

városokban fennálló f. l.-iskolákat kell középiskolai irányú intézetekké átalakítani; ellenben a többi, gyakorlati irányú kiegészítéssel, hétéosztályú polgári leányiskolává szervezendő. S ezzel nagyobb nehézség nélkül megoldható a felsőbb leányiskolákban jelenleg alkalmazásban levő tanárok és tanítónők elhelyezése is; a középiskolai képzésük azokba az intézetekbe kerülnek, amelyek leányközépiskolákká fejleszthetnek, a polgári iskolai képzésük meg azokba, amelyek hétéosztályú polgári leányiskolákká alakulnak át.

A középiskolai jellegű intézet *leányközépiskola* neve kissé nehézkes héttagú szó; a Szuppán ajánlotta *leányliceum* (röviden *liceum*) név teljesen megfelelőnek látszik. S ha ezt elfogadják, akkor a hétéosztályú polgári leányiskolákat, amilyenekké természetesen a fennforgó szükséghez képest csak a nagyobb városokban fejleszthetnék ki az ott fennálló iskolák közül 1—2, a túlnyomó többségben változatlanul megmaradó négyosztályúakkal szemben célszerű lenne (felső polgári leányiskola helyett röviden) *felső leányiskolának* nevezni.

A leánygimnáziumokért lelkesedőknek pedig szíves figyelmébe ajánlom a millenniumi kongresszuson *Berzeviczy Albert*től előterjesztett határozati javaslatot: «A nők hivatási körének kiterjeszthetése céljából a nőképzés intézményei olyképp tetőzendők be, illetőleg egészítendők ki, hogy a *női hivatás általános követelményeinek megfelelően*, egyúttal azoknak, akik egyetemi tanulmányokra készülnek, az erre szükséges előképzettséget megadják.»

(Pozsony.)

KRAMMER JÓZSEF.

HARTMANN EDE PEDAGÓGIAI NÉZETEI.

Hartmann Ede egészen sajátyszerű gondolkodó. Egyfelől a szobatudós prototipusa, aki sohasem száll le a gyakorlati élet porondjára, hanem az absztrakt gondolkodás mezőin érzi magát a legotthonosabbnak; másfelől mégis szükségét érzi annak, hogy a legaktuálisabb napi kérdésekhez hozzászóljon, a közvéleményt érdeklő kérdésekkel szemben is kifejtse elméleti álláspontját és itt bár sokszor a gyakorlati élet problémáit egy előre megalkotott vélemény fátyolán keresztül szemléli, nem egyszer reflexiója mégis a helyeset láttatja meg vele. Már ebből a szempontból sem érdemli meg azt a mellőzést, melyben ma művei általában részesülnek egyes lelkes hívei minden fáradozása ellenére. Igaz ugyan, hogy sokkal többet írt, semhogy mély lehetne, a zsenialitás villanásait is hiába keressük benne, de kétségkívül erősen spekulatív elme, univerzális műveltséggel, világos, bár többnyire józan, száraz előadással, akinek mondanivalóját érdemes meghallgatni. Alig van a kulturának oly területe, melyen tollával

nem tevékenykedett volna és így természetesen nem kerülték ki figyelmét a pedagógia kérdései sem. Ezekről is egyes külön cikkekben vagy nagy műveiben előforduló kitéréseiben mondja el józan, lehiggadt észrevételeit, melyek olykor-olykor Schopenhauerre emlékeztetnek, de általában nem minden önállóság nélkül valók és ami fő, bennök lehetőleg a pártok fölé igyekszik emelkedni. Legtöbbet foglalkozik a középiskolák reformjával, mint a legégetőbb kérdéssel, de szóba kerül az egyetemi képzés, a nép- és gyakorlati nevelés, az erkölcsi és vallásos nevelés, a nők kiképzése is stb., anélkül ugyan, hogy ezek alapján egységes képet nyerhetnénk pedagógiai meggyőződéséről, de viszont nincs is ellentmondás az egyes nézetei közt. Mint külön disciplinát a pedagógiát nem dolgozta ki, akárcsak Wundt, aki a pedagógiát szintén nem tekinti önálló tudománynak.

