

nek; azonképen igen sok veszélyt rejt az magában, na leánygyermekjeink minduntalan idegenek közé kénytelenek a család körén kívül elegendni.

A derék anyák és derék leányok egymással, egymástól, egymás által tanulnak. Ezt tartom legtermészetesebbnek. Ettől várom a családi, iskolai és társadalmi élet tökéletesbülését. Azért első torban neveljünk derék anyákat s azok majd fogják tudni, mit segíenek leánygyermekjeik érdekében — a tudományosság terén.

E véleményem ismétlésével fejezem be igénytelen értekezésemet s köszönöm a t. Társaság becses figyelmét, a melylyel megajándékozni kegyeskedett.

KERÉKGYÁRTÓ ELEK.

## EGY EUDÆMONISTIKUS PÆDAGOGIAI RENDSZER.

Néhány évvel ezelőtt megjelent az ismeretes német philosophus írónak, A. Döringnek, «Philosophische Güterlehre»\* czimű könyve, mely sajtószertű módon egységes mederbe kívánta terelni az összes philosophiai elmélkedést. E könyv ugyanis azon követeléssel állott elő, hogy a philosophia tegye főfeladatává, illetőleg középponti tárgyává az emberi boldogságot szerző legfőbb jónak, a summum bonumnak és az elérésére való eszközöknek keresését. Azt a centralis philosophiai disciplinát, mely magának e problémának felállításával, megoldhatóságával és annak általános feltételeivel foglalkozik, «Güterlehre»-nek, azaz az emberi javakról szóló tannak nevezi Döring. Döring evvel helyre akarja állítani a jelenkori philosophiának az ókorival való kapcsolatát, mely a középkorban megszakadt, a mennyiben az ókori philosophia is ő szerinte a legfőbb jó keresésében találta a philosophia centralis feladatát. Döring «Güterlehre»-je maga is megadja a summum bonum lehetősége és természetére vonatkozó kérdésnek egy megoldását. Meglehetősen körülményes apparatussal, bár kissé scholastikus módon és kellő philosophiai egyöntetűség nélkül folytatott vizsgálat után azon eredményre jut, hogy igenis van ilyen legfőbb jó, mely egymagában is képes az emberi boldogságot biztosítani az emberi élet sok bajával szemben. E legfőbb jó az embernek objectiv, azaz tényleges értékén alapuló önbecsülése.

Ama terjedelmes fejtegetések folyamán, melyekkel Döring részint előkészíti tételének felállítását, részint pedig helyességét utólag megerősíteni igyekszik, megemlékezik kétszer, még pedig igen nyomatékosan

\* *Philosophische Güterlehre*. Untersuchungen über die Möglichkeit der Glückseligkeit und die wahre Triebfeder des sittlichen Handelns. Von Dr. A. Döring. Berlin 1888. R. Gärtners Verlag.

a *pædagogiaról* is. Először is említi könyvének bevezető részében, a hol a theoretikus és praktikus tudományoknak az emberi javakról szóló tanhoz, a «Güterlehre» disciplinájához való viszonyát tárgyalja. E helyt azt állítja D., hogy a gyakorlati, azaz az emberi cselekvés szabályozására vonatkozó tudományoknak egész sora olyan, mely egyenesen a «Güterlehre» tudományától kell hogy függjön. E tudományok között ott van első sorban az ethika, mellette a pædagogia. A nevelésnek, azaz a kiskorúak egy előttük ismeretlen végponthoz való elvezetésének célját — úgymond Döring — különbözőképen szokták meghatározni. De pagyájában véve két csoportra oszlanak e célmeghatározások. Van ugyanis oly pædagogia, mely az erkölcsiséghez, és van olyan, mely a boldogsághoz vezetést ajánlja. De tulajdonképen a pædagogiaiban is Döring szerint csak oly elméletnek van helye, mely legfőbb céljait a boldogságtanból veszi, miután a boldogságtannak (Glückseligkeitslehre), illetőleg az emberi javakról szóló tannak (Güterlehre) az a feladata, hogy minden erkölcsiség gyökerét is a boldogságra való törekvésben mutassa ki, illetőleg oly legfőbb emberi jót jelöljön ki, melyre való törekvés egyszersmind az erkölcsi törvények követésére is vezessen. Könyve vége felé pedig, miután az objectiv önértékben, miként fentebb jeleztük, megtalálja a kutatott legfőbb emberi jót, újból rátér a nevelés céljára. Ha az objectiv önértéket teszszük — úgymond — az emberi boldogság alapjává, illetőleg annak elérését egyszersmind a nevelés céljává, akkor megszűnik a nevelés feladatának most létező kettéosztása, mely vagy erkölcsileg objectiv értékű vagy eudæmonistice boldog embereket akar producálni. A philanthropisták formulája, mely szerint ők hasznos és boldog embereket akartak nevelni, a következővé változnék át: «hasznosságuk által boldog (glücklich, weil nützlich) embereket neveljünk.»

Hogy a «Güterlehre» ez idézett pædagogiai vonatkozású helyei sokkal többet jelentettek Döring előtt pusztá phrasisnál, vagy csak mellékesen odvavetett példalódzásoknál az emberi javakról szóló tana alapvető fontosságának illusztrálására: azt eléggé mutatja Döringnek az a nagyobb szabású pædagogiai munkája, mely «System der Pædagogik im Umriss» czimen tavaly került ki a sajtó alól.\*

E munka teljes, tudományos rendszerét kívánja adni a pædagogia-nak, még pedig — Döring saját kijelentése szerint — *eudæmonistikus rendszerét*.

