tulajdonképeni tanulmányát.” A társadalomtanak két része van: a sztatika és a dinamika. Amaz vonatkozik a társadalmi elemeknek egymáshoz való viszonyára, melynek a teljes szolidaritásban kell megnyilvánulnia (a hatalmi rendben és a politikai intézmények terén). A dinamika a társadalom haladó mozgását vizsgálja, s kimutatja, hogy a társadalmi állapotok mindegyike szükségkép eredménye a megelőzőnek és megindítója a következőnek, s hogy valamennyi állapot és fokozat megfelelő korlátok közt (talaj, klimajaj) organikus tökéletesedést hoz létre értelmi és erkölcsi tekintetben egyaránt.

A pozitív tudományokat ebben a rendben kell elsajátítani Comte növendékeinek. E tanulmány tisztán absztrakt, elméleti. Az alkalmazott (leíró) tudományok – mint például az állattan, a növénytan, az ásványtan, a földtan, a földrajz, stb. – nem részei a hierarchiának. A pozitív tudományok ismerete fogja az ifjút alkalmassá tenni a társadalmi élet végcéljának, a lelkek teljes harmóniájának, a teljesen érdektelen és önzetlen emberszeretetnek, (melynek csirái a velünk született szimpatikus érzelmekben rejlenek) észszerű belátására.

48. Tanulságok. – Comte gondolatrendszerének ellenmondásai nyilvánvalók. Bölcselőnk egy új világnézetet akar megteremteni, mely ne legyen sem teológiai és sem metafizikai jellegű, de azért maga is dogmatikus vallásrendszerbe foglalja a pozitívizmus tanait s zárt testülettel biztosítja fennmaradásukat, sőt a szervezetet, nemkülönben az egész kultuszt, a papságot és a templomokat a katolicizmustól veszi át. „Vallását - mondja egyik magyarázója – majdnem neo-katolicizmusnak lehet nevezni.” A pozitívista vallás lényege a Nagy Lénynek (az emberiség és az emberiség istenített eszményének) odaadó áldozatos szolgálatában áll, az emberiségen nemcsak a most élő, hanem a meghalt embereknek összességét is értve (szubjektív és objektív létezés). A kultusz középpontja az imádság (naponként háromszor). Minden embernek vannak őrangyalai s minden ember kilenc „szociokratikus” szentséget vesz fel. Minden templomban van a Grand Étre-nek egy szobra (harmincéves nő, aki kisdéd fiát karjaiban tartja). Minden hétnek

egy napján valamely társadalmi erényt ünnepelnek, vagy egy nagy emberről emlékeznek meg. A papi rendnek két fokozata van: a noviciátus végeztével az első fokozatba lép be 35 éves korában az egyén, de akkor is csak helyettes pap (vikárius) lesz, s csak 45 éves korában válik igazi pappá. A papnak teljesen le kell mondania a világi hatalomról és vagyonról, de köteles megházasodni. Évi jövedelmét a köztől kapja. Az egész „egyházat” a Parisban lakó Grand Prêtre kormányozza s alatta négy nagyobb papi előljáró működik stb.

Nem kell mondanunk, hogy ezeknek az elgondolásoknak, melyekre Platon társadalmi elmélete szembetűnő hatással volt, ma már csak történeti jelentőségük van, már csak azért is, mert Comte értékrendszerében semminemű új mozzanat nem található fel. Az egész úgynevezett pozitív morál alig különbözik a keresztény moráltól. Nagy tévedés az utóbbit önzésre vezető erkölcstannak minősíteni. Krisztus nemcsak az egyes emberért halt meg, hanem az egész emberiségért ontotta vérért, s az egész emberiségnek mutatta meg a kiengesztelés, megbocsátás és irgalmasság útjait, az abszolúte önzetlen áldozathozatalnak a kötelességét (nihil inde sperantes). Nemcsak az egyes embernek, hanem az egész mérhetetlen társas közösségnek üdvözülését munkálta Krisztus, nemzetiségre, fajra, nemre és rangra való tekintet nélkül.

De nem folytatjuk az egész rendszer bírálatát. Célunkhoz képest elegendő megállapítanunk, hogy elméleti és gyakorlati szempontokból jogos kritika érheti azt a *nevelési* is, melynek körvonalait Comte megrajzolta. Sarkalatos tévedését a lélektani menetben kell keresnünk. Comte, mint ismeretes, a pszichológiát nem tekinti igazi önálló pozitív tudománynak. A megvetésnek egy nemével beszél róla. Legfeljebb a biológia, (ill. fiziológia) egyik ágát látja benne. Amit a lélektan helyébe tesz, nem más, mint frenológia, s ennek az a tanítása, hogy az emberi agynak három főtájéka van: a vágyak, az érzelmek és az értelem tájékai, s az utóbbi két alosztályainak, az elmélkedésnek és megfigyelésnek tájékai. Nem lehet ezek után csodálnunk, hogy bölcseleink ezekből a Gall-féle hipotézisekből kiindulva, mintegy különválasztja a lélek értelmi és érzelmi tényezőit s ezt a felfogását a gyermek lelki fejlődésére is átviszi. Lehetetlen

úgy elkülöníteni a gyermek érzelmeit egyfelől s értelmi fejlődését másfelől, ahogyan bölcselnök elgondolja s ennél fogva lehetetlen az esztétikai nevelés és az értelmi képzés közt bármilyen, ha még oly burkoltan elgondolt választóvonalat emelni, aminő a pozitivistá nevelés rendjében élénk táru. Ennek a hibának szerves volta még feltűnőbbé válik, ha szem előtt tartjuk, hogy Comte a művészeti kiképzés nagyobb részét a 14 év elé helyezi, mikor a gyermeknek a művészeti neveléstől várható emberi szolidaritás iránt még nagyon kevés az érzéke és hajlandósága; hogy továbbá az egész családi oktatás a maga esztétikai elemeivel külön tanítók nélkül iolyik s így a növekedék életének egy nagy szakát teljesen alkalmoszerű, vagyis tervtelen és rendszertelen foglalkozásokkal tölti el. Hiszen a 14. életévéig analfabétának kell maradnia. Hogy a tudományos képzés csekély időtartama (hetenként egy előadás) mennyire elégtelen a pozitív tudományok elsajátítására, s hogy e tudományok lényegébe, szellemébe és rendszerébe (Comte szerint „filozófiájába”) való behatolás mennyivel érettebb elméket kíván, mint amellyel Comte tanítványai e korban rendelkezhetnek, bizonyításra nem szorul. S milyen illúziókat kerget bölcselnök, midőn a köznevelést a maga nehéz szaktudományaival első sorban a proletárok osztályának szánja, mely – ő szerinte – éppen azért lesz képes ezeket az elvont, elméleti ismereteket elsajátítani, mert legkevésbé ronthatta meg józan ítéletüket a teológiai és metafizikai észjárás káros hatása.

Mégis van Comte pozitivistá nevelésének néhány nagyra becsülhető tanulsága.

Egyik az, hogy az a kollektív nevelés, melynek ő szószólója, vagyis a társas közösség érdekében folyó nevelés, ment minden anyagságtól és önző érdektől s kizárólag lelki egyesülésre, a közíelek összhangjára, a legfenségesebb eszményi célra irányul. A Marx ideológiájával eltelt pedagógusok sohasem fognak Comtera hivatkozhatni, aki a nő feladatát csakis a családban keresi, a politikai egyenlőség tanításai ellen hevesen tiltakozik (mert szerinte az emberek sohasem lehetnek egyenlőek vagy egyenlő értékűek), a népfenség dogmáját, mely csak zsarnokságot szül, minden anarchia forrásának tekinti, a pénz eltörlését, a nagytőke megszüntetését, a munka egyenlő javadalmazását,

a házastársak válásának megkönnyítését, és a magánvagyon megszüntetését abszurdításoknak mondja, mintha bizony – úgy-mond – ez a képtelen utópia tartósan orvosolhatná a bajt (comme si cette absurde utopie pouvait du reste apporter au mal aucun remède durable). Nem ezekre kell nevelni a fiatal nemzedéket, hanem embertársaiért való áldozathozatalra, az emberiség megnevesítésének magasztos erkölcsi feladatára.

Egy másik tanulság (részint pozitív, részint negatív) a tudományok úgynevezett hierarchiájában rejlik. Más helyen¹ utaltam rá, hogy a pozitív, (exakt) tudományoknak Comte ajánlotta anyaga és sorozata lényegében azonos azzal, amelyet Diderotnak az orosz cárné számára készített közoktatásügyi tervezetében találunk, s hogy Comte ennek a munkálatnak idevágó részeit ismerte s hierarchiájának koncepcióját onnan vette. E gondolati átvétel dacára rendkívüli jelentősége van a Comte részletesen kidolgozott tudományrendszerének az oktatás anyagának kiszemelése és elrendezése kérdésében. Didaktikai szempontból eléggé nem méltatható tény, hogy Comte minden jó tantervnek lényegét a művelődési elemek szoros kapcsolatában, egymást feltételező egymásutánjában s felfelé haladó voltában felismerte. A természettudományok tantervi szerkezete ma sem lehet más, mint amelyet a szervesen világtól a szervesig, az egyszerűbb jelenségektől az összetett jelenségekig való haladás elve követel. Emellett észbe kell venni, hogy amikor Comte alapvető művét megírta, a nyugateurópai középfokú iskolázás még mindig szembetűnő túlnyomósággal a klasszikus nyelveken és a matematikán nyugodott, s nyoma sem volt komolyan számbavehető fizikai, kémiai, biológiai tanulmányoknak. A hiba, melyet Comte, mint tantervalkotó elkövetett, csak az volt, hogy bár kifejezetten hangsúlyozza az esztétikai képzésnek a felső fokon való folytatását, mégis az exakt tárgyak s csakis azok szolgáltatják nála az értelmi nevelés (a rendszeres oktatás) eszközeit s majdnem csakis ezektől a tanulmányoktól várja az ember és az emberiség megismerését, a társadalmi problémák megoldását, a helyes értelemben vett szociológia kialakulását, a társadalmi rend és haladás megvalósítását, anélkül, hogy

¹ Francia középiskolák múltja és jelene 69. 1. – Újkori neveléstört. 105-109. 1.

rendszeres irodalmi és történelmi tanulmányok szükségességére s az általa nagyrabecsült klasszikus kultúrához vezető görög és latin nyelvnek rendszeres tanulmányára gondolna. A tantervi szimultaneitást egyáltalán nem nézi, csakis az egymásután, a szukcesszió érdekli. A hét esztendő mindegyikében kizárólag csak *egy* tantárggyal foglalkozik a növendék, holott maguknak a pozitív tudományoknak kapcsolata és egymásutánsága a párhuzamos tárgyalás szükségességét is megkívánja. Comte tanterve így egyoldalúvá válik. Nincs egyensúlya. Nincs mivel elhárítsa azokat a veszedelmeket, melyek a specializálásból erednek, holott éppen bölcselőnk jelöli meg a részlettudást, az elszigetelt ismeretet az értelmi anarchia iórrrásának, az Esprif d'Ensemble legnagyobb akadályának

Végül, Comte nevelő gondolkodásának még egy értékes vonásáról lehet beszámolnunk. Maga mondja több helyütt, helytelenítő hangsúlyozással, hogy századokon át csakis az értelem kiművelésére irányult az oktatás, s hogy az ő társadalomtanában, ill. pedagógiai rendszerében foglalják el először megillető helyöket az érzelmek. Bár e téren ragyogó elődje volt (Rousseauban), mégis elismerhetjük bölcselőnk megállapításának igazságát és jelentőségét. Mert noha érzelmeket tanítani nem lehet, az oktatás keltette érzelmek azok, melyek az elméleti igazságokat kell, hogy megtelítsék, áthévítsék, indításra késztessek, ellenkező esetben az ismeretek hidegen és hatástalanul vesztegelnek a tudatban, s az erkölcsi végcél tette sarkallóan sohasem szolgálhatjuk. Az altruizmushoz nemcsak az értelemnek, hanem első sorban az érzelmeknek kiműveltsége kívántatik.

49. John Stuart Mill (1806-1873)¹ fiatalabb éveiben rajongó híve volt Comtenak. Később több lényeges kérdésben

¹ Források: J. St. Mill művei közül: Inaugural Address, delivered to the University of St. Andrews. London, 1867- – Autobiography. London, 1873.

Auguste Comte and the PositivJsm. London,² 1866. – Nature, The Utility of Religion and Theism. London, 1874. – V. o. H. Taine: Le positivisme Anglais. Paris, 1864. – Alex. Bain: John St. Mill. London, 1882. – Samuel Saenger: J. St. Mill. Sein Leben und Lebenswerk. Stuttgart, ISOi. Un type d'éducation intellectuelle (John Stuart Mill). L'Année pédagogique, 1912. évi. 97-114. 1.

