

SCHLEIERMACHER PEDAGÓGIÁJA.

(Harmadik, befejező közlemény.)

A nevelés szervezése. Az általános elvek kifejtésében Sch. többnyire saját filozófiájára támaszkodhatott, a különös részben ellenben mint például főleg a nevelés organizációja kérdésénél, a tényleges viszonyokhoz kénytelen alkalmazkodni. A nevelésnek három időszakát veszi föl. (Az 1826-iki előadásokban e háromnak a neve: Erziehung des Kindes, Erziehung des Knaben, Erziehung für den Beruf.) Sch. pedagogiája e legterjedelmesebb részéből sok érdekes részletet mellőznünk kell és csak a főbb nézetek kiszemelésére szorítkozhatunk. Az első szakasz magában foglalja a nevelés azon korszakát, mely a családon belül folyik le, a középsőben, mely az iskolai neveléssel veszi kezdetét, már a nagy életközösségek befolyása érvényesül, de ezek mellett mind több tér nyílik a növendék önállóságának a kidomborodására is, a harmadik szakaszban végül az önállóság teljesen el van ismerve és a pedagógiai tevékenység már csak részleges, míg végre teljesen megszűnik. Az első korszakot jellemzi, hogy a szándékos pedagógiai tevékenység a család szabad behatásához fűződik. A családban való élet, a gyermekkel való együttélés mintegy az életre való segítés («ein Lebenhelfen».) Kettéosztja e korszakot a nyelv elsajátítása. A nevelés igazi kezdőpontja a gyermek születése. Az első neki nyújtott támogatás az anyatejjel való táplálás. Szépen eseteli itt Sch. az anya és gyermeke közt létrejövő benső viszonyt, mely semmivel sem pótolható és ezért fiziológiai és pszichológiai szempontból fordul a dajkarendszer ellen. (Liesse sich der Mutter eine Person substituieren, die ihr in jeder Hinsicht ähnlich wäre, aus demselben Stande, von derselben Konstitution, so wäre die Differenz ein Minimum. Das ist aber fast nie der Fall. Gewöhnlich sind die Ammen Mütter ausserehelicher Kinder und diese haben schon eine Präsumtion ihrer Sittlichkeit gegen sich . . . Wenn wir bedenken, dass der natürliche Ernährungsprocess die Fortsetzung des unmittelbaren Lebensgemeinschaft zwischen Mutter und Kind ist und dass die Ähnlichkeit des Kindes mit der Mutter in dieser Lebensgemeinschaft ihren Grund hat, so wird doch, wenn die Amme die Ernährung übernimmt, auch eine Lebensgemeinschaft zwischen ihr und dem Säugling stattfinden und diese Gemeinschaft möchte dann Ein-

fluss auf die ganze Entwicklung haben. Id. m. 191—192.) Nézetünk szerint Sch. az idézett szavakban igen komoly, napjainkban is megszívlelésre méltó igazságot fejez ki! Egyébként kiemeli, hogy az élet testi oldalának a fejlődését a szellemivel közvetlen kapcsolatban kell tekinteni, ahol is a spontaneitás és receptivitás ellentéte lehet ismét vezetőnk. Sch. úgy találja, hogy a tudat kifejlődésével párhuzamosan fejlődik az önkény (= Willkür, azaz az akarás legáltalánosabb értelemben), mely megfelelő jelekben nyilvánul (végtagok mozgása, helyváltoztatás). Sch. azt kívánja, engedjünk a gyermeknek szabad mozgást, de elsiettetni semmit sem szabad, nehogy a tagok természetes viszonya a mozgás folyama alatt megzavartassék. Fontosabb a spontaneitás szellemi oldala. Minden, ami itt tekintetbe jő, az anya és gyermek eredeti viszonyából ered. Az első dolog, mely itt észlelhető a gyermek anyja iránt érzett szeretetének a nyilvánulása. De a gyermek nemcsak az anyjáé, hanem az egész családé. Tehát fejlődnie kell szeretetközösségnek a gyermek és a család többi tagjai között. Ebbe a természetes fejlődésbe belenyúlni alig tanácsos. Csakhogy sokszor sajátos idegenkedést tanúsít a gyermek egyes személyek iránt, ami minden későbbi önzés forrása lehet. Azért rajta kell lennünk, hogy azt a személyt, aki ily ellenérzést kelt, az összszereket komplexumába bevonjuk. Ezen állandó ellenszenv mellett van pillanatnyi is, mely onnan ered, hogy a gyermek valamely 'életakadályt egy bizonyos egyénnel hoz kapcsolatba. Amennyiben ilyen akadályozás bosszantásból vagy ingerkedésből eredne, ez hibának minősítendő, de meg kell jegyezni, hogy minden akadályt nem szabad a gyermek útjából eltávolítani, mert az elkényeztetésre vezetne. Az alkalom akkor adódik, ha a gyermek olyasmit követel, ami vagy magában véve lehetetlen, vagy rája nézve káros. De az ilyenkor szükséges akadályozást a szeretet jeleinek kell kísérniök. Meg kell figyelni a spontaneitás azon fajtát is, mely nem közvetlenül a szeretetből, hanem a kedv és kedvetlenség érzéki affekcióiból származik. Mindkettő a szükségletek kapcsán fejlődik ki. Hiba az is, ha a gyermeket soká hagyjuk a kielégítetlen szükség állapotában, az is, ha kielégítésre ingereljük, mikor szükséglet nem forog fenn, a gyermeket fokozatosan kell hozzászoktatni a szükségletek periodikus kielégítésére. A közvetlen szükségletek kielégítése tiszta természetprocesszus, melynek erkölcsi vonatkozása nincs, de nem tanácsos az ízlés szervének nyalánkságok által való túlságos kifejlesztése, annál kevésbé, mert ez az érzéki ösztön túlkorai jelentkezősét vonja maga után. Az ilyenekre nézve az a helyes elv, hogy a pedagógiai tevékenységnek semmi olyat sem szabad felkeltenie vagy előhivogatni, amit később megsemmisíteni vagy fékezni kell. A receptivitás tekintetében e fokon az érzékek kifejlődé-