Hartmann félig-meddig pesszimista filozófus. Félig, mondom, mert amint a panlogismust a pantelizmussal, úgy a Leibnitz-féle optimizmust is a Schopenhauer-féle pesszimizmussal igyekezett összeházasítani, határozottabban az «eudamónológiai pesszimizmust» az «evolucionista optimizmussal». E földön a baj és szenvedés kikerülhetetlen, de kétségbeeséséből az embert kiragadja az abszolút világ-megváltás vigasztaló gondolata. Ez felfogásának a veleje. Hartmann elválasztja a maga pesszimizmusát a «felháborodás» pesszimizmusától (Dühring), a quietisztikus pesszimizmustól (Schopenhauer) és a miserabilismustól, mely körülbelül a világfájdalomnak felel meg.¹ H. szerint a *pesszimizmus* egyszerűen teória arról, hogy a világ örömmérlege negatív-e? Ez a pesszimizisztikus felfogása éppenséggel nem különbös pedagógiai nézeteire sem. Ellenkezőleg, a pedagógiának szerinte ép a pesszimizmust kell alapul választania. A nevelés feladata, hogy az embert erőssé és keménnyé tegye, hogy ne csak ideális célokat tűzzenek ki maguknak, de reális erőt is fejthessenek ki azok megvalósításában. Ezt a feladatot a nevelés azonban csak úgy oldhatja meg, ha nem épít optimisztikus illúziókra, hanem bátran szembe néz az élet kegyetlenségével és ezzel szemben megedz. Szigorúan véve a nevelés már most is pesszimizisztikus alapon áll (bár öntudatlanul), midőn minden tana arra irányul, hogy senkinek sincs joga boldogságra e földön és az ember nem is azért van a földön, hogy boldog legyen, hanem azért, hogy kötelességét teljesítse. A pedagógiának ezt az öntudatlan törekvését azonban tudatosná kell tenni, csak így lesz a vallásos-erkölcsi idealizmusnak biztos alapja.²

¹ E. von Hartmann: Zur Geschichte und Begründung der Pessimismus. 1880. 86. s k. 1.

² V. ö. Dr. Arthur Drews: Ed. Hartmann's System im Grundriss. Heidelberg. 1902. 350. lap.

Természetes, hogy Hartmannt is foglalkoztatja az a kérdés, hogy *lehetséges-e a nevelés, lehetséges-e a megismerés, a tanítás útján a cselekvésre, a jellemre hatni?* E kérdés az *erkölcsi* nevelés szempontjából elsőrendű fontosságú. Hartmann azon a nézeten van, hogy a szokáson kívül semmiféle tanítás nem képes moralitást szülni, hanem legfeljebb a meglévő moralitást felkelteni az alkalmas motívumok hangsúlyozásával, melyek máskülönben ily erővel nem léptek volna a növendék elé. A motívum azonban mindig csak pusztá képzet, tehát azt nem illeti meg az «erkölcsi» tulajdonítmánya, miért is az erkölcsiség számára egyedül ama tudattalan tényező maradt hátra, mely a jellem részének tekintendő és az individualitás legbelsőbb magvához tartozik. A jellem ezen alapja gyakorlás és szokás által módosulhat, de sohasem tanítás által, mert az erkölcsstan legszebb ismerete holt tudás, ha nem indítja meg az akaratot, hogy pedig megteszi-e ezt, az egyes-egyedül az individuális akarat természetétől, azaz a jellemtől függ. Minden ember jellemének főrészt magával hozza a világra, de hogy ahhoz hogyan aránylanak azok az elemek, melyeket maga szerez, az ama viszonyok szokatlanságától és abnormitásától függ, melyek között az egyén mozog. A legtöbb esetben egy emberélet szokása nem elegendő arra, hogy az öröklött jellemben lényeges változásokat hozzon létre... Míg tehát a jellem lényegileg az emberi nem számára ugyanazon a fokon marad, az emberi nem szellemi hajlamai és képességei állandó emelkedésben vannak...¹ Látnivaló, hogy Hartmann a jellem változhatatlansága tekintetében szorososan Schopenhauerhez csatlakozik, csak utolsó megjegyzésével megy rajta túl, ami evolucionisztikus optimizmusából érthető.

