

# NEVELÉSELMÉLETEK A XIX. SZÁZADBAN

ÍRTA  
FINÁCZY ERNŐ

BUDAPEST  
A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA KIADÁSA  
1934.

KERTÉSZ JÓZSEF KÖNYVNYOMDÁJA KARCAG.

A kötetet elektronikus formátumban szerkesztette,  
a jegyzeteket kiegészítette és a kísérő írást:

**A könyv megírásának történetéhez:  
Fináczy Ernő és Prohászka Lajos kapcsolata**

című tanulmányt írta:

**Orosz Gábor**

A könyv görög és latin szövegeit átnézte, fordította:

**Kiss Sebestyén**



## Az elektronikus kiadás tartalomjegyzéke

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Előszó.</b> .....                                   | <b>8</b>  |
| <b>Bevezetés.</b>                                      |           |
| 1. A tárgyalás határvonalai.....                       | 9         |
| 2. A század arculata. ....                             | 9         |
| <b>Első fejezet.</b>                                   |           |
| <b>Kant a nevelésről.</b> .....                        | <b>14</b> |
| 3. Kant, Immanuel (1724–1804) .....                    | 14        |
| 4. Alapvető problémák .....                            | 16        |
| 5. Kant és Rousseau. ....                              | 18        |
| 6. Kant az értelmi és erkölcsi nevelésről. ....        | 19        |
| 7. Kant etikája és a nevelés. ....                     | 21        |
| <b>Második fejezet.</b>                                |           |
| <b>A német idealizmus.</b> .....                       | <b>25</b> |
| 8. Fichte, Johann Gottlieb (1762–1814) .....           | 25        |
| 9. A német nemzethez intézett beszédek.....            | 29        |
| 10. Fichte és a nemzetnevelés. ....                    | 32        |
| 11. Fichte Államtana. ....                             | 33        |
| 12. A tudomány fensége.....                            | 35        |
| 13. Fichte öröke.....                                  | 36        |
| 14. Schleiermacher, Friedrich (1768–1834) .....        | 37        |
| 15. A köznevelés szervezete.....                       | 44        |
| 16. Vallásoktatás. ....                                | 48        |
| 17. Schleiermacher elméletének mérlege.....            | 49        |
| 18. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1770–1831).....    | 53        |
| 19. Az állam szerepe a köznevelésben. ....             | 55        |
| 20. A történelem bölcselete.....                       | 56        |
| 21. A klasszikus nyelvek és irodalmak. ....            | 57        |
| 22. Egy pedagógiai rendszer Hegel szellemében. ....    | 57        |
| 23. Fröbel, Friedrich Wilhelm August (1782–1852) ..... | 61        |
| 24. Az embernevelés. ....                              | 63        |
| 25. Fröbel elméletének jelentősége. ....               | 66        |
| <b>Harmadik fejezet.</b>                               |           |
| <b>Herbart és követői.</b> .....                       | <b>69</b> |
| 26. Herbart, Johann Friedrich (1776–1841).....         | 69        |
| 27. Herbart filozófiája. ....                          | 72        |
| 28. Herbart pedagógiája. ....                          | 75        |
| 29. A tanterv elmélete. ....                           | 79        |
| 30. Az örök értékek. ....                              | 81        |
| 31. Herbart pedagógiájának hatása. ....                | 82        |
| 32. Ziller, Tuiskon (1817–1882).....                   | 89        |
| 33. Stoy, Karl Volkmar (1815–1885) .....               | 90        |
| 34. Waitz, Friedrich Theodor (1821–1864).....          | 91        |
| 35. Willmann, Gustav Philipp Otto (1839–1920).....     | 93        |
| 36. Kármán Mór (1843–1915) .....                       | 96        |
| 37. Kármán pedagógiai elmélete.....                    | 100       |
| 38. Kármán pedagógiájának hatása.....                  | 105       |

## **Negyedik fejezet.**

|   |            |
|---|------------|
| <b>A pesszimizmus pedagógiája.....</b>    | <b>106</b> |
| 39. Schopenhauer, Arthur (1788–1860)..... | 106        |
| 40. Hit és tudás.....                     | 109        |
| 41. Lehet-e nevelni?.....                 | 111        |
| 42. A pesszimizmus.....                   | 112        |

## **Ötödik fejezet.**

### **A pozitívizmus.**

|  |     |
|--|-----|
| 43. Az új irány.....                   | 113 |
| 44. Comte, Auguste (1798–1857).....    | 115 |
| 45. Nevelés a családban.....           | 117 |
| 46. A köznevelés.....                  | 118 |
| 47. A tudományok hierarchiája.....     | 119 |
| 48. Tanulások.....                     | 121 |
| 49. Mill, John Stuart (1806–1873)..... | 124 |
| 50. A szabadelvű nevelés.....          | 125 |
| 51. Spencer, Herbert (1820–1903).....  | 128 |
| 52. Tények és eszmények.....           | 132 |
| 53. Bain, Alexander (1818–1908).....   | 133 |
| 54. A tanterv és a módszer.....        | 134 |
| 55. A klasszikus nyelvek.....          | 136 |
| 56. A történelem.....                  | 136 |
| 57. Visszatekintés.....                | 137 |
| 58. Olaszország.....                   | 137 |
| 59. Ardigò, Roberto (1820–1920).....   | 139 |
| 60. A szemléletesség.....              | 141 |
| 61. Alaptévedés.....                   | 141 |

|                                 |            |
|---------------------------------|------------|
| <b>Név- és tárgymutató.....</b> | <b>143</b> |
|---------------------------------|------------|

|                             |            |
|-----------------------------|------------|
| <b>Tartalomjegyzék.....</b> | <b>148</b> |
|-----------------------------|------------|

|  |            |
|--|------------|
| <b>Kísérő írás a könyv megírásának történetéhez: Fináczy Ernő és Prohászka Lajos kapcsolata.....</b> | <b>149</b> |
|--|------------|

|  |            |
|--|------------|
| <b>A szerkesztés sajátosságai.....</b> | <b>180</b> |
|--|------------|

*„Fináczy Ernő... arról tett tanúbizonyságot, ami egész életében volt: humanista lélek a szó tiszta, hamisítatlan értelmében. ... Fogékony minden emberi iránt, elfogulatlan és világos látású elme, átfogó és mégis mérsékelt. Innen eredt belső életének és tudományos tevékenységének egészen magában álló, szerencsés egyöntetűsége. Kiegyensúlyozott volt a befogadásban, a feldolgozásban és a kifejezésben egyaránt, s nem kereste ezt az egyensúlyt, mert már eleve megvolt benne: csak a formát kellett keresnie, amelyben kinyilváníthatta.... Minden szertelentől és szélsőségestől visszahőkölt, tartózkodott attól, hogy a sejtelmeset újjal érintse és bizalmatlanul tekintett a vak-ösztönös őserőkre: nem az éj, hanem a világos horizont, nem a feszültség, hanem a harmónia, nem az elragadtatás, hanem a tudatosság volt számára az élet és a lélek igazi képe. ...*

*Az igazi humanista sohasem közvetlen: sokkal férfiasabb és reflektáltabb, sokkal inkább megköti a hagyományos tartalmak, semhogy az lehessen: gazdagsága érett voltában, nem pedig a friss előretörésben rejlik; a bensőség túláradását ezért egy kissé mindig barbárnak érzi. ...életformája... határozottan az elvi belátás jegyében alakult ki, ...elképzelő erejét az igazságkeresés szolgálatába állította, s így amit amabban szükségkép vesztett, azzal emitt az igazolás lehetősége kárpótolta.”*

Prohászka Lajos\*

\* Prohászka Lajos: Fináczy Ernő – Magyar Paedagogia, XLIV. évf. 1935, 1–3. sz. 1. p.  
(Prohászka Lajos nekrológiájának szövegét közöljük a Kiséző írásban.)

## *Előszó.\**

A Gondviselés megengedte, hogy Fináczy Ernő, a neveléstörténetnek legnagyobb magyar bűvára, klasszikus művét, amelynek első kötete majdnem harminc évvel ezelőtt jelent meg, ebben az ötödik kötetben befejezhesse.

Ez a kötet nem terjeszkedik ki a nevelésnek a XIX. században jelentkező tényleges módjára és rendjére, a nevelési eljárásokra és intézményekre, hanem a nevelélméletek elemzésére korlátozza feladatát: a kultúrértékeknek milyen Új rangsorát szerkesztik meg a XIX. század gondolkodói? hogyan rajzolják meg azt az Új embermodellt, amelyben mint eszményben az új értékfelfogás testet ölt? mit tartanak azoknak az értékes művelődési javaknak, amelyeket a következő nemzedékre át akarnak származtatni? mik legyenek ennek az átszármaztatásnak új lélekformáló eszközei? Fináczy mesteri módon mutatja be, hogyan alakulnak át a filozófusok önkénytelenül pedagógusokká, miképp vonják le értékrendszerüknek a társadalom fokozatos átformálására, a nevelésre vonatkozó következményeit: hogyan bontakozik ki kultúrfilozófiájuk a nevelésnek egy-egy elméleti rendszerévé? Így világosan tárulnak eléink azok a szellemi gyökerek, amelyek érthetővé teszik a XIX. század nevelési-művelődési eszményeit.

Ez súlyosabb és nagyobb igényű feladat, mint az előző századok idevágó szellemi áramlatainak kibogozása. Mert a XIX. századnak szelleme sokkal <sup>[III]</sup> bonyolultabb és többrétű, kevésbé egynemű és egységes, mint az előző korszakoké. A modern „szellemtörténet” hajlamos arra, hogy egy-egy kedvelt eszme érdekében stilizálja a történeti adatok valóságát s a fejlődési vonalak arányait eltorzítsa. Fináczy mély történeti valóságérzéke nem dolgozik ilyen erőszakos eszme-sémákkal: rendet teremt ugyan az egymást keresztül-kasul átfonó szellemi irányok közt, de hűséggel simul ezek történeti kanyarulataihoz. A szellem múltjának valósága szemében unitas multiplex, amelynek tarka látványát minden árnyalatban mélyen átéli. Valóban immanens történeti felfogás és kritika alapján áll, amikor feloldani iparkodik azokat az ellenmondásokat, amelyek a XIX. század szellemi életében és gondolkodóinak nevelési rendszerében felötlenek.

Fináczynek ebből a munkájából is tudás jellemének fényes vonásai lépnek elő: a források lelkiismeretes felbúvárolása, a feltétlen megbízhatóság, az anyag biztos áttekintése és lényegre szorítókozó feldolgozása, a genetikus megértés különös ereje, a nagy szellemi jelentés-összefüggések adekvát megpillantása. A történeti beleélés lelki mélysége és biztossága arra képesíti, hogy egész kivételes módon meg tudja éreztetni a szellemi áramlatok irányát és hangulatát a források kellő idézésével nemcsak igazolja, de egyben fokozza is történeti benyomásainak és felfogásának igazságát. A múltat valóban teljes odaadással megéli: innen van stílusának lelkünket megragadó művészi lendülete, fokozott megjelenítő ereje, plasztikus szemléletessége, kifejező nyomatékossága és megkapó eleganciája.

A magyar neveléstudomány munkásai őszinte hálát érznek a Mester iránt, hogy a fizikai gyengeség minden akadályát csodálatosan erős lélekkel leküzdve, hatalmas művére a zárókövet rátette. Ez nagy szimbólum is számunkra: a szellemnek a testen aratott diadala.

Kornis Gyula <sup>[IV]</sup>

\* Fináczy Ernő humanista tudósi, nevelői jellemének, munkásságának sajátosságait fogalmazza meg Fináczy halála után írt nekrológjában Prohászka Lajos. A szöveget közöljük a könyv után olvasható Kísérő írásban.



## *Bevezetés.*

### **1. A tárgyalás határvonalai.**

Az évszámok, melyekkel századok vagy nagyobb történelmi korszakok kezdetét és végét meg szoktuk jelölni, nem mindig vágnak egybe a valóságos történelmi kezdő és végpontjaival. Az 1700-ik év például megjelöli ugyan a tizenhatodik század végét, de nem jelenti egy jellemzően elkülönülő történelmi kornak teljes befejezését is. A középkor végét nem is tudjuk évszámmal pontosan megjelölni: annyira átnyúlik e kor szelleme a késő századokba (Troeltsch,<sup>1</sup> mint ismeretes, egészen a felvilágosodásig nyújtja ki). Az ókor végét 476-tal jelöljük, de nem ez volt a vége. A keleti gótok csak a politikai és katonai impériumot<sup>2</sup> gyakorolták, de a római-ság mint világnézet és kultúra még sokáig érintetlenül tovább élt. Németország bölcséletének történetében az, amit XIX. századnak mondunk, nyilvánvalóan nem 1800-zal, hanem 1781-gyel kezdődik, mely évben jelent meg Kant műve a tiszta ész kritikájáról. Általában a nyugat-európai kontinens szempontjából a XIX. század a nagy francia forradalommal veszi kezdetét. Anglia szellemi fejlődésének fázisait<sup>3</sup> nyomonkövetve alig beszélhetünk „századokról”. Az angol szellem a XVII. század elejétől kezdve lépésről-lépésre, lassú fokozatossággal alakul át. Bacon,<sup>4</sup> Locke,<sup>5</sup> Hume,<sup>6</sup> Stuart Mill és Herbert Spencer művein keresztül jö létre valamelyes szintézis.<sup>7</sup> Magyarországon, ahol minden nyugat-európai szellemi mozgalom legalább egy negyed századdal elkésve jelentkezik, 1825-ben kezdődik az új század, mert az 1790-ik évi reformmozgalmak csak ideig-óráig tartó, csakhamar elenyésző fellángolást hoztak létre. S ha az utánunk következő történetírók keresni fogják azt az évszámot, amellyel a XX. század kezdetét meg kell jelölniök, <sup>[3]</sup> nem az 1900-ik, hanem az 1914-ik évet fogják határvonalnak tekinteni, amikor kitört a világháború, amely az emberiség legnagyobb részének lelki világát és életstílusát<sup>8</sup> oly gyökeresen megváltoztatta. Általában ez az utóbbi fogja a mi tárgyalásunk végpontját is megjelölni.

### **2. A század arculata.**

Egy-egy század arculatának tipikus vonásait két megfontolás szolgáltatja. Egyik, vajon az illető század szellemi téren mutat-e eszmei egységet? A másik, vajon a fejlődés fázisai hirtelenül, lökészerűen, avagy észrevétlen átmenetekben követik-e egymást?

Vannak korszakok, amelyekben a közlélek csakugyan egységes alkatot mutat. Ilyen például az egész középkor. Elejétől végig a transzcendens<sup>2</sup> gondolat uralkodik benne. Minden: tudomány, irodalom, művészet, köz- és magánélet Istenért és a túlvilági örök boldogságért, a lélek üdvözüléséért van.

<sup>1</sup> [Ernst Troeltsch (1865–1923) – német evangélikus teológus, vallásfilozófus és történetfilozófus, történész].

<sup>2</sup> [birodalom; főhatalom, államhatalom, uralom].

<sup>3</sup> [folyamat, a történelmi meghatározott szakasza].

<sup>4</sup> [Francis Bacon (1561–1626) – brit filozófus, államférfi].

<sup>5</sup> [John Locke (1632–1704) – angol filozófus, orvos és politikus, pedagógus – Locke-ról – Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, 77–92. p.].

<sup>6</sup> [David Hume (1711–1776) – skót filozófus és történész].

<sup>7</sup> [többértelmű szó – itt: összefogás, összefogottság, egység; lélektanban, logikában: gondolkodási alpműveletként: gondolati összefogás, egységbefogás, összerakás].

<sup>8</sup> [magatartásmód, a viselkedés sajátos jegyei, formái: modor, hangneme stb.].

<sup>9</sup> [értelemmel fel nem fogható, a megismerés határain túli, érzékfeletti, nem anyagi].

Egységes eszmevilág tükröződik a görögök (athéniek) fénykorában is. A középponti gondolat a szép és jó életből megszerezhető boldogság. Nemcsak a nevelésnek, hanem az egész életnek ideálja<sup>10</sup> a kalokagathia.<sup>11</sup>

Az újkor századairól nem lehet állítani, hogy eszméik valamely egészen nyilvánvaló egységben találkoznának. Mentől tovább haladunk, annál inkább bonyolódik a szellemi élet. A külsőleg eléggé egységesnek látszó XVIII-ik századról sem lehet megállapítani az eszméknek egységbe tömörülését, mert az úgynevezett felvilágosodás gyűjtőfogalom, amely alá nagyon sokféle természetű mozgalmat lehet sorolni. A racionalizmus épp úgy velejárója a felvilágosodásnak, mint a naturalizmus<sup>12</sup> vagy a neohumanizmus<sup>13</sup> vagy – a nevelés terén – a filantropizmus.<sup>14</sup> Még sokkal kevesebb szellemi egységet tükröztet a XIX. század, amelynek nincs markáns bélyege. Irodalmi és művészeti téren klasszicizmus, romanticizmus és naturalizmus nemcsak felváltják, de keresztezik egymást; világnézetekben képviselve van spiritualizmus,<sup>15</sup> materializmus,<sup>16</sup> mechanizmus<sup>17</sup> és vitalizmus,<sup>18</sup> az ismeretelméletben pszichologizmus<sup>19</sup> és logizmus<sup>20</sup> stb. Általában a szellemi életnek azelőtt nem sejtett differenciáltsága<sup>21</sup> jellemzi e századot. Némelyek filozófiai századnak nevezik, mások éppoly joggal a természettudomány vagy a technika<sup>22</sup> századának, vagy kritikai, vagy történeti századnak. Mindegyik elnevezés találó, mert nemcsak bizonyos szempontból, hanem [4] általában is jellemzi az egész korszakot. Mindezt mintegy közös nevezőre hozni nem lehet.

Azt sem lehet állítani, hogy ez a sokféle áramlat meg nem szakított folytonosságban zajlik le. Ellenkezőleg, a fejlődés nyugtalan, egyenlőtlen, váratlan fordulatokban bővelkedő. Akció és reakció szünet nélkül váltakoznak, sőt a legeltérőbb jelenségek párhuzamosan egymás mellett mutatkoznak. Mélyen vallásos emberek mellett egészen vallástalanok, életművészek mellett aszkéták,<sup>23</sup> optimisták<sup>24</sup> mellett pesszimista;<sup>25</sup> erkölcsi rigorizmus<sup>26</sup> és hedonizmus,<sup>27</sup> idealiz-

<sup>10</sup> [eszmény, eszménykép, életcél].

