

## SCHLEIERMACHER PEDAGÓGIÁJA.\*

(Első közlemény.)

Vannak jeles elmeszülemények, melyek a maguk korában bizonyos mostoha körülmények miatt úgyszólván semmi visszhangot sem keltettek, iskolát nem alkotnak és ha még szerencsésebb vetélytársuk is akadt, ennek előtérbe nyomulásával gyors feledékenységbe merülnek. Ilyen sors jutott osztályrészül Schleiermacher Frigyes Dániel Ernő, a kiváló német teologus és filozófus pedagógiai művének is. Ő ugyanis a berlini egyetemen három ízben tartott előadásokat a pedagógiáról (1813/14, 1820/21 és 1826), de ezek közvetlen hallgatóit leszámítva mélyebb hatást alig tehettek a pedagógiai elmélet és gyakorlat továbbfejlődésére, mert szerzőjük nem adta ki nyomtatásban. Mikor pedig halála után kézirati hagyatékából és előadásai után készült jegyzetek alapján Platz K. kiadta (1849), azért nem gyakorolhatott szélesebb körökre termékenyítő hatást e tartalmas elmélet, mert időközben a herbarti pedagógia emelkedik mind nagyobb tekintélyre. Így tulajdonképp napjainkra maradt Sch. igen jelentékeny művének a meg nem érdemelt feledékenység homályából való kiásása és igazságos méltatása. És ez meg is történt és meg is történik, amennyiben a német pedagógia újabb történetírói (pl. *Ziegler*: *Geschichte der Pädagogik*<sup>3</sup> 315—324; *Willman*: *Didaktik als Bildungslehre*<sup>4</sup>

\* *Főforrások*: Schleiermachers *Werke* in 3 Abteilungen (1836—1863) főleg *Dialektik és Entwurf eines Systems der Sittenlehre*. Aus Sch.-s *Leben in Briefen*. Berlin 1860—63. W. *Dilthey*: *Leben Schleiermachers*. Berlin 1870. R. *Haym*: *Die romantische Schule*<sup>2</sup>. Berlin 1906. Th. *Ziegler*: *Die geistigen und sozialen Strömungen des XIX. Jh.* Berlin 1906. Otto *Geyer*: *Sch. Psychologie*. Leipzig 1895. C. *Platz*: *Schleiermachers pädagogische Schriften*<sup>3</sup>. *Langensalza 1902*. Szelényi Ödön: *Sch. vallásfilozófiája*. Békéscsaba 1910. Dr. P. *Diebow*: *Die Pädagogik Sch.-s Halle 1894*. R. *Wichert*: *Die Pädagogik Sch.-s in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik*. Leipzig 1907. *Heubaum*: *Schleiermacher*. *Reins Handbuch VI—VII*. Fried. *Paulsen*: *Geschichte des gelehrten Unterrichts*<sup>2</sup>. Leipzig 1897. Sch. der *Philosoph des Glaubens*. Sechs Aufsätze. Berlin-Schönberg 1910. Dr. A. *Vogel*: *Die philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik*. 1903. P. *Dietering*: *Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen* gewürdigt. Leipzig 1908.

53 s. k.) mind sűrűbben hivatkoznak Sch.-re és a legnagyobb elismerés hangján emlékeznek meg az ő pedagógiai elméletéről. Sch. ezen új életre ébredése némileg összefügg a Németországban csak nemrég megindult Herbart-ellenes áramlattal, amikor is előszeretettel kiemelik Sch. jelességeit, lehetőleg Herbart rovására — éppen nem minden túlzás nélkül. Jellemző erre nézve Natorp Pál következő nyilatkozata: «Sch. ist Psycholog und Ethiker, wie nur irgend Herbart; er ist noch manches ausserdem, was Herbart nicht ist und dabei enthält seine Bearbeitung der Pädagogik, die allerdings nur in der wenig befriedigenden Form von Vorlesungsnachschriften vorliegt, des Wertvollen genug auch für den unmittelbaren Gebrauch der praktischen, sowohl häuslichen wie Schulerziehung. Hier besonders nimmt es Wunder, was eigentlich Herbart ein so ungeheures Übergewicht verschafft hat. Denn Sch. hat als Pädagoge eben nicht Schule gemacht»... stb. (Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Stuttgart 1907. I., 208. lap.). De tartózkodva minden túlzó és elfogult értékeléstől, annyit tényül kell megállapítanunk, hogy Sch. pedagógiája még abban a vázlatyszerű, befejezetlen alakjában is, melyben kiadták, mindenkép megérdemli a komoly, beható tanulmányozást. Széles látóköre, gyakorlati ujjmutatásai, jövőbe látó eszméi, sok termékeny szempontja, melyekkel a jelenben is vetekedő neveléstani áramlatokat kiegyeztetni igyekszik, szinte gyökeresen modern szellemnek tüntetik fel, olyannak, aki ma is a tanulságok és indítások egész tömegét képes nyújtani. De az ő filozófikus szellemű, higgadt, körültekintő teóriája azért is az eddigieknél nagyobb figyelemre méltó, mert az ő rokonszenves személyiségének hű tükörképe. Ő nemcsak száraz elméletíró volt, hanem igazán Isten kegyelméből való pedagógus is, amit egész élete, lekipásztori működése,<sup>1</sup> irodalmi munkásságának javarésze, de főleg pedagógiájának majd minden sora bizonyít. Találón mondja Heubaum: <sup>2</sup> «Wir haben Sch.-s Werk vor allem als den Ausdruck einer künstlerischen Virtuosität zu nehmen, die in dem Gefühle genialer pädog. Begabung sich selbst darstellt und diese Selbstdarstellung sich und anderen in wissenschaftlichen Zusammenhänge zum Bewusstsein bringt... Die einzige wissenschaftliche Begründung, auf die Sch.-s System Anspruch macht, ist keine andre, als die der organ. Einheit in der eigenen lebendigen Persönlichkeit».

