

SCHNELLER ISTVÁN
SZEMÉLYISÉGPEDAGÓGIÁJA ÉS
A NÉMET REFORMMOZGALMAK

A kérdéssel való foglalkozást több nevezetes körülmény indokolja. Mindenekelőtt az, hogy SCHNELLER ISTVÁN nevelésméletének a korszak reformáramlataihoz való egyébként egészen kézenfekvő kapcsolódását a kutatás eddig elég mostohán kezelte. A hiánypótlás szándékánál azonban gyakorlatilag súlyosabban esik latba az a körülmény, hogy SCHNELLER nevelésméletének elemei IMRE SÁNDOR közvetítésével, módosításaival és átfogalmazásában ma is élnek és hatnak idősebb, sőt nemcsak az idősebb pedagógusaink tudatában. A marxista értékelés hiánya tehát azt a veszélyt rejtheti magában, hogy azok a megfelelő társadalmi összefüggésekből kiszakítva, osztálytartalmuktól megfosztva valamiféle „örök igazság” jellegét veszik magukra a tudatban, mégpedig éppen a bennük fellelhető nemes, de naiv humanizmus által.

E nevelésmélet osztálytartalma pedig magából a személyiségfogalomból világosodik meg számunkra. Ebben jelentkezik ugyanis először az emberi személyiségnek valamiféle közösségi felfogása, és kibontakozásának a társadalom fejlődésétől függő feltételezettsége. A tények meggyőzően bizonyítják majd, hogy ezek az elképzelések azonban mindenestül magukon viselik a századfordulói imperialista burzsoázia bizonyos hazai és külföldi kispolgári ellenzéki-ségének jegyeit.

Ez abból adódik, hogy olyan képét adják a társadalom fejlődésének, amely alátámasztja azt az illúziót, hogy a fejlődés forradalom nélkül, az érdekek összeegyeztetése és az azt is szolgáló nevelés útján biztosítható igazán.

A társadalommal való elégedetlenség reformer-szándéka önmagában, mint a fennálló viszonyokkal szembeni tiltakozás, tiszteletre méltó tény, de a fejlődés lényegének és tényezőinek félreismerése nemcsak beárnyékolja az eszmét, de sikertelenségre is kárhóztatja a belőle folyó gyakorlatot, mert a valóság tényei nem jutnak benne megfelelően szóhoz. A valóságos helyzet leplezése az adott társadalomban pedig a társadalmi rend indirekt és a maga egészében való védelmét jelenti még akkor is, ha a részleteket illetően bizonyos kritikai álláspont jut benne kifejezésre.

Haladó és visszahúzó vonások elegyednek SCHNELLER oktatásméletében is. Szembetűnő itt ismeretelméleti álláspontjának az agnoszticizmus felé való szükségzerű eltorzulása éppen úgy, mint egészséges didaktikai szemlélete. Az ismeretszerzés szubjektív körülményeit abszolutizálja s így annak objektív érvényességét vonja kétségbe, de ez ismeretszerzés didaktikai megvalósulásában mégis a szabad szellemi tevékenység formáját ölti fel és messze túlmutat a kész ismeretnyújtás szokványos keretein, a kor iskolamesteri gyakorlatán. A személyi átélésben jelentkező erkölcsi szándék ugyanakkor önkényesen bánik a valóság tudományokban kifejezett tényeivel és törvényeivel s nem kis mértékben torzítja

el azokat a maga valóságidegen világnézeti követelményeinek és erkölcsi normáinak egyoldalú szolgálatában.

Mindeme polgári osztályszempontoktól meghatározott nézetek a német reformpedagógiai áramlatokkal rokonítják SCHNELLER pedagógiáját, mely így az azokhoz való tudatos kapcsolódás útján nyerte el adott formáját és rendszerét. Világnézeti és politikai okokból e kapcsolódás e körön belül is éppen azon reformer irányzatok felé mutat, melyek a német idealista filozófia értékelmélete alapján spekulatív úton keresik a nevelés célját, lehetőségeit és módszereit. Így jön számításba a hatótényezők vizsgálatánál elsősorban a NATORP-féle idealista szociálpedagógia, az ezzel rokonlelkű GAUDIG-féle személyiségpedagógia, színező vonásokként pedig a KERSCHENSTEINER-féle munkaiskola inkább ellenkezésekben mutatkozó tudomásulvétele, nemkülönben az egyéniségpedagógia néhány alapvető problémafelvetése.

Végül nem mondhatunk le a SCHNELLER-féle tantervi és iskolaszervezeti javaslat bemutatásáról egyrészt azért sem, mert ez mindenestül a személyiség magas fokú megvalósítását szolgálja, tehát az elméletről le nem választható, másrészt azért, mert ez munkálkodásának a legeredetibb, a korabeli sajátos magyar viszonyokba gyökerező ágazata.

E szervezeti javaslatok elsősorban a kultúrpolitikus SCHNELLERT állítják elénk, mégpedig teljes összhangban egész pedagógiai eszmevilágával. Ezekkel akarta szolgálni „az egységes politikai nemzet” DEÁK FERENC-től eredő elképzelését. Ez az elkésett történelmi iparkodás nála azt jelenti elsősorban, hogy módot keres és alkalmat biztosít a nemzetiségi nyelvek és szellem ápolására is, miközben a magyar nemzeti nyelv és szellem terjesztését szolgálja. Kompromisszumot akar, mely az erősebb fél érdekeit szolgálja ugyan, de a gyengébb fél számára is elviselhető helyzetet akar teremteni. Magyarosítást akar, de nem a szó TISZA KÁLMÁN vagy BÁNFFY DEZSŐ-féle hirhedt értelmében, hanem az 1868-as törvényalkotás engedékenyebb és rugalmasabb szellemében. Ezzel keres megoldást a magyar állameszme hatékony szolgálatára olyan történelmi pillanatban, amikor ilyen megoldás már nem lehetséges, amikor annak szorgalmazása — ha még olyan humánus eszközökkel is — a történelem nagy erőivel való szembehehelyezkedést jelenti, tehát eleve haladásellenes és sikertelen vállalkozás. Hogy ezt SCHNELLER ISTVÁN a maga bölcséleti nézőpontjából nem láthatta, mert ez a valóságtól való elfordulást jelentette, a haladással egyre jobban szembekerülő polgárság osztálykultúrájának a jegye s egyben természetes velejárója. De hogy ez az egyeztetési kísérlet, ha még olyan anakronisztikus is, a humánus jegyeit viseli magán, jóllehet igen elavult teológiai köntösben, nemcsak politikai tapintat jele, hanem igazi nevelői lelkiület bizonyítéka is és ez biztosítja viszonylagos értékét. Pedagógiája a maga egészében politikává lesz azáltal is, hogy — egyébként tévesen — a társadalmi bajok okát mindig a tudatban keresi s kiküszöbölésüket a tudatra gyakorolt hatások útján szorgalmazza.

A történelmi helyzet

A századforduló imperialista Németországában szinte gomba módra szaporodtak a különböző pedagógiai reformelméletek, melyeknek közös vonása volt a meglévő iskolaszervezettel és a herbarti iskola oktató-nevelő gyakorlatával való szembenállás. A kritika az uralkodó osztály egyik vagy másik csoportjának részéről hangzik s e szerint változik tartalmában is. E szerint vagy azt vetik az iskola szemére, hogy nem fejleszt elég kézügyességet és hasznos tudást — s ez az

imperialista nagypolgárság részéről hangzik — vagy azt, hogy nem alkalmazkodik eléggé a gyermek természetéhez és szellemi önállóság helyett csak mulékony könyvtudást biztosít, s ez elég általános és kétségtelenül jóhiszemű kispolgári-ellenzéki kifogás. De a legkülönbözőbb irányzatoknak közös vonása az a kifogás, hogy az iskola nem áll eléggé a munkásosztály politikai mozgalmai ellen viselt harc szolgálatában.¹

Magyarországon hasonló a helyzet, de azzal az alapvető különbséggel, hogy itt az ország erőteljesebb nemzetiségi jellege szerint nagyobb szerepet és hangsúlyt kap a kultúrpolitikában és a nevelési célmeghatározásokban a nemzetiségi kérdés, a nemzetiségek elmagyarosításának, beolvasztásának kisebb-nagyobb eltökéltségű szándéka. S ez a körülmény SCHNELLER-nél azért kap különös fontosságot, mert mint a nemzetiségi evangélikus egyház magas funkcionáriusa, teológiai tanára, már csak helyzete kényessége miatt is, de talán a saját elmagyarosodása példáján is lelkesülve, osztozik a történelmi magyar állam féltésében kora vezető politikusaival s ez az álláspont határozza meg egész pedagógiai és kultúrpolitikai működését. Ennek befetőzése az említett szervezeti javaslat, melyet a soknemzetiségű Erdély kolozsvári egyetemén, mint a pedagógia professzora, pályája delelőjén dolgozott ki s elsősorban a nemzetiségi kérdésre keres céljainak megfelelő kultúrpolitikai megoldást.

Személyiség, közösség, szabadság

SCHNELLER ISTVÁN a KÁRMÁN-féle hagyományokhoz igazodott, amikor a neveléstudományt normatív tudománynak fogta fel, s akkor is, amikor bölcséleti spekulációra építette elméletét. De azonnal szembefordult vele, midőn az a herbarti iskola intellektuális hagyományai szerint a pedagógia feladatát egyszerűen csak a kultúra következő nemzedékre való átszármaztatásában látta.²

E szembefordulás eredménye pedagógiájának központi gondolata és eszménye, a személyiség, mely fogalom mellett hogy a tudat kiteljesedését is magában foglalja, elsődlegesen erkölcsi jelentőségű: nem más, mint az egyéniség „ethisálása, tudatra emelése”.³ A nevelés folyamata ennek megfelelően „az ethikai személyiség létesülését emelő tevékenység”.⁴ Az ethizálódás a „jobbik én” kibontakozására vezet s arra tesz képessé bennünket, hogy felismert értékeinkkel szolgáljuk a társadalmat s így vállaljuk a legteljesebb függést is felismert feladatunkkal szemben. Ez egyúttal a felszabadulás útja is számunkra, hiszen közben legigazibb, legértékesebb énünk bontakozott ki, szabadult fel. Igazi szabadság tehát soha nem lehetséges erkölcsi elkötelezettség nélkül s ezért csak „az erkölcsi világrenden belül képzelhető el”.⁵

A HERBARTtal való szembenállás egészen tudatos. HERBARTnál ugyanis — SCHNELLER szavai szerint — arról van szó, hogy a cselekvés aktusa „különböző erkölcsi reflexiókból fakadó aktus”. HERBART — ismét SCHNELLER szavaival élve — azt akarja, hogy „a jó fának jó gyümölcse legyen”, míg ő magát „a jó

¹ Vö. Geschichte der Erziehung. Dr. GERD. HOHENDORF: Die Entwicklung der pädagogischen Theorie in Deutschland unter der Bedingungen des Imperialismus, — die reformpädagogische Bewegung, 367. l.

² Vö. KÁRMÁN MÓR: A pedagógia feladata és helye a tudományok sorában. A II. Egyet. Tanügyi Kongresszus Naplója I. Bpest, 1898.

³⁻⁴ SCHNELLER ISTVÁN: Pedagógiai Dolgozatok I. Bpest, Horánszky, 1909. 21—22. l.