A fejlődés gondolatának más értelemben is jut hely H. pedagógiai nézetei közt. Elfogadja Haeckeltől, hogy az ontogenezis rövidített és módosult rekapitulációja a flogenezisnek, amely elv a nevelésre alkalmazva úgy hangzik, hogy az egyesnek a nevelése az emberiség ama főfokozatainak az ismétlése, melyeken az emberiségnek vallásos-erkölcsi tudata keresztül ment. A gyakorlatban a helyzet az, hogy a nevelő a gyermeket kezdetben természetes embernek, azaz naiv egoistának és született eudämonistának tekinti és félelemmel meg reménnyel kormányozza. Csak arról kell gondoskodnia, hogy az erkölcsi ösztönök a naiv egoizmuson belül is ápoltassanak és erősíttessenek és hogy a gyermek tanulja meg mindinkább a nevelő akaratát az ő tekintélye iránti pusztá kegyeletből teljesíteni. Ezzel aztán el van érve a heteronomia foka, melyen a még éretlen gyermek a nevelő érett akarata előtt meghajlik. Egész egoistikus

¹ Hartmann: Philosophie des Unbewussten. I. 229. II. 263—269.

mötivációját erkölcsi céloknak rendeli alá, melyek egyelőre külső tekintély alakjában tolnak elébe. De a nevelő ezen a fokon sem áll meg, hanem azon van, hogy a növendék erkölcsi autonómiáját felkeltse. Így aztán hozzászokik a növendék ahhoz, hogy a harmadik fokon (autonomia) a pedagógiai tekintélyt lassanként saját lelkiismeretének hangjával pótolja és természetes emberét saját erkölcsi akaratának fegyelme alá vonja. Csak e folyamat befejeződésével érte el az ember erkölcsi nagykorúságát és ezzel a nevelés célhoz is jutott. H. azonban határozottan ellenzi, hogy a vallástanításban is alkalmaztassék a filogenezis rekapitulációja, olyképen, hogy a kis gyermeknek Istent mint jutalmazó és büntető hatalmat, a serdülőnek mint parancsoló tekintélyt, az érettnak pedig mint az erkölcsi autonomia metafizikai okát mutassa be. Ily eljárás nemcsak fölösleges volna, hanem egyenesen káros. A dolgon úgy lehet segíteni, hogy az emberi tudat nagyobb haladásával az ifjúság vallásoktatása minél később kezdendő meg, de akkor mindjárt a legutóbb elért vallásos fokozat ismertetésével. H. itt ismét Schopenhauerre, illetőleg Rousseau-ra emlékeztet, de azzal a sajátos egyéni színezéssel, hogy a legfőbb fokozatnál a saját «konkrét monizmus»-a alapján kifejlődő vallásra gondol. A hagyományos vallásos képzetek azonban annál alkalmasabbak a szükséges alanyi üdvfolyamot felkeltésére, minél közelebb állnak a konkrét monizmus vallásos világnézetéhez.¹

Ezt a gondolatot Hartmann nem igen fűzi tovább, de *etikai* szemlélődései újból elviszik a nevelés kérdéséhez. Felfogása szerint az etikai élet lényege a rossz legyőzése és a jó előmozdítása. Ezt a munkát vagy magamon vagy másokon illetőleg a külső viszonyokon végeztetem és így ered az individuális és szociális etika, mint az etikának két része a «fenomenológia» mellett. A szociális etikában az embereknek és azok természetes és társadalmi helyzetének neveléséről és erkölcsi javításáról van szó; tehát a szociális gondoskodás és a nevelésügy kerülnek benne tárgyalásra. A szociális kérdés a problémák egész szövedéke, lényege szerint azonban abból áll, hogy az alsóbb osztályok jobb gazdasági helyzetre és az élet nagyobb kényelmére vágyódnak. Mindez csak olcsóbb és nagyobb termelés alapján lehetséges. E célból a termelvények jobb elosztása és a termelés fokozása szükséges. Nyilvánvaló, hogy e tekintetben fontos tényező a munkások munkabírásának a növelése, ami a megfelelő előképzettségtől, azaz technikai kvalifikációtól függ. E tekintetben Hartmann azt jegyzi meg, hogy e gyakorlati előkészítéssel eleddig keveset törődtek. A népiskola a gyermekek vallásos-erkölcsi nevelését helyezi elő-