sére kell ügyelni, különösen arra, hogy az egyes érzékeknél érzéklet és érzelem milyen viszonyban állanak egymással. Így a hallás és látásnál az érzékleti elem erősebb, az ízlés és szaglásnál ellenben az érzelmi velejáró, a tapintás külön helyet foglal el. Sch. mély belátásának nevezetes tanújele, hogy már felismeri azt a pszichológiai ténytet, hogy az érzék annál fontosabb a külső világ megismerése szempontjából, mennél kevésbé kísérik tevékenységét az érzelmek. E korszak életében, mint említve volt, a nyelv kifejlődése képez fordulópontot. Megtanulásánál a mechanikus oldal (artikulált hangok) és a logikai (jelentés) különböztetendő meg. Az itt mondottak egyébiránt emellett tanuskodnak, hogy Sch. mélyen behatolt a nyelvfejlődés problémájába is. A nyelv elsajátításával a gyermekek arra tartanak igénytet, hogy velök társalogjunk. A gyermek ebbeli kívánságát teljesíteni elsősorban az anya tiszte. Mivel a következő korszakban meghatározott rend veszi körül az embert, erre is elő kell készíteni a gyermeket mint például azáltal, hogy a gyermeket rendre szoktatjuk az evés, ivás és öltözködésben; ennek azonban úgy kell történnie, hogy a gyermek vidám élvezetét ne csökkentse, hanem inkább fokozza. Fejlesztetni kell továbbá az önállóságát azzal, hogy mások szolgálataitól (cselédek!) mindjobban függetlenítjük. Mivel pedig az iskolai élet kezdetével határozott ellentét mutatkozik munka és játék között, ezt is oly módon kell előkészíteni, hogy felkeltjük benne a célszerűség fogalmát és célszerű cselekvésben gyakoroltatjuk. Módot kell nyújtani a gyermeknek a magábavonulásra is (kontempláció és imagináció), csak arra kell ügyelni, hogy tétlenkedéssé és haszontalan álmodozássá ne fajuljon. De e korszakban meg kell vetni a későbbi szellemi birtok alapját is. A tudás fejlődése általában a nyelv fejlődéséhez van kötve. Csakhogy mint már az előző (= «beszédtelen») fokon az érzékek is közreműködtek az érzetek felfogásában, úgy itt is a tudásnak a nyelv segítségével történendő bővítése össze lesz kapcsolható tárgyak képzetével, melyeket szemléltetés útján szerzünk.

Itt meg kell különböztetni a tárgyakkal való közvetlen érintkezést és azok felfogását képek és relációk útján. Az első a valódi megismerés fejlesztője, az utóbbi inkább a fantázia dolga. Nem helyesli Sch. e fokon az idegen nyelvek tanulását, mert az ezen tanulást sürgető két indoklás egyike sem [(1. a jelen egyetemes világközlekedése (modern nyelvek), 2. a jelennek a multhoz való kulturális kapcsolata (ókori nyelvek)] jöhet tekintetbe a gyermekeknél. (Die logische und ethische Fortentwicklung leidet durch frühe Aneignung fremder Sprachen. I. m. 233.) Figyelemreméltó és a modern didaktikával teljesen megegyező követelés, hogy a számképzetek konkrét tárgyakon gyakoroltassanak, a számjelek pedig ép oly kevésbé erő-