⁵ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 86. l.

fát sürgeti". Míg tehát HERBARTnál az „ethisálás” „az individualitás mellett haladó folyamat”, addig SCHNELLERnél „magán az individualitáson végbemenő” fejlődésről van szó.⁶

A közösség szolgálatát vállaló, elsősorban erkölcsi célzatú nevelésnek kikerülhetetlenül tisztáznia kell, hogy *milyen közösségre* gondol. SCHNELLER szerint a közösség „történeti hatalom”, tehát történelmileg létesült közösség, egyház vagy nemzet, de mindenképpen valami olyan nagy egység, mely által maga az etizálódás végbemegy,⁷ amelynek elfogadása nélkül tehát nem lehetséges erkölcsi nemesedés, fejlődés, személyiséggéválás, nem létesülhet a „szabadságban élő ember”⁸ eszmeisége. A fejlődésnek feltétele tehát, hogy az egyén közösségben tudja magát azzal a szellemmel, mely „hazáját, mint az emberiségnek egy szerves részét” „sajátosan áthatja és vezérli”.⁹ Ennek szelleme „az ő szelleme is”, miáltal „megszűnik az erkölcs rideg kategorikus imperativusza”, azaz már „nincs meg a rideg kellőség és a boldogság közti ellenkezés”.¹⁰ Más szóval és világosabban: ha a nemzeti eszmét magunkévá tesszük, nincs szükség arra, hogy bennünket bárki arra kényszerítsen, mert az elfogadással minden erőszak értelmetlenné vált, még a saját magunkkal szembeni erőszak is.

A nemzeti eszmét nem erőltetni, de elfogadtatni kell. A személyiség kibontakozásának is ez az alapfeltétele, hiszen ezen keresztül jutunk a legnagyobb közösség szolgálatához, a legteljesebb személyi kibontakozáshoz, az emberiséghez, melynek nemzetünk csak kis része.

Ezek a gondolatok SCHNELLERnél nyilvánvalóan nem eredetiek, hiszen SZÉCHENYI gondolatvilágának éppen úgy részei, mint EÖTVÖSÉNEK, de megtaláljuk a kispolgári keresztényszocializmus eszmei fegyvertárában is őket. Nem is eredetiségükben van jelentőségük, hanem abban, hogy SCHNELLER gondolatrendszerében eszközi jelentőségük van a nemzetiségek megnyerésének döntő ügyében, de a munkásság mozgalomtól való elhódításának tekintetében is, s így mindenestül magukon viselik az imperializmus bonyolult viszonyai között eltévedt kispolgár naivitásának jegyeit. A munkásságot — úgymond — a gépi szempont rontotta meg, tette a dolgokat szemében „a siker eszközévé”, magát a munkást pedig eszközzé, mégpedig „a sikertől eltelt” kapitalistának eszközüvé.¹¹ Ez a kapitalista önző és kegyetlen belsejét „a létért való harc” imponáló frázisával „kendőzi el a világ szeme elől”. De véle szemben a „kritikátlan embertárs, a munkás sem jár jó úton, amikor az egyenlőség harci riadójával megkezdzi „a létező rend és állapot” elleni küzdelmet.¹² A történelmi folyamat teljes félreismerésével hirdeti, hogy e harcban a kultúra összes kincseivel együtt veszélybe kerül.¹³ Nincs más lehetőség ennek elkerülésére, mint az, hogy „ne feledkezzünk meg a munkásról, annak egyéniségéről”, arról, hogy „ő is ezen egyéniségben bírja ethisálásának jegecesedő pontját, hogy ő is Isten gyermeke, a mi gondolkodó szeretetünknek a tárgya”.¹⁴ A gyógyítás a család feladata, mert ez a kis közösség „az altruizmus nevelőiskolája”. A munkásiker „rideg, fagyasztó phalansterét” az anyai szív melege töri meg. Ezért nincs helye anyáknak és

⁶ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 22. 1.

⁷ SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 189. 1.

⁸ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 22. 1.

⁹ SCHNELLER: Beszédek, Pozsony, 1891. 11—12. 1.

¹⁰ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 19—20. 1.

¹¹ SCHNELLER ISTVÁN: Ped. Dolg. 59. 1.

¹² SCHNELLER ISTVÁN: uo.

¹³ SCHNELLER ISTVÁN: Ped. Dolg. 59. 1.

¹⁴ SCHNELLER ISTVÁN: Ped. Dolg. 60.

gyermekeknek a gyárakban. De gondoskodni kell a munkástelepeken templomról, iskoláról, könyvtárról, olvasóteremről s arról, hogy a munkásnak legyen szép, kertes otthona, enyhüljenek megélhetési feltételei, oszoljanak betegséggel és elhalálozással együttjáró anyagi gondjai. Nagyon fontos, hogy a munkástelepeken rendszeres előadások is tartassanak.

Szociális gondoskodás és szellemi befolyásolás tehát azok a fegyverek, melyek a munkásság megnyerését szolgálják, s azon a történelmi tévedésen alapulnak, hogy az ellentétek forrása ném az osztályviszonyokban, hanem a tudatban van, tehát nem az osztályharc, hanem a tudat átalakítása a társadalmi haladás eszköze. „Nem az anyagiakban, hanem a szellemiekben való rideg ellentétek áthidalása, a munkás személyiségének és értékeinek szeretettel való felkavarrása képezi a szociális kérdések főpontját, a demokrácia, a szeretet országa biztosításának alapjait.”¹⁵

Cél tehát: a személyiség kialakítása a munkásosztály egyedeiben is s éppen ez utal a német reformpedagógiával, gyakorlatibb vonatkozásban különösen Gaudiggal való mély egyezéseire, más vonatkozásban a német reformpedagógia más irányainak hatására is.

Elsősorban és a legáltalánosabb vonatkozásban a individuálpedagógia elindítójáról, a németül író svéd tanítónőről, ELLEN KEY-ről kell megemlékeznünk a SCHNELLER eszméihez való közelítés, illetve azok kapcsolatainak megvilágítása érdekében. Ő az, aki Rousseau hatása alatt a felszabadítás apostolaként vallja, hogy „a gyermek a személyiség építőanyaga” s a nevelés művészete éppen abban van, hogy ezt a személyiséget „hagyja önmagától épülni”. A valóság a maga egyszerűségében a legjobb nevelőerő, ezenkívül a nevelő vagy a szülő személyisége is komoly hatótényező, de csak az esetben, ha a szülő vagy nevelő a gyermek fejlődése érdekében megtanulja „önmagát korlátozni”. Csak így sikerülhet nekik egy önmaguknál „gazdagabb összetételű, tökéletesebb lény” kialakulását előmozdítaniok. A nevelés zömmel a családban megy végbe, az anya által, mikor az munkájából hazatér. Az iskolának a legfontosabb hasznos ismeretek átadása révén van jelentősége.¹⁶

A nevelés társadalmi feltételek közül való kiszakításának ezzel a szélsőségesen egyénieskedő felfogásával szemben tiltakozást jelent PAUL NATORP marburgi filozófiai iskolája, amely „a pedagógia összes problémáját az egyén közösséghez való alapviszonyának legfelsőbb szempontja alá igyekszik vonni és kezelni”,¹⁷ s mint ilyen, talán a legtöbb hasonlóságot mutatja SCHNELLER felfogásával. Alapelve, hogy a „tisztán egyéni pedagógia csak mint absztrakció képzelhető el”, hiszen a nevelés fogalmában óhatatlanul benne van a közösség. Olyan pedagógia tehát egyáltalán nincs is, amely minden közösségi viszonylattól eltekintene. A szociálpedagógia a közösségnek teljes jelentőséget ad s így veszi azt számításba, mert tisztában van vele, hogy ez az egyén fejlődését nem korlátozza — mint az egyéniségpedagógia hívei gondolják —, hanem elősegíti, mert a közösség maga is állandó fejlődésben van. Ennek a fejlődésnek törvényei vannak s ezeknek ismeretere a pedagógiának elsőrendű szüksége van, hiszen csak így tudja az egyes ember fejlődésének törvényét a másikkal kapcsolatban megállapítani,¹⁸ azaz a nevelés lehetőségét a feltételek arányában meghatározni. Egyén

¹⁵ SCHNELLER ISTVÁN: Ped. Dolg. I. 60. l.

¹⁶ ELLEN KEY: Essays 18—27. l., Fischer Verlag, Berlin, 1905.

¹⁷ PAUL NATORP: Philosophie und Pädagogik, Marburg, 1909. 28. l.

¹⁸ NATORP: i. m. 131.

és közösség „egymásra vannak utalva, kölcsönösen bővítik és feltételezik egymást”.¹⁹ „A sajátosság a kultúra közös munkájának csak egy elmélyedőbb és éppen ezért a lehető legteljesebb megnyilatkozása.”²⁰ Az egyéniség egyes viszonylatok olyan sorozatára épül, amelyeknek mindegyike a közösségre utal vissza. Az egyéniesülés — SCHNELLER szavával mondhatnók, hogy a személyiség megvalósulása — az a folyamat, melyben az egyéniség saját belső világát megalkotja, s „a nagy egészhez való viszonyulása útján teljesül ki a maga fogalmává, egyedi, erkölcsi világának eszméjévé”.²¹ Az eszme hordozója tehát nem az egyén, hanem a közösség. Az egyéni és közösségi eszme között így jön létre az a teljes kölcsönösség és kiegyenlítődés, amit SCHNELLER is hirdet a személyiség létesülésének feltételeként — mégpedig nyilván NATORP hatása alatt — s amely KANT kategorikus imperativusában jelentkezett először erkölcsi maximaként: „Cselekedj úgy, hogy cselekvésed maximája általános törvény lehessen.”²²

NATORP elméleti fejtegetéseinek gyakorlati konzekvenciáit és módosulását képezi HUGO GAUDIG személyiségpedagógiája. Nála szerepel a személyiségnek, mint „megnemesített egyéniség”-ének meghatározása,²³ az a kifejezés, amit SCHNELLER is használ s valószínűleg éppen GAUDIGTÓL való átvételként. Az is egybevág SCHNELLER nézetével s nyilván ide vezethető vissza, hogy a személyiségnek ilyen megfogalmazása olyan „általános érvényű” eszményt fejez ki, amely „magában a munkásságban is kifejlődhet”, sőt talán még inkább, mint a kultúrával telített és közönyös polgárságban.²⁴

Ez az eszme „a nép minden egyes tagja számára személyes létezési módot követel”, tehát számolnia kell „bizonyos rétegek” ellenzésével. Így azok is ellene vannak, akik „a jövő boldogságát” a „negyedik rend” elnyomásával akarják szolgálni, szóval az uralkodó osztály legreakciósabb rétegei, de azok is, akik a kisebbség valamiféle arisztokratikus ideálját akarják benne látni, szóval a munkásosztály oldaláról harcolnak ellene. Az új eszme — úgymond — osztályozni fogja az embereket, de nem vagyonosokra és vagyontalanokra, burzsoára és proletárra, hanem személyiség előtti, -alatti élőlényekre és kész személyiségekre.²⁵ A NATORP-féle szociálpedagógiai felfogástól eltérve hangsúlyozza, hogy nevelésmélete nem kizárólag a közösséggel való kapcsolatában, hanem úgy is vizsgálja az egyént, akinek ezek szerint a közösség nem abszolút meghatározója, hanem csak az egyik „életszférája”, bár a legfontosabb életszférája az összes többi közül.²⁶ A közösségi élettel kapcsolatban tehát itt az egyéniség jóval nagyobb szerepet és fontosságot kap, az individuálpedagógia álláspontjához jelent visszahajlást, s ilyen értelemben eredményezi SCHNELLERre tett hatásában is a szociálpedagógia bizonyos korrekcióját. De egyezés van itt SCHNELLERrel annyiban is, hogy két fronton harcol: jobbfelé, az imperialista burzsoázia kultúrpolitikája ellen, de balfelé, a munkásosztály mozgalmának nevelési célzataival szemben is. Ezért benne is, ugyanúgy, mint a schnelleri elméletben, a reformmillúziókban élő kispolgárság egészen tipikus szellemi megnyilatkozását kell látnunk.

¹⁹ NATORP: i. m. 141. l.

²⁰ NATORP: i. m. 151. l.

²¹ NATORP: i. m. 178. l.

²² NATORP: i. m. 177. l.

²³ GAUDIG: Freie geistige Schularbeit, Hirt, Berlin, 1922. 3. l.

²⁴ GAUDIG: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1917. I. 53. l.

²⁵ GAUDIG: Die Schule, I. 26. l.