¹ Hartmann: Die Religion des Geistes. 277. s k. lapokon.

térbe, holott ez tulajdonképen a ház és az egyház feladata volna, másod-sorban pedig a tudást szolgálja. Ideje lenne, hogy az elemi iskola az általános műveltség elemi alapvetésével a gyakorlati hivatásoknak megfelelő technikai képzés elemeit is összekösse. Azonban ebbeli működése mégis mindig elégtelen lesz és ezért szükségesnek mutatkozik a népiskola kiegészítése továbbképző iskolákkal. Ugyancsak előmozdítaná az ipari kiképzést az inasügy jobb rendezése, alsó és középfokú szakiskolák felállítása. H. még külön is kiemeli az általános katonai kötelezettség nagy nevelő hatását a munkásosztály szempontjából. (A hadkötelezettség ezen nevelői jelentőségének a hangsúlyozása speciálisan német vonásnak tekintendő; Rein Vilmos is többször kiemelte!). H. kimondja, hogy *a katonai szolgálat ideje igazában a nép főiskolája*, melyben az ifjak férfiakká érlelődnek. H. azonban éppenséggel nem akarja az osztálykülönbségeket eltüntetni, mint a szociáldemokrácia. Egész határozottsággal kijelenti, hogy minden mívelés, képzettség káros, mely a munkás állásán és helyzetén túlhalad, mert elégedetlenné teszi (Pestalozzi eredeti álláspontja!). Ezért H. nem híve az antikapitalizmusnak sem. Ellenkezőleg, ő a kultúra fokozásának egyik legfontosabb eszközét a nemzeti vagyon növelésében, tehát a tőke gyarapításában látja. A tőke növelése a kamatok megtakarítása által történik, ez a megtakarítás pedig közvetlenül előreviszi a kultúrfolyamatot. A kamatot pedig lehetőleg a kultúrát hordozó szellemi arisztokrácia fenntartására kell fordítani, mert *«nur eine Minderheit kann die Kulturtragen . . . und ein annähernd gleicher Bildungsgrad aller bedeutet offenbar die gleiche Unbildung aller.»*¹ A művelődés alkalma, ugyanis még nincsen azáltal adva, hogy az iskolák nyitva állanak az összes néposztályoknak; ezzel túlbecsülik az iskola és lebecsülik a család és környezet befolyását. Az igazi intellektuális műveltség csak néhány nemzedék során honosodik meg egy-egy családban. Ezért, ha a munkásosztály törekvése arra irányul, hogy az összes életviszonyok demokratikus egyenlősítése által minden szellemi arisztokráciát lehetetlenné tegyen, akkor ez ntóbbinak nemcsak joga, de kötelessége a demokratikus elv ilyen túlajtásával szemben a legélesebb ellentállást kifejteni, mert a kultúra csak akkor haladhat, ha a *szellemi arisztokrácia* törzse egyik nemzedéktől a másikig fennmarad és szilárd alapja a hozzácsatolandó új alkatrészeknek. Azt azonban H. kijelenti, hogy valamint a szellemi arisztokrácia méltatlan és tehetetlen tagjai nem alkalmazandók a nekik nem való állásokban,

¹ Hartmann: Soziale Kernfragen. («Deutsche Bücherei») I. B. 56—62; továbbá I. A. 49, de főleg II. 123—137.

ép úgy nélkülözhetetlen e műveltségi arisztokráciának állandó fel-frissülése az alsóbb néposztályok alkalmas tagjainak fölvétele által.