Ez eudæmonistikus rendszer alap gondolatát kívánom e cikkemben első sorban ismertetni, és úgy jogosultságát, mint a könyvben való

\* *System der Pædagogik im Umriss*. Von Prof. A. Döring Gymnasialdirektor a. D. und Privatdocenten an der Berliner Universität. — Berlin 1894. R. Gärtners Verlagsbuchhandlung.

keresztülvitelének következetességét megjegyzéseim tárgyává tenni. A könyvnek részleteivel kevésbé foglalkozhatom, de őszintén szólva nehéz is volna a könyvnek darabos, szakadozott szerkezete mellett e részletekről rövid éxcerptumban beszámolni. Ezért is a könyv tartalmának részletezése helyett inkább csak áttekintését adhatom, úgyszólván csak vázát mutathatom be.

A munka élén kissé praetentiosus hangú előszó van, melyben a szerző a következő hét pontba szedi könyve jellemző sajátosságait.

1. Pædagogija nem akar csupán tanácsok gyűjteménye lenni oly nevelők számára, kik a jelenleg általánosan adott nevelési állapotok mellett a nevelőmunka egyes részletei számára keresnek utasítást. Egyáltalában nem pactál a hagyománynyal, hanem a nevelésnek egységesen concipiált eszményét kívánja bemutatni, oly nevelését, mely ily alakban tán sehol és sohasem létezett, de a minőnek mindig és mindenütt lennie kellene. Oly nevelés eszményképe lesz ez tehát, mely mind feladatait és céljait, mind pedig intézkedéseit és eszközeit egészen az emberi lehetőség határán belül választja ugyan, de e határokon belül oly magasra tűzi céljait és oly merészen szemeli ki eszközeit, hogy ez uton a nevelés által elérhető eredmény maximumát el is érje. Az ő pædagogija tehát, ha úgy tetszik, utopia, de oly utopia, mely nemcsak azt tünteti fel, a minek lennie kellene, hanem azt is, a mi lehet, és ezáltal reformatori eszménynyé lesz.

2. Pædagogija hallgaton azon feltevésből indul ki, hogy az ideális nevelés csak ideális társadalmi rend alkotórésze gyanánt gondolható.

3. Pædagogija szigorúan tudományos akar lenni. Azaz nem azt kívánja megállapítani, a mi a történetileg létrejött viszonyok mellett ajánlatos, hanem azt akarja czélul kitűzni, illetőleg eszköznek kínálni, a mi a cultivált emberi természet feltételei mellett szükséges, vagyis ami anthropologiai szempontból általánosan érvényes.

4. Pædagogija szigorúan rendszeres akar lenni. Nemcsak egyenként előálló gondolatcsoportokat akar kapcsolat nélkül egymás mellé tenni, hanem pædagogija egységes és egyöntetű, a mennyiben az egész rendszer élére állított feladatok és célokból deducálja logikai következetességgel a nevelés egész menetét. Azt hiszi Döring, hogy munkájával ép e tekintetben, t. i. a nevelésfunktiónak fogalmi elkülönítése és architektonikus rendezésére nézve valósággal továbbfejlesztette a pædagiát, és ebben tényleges érdemet tulajdonít magának.

5. Pædagogija azonban a systema egyes részleteinek kidolgozásában nem törekszik teljességre. Munkája csak vázlata a pædagogia rendszerének és mint ilyen beéri avval, hogy egyrészt pædagogiai kategóriákat teremtsen, azaz az egyes problémáknak megmutassa természetes-

helyüket a rendszer összefüggésében, másrészt pedig kijelölje azt az általános irányt, melyben ez összefüggés alapján a problémákat meg kell oldani.

6. A Herbart-féle és Herbart-Ziller-féle paedagogiával szemben minden lényeges pontban elutasítólag kell viselkednie. Összefüggő kritikáját e rendszereknek nem adja — úgymond — sőt néhány kevés esetben, a mikor használható impulsusokat talál bennük, ezt készséggel el is ismeri, és az illető értékesíthető anyagot épületébe be is illeszti.

7. Paedagogiájának timologiko-ethikus\* alapját a szerzőnek «Philosophische Güterlehre» című munkájában kifejtett tudományos meggyőződése alkotják. Paedagogiája tulajdonképen nem más, mint e meggyőzések alkalmazása a nevelésre.

E hét pontban rajzolja meg mintegy Döring maga könyvének jellemét, a mint ő azt szerzői szemével nézi, illetőleg a minőnek ezt megalkotni szerzői intenciója volt. Sok szó férne maguknak ez intencióknak némelyikéhez is, de ezekre vonatkozó megjegyzéseinket is későbbre hagyjuk, egyesítve őket az egész munkára, azaz ez intenciók megvalósítására nézve teendő észrevételeinkkel. Kissé részletesebben is adtuk az előszó ismertetését, mint rendszeren szokás, de az ilyen önismertetésféle előszó az eredetiségnek igényével fellépő munkáknál többnyire fontos alkotórészüik is, melyet nagyobb figyelemre kell méltatni.

Az előszó után következő hosszú bevezetés nyitja meg a tulajdonképi munkát. E bevezetés először is még egyszer megjelöli a munka körét, mely nemcsak az oktatás vagy iskola kérdéseit kívánja tárgyalni, hanem az egész nevelésre, annak minden ágára akar kiterjedni. Ezután meghatározza a nevelés fogalmát, majd a nevelés ideálját. A fogalom meghatározását — úgymond Döring — oly tágra kell szabni, hogy alája mindent lehessen foglalni, a mi csak még nevelésnek nevezhető. A nevelés fogalmát ekképen definiálja: *A nevelés felnőtteknek tartós ráhatása serdülőkre, mely ezeknek és környezetöknek jólétét tudatosan célozza, és a melyet nem kizárólag egy specialis functióra való képesítés céljából eszközölnék.* (Erziehung ist eine dauernde Einwirkung Erwachsener auf Heranwachsende, die das Wohlsein der letzteren und ihrer Umgebung bewusst bezweckt und nicht ausschliesslich behufs Tauglichmachung zu einer Spezialfunction geübt wird). A nevelés ideálja pedig: *a felnőtteknek oly tartós ráhatása serdülőkre, melyet valódi boldogságuknak és egy normális társadalom céljainak megfelelő maguktartásának érdekében*