²⁶ GAUDIG: Die Schule, I. 31. l.

Ennek a kispolgáriságnak felismerése vezette CLARA ZETKINT arra, hogy e humánus vonásaival és ellenzékiiségével tetszetős elméletnek valódi tartalmát leleplezze a munkásosztály előtt, rámutatva, hogy itt voltaképpen olyan „személyiségek” neveléséről van szó, akik az adott kapitalista társadalommal „szociálisan együttéreznek”.²⁷

A személyiségévválás útja

A személyiségévválás útjának leírása SCHNELLERNél is, NATORPNál is szinte meglepő egyezéseket mutat s arra utal, hogy SCHNELLER e tekintetben módszerben is, tartalomban is szorosan NATORP nyomdokán halad. Mindketten spekulatív módszereket alkalmaznak s az „objektív szellem” önmagára ismerését és folytonos kiteljesedését látják a folyamatban, teljesen elszakadva a társadalmi és természeti valóságtól, melyeknek törvényeit így vélik felfedezni. A különbség az, hogy SCHNELLERNél a kantianusoknál oly jól ismert filozófiai spekuláció teológiai köntösben jelentkezik s a NATORPénál kidolgozatlanabb, szubjektívebb formában.

SCHNELLER szerint a személyiség kibontakozásának a legelső lépcsőfokán ugyanúgy az „érzéki ember” áll, mint NATORPNál. Csakhogy NATORP a közösség meghatározó hatására tett nagyobb hangsúllyal a közösség fejlődésének útját külön és előzetesen vizsgálja. SCHNELLER az egyén közösséget is meghatározó szerepére teszi a nagyobb hangsúlyt, s az egyéni és közösségi fejlődés kettős folyamatát szétválaszthatatlan egységnek véve állapítja meg ezt a társadalmi fejlődésnek, melynél a létért való küzdelem hevében az ember a társadalmat még nem ismeri vagy el nem ismeri.²⁹ Mivel az akaratot ezen a fejlődési fokon így mindig a „külsőleges” érdekek határozzák meg, annak fizikai determináltságáról beszélhetünk.³⁰

Itt kell rámutatni arra a több ízben előbukkanó nézetre, mely támadja a létért való küzdelemnek azt a jelszavát, melyet nálunk a „pozitív pedagógia” nevű nevelésmélet tett a nevelés célmeghatározó tényezőjévé, mégpedig az imperializmus korának jobb megértése alapján.³¹ SCHNELLER és NATORP a gátlástalan személyi érvényesülés eme szentesítésével szemben felemelik szavukat és egy magasabb, de valóságidegenebb erkölcs alapjáról az erkölcsi fejlődés legalacsonyabb fokára utalják mindazt, ami a hasznosságot teszi a dolgok mértékévé.

Az erkölcsi fejlődésnek magasabb foka „a történelmi éniség” állapota. Itt már működik az egyesekben a társadalmi tudatosság, amely a családból nyerte el legelső indításait, s így az egyes emberektől független, tehát „objektív” életrend alakul, mely mint az „objektív” szellemi világ egy része, „önmagában bírja létét és értékét”. Vele szemben vagy nélküle az embernek értéke nincs. Léte is csak annyiban jogosult, amennyiben a nemzet vagy az egyház történelmileg kialakult közösségébe beletartozik. Értéke pedig attól függ, hogy mennyire szolgálja a közösség szellemét, akaratát, amit a törvény fejez ki. A törvénytiszteletnek ebben az állapotában a szabadság csak a fejlődési szakasz végén „nyer valóságot”, mert korábbi érvényesítése az érzékiség állapotába való vissza-

²⁷⁻²⁸ HOHENDORF: i. m. 369. l.

²⁹ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 1. l.

³⁰ SCHNELLER: u. a.

³¹ PAULER ÁKOS: A pozitív pedagógia alapelveiből, Magyar Pedagógia XI. (1902) 1—22. l.

esést jelentené.³² Mint a „salus rei publicae” ellen vétő nemzetiségi evangélikus egyház funkcionáriusa jelenti ki: „Mindegyik nemzetiség nyelvében, erkölcsében ám alakuljon sajátosan, de mindegyik egy legyen a koronához való viszonyában, mindegyik egy nemzeti érzelem által legyen áthatva, egy nemzeti szellem által vezéreltetve.”³³

A nacionalizmus eme mérsékeltébb hitvallása azonban nem fejezi ki a fejlettség teljességét. A legfelsőbb követelmény, a „tisztá éniség”, messze túlterjed a nemzetfogalom keretein s megvalósulását, „elvi győzelmét” SCHNELLER hite szerint az egyetemes keresztyénségben, „a Krisztus szellemében küzdő protestantizmusban” bírja. Szerinte az emberiség egész eddigi múltja ennek az eszmének a közelítése jegyében zajlott, tehát a végső kibontakozás nem lehet más, mint az „egy nyáj, egy pásztor” elvének protestáns változatú megvalósulása, egy minden más elvet kizáró protestáns világpolgárság.³⁴ Ez az, amit a NATORP elméletétől elütő sajátosként ahhoz hozzáadott.

A tiszta éniségben megvalósuló szabadság, mint legfelsőbb lépcsőfoka a zavartalan fejlődésnek, egyúttal a legnagyobb megkötöttség is. Jelenti, hogy „egy célgondolat tudatára emelkedünk”, s attól ennél fogva „feltétlenül függünk”. Ide azonban „a történelmi hatalmak” szolgálatán át visz az út és a nemzeteszmé elfogadására vezet. Minden ellenkező magatartás nem más, mint „a történelmi hatalmakat támadó szubjektívizmus”, aminek nincs keresnivalója az erkölcsi világrenden belül.³⁵

Az „objektív” idealizmus eszméi fegyvertárának eme közvetlen felhasználása az uralkodó osztály hatalmi céljainak szolgálatára a tárgyilagosság színével szeretné ellátni önmagát. Ugyanakkor, amikor állást foglal a nemzetállam mellett, tagadásba veszi annak abszolút hatalmát az egyén felett. A „szerves egészen belül érvényesülő egyéniség”, tehát a személyiség elvével szerinte nem egyezik semmi olyan felfogás, mely „a történelmi hatalmak tekintélyét abszolutizálja”. Minden ember keresse meg e helyett saját lelkében „azt a sajátos célgondolatot, mely célgondolat tudatra emelve jobbik énünket alkotja”, s így a teljes személyi autonómia biztosítéka. Ennek azonban van egy olyan feltétele is, hogy „senki ne alacsonyodjon le eszközi jelentőségre”, tehát mindenki tisztelje mindenkiben „a feltétlen értékű” személyiséget. Még a történelmi hatalmaknak sincs joga ahhoz, hogy az egyéneket „egyszerű eszközként” kezelje, de ehhez az egyén se járuljon hozzá semmi körülmények között sem.³⁶

Az imperialista állam abszolutizálásának minden szándéka távol áll tehát SCHNELLERTŐL, aki megőrizte a polgárság haladó korszakából a személyes szabadság tiszteletét, s ez mint politikai állásfoglalás nem lebecsülendő, sőt jóhiszeműségével nagyon is tiszteletre méltó. Ugyanakkor lehetetlen rajta fel nem ismerni a valóságidegen eszmeiség jegyeit, az illúziók szinte korlátlan eluralkodását. S éppen ez az, amivel minden jószándéka ellenére sem érthetünk vele egyet, mert tudatában vagyunk annak, hogy éppen ezek az illúziók jelentették a legjobb segítséget az uralkodó osztály számára egy velejéig fejlődésellenes politika továbbviteléhez.

A rokon NATORP-féle tanításában az „érzékiség” foka a legalsóbb fejlődési fokozat mind az egyén, mind a közösség fejlődésében. E fokon a közösség életét

³² SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 17.

³³ SCHNELLER: Beszédék, 61—70. I.

³⁴ SCHNELLER: Egyéniség—személyiség, Magyar Pedagógia, 1906. 137—155. I.

³⁵ SCHNELLER: Beszédék 7. I.

³⁶ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 8. I.

a gazdasági természetű munkák jellemzik, ami úgy eredményes, ha az emberek differenciálódnak végzésük közben egyéni képességeik és hajlamaik szerint. Mivel a differenciálódás egy rajtunk kívül álló célnak érdekében történik, heteronóm jellegű, tehát semmit nem visel magán a tényleges önkifejlés, felszabadulás ismérveiből,³⁷ így fejlett egyéniségről itt még nem beszélhetünk.³⁸ A közösség fejlődésében a második foknak a jogi közösség felel meg, az egyéni fejlődés ugyanezen fokának pedig a karakter, mint teljesen kifejlett akaratérő, amely azonban még nem a feladat végtelenségére, hanem csak egy meghatározott feladatra irányul. A legmagasabb fokú közösség a tiszta észnek, vagy az erkölcsi szabadságnak a közössége, amelyen belül az egyéniség már felemelkedik a feladat végtelenségének a felfogásáig, a szellem gondolatformájához, amit a legjobban a zseni fejez ki. A zseni csupán nevelés útján nem valósítható meg, de a nevelés érdekében mégis úgy kell felfognunk, mint elérhető.³⁹

SCHNELLER felfogása a NATORPÉval ezek után minden további nélkül azonosítható, legalább a szemléletbeli közösséget illetően. Az átvett hatás itt is nyilvánvaló. A különbség csak abban van, hogy a fejlődés perspektívái NATORP-nál a filozófiai idealizmus módján és formanyelvén jutnak kifejezésre, SCHNELLER-nél pedig hangsúlyt kap egyrésről a teológiai megfogalmazású valláserkölcsei felfogás, mint legfőbb, és a nacionalizmus, mint ennek alárendelt értékrendszer. Magyarán az itt is főként az azonos társadalmi helyzet szolgál s villant fényeket ez elméletek kispolgári jellegére.

A problémákat gyakorlatiasan megragadó GAUDIGNál nincs szó külön a személyiségfejlődés elméleti ábrázolásáról. Nála az eljövendő személyiség egyszerűen a nevelés által megvalósítandó cél, maga a nevelés egy „mozgásprobléma megoldása” elindulás az iskolábalépés pillanatától kezdve a személyiség felé.⁴⁰

Mivel a nevelés kérdései között mégis azok a legfontosabbak, amelyek a célok elérésének módjaira vonatkoznak s az elvi kérdések mindezzel ki is merültek, rátérünk annak a fő kérdésnek tárgyalására, hogy miként létesül a személyiség a családi és iskolai nevelés folyamatában személyiség- és szociálpedagógusaink véleménye szerint, különösen pedig magának SCHNELLERnek rendszerében.

Család és iskola a személyiség szolgálatában

SCHNELLER rendszerében a személyiséggé válásnak közösségi előfeltételei közül a legalapvetőbb a család hatása. A személyiséggé válás mindhárom fokozata azonban csak akkor érhető el általa, ha „a történelmi hatalmak” eme nemzetet megelőző összejtét a keresztyénség szelleme hatja át. Szerinte ez egyszersmind a legfelsőbb rendű szellemi integráló hatás is, amelyben a családban és a családon kívül szerzett részhatások rendeződnek. A család tagjai ugyanis a természeti ellentét és a munkamegosztás alapján kialakult társadalom miniatűr képét jelenítik, tehát feltétlen szükségük van egyesítő szellemre, különösen, ha a család rendeltetésének megfelelően „közösségi alapsejtté akar válni”. A valláson kívül az anyanyelvnek van még a családon belül a közös szellemet kifejező hatása. Magán a családon belül így van megadva az érzéki én legyőzésének, a történelmi hatalmak jogrendszere elfogadásának, sőt a teljes szabadság megvalósításának

³⁷⁻³⁹ NATORP: Philosophie und Pädagogik, 182—185. l.