(például abban is, hogy a lélektan a pozitív tudományok közé sorolta) szembetűnően eltávolodott tőle, sőt lassan érlelődő ellenzéki álláspontja végre is oly méreteket öltött, hogy 1864-ben a legelőkelőbb angol folyóiratok egyikében (a Westminster Reviewban) mestere kiválóságának elismerése mellett, igen súlyos kritikával illette annak műveit. Mégis bizvást állíthatni, hogy Mill mindvégig a pozitívizmus eszmekörében mozgott: nemcsak a XVIII. század felvilágosodásában gyökerező szabad gondolkodása, nemcsak empirizmussal telített ismeretelméleti felfogása sorolja e körbe, hanem az is, hogy Comte elméletének két alapvető vonását feníartás nélkül magáévá tette: egyik a francia bölcselethez a társadalom szerkezetéről és fejlődéséről való tanítása, mely szerint különbséget kell tennünk a társadalom sztatikája és dinamikája közt, a másik a történelmi és szellemi fejlődésnek hármass fokozata (telógiai, ontológiai = metafizikai és fenomenológiai = pozitív fokozat).

Bölcselethez végeleges etikai álláspontja az, hogy az emberi élet célja a boldogság (mentől több embernek mentől nagyobb boldogsága). Minden más, az erény is, a vallás is csak eszköz ennek a célnak a szolgálatában. Ebből következik, hogy cselekedeteink értékét az a hatás dönti el, melyet az egyéni és társadalmi organizmusban kiváltanak. Embertársainknak teljes önzetlenséggel hasznukra lenni, hogy boldogságukat előmozdítsuk, életünk legfőbb erkölcsi feladata, melyre az egyént már gyermekkorában elő kell készíteni.

Nem lehet elég nagy fáradtságot fordítanunk arra, hogy kialakítsuk (a gyermek) magatartását és kifejlesszük benne azt a vágyat, hogy tetteleg hasznára legyen másoknak és a világnak, függetlenül a jutalomtól és bármely személyes tekintettől (of being useful to others and to the world, by the practice, independently of reward and every personal consideration), s hogy a megszabott kötelességek határain túlmenő, pozitív erényt lásson mindebben. Semmiféle erőfeszítést nem kell kímélni, hogy az Emberiségnek szánt szolgálatok útján társítást (to associate) létesítsünk a növendék öntisztelete és mások tisztelete iránt való vágya közt. (Aug. Comte and the Positivism, 146-147. l.)

Valaki ebből azt következtethetné, hogy a társadalom valamennyi tagjának egy és ugyanazon módon kellene gondol-

codnia. Ez az egyéniség elsikkadását jelentené. Mill sokkal erősebben, mint Comte, hangsúlyozza azt, hogy minden uniformitás halála a fejlődésnek. A társadalom haladása, vagyis helyes dinamikája a nagy emberek érvényesülésétől függ, akiknek eredetiségét, önállóságát, minden nevelés kell hogy kímélje és fejlődésüket lehetővé tegye. A nevelés ezt megteheti, mert hatalmának nincs határa. Nincs egyetlen természetes hajlamunk, melyet a nevelés ne volna képes korlátozni és – ha szükséges – használaton kívül helyezéssel semmivé tenni (Util, of Rel. 82. 1.).

50. A szabadelvű nevelés. – Az emberiség boldogságára és szolidaritására irányuló nevelést, mint ahogy Mill elgondolja, nem szabad pusztán külső hasznossági célszavak szolgálatában állónak tekinteni, hanem olyannak, mely megakarja nemesíteni és szépíteni emberi természetünket s az emberiséget az élete munkájához szükséges testi és szellemi készségekkel akarja ellátni. Ezt a feladatot Mill nem az egyetemes társas közösség álláspontjáról nézi, miként Comte (aki mindig népnevelésről beszél), hanem az úri embert, a szó nemes értelmében vett gentlemant tartja szem előtt. Éles különbséget tesz az önzetlen vagyis a „liberális” és a különleges (szakszerű) nevelés közt, s amarról részletes tervet ad a St. Andrewsban levő skót egyetemnek egy megnyitó ünnepén tartott híres alkalmi beszédében. Ennek az ú. n. liberális nevelésnek céljául azt tűzi ki, hogy minden nemzedék adja át a maga elődeitől vett műveltségét a fiatalabb nemzedéknek, hogy ez legalább is megőrizze, de lehetőleg fel is emelje ennek a műveltségnek színvonalát. Kérdés, általában milyen művelődési elemek méltók erre az áthagyományozásra s mindegyikök mennyiben járul hozzá az egyéni lélek tökéletesítéséhez és a faj érdekeinek kielégítéséhez (to the improvement of the individual mind and the benefit of the race). Az emberek nem születnek orvosoknak, kereskedőknek vagy iparosoknak; mielőtt azokká válnak, embereknek kell lenniök, és ha (általában) rátermett és fogékony (capable and sensible) emberekké tesszük őket, majdan rátermett és fogékony ügyvédekké vagy orvosokká fogják magukat kiképezhetni.

A művelődés anyagának két főága van: tudomány és irodalom (sciences and literature). Amaz megtanít a gondolkodásra; emez megtanít arra, hogy gondolatainkat kifejezzük. De mivel az idő rövid, nagyon gazdaságosan kell az anyagot kiválasztani. Modern nyelveket például az iskolában lehetetlen meg tanulni, azért nem is szabad őket a tantervbe felvenni. Történelemnek és földrajznak középfokú iskolákban való tanítása képtelenség (absurdity). A tényeket könyvekből is meg lehet ismerni, a tények kritikája az egyetemre való.¹

Az *irodalmi oktatásnak* Mill szerint majdnem egészen a görög és latin tanulmányon kell alapulnia. Bölcselők nem tud betelni nevelő értékök magasztalásával. Alaki és tárgyi képzés szempontjából utólrhetetlenek és pótolhatatlanok. Nyelvtanuk maga a logika; íróik művei, az életbölcsesség foglalatái, a szépség és fenség kiapadhatatlan kútforrásai, a stílus örök mintái. A neo-hellenizmus lelkes híveinek, Herdernek és társainak dicsőítő szövegait véljük felismerhetni azokban a sorokban, melyekkel Mill a klasszikus irodalomnak hódol.

A régieknek egész törekvésök az volt, hogy azt, amit el kellett mondaniok, a legnagyobbfokú szabatossággal és teljességgel (with the highest degree of exactness and completeness) mondják el, s leikünkhöz a lehető legnagyobb világossággal és élénkséggel (with the greatest possible clearness and vividness) hozzák közelebb ... A régiek rövidek és velősek voltak, mert rendkívül nagy gondot fordítottak alkotásaikra; a modern írók majdnem valamennyien bőbeszédűek, mert nem úgy járnak el, mint amazok. A régi nagy írók oly tökéletesen tudtak egy-egy gondolatot kevés szóval vagy mondattal kifejezni, hogy nem kellett nekik semmit sem hozzáadniuk; a moderneknek, mert nem tudják mondanivalójukat egyszerre világosan és teljesen kifejezni, újból és újból visszatérnek rá, az egyik mondatot a másikra halmozzák, mindegyikkel kissé jobban világítják meg a dolgot, abban a reményben, hogy habár az egyes mondatok nem fejezik ki a teljes értelmet, valamennyi együttvéve elégséges fogalmat ad a tárgyról. (Address, 18-19. 1.)

¹ A régi angol egyetemekről van szó. A bachelor of arts fokozatára készülő hallgatók egy része az egyetemen tetőzte be középiskolai tanulmányait.

A klasszikus tanulmányoknak ez a rendkívüli megbecsülése, mely némileg ellenkezni látszik a pozitívizmus eszmekörével, nemcsak az angol iskolai hagyományokra vezethető viszsza, melyek a beszéd elmondásakor (1867) még teljes épségben voltak, hanem Millnek egészen sajátos, talán példa nélkül való neveltetésére is, melynek részleteit Önéletrajzából ismerhetjük meg. Mill három éves korában már megkezdte a görög nyelvtan tanulását; a negyedik évtől a nyolcadikig már elolvasta görög eredetiben Aisopost, Xenophon Anabasisát, Kyrupaideiáját és Sokrates nevezetességeit, Diogenes Laërtius néhány fejezetét, Lukianosból szemelvényeket, Isokrates két beszédét, Herodotost és Platon hat dialógusát. Nyolcadik évében kezdett latinul tanulni. Ettől az időponttól a 12-ik életévéig elolvasta a görög költők közül Homerost, Sophokles, Euripides és Aristophanes több darabját, az egész Thukydidest, Xenophon Hellenikáit, majdnem az egész Demosthenest, Aischinest és Lysiaszt, Theokritost, Anakreont, az Anthológiának egy részét, Polybios néhány könyvét és Aristoteles retorikáját, – a latin irodalomból Phaedrúst, Cornelius Nepost, Julius Caesart, Vergilius Bucolicáit és Aeneisének első hat könyvét, Horatiust az epodusok kivételével, sokat Liviusból, Sallustiust, Ovidius Metamorphosisainak nagy részét, Terentius néhány vígjátékát, Lucretius két könyvét, Cicero válogatott beszédeit és retorikai iratait, Quintilianusból több könyvet és az egész Tacitust. Ezekkel az olvasmányokkal párhuzamosan tanult algebrát és mértant, differenciálszámítást (the differential calculus) és a felsőbb mennyiség-tan más részeit (other portions of the highes mathematics). Ugyanakkor angol remekírókat is olvasott. így növekedett fel a gyermek, társak és szórakozások nélkül, egészen elvont gondolatkörben, s anélkül, hogy a boldogságnak egy csekély derúje utat talált volna fogékony lelkéhez. Amit tanult, otthon tanulta, egymagában, könyveiből: apja (James Mill) csak irányította, de szántszándékkal nem segítette. Csak az olyan lángelméjű egyén, aminő Mill volt, bírta el azt a mértéktelen terhet, mely reá nehezedett s tudott oly nevelés mellett, melynek módját és menetét ő maga teljesen elhibázottnak ítélte, utóbb azzá lenni, aminőnek a bölcsélet története ismeri.

John Stuart Mill nem lett volna ízig-vérig pozitívista gon-

dolgodó (a század közepétől kezdve mindenki őt tekintette az angol pozitívizmus vezérének), ha a pozitív (exakt) tudományok nevelő értéke iránt érzéketlen maradt volna. Szerinte csakis a matematikai és természettudományok vezetnek el az igazsághoz.

Azok a műveletek, melyekkel az igazságra szert tehetünk, vagyis az okoskodás és megfigyelés műveletei tökéletességük legmagasabb fokára a fizikai tudományokban emelkednek. Minként a klasszikus irodalmak a kifejezés művészetének, úgy a természettudományok a gondolkodásnak legtökéletesebb típusait szolgáltatják. A matematika és alkalmazása a csillagászat, meg a természetbölcselet legteljesebb példák az igazságnak okoskodás útján való feltalálására: a kísérleti tudományok (fizika és kémia) pedig legteljesebb példái annak, hogy az igazságot hogyan találjuk meg közvetlen megfigyeléssel ... A logika, a matematika és a természettudomány értelmi kiegészítője (intellectual complement of mathematics and physics). Ezek a tudományok a gyakorlatát adják meg annak, aminek elmélete a logika (Address, 22. 1.).

A klasszikus tanulmányokon, a reáliákon és a logikán kívül Mill a szabadelvű nevelésnek más tárgyairól is tud, de ezeket csupán érdekkeltés miatt, s mintegy ízelítőül kell tanítani, tudományos rendszerezés nélkül, az életre való előkészület okából. Ilyenek: az élettan, a lélettan, („a lélek filozófiája”), az erkölcsstan, a politika, a közgazdaságtan, a polgári kötelességek tana, a jogi ismeretek. Különösen fontosnak tartja az egészség-tan szabályainak megtanulását, „mert egészségünk elpazarlásával képtelenek leszünk arra, hogy embertársainknak megtegyük azokat a szolgálatokat, melyekre jogot formálhatnak.”

Comte követőjének mutatkozik bölcslőnk, midőn az említett művelődési elemeken kívül még pártul fogja az esztétikai képzést is. Ez pedig nem egyéb, mint az érzelmek nevelése (the education of the feelings). Ebben a kapcsolatban főleg a költészet lélekművelő, ihletet fakasztó, felemelő, erkölcsösítő hatását emeli ki.

Ki ne érezné magát jobb embernek Dante vagy Wordsworth műveinek olvasásakor (hozzá akarom tenni Lucretiust vagy a Georgicákat), *vagy minekutána* elmélyedt Gray elégiáiba, vagy

Shelleynek az Értelmi Szépséghez intézett himnuszába?... Csakugyan van természetes összefüggés a jóság és szépség művelése közt... Aki megtanulta, mi a szépség – feltéve, hogy erényes jellem – bizonyára meg akarja azt valósítani saját életében, lelki szeme elé fogja állítani az emberi jellem tökéletes szépségének típusát, hogy ezen a módon is élessze önnevelésre szolgáló előkészülését (Address, 39. 1.).