\* Timologikus egy Döringtől alkotott új terminus, mely körülbelül annyit jelent, mint értékbeli vagy értéktanbeli, az «érték» szót itt a philosophiai, különösen ethikai terminologia értelmében használva. (L. «Philosophische Güterlehre» 28. lap.)

gyakorolnak az igazán czélszerű eszközök egészen tudatos és virtuos alkalmazása mellett. (Somit ist die Erziehung im idealen Sinne diejenige dauernde Einwirkung Erwachsener auf Heranwachsende, die im Interesse der wahren Glückseligkeit der letzteren und eines den Zwecken einer normalen Gesellschaft entsprechenden Verhaltens derselben unter klarbewusster und virtuoser Anwendung der wahrhaft zweckentsprechenden Mittel geübt wird). A nevelés fogalmának szempontjából tekintve a dolgot — úgymond D. — még aligha létezett ember, a legdurvább népek-nél és a legelhanyagoltabb társadalmi osztályokban sem, a ki absolute neveletlen maradt volna. Az ideal szempontjából pedig még eddig nem létezett ember, a kit a szó teljes értelmében neveltek volna. — Ez idézett definitiókat követi rövid fejtegetése a nevelés szükségképiségeinek, lehetőségének és megengedhetőségének. Úgy a nevelés fogalmának, mint idealjának szempontjából szükségképi a nevelés, mert czéljai más-képen nem valósíthatók meg, mint épen nevelés által. A nevelés lehetséges is, mert a nevelés czéljának megvalósítására rendelkezünk a megfelelő eszközökkel is. Hogy ugyanis a nevelés fentjelölt czélját, t. i. a növendék boldogságát összhangban egy igazságos társadalom érdekeivel elérjük, erre négy dolog szükséges: 1. A természetes *fejlődésnek* lehetőleg háborítatlanul kell lefolynia. 2. A növendékben rejlő erőket és képességeket lehetőleg ki kell *fejlesztetni*. 3. A növendékbe bele kell oltani a nevelés kettős czéljától követelt cselekvésre vivő *akarattirányt*. 4. Közölni kell vele az e kettős cél elérésére szükséges ismereteket. E négy követelmény mindegyikének megvan a maga megfelelő eszköze is. A természetes fejlődést előmozdítja az *ápolás*, az erők kiképzését szolgálja a szó legtágabb értelmében vett *gyakorlás*; az állandó akarattirányt létesíti a *fegyelmezés* (erkölcsi utasítás és szoktatás); az ismeret közlésére való pedig az *oktatás*. Ez eszközök létezése eleve is keltheti azt a meggyőződést, hogy a nevelő tevékenység nem lehetetlen. A nevelés moráliter megengedhető is, de csak arra vonatkozó cautelák mellett, hogy a jövőre való tekintettől nem fosztjuk meg a gyermeket teljesen jelen örömeitől.

A nevelés normatív theoriája, azaz szabályokat alkotó elmélete a pädagogia. A pädagogia akkor lesz tudományossá, ha — legalább intentiója szerint — a traditiótól függetlenül, az illető segédtudományok felhasználásával és lehetőleg általánosan érvényes módon határozza meg a nevelés céljait és eszközeit. Így intentio szerint tudományosnak nevezhető — ezt megengedi Döring — a Herbartféle pädagogia is, jóllehet ez alig veszi számba a társadalom érdekeit.

Nemcsak intentióban, de tényleg általánosan érvényessé és egy-szersmind idealissá, tökéletessé akkor válnék a pädagogia, ha sikerülne neki a célokat és eszközöket absolut helyességgel megállapítani. Ily általánosan érvényes pädagogia lehetséges is. A célok, eszközök és sza-

bályok oly rendszere lesz az, melyek abstrahálva az esetleges culturviszonyok minden sajátosságától egyedül és kizárólag a tipikus emberi vonásokból és a normalis culturközönség természetéből deducáltatnak és ezért a culturának minden specialis alakjára is alkalmazhatók. Ily általános érvényességű pädagogia kiegészítendő a praxis számára egy historice-praktikus pädagogia által, mely a minden culturállapotra érvényes tételeket alkalmazza egy specialis culturállapotra. Az általános érvényességű tételeknek e historikus concretizálódása azonban kivüle van az általános érvényességű pädagogia keretén. Könyve pedig — úgymond Döring — kizárólag az általános érvényességű pädagogiát akarja adni.

A pädagogia anyaga Döring szerint két csoportra oszlik: 1. a nevelés functióiról 2. a nevelés hivatásának viselőiről szóló tanra. A nevelés functiói pedig kétfélék: 1. a normalis objectum, vagyis a testileg-lelkileg ép gyermek nevelésére 2. a pathologikus objectum, vagyis a bármely tekintetben beteg növendék nevelésére vonatkozó functiók. A normalis objectumon való nevelés tana ismét három részre szakad: 1. az általános nevelésről, mely a normalis nevelés általános functióit tárgyalja, tekintet nélkül a növendéknek nemi, faji, nemzetiségi és társadalmi sajátosságaira 2. a specialis nevelésről, mely igenis tekintettel van e specifikus vonásokra, 3. az individualis nevelésről, mely a növendéknek saját egyéni tulajdonságaira is ügyel. A könyv ökonomikusabb berendezése szempontjából lemond azonban Döring arról, hogy e logice szükséges subdivisiókat szigorúan alkalmazza könyvében és a következő négy fejezetbe osztja anyagát: 1. Általános nevelés. 2. Specialis és individualis nevelés. 3. A pathologikus objectum nevelése. 4. A nevelés hivatásának viselői.