⁴⁰ GAUDIG: Die Schule, 47. l.

a lehetősége. „Igy a családban átélheti az egyes az emberiség kulturális fokozatait, etizálódhat az egyéniség és létesülhet a személyiség.”⁴¹

A családi élet ez ideális felfogása természetesen nem annyira azt fejezi ki, ami van, hanem azt, aminek lennie kellene. Ilyen formában szerepel a családi nevelés apoteozisát jelentő ELLEN KEY-féle felfogásban, de erre utal a sokkal gyakorlatiasabb érzékű KERSCHENSTEINER is, aki azonban világosan látván a valóságot is, az iskolai munkának a nevelői jelentőségét különlegesen aláhúzza.⁴² De lényegében így tesz maga SCHNELLER is, amikor megállapítja, hogy az iskolák oly mértékben fejezik ki a legáltalánosabb és legegésőbb társadalmi szükségletet, hogy nem is annyira teremtik őket, mint inkább egyszerűen „lesznek”.⁴³

A nevelés sorsára nézve tehát szerinte is az a legdöntőbb, hogy miként megy az végbe magában az iskolában, mint a köznevelés „történelmi hatalmak” által fenntartott szervezetében.

Ennek tisztázása érdekében először egy néhány elvi kérdés megoldását tartja szükségesnek, így elsősorban azt, hogy mit lehet történelmi közösségen érteni az iskolafenntartás és létesítés vonatkozásában, s hogy ez a közösség milyen jogokat érvényesíthet a fenntartás jogán az iskolával szemben.

Megállapítja, hogy a „történelmi hatalmak”, tehát a történelmi közösség legegyszerűbb formái a kö z s é g e k. Ezeknek összefüggése a társadalom alapsajtjait és miniatűr formáit jelentő családokkal nyilvánvaló: A község „családok egyesülete”, melyeket helyileg alakít ki a nyelv és a vallás közössége, illetve az abban kifejezésre jutó szellemi azonosulás, amely a minket meghatározó befolyások közül jelentőségben rögtön a család után következik. Az intim községi közösségnek, mint történelmi közösségnek, j o g a v a n a n y a n y e l v é t i s k o l á j á b a n á p o l n i a.⁴⁴

Ennek e nemzetiségek felé tett engedménynek azonban természetesen nem lehet következménye a nemzet tagadása, mert „kell, hogy az ellentétek egy magasabb szempontból, mint egymást kiegészítő mozzanatok, harmóniában olvadjanak”.⁴⁵ S nem lehet kétséges, hogy az iskoláknak éppen ennek a harmóniának a kialakítása a feladatuk. Ez a kötelezettség a községre, mint iskolafenntartóra, abból a tényből adódik, hogy ezek „létüket” és „fejlődésüket” a nemzetállamnak „köszönhetik”. Mikor tehát a község a maga szellemét és nyelvét közvetíti, egyszersmind köteleességszerűen „beleneveli” az egyént „a nemzetállam szellemébe”.⁴⁶ A helyi önkormányzatoknak tehát a saját nyelvük és szellemük ápolására csak addig lehet joguk és lehetőségük, míg nemzeti hivatásuknak is megfelelnek. De ez az út vezet egyszersmind a személyiség magasabb fokozatainak megvalósítása felé is. A kötelezettség önkéntes vállalása lenne a biztosítéka az autonóm fejlődésnek, vagyis az erőszak kiküszöbölésének.

A nemzetközpontú nevelés követelményei nemcsak a nemzetiségi ellentétek leküzdésére, de a társadalom osztályellentéteinek a leküzdésére is hivatottak. Az elkülönítő osztályérdekek „kulturpolitikai vonatkozása” szerinte — igen különös módon — nem az általános művelés, hanem a szakiskolák hatáskörébe tartozik, de ezek éppen ezért nem bírnak a köznevelési intézmény jellegével.⁴⁷

⁴¹ SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 190. I.

⁴² G. KERSCHENSTEINER: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Teubner, Leipzig—Berlin, 1912.

⁴³⁻⁴⁴ SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 190—191. I.

⁴⁵ SCHNELLER: Beszédék, 61—70. I.

⁴⁶⁻⁴⁷ SCHNELLER: Pedagógiai Dolgozatok III. 191. I.

A szakiskolák jelentőségének e téves megítélése. naivitás, de általános lebecsülése a konzervatív-idealista világnézet természetes velejárója.

SCHNELLER is azt vallja, mint a polgárok általában: A társadalom érdekek szerint „nemcsak differenciálódik, hanem általános nemzeti érdekből az osztályérdekek egyesülnek is”, mégpedig azzal a céllal, hogy „a nemzetet naggyá, erőssé, hatalmassá, dicsővé tegyék”.⁴⁸ Ezért a szerinte legfontosabb hatóeszközt a nevelést, vagy ahogyan mondja, „a pedagógikát a politikától nem lehet tisztán elkülöníteni”, különösen nem „a szociális bajok gyógyításának jelszavával induló korszakban”, amilyennek SCHNELLER a maga korszakát érzi és nevezi, s amelyben ezért különös jelentőségét fogja fel a NATORP-féle szociálpedagógiai munkásságnak.⁴⁹

Hogy ebben a határozott és kifejezetten politikai természetű szerepvállalásban mennyi volt az osztályöntudat és osztályönzés, s mennyi a tanáros naivitás és jóhiszeműség, nehéz volna eldönteni. Az azonban kétségtelen s a mi számunkra egyedül fontos, hogy a szerepvállalás objektív értékén mindez mitsem változtat: SCHNELLER kiállításáról van itt szó akár így, akár amúgy, a feudálkapitalizmus egyre reménytelenebb ügye mellett s ez a tény az állásfoglalás helyét nem a haladás irányában, hanem azzal szemben jelöli ki. S ez még akkor is alapvető hiba, ha a részletekben érvényesül bizonyos kritikai hang s a megoldások keresésénél döntő szerepet játszanak az emberhez méltóbb eszközök, a valóban nevelői módszerek és szervezeti formák.

Működésének tiszteletre méltó vonatkozásait éppen ezek a szoros értelembe vett pedagógiai elgondolások, eszközkeresések és módszertani fejtegetések képezik, ezen belül pedig a feleletkeresés arra a fő kérdésre, hogy

mit tehet az iskola a személyiségérvélés érdekében.

Az álapmotívum itt a herbarti nézetekkel való szembenállás. Az órákon — úgymond — kiépítheti a tanár a tanterv által célzott gondolatvilágot, de ezzel csak azt éri el, hogy a tanulók jól levizsgáznak. Ezzel a „nevelő-oktatás” nem érheti be. Itt a legfontosabb feladat az érdeklődés felkeltése. De „érdeklődés csak ott van, ahol az ismereti anyag leszáll az individualitás mélyére, ahol az appericipiáló tőke az individualitással egybeforrott, ahol személyi életünkbe felvesszük az új anyagot, úgy hogy az új anyag sajátosságunk bélyegét veszi magára, de egyszersmind személyiségünkkel mint fejlődővel, mint folytonos kölcsönhatóval a kölcsönhatásban szintén részt vesz. Amennyiben ismeretünk ilyen személyi jelleggel bír, jár magával az ismerettel érdeklődés is”.⁵⁰

Az ismeret egyénítésének ez a legfőbb szempontja szabja meg a tanári munka egész természetét. Mivel a tanár mindig személyiséget alakít, a személyiség öntörvényeinek megfelelően, nem a kész ismeretek közlése a célja, hanem a gondolatébresztés és az ösztönzés. Nemcsak fölösleges, de helytelen is tanítványait „folyton analízáló és kérdező, zaklató, heccelő” módszerrel kezelni. Jobb, ha a tanár az anyag megfelelő részét „a megfelelő személyi akcentussal” teszi há vendégei számára érdekessé. Így ösztönzi a tanulót otthoni munkára s arra, hogy tanárának bármikor tehesen fel az anyaggal kapcsolatban további kérdéseket. Számolni kell azzal, hogy a tanuló „vágyva vágyik szabad órák után”, amikor „szabadon foglalkozhat a tárggyal, mely személyiségét meg-

⁴⁸ SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 191. 1.

⁴⁹ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 39. 1.

⁵⁰ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 39—40. 1.

ragadta. „Ide pedig csak akkor lehet eljutni, ha megszűnik az eddigi gyakorlat s a tanuló „nincs kitéve annak, hogy tanára folytonos kérdéseivel az elsajátítás és sajátos gondolkodás folyamatát megakassza, őt mankón járásra szoktassa”.⁵¹

Persze számolni kell azzal is, hogy a tanuló az így szerzett ismeretekről nem számol be olyan könnyen, de tudni kell, hogy „nem az ismeret árulgatása a fő követelmény, hanem az, hogy az ifjú igazán önálló, erkölcsi lényvé váljék”.⁵² S ennek az értelmi nevelésen túl mutat a jelentősége, mert erkölcsnemesítő hatása is van, sőt az erkölcsiségnek egyenesen az előfeltételét képezi. Ez szerinte abban mutatkozik, hogy „a mástól eltulajdonított ismeret szolgává tesz, az elsajátított azonban, melyet rendszerünk egészébe beolvasztottunk, sajátos szellemünkkel aláhúztunk, valódi úrrá, mással szemben önállóvá tesz”.⁵³

Idevágó elmélkedései közben folyton bizonygatja, hogy nem a tárgyi tudás, a szakmai ismeret ellen beszél, hanem csak azt húzza alá, hogy „a z o k t a t á s e g é s z f o l y a m a t á n a k a s z e m é l y i s é g g é v á l á s e s z k ö z é v é k e l l l e n n i e. Nem ismeri el, hogy „a didaktikai elemet egészen mellékesnek” tartaná, sőt elismeri Herbart igazát is abban a tekintetben, hogy üres frázis „a teljes lélekkel való nevelés” akkor, ha a nevelő nem gondoskodik arról, hogy mit adjon növendékeinek. De elégedhetetlennek tekinti, hogy az oktatás anyagát is a személyiség elve hassa át.⁵⁴

Mivel az oktatás anyaga szerinte is az, ami az ismert KÁRMÁN-féle meghatározásban, tehát az emberiség kultúrkinccse, mely hosszú fejlődés közben és alapján rakódott le, műveltségünket az határozza meg, hogy mennyire vagyunk képesek „a jelen műveltség anyagát történetileg megérteni”.⁵⁵

A *történelem*, mint az oktatás egyik tárgya, éppen ezért nem egyszerűen csak egy tantárgy az ő oktatási folyamatról vallott nézeteiben, hanem az oktatás anyagának legfőbb rendező elve, ami megkívánja, hogy alulról fölfelé az összes tantárgyak mindinkább „a történet szempontja alá” kerüljenek, hogy a műveltség tudatossá lehessen. Ezért szükséges, hogy „a z e g y e t e m e s t ö r t é n e t a g i m n a s i á l i s o k t a t á s k ö z p o n t i t á r g y a” legyen.⁵⁶

Az tehát az oktatás folyamatában a legfontosabb, hogy a koncentráció elvének következetes keresztülvitelével az egyes tantárgyak a legközelebbi kapcsolatba kerüljenek a történelemmel. A nyelvi oktatás például a történeti forrásokat szolgáltatná az irodalmi olvasmányokban. Az órák így válnának szerinte „magasabb értelemben” irodalomtörténeti órákká, mert így irodalommal foglalkoznának, nem pedig „irodalomtörténeti okoskodásokkal”.⁵⁷

A koncentrációnak ez a szélsőségesen historizáló felfogása, mely „a tárgyak ethikai jelentőségét domborítja ki”, éppen ezzel a törekvésével válik súlyos értelmi hibaforrássá már a „szellemtudományok” tárgyainál is, de még inkább a természettudományi tárgyaknál, ahol ugyancsak érvényesülni akar.⁵⁸ Mivel igen önkényes beavatkozást jelent a tantárgyak tudományelméleti sajátosságával

⁵¹ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 42. 1.

⁵² SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 43. 1.

⁵³ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 179. 1.

⁵⁴ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 45. 1.

⁵⁵ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 46. 1.

⁵⁶ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 49. 1.

⁵⁷ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 46. 1.