Önéletrajzából tudjuk, hogy John Stuart Mill minden valóság nélkül növekedett fel.¹ Apja, egyedüli nevelője, ateista volt, akinek szemében a „vallás legnagyobb ellensége az erkölcsiségnek” (the greatest enemy of Morality). „Egyike vagyok” mondja Mill „az ország kevészámú példányainak, aki a vallásos hitet azért nem rázhattam le, mert sohasem volt meg bennem.” E beismerés hallatára nem lehet csodálnunk, ha a pusztán tények rögéhez tapadó bölcselet azt hirdeti, hogy a vallási és erkölcsi nevelést az iskola nem vállalhatja. Az iskola legfőbb környezeti hatásokkal járulhat hozzá az erkölcsiség megalapozásához, és ha mégis vallásoktatást szervez, ez csakis történeti és elbeszélő jellegű lehet, de semmiesetre sem mehet végbe a vitatkozás vagy hittétel jegyében. Vajjon Mill az ilyen vallásoktatást valamely meghatározott egyházra korlátozza, avagy felekezetekre való tekintet nélkül egyetemesül, nyilatkozatából nem tűnik ki. De minden jel arra vall, hogy ebben a kérdésben még arra az engedményre sem hajlandó, melynek az angol pozitívizmus egy másik kiváló képviselője, Alexander Bain, ekként adott kifejezést:²

Ami az iskolát illeti, meg kell elégedni az összes iskolakönyveknek kiválóan teisztikus és keresztény jellegével és ama nagy fogékonysággal, melyet a gyermeki szellem a világnak egy személyes Istennel való magyarázata iránt mutat. Ami ezen túlmelegy, azt másutt kell keresni.

51. Herbert Spencer (1820-1903). – Az angol pozitívizmusnak ez a legjellegzetesebb képviselője, akárcsak francia elődje Comte Ágost, arra törekszik, hogy részleges ismeretein-

¹ I was brought up from the first without any religions belief.

² Neveléstudomány. (Szemere Samu fordításában). Bpest, 1912. II. köl. 217. 1.

ket egyetemes világgéppé foglalja össze. A végső okokat azonban mint emberi elménkhez hozzá nem íérhetőket, ő sem kutatja. Comtetól az választja el, hogy nem fogadja el a tudományok hierarchiájának és a három stádiumnak tanait, úgy, ahogyan a francia bölcseő elgondolta őket. Spencer egész elmékedésén – Lamarck és Darwin hatása alatt – a fejlődés törvénye uralkodik, értve rajta azt a törvényszerű jelenséget, mely szerint anyag és mozgás szüntelenül más-másképen oszlanak meg a mindenségben. Amit változásnak nevezünk, nem egyéb, mint a mozgás megszűntét követő integráció, illetőleg a mozgás felújulásával együttjáró dezintegráció, vagyis az örökös fejlődés és feloldás ritmikus váltakozása. Ebből következik, hogy minden téren csak úgy adhatjuk meg a jelenségek magyarázatát, ha tudjuk, hogyan lettek azokká, aminőknek ismerjük őket. Áll ez az anyagi és szellemi világra egyaránt; áll a nagy kozmoszra épp úgy, mint az emberre és az emberiségre is, melynek fogalmából ki kell rekeszteni minden dogmatizmust. A nevelés feladata az, hogy az egyént a fejlődés törvénye szerint a természeti és társas környezethez való legteljesebb hozzáilleszkedésre, vagyis a tökéletes életre (to live completely) előkészítse. Mert Spencer az élet kultuszát hirdeti. „Hogyan élünk? reánk nézve ez a lényeges kérdés,, (How to live? that is the essential question for us).

Pedagógiai rendszert nem alkotott s szintetikus bölcseletének részei közt nem szerepel a neveléstan, de 1854-ben, 1858-ban és 1859-ben néhány népszerű cikket írt e tárgyról, s ezeket, miután folyóiratokban láttak napvilágot, utóbb egybefűzte és közös címmel könyvalakban kiadta.¹ Ezek az igénytelen elmefuttatások, 20 nyelvre lefordítva nemcsak művelt laikusok széles köreinek, hanem a neveléstudomány illetékes munkásainak érdeklődésői is csakhamar megragadták és lekötötték,

¹ Education: intellectual, moral and physical. London, 1861. Magyarra fordították Öreg János és Losonczy László: 3. kiad. Bpest, 1906 (némi helyesbítésekkel ezt a fordítást idézem). V. ö. Gaupp O.: Herbert Spencer. 1906A – Blach S.: Herbert Spencers Erziehungslehre. Berlin, 1913. – Pauler Ákos: Herbert Spencer mint pedagógus. Magy. Paed. 1904 (129-140. 1.) – Mund Gotthold: Herbert Spencers Erziehungslehre in Beziehung zu seinem philosophischen System. Diss. Halle, 1913.

mert Spencer közrebocsátott gondolatai újszerűek és mélyebb elmélkedésre késztetők voltak.

Spencer úgy látja, hogy a tényleges nevelés, különösen az a része, mely a szellemre irányul, semmi tekintettel sincsen az élet követelményeire. Nem azt tanítják iskoláinkban, ami hasznos és szükséges, ami gyermekeinket a tökéletes életre képesíti, hanem amit fitogtatni lehet, ami divatos és mutatós. Olyanok vagyunk, mint bizonyos természeti népek férfi és nőtagjai, akik tetoválják és cifraságokkal teleaggatják testüket, de nem gondoskodnak ruháról, mely őket az időjárás viszontagságai ellen megvédi.

Csak szalmát csépelünk, ha azt mondjuk, hogy tíz közül kilenc esetben semmiféle hasznos célra sem fordíthatja növekedünk latin és görög tudományát. Elkoptatott már az az észrevétel, hogy boltjában, hivatalszobájában, *gazdasága* vagy családjá kormányzásában, mint bank, vagy vasúti igazgató alig veszi hasznát ezen tudományának, holott ugyancsak tengernyi időt elvesztegetett megtanulására ... Ha megkérdeznők a szülőket, mi végből részeltetik gyermekeiket klasszikus nevelésben, azt fognánk találni, hogy egyedül csak a közvéleményhez kívántak alkalmazkodni (2. 1.).

De az erkölcsi nevelés is, melynek nap-nap után tanúi vagyunk, természetellenes módon megy végbe; a testi nevelés pedig egészen el van hanyagolva: miállatt állatfajainkat folytonosan javítani igyekszünk, semmit sem teszünk, hogy emberi fajunk nemesbedjék, s hogy ivadéaink ép, erős, szép, fejlett testtel lépjenek be az életbe. Pedig a világban elérhető siker első kelléke, hogy az ember „jó állat legyen” (the first requisite to success in life is „to be a good animal” 146. 1.).

Bölcselelnk nagy erővel és nyomatékkal hirdette azt a meggyőződését, mellyel önkéntelenül feléledt a Rousseauban gyökerező pedagógiai naturalizmus (magát Emilt állítólag¹ nem olvasta Spencer), sőt azon túlmenően új kilátások nyíltak a nevelő gondolkodásnak. A könyv el nem vitatható hatással volt a legújabb pedagógiai mozgalmakra.

¹ Blach, id. m. 3. lap. „Spencer hat ausdrücklich erklärt, dass er weder den Contrat Social noch den Emile gelesen hat (Duncan, Lîe, S. 465)

Egészen másképen kell gyermekeinket nevelnünk, mint ahogyan szoktuk. Mindenek előtt arra a kérdésre kell határozottan felelnünk, vajjon melyek a tökéletes életre előkészítő, *értékes ismeretek*? Megtaláljuk őket azokban a tevékenységi körökben, melyek egyetemesen emberiek. Öt ilyen tevékenységi kör van, s ennek megfelelően az értékes ismeretek is öt csoportba sorolhatók: 1.) azok az ismeretek és készségek, melyekkel az egyén a maga létét közvetlenül biztosíthatja, 2.) melyek közvetve szolgálják az egyén fenntartását, 3.) melyek a családalapításra és a fiatal nemzedék nevelésére irányulnak, 4.) melyek a társadalmi rend fentartására vonatkoznak és 5.) melyek az érzelmi élet körébe vágnak.

Az első csoporthoz tartozó ismeretekkel már maga a természet látta el a kis gyermeket, az első hat esztendőben, amikor testi és lelki alkatának alapjai lerakódnak. Az ismeretek második csoportjának forrásai a fiziológia, a matematika, fizika, kémia, csillagászat, biológia, lélektan és társadalomtan. Ezek a szoros értelemben vett tudományok (sciences)¹ és nem a nyelvek szolgáltatják a valóban értékes ismereteket, s biztosítják legjobban az alaki képzést is, különösen a tekintélyektől független ítélőképesség kialakulását.

Eszerint, a kiindulási pontul szolgált kérdésre, melyik ismeret a legbecsesebb? nincs más felelet, mint a tudomány (Science). Bármerre tekintünk is, csak ez lehet a döntő válasz. Közvetlen összetartozás okából éppúgy, mint az élet vagy egészség megőizhetése szempontjából a legfontosabb ismeretfaj a tudomány. Ha a közvetett önfenntartást – azt, amit a közéletben életmódszerzésnek mondanak – vesszük tekintetbe: itt is a legnagyobb értékű ismeretet a tudomány adja. A szülei hivatást kellőképp csak a tudomány vezérlete alatt teljesíthetjük. A nemzet múlt és jelen életének magyarázatához, mely nélkül a polgár a maga cselekvésmódját helyesen nem irányíthatja, – a tudomány adja meg a nélkülözhetetlen kulcsot. Ha arról van szó, hogy a művészet bármely ágában mi módon jöhet létre a legtökéletesebb műalkotás és a legmagasabb műélvezet, e részben megint a tudomány a szükséges előkészítő eszköz. Értelmi erkölcsi és vallási tekintetben is a leghatékonyabb tanulmány a tudományban rejlik (53. 1.).

¹ Vagyis az exakt pozitív tudományok

A harmadik ismeretkört az élettanon és lélektanon (biológián és pszichológián) alapuló neveléstani tudnivalók alkotják. A negyedik csoportba tartozó ismeretek az állampolgári teendőkre irányulnak. Amit eddig ilyen cézzattal a történelem keretében tanítottak, merőben értéktelen. A történelmi tanulmány igazi tárgya: a társadalom szervezete és fejlődése. Az egymást felváltó századok sorában azt kell a történelemnek kimutatnia, hogyan módosultak a társadalmi berendezkedések, intézmények, vallási viszonyok stb. Gyakorlati értéke csak annak a történelemnek van, melyet „leíró szociológiának” lehet nevezni. Az ilyen történelmi oktatás értetheti csak meg a társadalmi jelenségekben uralkodó törvényeket, az örökös differenciálás és integrálás ritmikus folyamatát. E végből a történelemnek kapcsolatba kell lépnie az élettannal és lélektannal. Végül viszonylagosan értékesek azok az ismeretek is, melyeknek megszerzésével és alkalmazásával fennmaradó szabad időnkert méltóképpen elölthetjük. Ide értjük a művészeteket, melyek az életet széppé teszik, de szintén tudományos alapvetést kívánnak, akár művészi alkotást, akár műélvezetet várunk.

Nemcsak az oktatás anyagát választjuk meg rosszul, hanem módszerünk is helytelen, csömört keltő. Úgy kellene eljárunk, hogy a tanulás örömet okozzon a növendékeknek. Nincs együgyűbb dolog, mint nyelvtanra tanítani a gyermekeket. A grammatika, s minden, ami elvont és általános, csakis betetőzés lehet, de sohasem kiinduló pont. Az egyetemes szabályok, elsajátítását arra az időre kell halasztanunk, mikor a növendék már ismeri a részleteket. Mindig a konkrétumból, a tapasztalatból, a gyermek érdeklődése köréből kell a tanításnak kiindulnia. Mostani oktatói eljárásunk éppenséggel nem alkalmas arra, hogy tanítványaink hozzászokjanak a kezdeményezéshez és önállósághoz. Csak mi tanítók dolgozunk, de nem gondoskodunk arról, hogy tanítványaink spontán módon figyeljenek és a maguk erejéből tanulják meg az igazságot. Pedig minden ismeret, melyet a növendék maga szerzett meg, minden probléma, melyet maga oldott meg, a birtokbavétel jogán (by virtue of the conquest) sokkal inkább lesz sajátjává, mint bármi más módon.

És nemcsak mikor tanítjuk gyermekeinket, hanem akkor

is, mikor a szó szoros érteimében *neveljük* őket, eljárásunkban hibát hibára halmozunk. Ennek oka az erkölcsiség téves értelmezésében rejlik. Velünk született erkölcsi érzéseink (mint némelyek hiszik) nincsenek s az úgynevezett erkölcsi eszmények normatív erejébe vetett hit tarthatatlan. Az erkölcsi ítéletek a tapasztalatból erednek: abból a tapasztalatból, hogy bizonyos cselekedeteknek jó (hasznos), másoknak rossz (káros) következményeik vannak. Abszolút jó, vagy abszolút rossz nem létezik. A lelkiismeret nem egyéb, mint tapasztalat, melyet az emberiség időtlen időkhöz tartó fejlődése során szerzett és önfelelt áthagyományozás útján emlékezetében tart. A jellem tulajdonképpen eredménye egy sokezeréves történetnek, melyben az emberiség lassanként felküzdötte magát az örökös háborúskodások társadalomellenes állapotából a mai aránylag tökéletesebb társadalmi állapothoz.

