

tanulókat a főbb tárgyakban — miként említettük — előhaladottságuk szerint külön-külön csoportosították és tanították, amely rendszerhez legalább a nyelvekben és a matematikában előbb-utóbb mégis csak vissza kell térnünk.

Kétségtelen, hogy tanterveink megalkotói a koncentráció elvét tartották szem előtt. Ámde abba a tévedésbe estek, amelyben volt *Rochow* és *Jacotot*. Azt hitték, hogy a jól kicirkalmazott tanterv teljes egészében helyet foglal a tanuló lelkében. És nem látták azt, hogy éppen a tantárgyaknak osztályok szerint való összeforrasztása legtöbb esetben akadálya a fokozatosan haladó nevelőoktatásnak, a lelki koncentrációnak.

Ezt az akadályt pedig ne kicsinyeljük!

«Nincs a világtörténelemnek oly korszaka, mondja *Treitschke*, kivéve talán a római császárság süllyedésének századát, amelyben a lelki élet széttűllése oly nagymérvű lett volna, mint napjainkban.» «És — teszi hozzá — a legnagyobb veszély, mely a modern civilizációt fenyegeti, a belső meghasonlásban áll.»

Herbart követői azért tulajdonítanak oly nagy fontosságot a mester eszméinek, mert ő az első, aki megmutatta, miként kellene oktatás útján a lelki élet harmoniáját megalkotni.

Bizonyos, hogy a gondolatok, érzések és vágyak ezt a harmoniáját a tanítás egymaga nem biztosíthatja. De kétségtelen az is, hogy ha az oktatás ez irányban valamit tehet, azt nem tantervekkel, hanem a *Herbart* elve szerint történő koncentráció útján teheti csak.

Dr. GOCKLER LAJOS.

SCHLEIERMACHER PEDAGÓGIÁJA.

(Második közlemény.)

Az általános érvényűség kérdése azzal a kérdéssel függ össze, hogy milyen legyen az elméletnek a formája: tisztán tapasztalati, úgy hogy az összes maximák nem egyebek, mint a tapasztalat eredményei vagy pedig spekulatív, úgy hogy az összes szabályok az emberi természet fogalmából vezettetnek le? Sch. e kettő összekapcsolását kívánja, mert a nevelés elmélete csak a nevelés spekulatív elvének alkalmazása bizonyos adott tényleges alapokra. Arra a kérdésre ugyanis, hogyan nevelendő az ember, csak a jó eszméjéből meríthető a felelet, mikor pedig a nevelés arra törekszik, hogy az embert a jó eszméjének megfelelőleg kiképezze, az általános formula függésbe kerül a tényleges viszonyoktól.

Láttuk, hogy a nevelés céljának meghatározása az etikából van

kölcsönvéve, de az így nyert feladat teljesítése bizonyos korlátozó-sokkal kénytelen számolni. A nevelés kezdőpontja ugyanis az ember fizikai-pszichikai természete, az individualitás a maga eredeti arva-valóságával. Ezen kérdések vizsgálódásánál a fiziológia és pszichológia területére jutunk, csak hogy Sch. úgy érzi, hogy itt még kevésbé biztos talajon állunk, mint az etikánál. Mindenesetre fel kell tételezni, hogy minden ember a különböző hajlamok, képességek meghatározott viszonyával rendelkezik. A pedagógiának ki kell kerülnie úgy a nevelés korlátozottságának, mint a mindenhatóságának túlzott felfogását. A nevelés nem csinálhat az emberből mindent, hanem figyelembe kell venni az emberben kezdettől fogva lakozó öntevékenységet. Az első teendő tehát ennek a kicsalogatása és irányítása. (A nevelés processzusában ezen szubjektív, öntevékeny tényezőnek a kiemelése nagy érdeme Sch.-nek¹ Herbarttal szemben, kinél az kellő érvényre nem juthat.) A pedagógia — folytatja Sch. — csak annyiban engedi magát befolyásoltatni az említett egyéni különbségektől, amennyiben nem ellenkeznek a jó eszméjével, vagyis megengedi az összes, a rosszon kívül eső sajátosságok kifejlesztését. Így tehát megkívánja a nemzeti sajátosság kifejlesztését is, bár annak teljes jelentőségét még nem ismeri fel. De nem osztozik a felvilágosodás és némely neohumanista kozmopolita lelkesedésében sem, mert kijelenti, hogy a nevelésnek nemzetinek («volkstümlich») és általános emberinek kell lenni (i. m. 22—24. lap).