E két okból tehát kellemes, bár nem épen könnyű feladat Sch.

<sup>1</sup> Mint lelkész többször prédikált a gyermeknevelés kérdéseiről. Három beszédet közöl Platz a Sch. pedagógiájának függelékül. 591—628.

<sup>2</sup> Rein Encyclopädie VI, 119.

pedagógiájának megismertetése, mert elmélete szorosan összefügg személyiségével, melyből eredt és a korról, melyben írónk élt és működött és melynek szellemi arculata félreismerhetetlenül tükröződik annak tartalmában és formájában egyaránt. Így tehát jelen dolgozatunkban nemcsak a kérdéses pedagógiai műre, hanem, amennyire ennek megértéséhez szükséges, a szerző egyéniségére, működésének egészére és a kor eszméire és törekvéseire is ki kell terjeszkednünk.

**A kor és az egyéniség.** A XVIII. sz. 80-as éveitől kezdve Németországban egy új szellemi világ van keletkezőben, egy új világnézet körvonalai bontakoznak ki és ezzel egyszersmind új nevelési ideál kezd tért hódítani. Ez, az új világnézet — mert nemcsak új költői vagy pedagógiai irányzatról van szó — melyet jobb név hiányában *romanticizmusnak* nevezhetünk, főképp Herderrel és Goethével indul meg, tetőpontra emelkedik a német romantikában, azután mint uralkodó világnézet elhanyaglik, de értékes elemei átmennek az európai emberiség szellemi életébe és ott ma is tovább élnek. Ez az új világnézet minden előtt a felvilágosodással helyezkedik ellentétbe és hívei ép úgy a Sturm és Drang költői, mint a nagy klasszikusok (Lessing, Goethe, Schiller stb.) mint végül a tulajdonképi romantikusok sorából kerülnek ki. Mert teljesen igaz van Joachimi-nak,\* hogy a romantika és a Goethe-Schiller-féle klasszicizmus nem ellentétek, hanem két egymást kiegészítő oldal, sőt, hogy a romantika programja a klasszicitást is magában foglalja.

Hiszen tudjuk, hogy ezek a nagy klasszikusok is azzal kezdtek, hogy harcoltak a középszerűség, a hamis szabályok, a merev dogmatizmus, a nyárspolgári eszmék, a kicsinyes szempontok ellen, a kedélyélet és fantázia felszabadításáért, magasztosabb emberiségi ideálok («humanitás») felállításáért, és a lángelme szuverenitásáért. Ugyanezért küzdött — bár nem egyszer szertelen nagyzsolással — a romantika is, csak hogy míg a klasszikusok az antik világ felé fordultak, mert ott vélték a nemes humanitás megtestülését megtalálni, addig a romantikusok főképp a germán középkort és Shakespeare-t választják forrásul és normául, de ezért tisztelik őket a klasszikus világot is, amíg viszont a klasszikus írók is bálványozzák Shakespeare-t és adóznak maguk is a romantikus költészet szellemének, jeléül annak, hogy egyes eltérő esztétikai nézeteik ellenére mégis egyazon világfelfogás alapján állanak. Ennek előkészítéséből pedig Winckelmann, Lessing, Kant, Rousseau, Herder stb. egyaránt kivették részüket. De mik is voltak az új világnézet főbb vonásai? Minden előtt késhegyig

\* M. Joachimi: Die Weltanschauung der deutschen Romantik. 1905. 3. lap.