Nézzük most rövid áttekintésben külön e részeket. A könyvnek legfontosabb fejezete persze az, mely az általános nevelésről szól. Ez a könyvnek körülbelül két harmadát foglalja el. Három részre oszlik: egy analytikus, egy synthetikus és egy alkalmazó részre. Az analytikus rész feladata a nevelés céljainak és eszközeinek általános deductiója. A célokat deducálni fogja a legvégső mérvadó principiumokból, t. i. egyrészt a normalis emberi természet követelményeiből, melyeknek kielégítésén az egyénnek igazi jóléte és boldogsága alapszik, másrészt pedig a társadalom érdekéből, mely a nevelődő egyént mint előmozdító elemet kívánja organismusába illeszteni. E célokból erednek a normalis emberi természet tekintetbevételével az eszközök is. Ily analysis folytán előáll aztán a célok és eszközök bizonyos sokasága, de maga az analysis még nem állapítja meg e céloknak és eszközöknek egymáshoz való viszonyát, nem felel még arra kérdésre, hogy mennyiben egyszerűsíthető még a nevelés munkája a functiók concentráló összefoglalása által, mennyiben kívánatos több növendéknek együttes nevelése, miképen szolgálhat egyszerre egy nevelő tény több neveléscélnek stb. Az idevágó kérdésekre

felel az általános nevelés tanának synthetikus része. Végül a harmadik, az alkalmazó rész tekintettel van a növendék természetének korával való változására és a nevelésnek azon menetét igyekszik megállapítani, melyet a növendék természetének e módosulásai megkívánnak.

A nevelésnek — így kezdi Döring munkája analytikus részét — három főfeladata van. Gondoskodnia kell ugyanis 1. a növendék jelen állapotáról, 2. a tulajdonképi nevelésnek lehetővé tételéről, 3. a növendéknek jövő állapotáról. Az utóbbi gondoskodás teszi a szó szoros értelmében vett nevelést. A jelen állapotról való gondoskodásnak arra kell törekednie, hogy a növendék állapota egyfelől a saját érzése és tudata számára lehetőleg kellemes, másfelől pedig környezetére nézve is lehetőlegörvendetesebb legyen. E gondoskodásnak azon négy irányban kell érvényesülnie, melyeket D. már a bevezetésben (l. fentebb), mint a nevelés négy teendőjét jelölte meg (t. i. a létezés és fejlődés biztosítása, a képességek fejlesztése, az ismeretek szerzése és az akaratnak bizonyos nemű irányítása, melyeknek a nevelés négy functiója felel meg: ápolás, gyakorlás, oktatás és fegyelmzés). Döring részletezi is, hogy e tevékenységeknek mire kell kiterjedniök a jelen állapotról való gondoskodás szempontjából, még pedig a gyermeki természet szükségleteinek elemzésében szemmel tartja az alapszükségleteknek azt a schemáját, melyet Güterlehrefjében\* ad. E részleteket azonban itt mellőzzük.

A mi a nevelés második főfeladatát illeti, t. i. a sajátképi nevelés lehetővé tételének feladatát, ennek céljaihoz nem tartozik a képességek fejlesztése és ismeretek közlése, hanem csakis a normalis fejlődés biztosítása és a kellő erkölcsi akaratirány létesítése, szóval a tulajdonképi neveléshez szükséges testi-lelki fogékonyság előállítás. Az elsőnek persze az ápolás szolgál eszközzül, az utóbbinak pedig az erkölcsi szoktatás és útmutatás.

A mi végre a szó szoros értelmében vett nevelést, a növendék jövő állapotáról való gondoskodást illeti, az természetesen abban különbözik az előbb említett két nevelésfeladattól, hogy míg azoknak a céljai inkább csak a pillanatnyi szükséglettől függenek és ehhez alkalmazkodnak, addig itt jövő állapotokra messze kiható intézkedéseknek egységes egészéről van szó, melynek élére okvetetlenül egy egységes főcélzt kell állítani. E főcélztől függenek aztán, illetőleg belőle folynak az alsó célok. Mi legyen ez az egységes cél, a tulajdonképi nevelésnek uralkodó főcélja? S mi legyen mérvadó e cél meghatározására nézve? Az egyén érdeke-e vagy a társadalomé? Találni kell oly egységes célzt, mely mindakét érdeknek egyszerre feleljen meg. Ily célzt Döring szerint csak

\* L. «Philosophische Güterlehre» 77—158. (Uebersicht der Grundbedürfnisse.)

az a világfelfogás képes kitűzni, melyet az ő «Güterlehre»-je képvisel, t. i. az exclusiv vagy monistikus eudæmonismus. Ez ugyanis nem a javak sokféleségében keresi ez ember boldogságát, hanem egyetlen egy legfőbb jóban, mely magában véve feltétele az emberi boldogságnak, és a mely már implicite magában foglalja az emberi boldogság összes lényeges alkotórészeit. E summum bonum Döring szerint, miként már fentebb mondtuk, az embernek objectiv önértéke (Objectiver Eigenwert). Valódi objectiv önértéke azonban csak akkor van az embernek, ha akarat a többi emberek javára van fordítva. Az objectiv önérték elérésével tehát legjobban van teljesítve az egyén érdeke is, a társadalomé is. A többi emberek javára fordított cselekvés pedig nem más, mint az erkölcsös cselekvés. S így előáll mint a nevelés legfőbb célja az egész akaraton uralkodó erkölcsi érzület elérése, azaz az akaratnak arra való irányítása, hogy az egész akarás mások jólétének szolgálatába álljon. E főcélznak vannak aztán alárendelve, általa meghatározva és vezetve a többi célok, úgymint a normalis fejlődés biztosítása, a tehetségek fejlesztése és az ismeretek szerzése. E célokat szolgálja a már többször említett négy nevelésfunctio: fegyelmezés, ápolás, gyakorlás és oktatás. Döring aztán részletesebben fejtegeti is e célokat és eszközöket a főcélhoz való viszonyukban, de ezen kissé elmosódott fejtegetéseiből csak azt akarjuk kiemelni, a mit az oktatást tárgyaló pontban mond, hogy t. i. a formalis fokozatok tanában látja ő is a helyes oktatóeljárás igaz elméletét, az oktatásanyag kiszemelésében ő is tulajdonképen culturhistoriai menetet ajánl (ő genetikusnak nevezi), és a concentratio követelményét ő is többszörösen hangoztatja, ha őv is némely Zillerianusnak tagadhatlanul kissé mesterkéltné fogásaitól e tekintetben. Az oktatás tanára nézve így egészen a Herbart-Ziller-féle iskola nyomdokaiban halad Döring; hogy mennyiben függ egész rendszere Herbarttól, arról még későbbben úgy is szólunk.