Láttuk a nevelés kezdőpontjánál felmerülő kérdéseket, nézzük most a végpontot, vagyis az etikai célt közelebbről. Itt két feladat fonódik össze, egyfelől a cél az egyes személyes sajátosságának a kialakítása, másfelől akkor áll elő a nevelés végpontja, ha az egyest átszolgáltathatja az állam, egyház, szabad társas közlekedés és tudásban folytatandó közös életnek. (Id. m. 36. és 29. l.) Más helyütt e négy közösség állam, magánélet, egyház, nyelv. 423. lap.)² Tehát a nevelés tartozik az embert hozzáidomítani azon nagyobb erkölcsi egészhez, melyhez hozzátartozik, ime a nevelés individuális és szociális oldalának helyes összekapcsolása! Sch. bár mindig követelte az indivi-

¹ Der Mensch ist *durchaus ein Selbsttätiges* auch in demjenigen, was überwiegend durch die Einwirkung anderer hervorgerufen wird. Id. m. 27. lap.

² A nevelés céljának illetően megállapítása megfelel Schneller István érdemes pedagógiai rendszere ú. n. harmadik, vagyis a tiszta éniség (= erkölcsi személyiség) fokozatának, amikor az érzéki éniség egoisztikus és a történeti éniség altruisztikus etikája közötti ellentét ki van egyenlítve: az egyes nem magában él, hanem él a közösségben. (Pedagógiai dolgozatok. I., továbbá Jézus Krisztus a nevelésnek elve 1903.)

dualitás jogait, de lassankint lenyeste az ő romantikus szubjektívizmusának a kinövéseit, amint azok ifjúkori művében *Monologen 1800* (melyet nem ok nélkül vetettek össze Nietzsche *Túl az erkölcs világán c. művével*) jelentkeznek, belátván, hogy az egyéniség csak a társaséletben fejtheti ki magát. Helyesen figyelmeztet arra is, hogy mindenkép azon kell lenni, hogy a jelzett etikai értékterületek közt összeütközés ne származzék. Ha pedig emez életközösségek között mégis ellenmondások jelentkeznek, ez mindig annak a jele, hogy azokban tökéletlen állapotok uralkodnak. Erre való tekintetből a nevelésnek olyképp kell berendeződni, hogy az ifjúság képes legyen a meglevő tökéletlen állapotokba belépni, de egyúttal alkalmasnak mutatkozzék az önként kínálkozó javításokban közreműködni. Úgy hogy összefoglalva mondhatjuk, a nevelés képezi az embert a nagy életközösségek sajátlagos állapota számára, de egyúttal fejleszti a növendékben az erőt és szabadságot, hogy a tökéletlenségek ellen felvehesse a harcot. E szempontból állítja Sch., hogy a nevelés elmélete az az elv, melyből minden erkölcsi tökéletesedés realizálása kiindul és hogy az egész emberi élet lényeges előmozdítása a nevelésen alapszik (i. m. 35.). Amit ma az individualis (Nietzsche, Ellen Key, Gurlitt, Gaudig stb.) és a szociális nevelés (főleg a szociáldemokrácia) elkeseredett harcában a mérsékelték közül oly sokan hangoztatnak, t. i. a két elv célszerű egyesítését, ime nem új dolog, mert Sch. már világosan rávilágított arra, hogyan egyeztetendők össze, pedig a szociális törekvéseket még nem is ismerhette!

Sch. különben kiterjeszkedik egy másik kérdésre is, arra t. i., hogy az emberek az individuális és univerzális viszonyt illetőleg nem egyformák; vannak ugyanis olyanok, akik egyéni sajátosságokkal rendelkeznek, míg mások mindig tömeg, nyáj maradnak. Továbbá vannak olyanok, akik a nyilvános ügyek vezetésére alkalmasak és mások, akik erre alkalmatlanok. Ha ezt az egyenlőtleniséget elismerjük, nem válik-e ép a nevelés feladatává annak az eltüntetése? Írónk itt is eltalálja a helyeset, amikor kijelenti, hogy amennyiben ez az egyenlőtleniség személyi okokból származik, azaz egyéni hajlamokból, úgy ellene a nevelés mit sem tehet. Ha ellenben külső körülményekben rejlik az oka, akkor a nevelés e különbözőséget kezelje úgy, mint aminek el kell tűnnie. Sch. kiemeli, hogy ha ezen szellemi elv szerint járnánk el, akkor a társadalmi osztályok közti súrlódások nem jelennének meg oly kirívóan, úgy hogy itt ismét elénk tűnik a pädagogia nagy politikai jelentősége, denn die Lösung einer grossen politischen Aufgabe liegt in nichts anderem als der richtigen Organisation der Erziehung, alles Revolutionäre aber in der unrichtigen Organisation derselben (i. m. 44.). Vétkes eljárás volna — mondja

