

korában arra a gondolatra jutott, hogy az általános népromlásnak belmisszióval kell gátat vetni. Tervének kivitelében egy gazdag polgár támogatta, aki átadta neki erre a célra a „Rauhes Haus“-t, hogy abban az elhagyott és erkölcsi romlásnak kitett gyermekek egy-egy „atya“ gondozása és vezetése alatt meghitt családi közösségben élhessenek. Ennek a nevelő-együttelésnek programját 1849-i Emlékiratában fejtette ki Wichern.

A gyermekmentő otthont nem filantropikus vagy humanisztikus elgondolásra, hanem tisztán és kizárólag az evangéliumra alapította. Ebből vette pedagógiájának célját, útját, és ebben találta meg azt az abszolút mértéket, amelyhez minden nevelői eljárást hozzáért.

Evangéliumi pedagógiájának megfelelően megkívánta a gyermekektől a multtal való gyökeres szakítást és következetes önnevelést. De mert jobban bízott az evangéliumnak, mint ifjainak erejében, az önnevelést „a kereszténység begyakorlásá“-nak nevezte. Jelszava különben a régi *ora et labora* volt. A Rauhes Haus intézéstörténetének első lapjára ezt írta: „Jöjjön el a Te országod!“ Pedagógiájának tehát valóban a belmisszió volt az értelme és végső célja.

A műnek második részében szerzőnk kipontozza a belmisszió határait és kimutatja, hogy ez miképpen befolyásolta pedagógiájának alakulását. Majd vizsgálja azt a feszültséget, amely a belmisszió pedagógiája és a modern ifjúságvédelem között van, és megkísérli ennek a feszültségnek egy közös pedagógiai úton való levezetését. Ezért a szerző nem beszél többé a belmisszió pedagógiájáról, hanem külön a pedagógiáról és külön a belmisszióról, mert nem egymással ellentétben, hanem egymás mellett akarja látni Pestalozzit és Wichern-t.

Váradi József.

Herbert Ruppert: Ist Erziehung im Unterricht möglich? Die Problematik des erziehenden Unterrichts. Weimar, 1933. Hermann Böhlau Nachf. (8-r., 103 lap.)

Ruppert könyve, mely a nevelő célzatú tanítás elméletének történetét adja nagy vonalakban, de korántsem merítve ki az alkalmazható szempontok lehetőségét, rendszeres tervén és logikus gondolatmeneten alapul.

Az a kérdés, hogy miiben áll a nevelői célt közvetlenül szolgáló oktatás, vagyis mennyiben lehetséges és mily módon érhető el a tudás anyagának hatása az egyén lelki tartalmára, elsősorban fogalomtisztázó bevezetésre kötelezi azt, aki ennek a sokat vitatott kérdésnek szemébe akar nézni.

Már a probléma fölvetése, Herbart kötelezettséget vállaló és osztó elnevezése („nevelő oktatás“) utal arra, hogy az anyagtudás átadásán nem csupán egyféle közvetítő tevékenységet kell értenünk, hanem a valóságban itt többféle hatás befogadásáról, egységes lelkiéletünk több síkjának alakításáról van szó.

A tanítással szemben kívülről támasztott kettős cél, hogy ugyanis egyrészt az egyén minőségét szolgálja és másrészt a közösség kultúrájának legyen szószólója, magában a tudást befogadó egyénben is lelki berende-

zésének több rétegét illeti. Ma már tudjuk, hogy e kettősséggel együttjár a tudás minőségében való különbségtétel. Max Scheler szavai szerint van *Bildungswissen*, vagyis az egyén kiművelését egyengető tudás és van *Herrschafts- oder Leistungswissen*, vagyis az egyének a közösségben való helytállását, külső érvényesülését szolgáló tudásanyag.

Az a tény, hogy az oktatás elsősorban és főként a képezést szolgálja s az egyén minőségének: jellemének és érzésvilágának befolyásolását inkább szándéktalanul, sőt mondhatnók önkénytelenül végzi, már Herbart óta arra készteti a nevelésen elmélkedőket, hogy szorosabb kapcsolatot létesítsenek oktatás és nevelés között. A sokféleképpen értelmezett nevelő oktatás jelszava alapjában mindig egyazon törekvésből származó posztulátum, hogy tudniillik legyen az oktatás nevelő jellegű.