menő harc az ész ama kultusza ellen, mely a felvilágosodás uralkodó jellemzője. Az a meggyőződés hatotta át a felvilágosodást, hogy mindent a világon az ész fundált ki, a nyelvet, vallást, jogot, művészetet egyaránt, hogy mindennek az ész a kútforrása és normája, hogy az élet elavult hagyományos formáival és visszaéléseivel szemben csak az észszerűségekre kell hivatkozni és annak rendelkezései szerint az életet egészen új alapra helyezni. Ez a gondolat pedig bizonyos mechanizmushoz vezetett, mely nem tudott a valóság lényegébe hatolni, nem tudta annak végtelen gazdagságát felölelni. Ezért nem érti meg e világfelfogás a történeti életet, a történeti fejlődés fogalmát, ezért képtelen a mult méltatására, de képtelen az irracionális tényezőkre, a művészet és vallás helyes értelmezésére is. Igazán új világot fedeznek tehát föl azok, akik az ésszel szemben a szív-akarattal és képzelet jogaira hivatkoznak, akik sejtik, hogy az emberi és a történeti élet nem pusztán mechanizmus, hanem organikus fejlődés és ezért megbecsülik a fennálló intézményeket, helyesen értékelik a multat, bepillantanak a művészet és vallás titkaiba és hangoztatják a genialis és individuális elemek fontosságát. «A racionalizmus egész filozófiája a matematikai fizika és mechanikai természet-filozófia alapkategóriáival operál, az új filozófia pedig láthatóan magán viseli a szellemi tudományok és a művészet hatását». (Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher stb.) Mivel pedig a pädagogia mindig és mindenütt a szociális viszonyok hatása mellett az uralkodó világnézet bélyegét viseli magán, természetes, hogy eltérő lesz a két kor szak pädagogiai felfogása is. A felvilágosodás pädagogiáját jellemzően képviselik Basedow és Trapp munkái és egyéniségei, az új kor szakét Herder, Fichte, Schleiermacher, Pestalozzi. Amott utilisztikus és praktikus szempontok dominálnak, józan, realiztikus életcélok, nyárspolgárius morál, sekély optimizmus, a fő az egyéni boldogság, a nevelés feladata pedig ily boldog emberek képzése. Itt idealisztikus szempontok érvényesülnek, a szív jogainak megbecsülése, az esztetikai érzés fejlesztése, akárhányszor fellengző idealizmus nyomul előtérbe, mely a valóság követeléseit elhanyagolja. A filantropinizmustól kedvezésben részesített reális tárgyak ismét háttérbe szorulnak a klasszikus nyelvek és irodalmak előtt (ez a neohumanizmus, melynek különben dicséretére legyen mondva, hogy már nem újítja meg a renaissance ama tévedését, hogy az ókorban egy örök időkre szóló feltétlen norma kinyilatkoztatását látta), a nevelés célja szép harmónikus egyéniségek képzése, de ez az erős individualisztikus vonás csak kezdetben jellemzi a romanticizmust, az etikai momentum erősebb hangsúlyozásával, nemkülönb a politikai események hatása alatt mindjobban érvényesül a szociális és nemzeti elem, amit Goethe,

Fichte, Pestalozzi és Schleiermacher fejlődésrajza kitűnően illusztrál. Ez volna, természetesen csak elnagyolt vonásokban a romanticizmus korának és világfelfogásának a képe. E kornak a szülötte Schleiermacher, meg is találjuk rajta is és művein is e kornak majd minden vonását. Pädagogiája is e kor terméke, de tudjuk, hogy mikor megjelent, már hanyatlóban volt a romantikus világfelfogás és azután előre árnyékot vet rá az a gondolkodó, aki pedig irónk kortársa: Herbart (1778—1841.). Valóban Herbart a romanticizmus korának a szülötte ugyan, de szellemirányánál fogva, mint a józan ész inkarnált ösképe, voltakép a felvilágosodás korának utolsó képviselője. Gondolkodásának a jellege: inkább mechanikai-matematikai, mint organikus-filológiai. Paulsen kitűnően jellemzi: \* «Er (Herbart) stand eine verständige und unenthusiastische Natur dem romantisch-nationalen, spekulativ-phantastischem Humanismus fremd gegenüber, ihrer Grundrichtung nach gehören seine philosophischen und religiösen, seine politischen und pädagogischen Anschauungen der Denkweise der Aufklärung an . . . Er ist mit nichten ein romantisches Gemüt, dem neuen Kult der Griechengötter seitens humaner Dichter und Philologen setzt er seinen alten hausbackenen Aufklärungsglauben an die Vorsehung entgegen» . . . Természetesnek tarthatjuk, hogy ilyen egyéniség nevelésmélete a romanticizmus fénykorában nem juthatott diadalra, hogy az ő reális szellemű tudományos rendszerét és nevelési módszerét ez időben agyonhallgatták. De a romantikus költészet bukásával, a realizztikus gondolkodásmód előtérbe nyomulásával, a természettudományok fellendülésével feltámad a Herbart csillaga és hovatovább fényesebbé lesz, a romantikus filozófusok és pädagogusok pedig háttérbe szorulnak, tehát Sch. nem érvényesül most sem jelentősége szerint. Annyi tény különben, hogy Herbart nagy érdeme a pädagogia tudományos alapvetése tekintetében vita tárgyát alig képezheti. Ő alapozta meg a pädagogia tudományos rendszerét, ő állított fel igen szerencsés normákat a tanítás és tanulás folyamatainak megvilágítására és tette Comenius óta először a neveléstan kérdéseit pontos tudományos vizsgálódás tárgyává. Így szinte természetes következmény volt, hogy egyidőre Németországban egyes úralomra emelkedett a nevelési elmélet és gyakorlat terén, lelkes tanítványai, Ziller, Stoy, Rein, Flügel s mások fáradozásán folytán. De azért hibái és egyoldalúságai előtt sem lehetett sokáig szemet hűyni. Az alapgondolatot már Schleiermacher hibáztatta a Zöllner-ről 1805-ben írott bírálatában, t. i. azt, mintha a növendék jellemét képzetkörének átalakítása által lényegesen befolyásolni lehetne. (So dass,

\* Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts. II. 241 és 243 lap.

wenn man nur der Darstellung glaubt, die Absicht lediglich dahingeht, die Verbesserung der Gesinnung durch allerlei einzelne Kenntnisse zu bewirken, die man dem Volke beibringt, welches ein höchst leerer und unglücklicher wäre.)\* Sch. éles szeme ezzel valóban a herbarti pädagogia egyik sarkhibájára mutatott rá: egyoldalú intellektualizmusára, holott ő maga fölismerete, hogy az akarat nem a megismerésből fakad és hogy egyáltalában az akaratra és érzületre való hatás csak közvetett lehet. És mégis, mikor a modern német pädagogiában az akarat és érzelem nevelését kezdik hangsúlyozni az intellektualisztikus irányzattal szemben, mikor megindul a küzdelem az elhatalmasodott herbarti iskola ellen, nem Schleiermacher, hanem Pestalozzi zászlaját lobogtatják Herbart ellenzői. Ismert dolog, hogy Natorp Pál, a marburgi egyetem kitűnő képzettségű mély járatú filozófusa azt igyekszik bebizonyítani, hogy Herbarttal szemben Pestalozzi találta meg a helyes utat, hogy ő az, aki intuíciójával eljutott a kanti filozófia eredményeihez, ő hangoztatja kellőleg a nevelés szociális oldalát és megfelelően, kiemeli a normatív tudományokat stb. Ebben kétségtől sok túlzás van. Pestalozzi ugyan nemes lélek volt, aki rajongott a népoktatás ügyéért, de semmikép sem volt rendszerező elme és fogyatékos ismereteinél fogva épenséggel nem volt arra hivatva, hogy a pädagogiát, mint tudományt elméletileg megalapozza. Személyiségétől, sőt működésétől gazdag indítások indultak ki, de tudományos tekintetben össze sem mérhető Herbarttal, sőt szigorúan véve ép a nagy elméletírók sorában nincsen is helye. Natorp szerint Pestalozzi a romantizmus korának legsajátosabb kifejezője; mi ezzel szemben azt valljuk, hogy Schleiermacher sokkal hívebben, mélyebben, tudományosabban fejezi ki ezt a kort, enyhítve annak túlzásait harmónikus egyénisége szerencsés adományaival és egyúttal anticipálva a következő korszak törekvését. Így ha nem is tartjuk szükségesnek az ő elméletét a Herbarté ellen szegezni és a Herbart dicsőségét kisebbiteni, de annyit feltétlenül kimondhatunk, hogy ő méltóképp sorakozik Herbart és Pestalozzi mellé, sőt mintegy a kettőnek jelességeit összefoglalja, bár magától értetődik, hogy az ő elmélete sem tökéletes és örök időkre szóló, amint ilyen pädagogiai rendszer nincsen is, mert ezt a feladatot minden kor újra a maga sajátos eszközeivel megoldani kénytelen.

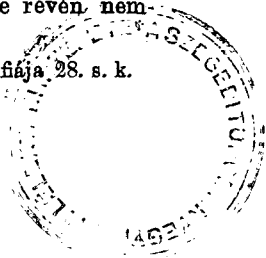
Sch.-ben (1778—1834.) — mint mondottuk — a romantikus világfelfogás általános vonásai egyéni színezetet váltottak, illetve egyéniségéhez képest módosultak, de a lényegét véve, az ő pädagogiája és személyisége csakis az említett világnézet álláspontjáról ért-

\* Aus Schleiermachers Leben in Briefen IV, 596. lap.

hető meg. Erősen receptív szellem volt, akiben a herrnhuti kegyesség, a kanti ismeretelmélet, Spinoza panteizmusa, az individualitásnak Leibniz-féle felfogása, Schiller etikai esztheicizmusa, a Schelling-féle természetfilozófia, a platonai dialektika és természetesen a romantika szubjektívizmusa és szívkultusza sajátos, de éppen nem eklektikus módon egybeolvadt.\* Szellemének volt annyi ereje, hogy e látszólag heterogen elemeket magához idomítsa, áthasonítsa, vonzó egyénisége egységében összefoglalja, másrészt ép e sokoldalú és sokrétegű gondolat tartalom vált irodalmi működésének és így pädagógiai elméletének a javára.