<sup>11</sup> [kalokagathia: a jót (erkölcsileg helyes) és a szépet összekapcsoló, azonosító ókori görög embereszmény – az antik görög nevelés célját megjelölő szó; embereszmény az ókori görög nevelés elméletében és gyakorlatában; az európai neveléstörténetében a szó jelentést adó fogalom tartalma változik, a fogalmi változás részletesebb kibontása olvasható Prohászka Lajos: Variáció a kalokagathiáról című tanulmányában – In. Sziget III. 1939, 69–99. p. – Prohászka neveléstörténeti egyetemi előadásának kézikönyvében, Werner Jaeger kutatásaira hivatkozik, s a paidéiát tartja az antik görögség életideálnak, s a nevelési eszményt, a szélesebb jelentésű embereszmény egyik megjelenési formájaként értelmezi. – L.: Prohászka Lajos: Az európai ókor neveléstörténete – Egyetemi előadásai I. – Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2004<sup>2</sup> 16–23. p. – <http://mek.oszk.hu/04100/04153>].

<sup>12</sup> [a társadalmi fejlődést kizárólag természeti törvényekkel magyarázó elmélet – „pedagógiai naturalizmus” kifejezés is ismert].

<sup>13</sup> [Európában a 18–19 század fordulóján jelentkező kulturális irányzat, érintkezik, kapcsolódik az ún. neoklasszicizmussal].

<sup>14</sup> [filantropizmus a 18. század végén, a 19. század elején Európában (különösen a német nyelvterületeken) jelentkező nevelési irányzat; képviselőik a rousseau-i pedagógiai gondolatok alapján törekednek a nevelés (elsősorban intézményes nevelés) gyakorlatának átalakítására, módszereikben a gyermekhez, a nevelthez alkalmazkodnak, ám nevelési céljaikban érvényesül az utilitarizmus; jelentős hatásuk a 19. században bekövetkező gyermekszemlélet alakulására – A felsorolt Európa-történeti korszakok és eszmei, pedagógiai áramlatok kapcsolatáról, azok megítéléséről, véleménykülönbség észlelhető Fináczy és tanítványa, Prohászka között – vö. Fináczy illetve Prohászka neveléstörténeti előadásainak kézikönyveit. – L. Orosz Gábor: Prohászka Lajos egyetemi neveléstörténeti előadásai – In. A szellemtudomány pedagógiai magyar recepciója – Szerk.: Németh A. – Gondolat K. Budapest, 2004, 88–122. p.]

<sup>15</sup> [testetlen, anyagtalan világ szellemi őselvét valló világfelfogás, világnézet].

<sup>16</sup> [a tudattal szemben az anyag, az anyagi lét elsődlegességét valló filozófiai irányzat, s annak megfelelő világnézet].

<sup>17</sup> [bonyolult, egymással összefüggésben lévő, a fizikai mozgásokkal (mechanikai törvényekkel) megmagyarázható és megérthető folyamatok összességéként értelmezett világ, és erre épülő világgép, világnézet; a mechanikai–technikai jelenségek kiemelt szerephez jutnak ebben a világmagyarázatban].

<sup>18</sup> [az életfolyamatokat a szervezetben meglévő anyagi (fizikai, kémiai stb.) energiáktól független, nem anyagi természetű életerő működésével magyarázó, az életet igenlő, az életörömet kifejezni törekvő elmélet, a reá épülő világgép].

<sup>19</sup> [a lelki jelenségeket más tényezők kárára túlhangsúlyozó vizsgálati módszer, magyarázat].

<sup>20</sup> [logizmus: a megismerési folyamatok magyarázatánál a logikát (különösen a szimbolikus logikát) túlértékelő elmélet; kizárólag a logikai elemekre, összefüggésekre támaszkodás, hivatkozás az emberi jelenségek magyarázatában].

<sup>21</sup> [elkülönülés, megosztás, szétágazás, a társadalom összetettségének fokozódása].

<sup>22</sup> [eljárásoknak és módszereknek összessége, amellyel az ember képes elméleti, elsősorban természettudományos ismereteit (jártasságok és készségek formájában; eszközök készítésével), a maga javára is alkalmazni].

<sup>23</sup> [az erkölcsi tökéletesedést az élet örömeiről lemondó, magát sanyargató ember].

mus<sup>28</sup> és realizmus,<sup>29</sup> individualizmus<sup>30</sup> és szocializmus,<sup>31</sup> kozmopolitizmus<sup>32</sup> és nacionalizmus,<sup>33</sup> egymás tőszomszédságában.

Úgy tetszik, hogy a különböző irányú szellemi mozgalmaknak ez a megsokasodása és vívódása a jövő méhében rejlő új művelődési eszményt készít elő, melynek azonban még körvonalai sem bontakoztak ki mindeddig a kavargó zűrzavarból. A pedagógiai elméletek is még mindig differenciálódnak. Senki sem sejtetheti, mikor és hogyan fog bekövetkezni integrálásuk.<sup>34</sup>

Mindamellett e század történetírójának is meg kell találnia a vezető fonalat, amelynek segítségével ebben a látszólagos útvesztőben eligazodhatik. A nevelésről való gondolkodást tekintve, azt hisszük, legbiztosabb felosztási alapot a bölcselkedés menete szolgáltatja, amellyel a pedagógiai eszmék fejlődése mindenkor oly szoros kapcsolatban van. Az idealizmusnak, a realizmusnak, a pozitívizmusnak, az újra éledő kantianizmusnak, az új erőre kapott naturalizmusnak s általában minden jellemző filozófiai iránynak megvan az elmélet körében a maga pedagógiai megnyilvánulása.<sup>35</sup>

Tárgyalásunk menete eszerint ez lehetne: Kiindulva Kantból áttérhetnénk a német idealizmusra, majd Herbartra és követőire; a pesszimizmus (Schopenhauer) pedagógiájának rövid áttekintése után sorra kerülhetne a francia, angol és olasz pozitívizmus. A század utolsó tizedeinek története főleg a Herbart elleni visszahatást méltatná: Natorp (szociálpedagógia),<sup>36</sup> Hilde-

<sup>24</sup> [derülátó, bizakodó, a dolgok jó, kedvező alakulásában bízó ember].

<sup>25</sup> [borúlátó, sötétben látó, a jövőben nem bízó ember].

<sup>26</sup> [a mereven szigorú ember erkölcsisége].

<sup>27</sup> [élvhajhász, az érzéki örömeknek élő ember elve].

<sup>28</sup> [az eszményekért, a szépért, a jóért lelkesedő ember erkölcsisége; az anyaggal, a természettel szemben a szellemet, a tudat elsődlegességét hirdető, azt elfogadó világnézeti irányzat kapcsolódik hozzá].

<sup>29</sup> [a valóságosan, a valóban meglévőn, tényleges tárgyi jellegű; gyakorlati tapasztalati, a megvalósítható alapján cselekvő; a valósággal számoló, józan magatartású ember erkölcsisége].

<sup>30</sup> [az egyént és az egyéni érdeket mindennél magasabbra, fontosabbnak értékelő szemléletű ember erkölcsisége; gyakran önző, önös ember erkölcsé].

<sup>31</sup> [gazdasági–politikai rendszer, amelyben a termelőeszközök köztulajdonban vannak és az egész közösség (társadalom) jólétét szolgálnak; a szélesebb tömegek, az alsóbb rétegek anyagi viszonyainak megjavítására irányuló, tisztázatlan elvi alapokon álló törekvések összefoglaló neve; a tőkés társadalom megdöntése után a kommunizmus első szakasz, melyben mindenki a képessége szerint dolgozik és a termelt javakból teljesítménye szerint részesül; a szocialista erkölcsiségű ember a szocialista társadalom megvalósulásában hisz és annak megvalósulásért cselekszik, ez magatartásának alapvető erkölcsi sajátossága: egyéni érdekeit, törekvéseit alárendeli a szocializmus megvalósításáért élők közösségének].

<sup>32</sup> [világpolgár: az egyetemes emberi haladásnak elkötelezett személy; egyéniség, akit népéhez, nemzete kultúrájához szorosabb szálak nem fűznek, aki bárhol a Földön könnyen alkalmazkodik, megél].

<sup>33</sup> [a saját népének (népe kultúrájának) szeretetét, az iránta való hűséget a legfontosabb elkötelezettségnek, és értéknek tekintő erkölcsi magatartású személy (politikai magatartásban elvezethet egyoldalú nemzeti elfogultsághoz is) – a 19. század Európájában, a nemzetállamok kialakulásának korszakában, jellemző, és az állam által elvárt erkölcsiség].

<sup>34</sup> [egyesítés, összevonás, egybefogás].

<sup>35</sup> [Fináczy rendezetlenül – kifejtés nélkül – megnevez, felsorol a 19. század Európájából világnézeti, eszmei, erkölcsi, művészeti irányokat, irányzatokat. Ezzel példázza, hogy a 19. században „sokféle áramlat” él, s ezek az egymással „legeltérőbb jelenségek párhuzamosan egymás mellett mutatkoznak,” „felváltják... keresztezik egymást”. Tényként talán elfogadhatjuk megállapítását, még akkor is, ha az emberiség és Európa szellemtörténetében egyéb korszakokra ugyancsak jellemző a gondolati–szellemi–világnézeti különféleség. A 19. századot megelőzően megállapíthatjuk: léteznek olyan társadalmi erők (az egyház, az állam), amelyek képesek Európa kultúrájának szellemi–világnézeti jelenségében az „egységesség” érzetét és látszatát megteremteni.]

<sup>36</sup> [Paul Gerhard Natorp (1854–1924) – német, neokantiánus filozófus és pedagógus – a berlini, bonni, strassburgi egyetemeken klasszika-filológiai, történelmi, matematikai és filozófiai tanulmányokat végez; Strassburgban doktorál (1876); a marburgi egyetemen a neokantiánus Hermann Cohennel (1842–1918) dolgozik együtt; a marburgi egyetem rendkívüli tanára (1881), majd filozófia és pedagógiai professzora (1893); élete végéig Margburgban él – Zur Erkenntnis der geistigen Entwicklung und der schriftstellerischen Motive Platos (1887); Die Ethika des Demokritos (1893); Die logischen Grundlagen der exakten Wissenschaften (1910); Die Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme (1911); Sozialpädagogik. Theorie der Willensbildung auf der Grundlage der Gemeinschaft (1899); Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre (1899); Religion innerhalb der Grenzen der Humanität (1894); Pädagogische Psychologie in Leitsätzen zu Vorträgen (1901); Platos Ideenlehre: Eine Einführung in den Idealismus (1903); Philosophische Propädeutik (1903); Logik. Grundlegung und logischer Aufbau der Mathematik und mathematischen Naturwissenschaften in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen (1904); Zum Gedächtnis Kant (1904); Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen (1905); Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik I–III k. (1907); Pestalozzi. Sein Leben und seine Ideen (1909); Philosophie und Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet (1909); Die logischen Grundlagen der exakten

brand (személyiség pedagógiája),<sup>37</sup> Foerster (morálpedagógia),<sup>38</sup> Ernst Weber (esztétikai pedagógia),<sup>39</sup> Ellen Key (neonaturalizmus).<sup>40</sup> Ugyancsak a századvégi megindulások sorából kiemelhetők lesznek a tapasztalati pedagógia (Meumann)<sup>41</sup> és a kultúrpedagógia (Ed. Spranger)<sup>42</sup> kezdetei. A tárgyalást befejezhetnék a nagy nemzetnevelők (nálunk Széchenyi<sup>43</sup> és Eötvös<sup>44</sup>).<sup>45</sup> [5]

---

Wissenschaften (1910); Volkskultur und Persönlichkeitskultur (1911); Philosophie. Ihr Problem und ihre Probleme (1911); Allgemeine Psychologie nach kritischer Methode (1912); Der Tag der Deutschen. Vier Kriegsaufsätze (1915); Krieg und Friede. Drei Reden (1915); Sozialidealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung (1920); Sozialidealismus. Neue Richtlinien sozialer Erziehung (1921); Platos Ideenlehre. Zweite, durchsehene und um einen metakritischen Anhang vermehrte Ausgabe (1921); Beethoven und Wir (1921); Praktische Philosophie (1925); Vorlesungen über Praktische Philosophie (1925)].

<sup>37</sup> [Rudolf Hildebrand (1824–1894) – német személyiségpedagógus, szociálpedagógus, tanár – professzor Lipszében; a nyelvoktatás kérdéseivel foglalkozik – Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt (1867); Rudolf Hildebrand und seine Schule: ein Beitrag zur Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts (1903) – Fináczy szövegéből nem lehet egyértelműen megállapítani, hogy mely Hildebrand-nevű pedagógus, szociálpedagógus, pszichológus ismertetését tervezte könyvében. A legvalószínűbb Rudolf Hildebrand bemutatásának a szándéka.]

<sup>38</sup> [Friedrich Wilhelm Foerster (1869–1966) – német pedagógus, szociológus, író, politikus (békeharcos) – nemzetgazdasági és pszichológiai tanulmányait Freiburg im Breisgau és Berlin egyetemén végzi; doktorál (1893); a zürichi egyetemen habilitál és ott morálpedagógiát (1898–1912), a bécsi és a müncheni egyetemen pedagógiát és filozófiát tanít (1913–1914); élesen bírálja az 1. világháborúban a háborús (különösen a német) politikát, eseményeket; lemond professzorságáról; visszatér Zürichbe, 1926-tól Franciaországban, majd 1933 után, amikor Berlinben nyilvánosan elégetik a könyveit, politikai emigránsként Svájcban és Franciaországban él; 1940-ben Portugáliába, utána az Amerikai Egyesült Államokba emigrál; 1963-ban visszatér Svájcba – Jugendlehre (1904); Lebenskunde (1904); Schule und Charakter: Moralpädagogische Probleme der Schullebens (1907); Iskola és jellem (1913); Lebensführung (1909); Az élet művészete (1915); Élet és jellem (1920); Autoritát und Freiheit (1911); Strafe und Erziehung (1913); Das österreichische Problem vom ethischen und staatspädagogischen Gesichtspunkte (1913); Christus und der Krieg (1914); Die deutsche Jugend und der Weltkrieg (1915); Erziehung und Selbsterziehung (1917); Für und wider die allgemeine Volksschule (1918); Christentum und Pädagogik (1920); Das Kulturproblem der Kirche (1920); Sexualethik und Sexualpädagogik: Eine neue Begründung alter Wahrheiten (1922); Autoritát und Freiheit: Betrachtungen zum Kulturproblem der Kirche (1922); Religion und Charakterbildung: Psychologische Untersuchungen und pädagogisch Vorschläge (1925); Die Dominanten der Kriegsschuld (1932)].

<sup>39</sup> [Ernst Heinrich Weber (1795–1878) – német anatómus, kísérleti pszichológus – a wittenbergi egyetemen orvosnak tanul; kinevezik a lipcei egyetem összehasonlító anatómiai professzorának (1818); megszervezi az anatómus és a pszichológus professzorok társaságát (1821); az 1860-as években együtt dolgozik Gustav Fechner (1801–1887) pszichológussal, később öccsével Eduard Friedrich Weberrel (1804–1891) – Anatomia comparata nervi sympathici (1817); Annotationes anatomicae et physiologicae (1851)].

<sup>40</sup> [Ellen Karolina Sofia Key (1849–1926) – svéd pedagógusnő, feminista (nők egyenjogúsításáért küzdő) mozgalom egyik képviselője – apja liberális szellemű; Stockholmban egy magánnevelő-intézet tanfolyamára jár; stockholmi munkásotthonban kezd irodalmi, történelmi, művészeti előadásokat tartani (1883); támogatja és népszerűsíti a népfőiskolákat; az 1900-ban svéd nyelven, majd 1902-ben németül, 1909-ben angolul megjelenő könyvével a reformpedagógia a 19. század utolsó évtizedeitől jelentkező, a nevelés terénében a gyermeket, a gyermek szabadságát központba helyező, kiemelt módon értelmező pedagógiai irányzatok összefoglaló neve) egyik legismertebb személyisége lesz – Missbrauchte Frauenkraft: Ein Essay (1898); Barnets århundrade (1900), Das Jahrhundert des Kindes (1902), The Century of the Child (1909), A gyermek évszázada (1976); Die Frauenbewegung (1909); Die junge Generation (1912); The Woman Movement (1912); The Renaissance of the Motherhood (1914); War, Peace, and the Future (1916); Über Liebe und Ehre: Essays (1921)].

<sup>41</sup> [Ernst Meumann (1862–1915) – német pszichológus, a pedagógiai pszichológia és a kísérleti pedagógia megteremtője – filozófiát, művészettudományt és evangélikus teológiát tanul, előbb Tübingenben, majd Lipszében; Wilhelm Wundtnál (1832–1920) doktorál (1891); asszisztensként kezd dolgozni Wundtnál (1893); 1903-ig Zürichben él, a filozófia professzora az egyetemen, ahol a Pszichológiai Intézet elődjében a Pszichológiai Laboratóriumban is dolgozik; több egyetem professzora: Königsberg (1905–1907), Münster (1907–1909), Halle (1909–1910), Lipcse (1910–1911), Hamburg (1911–1915); Hamburgban megszervezi és elindítja a Kolonialinstitutot, majd 1914-ben megalapítja az Ifjúságkutató Intézetet (Institut für Jugendkunde), ami 1919-ig az egyetem filozófiái, pszichológiai és pedagógiai szemináriuma lesz; együtt dolgozik William Sternnel (1871–1938) és Ernst Cassirerrel (1874–1945); szerkeszti a Archiv für die gesamte Psychologie, Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik, Aus dem „Archiv für die gesamte Psychologie“, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik című folyóiratokat – Die Sprache des Kindes (1903); Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen I–III k. (1907); Kísérleti pedagógia (1974); Einführung in die Ästhetik der Gegenwart (1908); Intelligenz und Wille (1908); Über Institute für Jugendkunde und die Gründung eines Instituts für Jugendforschung in Hamburg (1912); Experimentelle Untersuchungen über die elementaren Gefühlsqualitäten (1913); Abriss der experimentellen Pädagogik (1914); Zeitfragen deutscher Nationalerziehung: Sechs Vorlesungen (1917); Psychologie des Lesens und der Rechtschreibung;]

<sup>42</sup> [Eduard Spranger (1882–1963) – német filozófus, nagy hatású pedagógiai gondolkodó, kultúrpedagógus – filozófiát, pedagógiát, történelmet és irodalmat Berlinben Friedrich Paulsennél (1846–1908) és Wilhelm Diltheynél (1833–1911) tanul (1900–1905); doktorál (1905) és habilitál (tudományos fokozatra, egyetemi magántanárságra képesítő vizsga) (1909); közben óraadóként majd, tanárként dolgozik (1906–1911); Meumannt követően, a filozófia és a pedagógia professzora a lipcei (1912–1920), utána a berlini egyetemen (1920–1946); 1933-ban a nemzeti szocializmus felsőoktatás-politikája miatt lemond; 1936–1937-ben Japánban vendégprofesszor; a 2. világháborúban pszichológus a hadseregben; az 1944 nyarán az Adolf Hitler (1889–1945) elleni merénylettel kapcsolatosan letartóztatják, börtönkórházba kerül; 1946-tól az 1952-es nyugdíjazásáig a tübingeni egyetem a filozófia professzora; szerkesztője az 1937-ben induló Die Erziehung nevű reformpedagógiai szellemiségű folyóiratnak – Fináczyval és Prohászkaival kialakult személyes kapcsolatairól I. a Kísérő írás. – Grundfragen der philosophischen Pädagogik (1907), Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee (1908), Fichte, Schleiermacher, Steffens über das Wesen der Universität (1910); Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens (1910); Fichte als politischer Denker und Redner (1911), Gesammelte pädagogische Abhandlungen (1912); Lebensformen: Ein Entwurf (Geisteswissenschaft Psychologie und Ethik d. Persönlichkeit) (1914); Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen

Deutschland (1916); Die Idee einer Hochschule für Frauen und die Frauenbewegung (1916); Fünfundzwanzig Jahre deutscher Erziehungspolitik (1916); Kultur und Erziehung: Gesammelte pädagogische Aufsätze (1919); Gedanken über Lehrerbildung (1920); Lebensziele: Grundlinien einer philosophischen Ethik zum Unterricht in Oberklassehöherer Schulen und zum Selbststudium (1922); Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule (1922), Kulturideale/Jean Jacques Rousseau (1923); Psychologie des Jugendalters (1924), Az ifjúkor lélektana (1929); Friedrich Fröbel und Maria Montessori (1927); Types of men (1928); Der Kampf gegen den Idealismus (1931); Volk, Staat und Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze (1932); Goethes Weltanschauung (1933); Pestalozzis „Nachforschungen“: Eine Analyse (1935)].