A jelszó történelmi értelmezéséhez Ruppert a mindenkori pszichológiai fölfogást veszi alapul. Nélkülözzük ebben a methodikailag minden kritikát kizáró eljárásban az utalást a mélyebb forrásra; úgy véljük, hogy maga a változott pszichológiai fölfogás csak kifejezője annak, hogyan alakul az embernek az életről való fölfogása. Pszichológiai irányok is csak nagyobb fontosságú, átfogóbb eszmeáramlatok tudományos jelentkezési formái. De az is igaz, hogy a pszichológia, mint az ember lelki berendezésének hivatott magyarázója, legközvetlenebb módon jelöli a nagy eszmei és lelki változásokat.

Az a kép, amelyet *Herbart* lelki életünkről alkotott, amely szerint jellembeli mivoltunk képzeink minőségétől függ, akarati életünk pedig gondolati világunk függvénye, lehetségessé teszi számára azt a hitet, hogy képzeink minőségének javítása, gondolati életünk gazdagítása által erkölcsi minőségünk javulását is szolgálja. Ez az elméleti alap még követőiben is él. Alapjában még ők is ennek az optimizmusnak hívói bár a gyakorlati eljárásra vonatkozóan nem mentesülnek bizonyos kétségektől, mert mint *Rein* mondja: nincs jellemnevelés a cselekvésre való alkalomnyújtás nélkül.

Amit *Rein* a „Schulleben“ követelményében fölállít, az már mindenestre áttöri a pusztán oktató iskola keretét. Azonban döntő jelentőségű lépést a kérdés alakulásában csak az új pszichológiai belátású *Natorp* hozott. Szerinte akarati életünk nem függvényjellegű, hanem mind gondolati, mind érzésvilágunktól független része lelki alkatunknak, következésképp képzeink útján nem gyakorolhatunk benyomást rá. Az oktatás nevelő értéke tehát nem abban áll, hogy az erkölcsös életről való tudást közvetítse, mint még *Herbart* vélte, aki a tanulmányi anyag nevelő értékét a vallásban, a német nyelv és a történelem tanításában kereste. *Natorp* szerint a nevelő oktatás azt kívánja, hogy a gondolati életünkben való rendszerességet emeljük ki: nem a tudás anyaga hathat akarati fegyelmezettségünkre, hanem a gondolkodás fegyelmezettsége. Nem az erkölcsi tartalommal foglalkozó tantárgyak hatnak erkölcsi életünkre, hanem az értelmi jellegűnket legjobban érvényre juttató matematikai és a természettudományok közül a matematikával kapcsolatos tudományágak.

Már Natorp utal arra, hogy erkölcsi életünk közvetlen alakítása az iskolán kívüli „életre“ hárul és főként a közösségi élettől várható. A közösségi mozzanatot még jobban kiemeli *Kerschensteiner*. Lélektani fölfogása szerint a jellembeli hajlam alaptulajdonsága a cselekvés. A nevelő oktatás föladata tehát az, hogy hajlamaink megerősödését, cselekvőképességünk fokozását szolgálja. Módja a kellő környezet: a közösségi életforma megteremtése; gyakorlati követelmény az iskola élményszerző képességének növelése, az iskolának munka- és életközösséggé való kiépítése.

Még fokozottabb az élményszerűség kiemelése *Linde* munkáiban, ki akarati életünket érzésvilágunk függvényének tartja: akaratumk nem irányítható gondolati világunk által, hiszen akaratumk csak mint már ösztöneink által meghatározott irányosultság jelentkezik, alapiában véve tehát csupán tudatos ösztön. Az intellektualizmus ellen folytatott harc jegyében áll *Linde* egész működése; nevelő értékű az iskolában szerinte főként a tanító személye, aki egész lényével, élményt adó emberi mivoltával hat.

A kérdésnek ily fejtegetéséből világosan kitűnik az alakulás nagy vonala, bár nem lehet tagadni, hogy a multat méltányoló ismertetés, a jövőt szem előtt tartó értékelés és a helytelenítő kiigazítás hármas hangulata, mely a történeti részen átvonul, az olvasót fölöslegesen súlyosbított föladat elé állítja. Készségesen elismerjük azonban azt is, hogy éppen a kérdés történetének lelkiismeretes kihámozása vezette az író a hiteles szavakhoz kötött, érvelt és ellenérvelt egyaránt mérlegelő, kritikát és vitát nehezen kikerülő formához.

A jelen helyzet ismertetése új módszerbeli megfontolást igényel. Nem csupán a pszichológiai alap alakulásának megértése szükséges a mai követelmények méltánylásához, hanem meg kell értenünk magának a nevelés fogalmának alakulását is.