Papi családból származván, maga is teológiai tanulmányokat folytatott, de ezek mellett mindig szívesen beletemetkezett a filozófiába és filológiába is, kivált a Halleban töltött évek alatt (1787—89.). Szempontunkból különösen fontos, hogy mint gyakorlati nevelő is működik, amennyiben 1790-ben házitanítóságot vállal a Dohna grófnál Schlobittenben. Itt a 14 éves Lajos grófot oktatta, azonkívül a két grófnőnek előadásokat tartott a széptudományok köréből. Itteni tartózkodásának végét vetett az az ellentét, mely az öreg gróf és az ő pädagógiai felfogása között fölmerült (1793.). De hogy működése maradandó hatással volt, mutatja az a körülmény, hogy a grófi családdal élethossziglan fenntartotta a baráti összeköttetést. Jellemző, amit ez időből apjának ír. «Eine jede Periode meines Lebens ist mir bis jetzt als eine Schule erschienen und aus diesem Gesichtspunkte war es wohl Zeit meinen Aufenthalt in Schlobitten zu endigen, denn was ich da lernen konnte, glaub' ich, hatte ich gelernt. Lass nun eine neue Schule angehen, wenn sie auch nicht so angenehm ist.» (Brieft I, 127. s. k.) Egy féléven át (1793 szept.—1794 ápril) a berlini királyi szemináriumban működik («Seminar für gelehrte Schulen»). Nem nagyon kedvezően ítél ez időről (Brieft III, 58.), ami természetes, mert ő nem a tejfölösszájú berlini ifjoncok, hanem érettebb ifjak és komoly férfiak nevelésére, szóval akadémiai nevelésre volt hivatva. 1796—1802-ig ismét Berlinben találjuk, ahol a romantikusokkal való barátsága (Schlegel Frigyes) mély nyomot hágy szellemében. Megírja az «Über die Religion» c. művét, melynek megjelenése 1799-ben epochális esemény volt. Újból el kell távoznia Berlinből, de Stolpeban való lelkészkedése és rövid hallei egyetemi tanárkodása után 1807-ben végleg visszakerül Berlinbe, mely ettől kezdve élete végéig (1834.) az ő szerteágazó működésének történeti színhelye. Lehetetlen ez időből tevékenységének minden mozzanatát felsorolnunk, mindenesetre lekipásztori és egyetemi tanári működése révén nem-

\* Lásd bővebben Szelényi: Schleiermacher vallásfilozófiája 28. s. k.



zete nagy nevelői sorában az első helyek egyikét foglalja el. Csak két, neveléstörténeti szempontból fontos momentumot emelünk ki: az egyik, hogy 1810—1814-ig, mint a belügyminisztérium közoktatási osztályának a tagja tevékeny részt vett a porosz tanügy újjáalakításában. Azontúl nem engedik befolyását érvényesíteni. A másik, hogy a berlini egyetem megalapítására is döntő hatással volt, főleg a «Gelegentliche Gedanken über Universitäten» c. munkálatával.<sup>1</sup> Menyivel más fejlődést vett volna a porosz, sőt a német iskolaügy, ha a nagy műveltségű Humboldt Vilmos — oldalán a vele rokonlelkű Schleiermacherrel — húzamosabb ideig vezethette volna azt; Ziegler Humboldt rövid 16 hónapra terjedt működéséről szólóban periklesi aranykorról beszél.<sup>2</sup> Tehát itt sem érvényesülhetett a maga érdeméhez mérten Sch. pädagogiai rátermettsége. Fontosabb, bár kevésbé mérhető az a személyi hatása, melyet mint egyetemi professzor sok tanítványára gyakorolt. Itt érvényesítette pädagogiai géniuszának minden jelességét, amint ezt Benekétől és főleg Diesterwegtől tudjuk. Személyében egyesült a nevelőnek minden kelléke, mély pszichológiai belátás, önálló kerek világnézet, éles ész, szikrázó elmésség, nemes érzés, lebilincselő, ha nem is magával ragadó előadás, végül az a képesség, hogy hallgatóinak gondolatvilágába tud leszállani és őket onnan saját régiójába emelni. Jellemének legszembe-tünőbb vonása mély vallásossága mellett erős etikuma. Ez óvja meg romantikus barátjai sok ballépésétől, akiket nem követ sem a politikai abszolutizmus és egyházi reakció terére, sem pedig az erkölcsi nihilizmus ingoványaiba. Ő volt ez évtizedekben, melyeket meglegyintett a francia forradalom individualisztikus radikalizmusa, a nemes, tiszta erkölcsi alapon nyugvó individualizmus egyik kiváló képviselője. Talán szerencséje volt, hogy nem volt igazán művészlélek, hogy nem rendelkezett mélyebb művészi fogékonysággal (csakis az egyházi szónoklat terén érvényesíthette a benne rejlő korlátolt művészi hajlamot) és ezért sem engedett az eszhetikai világnézettel rendszerint együtt járó csábításoknak. Fiatalabb korában őt is megragadta a romantika forradalmi hangulata, de természete szerint nem született forradalmárnak; konciliáns békeszerető jellemsajátsága megóvta a végletektől, amiért csak természetyszerű, hogy filozófiájában, teológiájában és pädagogiájában egyaránt közvetítőnek bizonyul és sokszor igazi művészkedéssel az ellentétes álláspontok kiegyeztetésén fáradozik.