<sup>43</sup> [gróf Széchenyi István (1791–1860) – a magyar reformkor egyik legjelentősebb reformpolitikusa, író – apja gróf Széchenyi Ferenc (1754–1820) a Magyar Nemzeti Múzeum és könyvtára alapítója; Liebenberg (Lunkányi) János (1775–1853) tanítja-neveli; 1808–1825 között katona, de közben külföldi és hazai utazásokat tesz, megismerkedik Magyarországgal és Erdéllyel is; 1825. november 3-án, a pozsonyi országgyűlésen, birtokainak egyévi jövedelmét, ajánlja fel a Magyar Tudós Társaság létrehozására, annak megszerveződését meggyorsítja (a Magyar Tudományos Akadémia – MTA – első közgyűlését 1831. február 4-én tartja); több, Magyarország politikai-gazdasági fejlődését elősegítő és eredményező kezdeményezést tesz; írásai jelentősen hozzájárulnak a reformeszmék, reformtervek megfogalmazásához, kidolgozásához; az 1840-es években aggodalommal észleli a reformpolitika radikalizálódását a Kelet Népe folyóiratában hangot ad nézeteinek; az 1848 márciusi forradalom eredményként is megalakuló Batthyány-kormányban közlekedésügy és közmunka ügyek minisztere; 1848 őszén Magyarországnak a Habsburg udvarral kirobbanó fegyveres konfliktusát nem helyeseli, betegben eltávolodik a politikától, elmegy az országból; a magyar szabadságharc leverése után a Habsburg abszolutista önkényuralmat újabb írásaival elítéli – Lovakról (1828); Hitel (1828–1829); Világ, vagyis felvilágosító töredékek némi hiba 's előítélet eligazítására (1831); Stádium (1831, 1833); A budapesti hid-egyesülethez irányzott jelentése (1833); A' Kelet népe (1841); A' magyar academia Körül (1842); Adó és Két garas (1844); Balatoni gőzhajózás (1846); Politische Programm-Fragmente (1847); Aus dem Ungarischen mit Anm. eines Oppositionellen (1847); Ein Blick auf den anonymen „Rückblick“, welcher für einen vertrauten Kreis in verhältnismäßig wenigen Exemplaren im Monate October 1857, in Wien, erschien. Von einem Ungarn. (1857, 1859); Gróf Széchenyi István intelmei Béla fiához (1857); Naplók (Széchenyi, István Gróf: Összes munkái – 10–11. k. – Naplói – 1925–1926; Széchenyi István: Napló – 1982)].

<sup>44</sup> [báró Eötvös József (1813–1871) – író, kultúrpolitikus, a MTA elnöke – alsóbb iskoláit Budán végezi; bölcelet és történelmet a pesti egyetemen tanul (1826–1831); nagy hatással van rá tanára, Pruzsinszky József (1767–1830 után); barátja Szalay László (1813–1864); ügyvédi vizgát tesz Pozsonyban, jelen van az 1832. évi országgyűlésen; aljegyző Fejér megyében; a magyar udvari kancelláriánál dolgozik, fogalmazó (1831–1836); a MTA levelező tagja (1835. szeptember 14.); az eperjesi kerületi tábla közbírája (1837); Németországban, Svájcban, Hollandiában, Franciaországban és Angliában utazik (1836–1837); az Akadémia rendes tagja (1839. november 23.); később másodelnök (1855), elnök (1870. január 17); 1840-ig Sályon él, író; a Kisfaludy Társaság tagja (1838. november 25), majd elnöke; a rendi országgyűlés felsőházának tagja (1840), liberális-centrista politikus; a Széchenyi István (1791–1860) és Kossuth Lajos (1802–1894) között kialakult vitában Kossuth pártján van; egyre jelentősebb politikusa lesz az országgyűléseknek; az 1848. márciusi forradalom eredményeként megalakult Batthyány Lajos (1807–1849) vezette kormányban vallás- és közoktatási miniszter; népoktatási törvényjavaslatát hosszas vita után az alsóház elfogadja, de annak további tárgyalását, az országot ért katonai támadás miatt, elnapolják, a törvényjavaslat nem emelkedik törvényerőre; a Habsburg udvarral és a birodalmi kormánnyal való kiegyezés híve, a fegyveres harcot kerülni akarja, ezért családjával együtt előbb Bécsbe, majd Münchenbe megy; bölceleti, irodalmi munkákat ír; 1853-ban tér haza, de a politikai élettől visszavonul; 1861-től ismét aktívan bekapcsolódik a politikába, közvetlenül részt vállal az 1867-es osztrák–magyar kiegyezés létrejöttében; az 1867-ben megalakuló Andrássy Gyula (1823–1890) vezette kormányban ismét vallás- és közoktatási miniszter; benyújtja második népoktatási törvényjavaslatát, ami az országgyűlési elfogadás és szentesítés után, az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk A népiskolai közoktatás tárgyában, a polgári Magyarország közoktatási rendszerének legfontosabb alaptörvénye; a népiskolai törvényhez tartalmával több vonatkozásban kapcsolódik az 1868. évi XLIV. törvénycikk A nemzetiségi egyenjogúság tárgyában – Vélemény a fogházjavítás ügyében, nagyságos Borsod vármegye ebéli küldöttségéhez (1838); Die Emanzipation der Juden. Aus dem Ungarischen übersetzt von Hermann Klein (1840); A karthausi I–II k. (1842); A falu jegyzője I–III k. (1845); Reform (1846); Magyarország 1514-ben (1847); Über die Gleichberechtigung der Nationalitäten in Österreich (1850); A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra I–II. k. (1851); Növérék (1857); Elbeszélések (1859); Die Garantien der Macht und Einheit Österreichs (1859); Die Sonderstellung Ungarns vom Standpunkte der Einheit Deutschlands (1859); Emlékbeszéd gr. Széchenyi István felett (1860); 1861. május 17-én tartott országgyűlési beszéd (1861); Gondolatok (1865); A nemzetiségi kérdés (1865); B. Eötvös József költeményei (1871); A vallás- és közoktatás magyar királyi miniszternek az országgyűlés elé terjesztett jelentése a népiskolai közoktatás állapotáról – 1–2. rész (1870–1871)]

[báró Eötvös Loránd (1848–1919) – fizikus, egyetemi tanár, kultúrpolitikus, az MTA tagja – Eötvös József fia; középiskoláit magántanulónként, és a pesti piaristáknál végezi (1865); jogi tanulmányokba kezd, majd természettudományokkal foglalkozik; Heidelbergben Bunsen (Robert Wilhelm Bunsen 1811–1899), Helmholtz (Hermann Ludwig Ferdinand von Helmholtz 1821–1894) és Kirchhoff (Gustav Robert Kirchhoff 1824–1887) tanítványa (1867); doktorál (1870); a pesti egyetemen tanársegéd (1871); a felületi feszültség mérésére új módszert dolgoz ki (Eötvös-féle reflexiós módszer); a budapesti tudományegyetem elméleti fizikai tanszékén nyilvános rendes tanár (1874); kísérleti fizikai előadásokat tart; Jedlik Ányos (1800–1895) nyugalomba vonulása után a kísérleti fizika professzora (1878); az elméleti és kísérleti fizikai tanszék összevonásával létrehozza a Fizikai Intézetet, ahol igazgató; a MTA elnöke (1889); az első Eötvös-inga (torziós inga – 1891. május); a párizsi viláigiállításán bemutatott és díjat nyert egyszerű nehézségi variométer 1898-ban készül el; vallás- és közoktatási miniszter (1894. június 10.–1895. január 15.); a párizsi École Normale Supérieure mintájára 1895-ben megalapítja az Eötvös Collegiumot, melyet édesapjáról, báró Eötvös Józsefről neveznek el, a kollégium célja a középiskolai tanárképzés fejlesztése, segítése; lemond az akadémiai elnöki tisztjéről (1905); egyetemen kutató-oktató marad – Über die Anziehung der Erde auf verschiedene Substanzen. (A Föld vonzása különböző anyagokra) (1890); A folyadékok felületi feszültsége és vegyi alkata között fennálló kapcsolatáról (1895–1896); A Föld alakjának kérdése (1901); Bericht über Arbeiten mit der Drehwaage ausgeführt im Auftrage der König Ungarn Regierung in den Jahren 1909–1911. (A torziós ingával végzett munkálatokról) (1912); Az egyetem feladatáról – Rektori székfoglaló beszéd a budapesti Tudományegyetemen (1891); Néhány szó az egyetemi tanítás kérdéséhez (1887); A fizika tanításáról az egyetemen (1892); A tudományos akadémiaik létjoga (1899); Eötvös Loránd és Eötvös József levelezése (1866–1870)].

<sup>45</sup> [Fináczy Ernő könyvében nem ismerteti Natorp, Hildebrand, Foerster, Weber, E. Key, Meumann, Spranger, Széchenyi és az Eötvösök tevékenységét, elképzeléseit. Ezek az elmaradások ugyancsak hozzájárulhattak ahhoz, hogy Fináczy Ernő elégedetlen könyvével. – I. erről a Kísérő írást.]

## *Első fejezet.*

### Kant a nevelésről.

#### 3. Kant, Immanuel (1724–1804)

A königsbergi<sup>46</sup> bölcs filozófiai rendszerének etikai része az egyedüli, amely el nem vitatható szoros kapcsolatba hozható nevelői gondolkodásával, ahogy azt pedagógiai előadásainak utóbb közreadott vázlatából ismerjük.<sup>47</sup>

<sup>46</sup> [Königsberg 1945-ig Kelet-Poroszország központi városa. 1945 decemberére a város lakosságának 15%-a marad életben. Attól kezdve előbb a Szovjetunió része, ma Oroszország Kalinyingrádi Területének központja. Neve 1946-tól: Kalinyingrád. – Immanuel Kant életének adataiból – szegényebb iparos, és szigorúan vallásos családban nevelkedik; Königsbergben a pietisták Collegium Fredericiánumának gimnáziumba jár; a königsbergi egyetem teológia karán filozófiát, fizikát, matematikát, orvostudományt, latint, görögöt tanul (1740–1747); magánnevelő (1747–1755); kiadja az első írásait; doktorál (1755); oktatni kezd a königsbergi egyetemen; a várkonyvtárban is dolgozik; habilitál; a königsbergi egyetemen professzor lesz (1770); az egyetemi szenátus tagja (1780); megjelenik A tiszta ész kritikája című műve (1781); az berlini Tudományos Akadémia tagja (1787); a königsbergi egyetem rektora (1786/1787-es egyetemi év 1-ső félév); az egyetemen befejezi oktató munkát (1797) – műveiből: Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels (1755); Die falsche Spitzfindigkeit der vier syllogistischen Figuren (1762); Die falsche Spitzfindigkeit der vier syllogistischen Figuren (1763); Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen (1764); Kritik der reinen Vernunft (1781); Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik (1783); Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784); Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (1785); Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft (1786); Kritik der praktischen Vernunft (1788); Kritik der Urteilskraft (1790); Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft (1793); Zum ewigen Frieden (1795); Metaphysik der Sitten (1797); Anthropologie in pragmatischer Hinsicht abgefasst (1798); Über Pädagogik (1803)].

<sup>47</sup> Immanuel Kant: Bearbeitet von Dr. G. Fröhlich und Friedr. Körner – Langensalza, 1892; Paulsen Fr. [Friedrich Paulsen (1846–1908) – német filozófus, pedagógus, egyetemi tanár – tanulmányait Altonában, Erlangenben, Bonnban és Berlinben végzi; Gustav Theodor Fechner (1801–1887) tanítványa; doktorál (1871); Berlinben habilitál (1875); a berlini egyetem magántanára, majd filozófia és pedagógia professzora; filozófiai munkái mellett jelentős neveléstörténeti műve Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart (1885), amely e tudományterület klasszikus alkotásai közé tartozik; munkája jelentős befolyást gyakorol a 19–20. század fordulójának német középiskolai reformjára, a természettudományos műveltség elterjesztésére; különböző német és amerikai egyetemeken oktat – Symbolae ad systemata philosophiae moralis historicae et criticae (1871); Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung I. (1871); Versuch einer Entwicklungsgeschichte der Kantischen Erkenntnistheorie (1875); Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart: Mit bes. Rücksicht auf d. klass. Unterricht I–II. (1885); System der Ethik. Mit einem Umriss der Staats- und Gesellschaftslehre (1889); Einleitung in die Philosophie (1892); Immanuel Kant. Sein Leben und seine Lehre (1898); Das Realgymnasium und d. humanist. Bildung (1889); Kant d. Philos. d. Protestantismus (1899); Parteipolitik und Moral (1900); Schopenhauer, Hamlet und Mephistopheles (1900); Philosophia militans: gegen Klerikalismus und Naturalismus (1901); Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium (1902); Vom deutschen Buchhandel: 4 Aufsätze (1903); Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung (1906); Aus meinem Leben. Jugenderinnerungen (1909); Pädagogik (1911); Gesammelte pädagogische Abhandlungen (1912); Zur Einführung in die Philosophie: Nach Vorlesungen und Schriften (1925); Zur Ethik und Politik: Gesammelte Vorträge und Aufsätze I–II.]; Imm. Kant. Sein Leben und seine Lehre – 1899<sup>2,3</sup>; Hollenbach [Wilhelm Hollenbach]: Beiträge zum Verständnis der Schrift „Über Pädagogik“ von Imm. Kant – Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd., 1908 [Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (Dresden), 1908, 40. sz. 1–30. p.] – Schön Fr. [Friedrich Schön]: Kant und die Kantianer in der Pädagogik – Langensalza, 1911. [Kant und die Kantianer in der Pädagogik. Referat und neue Beiträge zur Geschichte der Pädagogik. In. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 38. évf. 9. sz. 85–88. p; 10. sz. 93–96. p; 11. sz. 103–106. p; 12. sz. 113–116. p.] – Schwarz, W. [Walter Schwarz!]: Imm. Kant als Pädagoge – uo. 1915; Bartók Gy. [Málnási Bartók György (1882–1970) – filozófus, filozófiatörténész, teológus, akadémikus – édesapja teológiai tanár, református püspök; nagyenyedi, majd szászvárosi gimnazista; a kolozsvári egyetemen magyar–német szakos hallgató (1900–1905); teológiát tanul (1900–1904); Böhm Károly (1846–1911), és Schneller István (1847–1939) a kolozsvári egyetem professzorainak tanítványa; lelkészképesítést szerez (1905); Németországban tanul (tanára: Lipcsében Wilhelm Wundt (1832–1921), Johannes Volkelt (1848–1930), Karl Barth (1886–1968); Heidelbergben Wilhelm Windelband (1848–1915), Emil Lask (1875–1915) és Ernst Troeltsch (1865–1923)); Kolozsvárott középiskolai tanári képesítést szerez (1906–1907); a kolozsvári teológia tanára (1908); habilitál (1912); a kolozsvári egyetem magántanára, majd professzora (1917); a szegedi egyetem professzora (1920–1940); dékán (1925/1926-os egyetemi tanév 2. félév és 1926/1927-es egyetemi tanév); a kolozsvári egyetemen rektor (1940–1941), majd dékán; Budapestre költözik (1944) – műveiből: Az akaratszabadság problémája (1906); Az erkölcsi érték filosóphiája (1911); A filozófia lényege (1924); Kant etikája és a német idealizmus erkölcsbölcslete (1930); Az erkölcsi értékeszme története I. (1926) II. (1935); Az erkölcsi értékeszme története az egyházatyák, a középkor és az újkor filozófiájában (1935)]; Kant emlékezete – Athenaum [Athenaum: filozófiai folyóirat; 1915–1947 között a Magyar Filozófiai Társaság folyóirata; Prohászka Lajos a lap szerkesztője (1932–1939) – Az Athenaumról részletekben: Perekz László: A pozitívizmustól a szellemtörténetig – Athenaum 1892–1947 – Osiris Kiadó, Budapest, 1998, 244 p.], 1903. – U. az: Kant etikája és a német idealizmus erkölcsbölcslete. 1930. – (Eigenmann A. [Albert Eigenmann]: Die Pädagogik Kants im Lichte seiner Ethik – 1922 [1921?]; Messer A. [August Wilhelm Messer (1867–1937) – német filozófus, pedagógus, pszichológus – neokantiánus, giesseni professzor (1904–1933) – Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen (1921)]; Kant als Erzieher – 1924; Röttcher F. [Feodor Röttcher – Verhältnis von Recht und Sittlichkeit bei Kant und dessen Bedeutung für seine Erziehungslehre (1927)]; Die Erziehungslehre Kant und Fichtes [Pädagogische Studien und Kritiken, 1] – 1927. [Weimar]).