Sch. — a nevelés olyatén szervezése, hogy az egyenlőtlenség azon a ponton tartatnék meg, amelyen ma áll.

De akár az individuális, akár az univerzális oldalt nézzük, mind-egyik pädagogiai behatás voltakép egy meghatározott életmomentum feláldozása a jövő számára. Vajjon megengedhető-e etikai szempontból, hogy egyik pillanat csak eszköz a másik számára? Sch. a nehézséget úgy véli eloszlatni, hogy a jövőre vonatkozó minden élettevékenységnek legyen a maga kielégítése a jelenben is. Ez a két mozzanat azonban a jövőre való előkészítés és a jelen kielégítése a nevelés kezdetén egybeolvad és csak a haladó fejlődés folyamán válik ketté, akkor, amikor a növendék maga is megszokta a jövővel törődni. Ami a gyermeki életben a pillanat kielégítése a jövőre való tekintet nélkül, azt játéknak nevezhetni, a jövőre irányuló foglalkozás pedig a gyakorlás. Ennek alapján a következő formula állítható fel: Kezdetben a gyakorlás csak a játéokban nyilvánul, később önálló lesz és mindinkább túlsúlyra emelkedik.

Sch. megemlíti azt is, hogy a tulajdonképeni nevelésen kívül más behatások is érik a növendéket, amelyek megegyezhetnek, de sokszor ellenkeznek is a nevelő behatásokkal. Ha az összes életközösségek teljes erkölcsi tökélyt értek volna el, nem volna szükség a módszeres behatásokra és a nevelés mint külön funkció meg is szűnhetnék. E pontnál új világosság esik a nevelés szerepére. Még egy utolsó kérdés vár az általános fejtegetések során megoldásra és ez az, hogy ki legyen megbízva a neveléssel? Mivel az ember a családban születik és fizikai léte kezdettől fogva támogatásra és ellenhatásra szorul, e funkciók pedig a szülőktől erednek, ép ebben áll a nevelés kezdete. Ennek úgy látszik az a következménye, hogy a nevelés egészének a vezetése is a szülők dolga. Tekintve azonban, hogy a család is csak valami társas közület, polgári egyesület és vallási közösség stb. alá tartozik, amelyek mind, de különösen az állam jogot formálnak az egyesre, e különböző igényeket csak úgy elégíthetjük ki, hogy a nevelést két korszakra osztjuk: az elsőben egészen a ház hatáskörébe van iktatva, a másodikban pedig már új szükségletek merülnek fel, melyeket a család már nem képes kielégíteni, itt kell az államnak közbelépni. Tehát eszerint család és állam volnának a nevelés intézői. Végül feleletet keres Sch. arra a kérdésre is, hogy mennyiben legyen egyforma a nevelés a két nem számára? Sch. bár egyébként előre hirdette a modern feminizmusnak* nem egy gondolatát, itt mérsékeltebb álláspontot foglal el, kiemeli, hogy van olyan időszak, ami-

* V. ö. Dilthey biográfiájában e függeléket: «Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen». 83. s. k.

kor a nevelés ugyanaz lehet mind a két nemre, kivéve a testieket, mert a fizikai differencia eltérő fizikai nevelést követel. Később mind nagyobbá válik a különbség, mert a női nemnek más az államban elfoglalandó hivatása. De azért a magasabb műveltségtől sem szabad a nőt elzárni, «mert törekvéseinek más határt nem szabhatunk, mint a természetadta korlátokat». Gondoskodni kell arról, hogy egyfelől semmi sem történjék, ami a nő természetes rendeltetését zavarja, másfelől, hogy a nő mindenképp segítsék abbéli törekvésében, hogy helyzetét javítsa és a leendő nemzedékre hatást gyakoroljon. E bevezetés után Sch. egy általános és különös részben tárgyalja a nevelő eljárás módjait, az érzület és készség nevelését és a nevelés szervezetét a három korfokozaton keresztül; azaz csak az 1826 és 1820—21-ben tartott előadásainak a beosztása ez, az 1813-ki előadás-sorozat anyaga órák szerint van csoportosítva. Legjobb, ha a nevelés munkája és a nevelés szervezése címek alatt ismertetjük főbb nézeteit.