<sup>1</sup> Lásd Szelényi: A tudomány egyetem lényege Magy. Pädagogia 1911.

<sup>2</sup> Ziegler: Geschichte der Pädagogik. München 1909. 295. lap. Lásd még Spranger: W. von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910. Ism. Teveli Mihály M. Pedag. 1910. 631. s. k.



Sch. filozófiájának alapvonalai. Valamint Sch. személyiségének eredetisége és kiválósága lényének etikai alapvonásában keresendő, úgy műveiben is a súlypont az etikai oldalra helyeződik. «Az etika mintegy az a kristályozódó pont, melyhez a többi művei csatlakoznak.» A pädagogiájában is igen erős ez az etikai vonás, bár Sch., hogy annak önállóságát megőrizze, azt lehetőleg függetlenteni igyekszik az etikától, főleg utolsó előadásaiiban, ami azonban neki csak félig sikerült. Mindenesetre kötelességünk e helyen Sch. filozófiájának legalább a vázlatát, de főleg a dialektikáját és etikáját bemutatnunk, hogy mintegy a háttérrel világítsuk meg, melyről az ő pädagogiai elmélete lerajzolódik.\*

A dialektika Sch. ismeretelmélete és metafizikája. Szerinte a gondolkodás az által lesz tudássá, hogy a szükségesség tudata kíséri, általános érvényű és a dolgok létének megfelelő. Létre jön pedig a tudás, a tapasztalás és az ész, azaz az organikus és az intellektuális funkció közreműködése által. Az első adja a tudás anyagát, a másik a formáját, de megismerésünk formái a lét formáinak felelnek meg. A dolgok azért és úgy vannak, amiért és ahogy őket gondoljuk: vagyis a tudás lehetőségének a feltétele a lét és a gondolkodás azonossága. Ha az organikus funkciónak a reális (= természet), az intellektuális funkciónak pedig az ideális (= szellem) felel meg, minden gondolkodási aktus az ideális és reális tényező összekapcsolása. Ha két szubstancia volnának, megegyezésök érthetetlen maradna, érthetővé csak azáltal válik, hogy a természetet és szellemet egyszemélyes szubstancia tulajdonságainak fogjuk fel. Az abszolútum tehát a realitás és idealitás indifferenciája. Sch. tehát Schellinghez közeledik, mikor azt tanítja, hogy a természet és szellem ideális és reális végső elemzésben egyek, a különbség köztük csak az, hogy Schleiermачernél az identitás csak postulatum: a transcendens, az abszolútum megértése szerinte lehetetlen, de felvétele szükségképeni. (Igaz azonban, hogy Sch. sem marad mindig hű ezen álláspontjához.) Nevezetes vonás, hogy itt is közvetítőnek mutatkozik be, amennyiben ismeretelmélete idealrealizmus, mely metafizikai idealrealizmushoz vezet. A pädagogiára való tekintettel a dialektikából ki kell emelni a következőt. A gondolkodás Sch. szerint mindig ellentétek között halad, mely ellentétek csak az abszolútumban azonosulnak. Ez ellentétek közül különös fontosságú az általános és különös ellen-

\* V. ö. a következőkre Geyer, Wickert és Diebole. műveit, továbbá Überweg és Fawkenberg filozófiatörténeteit, de főleg Sch. Dialektik §: 87, 107, 108, 133, 153, 154, 172, 180, 214, 231. Ethik: § 46, 47, 59, 60, 75, 81, 113, 124, 126, 258, 268, 278, 283, 287.

téte. A tudás mint gondolkodás ugyanis csak a fogalom és ítélet formái alatt hajtható végre. A fogalom lényege pedig a különösnek az általános alá való rendelése. Ez az ellentét összeolvad az individuális-identikus, illetve az individuális-univerzális ellentétével, ezekre nézve pedig kijelenti, hogy nem állandók, hanem relativ ellentétek, melyek tényezői folyton egymásra hatnak, ez pedig lehetővé válik a minden egyedben lévő receptív és spontán tevékenység között. Ezen funkciók különböző viszonyán alapszanak a személyes különbségek, melyek az egyének sajátlagosságát megalapítják (nem, tehetség-hajlam, temperamentum); nevezetes itt, hogy Sch. az individualitást nemcsak metafizikailag méltatja, mint Leibniz, hanem pszichológice is.