Ezeket az előadásokat Kant csak kénytelenségből tartotta. A königsbergi egyetem tanulmányi rendje ugyanis 1776-tól kezdve felsőbb hatósági intézkedésre azzal bővült, hogy a filozófiai kar tanárainak félévenként felváltva, heti 2 órában, a pedagógiából is előadást (collegium scholastico-practicum) kellett tartaniok. Ennek a szabálynak tett eleget Kant, midőn rendes előadásai mellett megfelelő időközökben (1776, 1780, 1783, 1786) pedagógiai kollégiumot is hirdetett. Az akkori egyetemi rendtartáshoz alkalmazkodva egy tankönyvet vett alapul (kartársának, Bocknak *Lehrbuch der Erziehungskunst* című vezérfonalát<sup>48</sup>), nem azért, hogy nyomról-nyomra kövesse, hanem hogy <sup>[6]</sup> e könyv szövegéhez fűzhesse, minden megkötöttség nélkül, a maga elmékedéseit. Egyik tanítványa, később kartársa, Rink<sup>49</sup> 1786-ban hallgatta ezt a kollégiumot s Kantnak kis papírseletekre írt feljegyzéseit is felhasználva 1803-ban, még a mester életében, „Immanuel Kant über Pädagogik” címen ki is adta. Az előttünk fekvő 100 oldalra terjedő szöveget azonban csak kivonatnak tekinthetjük, mert lehetetlen, hogy Kant kollégiuma ily rövid lélegzetű és szűkszavú lett volna. Már ez a külső körülmény is amellet szól, hogy ezekben az előadásokban nem szabad Kant egész filozófiájával szervesen összefüggő pedagógiai rendszert keresnünk.<sup>50</sup> Egy nagy bölcselő elmének lazán kapcsolt, alkalomsze-

<sup>48</sup> [Friedrich Samuel Bock (1716–1786) – a teológia és a görög nyelv professzora Königsbergben – *Favente gratia divina specimen theologiae naturalis primum, deum gratiosissimum evincens* (1743); *Kurz gefasste Missionsgeschichte, oder merkwürdige Nachrichten von den in neuern Zeiten angewandten Bemühungen die Heyden zum christlichen Glauben zu bekehren* (1743); *Einleitung in den Staat von Preussen, die er in besondern academischen Lehrstunden zum Grunde ausführlicher Erzählungen leget*(1749); *Historia Socianismi Prussici Maximam partem ex documentis Msstis* (1754); *Tractatio sacra veterum graecorum militaria exhibens* (1756); *Versuch einer kurzen Naturgeschichte, des preussischen Bernsteins und einer neuen wahrscheinlichen Erklärung seines Ursprunges* (1767); *Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer* (1780); *Historia Antitrinitariorum maxime Socinianorum ex fontibus magnamque partem monumentis et documentis manuscriptis* (1784)].

<sup>49</sup> [Friedrich Theodor Rink (1770–1811) – német lelkész, filozófus–természettudós, professzor – Kant egyik tanítványa, majd tanártársa; Königsbergben és Hollandiában tanult; a teológia és a keleti nyelvek (arab) professzora Königsbergben (1792–1793, 1795–1801); 1801-től Danzigban lelkész és tanár – megjelenteti Kant fizikai – földrajzi (1802), pedagógiai (1803) és teológiai (1804) előadásait – *De dialectis linguae syriacae dissertatio philologica-historica* (1787); *Macrizi historia regum islamiticorum in Abyssinia interpretatus est* (1790); *Über Muhammed* (1791); *Ueber die Brahmanische Religion* (1796); *Reisen in die Levante* (1801); *Arabisches, syrisches und chaldäisches Lesebuch: Das Arabische grösstentheils nach bisher ungedruckten Stücken* (1802); *I. Kant: Ueber Pädagogik* (1803); *Ansichten aus Immanuel Kant's Leben* (1805)].

<sup>50</sup> A nagyérdemű Schneller István [Schneller István (1847–1939) – filozófus, a személyiségpedagógia legjelesebb hazai képviselője, az MTA levelező tagja – Sopronban, Halléban, Berlinben tanult; az eperjesi, majd a pozsonyi evangélikus liceum tanára, az utóbbinak később igazgatója; a kolozsvári, majd a szegedi egyetem professzora; a kolozsvári egyetem rektora (1918–1919) – *Paedagogiai dolgozatok I–III* (1900–1910)] (*Athenaeum*, XII, 1903. 109–122; 266–276; 441–460; 582–604. p.) a pedagógiai előadások és Kant egyéb művei alapján annak kimutatására vállalkozott, hogy beszélhetünk bölcselőnknek rendszeres neveléstani elméletéről. Ez a kísérlet inkább tetszetős, mint meggyőző. Hitem szerint ezeknek az előadási vázlatoknak gondolatmenete csak erőszakos magyarázattal (amint például Willmann [Otto Willmann (1839–1920)], Bayer [Karl Bayer (1806–1883) – német filozófiai író és pedagógus – az erlangeni és a berlini egyetemen teológiát tanult; Kant és Fichte etikájával foglalkozik], Fröhlich [Gustav Fröhlich (1827–1901) – német pedagógus, pedagógiai író – előbb Thüringiában a lengsfeldi polgári iskolának, majd a rastenbergi városi iskolának a vezetője (1850–1868); közben, Stoy mellett, a jénai egyetemen filozófiát, matematikát és természettudományt oktat és tagja Stoy Pedagógiai Szemináriumának is (1865–1868); igazgatóhelyettes egy erfurti középiskolában; igazgató Hildesheimben, Hördeben (1871–1873); St. Johannban megszervezi és vezeti a tanítóképzőt (1875–1899) – *Bad Rastenbergs unweit der goldenen aue in Thüringen* (1867); *Pädagogische Bausteine Wichtige Schulfragen der Gegenwart für Leiter, Lehrer und Freunde der Schule* (1873); *Die deutsche Mittelschule und ihr organischer Anschluss an die Volksschule* (1874); *Die Simultanschule* (1876); *Die Erziehungsschule* (1877); *Handbuch der Sonderpädagogik* (1877–1891); *Die Grundlehren der schulorganisation* (1880); *Die wissenschaftliche Pädagogik*, Herbart, Ziller, Stoy in ihrer Grundlehren gemeinfasslich dargestellt und an Beispielen erläutert (1883); *Dr. Karl Volkmar Stoy's Leben, Lehre und Wirken* (1885); *Immanuel Kant* (1890); *Allgemeine Erziehungslehre* (1890); *Allgemeine Unterrichtslehre* (1890); *Ausgabe für die Provinz Westfalen, Brandenburg, Sachsen, Hannover*. (1897); *Goldkörner aus der wissenschaftlichen Pädagogik* (1897); *Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft: für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterrichte* (1897); *Goldkörner aus der wissenschaftlichen Pädagogik* (1899)] és Hollenbach [Wilhelm Hollenbach – *Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Kant* (1881); *Beiträge zum Verständnisse der Schrift Ueber Pädagogik von Immanuel Kant* (1908)] sémáiban [vázlat] rejlik nevezhető rendszeresnek. Ugyanígy vélekedik Kantról szóló monográfiájában Paulsen [Friedrich Paulsen (1846–1908)] (*Es sind lose Blätter... ohne systematische Form niedergeschrieben*), sőt Ziegler [Theobald Karl Reinhart Ludwig Ziegler (1846–1918) – német filozófus, teológus – teológiát és filozófiát Tübingenben tanult; középiskolai tanár Heilbronnban, Winterthurban és Baden-Badenben; Strassbourban az egyetem filozófia professzora – *Religion und Religionen* (1893); *Geschichte der Pädagogik* (1895); *Die geistigen und socialen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts* (1899)] szerint (*Gesch. d. Pädagogik*) ezek az előadások, úgy amint Rink kiadta, még Kant etikájával és vallásfilozófiájával sincsenek „közelebbi összefüggésben” (amely vélemény alaptalan voltára már Schneller [Schneller István (1847–1939)] is rámutatott). Az elrendezés hiányossága, a terminológia [a köznyelvhez is közelálló szakkifejezés] határozatlansága, a nevelés részeinek egymás mellett négyféle

rú, de azért igen értékes pedagógiai gondolatairól van szó, melyeknek hatása, töredékes voltak dacára is, szembetűnően mutatkozik a Kant után megjelent neveléstani kézikönyvek egy részében.<sup>51</sup> [7]

#### 4. Alapvető problémák.

A nevelés célját Kant az ember nevelhetőségéből vezeti le, mely abban áll, hogy az ember a maga igazi mivoltát, erkölcsi valóját öntökélesedés útján természeti (állati) lényével szemben saját magából kialakítsa. Ebben segíti őt a nevelés, amelynek feladata eszerint az, hogy a születésénél fogva indifferens embert morális emberré formálja, mert csak a morális ember az igazi ember. Ez a kiformalás három módon történik:

- a) ápolással (Wartung),
- b) fegyelmezással (Disziplin, Zucht),
- c) oktatással (Unterweisung).

Egy másik felosztás szerint Kant fizikai és morális kultúrát különböztet meg:

---

felosztási alapra helyezése, a szellemi nevelés bizonyos ágának a „fizikai nevelés” kategóriájába [itt: általános fogalom, vagy csak fogalom] sorolása, a didaktikának úgyszólván teljes hiánya, a „műveltség” fogalmának bizonytalansága stb. oly tények, melyek előtt nem lehet szemel hunyni. Azt is meg kell jegyezni, hogy e kis munka nem mindenütt egyenlő értékű: örökérvényű igazságok mellett közhelyek is akadnak, amit talán inkább a szövegezőnek, mint az előadó tanárnak kell tulajdonítanunk. Fenti tárgyalásunk a Rink-féle kiadáson alapszik, melynek lényeges tartalmán általában véve alig változtatnak a Kant egyéb műveiben található alkalmoszerű reflexiók [megjegyzések, észrevételek, elmélkedések] és adalékok (ezeket kiegészítően felhasználta Schnellere [Schneller István (1847–1939)] kívül Vogt [Theodor Vogt (1835–1906) – gimnazista Prágában; klasszika filológiát és filozófiát tanul a bécsi egyetemen; az egyetemen pedagógiával foglalkozik; pedagógiai szemináriumot vezet, pedagógiát oktat; az egyetem pedagógiai professzora – Das pädagogische Universitätsseminar in seinem Verhältnis zu den in Preussen und Österreich bestehenden gesetzlichen Vorschriften über die Bildung der Lehrer an höheren Schulen (1884); Urteile eines Empiristen über die Herbartische Pädagogik und ihre Fundamente (1904); a pedagógiai klasszikusok sorozatban megjelent Immanuel Kant: Über Pädagogik (1879) és Johann Gottlieb Fichte: Reden an die deutsche Nation (1881) című művét] és Schwarz. L. az Irodalmat).

<sup>51</sup> Ilyen, ma már elfeledett művek: Greiling János Kristóf [Johann Christoph Greiling (1765–1840) – német evangélikus teológus, lelkész] Über den Endzweck der Erziehung [Ueber den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben (1797?)] (1793); J. H. Heusinger [Johann Heinrich Gottlieb Heusinger (1766–1837) – német tanító, filozófus]: Versuch eines Lehrbuches der Erziehungskunst (1795); Weiller Kajetan [Kajetan von Weiller]: Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunst (1805) [1802/1805]. – Mindezeknél nagyobb figyelmet érdemel A. H. Niemeyernek [August Hermann Niemeyer (1754–1828) – német, racionalista teológus, pedagógus, poroszországi neveléspolitikus – 1771–1777 között a hallei Pädagogiumban tanul, ott doktorál; 1777-től a hallei egyetemen tanít, 1784-től a hallei egyetem professzora, majd 1808-tól (az egyetem újraindításáért tett küzdelméért) élete végéig kinevezett tiszteletbeli rektor; az egyetem Pedagógiai Szemináriumában oktat; a Francke (1663–1727) intézetben tanít, 1799-től az intézetek igazgatója; 1848-ban Halle képviselője a berlini nemzetgyűlésben; 1816-tól haláláig Magdeburgban él; – fia, Hermann Agathon Niemeyer (1802–1851) teológus, pedagógus], Francke [August Hermann Francke (1663–1727) – német teológus, nevelő, a pietizmus eszméinek, pedagógiájának egyik legjelesebb képviselője – Erfurtban, Kielben, Hamburgban tanul; a lipcsei egyetemen oktat, de onnan, pietizmusa miatt el kell távoznia; a megalakuló hallei egyetemre megy (1694), a hallei egyetem professzora, ahol Pedagógiai Szemináriumot szervez; létrehozza a hallei árvaház-nevelőintézményt, a Pedagogiumot (1698); intézménye alapítványi intézményrendszeré bővül], dédunokájának (1754–1828) Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts című, 1796-ban megjelent, a XIX. század folyamán nagyon népszerűvé lett, hazánkban is jól ismert eklektikus műve [egymással nem mindig egyeztethető nézetek, irányzatok elemeit vegyítő eljárással írt mű, amikből szerző, a neki megfelelőt emeli ki], amelynek későbbi kiadásai Kant hatását éreztetik. Az első részben a szerző a nevelés célját Kant szellemében határozza meg. A nevelés fejlessze ki az emberből, ami benne emberi, még pedig avégből, hogy az ember az ő igazi rendeltetését felismerje és megvalósítsa. Az emberi erők, vagy testiek, vagy szellemiek, az utóbbiak vagy a megismerő, vagy az érző, vagy a vágyó képesség körébe tartoznak. Van tehát értelmi, esztétikai és erkölcsi nevelés. A mű második része: oktatástan, a harmadik a családi és a köznevelésről szól. Gazdag anyag, sokoldalúság, józan ítélet jellemzik a művet, amelynek hosszan tartó közkeveltségét az is bizonyítja, hogy még 1878-ban új kiadást ért. vö. Metz, O.: Niemeyer [August Hermann Niemeyer (1754–1828) – 1. fentebb] in seinen Verhältnis zu Kant – Mühlhausen, 1912 [Menne Karl: A. H. Niemeyer 1928].



A szellem fizikai kultúrája abban különbözik az erkölcsi kultúrától, hogy emez csak a szabadságra, amaz csak a természetre irányul. Lehet valaki kiművelt szellem, de emellett erkölcsi műveltsége lehet nagyon rossz. Az erkölcsi kultúrának maximákon<sup>52</sup> és nem fegyelmezésen kell alapulnia (auf Maximen, nicht auf Disziplin). Emez csak rossz szokásokat akadályoz, amaz a gondolkodás módját (die Denkart) képezi. A Disziplin csak szokást eredményez, mely évek haladtával el is enyészhetik. Cselekedni a gyermek maximák szerint tanuljon meg, melynek helyes voltát maga is belátja... A jellem nem egyéb, mint arra való készség, hogy maximák szerint cselekedjünk. Eleinte iskolai maximák, később az emberiség maximái. Kezdetben törvényeknek engedelmessé válik a gyerek. A maximák is törvények, de szubjektív<sup>53</sup> természetűek: az ember saját értelméből származnak.

Kant pedagógiájának első alappillére tehát az ember erkölcsi rendeltetésében gyökerező célgondolat. A második, hogy <sup>[8]</sup> ezt a célt csakis folytonos tökéletesítéssel közelíthetjük meg. A teljes erkölcsi tökéletesség az empirikus<sup>54</sup> világban nincsen meg; eszmény, de mint eszményt állandóan szem előtt kell, hogy tartsa a nevelés.

Talán remélni lehet, hogy a nevelés mindig jobb és jobb lesz, és hogy minden következő nemzedék egy közelebbi lépést fog tenni az emberiség tökéletesedéséhez, mert az educatio<sup>55</sup> mögött rejlik az emberi természet tökéletességének nagy titka. Meglehet, hogy ezentúl így lesz. Mert csak most kezdenek az emberek helyesen ítélni s kezdik világosan belátni, hogy tulajdonképpen mi szükséges a jó neveléshez. Elragadó dolog (es ist entzückend) elképzelni, hogy az emberi természet mindig jobbá fejleszhető nevelés által, s ezt olyan formába lehet hozni mely méltó az emberiséghez. Ez kilátást nyújt nekünk egy jövődő, boldog emberi nemhez.

Az öntökéletesedésnek ez a gondolata rejlik továbbá Kant következő szavaiban:

Az embernek jóra irányuló hajlamait ki kell fejlesztenie; a Gondviselés nem helyezte őket már készen az emberbe; csak hajlamok ezek, moralitás<sup>56</sup> nélkül. Saját magát jobbá tenni, saját magát kiművelni, s ha rossz, saját magában moralitást létrehozni, ez az ember feladata. Ámde alapos megfontolás után azt fogjuk találni, hogy ez igen nehéz dolog. Ezért a nevelés a legnagyobb és legnehezebb probléma, melyet az embernek fel lehet adni. Mert a nevelés a belátástól, a belátás viszont a neveléstől függ. Ezért a nevelés is csak lassanként tehet egy-egy lépést előre, s a nevelés módjának helyes fogalma csak úgy jöhet létre, hogy egyik nemzedék az ő tapasztalatait és ismereteit átadja a következőnek, ez megint hozzáad valamit és ekként megint tovább adja a rákövetkező nemzedéknek.

Egy másik fontos megállapítása Kantnak az, hogy a nevelésnek *terszzerűnek* kell lennie: azaz elméleti megfontoláson kell alapulnia. Kant volt az első, aki élesen felismerte a puszta empiria<sup>57</sup> elégtelenségét; aki hirdette, hogy a pedagógia nem érheti be alkalmi megfigyelésekkel, vulgáris<sup>58</sup> tapasztalatokkal, népszerű szólammal, hanem arra kell törekednie, hogy tudományossá váljék. <sup>[9]</sup>

Minden nevelői művészetben, mely csak mechanikusan<sup>59</sup> keletkezik, múlhatatlanul sok hibának és fogyatkozásnak kell lennie, mert nem alapszik terven. A nevelői művészetnek, vagyis a pedagógiának tehát judiciózusnak (kritikainak) kell lennie, ha az emberi természetet akként akarjuk kifejleszteni, hogy rendeltetését elérje. Szülők, akik már nevelésben részesültek, gyermekeiknek mihez tartásul szolgáló példákat adnak. De ha azt akarjuk, hogy ezek jobbak legyenek, a pedagógiának stúdiummá<sup>60</sup> kell válnia, különben nem lehet tőle semmit sem remélni és a nevelés által megrontott egyik ember nevel egy másik embert. A nevelés művészetének mechanizmusát tudománnyá kell átváltoztatni, különben sohasem válik összefüggő törekvéssé és az egyik nemzedék könnyen lerombolhatná azt, amit a másik már megépített.