H.-nak ez az állásfoglalása higgadt konzervativizmusáról tanuskodik, de egyenesen retrográdnak tetszik a *nőkérdésben* és nőnevelésben elfoglalt álláspontja. Ez személyi viszonyaival nem magyarázható, mert tudja van, hogy úgy első (Agnes Taubert 1871—77), mint második feleségével (Alma Lorenz 1878—1906) egyenesen ideális házasi életet élt. Mindkét nő nagy műveltséggel is rendelkezett, az első ura rendszerének erélyes védőjeként, a második, aki ma is él, terjesztőjeként lépett fel. Ezért H.-nak a nőről hangoztatott nyers és nem egyszer sértő nézeteit elsősorban Schopenhauer hatásából magyarázhatjuk. Erre vonatkozó nézetei főleg a *Phänomonologie des sittlichen Bewusstseins* c. művében (1870) fordulnak elő.¹ H. szerint megdönthetetlen igazság, hogy a nő hivatása: hogy gyermekeket szüljön és azokat fölnevelje. A női nem minden más pálya utáni törekvése csak pótlék az igazi női rendeltetéseért. De ép eme sajátos hivatásával teljesíti a nő kultúrmissziót: «der Mutterschoss der Menschheitsreserve im Kulturkampf ist das Weib». Míg a férfi tere a harcmező és a gondolat meg kéz műhelye, a nő a gyermekágyban és gyermekszobában harcolja végig az élet harcait és nem mondhatni, hogy az övé a könnyebbik rész. Míg a férfi, aki közvetlenül veszi ki a maga részét a kulturmunkából és ideális jutalmat nyer tevékenységének kultúrértéke és annak elismerése által, a nő vagy nem éri meg gyermekeinek alkotásait, vagy ha mégis megéri, senki sem gondol azoknál az anya erkölcsi érdemeire. Ideje, hogy a női nem a maga erkölcsi rendeltetésének világos tudatára jusson. Ezért a nemi felvilágosítás a serdülő leányoknál elengedhetetlen. Jó korán meg kell velök értetni, hogy a legderekabb nő az, aki a legjobban nevelt gyermekek legnagyobb számával ajándékozza meg az emberiséget és hogy a leánynak minden úgynevezett hivatásszerű kiképzetése csak szomorú menedék azok számára, akik igazi hivatásukat el nem érték. A jelenkor pedagógiai feladata a női hivatást kellő világitásba helyezni. Tanulják meg a leányok, hogy a házasság nem paradicsom, az anyaság nem «cukornyalás», egyszóval ki kell őket ábrándítani eudamónisztikus illuzióikból, melyekkel a házasságba lépnek, hogy belássák, hogy a nő érdeme és erkölcsi fensége éppen ebben áll: készséggel és örömmel betölteni nemi hivatását. Ennek a

¹ E mű 2. kiadását használtam: *Das sittliche Bewusstsein*. Berlin, 1886, főleg 552—9; 560—1 és 567. Továbbá: A. Kirckhoff: Die akademische Frau. Gutachten hervorragender Universitätsprofessoren, Frauenlehrer und Schriftsteller über die Befähigung der Frau. Berlin. 1897., 152—5.

pedagógiai feladatnak a megoldása azonban éppenséggel nem könnyű, mert a nők kevésbé hozzáférhetők az észmorál számára, mert távol áll tőlük a történeti világnézet is, mert nyárspolgárius gondolkodásukban keveset törődnek az emberiség jövőjével és fajuk győzelmével. Ezért a nőnevelésnek különös gondot kell fordítania a hazafiság és nemzeti érzelem, valamint a történeti érzék kifejlesztésére. Evégből a kultúrtörténelmet kell az egész leánynevelés alapjává tenni, még pedig az esztétikai kultúrtörténelmet, vagyis az emberiség eszményeinek a fejlődéstörténetét. Ennek bevezetése lehetne az állatvilág fejlődéstörténete az emberig és az emberiség fejlődésének a története az állati foktól a történeti fokig.