Ezzel az alapjában hasznossági morállal összefügg minden, amit Spencer a fegyvelmezésről és vezetésről, különösen pedig a cselekedetek természetes visszahatásairól, mint jutalmakról és büntetésekről tanít. Szerinte a nevelésben csakis az isteni „rendelésű” (divinely-ordered) természetes büntetéseket szabad alkalmaznunk, mert egyedül ezek hatásosak, míg a mesterséges fenyítő eszközök meghamisítják a gyermek szemében az erkölcs kritériumát.

Tömérdék hibát követnek el a gyermekeik *testi* épségével és egészségével törődő szülők is: bizonyos divatos jelszavak után indulva mód fölött túloznak. Nem táplálják eléggé, sőt éheztetik gyermekeiket, mert a túltápláltság szelében hánytorgatott következményeitől félnek; az edzés örve alatt fogyatékosan öltöztetik őket, abban a téves hitben, hogy illetéknéppen kevésbé fognak meghúlni stb. Fiziológiai okok szólnak amellet, hogy a gyermekeket jól kell táplálni (mértékkel élvezve a hús sem árt nekik) s ruházatuk megválasztásában az időjárást kell szem előtt tartani. A testet gyakorolni is kell, de nem annyira kötött tornával, mint szabad játékkal. A gyermek művelődjék és tanuljon szorgalmasan, de agyát, ezt a legfontosabb középponti szervet ne fárassza ki: legyen elégséges ideje az üdülésre, szórakozásra, pihenésre.

52. Tények és eszmények. – Aki Herbert Spencer pedagógiájához szegődik, már eleve választott két ellentés világnézet közt. Bölcselőnk a realizmus alapján áll, melynek hívei azt vallják, hogy a tapasztalati világ az igazi világ. Életünk célját földi létünk valóságában, vagyis a tapasztalati tények birodalmában kell keresnünk. Ami transzcendens, nem lehet vizsgálódás tárgya. Csakis a tények magyarázzák meg a mindenséget: azok szabályozzák életünket és adják meg életünk értelmét, s ennél fogva a nevelés értelmét és célját is. Sohase kérdezzük, mi van a tények fölött vagy mögött. A tényekhez kell igazodnia a nevelésnek is, melynek nincs más feladata, mint a fiatal nemzedéket az adottságok számára alkalmasabbá tenni.

Nyilvánvaló, hogy az olyan nevelésnek, mely e világnézet alapjára helyezkedik, nincsen perspektívája, meri nincsen eszménye, mely a nevelői tevékenységet sarkalja és értékmérőjéül szolgálhatna. Az az álláspont, mely szerint az egyénnek a természeti és társadalmi környezethez való legtökéletesebb köztelése volna a nevelés feladata, nem etikai álláspont; nem foglal magában erkölcsi célkitűzést, legföljebb életküzdelemre (a Struggle for life-re) indít, s ennél fogva magán viseli a viszonylagosság és önösség minden jegyét. Mennyivel tisztultabban áll előttünk Comte elmélete, mely az emberiség legtökéletesebb állapotát a feltétlen önzetlenségben és áldozatos ember szeretetben látja s ezeknek a céloknak szolgálatába helyezi a nevelést. Spencert olvasva önkéntelenül ráeszmélünk Helvétiusra és Benthamra, kik nem azt hirdették, hogy az egyén rendelje magát alá a köznek (ami etikailag jogosult lehet), hanem hogy igyekezzék megegyezésre jutni a közérdekkel.

Spencer gondolatmenetéből hiányzik az emelkedettség, az ihlet; hiányzik minden, ami magasztos és szentséges. Semmi érzéke nincsen az iránt, ami megfoghatatlan, rejtélyes és misztikus. Ez a velőig ható szenttelenség és józanság – legalább a mi szemünkben – megfosztja a nevelést igaz értékétől s nem alkalmas az erők bárminő megfeszítésére. A vallás, a költészet és művészet nem lehetnek pusztán parergonok; nemcsak arra valók, hogy szabad időnket nemesen töltsük el velük, hanem szükségszerű és állandó tényezők, mélyen gyökerező

együthathatói kell, hogy legyenek egész lelkiségünknek.

Az állandó erkölcsi célkitűzés hiányából folyik Spencernek az az alaptévedése, mely szerint az erkölcsi nevelésnek csakis negatív eszközeit ismeri, értve rajta a természetes reakciókba vetett kizárólagos bizodalmat, mely írónkat annyira jellemzi. A cselekedetek természetes következményei – bár sokszor valóban leghatékonyabbak – egyedüli eszközei az erkölcsi nevelésnek nem lehetnek, mert a természet mérlegelés nélkül vakon büntet, nincs tekintettel a vétkező életkorára, egyéniségére, a vétség fokára és körülményeire, a természetes büntetés nincsen mindig szembetűnően szoros időbeli kapcsolatban a vétséggel, (azaz néha nagyon későn mutatkoznak a káros következmények s a gyermek nem látja a vétség és következménye közt való okozati összefüggést), sőt megesik az is, hogy amiről mi nevelők azt hisszük, hogy büntetés, a gyermek szemében elveszti büntetés jellegét (kérdés, vajjon a gyermek, akit feladatának késedelmes elkészítése miatt nem viszünk magunkkal a sétára, nem szívesebben marad e otthon?) De mindezekon kívül ezeknek az ú. n. természetes reakcióknak nincsen igazi moralizáló hatásuk. Nem kedveznek az erkölcsi akarat spontán érvényesülésének. A gyermek mintegy gépiesen fegyelmeződik. A büntetés nem érezteti meg vele a jónak, mint ilyennek abszolút értékét. A növendék esetleg élelmessé válik; tudja, hogy ha hazudik, nem hisz neki senki sem, de nem érzi azt, hogy az igazmondás emberi méltóságunk követelménye s a hazugság rútsága lealacsonyítja emberi jellemét.

Mindez nem azt jelenti, hogy Spencer pedagógiájának ne volnának nagyon figyelemreméltó mozzanatai és részei (például a testi nevelésről, az oktatás helyes menetéről, a nevelői következetesség szükségességéről szóló fejtegetései maradandó értékűek), de szerintünk ez az egész neveléstani álláspont, mely merőben nélküli az ideális értékek megbecsülését, szárnyaszegettségében lendületes erkölcsi haladást nem eredményezhet. Spencer állítólag sehogysem tudta megérteni, hogyan tulajdoníthat valaki Platon dialógusainak művészi értéket. Ha igaz ez az életrajzi adat, egymagában is bizonyítja bölcselnök lelkületének szertelenül pozitív alkatát. Amit humanisztikus műveltségnek mondunk, egészen távol áll tőle és pedagógiai felfogásától.

53. **Alexander Bain (1818-1908)** mint lélekbúvár a Priestley és Hume nyomán haladó asszociációs pszichológia híve, mint pedagógus Herbert Spencer szellemének örököse. Eleve meg kell állapítanunk, hogy pedagógiai érdekű könyve „A nevelés mint tudomány (Education as a Science, 1879),¹ mely bennünket e helyütt foglalkoztat, nem igazolja a címéből következtethető azt a várakozást, mintha itt rendszeres pedagógiáról volna szó. Bain művét éppen nem lehet tudományos rendszernek tekintenünk: szerkezete fölötté laza, részei közt nincsen meg mindenütt a szerves összefüggés, a testi nevelés tana egészen hiányzik belőle, mert ez a tan – mondja felszínes ítélkezéssel a szerző – „semmiképpen sem függ össze azokkal az elvekkel és szempontokkal, melyek a tulajdonképpeni értelemben vett nevelőt feladata végrehajtásában vezetik,” s az erkölcsi nevelés tárgyalása egyoldalú és aránytalanul rövid, úgy hogy a szerzőnek igaza van, mikor a mű előszavában azt írja, hogy „a *tanítás* művészetét” akarja vizsgálni. Valóban Bain könyve inkább didaktika, mint pedagógia, legnagyobb helyet az oktatás foglalja el benne. Hiánynak kell minősítenünk azt is, hogy az író mintegy tüntetően függetleníteni igyekszik magát azoktól, kik előtte a nevelés dolgáról értekeztek: az egész könyvben nem fordul elő Rousseau neve (bár hatása kétségtelen). Időleges népszerűségét ez a mű a benne felhalmozott érdekesnél-érdekesebb részletek kimeríthetetlen gazdagságának köszöni, melyek elmélkedésre készítenek akkor is, ha különös mezben jelentkeznek, a hagyományos felfogásokkal szöges ellentétben vannak, vagy kirívóan egyoldalúaknak mutatkoznak. Azok a részek, melyek például a szemléltető oktatásról vagy az anyanyelvről, vagy a klasszikus nyelvekről, vagy a történelemről és társadalmi ismeretekről szólnak, akkor is figyelemre méltóknak mondhatók, ha egyben-másban az olvasó ellenmondását keltik is fel.

54. **A tanterv és a módszer.** – Bain didaktikájának méltatásában azokból a fejezetekből kell kiindulnunk, melyek az oktatás anyagának kiszemelését tárgyalják: mit kell tanulni?

¹ Magyarra fordította Szemere Samu, M. Tud. Akadémia kiadv. 1912. 2 kötet. Ezt a fordítást idézem.

Spencer híve erre a kérdésre imígyen válaszol: azt kell tanulni, ami életismeretünket és szellemi erőnket gyarapítja. Más értékmérőt Bain sem ismer. Talán egyetlen nyilatkozata sem jellemzi felfogását hívebben, mint ez:¹ „Aristoteles nézetei, melyek a legjobb kormányformára és kötelességekre vonatkoznak, érdekesekek, mert elméleti ismeretek, de gyakorlatilag semmi hasznuk.” És szinte megdöbbenő nyilatkozat az a másik,² mely szerint „egy tudományos felfedezés tisztán hasznosság dolga: koronák és fillérek szerint értékelhető.”

Az iskola nyelvén szólva, azokat a tárgyakat kell tanulni, melyek egyrészt az életre tanítanak, másrészt fejlesztik a gondolkodást, különösen az értelem megkülönböztető, összekapcsoló és megtartó képességét; főleg az utóbbit.² Az ismertanyagnak, mint ilyennek, két fajtáját különbözteti meg Bain: azokat az ismereteket, melyek az igazság megállapítására irányulnak, s azokat, melyek a tudományos igazságok alkalmazására szolgálnak, tehát gyakorlati ismeretek (szociológia, közgazdaságtan, jogtudomány, grammatika, retorika, filológia stb.). Vannak azután vegyes tudományok (történelem és földrajz).

Ezek szerint a Bain tantervében felölelt „tantárgyak” a következők:

a) A gondolkodást fejlesztő, deduktív, demonstratív tudomány: a matematika, b) a megfigyelésre készítő, induktív, kísérleti tudományok tantárgyai: fizika, kémia, fiziológia, c) osztályozó és rendszerező tudományok tárgyai: természetrajzi tárgyak, d) vegyes természetű tantárgyak: történelem és földrajz, e) az anyanyelv, f) járulékosan: az egyetemes irodalom, és végül g) technikai tárgyak: írás, rajzolás, kézügyesség.

A nyelveket – ez a szerző általános tétele – csak anynyiban kell tanulnunk, amennyiben hasznukat vesszük. Aki hiszi, hogy a klasszikus nyelveknek hasznát veszi, ám keressen alkalmat, hogy megtanulhassa őket. Az egyetemes tantervben

¹ II, 175.

² I, 125.

³ „Az utolsó (a megtartó képesség) érvényesül leginkább a maga egészében a nevelés munkájában.” (I, 55); továbbá: „Valamennyi közül ez a képesség érdekel bennünket leginkább a nevelés munkájában. Rajta nyugszik a szellemi gyarapodás lehetősége” (I, 60).

nem lehet helyök. A nyelv különben is csak az érintkezés és ismeretszerzés eszköze. A tanulásával járó elméműveletek gyakorlására elég egy nyelv: az anyanyelv.

Ez a tantervi vázlat mutatja, hogy Bain, akárcsak Comte és Herbert Spencer, a szellemi művelődés súlypontját az exakt vagyis pozitív tudományokra veti; ezeknek tulajdonít legnagyobb nevelő értéket alaki és tárgyi vonatkozásban. Ezek döntik el az egyéni műveltség fokát.

Az oktatás anyagának *egymásutánjáról* kevés mondani-valója van Bainnek. Kisebb gyermekekre vonatkozóan nem is tartja fontosnak a sorrendet, minthogy „alsóbb fokon a tanítás nagy része, amint általában vallják, összefüggéstelen, empirikus, tisztán tényekhez ragaszkodó, előkészítő”. Helyesen hangsúlyozza egyébként, hogy az, ami konkrétum, mindenkor előzze meg az elvontat (ezzel azonban alig egyeztethető össze, amit a növénytanról mond);¹ hogy a gyermekeknek 10-ik életévökig „nehezebb észműveleteket” kívánó tárgyak nem valók; hogy a nyelvtan tanulása legfőljebb abban a korban kezdődhetik, amikor megindulhat az algebra tanulmánya; hogy mindenek előtt az anyanyelvet kell tökéletesen megtanulni, s csak azután következhetnek a német és francia (a 12-ik, illetőleg 14-ik életévben). Ami a középiskola szervezetét illeti, úgy látszik, a 14-ik életévre terjedő közös alapra gondol.