Fontosabb a pädagogia szempontjából Sch. etikája. Ez a műve igen tág területet ölel fel és Kant meg Fichte formális és absztrakt moráljával szemben az erkölcsiséget oly természetműködésnek fogja fel, mely az életnek mind célszerűbb alkatát hozza létre. Sch. olybá akarja feltüntetni, mint ama kölcsönös élet tagját, melyet a természet és szellem, a lét e két pólusa egymással folytat. Az emberi tevékenység már most két irányra oszlik, melyek egymást feltételezik, az egyik az ész azon sajátlagos működése, mellyel uralmát a nem észszerű felett biztosítja (Organisieren, Spontaneitát, Produktivitát), vagyis egyszerűen akarás és cselekvés; a másik eszünk azon funkciója, mely nem vonatkozásokat állapít meg köztünk és a dolgok közt, hanem eme vonatkozások értelmét jeleníti meg. Ez a «Symbolisieren»-receptivitás, azaz megismerés. Az etika alapgondolata, hogy az ész hat a természetre. Az ész és természet minden egysége, mely az észnek a természetre irányuló hatása által létrejön, «jót» eredményez, mely tehát mindig az ész és természet meghatározott oldalainak együttléte. Az erkölcsi cselekvés célja a legfőbb jó, azaz a természet és ész egységeinek összessége. Az «Organisieren» és «Symbolisieren» ellentétével kereszteződik az erkölcsi cselekvés általános (identikus) és individuális jellege. Sch. az individualitás követelését egész életén keresztül hangsúlyozta, de sohasem túlozta úgy, mint romantikus társai, belátván azt, hogy csak az egyes és az egész, az individuum és a közösség közötti élénk kölcsönhatás biztosítja a lét harmónikus gazdagságát. A közösség pedig nála az etikai organizmus egész rendszerét foglalja magában: család, szabad társalkodás, állam, egyház, tudomány. A közösség ezen gazdag fogalma Sch. *gyakorlati filozófiájának* egyik legfőbb jellemvonása és egyuttal kiválósága. De eddig Sch. etikájának csak első részét vázoltuk, a legfőbb jóról szóló tant., de szükségünk van az erénytan néhány kategóriájára is (csak a harmadik részt, a «kötelességtan»-t mellőzhetjük itt teljesen). Sch. itt

is két fogalmat állít szembe: «Die Tugend als reiner Ideagehalt des Handelns ist Gesinnung, die Tugend als unter die Zeitform gestellte Vernunft ist Fertigkeit». (System der Sittenlehre § 294.) Ezeket sem szabad egymástól szigorúan elválasztani, csak arról lehet szó, hogy majd az egyik, majd a másik oldal vergődik túlsúlyra. Az érzület mintegy az erény lényege, a készség annak megvalósítása. Amaz az erkölcsiségnek ideális, emez pedig reális oldala. Az egyik az erénynek a belső, a másik annak külső eleme.

Sch. pädagogiája szempontjából főleg két gondolatsor fontos az etikában: az egyik, hogy a nevelés célja kérdésénél egyformán mérlegeli az individuális és szociális feladatot; a másik, hogy a nevelés munkájánál felhasználja az érzület és készség (gyakorlás) kettősségét. E vázlatos fejtegetésekkel jobbra elhárítottuk azokat az akadályokat, melyek írónk pädagogiai elméletének megértését megnehezítik, vagy legalább megvilágítottuk azt a helyet, melyet pädagogiája gondolatrendszerében elfoglal. Így tehát már áttérhetünk tulajdonképeni tárgyunkra.

**A pädagogia tudományos megalapozása.** Általános szempontok. Sch. szerint a pädagogia olyan elmélet, mely az idősebb és ifjabb nemzedék viszonyából kiindulva azt a kérdést veti fel, hogy mi a szándéka az idősebb generációnak az ifjabbikkal? Ez volna a pädagogia alapkérdése. Ha az idősebb nemzedéknek ezen tervszerű behatása hiányzanék, akkor minden későbbi nemzedék az előbbi mellett messze elmaradna, újonnan kezdene mindent és így az emberi nem fejlődéséről sem lehetne szó. Sch. tehát már világosan látja, hogy a nevelés speciálisan emberi funkció, mely abból ered, hogy az ember történeti lény, amint ezt nálunk különösen Kármán fejtegette mélyrehatóan. («A folyton fejlődő emberiség munkája megköveteli azt, hogy egyetlen nemzedék se tekintse feladatát azzal befejezve, hogy társadalmi életét alakítja, vagy gazdagságát gyarapítja, vagy irodalmát emeli, hanem gondoskodnia kell arról is, hogy legyen, aki átvegye azt, amit teremtett és folytassa azt, amit ő megkezdett.» Kármán: A pädagogia helye a tudományok sorában. L. még Weszely: A modern pädagogia útjain. 1. feje.) Az idősebb generáció által gyakorolt ez a behatás első sorban etikai behatás, úgy hogy a nevelés elmélete tulajdonképp egy szorosan az etikához csatlakozó műtan (Kunstlehre), vagyis alkalmazott etika, ami szigorúan véve a pädagogia tudományos önállóságának feláldozását jelentené. Írónk sok nyilatkozata csakugyan erre mutat, de ő e dologban épen nem következetes, hanem más alkalommal meg szeretné őrizni a pädagogia függetlenségét, különösen 1826. évi előadásában («Nun haben wir uns die Grenze stecken müssen, nicht in andere Disciplinen