szakolándók, mint a nyelvjelek. Nem tanácsolja a korai olvastatást sem, az írásjelek elsajátítása csak technikai valami, de nem tartozik feltétlenül a műveltséghez (i. m. 239.). Megemlíti Sch., hogy az elbeszélésben is kell a gyermeket gyakorolni: «damit nicht die Kinder zu Früh sich an das Vernehmen der Rede durch das Auge gewöhnen». Van itt helye a leírásnak, a magyarázatnak, de a gyermeki fantázia igazi táplálója a gyermekmese. Szóvá teszi Sch. a gimnasztikai nevelést és azt találja, hogy e korban a nemi különbségre még nem kell súlyt helyezni, különben a testi nevelésnek két oldala van: az erő és ügyesség fejlesztése, mindkettő gyakorlására a játékot kell felhasználni. Jól látja Sch., hogy eme gyakorlatok már az akarat kifejlesztését is előkészítik. Itt kettőt kell szem előtt tartani: egyfelől, hogy a gyermeknek még jó ideig engedelmisségben kell maradnia, másfelől, hogy a végcél az akarat teljes önállósága. Ha azt akarjuk, hogy ne legyen ellentmondás a tartós engedelmisség és az akarat fokenkénti elismerése között, arra kell törekedni, hogy a gyermekek akarjanak engedelmesek lenni. Maguknak kell tapasztalniok, hogy vidám életök egyenes arányban áll a szófogadásal és abból ered. Mert a gyermekek függősége szüleiktől egy a szereteten alapuló viszony («Die Fröhlichkeit der Kinder ist durch nichts anderes bedingt, als dass sie sich in dem Elemente der Liebe bewegen», i. m. 246.), már most éreztetni kell velök, hogy az engedetlenség által megszüntetik ezt az összhangzatot és kilépve a szeretet eleméből, megingatják saját jólétök alapját. Végül néhány talpraesett megjegyzést tesz Sch. a vallásos nevelésről. Szerinte nem kell amiatt megijedni, hogy a gyermekek kezdetben mindent meg nem érthetnek, hiszen minden téren csak fokozatosan halad a gyermek a teljes igazság felé. A legtermészetesebb itt a legjobb. (Fejtegetései itt egyben-másban Jean Paul Levana-jára emlékeztetnek.) Így az Atyaisten képze a gyermek előtt élő és ezért érthető valami, mert azt a szüleihez való viszonyán szemlélheti. Ha pedig a gyermek azt tapasztalja, hogy a szülőknél valamiről, ami benne történik, nincs tudomásuk, vagy rosszul értelmezik azt, mintegy fogantyút nyert e hiányok kiegészítéseként a legfőbb lény abszolút bölcsességének és mindenhatóságának a képzetét megalkotni. Végül kijelenti, hogy véleménye szerint nem felel meg e fokozatnak a vallási közlést bizonyos helyhez és időhöz kötni és meghatározott formulákban átadni. A második korszak, az iskolai nevelés kora, mely a pályaválasztással végződik. Minthogy az iskolát általában a tanítás különbözteti meg a családi neveléstől, felmerül az a kérdés, vajjon az iskola csak tanítóintézet legyen-e vagy nevelőintézet is? Sch. ezt furcsa kérdésnek tartja, mert szerinte a tanítás a nevelésnek igen

lényeges része,* de ez nem jelent annyit, hogy a nevelés már most a család kezéből egészen az iskolába megy át, mert azt az erkölcsi kapcsolatot, mely a gyermeket a családhoz fűzi, most sem szabad eltépni. (Der Familie das Niedrigste und Höchste vorbehalten bleibt, die mittlere Region fällt der Schule anheim. . . Die Entwicklung und Fortbildung der Gesinnung aus dem relig. Standpunkt und aus dem allgemeinen ethischen kann nur in der Familie erfolgen. I. m. 263. és 265. lap). Sőt többet vár a családtól, mint az iskolától, ahol hasonló etikai viszony tanító és tanítvány között, mint a családban, elképzelhetetlen (?) Majd sorba veszi az egyes iskolafajokat Sch. Ezek a népiskola, polgári iskola és felsőbb (= tudós) iskola (a részletesebb tagolást alsóbb és felsőbb népiskola és polgári iskolára stb. mellőzhetjük). Itt igen érdemes a megjegyzésre, hogy Sch. az egységes közoktatás híve, a népiskola mintegy a közös alap, sőt a polgári iskola elvégzését is megkívánja azoktól, akik felsőbb tanulmányokra lépnek. Egy szóval, a ma oly aktuális kérdések: az egységes népiskola, a reáliskola és gimnázium, vagy legalább alsó tagozatuk egyesítése, a pályaválasztás kitolása, könnyebb átmenetek egyik iskolafajból a másikba, a lényegét véve már Sch. agyát is foglalkoztatták; az egységes közoktatás szervezése, ahogy Comenius tervezte és újabban pl. Rein hangoztatja, Sch. lelkében is élt!

Platonra emlékeztetőleg különbséget tesz azok között, akik, mint a nép leendő vezérei a legfőbb történeti állásponton állanak, a vezérlő elvek birtokában vannak és tudós intézetekben képeztetnek és azok között, akik mint leendő földművelők és iparosok a népiskolában nevelődnek. De ezek között is van egy nagy osztály, mely jelentős befolyást gyakorol az emberek egész tömegére (a mechanikus munkásokra) és ezek vezetésére van hivatva, ezen osztály neveltetési helye a polgári iskola, ahol reális technikai képzettséget nyernek. Sch. távol áll a mindent nivellálni akaró túlzó demokratizmustól és tkp. az igazi demokratizmus alapján áll, midőn azt kívánja, hogy az átmenet az egyik iskolafajból a másikba lehetővé tétessék (. . . dass in der ganzen Anlage die Leichtigkeit liegt, aus dem einen Cyclus in dem andern überzugehen, und dass ein Parallelismus zwischen den Gelehrtenschulen und den höheren Gewerbe oder Realschulen stattfindet. I. m. 342.). Sőt ez idézetből az is kitűnik, hogy egészen modern eszmét pendít meg, midőn a polgári iskola fölé, mint középfok fölé, egy magasabb fokozatot akar illeszteni, hogy