⁵⁸ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 49. 1.

szemből, a tudományos gondolkodást az önálló szellemi tevékenységre tett legnagyobb hangsúly mellett sem szolgálja igazán, sőt tudománytalan nézetek elsajátítását idézi elő, ami pedig az erkölcsi nevelés igazi érdekeivel is ellenkezik.

Az erkölcsi követelések és a vele kapcsolatos politikai végcélú világnézeti normák keresztül-kasul érvényesülnek minden tantárgynál s azok értelmi nevelésben való igazi szerepének teljes eltorzítását eredményezik. Így a matematika például „a kényünk kedvünktől és tetszésünktől független kategorikus imperatívust hirdeti”, a „mindennek kiszámíthatósága” pedig „a jellem szilárdságát” példázza. A fizika törvényszerűségei tiltakozást jelentenek „az önkény és véletlen” világnézete ellen, a tünemények megfigyelése „a szeretet mindenható, a dolgok legbennső” felfedő szerepét világítja meg számunkra. A legjellemzőbb, amit a természetrajzzal kapcsolatban mond: „A természeti lények fokozatos fejlődése protétál a reactio törekvései ellen s győzedelmesen hirdeti a folytonos haladás (!) elvét, de megkívánja, hogy az egyes erkölcsi személy múltján alapuljon s ne szívja ki, máshonnan plántálva mint élődsi növény az egyéniség életnedvét.” A fejlődés elvét ellentétben állónak érzi az egyenlőség elvével s az utóbbit ezért el is utasítja. A fejlődés legmagasabb fokozatán „az egyénileg leg- gazdagabban tagolt organizmus” áll. Ilyen organizmus maga az ember, aki „a létező világgal nem elégszik meg, abban csak alapot és eszközt lát egy magasabb, egy szellem-erkölcsi világra nézve, amelyet az ember az ő történetében épít ki”.⁵⁹

Tiszta típusa ez a természet organikus fejlődéelméletére alapozó polgári felfogásnak, amely a fejlődés legmagasabb fokán álló embert a világ megváltoztatására képes erejében szemléli, tehát olyannak, aki már nem áll a természeti törvény uralma alatt s ezáltal egy, a természeti fejlődéstörvénytől elütő fejlődésnek lehet az elindítója. E fejlődés lényege azonban itt a FICHTE—BÖHM-féle bölcsélet értelmében abban határozódik meg, hogy a természeti világ eszköze, alapja és kiindulása egy szellemi — erkölcsi — emberi világ kibontakozásának, a szellemi létforma egyre tökéletesebb megvalósulásának, amely már öntörvényei által megy végbe. E fejlődésképben tehát a társadalomnak nincsenek magából a fejlődésből levezethető mozgástörvényei.

Ez a szélső-idealista nézet az iskolai nevelélmélet számára sok minden tekintetben éreztetheti a maga hatását, de a legjobban mégis a történelmi oktatásban, mely közvetlenül épül rá e világszemléletre. Az így felfogott történelmi oktatásban az erkölcsi nevelőérték fokozása érdekében nem elégszik meg magának a fejlődésnek teleologikus rajzával, amit a fejlődéstörvények nem ismerése vagy el nem ismerése alapján ad, még kevésbé a puszta tényközléssel, de a legnagyobb súlyt helyezi a személyiség történelmi szerepének ábrázolására, mégpedig nem e szerep történelmi kortól való feltételezettségében, hanem éppen megfordítva: korszakalkotó jelentőségében. Kimondja az idealista történelemfelfogásra oly jellemző tételt: „A történelmi fejlődés aristokratikus. Személyiséghez van kötve minden haladás, minden történelmi korszak megkezdése.”⁶⁰ A korszak csak a történelmi alap, amelyre „a férfiú felépíti művét”. Az ilyen személyiségek életének és halálának szemléletével — mondja — „új életerők szállnak a növendék lelkébe”.⁶¹

A történelem és a nevelés ezek szerint lényegében azonos folyamatokká válnak, mert mindkettejükben a személyiség valósul meg, az ember etizálásának

⁵⁹ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 50—51. l.

⁶⁰ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 56. l.

⁶¹⁻⁶² SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 51. l.

folyamata megy végbe.⁶² A történelem az emberformálás legjobb eszköze, mely végig visz az emberi fejlődés minden fokozatán éppen úgy, mint a nevelés.

De a történelem vezet el a nemzet és az emberi egyetemesség fogalmához és a kettő közötti viszony átéléséhez is. Ha belátja az ember azt, hogy az egyetemes történelmi fejlődésben „egy a cél, a szeretet országának megvalósítása, és egy az eszköz, a szeretet érvényesítése”,⁶³ azaz a keresztyénség megvalósítása, akkor a történelemtől sugallt hazaszeretet nem válik más népek megvetésére vezető sovinizmussá, mert megbizonyosodik, hogy „az isteni szeretet érvényesülése a történelemben lassú, de feltartóztathatatlan folyamat”,⁶⁴ melyben feloldódik a nemzet és az emberiség fogalomvilága és értékrendszere közti feszültség. Ezért a középiskolában a történelem nem is egyszerűen csak fő tantárgy, hanem „az egyedüli tantárgy”,⁶⁵ melynek mind a többi jóformán csak a demonstrálására szolgál.

A társadalmi fejlődés teleologikus koncepciójára épített történelem-felfogásban kifejezett világnézetnek, mint erkölcsformáló és politikai eszköznek jelentőségét a munkásosztály világnézete elleni harcban maga SCHNELLER sem ismerte félre s az ez irányú eszmei-pedagógiai harcnak egészen tudatosan állítja a szolgálatába.

Nem érdektelen vonatkozása SCHNELLER elméleti munkásságának a tanár személyiségéről és magatartásáról vallott felfogása sem, ami természetesen szintén szerves összhangban van a személyiségpedagógiával, mint elvi egységgel.

Itt mindenekelőtt a magatartás általános, elvi szempontjai a lényegesek. Ezek közül első a *gyermeki személyiség tisztelete*. „Hivatás szerint — úgymond — mindenki személyiség, a gyermek is.” Ennek a személyiségnek a megismerése az iskolábalépés pillanatában nem nélkülözhet bizonyos tájékozottságot a gyermek, a gyermek családjának „szelleméről”, a szülők, elődök jelleméről, a testvérek hatásáról. A legfontosabb azonban az *elmélyedés* a növendék egyéniségébe. Itt semmiféle utasításnak vagy szabálynak sincs létjogosultsága, de a didaktika bármiféle „rendszer” sem világosít fel bennünket tennivalóinkról. „Csak egy hatalom viszen a mélységbe — mondja — a felülről (az egészből) származó szeretet hatalma.” Az egyetlen lehetőség tehát szerinte a jó munkakezdéshez: belehelyezkedni mások állapotába s „ez átélés” alapján megtalálni a gyermek „előttünk mindig zárt lényegét”.⁶⁶

Az ihletett intuíció lehet tehát szerinte a gyermek tanulmányozásának igazi módszere, azaz ismét egy nem tudományos, nagyon is szubjektív, de helyelközzel mégis helyes sejtéseket adó eljárás, aminek alapja tényleg nem lehet más, mint a mindenféle neveléshez szükséges szeretet. Ez, valamint a gyermek körülményeinek, az „imponderábiliáknak” bizonyára GAUDIG rendszeréből átvett követelése azok az általános erkölcsi kívánalmak, amelyek elsődlegesen szabják meg a tanár egész iskolai magatartását s idéznek egy bizonyos fajta tanári személyiséget, aki elüt az átlagostól, aki nemcsak „órákra tanár”. Akinek számára a tanári foglalkozás nem hivatal, hanem hivatás, még akkor is az, ha szigorúan előírt hatásköre van. Az ilyen nevelő tanári hivatása egész felfogásával, minden gondolatával és ténykedésével, feladataival teljes eggyéforrottságban van. Ezért becsüli többre — egész felfogására jellemző elfoglultsággal — az egyházi iskolák lelkészokleveles tanárait. Ezek, szerinte a „modern (képesített)

⁶³ SCHNELLER: Ped. Dolg. 52. 1.

⁶⁴ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 57. 1.

⁶⁵ SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 196—7. 1.

⁶⁶ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 33—34. 1.

tanárokkal szemben a szeretet melegével veszik körül növendékeiket s tudják, hogy a rábizott gyermekekért felelősek". A növendékek pedig, ha kevesebb ismerethez jutnak is, vittek magukkal egy élő, minden ismeretanyagnál többet érő tőkét, egy személyiséget, aki „szent érzelettel” fogta fel hivatását, idejét örömmel rendelte alá a hivatás minden nehézségeinek, bajainak. „Nem a szakképzettség, hanem a személyiség, a hivatáshoz való hűség” az ilyen érzelmeknek a kiváltója.⁶⁷

Mindebből világos, hogy SCHNELLER a hivatásszerűségekre tett hangsúllyal nagy igazságot szolgálna és szolgál is, de azzal, hogy ezt a képzettség rovására hangsúlyozza, a reformpedagógusok, főleg az individuálpedagógusok hibáiban osztozik, s veszélyezteti vele az iskolában szerzett ismeretek színvonalát s alkalmat ad főleg arra, hogy a tanárok a tudományosság követelményét munkájukban ne részesítsék kellő figyelemben.

SCHNELLER iskolai munkával kapcsolatban hangoztatott igényeinek és szempontjainak legtöbbjét HUGO GAUDIG neveléstudományában találjuk meg, amit a célok általunk már említett közössége is magyaráz. A különbség az, hogy itt teljesebb és didaktikailag kidolgozottabb képét kapjuk „az eljövendő személyiség” létesülését szabad szellemi tevékenységgel szolgáló iskolai munkának.

Első követelménye, hogy az iskola a „maga szervezetével is megfeleljen céljának, tehát a növendékek számára olyan életterületeket biztosítson, melyek megfelelnek a személyiség életterületeinek s azzal állanak szoros kapcsolatban.⁶⁸ Ez egyszersmind megadja a képzőelemek összefogásának lehetőségét és módját is.⁶⁹ Az anyagkapcsoláson túl az ilyen koncentráció megteremtí a „munkavégzés szerinti kapcsolatot” is, s meghozza a munkamódszerek kiegyenlítődését tudományos és technikai (?) szakmák között, azaz bekövetkezik a munka „kézművesítése” a természettudományos szakmai területeken és minden kézimunka „szellemesítése”. Ez nem más, mint „a tanulás iskolai formáinak hozzáalkalmazása az élet oktatási formáihoz”.⁷⁰

Az anyagkiválasztásnál csak olyan anyagot szabad megtartani, „amely munkaképes tudás jellegével bír”, s alkalmas arra, hogy „kedvet és vágyat támaszson a tudás gyarapítására”. Az „erő képzés” elvének tehát az anyag kiválasztásánál a fő szempontnak kell lennie.⁷¹ Ugyanakkor nem szabad megfélemlíteni arról sem, hogy „a szellemi erő anyaghoz van kötve, a képesség pedig tudáshoz”,⁷² amiből látható a szabadulni vágyása attól a látszattól, mintha a képességek fejlesztésének ürügyén a tárgyi tudást el akarná hanyagolni. E szabadkozásnak a szükségessége azonban mégis azt sejteti, hogy a személyiségpedagógiának német vonatkozásban is lehetett olyan gyengéje, mint amelyet magyar vonatkozásban SCHNELLERNél volt alkalmunk tapasztalni.

A képzőmunkát az öntevékenység alapelveinek kell áthatnia. „Öntevékenység által válik az iskola munkaiskolává”⁷³ — mondja. Olyan iskoláról van itt szó, ahol a tanuló önálló tevékenysége az iskola jellegén uralkodó forma. „Öntevékenységet követelek, mondja, a munkafolyamat minden szakaszánál: a célkitűzésnél, a munkamenet rendszerénél, a célhoz való

⁶⁷ SCHNELLER: Ped. Dolg. I. 43—44. l.

⁶⁸ GAUDIG: Die Schule I. 61. l.

⁶⁹ GAUDIG: Die Schule I. 62. l.