<sup>52</sup> [életszabályokon, életelveken; tömören kifejezett erkölcsi elveken].

<sup>53</sup> [az egyénből (szubjektumból), annak tudatából, érzésvilágából kiinduló; azt tükrözi, rá jellemző].

<sup>54</sup> [tapasztalati].

<sup>55</sup> [nevelés].

<sup>56</sup> [erkölcsiség, erkölcsösség].

<sup>57</sup> [tapasztalat, szemléleti].

<sup>58</sup> [közönséges, mindennapi].

<sup>59</sup> [meggondolás nélkül, gépiesen].

<sup>60</sup> [itt: kutatási ág, tudományok].

Ennek a tervszerűségnek pedig akként kell érvényesülnie, hogy növendékünket

- fegyelmezzük (disciplináljuk),
- oktadjuk (kultiváljuk),
- a társaság számára kiműveljük (civilizáljuk) és
- erkölcsösítjük (moralizáljuk).

A pedagógiának egyik legsúlyosabb problémája: hogyan lehessen összeegyeztetni a törvény kényszerének való alárendelést a szabadsággal való élni tudás képességével? vagyis: *hogyan fér meg a célba vett és elérni kívánt szabadság a szükséges kényszerrel?* Hiszen szabadon gondolkodó önálló lényt akarunk kiformalni, ezt pedig csak úgy érhetjük el, ha a gyermeket bizonyos kényszernek vetjük alá? Pedig e kettő, kényszer és szabadság, merőben ellentétesek: „Rá kell szoktatnom növendékemet” mondja Kant „arra, hogy szabadságának korlátozását eltűrje, de egyúttal őt magát rá kell nevelnem arra, hogy szabadságával tudjon helyesen élni.”

Ezt a látszólagos ellenmondást Kant következőleg igyekszik megoldani:

- 1.) A gyermeket a legfiatalabb kortól kezdve szabadságban kell hagyni, feltéve, hogy ez a szabadsága mások szabadságának nem állja útját.
- 2.) Meg kell mutatni neki, hogy céljait csak úgy érheti el, ha mások céljait nem akadályozza.
- 3.) Meg kell a gyermeket arról győzni, hogy ha kényszerűt gyakorlunk rajta, ezt azért tesszük, hogy saját szabadságának használatára képessé tegyük: azért neveljük, hogy valamikor függetleníthesse magát másoktól, s egyedül a kötelesség szavára hallgasson. Embertársának szenvedése ne lágýítsa meg <sup>[10]</sup> szívét; lelke ne legyen telítve érzellemmel, hanem a kötelesség eszméjével (Er sey nicht voll Gefühl, sondern voll von der Idee der Pflicht).

## 5. Kant és Rousseau.

Ismeretes Kantról – s ezt életírói sohasem feledik megemlíteni –, hogy rendkívül nagy hatással volt reá Rousseau Émile-je.<sup>61</sup> Asztronómiai<sup>62</sup> pontossággal szabályozott életrendjén is rést ütött ennek a könyvnek az elolvasása: napi megszokott sétáját is elhagyta Kant, hogy egyfolytában végig olvashassa Emilt. Később lehiggadt ugyan lelkesedése s hideg ésszel el tudta választania nagy revelációkat<sup>63</sup> a féligazságoktól és szofizmáktól,<sup>64</sup> melyek e műben könnyen találhatóak, de azért mégis megmaradt ennek az első benyomásnak a hatása továbbra is, különösen pedagógiai előadásainak a testi nevelésre, helyesebben az ápolásra vonatkozó részeiben. Itt egészen Rousseau nyomdokain halad. Az anya maga táplálja gyermekét. A gyermeket nem szabad kényeztetni, például nagyon melegen öltöztetni; fekvőhelye legyen hűvös és kemény; fürödjék hideg vízben. A pólyázás ártalmas és természetellenes. „Próbáljunk csak egyszer egy felnőtt embert bepólyázni, s lássuk, vajon nem fog-e ő is kiabálni, félni és kétségbe esni?!” A

<sup>61</sup> [Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) – francia író, filozófus – a 18. századi Európa neveléstörténetének egyik legjelentősebb gondolkodója. Emil, avagy a nevelésről (Émile, ou De l'éducation) című pedagógia esszéregénye 1762-ben jelenik meg. – Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, 112–140. p. – A könyvben, A naturalizmus fejezetben olvasható Rousseau-ról. (A naturalizmus az a pedagógiai irányzat, amely „a természetnek, a természeti adottságoknak kizárólagos jelentőséget, vagy legalább is elsődlegességet tulajdonít a szellemmel, a szellemi folyamatokkal és képződményekkel szemben.” – Pedagógiai Lexikon II. kötet – csehszlovákiai, magyar és más külföldi pedagógusok közreműködésével szerkesztették Fináczy Ernő, Kornis Gyula (1885–1958) és Kemény Ferenc (1860–1944) – Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest, 1936, 343. p. – a lexikoncíműszót Prohászka Lajos (1897–1963) írta, aki előbb, az 1920-ban, megvédett doktori disszertációját A pedagógiai naturalizmus címmel készíti el.)].

<sup>62</sup> [csillagászati].

<sup>63</sup> [hirtelen megvilágosodásokat, felismeréseket].

<sup>64</sup> [álokoskodás; megtévesztő szándékkal felépített, csak formájában helyes, de önmagának ellentmondó következtetések, gondolatok].

ringatás egészen helytelen és elítélendő szokás. A kiabálás (feltéve, hogy testi fájdalom, betegség vagy rosszullét nem okozza) éppenséggel nem árt a gyermeknek. Hagyjuk kiabálni: majd megunja és elhallgat. Egészen értelmetlen dolog a gyermeket járószalag segítségével megtanítani a járásra. „Mégis különös dolog,” mondja Kant „hogy a gyermeket meg akarjuk tanítani a járásra, mintha volna ember, aki ilyen tanítás hiányában nem tudna járni.” Ugyanilyen káros és fölösleges a fűző is. Mindezek természetellenes megszokások. Nagyon fontos az edzés és a gyakorlás, főleg az érzékeknek és a testnek mindenoldalú gyakorlása, úgyszintén a játék, melyet azonban nem szabad mesterséges szabályok közé szorítani. Már Rousseau megmondta, hogy „sohasem fogtok valakiből derék férfit nevelni, aki előbb vásott kölyök nem volt.”

A szellemi nevelésre vonatkozó részletekben is mutatkozik Rousseau hatása, nem ugyan a célkitűzésben (mely egészen a Kant sajátja), de a kiindulópontok egynémelyikében. Kant is <sup>[11]</sup> abból indul ki, hogy a gyermeki természet jó;<sup>65</sup> hogy ami rossz van az emberben; az csak a külső behatásokból ered.

A jó nevelés az, melyből a világon minden jó ered. Csak a csirákat, melyek az emberben rejlenek, kell mindig jobban kifejleszteni. Mert a rossznak indítékait az ember természetes hajlamaiban nem lehet feltalálni. A rossznak egyedül az az oka, hogy a természetet nem vetjük alá szabályozásnak. Az emberben csakis a jónak a csirái vannak meg (Im Menschen liegen nur Keime zum Guten).

## 6. Kant az értelmi és erkölcsi nevelésről.

Bölcselelnk mélységesen komoly nevelői gondolkodását különösen jellemzi az a hangsúlyozott kijelentése, hogy a tanulás nem játék. A gyermek igenis játsszék és üdüljön, de tanuljon meg dolgozni is. Az ember az egyedüli állat, melynek (rendeltetészerűen) dolgoznia kell. (Der Mensch ist das einzige Tier, das arbeiten muss.) Erre neveli a gyermeket az iskola. A játékos tanulás helytelen.

Az *oktatásnak* első sorban az értelmet kell képeznie. A fő dolog ez ítélőképesség és az ész fejlesztése, de nem szabad elhanyagolni az „alsóbbrendű erőket” sem, minők a képzelő erő, a figyelem: az emlékező erő, a kombináló erő.

Az oktatás módszere *egy* kérdésen fordult meg:

Az a kérdés, vajon a szabályok előbb in abstracto<sup>66</sup> elől járjanak, és csak akkor tanulják meg őket a gyermekek, amikor alkalmazásuk már véget ért? avagy egyenlő lépésben haladjon egymás mellett a szabály és alkalmazása? Az utóbbit lehet csak ajánlani. A másik esetben az alkalmazás mindaddig bizonytalan, míg a szabályokig el nem értünk.

A felelet, melyet Kant a felvetett kérdésre ad, fölötte homályos, és alig egyeztethető össze bölcselelnk ismeretelméleti <sup>[12]</sup> álláspontjával, mely szerint „szemlélet és fogalom együttvéve alkotja összes megismerésünk elemeit, úgy hogy sem fogalmak megfelelő szemlélete nélkül, sem szemléletek fogalmak nélkül nem adhatnak igazi megismerést. Ha ezt az igazságot

<sup>65</sup> Később Kant már nem vallotta oly határozottsággal az emberi természet jóságát. Életkora haladtával mindinkább gyökerei vert benne az a vélemény, hogy az ember eredettől rossz. Ezért későbbi műveiben a nevelésre vonatkozó optimizmusa megcsökkent. Az 1798-ban megjelent *Streit der Fakultäten* című iratában fölötte szkeptikusan nyilatkozik a nevelés hatalmáról s reménytelennek mondja azt a vállalkozást, hogy az emberiség a fiatal nemzedék házi vagy iskolai nevelésével a jó felé haladhasson. A nép maga erre nem képes: a nevelést csak egy felsőbb (akár látható, akár láthatatlan) hatalom vezetheti tervszerűen egy magasabb cél felé (Walter Schwarz [Walter Schwarz: Immanuel Kant als Pädagog], 110–113. p.).

<sup>66</sup> [elvontan, elvontságukban, elméleti módjukban, absztrakciójukban, gondolatiságukban].

átvisszük az oktatás módszerére (mint ahogyan Pestalozzi<sup>67</sup> megtette), az következik belőle, hogy az igazi megértés csak akkor jöhet létre, ha a szemlélet fogalommá alakul. A fenti idézetben azonban nem erről van szó. Kérdés tárgyává tétetik (ami nem is lehet kérdéses), vajon az elvont szabály megelőzi-e a szabály alkalmazását; s a feleletben az a feltevés foglaltatik, mintha lehetséges volna a szabály és alkalmazása közt szimultán<sup>68</sup> kapcsolatot létrehozni. Vagy azt kell hinnünk, hogy az idézet szövege hibás, vagy azt, hogy Kant ezen a helyen egészen szokatlan terminológiával<sup>69</sup> élve, az alkalmazás szóval a konkrétumot,<sup>70</sup> a szemléletet akarta megjelölni, melyből kiemelkedik a szabály. Az egyedül elfogadható didaktikai módszeres elv ugyanis csak az lehet, hogy a fogalmi ismeretnek, a szabálynak a keletkezését elő kell készíteni világos szemléletek keletkeztetésével.

*Az erkölcsi nevelésnek két fokát különbözteti meg Kant. Az alsó az engedelmisség, a felső a jellemesség megalapozására irányul. Amaz fizikai, emez morális kultúra. Az utóbbinak az a lényege, hogy az egyént (mint említők) maximák szerint való cselekvésre neveli. Ebben áll az igazi jellemesség.*

Az erkölcsi nevelés első fokára vonatkoznak Kant következő szavai:

Gyermekeket a kényszerítés bizonyos törvényeinek kell alávetni, de ennek a törvénynek egyetemesnek kell lennie, amire különösen iskolákban kell ügyelni. A tanítónak nem szabad egyes gyermekek iránt vagy bizonyos gyermekek iránt különös előszeretettel mutatnia, mert illetéknéppen a törvény megszűnt egyetemes lenni... Sokat beszélnek arról, hogy mindent úgy kell a gyermek elé állítani, hogy az hajlandóságból tegye meg (amit tőle kívánunk). Vannak esetek, amikor ez az eljárás beválik; de sok dolog van, amikor kötelességül kell megszabni. Ez utóbbi nagyon hasznos az egész életre nézve. Mert nyilvános szolgáltatásoknál, hivatalos tevékenységben és sok más esetben csak a kötelesség vezethet bennünket s nem hajlandóságunk. [13]

Az engedelmisség megtagadása büntetést von maga után, melyet Kant ekként osztályoz: Vannak természetes és mesterséges, fizikai és erkölcsi, pozitív<sup>71</sup> és negatív<sup>72</sup> büntetések. Ha igazi erkölcsösséget akarunk létrehozni, nem szabad büntetnünk. „A moralitás olyan szent és magasztos valami, hogy semmiképpen sem szabad azt csekélyleni és a diszciplínával<sup>73</sup> egy rangba helyezni.”

Az erkölcsi nevelés felső fokának, a jellemesség megalapozásának módjai:

- 1.) a kötelességtudás meggyökereztetése,
- 2.) az igazságszeretetre (Wahrhaftigkeit) nevelés,
- 3.) a társas érzék (Geselligkeit) kifejlesztése.

<sup>67</sup> [Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) – svájci (német nyelvű) pedagógus – a 18–19 század fordulóján Európa egyik legjelentősebb nevelési gondolkodója, gyakorlati nevelője; Magyarországon, a 19 században és a 20. század közepéig, hatása ugyancsak jelentős; nevelői tevékenységének legfontosabb helyszínei: Neuhof, Stanz, Burgdorf és Yverdon (Iferten) – a 19. században írt műveiből: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten* (1801); *ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Massverhältnisse* (1803); *Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken (anschauen, beobachten) und reden zu lernen* (1803); *Gedanken über die Volkserziehung auf dem Lande – An die Gräfin Charlotte Schimmelmänn* (1803); *Geist und Herz in der Methode* (1805?); *Über Volksbildung und Industrie* (1806?); *Bericht an die Eltern und an das Publikum über den gegenwärtigen Zustand und die Einrichtungen der Pestalozzischen Anstalt in Iferten* (1808); *Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend* (1809); *Mütter und Kind. Eine Abhandlung in Briefen über Erziehung kleiner Kinder; Meine Lebensschicksale als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten* (1826); *Pestalozzi's Schwanengesang* (1818; 1826) – *Pestalozziról – Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, 237–270. p.* – Johann Heinrich Pestalozzi több írása, magyar fordításban, olvasható a Magyar Elektronikus Könyvtárból. Az érdeklődők ugyancsak onnan megismerhetik Prohászka Lajos (1897–1963) Pestalozzi pedagógiáját feldolgozó egyetemi előadásának szövegét.]

<sup>68</sup> [együttesen történő, egyszerre történő, egyidejű].

<sup>69</sup> [szó, kifejezés, megnevezés].

<sup>70</sup> [valóságos tény, nem kitalált, kézzelfogható dolog].

<sup>71</sup> [itt: értékes, haladó, elősegítő].

<sup>72</sup> [itt: visszahúzó, káros, hátrányos].

<sup>73</sup> [itt: fegyelem, fegyelmeztség, a rendet követés].

A köznevelés általában ajánlatosabb, mint a házi nevelés, de minden államnak gondoskodnia kell arról, hogy legyenek magánintézetek, kísérleti iskolák (Experimentalschulen) is, melyekben meg nem kötött tervet lehet követni és új módszereket lehet kipróbálni. Ilyenek a „philanthropinumok”. A köznevelést ne az állam intézze, mert a cél nem az állampolgár, hanem az ember. Az állam vagy a fejedelem e részben csakis egyoldalúan járhat el: vagy pusztán állami, vagy dinasztikus<sup>74</sup> érdekből. Mindez nem kedvez az emberiség egyetemes nagy művelődési eszményeinek.

Mindezt Kant fölötté vázlatosan adja elő, úgy hogy mélyebb betekintést idevágó fejtegetései nem engednek.

Az erkölcsi neveléssel kapcsolatosan felveti Kant azt a kérdést is (nyilván Rousseau olvasmányának hatása alatt), vajon helyes-e a gyermeknek korán *vallási* fogalmakat adni? A felelet – Rousseau-val ellentétben – igenlő, mert ha csak későn beszélünk növendékünknek Istenről s közben mégis folytonosan hallja Istent emlegetni és folytonosan tanúja és szemlélője az istentiszteleti ténykedéseknek, ezek a tapasztalatok vagy közömbössé fogják tenni vallási dolgokban, vagy Istenről való téves fogalmakat keletkeztetnek benne.

Mivel pedig félni lehet attól, hogy ezek a helytelen fogalmak gyökeret vernek képzeletökben, ennek elkerülése végett arra kell törekednünk, hogy korán szerezzenek vallási fogalmakat. De ennek nem szabad csupán az emlékezés munkájának vagy pusztá utánczásnak és majmolásnak (Affenwerk) lennie, hanem az út, melyet választunk, mindig legyen a természetnek megfelelő (azaz: a gyermeki lélek fejlődéséhez mért). [14]

Nagy súlyt helyez Kant arra is, hogy a vallásosság ne csak formákban merüljön ki, hanem cselekedetekben is megnyilvánuljon.

Nem tehetünk a legmagasabb lénynek másként igazi szolgálatot, mint úgy, hogy igyekszünk jobb emberek lenni (man kann dem höchsten Wesen nicht anders gefällig werden, als dadurch, dass man ein besserer Mensch werde... ). Az igazi istentisztelet abban áll, hogy Isten akarata szerint cselekszünk, s ezt kell a gyermekekkel elsajátíttatnunk.

## 7. Kant etikája és a nevelés.

Íme, ezek ama jelentősebb gondolatok, amelyeket Kant előadásából kiemelhetünk. Bár nem sorakoznak összefüggő és kimerítő rendszerbe, pusztá felvetésök és tiszta elvi alapra helyeztetésök haladást jelent az elméletek történetében. Nincsen, és nem lehet magasztosabb célkitűzés, mint az, hogy a nevelés segítsen meg bennünket erkölcsi öntökéletesítésünk nehéz feladatának megoldásában, mert mentől inkább sikerül lényünk állatiasságával megküzdenünk, annál igazibb emberekké válunk. Nincs súlyosabb pedagógiai probléma, mint a kényszer és a szabadság viszonyára vonatkozó, amelyet Kant helyezett a nevelés elméletének előterébe. Nincsen az erkölcsi nevelés módszerének értékesebb irányelve, mint az, amely a legalitás<sup>75</sup> és moralitás szembehelyezésében rejlik.