* Denn die Erziehung ist ja nichts anderes als Entwicklung der Kräfte, vermöge deren Tätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden. I. m. 259.

ezáltal is megkönnyíttessék az átlépés. (Lásd erre nézve: *Paulsen*: Das moderne Bildungswesen Kultur der Gegenwart I., 1., 66. lap és *Sarudy Gy.*: Demokratikus közoktatás, Czellödömök, 1911.) Különösen kárhoztatja az ifjúság túlkorai elkülönítését a szakképzés érdekében. Ő a maga részéről azt szeretné, ha az ifjúság, azok kivételével, akik már előbb a népiskolából és alsó polgáriból a mechanikus ipari tevékenység mezejére távoztak, minél tovább együttes oktatásban részesülne és hogy csakis ezen ciklus befejezése után döntenék el, hogy kik lépnek gyakorlati pályára («Geschäftstätigkeit») és kik bírnak a tudományos képzés iránti fogékonysággal (i. m. 350.). Egy szóval, mint már említettük, egy hosszabb ideig tartó közös oktatás (6—15 életévig) lebeg a szeme előtt, tehát a népiskolán kívül a középfokú oktatásban is kíván egy közös alapot, csak ezután következnek be a tanulók szétválasztása, vagyis a Németországban «Unterbau» néven ismert és ott és egyebütt már szép sikerrel megvalósított eszme az, mely itt előnkbe lép. (L. Lentz: Die Vorzüge des gemeinsamen Unterbaues aller höheren Lehranstalten. Berlin, 1901.). Nézzük ezek után, hogy mit kíván a *népiskolától*? Mindenekelőtt megállapítja, hogy az érzület tekintetében a népiskola azt a feladatot teljesítheti, mely a háznak nem áll hatalmában, vagyis a közszellem fejlesztését. («Das Ziel, was hier in Beziehung auf die Gesinnung zu erreichen ist, ist Erweckung der Liebe zur Ordnung und Gesetzmässigkeit». I. m. 272.) Szigorú törvényszerűség összekötve a kezelés bizonyos enyhességével az, ami által az iskola legjobban befolyhat az érzületre, a túlságos szigor szolgáshoz, a szabadság pedig féktelenséghez visz, ami egyaránt hátrányos a nyilvános életre. Sch. tehát nem igen lelkesedett volna azért a feltétlen szabadságért, mely a Tolsztoj jasznája-polyánai iskolájában uralkodott és igazán anarchia volt.*

A tananyag kiszemelésénél írónk vezérelvül tűzi ki, hogy minden elméletnek távol kell magát tartania a politikai pártvéleményektől; továbbá hogy sohase állítson fel olyat, ami nem talál kapcsolópontot az adottban, de az adottat sem szabad megdönthetetlen mintának tekinteni, vagyis egyaránt óv a szélső radikalizmus és konzervativizmustól. A végcélt tartva szem előtt, a népiskola feladatául azt tűzi ki, hogy a maga körére *értelmes* embereket képezzen. (E meghatározás egyike azon szórványos jeleknek, melyek azt mutatják, hogy Sch. szelleme — ami természetes is — nem maradt egészen ment a felvilágosodás hatásától sem.) A közlendő ismeretek és készségekről azt kell mondani, hogy mindaz, ami a nevelés végén nem

* Lásd erre nézve e sorok írója és Kornis Gyula dolgozatait Tolsztoj pedagógiájáról a M. Pedagógia 1908. és 1911. évfolyamában.

gyakorol többé hatást, nem való a népiskolába. Egyébként a receptivitás kategóriájába számítja az írást, olvasást, számolást, történelmi, földrajzi és természeti ismereteket, az idegen nyelvek tanulását a fentemlített okokból kizárja. A spontaneitás területe a tanítási tárgyak két csoportját foglalja magában: a testi erő és ügyességek fejlesztését (ének, rajz, kézimunka, torna), a másik az intellektuális elemeket: a «gyakorlati logikát», melyet konkrét tárgyakon kell gyakorolni. Az, amire itt Sch. gondol, ma a «beszéd- és értelemgyakorlatok» neve alatt ismeretes; ugyanide tartozik szerinte az emlékezet nevelése, melynél minden külön gyakorlatot és általában mechanikus emlékeltetéseket fölöslegeseknek tart. Helyesen emeli ki az ének és rajz esztétikai jelentőségét, ez utóbbira nézve megjegyzi: «*Gerade hierin liegt die Kraft, wodurch ein Volk der Barbarei entrissen wird, hierin zeigen sich die ersten Spuren eines edleren Daseins. Diesen Keim, der als Sinn für das Schöne dem Menscheingeiste eingepflanzt ist, zu wecken und zu beleben, ist ein allgemein menschliches Interesse.*» (I. m. 291.). Kitűnik Sch. szavaiból az is, hogy nem műalkotókat, hanem művelőzőket akar képezni. Nem feledkezik meg a kéz-ügyesítő oktatás felemlítésétől sem, de annak nagy horderejét az egyoldalú fejmunka ellensúlyozásaképen még nem ismeri fel. Helyes nézetei vannak a testgyakorlásról is. Kijelenti, hogy testi mozgás és a szabad levegővel való érintkezés nélkül az ember nem fejlődhetik ki erőteljesen, külön tantárgynak azonban nem kívánja tekinteni a tornát, a szabad egyesülésekben bízik teljesen, remélve, hogy azok megfelelő felügyelet alatt lesznek.