A leányok fokozott iskolai képzése [mind alkalmatlanabbakká teszi őket sajátos hivatásukra. Ha a jelenben túl van terhelve a hímnemű ifjúság, úgy még inkább áll az a leányokról, kiknek szervezete, agyveleje stb. sokkal érzékenyebb, ennek megerőltetése pedig károsan hat a szexuális szférára is. Hozzájárul, hogy a leányok az alapjában véve értéktelen félműveltségükben elbizakodva lenézik természetes rendeltetésüket vagy kedvetlenül, tele panasszal vetik magukat alája. *Nem mélyíteni, fokozni kell tehát a leánynevelést, hanem leszállítani.* Három tanóra naponként teljesen elegendő. Csak ez úton fog a női nem megfelelni rendeltetésének és fogja a férfiaknak a tudomány és művészet terén elért vívmányait az emberiség izlésének és érzelmének nemesítése számára értékesíteni és az átöröklés meg nevelés útján tovább származtatni.

Mindezekből érthető, hogy H. nem nézi jó szemmel a nők egyetemi tanulmányozását sem. Hiszen nézete szerint a szabad és egyetemes szellemi képzést úgysem iskolaszerű tanulással, hanem csak olvasással szerezhetni meg. A felsőbb leányiskolai tanítás pedig teljesen elegendő ahhoz, hogy a szellemi tehetségüket az olvasás útján való önművelésre képesítse. Ha bizonyos hivatáskörökben női képviselőkre volna szükség, alapítsanak női szakiskolákat. De a két nem együttes nevelése életök virágjában már a tanulmány komolysága szempontjából sem ajánlatos.

H. legutolsó megjegyzései átvezetnek bennünket az *egyetemi tanításról* vallott nézeteire.¹ H. úgy találja, hogy a német egyetemeknek a nemzet szellemi életében már nincs meg az a jelentősége, mint régebben. Az egyetemek hiányai mind a diákság, mind pedig a tanártestület oldalán eléggé nyilvánvalók. A diákok az első szemeszterekben nem tanulnak semmit, később pedig ugyancsak iparkodniok

¹ Hartmann: *Moderne Probleme*. Leipzig 1886. Zur Reform des Universitätsunterrichts. 114—134.

kell, hogy a vizsgálati követeléseknek és saját szaktudományuknak eleget tehessenek. Általánosabb szellemi képzésről ily körülmények között nem lehet szó. Az egyetemi oktatás rákfenéje azonban az, hogy a könyvnyomtatás feltalálásának a tényét ignorálja és ma is az élő szóval való előadásra szorítkozik. Teljesen figyelmen kívül hagyják azt a fiziológiai ténytet, hogy egy óráig tartó előadás hallgatása az idegeket és az agyvelőt sokkal jobban kifárasztja, mint egy órai olvasás. Hogy a jegyzésnek, utánírásnak véget lehessen vetni, minden tanárt kötelezni kell egy nyomtatott vezérfonal kiadására. Az előadáson aztán a tanár kibővíti és megbeszéli azt hallgatóival, akik kételyeiket is kifejezhetik előtte. Csak így van értéke az előadásnak; egyébként a szorgalmas deák otthon szivesebben áttanulmányoz egész nagy tankönyvet, mintsem hogy előadásra járjon. Oly tanár, aki szakjából tankönyvet nem írt, vagy aki szakját egy harmadiknak a tankönyve szerint nem kezeli, ne is lehessen vizsgáló tag. Másik baj H. szerint, hogy az egyetemen a kutató a tanárral összekevertetik. Pedig a kutatónak az akadémiában van a helye és az ne is legyen kötelezve előadások tartására. Az állam jól tenné, ha az akadémiái tagságot a javadalom emelésével a kutatás *sine-cura*-jává alakítaná át. Ezzel nagyot lendítene a kultura haladásán. H. hibáztatja a német egyetemek ama szokását is, hogy a deák minden kollegiumot külön tartozik megfizetni; ez nem egyéb, mint «eine Prämie auf die Faulheit». Sokkal helyesebb volna, ha megfelelő tandíj lefizetése mellett a hallgatók jogot nyernének az előadások szabad megválasztására. Végül szóvateszi a *magántanári* intézmény terén előforduló visszasságokat. Szerinte csak oly jelölteket szabadna a habilitációhoz hozzájuttatni, akik az akadémiái hivatáson kívül bármikor más pályára is léphetnek. Továbbá határidőt kellene kitűzni, melynek elteltével a ki nem nevezett magántanár eo ipso elveszítené a «venia docendi»-t. H. maga szorgalmas olvasásnak köszönte nagy műveltségét, ezért nem értékeli kellőleg a «viva vox» jelentőségét. De nem ismeri fel a jegyzés hasznát sem. Pedig ez fontos elmefejlesztő folyamat, mely kettős operációt követel, egyfelől az előadott eszmék elsajátítását, másfelől a gondolatoknak az írás által való megrögzítését. H. meglehetősen elfogultságot tanúsít az egyetemi tanárokkal, különösen a «katedra filozófusokkal» szemben, ebben is nagy mestere nyomán jár.