A megelőzőkben ismertettük Döring könyvének az általános nevelésre vonatkozó analitikus részét. Ez analysis eredményeit egyesíti, egybekapcsolja aztán a synthetikus rész. A synthesisnek feladata, miként már fentebb említettük, annak megvizsgálása, vajjon az analysis által megállapított nevelésfunctiók nem foglalhatók-e össze szűkebb csoportokba, azaz nem egyesíthetők-e különböző irányokban a tényleg gyakorlandó nevelőtevékenységek, a nélkül, hogy ezért a kijelölt céloknak meg kellene károsodniok. Ez egyesítés három irányban lehetséges. 1. *A nevelés objectumainak számára nézve.* Fel kell ugyanis vetni azt a kérdést, vajjon ugyanazt a nevelőtevékenységet nem lehet-e, illetőleg nem kell-e egyidejűleg több növendéken végezni. 2. *A nevelés három feladatára nézve.* Az őket szolgáló functiók csak elszigetelten állanak-e egymás mellett, vagy pedig az egyik feladatnak szolgáló functiók nem



szolgálnak-e egyuttal a többi feladatoknak is. 3. *A nevelés eszközeit tekintve.* Nem szolgálnak-e némelyek ezen eszközök közül különböző czéloknak, azaz nem érthetők-e el az eszközöknek ügyes, czéltudatos alkalmazása által egyidőben ugyanazon különböző czélok és nem egyszerűsülhet-e ilyképen a nevelés munkája.

A mi az első kérdést illeti, t. i. több növendék együttes nevelésének kérdését, erre Döring azt feleli, hogy nemcsak lehetséges, hanem szükséges is a személyes synthesis azaz több növendéknek egy nevelő által való nevelése. Ép így igenlő a felelete a három nevelésfeladat (jelenről való gondoskodás, a jövőről való gondoskodás lehetővé tétele, a jövőről való gondoskodás) synthesisét illetőleg. E három nevelésfeladat tulajdonképen találkozik, egygyé esik össze. Egyáltalában azáltal, hogy a végső czél lép mint uralkodó elv minden pädagogiai functio élére: helyre van állítva a czéloknak szigorú egysége. Ép ezért systemája moralistikus monismus. Herbart rendszere is az, csakhogy — úgymond Döring — ennek rendszere abstract monismus, a mennyiben közvetlenül és kizárólag az erkölcsi végpontra vonatkoztatja a nevelő intézkedéseket, míg az övé concret, eudæmonistice meghatározott moralistikus monismus.

Az eszközök synthesisében, vagyis a különböző nevelőeszközöknek a különböző czélok szolgálatában való összevonása folytán azon eredményre jut Döring, hogy a sajátképi nevelésnek a következő hat csoportja van: 1. Erkölcsi oktatás, 2. nyelvi oktatás, 3. gymnastika, 4. ügyességek (Übungen), 5. Quantitativ oktatás (számolás-mérés), 6. genetikus realoktatás. Ezeket kíséri magától érthetőleg mindvégig az ápolás is, mely azonban nem szorul külön intézkedésekre vagy külön időre.

Az általános nevelés tanának harmadik része, az u. n. alkalmazó rész foglalkozik, miként mondtuk, a nevelésnek a növendék korához mért változásaival. A nevelés — Döring szerint — kezdődik a születéssel és tulajdonképen mint a szó szoros értelmében vett nevelés a 14-dik évvel, a pubertással, véget is ér. A nevelésnek ez időtartama két nagy szakaszra oszlik. Az első tart a gyermek születésétől 6-dik évéig, a második pedig 6-dik évétől a 14. évig. Az első az jellemzi, hogy majdnem kizárólag csak a jelen állapotról való gondoskodás tölti be. A második szakasz két négy-négy éves félre oszlik, egy propædeutikus és egy definitiv folyamra. Úgy a propædeutikus, mint a definitiv cursust újból ketté osztja Döring két alszakaszra. A propædeutikus cursus első felét (7. és 8. év) egy nyelv-tárgyi szemléltető oktatás foglalja el, a második felében (9. és 10. év) pedig elválik a propædeutikus realoktatás a nyelvi oktatástól és a kettő mint külön szak szerepel. A definitiv cursus pedig azáltal oszlik két félre, hogy első felében nincs még ethikus tanítás, a.

másikban pedig igenis van. Előáll tehát a nevelés menetének következő-schemája :

*Első szakasz* : A jelen állapotról való gondoskodásnak túlnyomó szerepe egészen a 6. esztendeig.

*Második szakasz* : A jövő állapotról való gondoskodás szereplése. A 7-edik évtől egészen a 14. év végéig.

Ez utóbbi áll a következőkből :

*I. Propædeutikus cursus* : Hiányzik benne az ethikus oktatás és a tulajdonképi genetikus tárgyi oktatás.

1. *Alsó fokozat*. 7. és 8. életév. Nyelvi-tárgyi szemléltető oktatás olvasmánygyakorlatokkal. Gymnastika. Ügyességek. Quantitativ oktatás.

2. *Felső fokozat*. 9. és 10. életév. A nyelvgyakorlás és a propædeutikus realoktatás elkülönítve ; az utóbbi, mint systematikus honismeret. Egyebekben olyan, mint az első fokozat.