Azt hisszük azonban, hogy amikor Kant pedagógiáját történeti világításban nézzük, nem lehet pusztán előadásaira szorítkoznunk, hanem fel kell vetnünk azt a kérdést is, vajon rendszeres, különösen etikai tárgyú művei, amelyek munkásságának második, kritikai szakában keletkeztek, a nevelésre vonatkoztatva minő következtetésekre vezetnek s tanaik közül pedagógiai nézőpontból melyek a leglényegesebbek?

Ebben a tekintetben bizonyára első helyen áll a kategorikus imperativus tana. Az erkölcsi törvény, ahogyan Kant megállapította, formalizmusa dacára, véget vetett minden eudaimoniz-

<sup>74</sup> [az uralkodót, az uralkodóházat támogató].

<sup>75</sup> [törvényesség, jogosság, valamely cselekvés törvényes, jogos volta].

musnak,<sup>76</sup> amely a XVIII. század elmékedésének egyik legjellemzőbb vonása majdnem egyedüli célgondolata, s hosszú időre legyűrt a pedagógiai elmélet körében minden utilitarizmust,<sup>77</sup> amely ugyancsak a felvilágosodás századának eszmevilágán oly ellenállhatatlan erővel uralkodott. Csak Pestalozzi sejtette meg <sup>[15]</sup> intuíciójával<sup>78</sup> Kant etikai alapgondolatát. Az a követelmény, hogy az ember képes legyen természeti ösztöneinek legyőzésével a moralitás fokára felemelkedni, vagyis hogy képes legyen a jót nemcsak azért megtenni, mert ösztönelete erre készíti vagy mert kénytelen vele, hanem képes legyen a jót szabad akaratából megtenni azért, mert jó, valamint az a tétel hogy az erkölcsi törvény követése teszi az embert igazán szabaddá, rendkívüli hatással van nemcsak a német idealizmusban gyökerező pedagógiára, hanem a XIX. század valamennyi nevelői koncepciójára,<sup>79</sup> talán csak azokéra nem, akik az ember magasabb rendeltetését tagadva a pusztá anyagság vigasztalan álláspontjából nézik a fiatal nemzedék nevelését. Míg az angol erkölcsbölcselek a jóra irányuló cselekvés gyökereit a velünk született „erkölcsi érzék”-ben, Rousseau pedig a lelkiismeretben, mások meg a humanitás<sup>80</sup> érzelmeiben vélték feltalálhatni, addig Kant az erkölcsi törvény egyetemes érvényének bizonyítékát az erkölcsi megismerés apriori<sup>81</sup> elemeiben kereste, amelyek ösztöneinktől, úgyszintén minden hasznossági vagy boldogsági célzattól függetlenül kényszerítőek, mert észfogalmakból erednek.

Kant etikájának második sarkpontja az akarat elsőbbségéről szóló tan, mely szerint semmi sincs, ami oly értékes volna, mint a jó akarat. Legfőbb érték maradna akkor is, ha nem volna módja valóra válni; még akkor is, „akárcsak a drágakő, saját magában fénylenék, mint olyasvalami, aminek értéke önmagában van”. Az értelem kiválósága lehet velünk született adomány vagy szerencsés véletleneknek (kedvező anyagi helyzetnek, jótékony társadalmi érintkezésnek stb.) eredménye, a jó akarat egészen tőlünk függ. Mindenki lehet jó ember, csak akarni kell. Hogy ez a tan mennyire kedvezett annak az álláspontnak, hogy minden nevelésnek elsősorban és legfőképpen az erkölcsi akarat megszilárdítására kell irányulnia, a század későbbi fejleményei megmutatták.

Ebben az összefüggésben kell végül megemlékeznünk az akarat transzcendentális szabadságának tanáról is, amely nem annyira pozitív hatásaival, mint inkább ellenhatásai miatt vált nevezetessé a nevelés történetében. Kant azt tanítja, hogy az érzéki és tapasztalati (empirikus) világon kívül van egy másik, idő fölötti, értelmi (intelligibilis) világ. Az ember tagja mindkettőnek. Mint természeti (érzéki) lény csak gyakorlati értelemben <sup>[16]</sup> szabad, abszolút<sup>82</sup> értelemben nem szabad, mert minden cselekedete a kauzalitás<sup>83</sup> törvényének van alávetve. Mint értelmi lény ellenben teljesen szabadnak gondolhatja magát, mert szabadsága a tiszta észből fakad. Kant eszerint az emberben empirikus és intelligibilis akaratot különböztet meg, s továbbá azt tanítja, hogy e kétféle akarat nincs egymással ellentétben; megférnek egymással, mert az empirikus akarat az intelligibilis akaratnak állandó hatása alatt áll.

Már Herbart, amikor különböző bölcseleti álláspontok látászögéből vizsgálta a nevelés fogalmát, észrevette,<sup>84</sup> hogy Kant doktrínája<sup>85</sup> nem kedvez a nevelés lehetőségének, sőt azt merőben

<sup>76</sup> [eudemonizmus: a boldogságról szóló tan; az a felfogás, amely szerint minden emberi cselekvés végcélja a boldogság elérése – eudaimonológia, eubiotika: az egészséges, boldog, életet élvező művészetelmélet, tudomány].

<sup>77</sup> [haszonelvűség; minden érték forrásának, a cselekvés legfőbb szempontjának a hasznosságot tekintő felfogás].

<sup>78</sup> [ösztönös megérzésével, felismerésével; képességével az igazság előzetes, közvetlen, élményszerű felismerésével].

<sup>79</sup> [felfogásmódjára, nézetrendszerére].

<sup>80</sup> [itt talán: a ’humanitás érzelmei’, az emberi méltóság tisztelőének, az emberiség érzelmei].

<sup>81</sup> [a priori: a tapasztalatot, a tényeket megelőző (megállapítás, ítélet) – Kant ismeretelméletének, de egész filozófiájának egyik alapfogalma].

<sup>82</sup> [teljes, feltétlen, semmitől nem függő].

<sup>83</sup> [itt: esetleges, véletlen, nem általánosítható].

<sup>84</sup> Umriss päd. Vorl 3–5. §.

kérdéssé teszi, még pedig azért, mert az intelligibilis akaratot, amelyben minden empirikus akarat és cselekvés s ennél fogva a fenomenon<sup>86</sup> világában végbemenő nevelés is gyökerezik, semmiképpen sem lehet befolyásolni; az intelligibilis akarat minden kauzalitástól független és a tiszta ész terméke. Különösen áll ez a nevelés legfontosabb részéről, az erkölcsi nevelésről. Kant tanát elfogadva le kellene mondanunk arról, hogy a növendék akaratát pozitív eszközökkel befolyásolhassuk.

Ha megengedhetnők magunknak, hogy más további észrevételeket fűzzünk a königsbergi bölcs etikájából adódó pedagógiai lehetőségekhez, mindenek előtt arra a tényre kellene ráutal-nunk, hogy a nevelésből, ahogyan azt Kant elgondolta, majdnem egészen hiányzik az érzel-mek ható ereje. Az egész erkölcsi nevelés, mely az akaratra irányul, az észre van alapítva. Nincsen hevülete és ihlete.<sup>87</sup> A kötelességnek az eszes akarat szabadságából eredő pontos és hű teljesítése valóban nagy érték, de szerintünk ennek biztosításához a nemes érzelmek indító ereje is megkívántatik. A pusztá kategorikus imperativus jegyében nevelt nemzedékek nagy-szerű őrzői lesznek a hagyományokon alapuló közrendnek, de kérdés, lesz-e erejük eszmé-nyekért lángolni és lendülettel küzdeni? „A jellem” mondja antropológiájában<sup>88</sup> Kant „elvek szerint jár el. A szívjóság tehát nem tartozik a jellemhez”.

Lehet-e továbbá elgondolnunk, hogy képesek vagyunk a gyermek vallásos érzületének kifej-lesztését kizárólag az ésszerű belátásra alapítanunk? s hogy beérhessük azzal a [17] vallásos-sággal, amelynek nincs más kritériuma,<sup>89</sup> mint az, hogy nem ellenkezik-e észfogalmakkal? Lehet-e remélnünk, hogy vallási fogalmak nyújtásával (amit Kant, mint láttuk, célszerűségi okokból megenged) meg tudjuk gyökereztetni növendékünkben azt a meggyőződést, hogy én, mint ember csak akkor vagyok erkölcsös, ha az ész apriori törvényeinek hatalma alatt állok, amelyek minden észlényt köteleznek, tehát egyetemesen érvényesek? s hogy cselekedetemet egyedül az teszi erkölcsileg értékessé, ha oly maximákon alapszik, amelyeket a tiszta ész szol-gáltat? S nincsen-e ellenmondás abban, hogy Kant élesen elválasztja, sőt egymással szembe-állítja a vallást és az erkölcsöt, de gyakorlati szempontból mégis rászorul az észhitre, az Isten lételének, és a lélek halhatatlanságának posztulátumaira?<sup>90</sup> S nem hiány-e a pedagógia nézőpontjából is, hogy az erkölcsiség alaki mértékét megadta ugyan Kant, de matériáját<sup>91</sup> nem sikerült meghatározni? A tökéletesség ugyanis (melynek célul tűzése még Wolf<sup>92</sup> filozófiá-jában gyökerezik) nem tartalmi, hanem csak formális jegy, s az erény birtoklásának boldogító tudata (mely később Kant szeme előtt lebeg) ugyancsak nem jelöli meg az erkölcs igazi tartalmát, de ellenkezik is magának a rendszernek szellemével, mely minden eudaimoniát, tehát a teljesített kötelességtudatából eredő jóleső érzelmi állapotot is kizárja.<sup>93</sup>

---

<sup>85</sup> [tudományos elmélete, elve, rendszere].

<sup>86</sup> [fenomenon: Kant által használt és rögzített, elterjesztett filozófiai szó, terminus technikus; azon az elméleten alapszik, hogy ismere-teinknek két egymástól független forrása van, az érzékiség és az értelem; a fenomenon a közvetlen érzékiséggel megszerzett ismeret; – fenomenon: jelenség, ami megmutatkozik (Ding für uns); – homo fenomenon: Kant szerint az egyes ember, mint az „emberi nem” történetileg – időben – létező tagja].

<sup>87</sup> [alkotások létrehozását megindító sajátos lelkiállapot, amelyet felfokozott érzékenység, lelkesült hangulat, alkotásra ösztönözöttség jellemez].

<sup>88</sup> [embertan, az emberről alkotott felfogás, elmélet].

<sup>89</sup> [ismérv, meghatározó, megkülönböztető egy, fontos mozzanat, döntő tényező].

<sup>90</sup> [alapigazság, saroktétel, ami bizonyítás nélkül elfogadott, s egyszerűbb igazságra, tételre (logikailag) nem vezethető vissza].

<sup>91</sup> [itt: tartalom].

<sup>92</sup> [Christian Wolff (1679–1754) – német filozófus, matematikus, természettudós].

<sup>93</sup> Túl szigorú és részben igazságtalan Paulsen [Friedrich Paulsen (1846–1908)] (id. m. 327. p.) ítélete: „Man wird sagen müssen: etwas innerlich so und zu samt mein hängendes, wie die Kritik der praktischen Vernunft mit ihren beiden Hälften der Analytik und der Dialektik, der Form und der Materie des Wollens, dem Gesetz und der Glückseligkeit, ist in der Geschichte des philosophischen Denkens wohl nicht zum zweiten Mal anzutreffen.”.

Mindezek az észrevételek azonban nem homályosíthatják el Kant etikájának és pedagógiájának valóban drágakőként ragyogó fenséges örökségét, mely szerint minden nevelésnek arra kell törekednie, hogy a gyermek természet adta egyéniségét oly erkölcsi személyiséggé alakítsa ki, mely egyedüli érdemét a jónak teljesen önzetlen, érdek nélkül való követésében keresi. <sup>[18]</sup>



## *Második fejezet.* **A német idealizmus.**

### **8. Fichte, Johann Gottlieb (1762–1814)**

A XIX. század pedagógiai elméleteinek története Kant után a szorosan vett német idealizmussal indul meg. Végigtekintve e filozófia képviselőinek hosszú során, nem lehet kétséges, hogy a nevelői gondolkodás további alakulására korjelző hatással volt Fichte.<sup>94</sup> Az a pedagógó-

---

<sup>94</sup> Források: Idézem Fichte összes műveinek (S. W. = Sämtliche Werke) nyolc kötetes kiadását (Berlin, 1845/6); a Német Nemzethez [Reden an die deutsche Nation = Beszéd a német nemzethez] intézett cikkelyben azonban a Reclam-féle könnyen hozzáférhető kiadás lapszámaait adom meg. Fichte életére nézve legfontosabb fiának kiadványa: J. G. Fichtes Leben und literarischer Briefwechsel, von seinem Sohne, Imm. Hermann Fichte [Immanuel Hermann von Fichte (1796–1879) német teológus, filozófus – Johann Gottlieb Fichte fia; Bonnban (1836–1842) majd Tübingenben (1842–1863) a filozófia professzora; 1863-ban visszavonul] – 2 kötet – Leipzig, 1862<sup>2</sup>. [Johann Gottlieb Fichte életének adataiból – a pfortai hercegi iskolában (Fürstenschule Pforta) tanul (1774–1780); a jénai és a lipcsei egyetemeken a Teológiai Kar hallgatója (1780–1784); mielőtt befejezhette volna egyetemi tanulmányait magánnevelő Zürichben, majd Lipcsében (1788–1790); Königsbergben meglátogatja Kantot (1791); megírja, majd megjelenik a Versuch einer Kritik aller Offenbarung (Kísérlet minden kinyilatkoztatás kritikájára); ismert filozófus lesz (1792); ismét Zürichben tartózkodik, ahol megismerkedik Johann Kaspar Lavaterrel (1741–1801) és barátaival, Johann Heinrich Pestallozzal (1746–1827) is találkozik (1793–1994); a jénai egyetemen a filozófia professzora; August Wilhelm Schlegel (1767–1845), Karl Wilhelm Friedrich Schlegel (1772–1829), Novalis (1772–1801), Johann Friedrich Herbart, Johann Christian Friedrich Hölderlin (1770–1843) és Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775–1854) tanítványai között vannak (1793–1799); egyes írásai miatt ateizmussal vádolják, és az ennek nyomán kirobbanó „ateizmus-vita” eredményeként el kell hagynia Jénát (1799); Berlinbe költözik, magántanítványok oktatásából és új művek írásából él; megismerkedik Schleiermacherrel (1800); rövid ideig az erlangeni egyetem tanára, majd visszatér Berlinbe (1805); Poroszországnak a franciák általi veresége (jénauerstedti csata – 1806. október 14.) után Königsbergbe, majd Koppenhágába megy, végül visszatér a franciák-megszállta Berlinbe (1806); 14. ún. vasárnapi előadást tart a berlini Akadémia épületében: Rede an die deutsche Nation (1807–1808 fordulóján); segíti Wilhelm von Humboldt (1767–1835) a berlini egyetem alapításában (1809); az egyetem professzora lesz (1810); a berlini egyetem első választott rektora (1811); támadják az egyetemen (1813) – műveiből: Versuch einer Kritik aller Offenbarung (1792); Aenesidemus (1794); Ueber den Begriff der Wissenschaftslehre (1794); Grundriss des Eigenthümlichen der Wissenschaftslehre in Rücksicht auf das theoretische Vermögen (1795); Wissenschaftslehre nova methodo (1796–1799); Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre (1796–1797); Versuch einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre (1797, 1798); Das System der Sittenlehre nach den Principien der Wissenschaftslehre (1798); Ueber den Grund unsers Glaubens an eine göttliche Weltregierung (1798); Der Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters (1806); Die Anweisung zum seligen Leben, oder auch die Religionslehre (1806); Reden an die deutsche Nation (1808); Die Wissenschaftslehre, in ihrem allgemeinen Umriss dargestellt (1810)] – Irodalom: Aster [Ernst von Aster (1880–1948) – német filozófus (filozófiatörténész) – természettudományokat tanul Münchenben; doktorál (1902); habilitál (1905); filozófia professzor Münchenben (1913), majd Giessenben (1920–1933); 1933-ban Svédországba emigrál; 1936-tól filozófiát tanít Isztambulban, ahol dékán is (1936–1948); visszatér Svédországba (1946) – Prinzipien der Erkenntnislehre: Versuch zu einer Neubegründung des Nominalismus (1913); Immanuel Kants Populäre Schriften (1914); Einführung in die psychologie (1915); Geschichte der antiken Philosophie (1920); Geschichte der neueren erkenntnistheorie (1921); Lehrbuch der Philosophie (1925); Platon (1925); Die französische Revolution in der Entwicklung ihrer politischen Ideen: Vom Liberalismus über die Demokratie zu den Anfängen des Sozialismus (1926); Marx und die Gegenwart (1929); Die Psychoanalyse (1930); Geschichte der Philosophie (1932); Naturphilosophie (1932); Nationalismus und Ethik (1933)]; Fichtes Auffassung vom Erziehungsziel und ihr Zusammenhang mit der Aufklärung – Zschrft. f. Päd. Psych. XV. évf. 1914, 209–217. p. – Bergmann, E. [Ernst Bergmann (1881–1945) – német, a német nemzeti szocializmust is támogató filozófus]; J. G. Fichte der Erzieher – 19282 – Boss, G. [George Boss]; Erzieherium im Sinne Goethes und Fichtes – 1927 – Buchanan [Randolph Buchanan]; Die philosophischen Grundlagen der Fichte schien Erziehungslehre – 1913 – Conrad [Otto Conrad: Fichtes Idee der Nationalerziehung und die deutsche Lehrerschaft]; Fichtes Idee der Nationalerziehung. – Zschrft. f. Philos. und Päd. XXI. évf. 1914, 10–17. p. – Färber [Friedrich Färber]; J. G. Fichte – 1891. [a Klassiker der Pädagogik sorozat 12. kötete] – Hartmann, Nic. [Nicolai Hartmann (1882–1950) – német neokantianus filozófus – Tartuban orvostudományt, Szt. Péterváron és Marburgban filozófiát tanul; Marburgban Hermann Cohen (1842–1918) és Paul Natorp (1854–1924) tanítványa, ott habilitál; a filozófia professzora Marburgban (1922–1925), Kölnben (1925–1931), Berlinben (1931–1945) és Göttingában (1945–1950) – Grundzüge einer Metaphysik der Erkenntnis (1921); Die Philosophie des deutschen Idealismus I. kötet: Fichte, Schelling und die Romantik (1923) 2. kötet: Hegel (1929); Ethik (1926); Das Problem des geistigen Seins. Untersuchungen zur Grundlegung der Geschichtsphilosophie und der Geisteswissenschaften (1933)]; Die Philosophie des deutschen Idealismus – I. – 1923 – Kammradt [Friedrich Kammradt]; Die Nationalerziehung nach Fichtes Staatslehre aus dem Jahre 1813 – Zschrft. f. Gesch. d. Erz. III, 1913, 194–215 p. – Keferstein [Horst Keferstein]; Fichtes Pädagogische Schriften – 1883 – Leon Xavier [Leon Xavier (1868–1935) – francia filozófus – Bulletin de la Société française de philosophie igazgatója (1901–1922) – Fichte et son temps I–III (1922–1927) 1. rész: Établissement et prédication de la doctrine de la liberté: la vie de Fichte jusqu’au départ d’Iéna: 1762–1799, 2. rész: Fichte à Berlin: 1799–1813]; La philosophie de Fichte [La philosophie de Fichte, ses rapports avec la conscience contemporaine] – Paris, 1902 – Ritzer [Franz Ritzer]; Fichtes Idee einer Nationalerziehung und Platos päd. Ideal – 1913 – Schwarz, H. [Hermann Schwarz!]; Einführung in

giai felfogás, amely az ő bölcsekedésében gyökerezik, még <sup>[19]</sup> a Kanténál is élesebb ellentétbe helyezkedett a felvilágosodás korának ama tanával, mely szerint minden állami és társadalmi alakulatot csakis egyéni cselekvések pusztá sommájának<sup>25</sup> kellene tekintenünk, amiből más, mint az egyén boldogságára irányuló, szűkkörű eudaimonizmus nem eredhetett. Fichte szerint az erkölcsi törvény csak a szó igaz értelmében vett, teljesen egységes szellemtől telített társas közösségben valósítható meg. Az elszigetelt ember önmagának ellene mond. Korunk egyik legnagyobb tévedése, ha az egyén azt képzei, hogy a maga számára képes „létezni és élni, gondolkodni és működni”.<sup>96</sup> Hogy az erkölcsi akarat autonómiáját<sup>97</sup> másokban is tisztelhessem, ezeknek a másoknak képeseknek kell lenniök az erkölcsi szabadságra. Ezt pedig csak az összesség nevelése útján lehet elérni. Fichte pedagógiája még inkább, mint Pestalozzié,<sup>98</sup> társadalmi pedagógia. Bármilyen szociális<sup>99</sup> szellem hassa is át a svájci pedagógus lelkiségét, az ő szemében mégis az egyén a legnagyobb érték marad.