⁷⁰ GAUDIG: Die Schule I. 62. l.

⁷¹ GAUDIG: Die Schule I. 65. l.

⁷² GAUDIG: Die Schule I. 89. l.

⁷³ GAUDIG: Die Schule I. 90. l.

eljutásnál, a kritikus pontokon való döntéseknél, a munkafolyamat és az eredmény ellenőrzésénél” stb. Ez hatja át az összes tantárgyakat, a „szellem- és természetudományiakat éppúgy, mint a technikaiakat”.⁷⁴

A célszerű iskolázásnak tehát oda kell hatnia, hogy „a tanuló m u n k a t e c h n i k á h o z jusson el, módszere legyen”. Ennek is az öntevékenység elvén kell alapulnia, azaz „a munkaeljárás egyes mozzanatait nem vezényelni kell”. A tanuló kísérletezik a munkánál: tévedésektől és nehezen járható utakról nem kap letiltást, de éppen ez jelenti számára az úttörést, s abból fakadóan a tanulságok helyes levonását.⁷⁵

„Saját erőből dolgozni” azonban azt jelenti, hogy a *jövendő személyiségek hajlamaira támaszkodunk*, hogy a személyiséget szolgálhassuk. A személyiség ilyen vonatkozásban: „az önmaga fölött uralkodó, természetadta erőit az eredmény megvalósítására összefogó, az élet területein szabadon, önmagától határozó egyéniség.”⁷⁶

A német iskola tényleges gyakorlatával való összehasonlítást ilyen vonatkozásban kétségbeejtőnek tartja. A német iskola szerinte nem más a maga korában, mint „kollektív gondolkodásra kényszerítő intézmény”, kollektív gondolkodáson a nem-gondolkodást értve,⁷⁷ mégpedig ilyenförmán: „Az egyik, a tanító, gondolkodik, és a többiek utánagondolkoznak.” Ez a tömegszerű nem-gondolkodás a személyiség elvével természetesen a legnagyobb ellentmondásban van.

Ez az *eltömegesedés GAUDIG szerint az osztálytanítás velejárója*. De ez nem is gazdaságos, hiszen az összes energiákat egyetlen megszerzésére fordítja az osztály minden egyes tagjánál. Meg kell tehát kísérlni a tanulók *külön munkacsoportokba* való elkülönítését a magasabb értékű munkateljesítmény érdekében. A tanítónak itt inkább szervező szerepe van. Minél inkább kialakul a tanuló önállósága, annál inkább rá kell bízni az egész munkát, még a célmeghatározást is. A matematika az ilyen értelmű szabadság megvalósítására kitűnő alkalmat szolgáltat: *more geometrico* képes a szabadságot s ezzel az egyén tevékenységi körét bővíteni. Az osztálytanítás egyéniesítésének fokozásával azonban nemcsak az iskolai munka természete változik, de az otthoni is kiválóan kiegészítheti az iskolai öntevékenységet.⁷⁸

E tekintetben különös jelentősége van a személyiség kibontakozása szempontjából az *é r t é k í t é l e t e* knek, és a fogalmaknak. „Ha az iskola a tanulóknak jogot ad arra, hogy egyéni értékítéleteit kimondja s ne csak kimondja, hanem azt meg is védelmezze, úgy őszinteségre, önállóságra, bátorságra és valóságérzetre nevelődik, akkor szigorú önvizsgálathoz, idegen vélemények megbecsüléséhez szokik és egyrésztől ment marad a jellemgyöngye véleménynélküliségtől, másrészt attól a hajlamtól, hogy egyéni véleményekkel konokul szembehelyezkedjék.”⁷⁹ Az osztályközösséget alkotó összes munkacsoportok ennek érdekében „egy összfeladatot” is kaphatnak, minek során kitűnik, hogy a kérdést egyénileg vagy csoportonként másként fogták fel. Így különböző érdekek és vélemények érdekes színjátéka alakul ki. „Így vágják keresztül magukat a megfigyelési feladatok egyre tágabb körén, így dolgozzák ki a matematikai feladatok mind nagyobb területét, így tanulmányozzák tervszerűen különböző

⁷⁴ GAUDIG: Die Schule 65. l.

⁷⁵ GAUDIG: Die Schule 89. l.

⁷⁶ GAUDIG: Die Schule I. 86. l.

⁷⁷ GAUDIG: Didaktische Prelüdien, Leipzig 1909. 41. l.

⁷⁸ GAUDIG: Didaktische Prelüdien 45–46. l.

⁷⁹ GAUDIG: Didaktische Prelüdien 47. l.

oldalról az irodalmi mesterművet” stb. De természetesen így lehet a történelmet forrásszerűen is tanulmányozni.⁸⁰

E módszer. gyakorlati alkalmazása az úgynevezett munkaórákon folyik, amit szerint minden tárgy és minden fokozat számára lehet tartani. E munkaórák lehetnek egész tanórák, de lehetnek csupán óraszakaszok „ugyanazon vagy különböző követelményekkel”.⁸¹

A beszámoló történhet szóban vagy írásban, de jobb, ha írásban történik, mert „a toll nemcsak a kigondoltat képes közvetíteni, de írás közben jönnek maguk a gondolatok is. Az írás sokkal intimebb, mint a beszéd.”⁸²

„Szabad szellemi munkát” kell mindenütt folytatni, úgymond, ahol ez egyáltalán lehetséges. Tehát minden korcsoport számára, mindenfajta társadalmi helyzetű tanulók között, mindkét nemre nézve és tájszempontokra való tekintet nélkül. Érvényes minden fokozatra az egyszerű népiskolától a főiskoláig.⁸³

A tanulók teherbírására vonatkozó minden aggályt eloszlatni vél egyszerűen annak a kijelentésével, hogy a gyermekek a munkában kedvüket lelik, különösen a munka technikájában gyönyörködnek, pedig, mint mondja, „éppen ez a fontos”.⁸⁴

Még mindig jobb, ha a nevelő a tanulót csak a holtpontra segíti ki, mint az, ha soha önálló munkájával el nem jut ilyen holtpontra.⁸⁵ A tanítói beavatkozás szükségességét különben is maga az osztály határozza meg.⁸⁶

Ez a fajta szabad szellemi tevékenység azonban a tanító és tanuló viszonyán a k egész új fajta alakulását követeli. Ennek a viszonynak csak egyik oldalát határozza meg az a szempont, hogy a tanítói munka súlypontja az előkészítő szervezés. Ennél is fontosabb, hogy a viszony messze túlterjed a tanítás-tanulás viszonylatán s az iskolai élet minden alkalmára is kiterjed. Alaptermészete szerint ez a viszony semmiféle formulával nem határozható meg: teljességgel személyes természetű: a leendő tanulói személyiség és az érettebb tanári személyiség életközösségben való teljes kapcsolódását eredményezi.⁸⁷

E SCHNELLER követelményeire nagymértékben emlékeztető felfogás szintén hadat üzen a megszokott tanártípusoknak, de azzal a nagy különbséggel, hogy itt nem a lelkészi jellegű tanárság jelenti az előnyt s a szakképzettség a hátrányt, mint annál, hanem az egyéniség egy bizonyos passzivitásra való hajlandósága számít előnynek a személyiségalakítás céljaira. Nincs szükség arra, hogy a tanár a „lecke művészi felépítésében” tetszelegjen — mondja —, de az egyetemről hozott anyag besulykolása sem hozhat célnak megfelelő eredményt, ugyanígy nem a szuggesztív „szellemi zsarnok” sem. „A szabad szellemi munka tanítója nem ragyogó egyéniség”, működése éppen java tekintetben láthatatlan, s éppen a személyi fejlődésre tett hatásában nagyon nehezen ismerhető fel.⁸⁸ Állandóan azon kell fáradoznia, hogy önmagát kikapcsolja a növendék és a tanulmányi

⁸⁰ GAUDIG: uo. 48. l.

⁸¹ GAUDIG: ua. 96. l.

⁸² GAUDIG: Die Schule 97. l.

⁸³ GAUDIG: Freie geistige Schularbeit 35—36. l.

⁸⁴ GAUDIG: Freie geistige Schularbeit 48. l.

⁸⁵ GAUDIG: Freie geistige Schularbeit 24. l.

⁸⁶ GAUDIG: Freie geistige Schularbeit 8. l.

⁸⁷ GAUDIG: Freie geistige Schularbeit 24—25. l.

⁸⁸ GAUDIG: ua.

tárgy közvetlen kapcsolatának kedvéért.⁸⁹ Nem lehetnek a szó köznapi értelmében munkatársak sem, mert akkor a tanító a maga fejlettebb egyéniségével vezéri szerepre tenne szert akaratlanul is. Magatartásának összlényege növendékével szemben nem az „eros” kétes értékű, hanem az „agapé” tiszta szellemében alakul.⁹⁰

Legnehezebb feladata a tanítónak a világnézeti nevelés kérdéseiben van. Itt nem lehet szó arról, hogy a tanító saját életszemléletét növendékeinek csak úgy egyszerűen átadja, mert akkor abból nem lenne megbizonyosodás, szellemi önállóság, egyedi világkép, amiért kinek-kinek magának kell megharcolnia a maga harcát. Amit e tekintetben a személyiség elvétől áthatott tanító tehet, az nem más, mint az, hogy a „tanulót zárt életszemlélet vágyával” telíti mindig arra gondolva, hogy „a végső döntés a felszabadított személyiség szabad tette”.⁹¹

E tiszteletre méltó és az emberformálás magas igényeitől áthatott igazságok, melyek SCHNELLER nevelői alapfelfogásának is lényegévé lettek, így önmagukban ma is megérdemlik tiszteletünket. Világos azonban, hogy mint SCHNELLER-nél is, úgy itt is, a cél nem az, hogy egy bármilyen világkép alakuljon, hanem olyan, amilyen a nevelő és az iskola világnézete, szóval a polgári rend világnézete. Világnézetre neveléssel ráhangolni, de úgy, hogy az mégis a szabad döntés formáját viselje magán, az önellentmondás határát súrolja s a valóságban is nagyon nehezen alakítható, de mégis lehetségesnek kell felfogni. A nagy feladat megoldásához az iskolai nevelésnek segítségül kell hívnia a tanuló iskolán kívül szerzett tapasztalatait, benyomásait, ismereteit, szóval a társadalom hatásait, vagy ahogyan GAUDIG mondja: „a nagy nemzeti kultúrfolyamat” szuggeráló tényeit. Nevelési tevékenységünknek tehát bele kell kapcsolódnia a nemzet történeti életének nagy vérkeringésébe, melyben megvilágosodik, hogy a szabad szellemi tevékenység a nemzeti kibontakozás leglényegesebb jegye és feltétele, kiművelése tehát nemzeti kötelesség, de egyszersmind a nemzeti szellemmel való azonosulás is.⁹² Ez az a felfogás, amely a mi SCHNELLER-ünk nemzetnevelésre irányuló szándékait is formálta, s a németiséget úgy tünteti fel, mint a szabad szellemi tevékenységben kifejeződő magaskultúra igazi képviselőjét, minden túlzás nélkül nevezhető sovínisztának, a szó olyan értelmében, ahogyan az jóformán csak a világháborúra és világhuralomra készülő német imperialistáknál fordult elő. Mint magas célkitűzés és neveléstechnikai igény, mégis igen sok jelentékeny pedagógiai eszmének és gyakorlati fogásnak vált melegágyává, s az egyes tantárgyak oktatásával kapcsolatban komoly didaktikai újításokhoz is vezetett.