A nevelés munkája. Pädagogusunk Rousseaura emlékeztetőleg a nevelő eljárás két formáját különbözteti meg: a támogató és akadályozó működést vagy ellenhatást (Unterstützung und Gegenwirkung). Mivel a nevelői ténykedés folytonos véletlen hatásoknak van kitéve, bizonyos óvó vagy elhárító intézkedések mutatkoznak szükségességeknek. A megóvás akkor volna teljes, ha az ellenséges behatásokkal való érintkezés egyenesen lehetetlenné válnék. De ezzel szemben helyesen hivatkoztak arra, hogy nem szabad a gyermeket minden káros befolyástól féltetni, mert különben sohasem tesz szert akarat-erőre, amire pedig az életben szüksége van. Itt is helyesebbnek találja Sch. a két maxima kombinálását és a jelenségek osztályozását azon szempontból, hogy melyeknél szükséges az óvás és melyeknél nem? Általánosságban mondhatni, hogy a női nemnél többször nyílik alkalom az izolálás maximájának érvényesítésére, mint a férfiaknál. Ennek kapcsán Sch. arra is figyelmeztet, hogy a nevelés elméletének szabályai csak akkor alkalmazhatók kifogástalanul a gyakorlatban, ha a *pedagogus helyes érzékkel van megáldva* és az eltérő viszonyokat mérlegelni tudja. Tévedés azt gondolni, hogy e téren oly szabályokat lehetne felállítani, melyek alkalmaztatásuk elvét már magukban hordják és melyeknél vezérlő érzelmre nem volna szükség. Szóval Sch. már sejt valamit abból is, amit ma a «Persönlichkeit Pädagogik» hívei oly fennen hirdetnek! A megóvó és támogató működés egyébként sokszor átmegegyed. Ha pl. valamely beteg inger kifejlődését akarjuk megakadályozni, akkor a különböző életfunkciók és az intelligencia viszonyában harmóniát igyekszünk létrehozni, ami pedig már pozitív, tehát támogató működés és ép ez utóbbi a nevelés lényeges

és elsődleges oldala. Sch. helyteleníti, hogy a nevelést mint ellenhatást és támogatást fizikai és morálisra (intellekt.) osztják, mert ez a felosztás a test és lélek ellentétén alapszik, már pedig e kettő határának a kijelölése felette nehéz és tulajdonkép minden amire a nevelés irányul e kettő vegyüléke. A különbség csak az, hogy hol az egyik, hol a másik van túlsúlyban, de természetes, hogy a szellemit kell uralomra juttatni. A következőkben Sch. behatóan tárgyalja az ellenhatást (a negatív nevelői működésnek ugyanis két módja van: óvás és ellenhatás). Az etikai ellenhatás feladata elérni, hogy olyan állapotokba, melyekben az intellektuális funkciónak kell uralkodnia, be ne hatoljon az organikus funkció. Különösen fontos e működés ott, ahol a hajlam az akaratba megy át. Itt háromféléit kell megkülönböztetni: az egyes akaratú aktust, az állandósult akaratot, — érzületet és a készséget, — ez utóbbinál van igazán helye az ellenhatásnak. A rossz érzületet ugyanis ellenhatással nem lehet megváltoztatni, az egyes akaratú aktusokkal szemben már érvényesíthető az ellenhatás, bár etikai szempontból sohasem lehet kívánatos egyes akaratú aktusokat ellenhatással akarni elnyomni. Más beszámítás alá esik azonban a már belsőleg véghezvitt aktus végrehajtását megakadályozni avégből, nehogy a növendék az erkölcstelen motívumokból eredt cselekvésben készségre tegyen szert. Az ellenhatás módjai Sch. szerint a rosszállás, illetve a jutalom és büntetés, továbbá az erőszak és a szégyenérzés felkeltése. Igazi ellenhatás számba csak e két utóbbi megy, mint mechanikus és intellektuális ellenhatás. A büntetésekről különös részletességgel emlékeznek meg az 1820—21-iki előadások és igazán a dolog mélyébe hatolnak. Sch. kifejti, hogy ellenhatások azért nélkülözhetetlenek, nehogy visszaes szokások honosodjanak meg, de a közös élet biztosítása érdekében is, amazok a fegyelem (Zucht), emezek a büntetések fogalma alá tartoznak. Tisztán etikai szempontból semmi dicséreteset sem lehet a büntetés mellett felhozni, nem is tekinthető nevelő eszköznek, úgy hogy csak a fegyelem közvetlen pedagógiai eszköz. [«Strafen sind nichts Pädagogisches, sie gehören dem gemeinsamen Leben an, in diesem haben sie ihren Ursprung und Zweck . . . es wird durch sie nicht erreicht, was die Erziehung beabsichtigt». (i. m. 531—33.).] Ezért csak arról lehet szó, miképen lehet a büntetést úgy kezelni, hogy minél kevesebb kárt okozzon a nevelésnek. A büntetés csak az egyes cselekedetet akadályozhatja meg, csak az egyes esetre hat és ezért az élet első korszakában különös haszonnal járhat, később azonban mind ritkábbá lesz. (Das ganze Strafverfahren ist nur als eine abnehmende Grösse zu betrachten. §(Id. m. 530.). A büntetést lehetőleg az erkölcsi neveléssel kell egybekötni, ezzel egyengetjük végleges eltűnésének az útját. Már frónk is különb-