Bölcseleink idealizmusának (amint 1800 előtt kialakult benne) egyedüli kiinduló és egyúttal sarkpontja az abszolút Én, mely jelenti a tiszta öntudatot, a minden érzékiségtől független, a jelenségek világa fölött álló, maga okozta, feltétlen szellemi és isteni princípiumot,<sup>100</sup> az egyetemes eszt, melyben minden egyes személyiségnek része van.<sup>101</sup> Ettől az intelligibilis, nem biológiai,<sup>102</sup> hanem metafizikai<sup>103</sup> természetű Éntől különbözik a tapasztalati Én, az egyéni Én, amely minden egyes egyénben sajátosan jelentkezik, s amelynek rendeltetése, hogy mindinkább közeledjék a tiszta Énhez. A nem-énről, vagyis a külvilágról való minden tudásom a tiszta Énnek a műve, azaz: nem a külvilág határozza meg az Ént, hanem az Én határozza meg a külvilágot.<sup>104</sup> A megismerés kritériuma <sup>[20]</sup> kizárólag saját magamban van (in unserem Selbst, wie es ohne alle Erfahrung seyn würde). Az ember akkor szabad, ha csakis tiszta Énjétől függ, melyben éppen semmi sincsen, ami érzéki.<sup>105</sup> Ez az abszolút Én azonban nem jelent nyugalmi

---

Fichtes Reden an die deutsche Nation – 1925<sup>2</sup> – Vogel, P.: Fichtes philosophischpäd. Ansichten in ihrem Verhältnis zu Pestalozzi – 1907 – U. az: Fichtes Bildungsideen u. ihr Gegenwartswert – Päd. Stud. XXXV, 92–104. p. – Wundt, Max [Maximilian Wundt (1879–1963) – német filozófus – a világhírű Wilhelm Maximilian Wundt (1832–1920) fiziológus, filozófus, pszichológus fia; filozófiát és pszichológiát tanul Lipcsében, Freiburgban, Berlinben és Münchenben; Marburgban (1918), Jénában (1920) az egyetemen oktat, 1929-től a filozófia professzora Tübingenben; az antik és a felvilágosodás korának filozófiájával foglalkozik, a neokantiánusok ellen lép fel – Der intellektualismus in der griechischen ethik (1907); Goethes Wilhelm Meister und die Entwicklung des modernen Lebensideals (1913); Platons Leben und Werk (1914); Griechische Weltanschauung (1917); Kant als Metaphysiker (1924); Die deutsche Philosophie und ihr Schicksal (1926); Deutsche Weltanschauung. Grundzüge völkischen Denkens (1926); Volk, Volkstum Volkheit (1927); Die Ehre als Quelle des sittlichen Lebens in Volk und Staat (1927); Fichte-Forschungen (1929)] J. G. Fichte – 1927.

<sup>95</sup> [összegezés, összeg].

<sup>96</sup> S. W. VI. – 306–307. p. – vö. VII. – 63. p. – „Nichts Einzelnes vernag zu leben in sich und Für sich, sondern alles lebt in dem Ganzen” – továbbá VII, 23. p. „es ist der grösste Irrtum und der wahre Grund aller übrigen Irrtümer... wenn ein Individuum sich einbildet, dass es für sich selber Dasein und leben, und denken und wirken könne.” [Senki sem él magában és magáért, hanem mindenki az egészben él. A legnagyobb tévedés, és a régebbi tévedéseknek is az volt az alapja, amikor az individuum azt képzelte, hogy önnön léte, élete, gondolkodása, hatása saját magért lehetséges.].

<sup>97</sup> [önállóság, függetlenség, öntörvényűség].

<sup>98</sup> [Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)].

<sup>99</sup> [közösségi; az emberek egymás közti viszonyával kapcsolatos].

<sup>100</sup> [alap, végső ok, végok, ösök; lényeg, meghatározó].

<sup>101</sup> S. W. VIII – 291–292. p. – „der Geist ist Feiner, und was durch das Wesen der Vernunft gesetzt ist, ist in allen vernünftigen Individuen dasselbe.”.

<sup>102</sup> [élettudományi; az élő természetre vonatkozó tudományos ismeretek rendszerére, az élőlények összességével foglalkozó (gondolati) tudományos ismeretek rendszerére vonatkozó biológiai; az előbbi tudományos ismeret, tudomány, vagy műveltségi anyag].

<sup>103</sup> [a tapasztalaton túli, az érzékekkel már fel nem fogható természetű Én].

<sup>104</sup> S. W. VIII. 291–292. p. – „der Geist ist findet, und was durch dos Wesen der Vernunft gesetzt ist, ist in alien vernünftigen Individuen dasselbe.”.

<sup>105</sup> S. W. VI. – 88. p. – „Im Gegensatz gegen des reine Ich gehört alles zur Sinnlichkeit, was nicht selbst dieses reine Ich ist, also alle unsere körperlichen und Gemuthskräfte, welche und insofern sie durch etwas ausser uns bestimmt werden können.”.

állapotot, hanem ténykedést. Az Én imperativusa:<sup>106</sup> „Légy önmagadnak tudatában”, nemcsak az értelem tétele, hanem tett is. Különösen Fichte idealizmusának második szakában (1800 után) emelkedik túlsúlyra a tudománytanban ez az aktivizmus,<sup>107</sup> a gyakorlati Énnek mintegy felülkerekedése a valóságtól teljesen elvonatkoztatott abszolút Én fölé.<sup>108</sup> A nevelésnek is, melynek feladata az emberiség megnevelése, kultúra útján való erkölcsi tökéletesítése, nemcsak az értelem világosságát, hanem az akarat tisztaságát és szilárdságát is kell szolgálnia. Gondolkodás és akarat elválaszthatatlan funkciók<sup>109</sup> „a gyakorlati ész azonban minden észnek a gyökere...”<sup>110</sup> Kell lennie valaminek, ami független minden képzettől, s amit nem kereshetünk másutt, mint célkitűző belső tevékenységünkben, akarásunkban és cselekvésünkben, vagyis gyakorlati énkünkben. „Nem azért cselekszünk, mert megismerünk, hanem megismerünk, mert rendeltetésünk a cselekvés. Az értelem nevelése tehát lényegében szintén akaratnevelés, mert a szellemi öntevékenység, mely egyedüli módja az elme kiművelésének, már önmagában is erkölcsösít (etikai formalizmus).<sup>111</sup> „Önmagam és mások mindennemű kiképzésének”<sup>[21]</sup> mondja Fichte<sup>112</sup> „az akaratból és nem az értelemből kell kiindulnia. Csak legyen amaz rendíthetetlenül és becsületesen a jóra irányítva, emez magától fogja megragadni a jót.” Az erkölcsi nevelésnek e felfogásából tisztán hallhatóan kicsendül Kant szózata a jóakaratra mindent felülmúló értékéről. Fichte szerint is úgy kell nevelni a gyermeket, hogy csakis a jót akarhassa, tudatosan és szabadon; eltér Kanttól annyiban, hogy ennek a jóakaratra létrejöttében Fichte szerint az értelemnek is közre kell működnie:<sup>113</sup> a jónak világos megismerésén alapuló szeretet legyen egyetlen indítéka az erkölcsi cselekedetnek. A jót meg is kell szeretnünk, hogy akarhassuk, hogy az érzékiséget leküzdhessük, hogy önlegyőzésre, önuralomra szert tehesünk. Ebben egyébként megsegít bennünket a tökéletesítés lehetősége is.<sup>114</sup> „Mindent nélkülözhet az emberiség, mindent el lehet tőle rabolni méltóságának sérelme nélkül, csak egyet nem, a tökéletesítés lehetőségét.” Minden emberben van valami örökkévaló, mindenki-ben megvan a „jó princípiuma vagyis az a lehetőség, hogy a jót önzetlenül megtegye;<sup>115</sup> a legelhagyatottabb emberben is a tiszta Én isteni szikrája rejtőzik, mely neveléssel éleszthető.

<sup>106</sup> [itt: szükségszerű, parancsoló módja, formája].

<sup>107</sup> [a cselekvést (céljától függetlenül) eszményítő felfogás].

<sup>108</sup> Az abszolút Én-nek ezt a koncepcióját sok támadás érte. Legelősebben Fichte kiváló magyarázója Bergmann [Ernst Bergmann (1881–1945)] támadta (id. m. 93–111. p.), aki ezt az Ént tudománytalan játéknak, a filozófiai romantika lehetetlen termékének tartja. Fichte Énje – mondja – „treibt Inzucht, schwängert sich selbst nimmt Form und Stoff aus sich, beleuchtet, empfängt, gebiert und saugt sich selbst [beltenyészet, magát ejti teherbe, a formát és az anyagot magától veszi, megvilágítja, megtermékenyíti, világra hozza, szoptatja magát]” Szellemtörténeti jelenségeknek illetően megítélése azonban – szerintünk – igazságtalan.

<sup>109</sup> [működés, feladatkör, szerep].

<sup>110</sup> „Die praktische Vernunft ist die Wurzel aller Vernunft.” – S. W. II. 263. p. – uo. III. 18–36. p.

<sup>111</sup> Csak az öntevékenység útján szerzett ismeretek értékesek és erkölcsösek. A mechanikus tanulás erkölcstelen. – S. W. III. 39. p. – VIII. 286; 290; 291; 356. p. – A klasszikus nyelveknek, különösen a görögnek tanulmányát szintén formális (szellemképző) hatásuknál fogva becsüli nagyra Fichte. – S. W. VIII. 354–355 p. – Figyelmet érdemel, hogy ő is, miként Herbart e tanulmányt a göröggel, s nem a latinnal akarja megkezdetni.

<sup>112</sup> S. W. II. – 254. p. – vö. uo. 263; 288; 297. p.

<sup>113</sup> S. W. VII. 413. p. – vö. VII. 303. p.

<sup>114</sup> S. W. VI. 328. p. – vö. uo. 300. p. „Nennt man jene Völlige Übereinstimmung mit sich selbst Vollkommenheit in der höchsten Bedeutung des Wortes... so ist Vollkommenheit das höchste unerreichbare Ziel des Menschen; Vervollkommnung ins Unendliche ist seine höchste Bestimmung.” [Az ember önmagával való teljes azonosságát a szó legmagasabb/legnevesebb értelmében a tökéletességnek nevezzük... így a tökéletesség az ember legmagasabb és elérhetetlen célja, végtelen tökéletesítése az ő legmagasabb meghatározottsága].

<sup>115</sup> S. W. IV. 319. p. „Des gute Prinzip, welches in allen Menschen vorhanden ist und in keinem ausgetilgt werden kann, ist eben die Möglichkeit irgendetwas uneigennützig, ohne alle Rücksichten auf Vorteile, also aus einem Grunde schlechthin a priori achten zu können.”

De nemcsak elméletben hirdeti Fichte az akarat felsőbbbségét. Ő maga személy szerint is az akarat, vagyis a tett embere (Tatmensch). Nem tartozott azoknak a német professzoroknak ma már kiveszett típusához, akik írószobájok falai közt szövögették gondolat-munkájok szárait s a nyilvánossággal csak katedrájuk magaslatáról érintkeztek. Fichte bölcselkedése tettekben igyekezett érvényesülni. Egyik levelében olvassuk:<sup>116</sup> Nem <sup>[22]</sup> csak gondolkodni akarok; cselekedni akarok... Csak egyetlen szenvedélyem, egyetlen öntudatos érzésem van: hogy magamon kívül hassak (das ausser mir zu wirken). Mentől többet cselekszem, annál boldogabbnak érzem magamat.” Másutt meg így ír:<sup>117</sup> „Cselekedni, cselekedni ez a fontos; mit használ a puszta tudás?”

Művei legtöbbször élet adta alkalmakhoz kapcsolódtak. Ilyen volt az a szerep, amely bölcselőkönkre várt, mikor a jénai és eylaui csaták végleg megpecsételni látszottak Németország sorsát.<sup>118</sup> Ebben a szörnyű összeomlásban, ebben a mindenkit lesújtó közhangulatban Fichte volt az, aki eltökélte, hogy felrázza csüggettségéből a németiséget és lelket önt beléje. Ily súlyos feladatra valóban csak ő vállalkozhatott, aki egész életében meggyőződésének megalakulást nem ismerő, rettenthetetlen bajnoka volt (jénai egyetemi tanszékét is a hírhedt ateizmus-pör<sup>119</sup> miatt kellett otthagynia, mert a tanítás szabadságának védelmében összeütközésbe jutott a kormánnyal) s akiről orvosa, Hufeland<sup>120</sup> mondotta, hogy jellemének alapvonása a túlerő (die Überkraft). Most is, nem törődve azzal, hogy fellépése a legnagyobb veszedelembé sodorhatja, a német nemzethez fordul szózatával s Berlinben nyilvános előadások keretében mutatja meg honfitársainak a szabadulás útját. Nincs ember, nincs Isten – úgymond aki segíthetne rajtunk; csakis mi magunk segíthetünk magunkon. Ennek pedig egyetlen elképzelhető és lehetséges módja a nevelés. Ha politikailag meg vagyunk is csonkítva és le vagyunk is sújtva, nem szabad csüggednünk, mert a jövő nemzedék nevelése kezünkben van. Ha sikerül a nevelést a nemzeti eszme szolgálatába állítani, vissza fogjuk szerezni, amit elvesztettünk. Ez az irányeszméje a Német Nemzethez intézett Beszédnek (Reden an die deutsche Nation), melyeket Fichte 1807-ben és 1808-ban tartott s 1808-ban tett közzé.<sup>121</sup>

Látni való (már a cím is mutatja), hogy itt az egész emberiségre vonatkozó társadalmi nevelés, mely eddig Fichte szeme előtt lebegett, nemzeti neveléssé szűkül. Ezt a fordulatot nemcsak annak lehet tulajdonítanunk, hogy Fichte a nemzeti összetartozásnak már majdnem kivesző félben levő érzelmét a honfiúi gyászból fakadó pátoszával<sup>122</sup> mintegy erőszakosan <sup>[23]</sup> felfokozni igyekezett. Némi előzményei is vannak az új elgondolásnak, még pedig kétségkívül abból az időből valók, amikor Fichte sűrűbben érintkezett a romantikusokkal, kik valamikor szintén az egyetemes emberi ideálokért rajongtak, hogy utóbb, mindinkább elmélyedve a germánság<sup>123</sup>

<sup>116</sup> Fichtes Leben von seinem Sohne – 1862<sup>2</sup>, I. 56–58. p.

<sup>117</sup> S. W. VII. 79. p. – vö. VI. 345. p.

<sup>118</sup> [Fináczy –, de más ugyancsak – „Németország”-ról ír, oly korokban is, amikor még nem történt meg a német területek, illetve államalakulatok állami egyesítése. Az említett csatákban (Jéna – 1806, Eylau – 1807) a napóleoni csapatok győzelme Poroszország függetlenségének megszűnésével fenyegetett. – A német államalakulatok egyesítése a Német Császárságban – Reich – a második Német Birodalomban (Németországban) 1871-ben történt meg].

<sup>119</sup> [istentagadási-pör, a túlvilági élet tagadása miatti pör – Carl Leonhard Reinhold (1757–1823), híres jénai filozófus a kieli egyetemen kap professzori állást; a jénai egyetemre, 1794-től, Reinhold helyére Johann Gottlieb Fichte kerül; a két professzor kapcsolata barátsággá majd filozófiai rivalizálássá fejlődik; Friedrich Carl Forberg (1770–1848 – Reinhold egykori tanítványa) a Fichte és a Friedrich Philipp Immanuel Niethammer (1766–1848) által szerkesztett Philosophisches Journalban megjelentet egy dolgozatot az ateizmusról; az írással Fichte nem értet egyet, de egy rövidebb tanulmány kíséretében mégiscsak közli azt folyóiratában; ebből az eseményből robban ki ateizmus-vita (1798–1899); a vita kiszélesedik és Fichtét egyes írásai, tettei miatt ateizmussal vádolják; 1799-ben el kell hagynia Jénát; Berlinbe költözik].