Legtöbbet a *középkolai reform* kérdésével foglalkozott.¹ Maga mondja (Gesammelte Studien und Aufsätze. Berlin, 1876: Mein Ent-

¹ Hartmann: Zur Reform des höheren Schulwesens. Berlin, 1875., Tagesfragen. Leipzig, 1896. és Zur Zeitgeschichte. Leipzig, 1900. (1—1 cikke.)



wickelungsgang 11—41. lap), hogy az iskolát egészben véve nyomasztó tehernek érezte és távol volt attól, hogy azt pajtásai módjára megjegyzés nélkül és türelmesen elviselje, hanem nem egyszer fellázadt az olyan rendszer ellen, mely sok tekintetben időpazarlás volt, máskor meg oly tananyag elsajátítását követelte, melynek hasznát nem volt képes belátni. Ezzel szemben azonban elismeri, hogy a két legfelsőbb osztályban (a Friedrich Werder-féle gimnáziumba járt) mégis csak kapott valamit. Három tanár tett rá különös hatást: Bertram, aki a matematikát és természettudományokat tanította, Jungk, az irodalomtörténet és végül Salomon, a latin és görög nyelv tanára. Ez utóbbi hangoztatta azt a gondolatot, mely később Hartmann egyik legkedvesebb eszméje lett, hogy a *görög és a latin nyelvnek a gimnáziumban helyet kellene cserélni*. (Érdekes, hogy Schopenhauernél is akad hasonló neohumanisztikus vonás!) Ideálja felállítása előtt azonban H. leszámol a tényleges viszonyokkal. Megállapítja, hogy gyermekeink az iskolai órákkal, magánórákkal és házi munkálatokkal annyira túl vannak terhelve, hogy munkaidejük teljes összege megközelíti a gyári munkását. Ezeket a rettentő áldozatokat pedig oly műveltség kedvéért hozzák, mely semmiféle igénynek nem felel meg. Legfőbb ideje, hogy törvényes védelmet nyújtsunk a gyermeki test és lélek pedagógiai megkínzása ellen. El kell törölni a délutáni órákat, meg kell szüntetni a házi foglalkozást. A felsőbb tanügy reformjának egyetlen célja lehet: a szükséges általános műveltség elnyerése, e cél elérésére pedig egyetlen eszköz van: a tananyag egyszerűsítése mindannak kérlelhetetlen kihagyásával, ami nem tartozik szorosan az általános műveltségre, hanem a szakképzésre. Általános műveltség pedig csak egyféle úton szerezhető meg, H. tehát az *egységes középiskola* híve. A mai gimnázium vagy reáliskola azért nem felelhet meg a célnak, mert jó adag szakképzést vont bele tantervébe. H. a szükséges reformnak három fokát különbözteti meg: 1. A reálgimnázium 30 heti órával. 2. Reálgimnázium 27 órával. 3. Reálgimnázium 24 órával. Ez egységes középiskolában tehát helyök jut mind a reális, mind a humánus tantárgyaknak, de H. ez utóbbiaknak nagyobb nevelő értéket tulajdonít, különösen a nyelveknek. Az anyanyelv mellett *egy* modern (a francia) és *egy* antik (a görög) nyelv tanítását kívánja meg és reformjavaslatának a lényege ép abban áll, hogy a latin nyelv mindinkább háttérbe szorul a görög mellől. H. azonban kiemeli azt is, hogy csak a germán és szláv népeknél lehet a görögé, mint igazi klasszikus nyelv az elsőbbség, mintha csak a mi hazai viszonyainkra gondolt volna, melyek ép a latin nyelv kiváltságát biztosítják, sok lelkes humanistának a fájdmalára. H. ellenben bátran vitathatja a görög