A gyakorlati megvalósítás tekintetében „kibírhatatlan horizontszűkülés”-nek nevezi azt a felfogást, mely a tanuló önálló tevékenységét — KERSCHEN-STEINER módjára — a technikai vonatkozásokra szűkíti le. A kézügyességre nevelés GAUDIG szerint amúgy is korszerűtlen, hiszen, mint mondja, erre már „agyári munkásoknak sincs szükségük”.⁹³ Sokkal fontosabb annak a fő szempontnak érvényesítése, hogy „nem szabad károsodnia az intellektuális munkának” s főleg, hogy „technikai gondolkodás előállító tevékenység nélkül is lehetséges”. Végül, hogy a technikai munkafolyamatoknak önmaguktól nincsen ösztönző erejük a szabad szellemi tevékenységre, s a kézimunka az akarat energiára csak akkor hat, ha az „átszellemesített”.⁹⁴

⁸⁹ GAUDIG: ua. 16. l.

⁹⁰ GAUDIG: Freie geistige Schularbeit 25. l.

⁹¹⁻⁹² GAUDIG: Freie geistige Schularbeit 25—27. l.

⁹³ GAUDIG: Die Schule I. 76—77. l.

⁹⁴ GAUDIG: Die Schule I. 78. l.

2

SCHNELLERre itt különösen azzal hatott, hogy ő sem híve a szakoktatásnak, amely a nagy és egységes technikai folyamathól csak az egyes elemeket képes kiragadni.⁹⁵

Ennek a felfogásnak, melyben kifejezésre jut az úriság arisztokratikus élet-szemlélete is, mégis van pozitív oldala. S ez abban lehető fel, hogy a munkafolyamatban is a nagy és a modern technika lényegét képező összefüggésekre akar inkább ránevelni s így alkalmas az abban való korszerű tájékoztatásra és megfelelő szellemi készségek alakítására. Ennél azonban sokkal többre értékeli — s kétségtelenül ezzel hatott SCHNELLERre is — „a történelmi megismerés képességét”, mert ez szerinte az, amit egyáltalán „magasabb képességnek” nevezhetünk.⁹⁶

Az így felfogott történelmi oktatásban a legfontosabb a szem-inárium munka, melynél középiskolában nem kell olyan mélységre és terjedelemlre törekedni, mint a felsőoktatásban. Fontos „a történelmi eszme” fejlődésének nyomon követése. Ez adja meg felfogása szerint a dolgok magyarázatát is. Ez a megértés „a megtörtéendő”-nek a megértésére is vezet s így cselekedeteinket irányítja a jelenben és a jövőben is. Ez már politikai érzék kérdése, ami viszont nincs történelmi érzék nélkül. A legfontosabb az önálló megértés, mert önállóan kell cselekednünk is. Itt a kor-szak alapvonásainak önálló felismeréséről van szó, ami értékes tevékenység, összehasonlító gondolkodást kíván és fejleszt, valamint értékelésre kényszerít. Mivel a mindent megmagyarázó eszmének a „nagy ember” megértése a nyitja, mert ő az eszme hordozója, azért az ilyenfajta feladat szerinte nem esik túl a 18—19 éves ifú és leány képességein.⁹⁷

Különben csak természetes velejárója ennek az egyénítő és idealizáló történelemfelfogásnak, a német idealista filozófia közvetlen hatásának, hogy a hangsúlyt a politikai történelemre helyezi. A dolgok végső okát rejtető felfogását a „művelődéstörténet” lebecsülésével súlyosbítja, mondván, hogy az sokszor a „műveltség története” s amit igazán művelődésnek lehet nevezni, abba beletartozik a politikai, az állami élet is.⁹⁸ A műveltséget is a politika határozza meg, tehát a „nagy ember” mások céljait és munkáját is meghatározó cselekedete.

E történelemfelfogásban jelentkező világnézet itt is harci fegyver, mint a vele mindenben egyező SCHNELLERnél, csak hogy még annál is inkább: A Szociáldemokrata Párt szelleme és az általa vezetett tömegek gondolkodásának alapjai ellen irányul s a munkásosztály békepolitikájával szemben még a háború jogosságát is hangoztatni meri: „Fel kell fedni a serdülő ifjúság előtt azt a nyers igazságot — hirdeti —, hogy gyakran a háború volt az egyetlen eszköz, ami által egy nép a maga anyagi létét és erkölcsét biztosíthatta. Fejleszteni kell a fogékonyságot és a megértést a nemzet nagysága iránt is, amely mindenét feláldozza becsületéért. Nincs csekélyebb jelentősége annak sem, hogy az ifjúságban „a katona hősiessége iránti tiszteletet felkeltsük”.⁹⁹

A szociáldemokrata család, amely szemben áll a nézetekkel, ha valóban szereti gyermekét, nem avatkozik bele annak világnézeti döntésébe, mert megéri,

⁹⁵ GAUDIG: Die Schule I. 80—81. l.

⁹⁶ GAUDIG: Didaktische Prelüdien, 119. l.

⁹⁷ GAUDIG: Didaktische Prelüdien 120—121. l.

⁹⁸ GAUDIG: Didaktische Prelüdien 123. l.

⁹⁹ GAUDIG: Die Schule II. 53—55. l.

hogy ártana vele a gyermek kedély- és akarat-életének.¹⁰⁰ A szabad szellemi tevékenységből fakadó szabad döntést a világnézet dolgában tehát nemcsak az iskola ráhangolási készítenék elő, hanem a szülői ház világnézeti passzivitása is.¹⁰¹

Ha SCHNELLER nem is jutott el a maga hasonló politikai szándékainak ennyire részletező pedagógiai kifejtéséig, alaptendenciáiban mindezzel sok egyezést mutat. Ha nem dolgozta is ki a szabad szellemi tevékenység iskolai didaktikáját úgy, mint GAUDIG, annak didaktikai alapszemléletével teljesen egyetért s azt saját nézetei kifermálásánál minden bizonytalansággal is használta. A gyakorlati megvalósítás lehetőségeit azonban nem az adott iskolaszervezetben belül, az oktatási folyamat és formák megfelelő átalakításával gondolta szolgálni, hanem a fokozatosság elvét figyelembe véve egy, a reformgondolatoknak is, a politikai célszándékoknak is jobban megfelelő új iskolaszervezettel és tantervvel. E tervek bemutatásának tehát ilyen értelemben is van jelentősége.

Schneller István iskolaszervezeti és tantervi reformterve

A meglevő iskolaszervezet SCHNELLER szerint négy szempontból nem kielégítő: Nem ad lehetőséget a személyiségérvényesítésre önálló tevékenység útján, ezért nem készít elő megfelelő módon az egyetemre, nem érvényesül benne a koncentráció világnézeti célzata s végül a nemzetté nevelés gondolata sem megfelelő formák között érvényesül benne.

E hiányok közül a koncentrációét a legkönnyebb megszüntetni. „A képzetkör koncentrációja és a személyi nevelői mozzanat érvényesülése érdekében az alsóbb osztályokban számoljunk a régi rendszer előnyeivel”,¹⁰² azaz szorítsuk szűkebb térre a szakrendszert és érvényesítsük nagyobb mértékben több tantárgy egy tanár által való tanításának gyakorlatát. A személyiségérvényesítés érdekében viszont „a felsőbb osztályokban számoljunk a középiskolai tanulók egyéniségen alapuló azon hajlamával, mely őket egyes tantárgyakkal öntevékeny foglalkozásra indítja”,¹⁰³

Ez utóbbi célt nem érhetjük el pusztán csak úgy, ha az egyes tantárgyak óraszámát csökkentjük, „a közösen tanulandók mértékét”, azaz a tananyagot megrövidítjük az egyéni hajlamok kielégítését célzó órák térnyerése érdekében. Ez csak az egyik hiányolt vonatkozásban hozna javulást. Az összes hiányok kiküszöbölésére átfogó reformterv megvalósítása lenne szükséges. Ennek érdekében alapul kell venni EÖTVÖS JÓZSEF „bi-, illetőleg trifurkációs” elképzeléseit. Ezzel szemben szolgál „a műveltek társadalmi egyesülésére” irányuló szándék, tehát a „műveltek” társadalmi érdekeinek szolgálata és a „kulturális haladás” igénye. A legfőbb figyelem éppen ezért a gimnáziumot illeti, hiszen ez azon iskolatípus, amely „a műveltek közkincsét”, az „általános műveltséget” a jövő nemzedékre átszármasztja, s ezzel az egyetemre való előkészítési feladatát is megoldja, de természetesen csak úgy, ha felfelé haladva egyre jobban megteremt a megfelelő öntevékenységi alkalmakat. Ez a műveltség tehát egyáltalán nem azonos „bizonyos ismeretek és ügyességek meghatározható summájának birtokával”, de tartalmaz ezen kívül egy „erkölcsi habitust, amely a birtokot

¹⁰⁰ GAUDIG: Die Schule II. 55—56. I.

¹⁰¹ GAUDIG: Die Schule II. 58 I.

¹⁰² SCHNELLER: Pedagógiai Dolgozatok I. 91. I.

¹⁰³ SCHNELLER: ua. uo.

nemesíti” s a műveltségnek igazi tartalmat ad. S ez az erkölcsi tartalom e vonatkozásban a nemzettélevés állapotán mérhető le gyarkorlatilag, a keresztvéység eszmeiségében elméletileg.

Ennek a hagyományos szemléletnek szolgálatában a szellemi elit iskolája, a gimnázium, két feladatot van hivatva betölteni: az egyetemi tanulmányokra való előkészítést a szabad szellemi munka fokozatos megvalósítása útján és a magyar nemzeti szellem és nyelv hatékony ápolását és terjesztését a nemzetiségi nyelveknek adandó engedmények nyújtása útján, azaz rugalmas, kompromisszumos alapon.

Ennek a didaktikai igényességnek és politikai rugalmasságnak jegyében mind a szellemi önállóság, mind a nemzeti szellemben való kiteljesedés négy fokozatban valósul meg; a kétéves előkészítő tanfolyam, a hároméves progimnázium, az ugyancsak hároméves gimnázium s végül a kétéves liceum fokozatain át, tehát egy tízéves középiskolai tanfolyamon, mely három elemre épülvén, az egyetemi tanulmányok előtt 13 esztendő előtanulmányt jelentene.

A „középiskolára előkészítő tanfolyam” az elemi után két évig a gimnáziumi tanulás előfeltételeit teremtené meg.

Már itt el kell kezdeni egy indogermán élő nyelv tanítását, ami hazánk viszonyai között a mi számunkra csakis a német lehet. A nemzetiségek, amennyiben nem németek, ezen indogermán nyelv címén a „maguk nyelvét” tanulhatják. Az anyanyelvi oktatásra azonban a nemzetiségi gyermek magyar nyelvre való megtanítása épül fel, a nemzetiségi nyelv ennek érdekében tehát mintegy a segédnyelv szerepét tölti be. Erre azért van szükség, mert a gimnáziumban már csakis a magyar lehet az oktatás nyelve. (Amiben benne van az is, hogy itt még a fenti céllal a nemzetiségi nyelv használata sincs kizárva.) De szükség van a magyar nyelvre az előkészítő tanfolyamon azért is, mert már itt tanulnak mind a két évben magyar nemzeti történelmet, hogy „az ifjak, mint a magyar történet által ápolt nemzeti szellemtől áthatott fiúk lépjenek a középiskolába”. (SCHNELLER-nél mindez csak a fiúkra vonatkozik.)

A kétéves előkészítő tanfolyamon a történelem mindkét évben heti 4—4 órában szerepelne, a nemzetiségeknél a magyar nyelv heti 8 órában, a magyaroknál a német nyelv heti 8 órában. A kötelező óraszám hetenként mindkét tanévben 27 lenne.

A progimnázium háromosztályos. Jellemzően azért, mert a „történet korszakainak megfelelően hároméves tanfolyamra osztjuk az egyetemes történet tanítását”. De ugyanezt a beosztást kívánják a többi tantárgyak is, mindenekelőtt a földrajz és a természetrajz, melyek a történelemmel szoros kapcsolatban vannak, amennyiben természeti szempontból mutatják be a történelem színterét, a föld felszínét s annak életét. Itt a nyelvvel alaki szempontból kell foglalkozni, de erre a szerepre sem az anyanyelv, sem bármelyik élő nyelv nem lévén alkalmas — hiszen ezeket „per usum” kell tanulni —, a megfelelő nyelvi tárgy csakis a latin lehet. Ezen kell boncolni a nyelvet „grammatikai, syntaktikai” szempontból. Fontos ezt itt elvégezni, mert a gimnáziumban már a latintanár is a mű tartalmára fordítja fő gondját. A progimnáziumban minden évfolyamon 30 lenne a kötelező heti óraszám, s a fő tantárgyak közül a történelem heti 4—4, a latin heti 8—8, a német és a többi nemzetiségi nyelv heti 2—2 órában.