Természetesnek tarthatjuk olyan spekulatív szellemnél, amilyen Sch. volt, hogy ő is keres egy oly elvet, melyből az összes tanszakok módszerei levezethetők. Ennek kapcsán felemlíti Pestalozzi módszerét és helyteleníti a «mechanizálás» kifejezését. Mert: «*mechanisieren kann unmöglich ein Verdienst sein, denn es ist gerade die Ertötung des Geistes. Sollten P. Bestrebungen einen weiteren Einfluss auf das Volksschulwesen haben, so müsste seine Methode noch einmal tüchtig bearbeitet und auf das eigentliche Princip zurückgeführt werden.*» I. m. 297. Az általános elvet Sch. következőkép vezeti le: A tevékenység egész sorozatát úgy kell berendezni, hogy minden, amit feladatul kitűzünk, magában véve és a megelőzővel való összefüggésében hordja kielégítését. A biztosíték erre nézve az, hogy semmi olyat ne nyujtsunk az ifjúságnak, aminek csak a jövőre nézve van értéke. Ha pedig ezzel összekötjük azt a pozitív kánont, hogy a megelőzőnek (tehát a tanuló készen hozott képzetkörének), minél gazdagabb kifejlesztésére kell törekednünk, akkor megkaptuk az általános elvet. Ennek következése, hogy minden tantárgyban csak oly eleme-

ket szabad feltüntetni, melyek még élők, a holt elemek, vagyis azok, melyek semmi kapcsolatban sem állanak többé az élő gondolkodással, nem kelhetnek eleven érdeklődést. Az általános elv következtetése továbbá a természetszerű haladás hogy pl. a nyelvtanításban a *mondatból kell kiindulni*, mert ez élő valami, aki a hangokkal vagy szavakkal kezdi, holt elemekkel kezdi — nincs-e igazunk, ha e fejtegetések után újra állítjuk, hogy Sch. sok tekintetben gyökeresen modern szellem? Ugyanő hibájául rója fel Pestalozzinak, — és ebben ismét igaza van, — hogy holttal kezdi a számtanítást. Nevezetes pontot érint Sch. azzal, hogy a haladás nem egyforma az összes tanulóknál, kérdésbe tehető, vajjon csak a tehetséges tanulókat támogassuk-e, vagy csak a gyengéket? Erre nézve Sch. azt az érdekes eszmét veti fel, hogy «az egyesek túlaradó erejét a gyengék támogatására kell fordítani». (Nem a Bell-Lancaster-féle módszerre gondol!) A jelzett eljárással szerinte az az előny is jár, melyet a közönséges praxis a tanulók rangsorával vél elérni; Sch. ezt mindenkép elveti, mert sohasem lehet igazságosan megítélni, hogy mennyi esik a tehetség és mennyi a szorgalom javára. A következőkben ismét igen nevezetes nyilatkozatokat tesz, kijelenti, hogy a nép emelkedésével nőni fognak a népiskolával szemben támasztott igények is. A fődolog, hogy a nevelés ellensúlyozza az osztályok meglévő és fejlődő egyenlőtlenségét, egyenlősítő hatással pedig akkor lesz, ha az alsó osztályt a felsőhöz közelítjük amannak felemelése által. Ennek feltétele pedig a néptanító megfelelő kvalitása, intellektuális képessége. «*Der Volksschullehrer muss der entwickelste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist*». De — teszi hozzá — ismernie kell a társadalom többi osztályait is. E lapokon (315. sk.) igazán a «nemzet napszámosságai» nagy nemzetfejlesztő munkájának méltó megbecsülését találjuk. Külön tanítóképzőket nem tart okvetetlenül szükségeseknek, mert ezek szerinte az egyének helyes kiválasztásával pótolhatók, amennyiben mégis vannak, bennök a főszűly a gyakorlati kiképzésre fektetendő. Áttérve a *polgári* iskolára (amelynek képzése annak kibővítése, amit a népiskola töredékekben nyújt), Sch. újból kifogásolja annak elhatárolását a tudós iskolával (gimnáziummal) szemben, pedig az ipari pályán működőknek is módot kellene nyújtani a tudományos elvek elsajátítására. Konstatálja, hogy az iskolaügy terén a közel jövőben lényeges változások várhatók, mert eddig a tudományos képzés alapjául túlnyomólag a régi nyelvek ismeretét tekintik, a természettudományi ismeretek pedig kiszorulnak. Ime e klasszikus műveltségű pedagógus még sem esik a neohumanizmus túlzásába, hanem felvévén a filantropinizmus egészséges törekvéseinek elejtett fonálát, jogot követel a realiaknak is. Ma,