Az oktatás *módszerének* hét követelményét ismeri Bain: 1.) A tanítás haladjon egyszerűből összetetthez, 2.) részlegestől általánoshoz, 3.) határozatlantól határozotthoz, 4.) tapasztalati-tól az okszerűhöz, 5.) az elemektől az általánoshoz, 6.) a kerektektől a részekhez, 7.) az anyagítól az anyagtalanhoz, vagyis: a természettől a szellemhez. Comenius óta jól ismert tételek, melyeket Bain csak átvett elődeitől. Ellenben neki magának érdeme, hogy függetlenül Herbarttól (akit nem idéz és nem ismer), ő az első angol didaktikus, aki a módszeres koncentrációra hívta fel a figyelmet, és utalt arra, hogy „a megtartás” érdekében lehetőleg egymásra kell vonatkoztatni tanítás közben a művelődési anyag elemeit. Ez különösen abból tűnik ki, amit

¹ II, 79. s. k. 1. „Előbb jön az általános növénytan, azután következnek az osztályozás elvei s végül a fajok részletes tanulmányozása.”

a számtani oktatásról mond,¹ s amivel a matematikai oktatás módszerének későbbi fejleményeit önkéntelenül megsejtette.

A nevelésnek egy fontos gazdasági elve alkalmazandó az aritmetikára, valamint más tanulmányokra is, t. i. az, hogy a kérdéseket vagy gyakorlatokat hasznos ismeretek médiumaként értékesítsük. Így lehet példának okáért a kronológia adatait a legkülönbözőbb kérdésekben alkalmazni. Néhány összeadási és kivonási példa az angol királyok uralkodására vonatkozólag elősegíti az illető adatok megtanulását s ez annál inkább lehetséges, mert nincsenek úgy feltüntetve, mintha rajtok volna a gyakorlat főnyomatéka. Az ilyen egyszerű kivonási példák révén, mint: hány év múlt el Vilmos hódítása óta, I. Károly halála óta, Anglia és Skócia egyesítése óta, minthogy az adatok vagy a kérdésben vannak adva, vagy föltevésünk szerint más-honnan ismeretesek, a tanuló a szóban levő adatokat könnyebben vései emlékezetébe.

Hasonló módon sajátíthatók el fontos földrajzi adatok az által, hogy különböző kérdésekben alkalmazzuk. A három királyság terjedelme, területe és népessége, a művelt és műveletlen föld arányviszonya, a legnagyobb városok népessége, az ország termékeit, kereskedelmi viszonyait, – mindaz, ami vonatkozásban van a politikával és az idevágó okoskodás alapját teszi – a számtani gyakorlatokban való ismétlés révén csak még erősebben gyökerezik meg a tanulók szellemében.

55. A klasszikus nyelvek. – Már a XVIII. században, a francia és német felvilágosodás korában indultak meg a nagy támadások a klasszikus nyelvek ellen, egyelőre minden látható siker nélkül. Angliában, a mélyen meggyökerezett klasszikus műveltség hazájában igen sokáig, majdnem a XIX. század közepéig semmi visszhangra sem talált a kontinensen támadt harci zaj. Spencer is csak nyers egyszerűségében állította oda a problémát. Tulajdonképpen Bain volt az első angol író, aki az antik nyelvek tanításának kérdését a pozitivistá gondolkodás mértéke szerint minden vonatkozásában egészen tüzetesen és részletesen megvilágította. Rendre igyekszik cáfolni azokat az érveket, melyeket e tanulmányok védelmezői felsorakoztattak. Fejtegetésein kizárólag a hasznosság szempontja uralkodik, me-

¹ 11. 72.

lyet az elfogulatlan pedagógus a művelődési anyag kiválogatásakor semmiképpen magáévá nem tehet. Ha jogosult volna az a kérdés, mi hasznát ígja venni növendékünk a főiskolán vagy az életben a latin és görög nyelvnek, épp oly jogosult kell, hogy legyen az a másik kérdés is, mi hasznát veszi majd az ügyvéd annak, hogy ijú korában megtanulta Newton binomiális tantételét, vagy a pap annak, hogy trigonometriát, mechanikát vagy krisztallografiát tanult? Nagyobbára épp oly gyengék azok az érvek is, melyeket a klasszikus nyelvek védői szoktak emlegetni, s melyekből Bain, hogy cáfolja őket, tisztes sorozatot tud összeállítani. Mindezeket könnyen ki lehet forgatni alapjukból. A klasszikus nyelvek mellett felhozható, egyedül cáfolhatatlan és döntő érvet Bain (és még sok író társa) nem is sejtik. Ertjük a történeti műveltség elmélyítésének szükségességéből merített argumentumokat.¹ Az emberi művelődés szakadatlan folyamatosságát, mint erkölcsi feladatot csak az érti meg, aki mai műveltségünk gyökeréig hatolt, nem fordításokban, hanem az eredeti írók alapján.

56. A történelem. – Spencer tanítványának bizonyult írónk abban is, amit könyvének különböző helyein² a történelemlről mond. Voltaképen nem tartja helyesnek az iskolában való tanítását. Az emlékezet – úgy hiszi – magába fogadja anyagát, mint információt, de semmiképpen sem járul hozzá bárminő képesség fejlesztéséhez. A 14-16 éves korig legfőljebb történelmi olvasmányokról lehet szó. Az ellentétes álláspontok miatt különösen bajos a történelem újabbkori részeinek tanítása. Amit történelemnek lehet nevezni, valójában társadalomtan, a politikai társadalom elmélete, a legfőbb intézmények áttekintő ismerete, a történelmi hatalmakban mutatkozó erők vizsgálata, de ez a tanulmány már meghaladja a serdülő kor szellemi színvonalát.

A történettánítás módszere abban a korban, amikor már tanítható, abban van, hogy módszeresen magyarázzuk az ural-

¹ V. ö. „A klasszikus nyelvek és irodaim k kérdése” című rektori beszédemet. Bpest, 1927.

² L. különösen: I, 284; II, 58-65.

kodás és a társadalom körébe eső elemi tényeket és hatásukat, vagyis azt, amit szociológiának neveznek. Ezt a kérdést egyszerűen kell szemügyre vennünk azzal, miképpen lehet a tanulót a nemzetgazdaságtan törvényeibe bevezetni. Ez a szociológiának egy része.¹

57. Visszatekintés. – Ez elemzésből kiderülhet, hogy Bain művének eddig – különösen a francia pedagógusok táborában – nagyobb jelentőséget tulajdonítottak, mint megérdemelte. Érdekes és elmeébresztő mű, de mint egész, nem mondható az általa képviselt irány kiváló termékének. A pedagógiai részek alig észrevehető fonalakkal függenek össze az úgynevezett lélektani alapvetéssel. Az erkölcsi nevelésnek kizárólag az érzelmekre alapítása fölöttebb ingataggá teszi a nevelés talaját. Az érzelmekre nem lehet egyetemes érvényű cél-gondolatot alapítani. A büntetésnek, mint pedagógiai eszköznek túlzott előtérbe helyezése is elhibázott: hiszen a büntetés mindig csak szükséges rossz, mely elméleti szempontból nem is igazolható; annál kevésbé fogadható el vezérszerepe a nevelésben. A tiszta elvi álláspont az, hogy úgy kellene nevelnünk, hogy büntetésre egyáltalán ne is legyen szükségünk, legkevésbé testi fenyítésre, melyet Bain a kitűnő nevelő eszközök köré sorol, mert „üdvös rettegést” kelt. Végül a megtartás képességének az oktatásban érvényesülő uralkodó szerepe, mely végesvégig vonul az író didaktikáján, semmiképpen sem fogadható el vezető gondolatnak. Nem a megtartás, hanem a megértés kell, hogy az oktatás elméletének és gyakorlatainak középpontjában álljon.

Nekünk úgy tetszik, mintha Bain könyve befejezetlen és hevenyében összerótt mű volna, melyet szerzője nem ért rá végleges formába önteni. Innen a paradoxonoknak és megbotcsáthatatlan ellenmondásoknak nagy száma. Legyen elég néhányat vonal alatt szószerint közölnünk.¹ Alig hihető, hogy olvasóink akárcsak egyet is magukévá tennének.

¹ I, 285-286.

² A görög és latin írók ismeretének a filológia szempontjából nem vesszük hasznát. – A latin nyelvtan sokkal könnyebb, mint az angol. – Nyelvtant tanítani nyomtatott szöveg (értsd: grammatika) nélkül, körülbelül

58. Olaszország.¹ – Az újabbkori pedagógiai elmélkedést olasz földön a XIX. század húszas éveitől keltezhetjük. A lökést két nagy nemzetnevelő filozófus adta meg. Gioberti (mh. 1852) és Mazzini (mh. 1872), akik eszméikkel önkéntelenül is annak a pedagógiának vetették meg alapját, melynek hívei, bár szerteágazó utakon haladva, megegyeztek abban a hilökben, hogy az egységes Olaszország politikai ideálját és az egyéni szabad gondolkodást kell a nevelés terén is szem előtt tartani. Ilyen volt Lambruschininek a katolikus egyház álláspontjával megegyeztethető pedagógiája, melynek megalkotója a tekintély és szabadság ellentétének problémáját a keresztény szeretet kiengesztelő szellemével igyekezett feloldani és az anyanyelvnek az egész lelki élet fejlődésére kiható mérhetetlen jelentőségét tekintette a didaktika középponti gondolatának; ilyenek Capponinak töredékes, de mélyen szántó művei, melyek a nevelő és növendék együttérzésében keresték minden siker biztosítékát; ilyen Tommaseo, a gyermektanulmányoknak Olaszországban megindítója és első módszeres művelője.

Gioberti hatása alatt áll a század első felének legjelentősebb olasz pedagógusa, *Antonio Hosmini* (1797-1855). Első munkái oly nevelést hirdetnek, mely a bensőséges, vallásos hitben és a belőle sarjadozó szabad lelki életben találja meg a nevelői munka egységét (*Unite dell educazione* 1826 és *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa* 1832), míg későbbi műveiben

annyi, mint vallásra tanítani kézikönyv vagy káté nélkül. – A munkafelosztás szigorú elvénél fogva . . . távol kell tartani (az irodalmi oktatástól) minden alkalmat, mely hazafias vagy morális érzelmeket gerjeszthetne. – A fordítás művészete az antik és a modern nyelvekben szükségkép ugyanaz. – Az elveket, maximákat, theoré^iákat, formulákat, meghatározásokat, melyeknek biztosan kell az emlékezetben megmaradniuk, a tanulók valamivel korábban tanulhatják meg, mintsem hogy teljesen megértsék. – A neveléstudomány főkérdése, miként lehet az emlékezetet erősíteni. – A franciák nem képesek a finomabb különbségtévesre és a kritikára. – A zenének semminemű befolyása nincs a nevelésre, sem erkölcsi, sem értelmi szempontból. – Az átlagos morális képesség 75 százaléká pusztán az akarat visszahatása a társadalom büntetéseire és jutalmazásaira stb.

¹ Giovanni Vidari: *Il pensiero pedagogico italiano nel suo sviluppo storico*. Torino, 1924. 60. és kk. 11.

azt a didaktikai problémát veti fel: milyen sorrendben kell az oktatás anyagát megtanítani? Azt feleli, hogy az objektív sorrendet maga a természet mutatja meg. Ettől eltérni nem lehet. Egyik eszme saját magából szüli a másikat, határozottabbak. Az első lépés egy neme a primitív és határozatlan szintézisnek, a második a részletekbe hatolás analízise, a harmadik egy új, tartalmában gazdagabb, határozottabb szintézis (a mai gyermektanulmány is erre az eredményre jutott).

Az elmélkedés irányára és menetére is hatással volt az olasz közoktatás Magna Chartája, az 1859. évi Legge Casati, „kiváló példája a széleskörű és felvilágosodott liberalizmusnak, a szertelenségektől távolálló és szerves pedagógiai koncepciónak” (Vidari).

A Casati-féle törvényt megelőzően az olaszországi pedagógiai elmélkedés nagyobbára autochton indításokból, eszmékből, szellemi mozgalmakból táplálkozott. A törvény meghozatala, de különösen az olasz egység létrejötte után már erős ^b-ben érvényesültek a külföldi hatások. Egyrészt németországi pedagógiai áramlatok (Herbart) ragadják meg az elméket, másrészt már jelentkeznek a francia és angol pozitívizmusból (Comte, Stuart Mill, Herbert Spencer) kiáradó hatások, filozófiai téren Romagnoli és Villani, pedagógiai vonatkozásban Gabelli, Angiulli, Siciliani és Ardigó műveiben.