nyelv és irodalom elsőbbségét és leszólhatja a római klasszikusokat, akik szerinte nem érdemesek arra, hogy az iskolában olvastassanak. Szerinte csak a latin nyelv teljes kiküszöbölésével fognak elenyészni a középkor utolsó maradványai is a német politikai, szociális és egyházi életből. E tekintetben szöges ellentétben áll Schopenhauerrel. Az 1892-iki porosz iskolai reform Hartmannnak ismét alkalmat adott két hozzászólásra (Tagesfragen 165—185. és Zur Zeitgeschichte 153—163.). Noha az 1882-iki reform, mely a gimnázium és reáliskola egymáshoz való közeledését közvetítette, jobban megfelelt terveinek, mégis az 1892-iki reformot is úgy tekintette, mint újabb lépést saját eszménye felé, nevezetesen a latin nyelv korlátozása és a túlterhelés enyhítése miatt. Azért még eleget talál a gimnázium új szervezetében, ami ellen szavát felemeli. Így pl. hogy az alsó osztályokban az órarendben rejlik a hiba, a középső és felső osztályokban pedig az osztálycéllok kitűzésében. A túlterhelés csak az alsóbb osztályokban szűnt meg, a középsőkben pedig még csak fokozódott. De e részletes fejtegetésekbe már nem követjük. Még csak azt az egyet említjük meg, hogy a német nyelv tanításáról is megemlékszük és itt konstatálja a német írás és beszédkézség nagy fogyatkozásait. E jelenség okát négy körülményben keresi: 1. Annakelőtte az abituriensek sorában sokkal több volt a művelt családból való, mint jelenleg. 2. Régente a tanulóifjúság sokkal több jó német írórt olvasott. 3. 1848-ig nem olvasott az ifjúság napilapokat, vagy ha olvasott is, ezek gondosabban voltak szerkesztve, mint a maiak. 4. A demokratikus szellem terjedése a forma lenézéséhez vezetett, az anyanyelv kezelésében is.

Ezekben ismertettük Hartmann állásfoglalását a pedagógia kérdéseiben. Nem mint szakember, hanem mint olyan kívülálló laikus emelte föl a szavát, aki sokat olvasott az idevágó kérdésekről, még többet elmélkedett és ezenkívül informáltatta magát tanítók és tanulók részéről. Minden kérdésben igyekszik a maga pártatlanságát fenntartani és a higgadt kritika hangját érvényre juttatni. Így aztán természetesen sem a konzervativoknak, sem a radikálisoknak a tetszését nem tudja megnyerni. Néhol nagyon radikálisnak (pl. a latin nyelv kiküszöbölése), máskor meg nagyon is maradnak tetszik (nőkérdés); arisztokrata érzése pedig igen gyakran megnyilvánul. Nem egyszer magától értező dolgokat ír le minden filozófiai elmélyedés nélkül, de ő ezt is a filozófus hivatásának vallotta. Különös jelentőségre az ő filozófiai rendszerén belül pedagógiai nézetei nem tarthatnak igényt, de mégis van köztük néhány gondolat, mely megérdemli, hogy el ne vesszen minden visszhang nélkül.

(Pozsony.)

SZELÉNYI ÖDÖN.