A köztudatban ma is leginkább szándékos és tervszerű, célra irányult hatni akarást értünk nevelésen. Ezzel a *teleológiai* fogalommal szemben azonban mindinkább tért hódít a nevelői tevékenységnek *Krieck* által kezdeményezett újszerű értelmezése. Az új fogalom nem a nevelés célra irányultságából indul ki, hanem abból a tényből, hogy nevelés a közösség életében mindig és mindenütt van: mindenki mindenkit nevel, tudniillik mindenki gyakorol hatást és mindenki befogad hatásokat. A nevelésnek eme *sociológiai* fogalma szerint tehát indokolatlan megszükités az, ha csak szándékos és tudatos hatást nevezünk nevelésnek. A valóságban azonban ez értékeléstől mentes *sociológiai* fogalmon kívül a nevelést még egy harmadik látószögből is nézzük és nevelésnek mondjuk azt az ugyancsak önkénytelenül és nem tudatosan tett hatást, amely az egyén minőségére közvetlenül hat, mégpedig körül nem írható, értelmi úton meg nem magyarázható módon. Itt irracionális erők hatnak, melyek nem képzetünket gazdagítják, nem élményeket és ismereteket közölnek, hanem közvetlenül hatnak lelki életünknek arra az irracionális elemére, amelyet megközelítőleg egyéni értékvilágnak, értékrendszernek (*persönliche Wertrangordnung*) nevezhetünk.

A ma szempontjából tehát nevelő oktatás csak az lehet, amely emez *ontológiai*nak nevezett nevelői fogalom irányában dolgozik, amely tehát a legegényibb lelki-szellemi élet alakítására törekszik. Legelső követelmény, hogy a közösségi életben és a közösségi élet által történjék a nevelés, mert ez a legtermészetesebb útja annak, hogy az ember élményekhez jusson és cselekvésére alkalom nyíljk. Az iskolára vonatkozólag is tudjuk tehát, hogy magában az iskolai életben van a nevelő érték. Az oktatás ebben az iskolai életben csak részt követelhet magának, mint minden másirányú hatás; nem ér többet, sem kevesebbet, mint más tényező, és minthogy nem közvetlenül hat egyéni minőségünkre, szigorúan eredeti hivatását, az ismeretközlést szolgálja. Gyakorlati követelmény tehát, hogy az iskola legyen több, mint tanító intézmény, de nem csupán azért, hogy az oktatás útján igyekezzen közvetve nem értelmi síkba tartozó emberi minőségünkre hatni, hanem hogy az oktatás mellett mind nagyobb mértékben juttasson érvényre más nevelői tényezőket.

Ha összevetjük e történeti összeállítás elején álló herbarti követelményt a mai állásponttal, föltárul előttünk az a nagy űr, mely a fölvilágosodás optimizmusát a mai, lemondani tudó, sorsszerű adottságot elismerő belátástól elválasztja. Ezt látva, csak sajnálni tudjuk, hogy e gondolkodásra indító könyv nem világosabban és módszeresebben fejti ki a nevelő oktatás: a világnézetre való vezetés kérdésének a történelmi eszmeáramlatokkal való kapcsolatát.

Márcr Erzsébet.

E. Aury, P. Crouzet, J. Bernès, J. Léger: *Les Grands Écrivains de France illustrés. Fascicule I: Le Moyen-Age*, Paris, 1934. H. Didier. XII,+ 154 l., 110 képpel. Ára 13 frank.

Az utóbbi évek kedvező fordulatot érleltek az irodalmi tanításban: a körülményes életrajzokat, címekre és évszámokra vonatkozó száraz adatokat felváltotta maguknak az irodalmi műveknek eleven ismertetése és ismerete; az irodalomtörténet helyébe a tanításnak észszerű módja: az irodalomismeret lépett. Ez az elvi szempont középiskolai utasításainkban is kifejezésre jut: „A magyar nyelvi és irodalmi oktatás alapja és középpontja minden fokon az *olvasmány*, amely mint becses tartalomnak művészi kifejezése, az összhangzó nevelésnek legértékesebb és leghatásosabb eszköze... A magyar nyelv tanításának legkiemelkedőbb célja, hogy a nemzeti érzést és gondolkodást, amint megnevesítve irodalmunk örökbecsű lapjain jelentkezik, átörökítse a jövő nemzedékre.“

Ennek a célnak szolgálatában áll az előttünk levő könyv is; a rávezető módszert a szerzők részletesen kifejtik az előszóban, amelynek élén e két jellemző szó olvasható: *Les oeuvres d'abord!* Szakítanak az összefüggés nélkül egymás mellé sorakoztatott szemelvényekkel és olyan kimagasló részeket közölnek, amelyek az íróra és a műre egyaránt jellemzők. Ezt az eszme-kapcsolatot kiegészíti a mindenkori környezetbe való kulturális beillesztés, amit a szerzők korabeli kéziratokból, régi emlékművekből, templomokból és