seget tesz természetes és önkényes (pozitív) büntetés között, kijelenti azonban, hogy a helyes büntető eljárásban a kétféle büntetés közötti ellentét elenyészik. A ház büntető rendszerében az önkényes büntetésnek semmi helye, a büntetésnek a gyermekek előtt tettök természetes következménye gyanánt kell feltűnnie. Az iskolában többnyire önkényes büntetések dívnak, de amellet a törvényszerűség jellegét viselik magukon. A büntetés mint külső cselekedet egyuttal a rosszallás érzelmének a kifejezése, ez a büntetés szimbolikus oldala. E szempontból a verés a legtermészetesebb büntetés, mert benne legközvetlenebbül nyilvánul a rosszallás. A büntető rendszer egész lefolyásának különben a fegyellemmel kell vonatkozásban állnia. Ehhez mindenek fölött az szükséges, hogy a büntetést olyasminek tekintsük, amit a büntetendő maga akart, mert hisz a nevelés végén az erkölcsi elvnek benne oly hatalommá kellett válnia, mely az érzékét teljesen legyőzte. Az igazi ellenhatás — mint már jeleztük — a fegyelem, mely eredetileg arra irányul, hogy a cselekvés és szenvedés gyakorlása útján az egész érzékiséget az erkölcsi erő szervévé alakítsa át. Nem akarja a nevelés ellen forduló potenciákat gyöngíteni, hanem csak a magasabbaknak alávetni. E tekintetben a fegyelem átmenetet képez a pusztá ellenhatás (büntetés) és a támogatás között. A fegyelem nem az egyes külön tettekhez fordul, hanem a növendék egész lelkiállapotához, főleg szabadságérezelméhez és akaratához. Minél jobban fel van keltve a szabadságérzelme, annál szigorúbb lehet a fegyelem, mert a növendék belátja a nevelő eljárásának az észszerűségét. Egyébként az ellenhatás érvényesítésében fokozatokat kell felvenni, kezdődik a nevelés olyan behatással, amikor ellenhatás még nem alkalmazható (?), azután olyan állapot következik, ahol csak a fizikai ellenhatás érvényesül, majd olyan, amikor a fizikai és etikai együttesen vehető alkalmazásba és végül, ahol az ellenhatások helyét teljesen a támogató működés foglalja el. Mindezeknek az lehetne a következménye, hogy mihelyt az ifjúság kilép a közösségi életbe, nyomát se lássa az ellenhatásoknak, pedig ime a nyilvános élet jogi viszonyait büntető rendszerek védik! Ez a jelenség csak arra mutat, *hogy a nevelés nem érte el azt, amit a maga eszméje szerint el kellett volna végeznie.* A családban — mondja Sch. — nincs helye a törvénynek, csak a fizikai hatalom és a szeretet adatott a szülők kezébe, a nyilvános nevelésben azonban már szükségképen fellép a törvény és vele a büntetés, úgy hogy az iskola középhelyet foglal el a házi nevelés és közös élet között.