59. Roberto Ardigó (1820-1920). Elmélkedésére is – mint az imént jeleztük – hatással voltak az angolok és franciák, de kétségtelen, hogy az újkori olasz gondolkodók közt ő az egyetlen, aki önálló rendszert tudott alkotni. Ennek a rendszernek, éppúgy, mint a Spencerének, alap gondolata a fejlődés, de míg amaz a biológia, addig Ardigó a gondolkodás természetes kifejlődésének alapjára helyezkedik, s míg amaz a tapasztalatot végpontnak, addig emez kiindulópontnak tekintette. Aszerint, amint a gondolat bizonyos ösztönzések folytán önmagából továbbfejlődik, aszerint fejlődik a világmindenség, a naprendszer, az egész természet, s ez a fejlődés nem egyéb, mint elkülönülés, mely a határozatlanból (az indistintóból, vagyis az egységes egészből) a határozotthoz (a distintóhoz) vezet, az egész lényegének csorbítása nélkül. Az ember is, mint distinto.

e törvény szerint fejlődik az indistintóból, természetes úton; amaz az egyén, emez a társadalmi egész, melyfői az egyén – a vele való állandó együttélés következtében – nyeri erkölcsi magatartásának indítékait és hagyományait, s kifejlődik benne egy bizonyos „antiegoismo” (az, amit Comte altruizmusnak nevez). A testi és lelki élet sem más, mint elkülönülés, azaz kétféle megjelenési formája egy és ugyanazon szubstanciának” Innen az a nagy súly, melyet Ardigó a fiziológiai kísérő folyamatokra vet és általában az a szoros egymásrautaltság fizikum és pszichikum közt, melyet hirdet.

Pedagógiai tekintetben¹ főleg ez az egymásrautaltság tűnik fel, mely Ardigó nevelésánát majdnem megfosztani látszik szellemiségétől. Ezért lehet őt a nevelés szempontjából is a pozitivisták közé sorolni.

Arra a kérdésre ugyanis, hogy mit kell tanulni, egészen másképpen felel, mint például Herbert Spencer. Itt már messze eltávolodik Ardigó a pozitívizmus hitvallásától. Nem a hasznosság elve irányítja a művelődési anyag kiválogatásában, hanem a testi és lelki tevékenység (attività) gondolata. Ennek a cselekvőképességnek, mint célgondolatnak érdeke kívánja meg, hogy a nevelői ráhatások (ösztönző eljárások) alkalmazkodjanak a növendék egyéniségéhez, életkorához, társadalmi helyzetéhez, nemzeti hovatartozandóságához. Legfontosabb a gyermek életkora.² A kisdednek (il bambino) játszania kell, a gyermek (il fanciullo) tanulja meg mindenből az elemeket könnyedén és változatos módon, a serdülő ifjú (il adolescente), aki csupa jóindulat, lendület, rajongás mindenért, ami nemes és hősiesség, érzelmi nevelésben (educazione del sentimento) részeseüljön, még pedig főleg a klasszikus irodalmi oktatás segítségével; ideértve nemcsak a görög, latin és anyanyelvi irodalmat, hanem az idegen modern nyelvi remekeket is. Ez az igazi humanisztikus nevelés. A meglett egyén (l'adulto) foglalkozik a tudománnyal.

¹ La scienza della educazione, Padova. 1925, 275. 1. (ez a negyedik, 1916-ban megjelent kiadásnak változatlan lenyomata). V. ö. Vidati, id. m., 97. s. k. 1. – Höffding: Moderne Philosophen. Leipzig, 1905, 38-53. 1

² La scienza etc. 133-141. l., v. ö. ugyanott 9. 1.

Értékesek és semmi mással össze nem hasonlíthatók (*preziosi e senza confronto*) a klasszikus műveltség jótéteményei. A merőben hasznossági szempontoktól vezetett oktatás, amilyen az, melyet a pusztán technikai oktatás nyújt, arra való, hogy ügyes banktisztet, kereskedőket, iparosokat, műszerészeket képezzen, de nem alkalmas arra, hogy a társadalmat azokkal az emberekkel lássa el, akikben olyan érzelmek lakoznak, melyek csupán a leleknemesítő eszményiség alapjára helyezkedő oktatással szerezhetők meg (*dotati di quei generosi sentimenti che solo si ottengono mercè l'insegnamento a base di idealità nobilitante*).

Nyilvánvaló mindezekből, hogy Ardigó szerint az anyag kiszemelésének nemcsak a hasznosság szempontjaihoz nem szabad alkalmazkodnia, de nem szabad szorosan az értelmi fejlődés menetét sem követnie. Ezt félre nem érthető módon ki is mondja (*non si farebbe procedere l'insegnamento a tenore dello sviluppo dell'intelligenza*). Mind a három fokon ugyanazt kell tanítani (akárcsak Comeniust hallanók), de különböző mértékben és módon.

Az elemi oktatás fokán tanítani kell minden tudhatót (*tutto lo scibile*), de csak alapvonalaiában, a középső fokon ugyancsak minden tudhatót, de lassanként mind fejlettebb és az érzelemtől, meg művészettől megszépített alakban (*abbellito del sentimento e dall'arte*); a felső fokon szintén minden tudhatót, de mindig gazdagítva az életre és az igazi tudományra gyakorlati alkalmazásokkal . . . Például a kis gyermekek fogalmazványaitól nem fogunk mást követelni, mint a dolgoknak és tulajdonságaiknak felsorolását, vagyis leíró fogalmazványt, a serdülő ifjakéban szeretni fogjuk még a dolgok esztétikai ábrázolását is, a felnőttekben mindennek fölött a logikus gondolatmenetet.

Nem lehet kétsége, hogy a nevelés részeinek és feladatainak ilyenmő (többé-kevésbé sablonos) elgondolása a mai pedagógiai elmélet követelményeivel már nem egyeztethető össze. Ma másképp ítéljük meg a gyermek fejlődését, másképp állapítjuk meg és okoljuk meg a tanítás anyagának felosztását; ma nem tehetjük magunkévá azt a felfogást, hogy nem baj, ha a gyermek nem ért meg mindent, amit tanulnia szükséges (*non importa se il fanciullo non comprende tutto quello che è*

pur necessario insegnarli), mert majd eljő az idő, mikor tapasztalat és tanulmány alapján meg fogja érteni, hogy gépisen is megtanulhatja a szorzást (majd később meg fogja érthetni is). Bizonyos továbbá, hogy ma sokkal nagyobb tért kell juttatnunk a művelődési anyag természettudományi részeinek, mint ennek a rendszernek a szerzője teszi, aki nyilván csak a lelki tevékenység fiziológiai kapcsolatainak előtérbe helyezésével,¹ úgyszintén a szemléletes nevelés döntő jelentőségének erős hangsúlyozása miatt sorolható a pozitivistá pedagógusok közé.

60. A szemléletesség. – Ardigó könyvének ama részei, melyekben az intuitív oktatásról és nevelésről ír, vagy amelyekben élesen szembeállítja a szótanulást a szemléletes tanulással, a legtanulságosabbak közé tartoznak. Minden, ami csak szó, ha még oly kimerítő is, hatásában elhalványul a tapasztalat mellett. Először a dolgot kell megjeleníteni és megéreztetni, s csak azután jöhet a magyarázat. Van szavakkal való szemléltetés is, de ennek olyannak kell lennie, hogy növendékünk mintegy belső szemével is lássa konkrét valóságukban a dolgokat, eseményeket, történéseket, s amit halló érzékével befogad, élményszerű nyomot hagyjon benne, mintha maga tapasztalta és átélte volna mindazt, amit hallott. Különösen fontos ez az intuitív oktatás, mikor elvont dolgokat akarunk megérettetni. Még az erkölcsi eszmék keletkezéséhez is szükséges a szemléletes tapasztalat, mely a gyermek környezetéből fakad. „Az erkölcsöt”, mondja írónk, „nem lehet szabályokból megtanítani”. „A szemléletes oktatás alapja a jellemnek” (L'insegnamento intuitivo è la base del carattere), mert a meggyőződéseket, melyekben a jellem gyökerezik, a pusztá szó sohasem teheti kételyektől mentesekké, azaz: egészen biztosokká. A jó és rossz fogalma úgy érlelődik meg a gyermekekben, ha látják, hogy a társas közösség tagjai bizonyos cselekedetekért jutalmaztatnak, másokért büntetésben részesülnek. Ezért nem is lehet változatlan és abszolút erkölcsről beszélni. Amit Olaszországban helytelenítünk, lehet, hogy Kínában jónak tartják, s amit

¹ Jellemző hely: Il fenomeno psichico avviene solo in conseguenza del fenomeno fisiologico, come la fiamma del fascio avviene solo in conseguenza de) suo consumo (21. l.).

egy bizonyos időben, korszakban helyesnek és szépnek ítélnék, azt más korszakokban esetleg rútnakéserkölcstelennek minősítik. Ardigo szerint annak felismerése, hogy az erkölcsi normák a környezettől függenek és a környezet együttessége a leghatalmasabb ösztönzés a gyermek jellemének kialakulásában, a modern pedagógiának legnagyobb érdeme. De ez a merő viszonylagosság természetesen megfosztja értelmétől az erkölcsi nevelést és fölötte ingadozóvá teszi ennek a pedagógiának alapépítményét, bár el kell ismerni, hogy Ardigónak a fegyelmezésre és jellemnevelésre irányuló gyakorlati útmutatásai közt egy sincsen, melyet a tárgyilagossá bíráló el nem fogadhatna. Nem tagadható az sem, hogy az életből vett példák, melyekkel Ardigo (a jó öreg Comeniusra emlékeztetve) tételeit megerősíteni igyekszik, – ha netán köznapiaknak látszanak is – általában találóak. Mutatványkép álljon itt (a didaktika köréből) a sok közül a következő:¹

Ha sokat tanítunk rövid idő alatt, bármilyen jó legyen tanításunk, nem fog sikerülni képességeket létrehozunk. Jobb keveset tudni és jól tudni, mint sokat és rosszat. Első esetben a kevés ösztönzést ad a többinek megtanulására; a másodikban csak zavar keletkezik, iMiként idő kell az evésre és az emésztésre, úgy kellő idő szükséges a tanulásra. Törvény nem szabja meg az időt, de a természet megköveteli. Az imént elvetett búzámag rögtön nem csírázik ki; a kis gyermek nem válik felnőtté egy pillanat alatt; a víz, melyet melegíteni akarunk, nem forr fel egy perc múlva; a fém egy perc alatt nem olvad fel a tűzben. Minden műveletnek szüksége van tehát a természettől megkívánt időre, hogy beteljesedjék.

61. Alaptévedés. – Ardigo könyvének szinte egyharmada a gyakorlásról, helyesebben begyakorlásról (l'esercizio) szól. Akár deduktíve, akár induktíve tanítunk (az utóbbi az „igazi módszer”), szerzőnk szemében mérhetetlenül fontos a gyakorlás. Nincsen nevelő, aki ebben kételkednék, de hitünk szerint kevesen lesznek, akik oly döntőnek tartják és a nevelés egész problémakörét annyira megoldottnak gondolják a gyakorlással, mint Ardigo. Az idegpályák kijártságától, a megis-

¹ 126-127. 1.

méltól és ennek eredményétől, a készségtől, képességtől (abilitá) függ írónk szerint a nevelésnek úgyszólván minden sikere. Az egyén általános fejlődését is (lo sviluppo generale) a szervezetet alkotó különböző részek állandó begyakorlásának kell tulajdonítanunk. A gyakorlás eltávolítja a szervezetből (s így az agyból és idegállományából is) a kártékony elemeket, készségesebbé és erélyesebbé teszi a szervezetet, egymásmellé rendeltséget létesít az idegközpontok közt, automatizmusokat hoz létre, melyek bonyolult esetben felszabadítják a nevelő figyelmét új utak követésére. Ez annyit jelent, hogy még az erkölcsi autonómiára való nevelés is az előzetes begyakorlás mértékétől és fokától függene. A jellem Ardigo szerint legfőképpen abban áll, hogy cselekvésünk soha sem tér el a megszokottól (non fa azione diversa da quella abituale). A nevelés ilyenképpen mind célját mind eszközeit tekintve, nem menthető fel a gépszerűség egy nemének vádjá alól. Ezt a megkötöttséget bölcseink bírálói nem mulasztották el szeméretetni, valamint azt az ellentmondást sem, mely szerint Ardigo a társas környezet hatásától teszi függővé az erkölcsiség kialakulását, de ugyanakkor kizárni látszik a nevelésből a családot és egyházat, melyeknek helyébe egyedül az iskolának kell lépnie.¹ A kedélyképzés és általában a szószoros értelmében vett nevelésnek kirekesztése már magában is megbocsát-hatatlan egyoldalúság, de még inkább annak tűnik fel, ha arról értesülünk, hogy a szerző korlátlan és egyedülvaló hatást tulajdonít az iskolának, s általában a nevelésnek. Oly állítás, melynek elmélet és a gyakorlat egyaránt ellene mond. Ma már nem hiszünk Helvétiusnak és társainak, de éppoly kevésbé Schopenhauernek. A helyes út a megkötöttség és szabadság között halad.