mikor a klasszikus műveltségnek oly sok ellensége van, bizony sokan tapsolnának, ha olvasnák Sch. e szavait: «Die alten Sprachen allein und für alle gleichmässig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus». Sorba veszi az egyes érveket és a «formális képzőerőt» se látja igazoltnak («In den mittleren Schulen möge man die lateinische Sprache hinweglassen, dagegen die Muttersprache ernstlicher treiben und damit die Mathematik verbinden, dann wird man hinsichtlich der formalen Bildung mehr erreichen, als bisher möglich war». I. m. 323.). Hangsúlyozza, hogy a polgári iskolában a nyelveknék nincs létjogosultságuk, itt a hazai nyelv, matematika, földrajz, fizika stb. mellett csak élő nyelvek jöhetnek tekintetbe; ezek megtanulásánál a komparatív grammatikai módszert ajánlja, tehát az ú. n. direkt módszer lényegét még nem érinti. Az anyanyelv tanítása elé két célt tűz ki: teljes megértését annak, ami az anyanyelvben igazán él és tökéletes készséget a nyelv kezelésében, amiben segítségül kell hívni az írásbeli gyakorlatok mellett a «szabad előadást» is, ez utóbbi oly figyelmeztetés, mely a mai didaktikában is elkél. A történelem tanításához történeti képek alkalmazását kívánja és egyúttal azt is, hogy a történeti anyag közlésénél az etnografiai és geografiai elemekre is legyenek tekintettel; a természettudományi tárgyak tanításánál pedig képek, tárgyak és készülékek bemutatását is követeli, követeli pedig mindezt 1826-ban. Megemlíti a tanuló házi foglalkoztatását is. Ennek szerinte a népiskola fokán nincsen helye, de ezen a fokon azért kívánatos, hogy az iskolában folyó receptív munka a produktivitással összhangba hozassék (i. m. 340.). Szóba kerül az *internátusi* nevelés kérdése is. Kiindul abból, hogy ha az iskola a gyermeknek a családból való eltávolozását teszi szükségessé, a családi életet pedig a más családnál való elhelyezés nem pótolhatja, akkor az iskolának kellene a szó szoros értelmében vett nevelőintézetévé lenni és családdá alakulni (a régi kolostori iskolák mintájára). Csakhogy egyet sohasem pótolhat az ilyen intézet: a női nem befolyását.

A polgári iskola után tárgyalja a *tudományos fokozatot*. E fokozatot azért tudományos, mert a tudomány az elvek foglalata, e fokon pedig az elveket kellene megtalálni és alkalmazni. Itt főleg az érdekel, amit a gimnáziumról mond. Eleve érthető, hogy óhajtja a gimnázium és reáliskola egyesítését. A gimnázium tartalmazza tulajdonképp a tudományos ismeretek hagyományát, de a tudomány elvei nélkül, mert azok már az egyetem körébe tartoznak. A tudományos fokozat tárgyainál kiemelendő, hogy a nyilvános ügyek vezetésében való részvétel mélyebb történeti életet és egyúttal mélyebb spekulatív képzést

feltételez. Ennek szolgálatában áll a filológiai és történeti oktatás. Természetesnek tarthatjuk, hogy a klasszikus tanulmánynál óv a túlszigazott követelésektől, viszont, hogy sürgeti a reális tárgyak nagyobb térfoglalását. Szinte az utilisztikus állásponthoz közeledik, midőn hibáztatja, hogy iskoláinkban túlsokat tanulnak «in spem futuræ oblivionis», viszont elhanyagolják az olyan tárgyakat, melyek a későbbi életben előfordulhatnak (i. m. 375.), akárcsak a modern középiskolai reform híveit hallanók! («Die alte form der Bildung (philolog. Bildung) ist geblieben, stammend aus einer Zeit, in der der wissenschaftliche Forschungsgeist noch nicht der Natur sich bemächtigt hatte und Wissenschaft und Leben im grössten Gegensatze standen». I. m. 375.) Szóljunk még egy pár szót az érület fejlesztéséről. Ehelyütt kettő jön tekintetbe: a vallási elv felkeltése és a közérzelem fejlesztése. Sch. megállapítja, hogy a vallásos érület nevelését szolgálják az ájtatossági gyakorlatok és a vallástanítás, Érdekes, hogy Sch., a lelkész, ez utóbbit nem látja szívesen az iskolában, mert amennyiben az egyház kötelessége a vallástanításról gondoskodni, az jobban tenné, ha a gyermekeket az illető gyülekezet lelkészeihez utasítaná (i. m. 381.). Annál kevésbé óhajtja az iskolai vallásoktatást, minthogy ide a kereszténység egyoldalú tanítása talált bemenetelt, ami bizonyos ellentéteket hoz létre, *holott az iskola minden körülmények között a kiegyenlítés elvét tartozik képviselni.*