Az ellenhatás ezen mélyreható fejtegetése után rátér a nevelésfőrézsére, a támogató működésre. Itt újból hangsúlyozza az öntevékenység fontosságát, melyet a nevelés tervszerű munkájának sohasem

szabad szem elől téveszteni. Ép azért téves dolog volna, ha az ifjúság egész életét meghatározott szabályok szerint vezetnék, mert általában az élet sokat veszítene a maga üdeségéből, mert itt mindig megvan a szabály és szabadság váltakozása. («Das Maximum von pedantischer* Erziehung ist dies, wenn für das Leben der Jugend alles unter bestimmte Regeln gebracht wird» 184. Ilyenféle panaszokat ma is sűrűn hallunk és tény is, hogy ma az iskolai élet a szabályok és utasítások egész rendszerével van körülvéve! Sch. követel olyan «területet» az ifjúság életében, ahol a környezet csak az eredetileg szabad élettevékenység jellegével hat rá, mert csak így készítjük megfelelő módon az életre elő. Közelebbi vizsgálódásnál kitűnik, hogy mivel az ember kifejlődésénél kettőt kell tekintetbe venni: az érzületet és a készséget, amazt a szabad élet, emezt pedig a kötött élet behatásával fejlesztjük ki. Az érzület felkeltése és megerősítése feloleli a szabad területet, a készség kifejlesztése a metodikus, technikai területet, a kettő együttvéve a nevelés egész területét; vagyis Sch. azt akarja mondani, hogy az érzület nevelése elsősorban az öntevékenységtől függ és csak másodsorban a külső behatástól. E fejtegetéseknél csak az a baj, hogy Sch. az érzület és készség fogalmát igen tág értelemben veszi, az első ugyanis nemcsak az állandósult akaratirányt jelenti, hanem az intellektuális és eszthetikai térre is vonatkozik, a készségek pedig magukban foglalják az ismereteket is. (Megjegyzendő, hogy Sch. filozófiai terminológiája általában meglehetősen sok homályt és bizonytalanságot tüntet fel.) A dolog úgy áll, hogy az érzület nevelésénél főleg a jellemképzésre kell gondolnunk, a készségek-nél pedig az oktatásra és a fizikai nevelés útján elsajátítható ismeretekre és ügyességekre. Ezen tevékenységek teljesítése által eleget teszünk azon kettős pedagógiai kötelezettségünknek, hogy az individualitást kifejlesztjük, de egyúttal bekapcsoljuk az egyest a közösségi életbe. Itt veszi szemügyre a fentebb már érintett életközösségeket (egyház, tudomány, állam, szabad társalkodás). Az egyház — úgymond — oly közösség, melynek összetartó elve a vallás. E helyen főleg az a kérdés fontos, hogy milyen részt vesz a nevelésben, Sch. úgy találja, hogy az egyházi közösségnek, mint nagy történeti egésznek, érdekében áll a történeti fejlődés tudatát ébren tartani, illetve azon eszközöket megismertetni, amelyekkel e tudat legalább

* Tudjuk, hogy Montaigne Essais-iben vádolja kora nevelését pedantizmussal, de ő ezen némileg mást ért, azt, hogy elnyomják ismerettömeggel az elmét, de nem fejlesztik azt stb. («Nous ne travaillons qu'à remplir la memoire et laissons l'entendement et la conscience vuides.» Essais Livre I, chapitre XXIV.).