¹ „a questi due coefficienti di educazione délia volontà (család és iskola) si sostituisse la scuola, come la sola ormai aüa a íormare il carattere quale è richiesta dalla società présente” (164.l.)

Név- és tárgymutató.

- Adams 102
Adományok (Fröbel) 75
Affektív élet 17, 22, 25, 136 sk. 140,
144, 149, 163
Aischines 148
Aisopos 148
Aktivizmus 21 sk. 27, 73 sk. 78, 154,
166
Alexander Bernát 121
Alkalomszerű nevelés 135 sk. 142
Anakreon 148
Angiulli 165
Anglia 3, 5, 16, 102, 144 sk. 165
Anyanyelv 49, 51, 52, 74, 124, 136,
159, 160, 164
Arany János 118
Ardigó Roberto 165-170
Aristophanes 148
Aristoteles 148, 159
Arnold, Otto 121
Aster 19
Attila 118
Autonómia 10, 13, 15 sk. 20,37,170
Állam és nevelés 14, 25, 31 sk. 40,
46, 62 sk. (Hegel) 70, 108 sk. 128
Ángyán János 111
Ápolás 8, 11, 104, 115, 136
Árpád 118
Bacon 3
Bain, Alexander 144, 150, 158-163
Balogh Arthur 133
Bartels 102
Barth, Paul 110
Bartók György 6
Basedow 50
Baur G. 60
Bayer 7
Beély Fidél 112
Beneke Friedr. Ed. 66 sk.
Bentham 156
Bergemann 103
Bergmann Ernst 19, 21, 28
Berlin 23, 36, 38, 62, 72, 84
Béla (IV) 118
Biológia 138, 139, 140, 143, 153
Blach S. 151, 152
Blankenberg 72
Bock 6
Bonitz H. 110
Boss G. 19
Boundet 132
Börne 126
Buchanan 19
Buday József 133
Burgdorf 72
Büntetések 13, 44, 45, 91, 95, 138,
155, 157, 163
Caesar (Julius, 148
Capponi 164
Casati 165
Christinger 163
Cicero 148
Comenius 77, 160, 167, 169
Compayré G. 70
Comte 131, 132-144, 145,146, 149,
150, 151, 156, 159, 165, 166
Condillac 130
Condorcet 133
Conrad 19
Courthope--Bowen H. 70
Cousin, Victor 130
Credaro 102
Családi nevelés 8, 30, 44, 47, 48,
49, 54, 63, 70, 135 sk., 137, 142,
170
Curtmann 55, 66
D'Alembert 133
Dante 149
Darwin 151, 156
Deák Ferenc 118
Debrecen 111
Demokrácia 131
Demosthenes 148

- Dialektika 56, (Schleiermacher)59,61, 64 sk. (Hegel) 71 (Fröbel)
- Didaktika 7, 8, 10, 12 sk. 26, 27 sk. 46 sk. 65, 67 sk. 74 sk. 80, 91 sk. (Herbert) 94, 95 sk. 98, 100 sk. 103, 104, 105, 106, 107-110 (Willmann) 112, 116 sk. (Kármán), 123, 124 sk. 127, 128, 136, 143, 144, 157. 158 sk. 163, 164, 165 sk.
- Diderot 133, 143
- Diesterweg 70, 126
- Dietétika: ld. Ápolás
- Dilthey 38, 40, 53, 61
- Diogenes Laertius 148
- Dittes 102
- Dodd 102
- Drews 103
- Edzés 11, 45, 155
- Egészségtan 149
- Egyetem 34 sk. (Fichte) 48 (Schleiermacher) 147
- Ehlert P. 61
- Eigenmann, A. 6
- Eitle J. 38
- Emlékezet 12, 68, 90, 115, 161, 163, 164
- Entner P. 61
- Eötvös J. br. 5, 111
- Erdélyi János 111
- Erkölciség, erkölcsi nevelés 8, 10, 12 sk. 15 sk. 28 37, 39. 41. 43, 44. 65. 67, 68, 76, 94 sk. (Herbert) 98, 105, 106, 114sk. 127 sk. 136, 137. 149, 150, 152, 153, 155, 157, 158. 163, 164. 166, 168 sk.
- Esztétika 87 sk. (Herbart)
- Esztétikai nevelés 8. 50, 106, 124, 136, 137, 142, 143, 144, 149 sk. 153. 154, 167
- Esztétikai pedagógia 5
- Etika 15, 21. 39, 56. 57, 58. 66, 70, 87. 113 sk. 127 sk. 134 sk. 138, 139, 145, 155
- Euripides 148
- Életközösség 47. 57, 78
- Életrealóság 153 sk. 159
- Élettan 149, 153, 1F4, 159
- Ének és zene 41, 50,51,74,95, 108, 136, 164
- Érdeklődés (Herbart) 92, 103, 116
- Értelmi nevelés ld. Didaktika
- Érzelmi élet ld. Affektív élet
- Érzékek nevelése 75. 78, 106
- Érzület nevelése ld. Jellem
- Fáy András 111
- Färber 19
- Fegyvelmezés 8, 10, 45. 91, 116. 136. 155, 169 ld. még Kormányzás alatt is.
- Fejér György 111
- Fejlődés 134 sk. 151 sk. 165
- Felkin 102
- Felvilágosodás 3, 4, 20.53, 131, 145, 161
- Feuerbach 126
- Fénelon 129
- Fichte, imm Hermann 19, 22
- Fichte, Joh. Gottlieb 6, 19-38. 47, 55, 61, 71, 82. 86, 121
- Figyelem 12
- Filantropizmus 4
- Filozófia (propedeutika) 108, 149
- Fináczy Ernő 81, 101. 111,120,143, 162
- Findlay 102
- Flügel Otto 81. 102, 103
- Fogalmazás 55
- Formális fokozatok 92 sk. 100, 103, 106, 108, 119
- Formális képzés 52, 55, 96, 108-109, 119, 147, 153, 160
- Fornelli 102
- Földrajz 49, 51, 52. 94, 98, 108, 147, 159, 161
- Forster 5
- Francia forradalom 3, 130, 131, 134
- Franciaország 5, 1C2, 126, 130 sk, 161, 163, 164, 165
- Francke 7
- Franke 102
- Freiligrath 126
- Frick O. 120
- Frigyes (Barbarossa) 117
- Frigyes Vilmos (IV.) 126
- Fritzsich 81, 103
- Fröbel 70-80
- Fröhlich G. 6, 7, 102
- Gabelli 165
- Gall 141
- Gaupp O. 151
- Gebhardt 105
- Gellért (Szent) 118
- Geréb József 110
- Giese Gerh. 61
- Gimnasztika ld. Testi nevelés
- Gimnázium 48, 51, 52 sk. 54, 59, 65. 119
- Gioberti 164
- Glockner Herr. 61
- Glöckner 102
- Gockler Lajos 102

- Goethe 77
 Görögség 4, 64
 Göttinga 83, 85
 Grammatika 52, 84, 93, 147, 154,
 159, 160, 163
 Gray 149
 Greiling János Kristóf 7
 Griesheim 72
 Grüner 71
 Grynaeus Alajos 111
 Gundolf Fr. 38
 Gutzkow 126
 Gyermekfejlődés 67, 73 sk. 77, 78,
 134, 135 sk. 142, 166, 167, 170
 Gyermekkert 76
 Gyermektanulmány 164, 165

 Habsburgi Rudolf 117
 Haering Theod. 61
 Hajlam 9, 12, 13, 33. 41.42.127 sk.
 Hamilton 125
 Hartmann Nicolai 19, 61
 Hauschmann 70
 Hay ward 102
 Häntsch 102
 Három stádium törvénye 132 sk.
 145, 151
 Hedonizmus 5
 Hecker H. 70
 Hegel 61-66. 69, 71. 79. 81. 82. 84.
 121, 126. 133
 Heine 126
 Helvétius 156, 170
 Henrik (I.) 117
 Herbart 5, 17, 22. 39. 46. 55. 56. 60.
 66, 67, 81-101.102.103. 104.105.
 106. 110. 111, 112. 113. 114, 116,
 121. 160. 165
 Herbartizmus 101-120
 Herczeg Ferenc 118
 Herder 40. 65. 124. 147
 Herodotos 84, 117. 148
 Herwegh 126
 Hetényi János 111
 Heubaum A. 38, 59
 Heusinger, I. H. 7
 Hézagtalanság 50
 Hildebrand 5
 Hodegetika: Id. Vezetés
 Hollenbach 6. 7
 Homeros 84, 97. 107, 117, 148
 Horatius 41, 148
 Höfding 166
 Hölderlin 40
 Hubatsch 103
 Hufeland 23
 Humboldt Vilmos 47. 124

 Hume 3, 158
 Hunyadiak 118

 Idealizmus 5
 - (német) 5, 16, 19-80. 81, 82
 121, 130
 Imre János 111
 individualizmus 5, 20, 24
 Intézeti nevelés 26 sk. 54
 Írás 49, 73, 79, 136, 137. 159
 Irodalomtanítás 52, 118 sk. 144, 147
 159, 164 166
 Isokrates 148
 István (Szent) 118
 Ítéloképesség 12, 124, 159

 Játék 11, 41,49,74, 77, 78, 79, 106,
 155, 166
 Jean Paul (Friedrich Richter) 41, 55
 Jellem 8. 13 sk. 17, 24, 44, 68, 94,
 106, 122 sk. 127 sk. 150, 155,
 168 sk.
 Jena 23. 62. 71, 82, 104
 Jogi ismeretek 149, 159
 Jouffroy 130
 Jung. A. 121
 Jungdeutschland 63
 Just 102, 103

 Kalokagathia 4
 Kammradt 19
 Kant 3, 5, 6-18. 19, 20,22. 37. 41,
 61, 83, fc'4. 87, 88, 121, 122
 Kantianizmus 5
 Kármán Mór 102, 110-120
 Károly (Nagy) 117
 Keferstein 19
 Kehrbach 81. 84
 Keilhau 72
 Kenyeres Elemér 70
 Key Ellen 5
 Kémia 51, 52, 97.108. 138. 139. 143.,
 149, 153. 159
 Kényszer 13. 32. 43. 44. 45, 57
 Készségek 44. 49, 108, 109
 Kézimunka 27, 29,30. 50. 51 74. 95,
 97. 108, 159
 Kinkel Walter 85
 Kisdednevelés 73 sk.
 Kísérleti iskolák 14, 84
 Klasszicizmus 4
 Klasszikus nyelvek 21, 41, 51, 52.
 65 sk. 84, S6 sk. (HerbartJ 100,
 108, 117. 124, 138. 143. 144. 147
 sk. 152. 158. 159 sk. 161 sk. 163.
 166 sk.
 Koncentráció 92 sk. 103. 106, 160

- Kormányzás (Herbart) 91, 94. 98,
 104. 106. 116
 Komis Gyula 111
 Kossuth 118
 Kozmopolitizmus 5
 Königsberg 6 sk. 83 sk.
 Korner Friedrich 6
 Köteles Sámuel 111
 Kötelesség 13, 15 sk. 17, 68, 135
 Középkor ld. Gimnázium
 Középkor 3, 4, 64
 Közgazdaságtan 149. 159. 163
 Köznevelés 8, 14, 25 sk. 29 sk. 31
 sk. 46 sk. 55. 62 sk. 117 sk. 133,
 135 137 sk. 170
 Közösség 20 sk. 24 sk. 40, 44. 107.
 116, 128, 132. 146
 Krause 71
 Kriek Ernst 110
 Krug 83
 Kultúrhistoriai fokozatok 102, 104,
 117 sk.
 Kultúrpedagógia 5, 110
 Kuntze, M. A. 70, 71

 Lajos (Nagy) 118
 Lamarck 151
 Lambruschini 164
 Lammenais 130
 Lange Konrad 102
 László (Szent) 118
 Leánynevelés 26, 48, 132, 135
 Léon Xavier 19
 Levy-Brühl 132, 139
 Liebenstein 72
 Lipcse 103
 Litt, Theodor 110
 Littré 131, 132
 Livius 148
 Locke 3, 60
 Logizmus 4
 Losonczy László 151
 Lubrich Agost 41. 111, 112
 Lucretius 148, 149
 Lukianos 148
 Lysias 148

 Mackenzie M. 61
 Magyarország 3
 Maine de Biran 130
 Marienthal 72
 Martineau 132
 Marx 142
 Matematika 49, 51, 52, 73, 79, 84,
 93, 98, 99, 108, 119. 125, 137,
 138, 139, 143, 148. 149,153,159,
 160, 161, 168

 Materializmus 4. 131
 Mauxion 102
 Mazzini 164
 Mázy Engelbert 120
 Mechanizmus 4
 Megelőzés 43
 Menne Karl 8
 Menzel 126
 Messer. August 6
 Metternich 131
 Metz, O. 8
 Meumann, Ernst 5
 Milde 111
 Mill. James, 148, 150,
 Mill, John Stuart 3,)07, 134, 144-
 150, 165
 Mintázás 74, 136
 Montesquieu 133
 Montessori Mária 70, 78-79
 Morálgedagógia 5
 Morus Tamás 29
 Módszer 12 sk. 50 sk. 57 sk. 68.92
 sk. (Herbart) 100, 106, 108. 119,
 120, 154 sk. 160 sk. 163, 165,
 169 sk.
 Mózes 117
 Muchow M. 70, 78
 Mund Gotthold 151
 Munka, mint pedagógiai eszköz 27.
 76. 78
 Művelődéstörténeti fokozatok: ld.
 Kultúrhistoriai fokozatok

 Nacionalizmus 5, 23, 24 sk. 40
 Nagy J. Béla 81, 90
 Napoleon 23, 31 72
 Natorp 5, 60, 103
 Naturalizmus 4, 5, 77, 134, 152
 Nemzeti eszme 23 sk. 40, 116 sk.
 Nemzetnevelés 5, 24 sk. 29 sk. 105,
 116 sk.
 Neohumanizmus 4, 32. 37, 40, 65,
 75, 96, 100, 124, 147
 Neonaturalizmus ld. naturalizmus
 Nepos (Cornelius) 148
 Nero 128
 Nevelés célja 8, 15 sk. 21, 32, 37,
 40, 41, 57, 90 sk. (Herbart) 92,
 98. 99, 105. 107, 114 sk. 129 sk.
 132, 144, 151, 156,163, 166, 170
 Nevelés lehetősége 9, 12, 16 sk. 39,
 127 sk. 146, 170
 Neveléstörténet 70, 105
 Nevelő oktatás 46, 66. 91 sk. (Her-
 bart) 95 sk. 99. 109
 Newton 162
 Németország 3,5, 23. 24 sk. 31, 62 sk.