*II. Definitiv cursus* : A tulajdonképi genetikus realoktatás fellépése. A 11-dik évtől egészen a 14. évig.

1. *Alsó fokozat*. Hiányzik belőle az ethikus oktatás. 11. és 12. év.

2. *Felső fokozat*. Hozzájárul az ethikus oktatás. 13. és 14. év.

Az eddig előadottak vannak Döring könyvének első fejezetében, mely az általános nevelésről szól. Ezt követi a specialis és individualis nevelésről szóló fejezet. Az általános nevelés ugyanis csak az in abstracto adott — minden specialis vagy egyéni vonás nélkül gondolt — normalis növendékre vonatkozik. A valóságban azonban a növendéknek természetesen bizonyos, egyfelől nagy csoportokkal közös specialis vonásai, másfelől pedig egyénileg fellépő sajátságai is vannak, melyek a nevelőeljárásnak bizonyos módosulásait teszik szükségessé. A tekintetbe veendő sajátságok Döring szerint a következők :

1. *A magasabb tehetség*, mely egyes növendékekben mutatkozik. Ez különösen a nevelésidő meghosszabbítását teszi szükségessé és ennek megfelelőleg a tanítás anyagának nagyobbítását, mely különösen az idegen culturének nyelveinek tanításában nyilatkozik. A mit itt Döring a magasabb tehetség által indicált nagyobbkeretű nevelésen ért és annak rajzol, az körülbelől az, a mit rendesen gymnasiumnevelésnek nevezünk.

2. *A nemi különbség*, mely bizonyos kortól kezdve a növendékek külső különválasztását is teszi szükségessé.

3. *Egy bizonyos localis vagy társadalmi körhöz való kötöttség*, azaz a szűkebb társadalmi összetartozás, mely az élethivatásra való előkészülésben is nyilatkozik.

A könyv harmadik fejezete foglalkozik két paragraphusban a pathologikus objectum nevelésével. Az egyik paragraphus tárgyalja a testi betegségekre, a másik pedig a moral insanity jelenségeire vonatkozó rendszabályokat.

A negyedik és egyszersmind utolsó fejezet pedig a «Von den Trägern der Erziehung» (a nevelés hivatásának viselőiről) cím alatt a következő themákat tárgyalja: 1. A nevelőnek személyes egysége nem szükséges és nem is lehetséges. 2. Melyek valamennyi nevelőnek közös teendői? 3. Melyek az egyes nevelőket megillető külön functiók? 4. A nevelés teendői által indicált nevelői köteleességek. 5. A szülék része a nevelésben. Egy befejező pontban aztán képét adja a szerző, miképen létesülhet minde tényezők kellő egyesülése mellett ideális nevelés.

Evvel kimerítettük a könyv tartalmának áttekintését, mely, miként előre jeleztük, inkább csak a könyv vázának bemutatására szorított, mintsem hogy a részleteket is ismertethette volna. Hadd legyen szabad most ehhez fűznöm néhány megjegyzésemet a munka, illetőleg a benne felállított pädagogiai rendszer értékéről.

Ki kell itt is jelentenem, hogy e bíráló megjegyzéseimben sem szándékozom azon részletekkel behatóbban foglalkozni, melyek a fentismertetett kategoriák és címek alatt elő vannak adva. A könyv szerkesztését sem akarom bírálgatni, jóllehet az a maga feltűnő aránytalanságaival a kritikát nagyon is kihívja. Azt a kellemetlen inconsequenttiát sem akarom külön tüzetesebben szóvá tenni, melyet a szerző elkövet, midőn előre is a lényeges pontokra nézve tagad minden közösséget Herbarttal és a Herbart-Ziller-féle elmékedésekkel, de későbbben mégis csak átveszi a Herbart-féle elmélet legfontosabb részeit (a «Regierung» és «Zucht» fogalmi distinctióját, a formalis fokozatok elméletét stb.), sőt mint azonnal látni fogjuk, egy gyenge pillanatában, mikor megfeledez a maga eudæmonismusáról, még a nevelés céljának meghatározását is Herbarttól veszi át — arról nem is szólva, hogy a könyv pädagogiai terminológiája folytonosan Herbart, illetőleg a Herbart-Zillerianusok nyomdokaiban halad.

Mi itt e könyvet csak két általános szempontból akarjuk vizsgálni. Először is meg akarjuk nézni, tényleg mindvégig megmarad-e a benne kifejtett rendszer azon az alapon, melyre egyszer helyezkedett, vagyis keresztülviszi-e Döring az eudæmonismust egész munkáján, vezetőelvül tekintve azt rendszere minden részletében. Ezután pedig felmerül azon második, általánosabb természetű kérdés, felállítható-e általában ily alapon tudományos pädagogia.

A mi az első kérdést illeti, határozottan ki kell jelentenem, hogy Döringnek korántsem sikerült annak consequens keresztülvitele, a mire törekszik, és a mit előszavában oly elbizottan ígér. Az eudæmonismus, öszintén szólva, az ő egész pädagogiai rendszerében alig más, mint egy scholastikus elmejátékul odavetett szó, mely azonnal hátrálni kénytelen, mihelyt az alatta rejlő fogalmat tényleg igazi pädagogiai kategoriák megállapítására használni akarják. A hol még a nevelésnek egy antici-

pált definitiójával van dolga a szerzőnek, vagy a hol az olyan a pædagogia szempontjából kétesértékű (tán nem is nevelésnek nevezhető) functiókkal operál, minő a jelen állapotról való gondoskodás, ott még valahogy megáll az eudæmonismusa a «Wohlsein des Individuums und der Umgebung» cím alatt. De a hol a sajátképi nevelés, a jövő állapotról való gondoskodás lép fel, ott azonnal szétfoszlik az eudæmonismus gyenge leple, és az erkölcsi akarat lép a boldogság helyébe, mint a nevelés főczélja. A ki Döring könyvében az általános nevelésről szóló analitikus rész harmadik fejezetét olvassa, mely a sajátképi nevelésről szól, az kénytelen lesz bevallani, hogy az ő és Herbart felfogása között itt lényegileg semmi különbség nincs, és a mit Döring a maga moralismusának concretségéről mond a Herbart moralismusának abstractságával szemben, az nem sokkal több megokolatlan, semmitmondó phrasissnál.