egyeseben fenntartható; ez az alapja a teológiai tanintézetek keletkezésének, melyeknek alapítása csak az egyházaktól indulhat ki. Ez bizonyára igen nevezetes nyilatkozat és ma a felekezeti és felekezetenküli iskola harcában gondolkodóba ejtethet, hogy már 100 esztendővel ezelőtt akadt egy teológus, aki csak a papnevelőintézetek alapítását utalta az egyház hatáskörébe! Emellett megjegyzi, hogy az egyház részt vesz a nevelésben még a vallástanítás által, mely azonban tulajdonkép csak a családi nevelés pótléka. (Sch.-nek a protestantizmus terén egészen új kort nyitó «egyház» fogalmára e helyen nem terjeszkedhetünk ki!) Az érzületet és készségeket tekintve (az egyháznak különben csak az elsőhöz van köze) egyébként az egyház az egyesektől a keresztyén kegyesség meghatározott érzületét követeli, ha e szempontból a többi közösséget nézzük, megállapíthatjuk, hogy e tudomány tudományos érzületet és megfelelő készségeket igényel, a szabad társas érintkezés egy csomó talentumot és készséget, főleg a szép iránti érzéket (a «szabad társaságoknál» Sch., aki nagyon szerette a társas életet, művészeti, szellemi, atletikai és hasonló egyesületekre gondol), az állam végül keltőt, azt, hogy minden egyesben éljen a közszellem (Gemeingeist) és azután, hogy az egyes a társadalom feladatának egy részét elvállalni képes legyen. Ismét teljes figyelmet érdemel, amit Sch. *az államnak a nevelésre való befolyásáról mond*. Kifejti, hogy ha valamely népnél élénk nyilvános élet uralkodik, akkor az állam semmi okát sem látja annak, hogy a nevelés ügyébe avatkozzék, mert bízik benne, hogy mindig lesznek derék polgárok, akik a vezetést átvehetik. Ahol azonban ilyen élet hiányzik, mely mintegy önmaga nevel, ott az államnak közvetlenül be kell avatkoznia a nevelésbe. Az a mód már most, ahogy az állam ezt megteszi, érzékeny légsúlymérője saját állapotának: a kormány és a nép viszonya, a kormányzás menetének célirányossága és a közszellem ereje tekintetében. Nehogy az állam túlkorán saját érdekében a szűkebb szakképzést szorgalmazza az általános műveltség rovására, Sch. *nem tartja kívánatosnak, hogy teljesen az állam kezében legyen a közoktatás igazgatása*. Sch. tehát az állami oktatásnak sem feltétlen híve, hanem teljes szabadságot követel a nevelés számára, legjobb ha magától a néptől, a társadalomtól, a községektől indul ki, úgy látszik tehát, hogy az angol viszonyok lebegnek mintául a szeme előtt. Nagyon érdekes és eredeti, amit Sch. a tudományról mond, melyet szociális közösségek fog fel (ezen nem is csodálkozhatunk, hisz e korban igen kedvelt eszme volt a «tudósok köztársasága» = Gelehrten Republik). Szépen fejtegeti, hogy a tudomány hivatása azon differenciák kiegyenlítése, melyek a nevelésben való részvétel tekintetében az egyes életközösségek között

felmerülnek. E célból azonban a tudomány feltétlen szabadsága követelendő minden tényezővel szemben, miből következik, hogy egy illetékes fóruma van a nevelésnek is: a tudomány. («Das ist die höchste Bedingung, unter welcher eine wirklich zusammenhängende Ausübung des Erziehungsgeschäfts in einer Region stattfinden kann.» Id. m. 147.)

Hallottuk, hogy a nevelőmunka az érzület és készségek kifejlesztését célozza és miután végigtekintettük, hogy az egyes életközösségek micsoda követeléseket támasztanak a neveléssel szemben, meg kell most közelebbről vizsgálnunk, hogy az «érzület» és «készség»-ek mit is tartalmaznak tulajdonképen? Kezdjük ez utóbbiakkal. A filozófia* itt a spontaneitás (öntevékenység) és receptivitás (fogékonyság) két kategóriáját szolgáltatja. Eszerint a készségeket fel lehet osztani olyanokra, melyeknél a fogékonyság dominál és amelyek az érzékek tevékenységétől indulnak ki és olyanokra, melyeknél az öntevékenység az uralkodó és melyek «a test szabadon mozgó tagjaitól» veszik eredetüket. Az első csoport érzéki benyomásokkal kezdődik és a világnézet kialakulásával végződik, a másik önkényes mozgásokkal, akaratnyilvánításokkal kezdi és a világalakítással végzi. Természetes, hogy a világnézet és világalakítás képessége mindig egyenlőtlen lesz az emberekben, de a nevelés a kettő harmonizálását tűzi ki célul. Ha pedig e kettő teljesen ki van fejtve, akkor ebben tulajdonkép benn foglaltatik már az érzület is. Abban a módban ugyanis, ahogyan az egyes az összeség munkájába belenyúlva öntevékenységét érvényesíti, már fel van tételezve az érzület. Másfelől a világnézet csak úgy lehet egység, ha az érzület is teljes. A nevelésnek úgy kell alakulnia, hogy a készség két³/₂ oldalának (spontaneitás és receptivitás) egyenlőtlensége tekintetében ő lehessen az államban eszközölhető javítások forrása, mert az egyikben való hátramaradás a másiknak az előnyomulását vonja maga után, ami összefügg a különböző hivatásokra való kiképzéssel, melyben szintén megfelelő szabad mozgás engedendő meg. Ezzel kapcsolatban Sch. helyes világításba helyezi a pályaválasztás nehéz kérdését is és azt kívánja, hogy a döntő elhatározásig, bizony általánosságban mozogjanak a közlendő ismeretek és ügyességek.