hinüberzuschweifen und aus ihnen das Gesetz herüber zu nehmen». P. 86.)\* Majd kijelenti — Platon hatása alatt, — hogy a politika is etikai tudomány és hogy e kettő: a pädagogia és politika egyforma kezelést igényel. A politika nem érhet célt, ha a pädagogia nem képezi annak integráló részét, vagy nem áll mellette, mint kifejlett tudomány. Ezzel Sch. elérte a keresett álláspontot, melyet így fejez ki: Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhangende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert. (Id. m. 10.) Egyszóval a pädagogia mégis csak az etikától van feltételezve, ez tűzi ki számára az elérendő célt, de mivel az etikai cél a különböző etikai rendszerekben különböző, általánosan elfogadott etikai teória pedig nincs, *nem lehet általános érvényű pädagogia sem.* Sch.-nek igazat adhatunk abban, hogy még nem írtak minden népre és időre szóló pädagogiai rendszert, hogy minden ilyen elméletnek idői és nemzeti korlátai vannak, úgy hogy minden kor és minden nemzet természetesen a mult tanulságainak felhasználásával és a jelen kultúrára támaszkodva az új elmélet felállítására van hivatva. De már nem követhetjük őt abban, mikor kifejti, «hogy a nevelés akkor jó és erkölcsös, ha a társadalom erkölcsi álláspontjának megfelel, tehát a nevelésemélet csak egy meghatározott erkölcsi belátás területére vonatkozhatik». Mert nem tudhatni, vajjon ez a terület összeesik-e a nemzeti korlátokkal vagy még szűkebb térre szorul, ami nem volna helyes, mert az általános etikai normák széttörik a nemzeti korlátokat és egyetemes érvényt igényelnek, másrészt bajos a nevelést függésbe hozni a társadalom, az összesség erkölcsi felfogásától, az erkölcsi közvéleménytől, mikor az azt képező egyesek erkölcsi felfogása annyira különböző. Sch. hiányául róhatjuk fel, hogy elmulasztja az etikai tudomány biztosabb alapjára fektetni az ő elméletét, hogy, bár folyton antropológiai és etikai elvekkel operál, nem helyezi erre a bázisra pädagogiáját. Ebben Herbart túltett rajta, aki határozottan kijelenti: «P. als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und der Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse.» (Umriss pädag. Vorlesungen 7. lap. Reclam.) Abban különben megegyeznek, hogy a pädagogiát e két tudománnyal hozzák kapcsolatba. A mai pädagogia tudva-

\* Legvilágosabb ez a kitétele: «Sie (= die P.) ist eine von der Sittenlehre ausgehende Disciplin, von dieser abhängig auf der einen Seite, ihre Realität selbst begründend auf der anderen. Id. m. 419. A nevelés definíciója ez: Erziehung ist die Einleitung und fortführung des Entwicklungsprocesses der Einzelnen durch äussere Einwirkung. Id. m. 419. Bizonyára nem kielégítő.

levőleg már jóval több segédtudományra támaszkodik. Így pl. Dürr (Einführ. in die Pädagogik 1908) főleg az értékelméletben, Natorp pedig (Sozialpädagogik 1899) és Philos. u. Pädagogik 1909.) az összes normatív tudományokban keresi a pädagogia alapvetését.

Dr. SZELÉNYI ÖDÖN.

## KÍSÉRLETI VIZSGÁLATOK A GAZDASÁGOS TANULÁS KÉRDÉSÉHEZ.

(Mily viszonyban áll a megtanulandó anyag mennyisége a megtanulásra fordított munkához?)

(Második, befejező közlemény.)

A következő kísérleteket *Ranschburg* egyet. magántanár úr lekötözött szivessége folytán a gyógypädagogiai intézet hallgatóival folytathattam. Köszönetemet kell kifejeznem úgy a tanár úrnak, mint hallgatóinak e szivességükért. A kísérleti személyek mindegyike a kívülről való betanulással napról-napra nagy mértékben foglalkozott, így előkísérleteket nem is folytattam. A kísérletek mindegyike négy napon át tartott.

Az első kísérleti személy *M. Gy.* úr volt. A szöveg hosszúsága 24—72 szótagos. A 12 kísérleti adat eredménye:

A megtanulandó anyag nagysága	Az első hibátlan felmondáshoz szükséges ismétlés	Középhiba	Kísérletek száma
24	3	0·6	3
48	7	0·7	3
60	8	1·5	3
72	11	2·2	3

*Az ismétlések növekedése itt is erősebb, mint a szótagnövekedés.*

A következő kísérleti személy *V. S.* úr volt. Ugyanolyan hosszú szövegeket használva szintén 12 kísérleti adatot nyertem.

A megtanulandó anyag nagysága	Az első hibátlan felmondáshoz szükséges ismétlés	Középhiba	Kísérletek száma
24	4	0·7	3
48	6	2·3	3
60	10	1·5	3
72	14	0·4	3