Ha a philanthropistáknak a «hasznos és boldog emberré való nevelés»-ről szóló formulája helyébe ezt tesszük: «boldog, mert hasznos emberré akarjuk a gyermeket nevelni» — ezt se tartjuk a pædagiára nézve valami fontos distinctiónak, és kénytelenek vagyunk bevallani, hogy ez utóbbi formula ép oly kevés határozott felvilágosítást ad a nevelés tartalmára nézve, mint az előbbi. Hogy Döring a «boldog»-ot oly gyorsan a «hasznossal», az akaratnak mások javára való fordításával, kénytelen helyettesíteni, mihelyt a tulajdonképi nevelés számára keres kategoriákat, ez mindenesetre nagyon bizonyít Döring eudæmonistikus alapformulájának megbízhatósága ellen. S mihelyt ilyképen egyszer az «erkölcsös akarat» és az «erkölcsösség» csúsztak az eleinte hangoztatott «jólét» helyébe, ezentul ez, illetőleg a «boldogság» egészen eltűnik mint vezető elv az egész sajátképi nevelés területéről, és még pusztá neve is alig fordul elő a könyv második felében. Gondolhatunk ugyan rá, ha úgy tetszik, hogy az erkölcsiség mögött a boldogság áll, úgyszólván, mint háttér, de a boldogság fogalmának alakító hatását magukra a nevelés problémáira nem érezzük. Az ilyen aprioristikus principiumnak pedig természetesen csak akkor, illetőleg abban van becse, ha maga segíti megteremteti az illető tudomány kategoriáit és ha tőle függnek közvetlenül a rendszer távolabbi részletei is. Erre pedig Döring eudæmonismusa pædagiájával szemben nem képes, és Döring még jóformán meg sem kísérti, hogy erre képesítse, hanem u. n. eudæmonismusát azonnal a legabstractabb moralismus váltja fel, a hol a tulajdonképi nevelésre áttér. Hogy Döring eudæmonismusának ezen tehetetlensége pædagiájával szemben nem függ-e össze egyáltalában annak gyenge conceptiójával egészben véve, a mint az már a «Güterlehre»-ben mutatkozik: az más kérdés, melyet itt, a hol nem az utóbbi munka forog tulajdonképen szóban, nem tárgyalhatunk.

Hogy Döringnek nem sikerült az eudæmonistikus szempontot

egész pædagogiai rendszerében kellő következetességgel megtartani, ezt, úgyhiszem, a mondottak után tovább bizonyítanunk nem kell. Sokkal nehezebbé válik feladatunk azon másik kitűzött általános kérdéssel szemben, vajjon gondolható-e, hogy ily eudæmonistikus alapon felépíthetni tudományos pædagiát. Nagyon szeretnők, ha lehetne, e kérdést egészen általános természetű tétellel eldönteni, mely magában foglalja az e kérdésre való feleletet is. Ugyanis azon első pillanatra kissé vakmerőnek látszó állítást akarjuk kockáztatni, hogy egyáltalában ilyen nem magából a nevelés tényéből, hanem valamely rajta kívül levő ethikai, anthropologiai, theologiai vagy sociologiai célmeghatározásra tudományos pædagiát nem alapíthatunk. Mindaz a sok célmeghatározás, melyről a nevelés története tud, mely a jó nevelés valamelyik várható eredményét, mint pl. a boldogságot, a test és a lélek harmonikus kiképzését, Isten megközelítését, Isten akaratának teljesítését, erkölcsös jellem elérését stb. tűzi ki a nevelés czéljául: nem alkalmas arra, hogy reá egy teljes, a nevelés minden tényére kiterjedő pædagogiai rendszert alapítsunk. A legnagyobb mesterkedés mellett is csak a nevelés irányára, formájára nézve kapunk ezáltal directívát, de tartalmára nézve nem. Sokkal helyesebb volna, azt hisszük, a nevelés feladatának, a nevelő tevékenység mivoltának analysisét tenni a pædagogia élére, mintsem ilyen czélt, mely legfeljebb azt mondja, bár rendesen ezt sem kielégítő módon, hogy mily eredményt akarunk látni, a mikor már neveltünk, de nem hogy mit teszünk, mikor nevelünk, illetőleg mit tett az emberiség évezredek történelmén át, mikor nevelt.

A nevelés tudománya gyakorlati tudomány. A nevelés gyakorlat, cselekvés. Miből áll e cselekvés, ezen igenis historice adott cselekvés, melyek voltak mindeddig a functiói, és miért egyesülnek a sok tekintetben oly disparat cselekvések, mint pl. a testi ápolás és a művészeti oktatás, a nevelés fogalmában, mely határokig tartoznak ezek még a nevelés körébe stb.: minde kérdésekre való theoretikus feleletből kell, azt hiszem, a tudományos pædagiának kiindulnia. S ezért kénytelen vagyok előre is gyanús szemmel nézni oly pædagiát, mely mint a Döringé, minden historice adottat ignorálni akar és *állítólag* csupa aprioristikus constructióval felállítani épületét. Igenis csak állítólag, mert tényleg korántsem oly nagyon elütők vagy oly nagyon függetlenek a historice adott körülményektől azok az eredmények, melyekre Döring jut. Ez eredmények, különösen azok, melyek az oktatás anyagára és menetére vonatkoznak, nem egyebek, mint az Európászerte tényleg divó állapotok másolatai — vagy csak nem hiszi Döring, hogy a boldogságból kiinduló aprioristikus és csak anthropologicé általános érvényességű constructiók okvetlenül nem vezethetnek más nevelésformákra, mint a minők ma tényleg léteznek? A szerző csak nem juthat más eredményekre, mert kategoriái már