A «közszellem» általában a polgári állapot iránti érdeklődés, mely azonban csak akkor erkölcsi, ha az illető polgári állapot individuális módosulata az etikai elvnek. Igazi közszellem, mint láttuk, a családban sohasem fejlődhetik ki, ezért van szükség az ifjúság közös életére az iskolában. Az iskolai közszellem nem állhat ellentétben a polgári társadalomával, sőt inkább ennek kifejezője vagy előkészítője. De van az iskolán belül másféle közszellem is: a tanítók és tanulók szolidaritása, ami igen jelentős etikai momentum. Csak attól kell óvakodni, nehogy más intézetekkel helyezkedjék ellentétbe. Époly káros, ha az intézet kebelében ellentét fejlik ki az ifjúság és a tanártestület között, ami az egész intézet korrupciójának a jele. Az érület helyes kifejlesztése megfelelő magatartás alakjában is mutatkozik. De azért mindig vannak olyanok, akik nem tudnak a közös rendhez alkalmazkodni. Azon intézmények közül, melyekkel a magatartás szabályozható: a vizsgálatok, bizonyítványok (osztályozás) és az intézetből való eltávolítás említendő. Sch. ellensége a nyilvános vizsgálatoknak (tehát ismét modern gondolatot pendít meg!), sokkal jobbnak tartaná, ha maga a tanítás volna nyitva huzamosabb időn át a fiúk hozzátartozói előtt. Az osztályozás sok gyengéjét elismeri, de mégis célszerűnek tartja, az intézetből való eltanácsolásnak olyankor

akar érvényt szerezni, ha arról van szó, hogy a legmagasabb hivatás-körökbe nem való elemeket kell kiszorítani. (Ma, mint tudva van, jobbra erkölcsi kihágások miatt következik be az eltanácsolás, az olyan eltanácsolás pedig, melyre Sch. gondol, mint a köztapasztalat bizonyítja, társadalmi viszonyaink nyomása alatt rendszerint eredménytelen.) A *harmadik korszakban* ketté kell választanunk azokat, akik a nép- és polgári iskolából a kereskedői és technikai kenyér-szerző életbe lépnek és azokra, akik a tudós képzést az egyetemen folytatják. Az előbbieknél tehát az iskolából való kilépéssel a tulajdonképeni hivatásbeli élet kezdődik, legfeljebb ha még a család pædagogiai hatása érvényesül. Sch. itt is bámulatos előrelátást tanusít, mikor felveti azt a kérdést, hogy csakugyan vége szakadjon-e itt minden nevelői tevékenységnek és azt adja feleletül, hogy igenis a továbbképzés kívánatos a szabad egyesületekbe való tömörülés útján, melyeknek tárgya a szabad tevékenység és játék. Eszméjét a mai továbbképző tanfolyamok, sportegyletek, önképzőkörök, kultúregyesületek stb. valósították meg. Az ifjak másik csoportja a tudományegyetembe lép. Egy erre képesítő (beszámoló) államvizsgálatot, tehát érettségi vizsgálatot nem tart szükségesnek. Az egyetemről való nézeteit egyébként más helyen bővebben ismertettük. Itt csak annyit említnünk meg, hogy Sch. az egyetemet az általános tudományos képzés színhelyének tekinti. Neki az igazi fakultás az, mely a spekulatív megismerést közli: tehát a filozófiai fakultás, a többi három aranykorának a gyermekéül tünteti fel. Követelése annyiban tartható fenn, hogy mindenki szaktanulmányai befejeztével, vagy azok közben, filozófiai tanulmányokat is végezzen. Hangsúlyozza még Sch., hogy a tudományos képzés önálló műveltséget nyújt és hogy nagyon kártékony dolog volna, ha az egyéneket hivatalbalépésükkor ismét szolgai állapotba alacsonyítanák, holott itt az öntevékenység első jeleit kellene adniok, nem pedig szervilizmusba süllyedni az állás elnyerése kedvéért. (V. ö. Platon: Politeia VII. 521.)

*

Íme Schleiermacher pedagógiájának rövid ismertetése, mert inkább ismertetni akartunk, mint bírálni, hiszen ez utóbbi munka túlságosan megnövesztette volna dolgozatunk terjedelmét. Alkalmoszerűleg mégis tettünk kritikai megjegyzéseket, rámutattunk Sch. elmélkedéseinek jelességeire és hiányaira és utaltunk más pedagógusokkal és a modern pedagógiai törekvésekkel való kapcsolatára. És így talán megértettük némileg Baur Gustavnak 1886-ban írt bizonyára túlzó ítéletét, mely szerint Sch. neveléstana « legmélyesebb, legalaposabb, legkörültekintőbb és leghiggadtabb előadása a

pedagogiának, mely eddigelé találtatott» (Schmidt-féle Encyklopädie 2. VII. 2., 27. lap.). Nézetünk szerint Sch. pedagogiája nem szorul nagyhangú magasztalásokra, mert mindenek fölött önmagát dicséri. Igazi dicsősége, hogy a pedagógiai elmélet továbbfejlődése őt igazolta, mert az általa kijelölt utakon haladt tovább, vagy részben fog még haladni ezentúl. De ha eszméinek nagyrésze át is ment a gyakorlatba, azért a mai teoretikus is sokat tanulhat tőle. Széles, átfogó tekintet jellemzi pedagogiáját. Úgyszólván mindent felölel, ami a csecsemőkortól, mint a nevelés kezdőpontjától, az akadémiai studiumig és azontúl az embermívelés terén felmerülhet. A család és iskola viszonya, az élet nevelő hatásai, a nőnevelés, a humanióriák és realiák kérdése, az oktatás és erkölcsi nevelés, a vallástanítás és esztétikai képzés, a közoktatás egysége, a módszer és egyéniség kérdése, az iskolán kívüli népmívelés, a tanügypolitika stb. mind helyet találnak az ő nem kerek és befejezett, de így is dús gazdag elméletében. Jellemző vonása és egyszersmind érdeme az ellentétek harmónizálása, idegenkedik minden véglettől és keresi az ellentétes álláspontok kiegyeztetését, nincs nézet, mely teljesen fogva tartaná és majd valamennyiben talál használható elemeket.