A gimnázium három évfolyamán a fő tantárgyakhoz még a görög csatlakozna fel, mint második klasszikus nyelv mindhárom évfolyamon egyaránt 4—4 órában. A latint az elsőben 5, a másodikban 3, a harmadikban 2 órában tanítanák, de most már hangsúllyal a művek tartalmi-esztétikai vonatkozásain.

A nemzetiségi nyelvet minden osztály továbbra is heti 2—2 órában, a történelmet pedig minden évfolyamon 4—4 órában tanítanak. A teljes heti óraszám az első évben 31, a két felső osztályban 30 lenne.

SCHNELLER a következő hat szempontból tartja reformrendszerét a meglévővel szemben előnyösebbnek: Az egyes fokozatok befejezett képzetköröket adnak, azaz lezárt műveltséggel engedik ki a tanulót az életbe. Egyszerre két új nyelvet nem követel, a koncentráció követelményének jobban megfelel, számol a „kultúrfokok” elméletével, tehát a személyiség kifejlődésének NATORP—SCHNELLER-féle szakaszaival, a tananyagot kiveszi a bevégezethez fogalomköréből s a folytonos fejlesztés igényével kapcsolja össze, s végül hangsúlyt tesz az érzületre is.¹⁰⁴

Az egyetemi előkészítés közvetlen célját a liceum szolgálná a maga négy szemeszterével. Itt a pályaválasztási tanácsadás is az iskolatípus feladatai közé tartozik, de a legfontosabb, hogy a választott képzési irányt és igényt „a tudomány egészével egybekapcsolja, s hogy a növendék önálló munkásságát ellenőrizze”. De a liceum mindezt túlszárnyaló elsődrendű célja az, hogy a *nemzeti érzést mindenkiben tudatosá tegye*, mégpedig „a nemzeti történet egészének az egyetemesből való kiemelése és különálló elmélyítése által”.

Az első szemeszterben „a tudományok általános enciklopédiája a nagyhorizontú szettekintést szolgálná a szellem birodalmában”. Ezt a schnelleri világnézetnek megfelelő hiteltel tartalommal a „valláserkölsi világnézet rendszere” telíténé, amelyet párhuzamosan tanulnának. Ehhez a második félévben értelemszerűen kapcsolódna „a filozófiai propedeutika, amely itt igen sajátosan és az előzményekből következően „az ismeret határait” és a helyes gondolkodás törvényeit ismertetné. A második év első szemeszterében az ifjak a „társadalmi tudománnyal” ismerkednének, azaz megint csak igen jellemzően főleg „a társadalmi bajok eltüntetésének kérdéseivel” foglalkoznának ennek keretében. Erre jutna a legnagyobb óraszám, heti 6 óra. A magyar történelem a „nemzeti történet egészének az egyetemesből való kiemelése” volna és az első két félévben éppen úgy mint a valláserkölc és a propedeutika heti 4—4 órával szerepelne. A magyar irodalom mindössze 2—2 órával érné be az első két félévben.

A második év második szemeszterében már nem lenne általában kötelező tantárgy. Itt mindenki s z a k c s o p o r t o t választana. Ilyen szakcsoportok lennének: 1. történelem—latin—görög, 2. középkori történelem—modern nyelv, 3. újkori történet—modern nyelv, 4. fizika—matematika, 5. természettudomány—földrajz.¹⁰⁵

Megfelelő áthidalás híján a meglévő bajok továbbnövekedése volna a következmény. Ezek között van az, hogy az egyetemi ifjúság a tanszabadságot léha szabadosságra használja ki, vagy az, hogy ennek a veszélynek elhárításával kapcsolatban újabb bajtad, az, hogy az egyetemet fenntartó hatóság, tehát az állam, „beviszi a gymnasiumot az egyetemre”, vagyis a tantárgyak hallgatását kötelezővé teszi, ami nyilvánvaló ellentmondása a tanszabadság egyetemen annyira nélkülözhetetlen elvének.¹⁰⁶

Ez a tanszabadság, mint a szabad szellemi tevékenységnek megfelelő szervezeti forma, a magas célkitűzések megközelítésének szerinte egyetlen lehetséges eszköze. Sokat ront eszmei emelkedettségén, de politikai célzataiból következik,

¹⁰⁴ SCHNELLER: Pedagógiai Dolgozatok III. 192—194. 1.

¹⁰⁵ SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 219—221. 1.

¹⁰⁶ SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 84—9. 1.

hogy ezt a tanszabadságot ő maga is csak addig tartja tiszteletben, „míg azt az egységes nemzeti szellem éltetően hatja át”.¹⁰⁷ Ezzel a kényszerű kikötéssel jut ellentétbe egymással elmélet és gyakorlat, jelöl annak, hogy polgári állásponton állva már nem valósítható meg következetesen a szellemi szabadság, mert ez a történelem által amúgy is fenyegetett politikai pozíciókat hozná végveszélybe, nálunk éppen „az egységes politikai nemzet” egyre képtelenebb koncepcióját.

A *tanárképzésben* változás annyiban volna csupán, hogy a középiskolai tanárok egy elit rétegének kellene szükségképpen kialakulnia, a liceumi tanárok szűkebb körének, s ez már önmagában is ösztönözne jobb egyetemi munkára. A gimnáziumi tanártól csak azt lehet elvárni, hogy általában művelt ember legyen s csak azután legyen szakember. Meg kell tőle kívánni „a történelem általános ismeretét”, amivel különben „előadói ügyessége” is szorosan összefügg. A liceumi tanár „elsősorban szakferfiú, tudós, aki a rábízottakat a szabad tanulmányozás magas fokára akarja emelni”. Ezért „az egyetemmel szorosabb kapcsolatban kell lennie” s doktorátussal, majd magántanársággal kell bizonyítania a tudomány továbbvitelére való alkalmasságát, mely majd akár egyetemi tanárságra is jogosítja.¹⁰⁸

A tanárképzés korszerűsítésére az 1896-i Egyetemes Tanügyi Kongresszuson tett javaslata egybeesik br. EÖTVÖS JÓZSEF egykori tervével, mely éppen ez időben már az EÖTVÖS Kollégium létesülésével a megvalósulás stádiumában volt.¹⁰⁹ Internátusi bentlakás és azzal kapcsolatos könyvtárhasználat, az önálló szellemi munka lehetőségeinek megteremtése adják lényegét.

Elválaszthatatlan ez a követelése az egyetemi munka lényegére vonatkozó ismert elveitől. Hirdeti, hogy az egyetemnek „a betanító szakiskola” jellegen felül kell emelkednie. Ezért a professzoroknak nemcsak professzív jellegű előadásokat kell tartaniok, hanem szemináriumokat is, ahol a résztvevők összmunkásságában valósul meg a szabad kutatás és szabad szellemiség elve.¹¹⁰

Utószó

SCHNELLER ISTVÁN pedagógiájának nemzetközi kapcsolataiban és osztálytartalmában való megvilágítása nem tartozik a neveléstudomány, azon belül a neveléstörténet gyakorlati értékű feladatai közé. Legalább nem a szónak abban az értelmében, mely az azonnali haszonkeresés szempontjához kapcsolódik. Mégis úgy érzem, hogy próbálkozásom, ha nem is teljesen és véglegesen, de a tisztázás felé mozdított egy néhány olyan kérdést, melyeket a bevezetőben említettem, s melyek közvetve mégis gyakorlati jelentőségűek, mert ma is élő pedagógiai nézetekre vonatkozóan adnak eligazítást. Ezzel kapcsolatban talán még arra az általános igazságra is sikerült egyszer-egyszer fényt villantanom, hogy politikai álláspont a pedagógiában nincs, nem is volt soha s így a nevelésméleti rendszerekben rejlő igazságokat és hibákat vagy hiányosságokat soha nem lehet az általuk érvényesülő politikai szándékoktól, osztálytartalmaktól és célzatoktól függetlenül szemlélni. A nevelésnek mint politikumnak felismerése egyáltalán nem újkeletű eredmény, de marxista megvilágításban kapja meg igazi jelentőségét. Ha a konkrét példa, SCHNELLER ISTVÁN pedagógiája, mely kora mértéke szerint tiszteletre méltó nevelési elveknek volt átgondolt rendszere, a maga poli-

¹⁰⁷ SCHNELLER: Ped. Dolg. III. 222—223. 1.

¹⁰⁸⁻¹¹⁰ SCHNELLER: Az egyetemi tanulmányozás feladatairól. A II. Egyet. Tanügyi Kongresszus Naplója I. 812—820. 1.

tikai tartalmában is az igazságok és végzetes tévedések olyan egészeként mutatkozott e fejtegetésekben, amelyeknek pozitív vagy negatív értékét és mértékét ez a viszonyítás lényegében megadta, célomat elértem.

FORRÁSOK

- SOHNELLER ISTVÁN: Pedagógiai Dolgozatok I—II—III. Bpest, 1909. Horánszky.
SOHNELLER ISTVÁN: Beszédék, Pozsony, 1891.
SOHNELLER ISTVÁN: Egyéniség—személyiség, Magyar Pedagógia, 1906.
Geschichte der Erziehung: DR. GERD. HOHENDORF: Die Entwicklung der pedagogischen Theorie in Deutschland unter der Bedingungen des Imperialismus, — die reformpädagogische Bewegung. Berlin, 1957.
KÁRMÁN MÓR: A pedagógia feladata és helye a tudományok sorában. A II. Egyetemes Tanügyi Kongresszus Naplója I. Bpest, 1898.
ELLEN KEY: Essays, Fischer Verlag, Berlin, 1905.
PAUL NATORP: Philosophie und Pedagogik, Marburg, 1909. Elwert.
HUGO GAUDIG: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit I—II.
HUGO GAUDIG: Didaktische Prelüdien, Leipzig—Berlin, Teubner, 1909.
HUGO GAUDIG: Ausblicke in die Zukunft der deutschen Schule, Berlin, 1910.
HUGO GAUDIG: Freie geistige Schülerarbeit, Hirt, Breslau, 1922.
GEORG KERSCHENSTEINER: Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Teubner, 1912, Leipzig—Berlin.
PAULER ÁKOS: A pozitív pedagógia alapelveiből, Magyar Pedagógia, XI. (1902) 1—22. l.
SOHNELLER ISTVÁN: Az egyetemi tanulmányozás feladatairól, a II. Egyet. Tanügyi Kongresszus Naplója I. 812—826.

Ференц Боди:

ПЕДАГОГИКА ЛИЧНОСТИ ИШТВАНА ШНЕЛЛЕРА И ЕЕ СВЯЗЬ С НЕМЕЦКИМИ РЕФОРМИСТСКИМИ ДВИЖЕНИЯМИ

Иштван Шнеллер — педагог, преподавал в Клужском университете в конце XIX-го и в первых десятилетиях XX-го века. Позже он был профессором университета в городе Сегед. В очерке анализируются его педагогические взгляды, которые сопоставляются с учениями тех немецких педагогов, которых знал *Иштван Шнеллер* и которые влияли на него.

Ferenc Bódi

PEDAGOGY OF PERSONALITY OF ISTVÁN SCHNELLER AND HIS RELATION TO GERMAN REFORM MOVEMENTS

ISTVÁN SCHNELLER the pedagogue was professor of the university of Kolozsvár at the end of the 19th and the first decades of the 20th century, later professor of the Szeged university. Author analyzes his pedagogical views and collates them with the teachings of the representatives of German pedagogy known by and influencing of ISTVÁN SCHNELLER.