- Nemetsország 75. 81. 101 sk. 126.
130. 161, 165
Népnevelés 25. 26, 33, 37, 49 sk.
Niemeyer Aug. Herrn. 7 sk. 55, 66,
ül
Nietzsche Fr. 121, 127
Novalis 24, 71
Nyelvtanulás 49, 51, 55. 74 sk. 96
sk. 119. 138. 147, 154, 159, 160
Oktatás Id. Didaktika
Oktatás anyaga 26. 49 sk. 68, 95
sk. (Herbart) 107 sk. (Willmann)
117 sk. 124 sk. 136 sk. 143 sk.
146, 152. 153 sk. (H. Spencer)
158 sk. (Bain) 165. 166 sk.
Olaszország 5, 102, 164-170
Olvasás 49. 73. 79. 136. 137
Optimizmus 5. 9 (Kant), 22,26 (Fichte)
Ostermann 102
Ottó (Nagy) 117
Ovidius 148
Ókor 3. 64
Öntevékenység 21.35. 45,49, 73 sk.
78. 79. 124
Öreg János 151
Örömméret 41. 49

Pauler Ákos 151
Paulsen Friedrich 6, 7, 18
Pedagógia mint tudomány 9, 39, 42,
56, 66 sk. 70, 85 sk. 98, 102, 104,
113
Pedagógiai szeminárium 83, 103, 104
Peregriny Elek 111. 112
Pesszimizmus 5, 12, 121 – 129
Pestalozzi 13, 15, 20, 26, 28,30,32,
37. 50. 55. 70,71, 75.80,83,100,
103, 124
Pesti egyetem 111, 112
Példa 10
Phaedrus 148
Pinloche 102
Pixberg, H. 110
Platon 29, 31, 40, 41,59,96,98,127,
141. 148,157
Platz C. 38
Pohl, W. 110
Polgári iskola 48, 51 sk. 98
Polgári kötelességek tana 149, 154
Politika 39. 139, 140
Polybios 148
Pozitivizmus 5, 38, 130-170
Priestley 158
Priszkosz rétor 118
Prohászka Lajos 61
Prüfer Joh. 70
Pszichológia 57, 66, 70, 76. 86 sk.
(Herbart) 90 sk. 113 sk. 141, 145.
149. 153, 154, 163
Pszichologizmus 4, 103

Quintilianus 148

Racionalizmus 4
Raiffay Sándor 38
Rajzolás 50, 51, 74,95, 108, 136. 159
Raumer 75
Rácz Lajos 133
Rákócziak 118
Realizmus 5, 37, 156
Regener Fr. 121
Regmann N. 70
Rein Vilmos 102, 103, 104, 105
Restauráció 13!
Retorika 159
Richter 103
Ri gorizrnus (etikai) 5, 41
Rink 7
Ritzer 19
Roehrich 102
Rohden g. 38
Rolle H. 38, 53
Romagni 165
Romanticizmus 4. 24. 40. 41.59.71.
126
Rosenzweig Fr. 61
Rousseau 11 sk. 14, 16, 26, 37. 39,
41. 49. 17. 144, 152, 158
Royer-Collard 130
Röttcher, F. 6

Saenger Samuel 144
Saint Simon 133
Sallustius 148
Sallwürk 101. 102. 103
Schelling 71. 121
Schilling 103
Schlegel Aug. Wilh. 24
- Friedrich 24
Schleiermacher 32. 38-61
Schneller István 7
Schopenhauer 5. 121-129. 133. 170
Schön, Fr. 6
Schütz József 107
Schwarz, H. 19
Schwarz, Friedr. Heinr. Christian 55.
66
Schwarz W. 6. 7. 12
Seidenberger, J. B. 110
Seneca 128
Shakespeare 118
Shelley 150
Siciliani 165
Sokrates 96

- Sophokles 148
 Spányik Glycér 111
 Spárta 29
 Spencer Herbert 3. 133. 150-157.
 158. 159. 160. 161. 162. 165. 166
 Spinoza 28
 Spiritualizmus 4. 130
 Spranger Ed. 5. 79
 Stefansky, G. 38
 Steiger 83
 Sterzel, G. F. 133
 Stoy Karl Volkmar 69. 101. 104-105.
 116
 Strauss Dávid 126
 Strobel A. 38
 Strümpell 102
 Szabad előadás 55
 Szabadság (erkölcsi) 10. 16. 20. 21.
 31 sk. 44. 63. 64. 69. 70. 78. 88.
 94. 105. Ld. még Autoncmia
 Szalay László 118
 Szelényi Ö. 39. 111. 112
 Szellem 20 sk. 31 sk. 58. 61 sk. 63.
 64 sk. 69. 74. 75
 Szemere Samu 39. 150. 158
 Személyiség 20 (Fichte) 40 sk. (Schlei-
 ermacher), 109
 Személyiségpedagógia 5
 Szemléltetés 13. 67. 73. 77. 94. 106.
 124. 158. 168 sk.
 Szervezet 31 sk. 46 sk. 55. 59. 108
 sk. 160
 Szexuális pedagógia 67
 Széchenyi 5. 111. 117. 118
 Szilasy János 41. 111
 Szocializmus 5. 131
 Szociálpedagógia 5. 20 sk. 22 sk.
 31. 48. 56. 107 sk. 137 sk. 142
 Szociológia 138. 139 sk. 143. 145
 sk. 153. 154. 158. 159
 Szoikikusok 128
 Tacitus 148
 Taine H. 130, 144
 Tanár (tanító) képzés 51, 83 sk. 120
 Tanár személyisége 34 sk.
 Tanmenet 93, 108, 118 sk. 157
 Tantervelmélet 95 sk. 99, 103. 107
 sk. 116 sk. 143, 144, 147 sk. 158
 sk. 166 sk.
 Tanulócsera 36
 Tapasztalati pedagógia 5
 Tánc 41
 Társadalmi kiválasztás 33
 — pedagógia Id. Szociálpedagógia
 — probléma 131, 143
 Tekintély 45, 91. 106, 116
 Teoretikumok 119, 120
 Terentius 148
 Természet 12. 14, 16.26,32 41- 42,
 50, 58, 64 sk. 72, 74, 78 127,
 128 165, 169
 Természetes reakció büntetések 155
 157
 Természetrész 49, 51, 52. 94,97,99
 108, 119, 138, 139, 140, 159, 16Ö
 Természettan 51, 52, 97, 99. 108, 119,
 124, 138, 139, 143, 149, 153, 159
 Testi nevelés II, 49, 50, 67,68, 104,
 105, 108, 115, 136, 152,155,157,
 158
 Tettamanti Béla 116
 Thaulow G. 61, 69-70
 Theokritos 148
 Thukydides 148
 Tieck Ludwig 24
 Tommaseo 164
 Történelem 49, 5), 52, 94, 97, 108,
 117, 125, 144. 147, 154,158,159,
 161, 162 sk.
 Történetfilozófia 61, 63 sk. (Hegel)
 79 sk. (Fröbel) 133 k. (Comte)
 Transzendentális akaratszabadság
 16 sk.
 Troeltsch 3
 Tudományok hierarchiája 138
 Tudományos képzés 34, 138
 Turgot 133
 Tübinga 62
 Ufer 102
 Utilitarizmus 15. 57. 146. 152. 155.
 159, 161 sk. 166. 167
 Ürményi 111
 Vahlen 110
 Vallás, vallási nevelés, vallástan
 5. 14. 17-18. 28. 41. 49. 52 sk.
 55. 59. 69. 73. 75 sk 87. 90. 95
 sk. 106.108. 126-127. 145. 150.
 153. 156, 164
 Vergilius 148, 149
 Vezetés (Herbart) 91. 94 sk. 98.
 104. 106. 115 sk. (Kármán)
 Vidari Giovanni 164. 165. 166
 Világnézet 44
 Villani 165
 Vitaizmus 4
 Vogel P. 19. 103
 Vogt 7
 Vöhringer G. 39
 Waitz Tivadar 101. 105. 106
 Waldapfel János 94. 120

- Wartensee 72
Weber Ernst 5
Weiller Kajetán 7
Weiss G. 90
Weller 39
Wentscher E. 39
Wesendonck 102
Wesselényi 111
Weszely Ödön 120
Wickert R. 39
Wiget 102
Willisau 72
Willmann Ottó 7. 101. 107-110
Wolf Frigyes Ágost 40
Wolf Christian 86
Wordsworth 149
Wundt Max 19
Xenophon 117. 148
Iverdon 71
Ziegler Theobald 7. 39. 126
Ziller Tuisco 81. 82. 101. 102. 103.
103-104. 107. 110. 112. 113.
114. 116. 117. 118.
Zimmer A. 101
Zimmermann H. 70. 110
Zlinszky Aladár 119

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés

1. A tárgyalás határvonalai. – 2. A szazad arculata 3-5

I. Fejezet: Kant a nevelésről.

3. Kant Immánuel. – 4. Alapvető problémák. – 5. Kant és Rousseau. – 6. Kant az értelmi és erkölcsi nevelésről
7. Kant etikája és a nevelés..... 6-18

II. Fejezet: A német idealizmus.

8. Fichte 9. A német nemzethez intézett beszédek.

10. Fichte és a nemzetnevelés. – 11. Fichte Allamtana.

– 12. A tudomány fensége. – 13. Fichte öröke. – 14.

Schleiermacher. – 15. A köznevelés szervezete. – 16.

Vallásoktatás – 17. Schleiermacher elméletének mérlege.

– 18. Hegel – 19. Az állam szerepe a köznevelésben.

– 20. A történelem bölcselate. – 21. A klasszikus nyel-

vek és irodalmak. 22. Egy pedagógiai rendszer Hegel

szellemében. – 23. Fröbel, – 24. Az embernevelés. –

25. Fröbel elméletének jelentősége..... 19-80

III. Fejezet Herbart és követői

26. Herbart élete. – 27. Herbart filozófiája. – 28. Herbart

pedagógiája. – 29. A tanterv elmélete. – 30. Az örök

értékek. 31. Herbart pedagógiájának hatása 32. Zil-

ler – 13. Fichte öröke 34. Waitz 35. Willmann – 36.

Kármán – 37. Kármán pedagógiai elmélete. – 38. Kár-

mán pedagógiájának hatása 81-120

IV. Fejezet: A pesszimizmus pedagógiája.

39. Schopenhauer Arthur 40. Hit és tudás. – 41. Le-

het-e nevelni? 42. A pesszimizmus 121 -129

V. Fejezet: A pozitívizmus.

43. Az új irány. – 44. Comte Ágost és a három fokozat

törvénye. – 45. Nevelés a családban. – 46. A közne-

velés. – 47. A tudományok hierarchiája. – 48. Tanulsa-

gok – 49. John Stuart Mill. – 50. A szabadelvű nevelés.

– 51. Herbert Spencer. – 52. Tények és eszmények. –

53. Alexander Bain. – 54. A tanterv és a módszer. – 55.

A klasszikus nyelvek. – 56. A történelem. 57. Vissza-

tekintés. – 58. Olaszország. – 59. Roberto Ardigo. –

60. A szemléletesség. – 61. Alaptévedés 130-170

Név- és tárgymutató 171-176