Ily úton sok egészséges szemponthoz jut és egyszersmind újmutatást ad arra nézve is, hogy az ideál és a valóság mikép közelíthetők egymáshoz. Széles filozófiai műveltsége, pedagogiai érzéke és szinte államférfíúi belátása lépten-nyomon elárulja magát. Nem mechanizmus, de *élet az ő jelszava*, azért követeli a nevelés teljes szabadságát és ellensége minden bürokratizmusnak és uniformizálásnak. Kellőleg kiemeli az öntevékenység tényezőjét a nevelésben és a pusztá intellektualizmussal szemben egyforma súlyt helyez az értelem, akarat és kedély nevelésére. Általában kora világnézetének az alapján áll, de ennek túlzásait legyőzi és sok tekintetben megelőzi korát. Mint egy gyújtópontban egyesíti magában a romanticizmus minden életrevaló törekvését, de egyúttal utat mutat a jövő, a realiztikusabb korszak felé. Hogy mélyebb hatást még sem tett, annak oka bizonyára abban is keresendő, hogy az emberek többsége nem a közvetítő, mérsékelt irányt követi, hanem határozottabb, radikálisabb jelszavak után indul. Pedagogiájától nem vitathatjuk el a tudományos jelleget, ha fejtegetéseivel nem is azonosíthatjuk magunkat mindenben és hibául is róhatjuk fel, hogy nem tisztázta kellően a pedagogiának viszonyát a pozitív és normatív tudományokhoz. Mindamellett pedagogiája lépten-nyomon feltételez antropológiai és etikai ismeretet, ha kifejezetten nem is helyezi e két tudományra a rendszerét. A mai ember nélkülözi benne az empirikus anyag nagyobb kiaknázását, mert mint ez az egész filozófus nemzedék, ő is inkább az

általánosból indul ki (deduktíve halad) és az általános elvekbe belefoglalja a valóságot is. «Különös ismertetőjele, hogy egymást kiegészítő ellentéteket felosztási alapon szeret alkalmazni, az ellentéteket aztán szintézisbe hozza és ezzel a reális valósághoz közeledik.» Természetes, hogy az ő elmélete is kiegészítésre szorul, nem kész épület az, de alaptervezete nagyjából mégis megmutatja, hogyan kell építeni.

Dr. SZELÉNYI ÖDÖN.

A VILÁGIRODALOM OKTATÁSA KÖZÉPISKOLÁINKBAN.

(Második befejező közlemény.)

S ne gondoljuk, hogy ez csak a legújabb idők vívmánya! Ez a szellem lengi át már a *Nasi*-féle törvényjavaslatot, melyben az egységes képezésű középiskolának (liceo) külön irodalmi «általános műveltségi» szaka van, amelyben a németet vagy angolt tanítják, miután már előzőleg a francia nyelv oktatását az alsó fokozatban befejezték.¹ *Cesca* palermói egyetemi tanár tantervében² pedig egyaránt ott szerepel a német és francia nyelv.

Talán az eddig felhozott példák is eléggé meggyőznek bennünket arról, hogy külföldön az idegen nyelvek és irodalmak tanulmányozása sokkal inkább érvényre jut a középiskolában, mint nálunk, holott az eddig bemutatott példákban csak a nagyobb nemzetekre (francia, angol, német, olasz) hivatkoztunk, akik pedig mint már fennebb is hangsúlyoztuk, saját irodalmuk tanulmányozásával is a világirodalomnak számottevő részével ismerkednek meg.

De lássunk még egész röviden egy-két más nemzetet is. A *svéd* gimnáziumok az anyanyelv mellett akár azok «latin», akár ú. n. «reál» ágát vesszük, a modern nyelvek közül a németet (heti 30 óra), az angolt (heti 10, ill. 24 óra), a franciát (heti 17, ill. 19 órában) kötelezőleg tanítják.³ A *norvég* gimnáziumokban a norvégen kívül kötelezőleg tanítják a német, francia és angol nyelvet, sőt még az ú. n. «latin gimnáziumokban» is az idegen nyelvek közül a franciát és németet s az újabb reformtörekvések is hasonló nagy helyet biztosítanak a modern nyelvek oktatásának. A *dán* gimnáziumok hasonló-

¹ Lásd *Kőrösi Sándor*: Az egységes olasz középiskola. Tanáregyl. Közl. XXXVI. évf. 569—72. o.

² *Dr. Giovanni Cesca*: La scuola secondaria, Palermo Reber, 1902. és l. erre vonatkozólag még *Málly*: Olasz középiskolai reformtörekvések. Magy. Pæd. 1903. évf. 372—407. o.

³ Lásd még *Rieger Richard*: Svédország középiskoláinak 1904. évi reformja. Magy. Pæd. 1908. évf. 510. o.