előre is tényleges, historice adott körülményekből vannak abstrahálva és azután oda állítva, mint aprioristikus fogalmazások eredményei. Ezt előre be kellett volna látnia a szerzőnek, és a helyett hogy látszólag csak az emberi természet általános vizsgálatából nyert kategóriák fonalán indult volna, hogy csak oda jusson, a hová a történet tényleg jutott: előre is a historice adott nevelési tényekből és formákból kellett volna kiindulnia, azokat theoretice magyarázni és összeegyeztetni, esetleges elvi ellenmondások kiküszöbölésére és így a meglevő institutiók javítására theoretikus direktívákat adni. Ez a theoria feladata egy nagy praxis-szal szemben. A praxist megértetni, egyes functiói és eszközei között elvi egységet létesíteni és így az egység szempontjából nyert belátás szerzése által magára a praxisra is átalakítólag hatni. A gyakorlati tudománynak tehát magán a gyakorlaton kell alapulnia és nem aprioristikus constructiókon.

Hogy az ilyen a nevelésnek valamely kizárólagos végcéljára támaszkodó paedagogiai rendszerek mily hiányosan fogalmazzák előre is a nevelés feladatát, azt a Döring könyvében adott definitio első pillantásra is eléggé illusztrálja. E definitio egész értelmi hangsulya ugyanis azon a hangoztatott eudaemonistikus végcélon nyugszik, míg magát a nevelésfeladatot, magát a nevelőtevékenységet ily határozatlan, egyáltalában nem körülírt értelmű szó fejezi ki, minő a «tartós ráhatás». Elvégre a felnőtteknek sok intézkedése, sok ténye «tartós ráhatás» a serdülőkre, mely a jövő boldogságukra is kihat, és azért csak nem mondható nevelésnek minden ilyen befolyás. A nevelő tevékenységnek, mint ilyennek, specifikus megkülönböztető vonása a felnőtteknek egyéb ténykedésével szemben egyáltalában nincs kiemelve e definitióban. E vonást mi abban látjuk, hogy a nevelés bizonyos testi és szellemi javaknak tudatos átadása a serdülő nemzedéknek. Hogy mely javakat adjon át egy nemzedék egy utánajövőnek és miképen adja át azokat, ennek meghatározása épen az emberiség multjának megkérdése alapján a paedagogia feladata. Azt hisszük, csak ilyenemű definitiókból kiinduló paedagogia fogja majd a nevelés egész tevékenységét felölelhetni és körébe vonhatni minden mesterkedés nélkül a nevelő tevékenység összes ágait, a testi neveléstől kezdve fel egészen a művészi és vallásos nevelésig és fogja megállapíthatni, meddig tartoznak az idevágó behatások a nevelés körébe, mikor maradnak azon kellékeken alul vagy mikor emelkednek már feléjük, mely kellékeket a nevelés fogalma magába zár.

Tehát még egyszer ki kell jelentenünk, hogy mi minden paedagogiát, mely kizárólag valamely nevelési végpont kitűzéséből indul ki, és arra akarja építeni egész rendszerét, elégtelennek tartunk, és azért elégtelennek tartjuk még Herbart rendszerét is (jóllehet benne látjuk min-

den időkre a tudományos, azaz fogalmakból kiinduló és fogalmakkal methodice operáló pædagogia első nagyszabású kísérletét és alapvetését), és annál inkább kell elégtelennek mondanunk a Döring kísérletét is. Sőt hozzá kell tennünk, hogy mindazon végzők között, melyeket a nevelés számára felállíthatunk, és a melyeket állítottak is, alig gondolhatunk kevésbé alkalmast egy tudományos pædagogia felépítésére, mint a boldogság, a jólét fogalmát, még ha oly monistikus módon határoztuk is meg, miként Döring «Güterlehre»-ben tette. Legkevésbé alkalmasnak kell mondanunk azért, mert akármibe helyezük is a boldogságot, ez mindig csak változó tartalmú valami marad, a minek lehet ugyanazon emberre nézve maxima-minimuma, de nincs megszabott tartalma. Mennyivel határozottabb ennél az erkölcsiség vagy az erkölcsi akarat a Herbartféle értelemben, és mennyivel szilárdabb — bár, bevalljuk, a nevelésnek összes functióit nem eléggé magába záró — pædagogiai rendszer emelkedhetik és emelkedett is fel rajta, mint a Döringé. Azaz helyesebben szólva, a Döringé is csak ott kap szilárdabb talajt a lába alá, a hol az eudæmonistikus burokból kihántja a moralismust és ennek kategóriáival operál. Döring pædagiája, miként már fentebb mondtuk, lényeges részében a Herbartéba megy át, és ez adja meg egyes részleteinek becsület, melyet tőlük elvitatni nem lehet, de másfelől ez fosztja meg a rendszer legbecsesebb részleteit az eredetiség és újdonság ama nimbusától, melylyel annyira szeretné magát körülvenni.

Nem tehetünk mást, mint végül olyképen formulázni ítéletünket, hogy Döring pædagiájának ingadozó az értéke. Nem tudományos, azaz nem is consequens és egységes elvű ott, hol nem Herbart-féle nyomokon jár; a hol pedig tudományos és mélyebbtékű, ott Herbart pædagiájának utánzata. Csakhogy oly utánzata, mely sem tartalmi gazdagságban, sem formai szépségben (hozzáértve a stílus előnyeit is) nem tud vetelkedni az eredetivel. S ezért jól tette volna Döring, ha előszava általában, de különösen Herbarttal és követőivel szemben kissé kevésbé önértetes lett volna.

WALDAPFEL JÁNOS.