Áttérve az érzület terén érvényesülő támogató működésre megjegyzi gondolkodónk, hogy közvetlenül a személyes tekintéllyel és a közérzelemmel lehet hatást gyakorolni az érzületre, a két tényező pedig fordított viszonyban áll egymással, kezdetben a tekintély minden és a közérzelem (Gemeingefühl) semmi, a nevelés véghatárán ellenben fordítva áll a dolog. A tekintély a családban uralkodik, a köz-

* Lásd fönt.

érzelem pedig másképp nem fejlődhetik, csak ha az egyes a közös életbe lép. A feladat tehát közös életet biztosítani az ifjúság számára, melyben a közérzés felkelthető és fejleszthető, úgy hogy ezen pontnál is kitűnik a nyilvános tanintézetek szükségessége. A pedagógiai tevékenység, mint az érület fejlesztése, kétféle alakot ölt a férfi és női nem szerint. Mialatt az ifjú a családból kiragadtatva új összéletbe lép és a család befolyása gyöngül, addig a női nem kifejezetten a családra van utalva és az a mód, ahogyan a nagy életközösségek a családban képviselve vannak, lesz a nők azokról való felfogásának a normája is. Sch., mint már tapasztaltuk, szívesen keresi az alkalmat, hogy a család nagy jelentőségét úgy etikai, mint pedagógiai szempontból kiemelve. Herbarttal egyértelműen vallja, hogy a nevelés lényege szerint a családból, mint az összes erkölcsi életformák alapjából indul ki és oda is tér vissza. De túlzásoktól itt is óvakodik («Weder kann man in das platonische Extrem eingehen, noch auch die Jugendbildung ganz in der Familie isolieren. Ethik § 306, Z.»). E szakaszt Sch. azzal a posztulatummal fejezi be, hogy amennyiben egyenlőtlenség a nevelés végén is mutatkozik az érület dolgában, az sohasem a nevelők önkényének, hanem a nevelendők szabadságának a folyománya legyen.

Dr. SZELÉNYI ÖDÖN.

A VILÁGIRODALOM OKTATÁSA KÖZÉPISKOLÁINKBAN.*

Közoktatásunknak az az alapjait megrázó változása, mely a modern korszak természetszerű fejleménye, még távolról sem nyerte befejezését. Különösen középiskolai oktatásunkra, közoktatásunknak erre a legtöbbit vitatott ágára áll ez. Még nem forrhatta ki magát, még jóformán alapelvei sem szűrődtek le véglegesen, aminthogy nem történt ez meg még a külföldön, Francia-, Angol-, Németországokban sem.

Mindjárt az első és legfőbb kérdésre, amelynek tulajdonképen minden továbbinak kiindulása pontjául kellene szolgálnia, hogy t. i. mi is középiskoláink valódi célja, a legkülönbözőbb válaszokat kapjuk. «A gimnázium- és reáliskolának — mondja az 1883. évi XXX. törvénycikk — az a feladata, hogy az ifjúságot magasabb általános műveltséghez juttassa és felsőbb tudományos képzésre előkészítse».

* E dolgozat már jóval a Tanáregyesület november havi szakülése előtt készen állott; azért az olvasó szíves elnézését kérem, ha azon részek, melyekben a Tanáregyesület ülésén legutóbb elhangzott nézetekre reflektálok s melyeket pótlólag voltam kénytelen hozzátoldani, nem forranak dolgozatom egyéb részeivel szerves egésszé. D. J.