<sup>120</sup> [Christoph Wilhelm Hufeland (1762–1836) – német orvos].

<sup>121</sup> [Johann Gottlieb Fichte: Reden an die deutsche Nation – <http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=653&kapitel=1>].

<sup>122</sup> [pátosz: szenvedélyes lelkesedés, heves meggyőződés, méltóság].

<sup>123</sup> [népcsoport, amihez a németiség is tartozik].

múltjába, szinte szélsőséges nacionalistákká váljanak. A két Schlegellel,<sup>124</sup> Tieckkel,<sup>125</sup> Novalisszal<sup>126</sup> való barátság hintette el bölcselemben a nemzeti gondolat iránt való mélyebb érdeklődés magvait, amelyeket azután gyors kifejlésre juttatott Németország megrendítő katasztrófája.<sup>127</sup> Ami Fichte lelkében eddig csak parázslott, most lánggra lobbant és tüzes áradattá dagadt. Mert a Beszéd a benső hevület perzselő erejéről tanúskodnak.

## 9. A német nemzethez intézett beszédek.

A tizennégy beszéd közül öt (IV-VIII) inkább politikai, mint pedagógiai érdekű. Fichte kifejti bennök a német és nem német (különösen francia) nemzetek jellembeli különbségeit.

A germán eredetű népek közt – mondja a helyzetből megérthető túlzott faji önérzettel – egyedül a német az, melyben igazi jellem lakozik. (Charakter haben und deutsch sein ist ohne Zweifel gleichbedeutend.) A többi beszédek már mélyen belevágnak a nevelés alapproblémaiba. Gondolatmenetök vázlatosan a következő:

Az eddigi német nevelés önös és önző volt: csak az egyént tekintette, s nem az összességet.<sup>128</sup> Az egyén emlékezetét szavakkal és szólásmódokkal, képzeletét néhány halvány és hideg képpel töltötte meg, de sohasem tudta az egyetemes erkölcsi világrend forró szeretetét meggyökereztetni a növendékben. Az eddigi nevelés tulajdonképpen sem igazi emberi, sem igazi nemzeti műveltséget nem adott: az utóbbit már csak azért sem adhatta, mert a nagy többségnek, a népnek kultúráját egészen elhanyagolta és a vak véletlenre bízta. <sup>[24]</sup> A főhiba abban rejlett, hogy a nevelés nem biztosította az akarat közösségét, az egyetemes akaratot, a nemzeti akaratot. Gyökeresen át kell alakítani az emberi nemet (Umschaffung des menschlichen Geschlechtes). Egészen új nevelésre van szükség, melynek eredménye, hogy mindenki egyet akarjon; hogy az egyént olyanná tegyék, hogy ne akarhasson mást, mint amit Te akarsz, hogy akarjon (ihn also machen, dass er gar nicht anders wollen könne, als Du willst, dass er wolle). A nemzeti közakarat megteremtése a nevelés főfeladata, értve a jóra irányuló, erkölcsös közakaratot, vagyis olyant, melynek jellemző vonása a teljes önzetlenség, a jónak magáért való akarása. (Das Wohlgefallen am Rechten und Guten um seiner selbst willen soll durch die neue Erziehung an die Stelle der bisher gebrauchten sinnlichen Hoffnung oder Furcht gesetzt werden.)<sup>129</sup> Erre az önzetlen akaratra, a nemzeti közakarat önzetlen szolgálatára kell nevelni a nemzet fiait és leányait; az ilyen akaratra irányuló aktív szellemi tevékenységre kell őket szoktatni és vezetni, mégpedig oly egyetemes érvényű szabályok alkalmazásával, melyek biztosan célhoz vezetnek, vagy legalább tudatosabbá teszik a követett eljárások helytelen voltát.

<sup>124</sup> [August Wilhelm von Schlegel (1767–1845) – német költő, műfordító, kritikus, a német romantika egyik úttörője; Karl Wilhelm Friedrich von Schlegel (1772–1829) – filozófus, író, kritikus; a két filozófus testvér].

<sup>125</sup> [Johann Ludwig Tieck (1773–1853) – német költő, fordító, kritikus].

<sup>126</sup> [Novalis, Friedrich Leopold von Hardenberg (1772–1801) – német költő, elbeszélő; a német romantika első, korai korszakának egyik legjelentősebb alkotója].

<sup>127</sup> [A jénai (1806), majd az eylau (1807) csatában Napóleon győzelme megalázó, és az azt követő tilsiti béke (1807) Poroszország szempontjából nagyon hátrányos.].

<sup>128</sup> Az önmagáért élő ember Fichte szemében erkölcstelen ember. Ilyen volt a felvilágosodás korának nemzedéke. Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters című előadássorozatában olvassuk: „Wer auch nur überhaupt an sich als Person denkt, und irgend ein Leben und Sein und irgend einen Selbstgenuss begehrt ausser in der Gattung und für die Gattung, der ist im Grunde und Boden... dennoch nur ein gemeiner, kleiner, schlechter und dabei unseliger Mensch [Aki csupán úgy gondol magára, mint egyes személyre, illetve valamiféle olyan életre, létezésre, s önelvezetre áhítozik – olyan életre –, ami fajtájában (fajában) van meg, ami fajtájára (fajára) vonatkozik, az alapjában véve mégis csak egy közönséges, kicsiny, rossz, és emellett szerencsétlen ember.].” (S. W. VII. 35. p.)

<sup>129</sup> [Az új nevelést az igazságban és a jóban gyönyörködve az eddigi szükségelt érzelmi remény és félelem helyébe kell helyeznünk.].

Eszerint nem marad más hátra, mint hogy kivétel nélkül mindenkit, aki német, az új műveltségben részesítsünk, úgy hogy az ne egy bizonyos társadalmi rendnek, hanem a nemzetnek mint ilyennek (vagyis különbség nélkül minden tagjának) műveltsége legyen, amelyben, azaz: a jóra irányuló legbensőbb tetszés kifejlésében, minden rangkülönbség, mely a fejlődés más ágaiban még helyénvaló lehet, teljesen megszűnjék és elenyésszen, és hogy illetéknéppen közöttünk nem népnevelés, hanem sajátos német nemzetnevelés jöjjön létre (15).

Ez a cél, hogy önzetlen együtt akarásra képesítsük a fiatal nemzedéket, csak úgy érhető el, ha az egész nevelést, az egész vonalon, kivétel nélkül mindenki számára maga a nemzet, ill. a nemzet képviselőjében a közakarat hordozója, az állami hatalom intézi, mégpedig úgy, hogy az egész fiatal nemzedéket együtt, közösen, állandó életközösségben, nyilvános nevelő házakban (tehát nem a családban)<sup>130</sup> gondoztatja és nevelteti, – amely intézményekben <sup>[25]</sup> t.i. egyet kell akarnia mindenkinek. Ezzel Pestalozzinak az egyetemes népnevelés megteremtésére vonatkozó szociális gondolatát fogjuk megvalósítani. A cél elérésére megvannak a természet adta feltételek, mert az ember természettől fogva jó; nincsen olyan gyermek, amely jót nem akarna. (Das Kind ohne alle Ausnahme will recht und gut sein.)<sup>131</sup> Ezt a veleszületett hajlandóságot csak ki kell fejleszteni. Nem a természet, hanem az élet az, mely megrontja az egyént. Ezt a Rousseau-i gondolatot így fejezi ki Fichte (154).

Az emberi természet izléstelen megrágalmazása, hogy az ember bűnös lényként születik. Ha ez igaz volna, hogyan alkothatna magának az ember egyáltalán fogalmat a bűnről, mely fogalom csak a büntelenséggel való ellentétben lehetséges (der ja nur im Gegensatz mit einer Nicht-Sünde möglich ist)? Az ember kiéli magát bűnössé (Er lebt sich zum Sünder), és az emberi élet eddigelé csak a bűnösségnek fokozatosan haladó kifejlődése volt... Nem a természet az, mely megront bennünket (a természet ártatlanul hoz bennünket létre), a társaság az. Aki tehát egészen átadja magát a társaság hatásának, annak természetesen mindig rosszabbá kell válnia, mentől tovább éri ez a befolyás. (Nicht die Natur ist es, die uns verdirbt – diese erzeugt uns in Unschuld –, die Gesellschaft ist. Wer nun der Einwirkung derselben einmal sich übergibt, der muss natürlich immer schlechter werden, je länger er diesem Einflusse ausgesetzt ist).

A mi bűnös életünk miatt kell tehát a gyermeket a mi társaságunktól elkülönítenünk és nevelőházakban nevelnünk, még pedig nemcsak a fiúkat, hanem a leányokat is, velök együtt közösen, mert ez a kis társadalom, melyet a nevelőintézet magában foglal, kell, hogy képmása legyen annak a nagy társas közösségnek, melyben valamikor élni fogunk, s melyben együtt és egymás mellett él a két nem.

Hogy a gyermekeknek a felnőttektől teljesen elszigetelve csakis nevelőikkel és előjáróikkal kell együtt élniök, már többször említettem. Külön figyelmeztetés nélkül is önként értődik, hogy ebben a nevelésben mindkét nemnek ugyanolyan módon kell részesülnie. A nemeknek külön fiú- és leánynevelő intézetekre való szétválasztása céljatlanságot jelentene, mely a tökéletes emberré nevelés több fontos eszközének alkalmazását lehetetlenné tenné. Az oktatás tárgyai mindkét nemre nézve azonosak; a munkában való különbséget, a nevelés, <sup>[26]</sup> többi részeinek együttessége mellett is, könnyen tekintetbe lehet majd venni. Az a kisebb társaság, melyben emberekké neveltetnek, éppúgy, mint ama nagyobb, melybe majd, mint kész emberek fognak belépni, kell, hogy mindkét nem egyesüléséből álljon; mindkettőnek előbb kölcsönösen fel kell ismernie és meg kell szeretnie egymásban a közös emberiséget, s barátokat és barátnőket szerezniök, mielőtt figyelmök a nemi különbségekre irányul s férjékké és feleségekké válnak. Szükséges továbbá, hogy a két nem egymáshoz való viszonya általában, azaz: bátor védelem egyik, és szeretettel teljes segítség a másik részről, a nevelőintézetben szemléletessé tétessék és a növendék elé állíttassék (155).

<sup>130</sup> „Denn diese (Nationalerziehung)... im Hause der Eltern und überhaupt ohne gänzliche Absonderung des Kindes von ihnen, durchaus weder angefangen, noch fortgesetzt oder vollendet werden kann.” [A nemzetnevelés a szülői házban, és attól nem elkülönítve (nem-elválasztva), sem elkezdődni, sem folytatódni, sem kiteljesedni nem tud. – A nemzetnevelés a szülői házban – az attól elkülönítés (elválasztás, leválasztás) nélkül – sem elkezdődni, sem folytatódni, sem kiteljesedni nem tud.] (140).

<sup>131</sup> [A gyerekek kivétel nélkül az igazat és a jót akarják.]

Kérdés, hogyan képzei el Fichte ennek az egészen nyilvános nevelésnek, azaz: a nyilvános nevelő házaknak belsőszervezetét?

A legelső követelmény szerinte az, hogy ezekben az intézményekben a tanulás és munka (lernen und arbeiten) egyesüljenek, úgy hogy mindegyik intézet a növendékek munkájából tartsa fenn magát (vagyis, az életszükségletek kielégítéséről, élelmezésről, ruházatról, felszerelésről maguk a növendékek saját munkájokkal gondoskodjanak). Nem éppen anyagi okból van erre szükség, hanem mert a nemzet minden tagja dolgozni tartozik az összességért, tehát a munkára való nevelésen keresztül kell mennie, és mert csak a munkában való személyes részvétel gyökerezetheti meg a növendékben azt az önbizalmat, hogy majdan az életben a maga erejével biztosíthatja létét és másnak segítségére nem kell szorulnia. Így felfogva, a munkára nevelés az erkölcsi személyiség önállóságát is biztosítja. A tapasztalat mutatja, hogy rendszerint azok a legerkölcstelenebb emberek, akik nem tanultak meg dolgozni. A növendékeknek meg kell érteniök, milyen gyalázatos dolog, ha az ember a maga létfenntartását másnak akarja köszönni, s nem saját magának. A munkára nevelés módjai: földművelés, kertészet, állattenyésztés, kézművesség, a növendék testi erejéhez mérten. (A test gyakorlásáról külön történik gondoskodás.) Az intézet tehát egy kis gazdasági állam (ein kleiner Wirtschaftstaat), mely önmagát tartja fenn azzal, hogy mindent, amire szüksége van, maga termel és maga készít. Emellett természetesen értelmi nevelés is folyik, korántsem mint öncélú tevékenység, hanem mint az <sup>[27]</sup> erkölcsi képzés eszköze (nur das bedingende Mittel um sittliche Bildung an den Zögling zu bringen).

Ami különösen az értelmi nevelés módját illeti, első és fődolog, hogy az ismeretszerzés a helyes érzékelésből induljon ki (das ABC der Empfindungen), amelyhez csatlakozik – mint Pestalozzi helyesen állapította meg – a szemlélés ABC-je (ABC der Anschauung); az ismeretszerzés főcélja, hogy a gyermeket szellemi öntevékenységre képesítse. Csakis így fogja megszeretni a tanulást, s csakis így fog a tanulás szeretete visszahatni a gyermek kedélyére, míg a pusztá befogadás megöli és megbénítja a megismerést, s megrontja az erkölcsi érzületet.

Az egész nevelés koronája a vallásosság. Arra kell törekedni, hogy a gyermek lelki szeme előtt lássa azt az erkölcsi világrendet, „mely soha sincsen meg, de amelynek örökké levésben kell lennie” (die da niemals ist, sondern ewig werden soll), továbbá azt az érzékfölötti világrendet „melyben semmi sincs levésben, s amely nem is jött létre sohasem, hanem örökké van” (in der nichts wird, und die auch niemals geworden ist, sondern die da ewig ist). Vallásos ideálokat kell a gyermek elé állítani, melyek sohasem valósulhatnak meg, de egész életüket megihletik és megszentelik.<sup>132</sup>

Ezen imént vázolt egyetemes nemzeti nevelésen mindenkinek keresztül kell mennie, azoknak a kiváló tehetséggel megáldottaknak is, kik az „eszmék világa” iránt határozott hajlandóságot mutatnak s ennél fogva tudós pályákra lépnek. Hogy Fichte ezt az elvi követelményt miképpen akarja megvalósítani, nagyon homályosan körvonalazott fejtegetéseiből alig állapítható meg

<sup>132</sup> Fichte vallástana egészen intellektualisztikus [az értelmi tevékenység túlértékelése az érzelmek rovására]. Nincsen benne semmi, ami irracionális. Csak a világos és tiszta gondolkodás lehet az üdvözülés forrása és sohasem a többé-kevésbé homályos érzelem. Nyilvánvaló itt a különbség Fichte és Schleiermacher közt és a rokonság Spinozával [Benedictus (Baruch) Spinoza (1632–1677) – panteista (az Istent a természettel/világgal azonosító filozófiai irányzat), racionalista, kartézianus (René Descartes – Renatus Cartesius (1596–1650) francia filozófus, természetkutató és matematikus követői) filozófus – Hollandiában él – Principia philosophiae cartesianae (1663); Tractatus Theologico-Politicus (Teológiai-politikai tanulmány, az 1670-től névtelenül megjelenő írásainak a későbbiekben adott összefoglaló neve); Ethica Ordine Geometrico Demonstrata (Etika – 1677)], akit Fichte nagyon jól ismert. Ami az erkölcs és a vallás viszonyát illeti, Fichte filozófiájának első szakában (1800 előtt) a kettő szoros kapcsolatban áll: a vallásosság a moralitás legszebb virága. Később elválnak egymástól. Erkölcs vallás nélkül is lehetséges. A vallás a dolgoknak sub specie aeternitatis [az örökkévalóság nézőpontjából] meglátása, de ez csak úgy lehetséges, ha az ember már átment a moralitás állapotán. E. Bergmann [Ernst Bergmann (1881–1945)] id. m. 209; 251; 267. p.

teljes bizonyossággal. Nyilván úgy képzei a gyakorlati megoldást, hogy a nemzetnevelés felső fokán a növendékek tudóshajlandóságú része, mely a többiekkel együtt előzetesen <sup>[28]</sup> már kézimunkát végzett, most az erre szánt időben tudományra előkészítő tárgyakat tanul.<sup>133</sup> A nem tudós ember arra van hivatva, hogy az emberi nemet a műveltségnek azon a fokán, melyet eddig elért, megtartsa; a tudós embernek az a hivatása, hogy ezt a műveltséget világos fogalmakkal és megfontolt művészettel tovább vigye. Az utóbbinak a jelen idő fogalmával felruházva, mindig elől kell járnia, a jövőt megragadnia és azt a jövőendő fejlődés érdekében a jelenbe beleoltania (159).

## 10. Fichte és a nemzetnevelés.

Ha most végiggondoljuk a köznevelésnek ezt a tervezetét, lehetetlen, hogy eszünkbe ne jussanak azok a hasonló elgondolások vagy intézményes alkotások, melyekkel a nevelés történetében találkozunk. Spártában tényleg kivették a gyermeket a családból s nyilvánosan nevelték egyedül az állam számára, elsősorban a haza védelmére. Platón Politeiája<sup>134</sup> is olyan köznevelést sürget, mely kizárólag az állam céljait szolgálja s a családot a pedagógiai tényezők sorából kirekeszti (nőközösség, gyermekközösség). Ennek a nevelésnek minden részét annyira áthatja a közakarat gondolata, hogy még a képzeletnek sem lehet szabadon szárnyalnia, s a költőknek csak olyant szabad alkotniok, ami a közakarral nincsen ellentétben. Miként Platón, úgy Fichte is, mikor a köznevelés szervezetét megrajzolja, külön gondoskodásban részesíti azokat, akik legtehetségesebbek és szellemi téren legkiválóbbak, a leendő tudósokat, Platónnál a bölcseket, akik majdan az állam vezetői lesznek. Morus Tamás Utópiája<sup>135</sup> is eszünkbe jut, mikor Fichte Beszédeit olvassuk, s különösen az utópisztikus társadalom nevelési rendszerének az a része, mely szerint az állam minden leendő polgárának néhány évig a földet kell művelnie, vagyis meg kell tanulnia dolgozni a köz javáért. <sup>[29]</sup> Mindezek az eszmék termékeny talajra találnak ma is bizonyos szélsőséges kultúrpolitikusoknál, kik a családot egy immár haldoklásra ítélt kövületnek tartják, mely elveszítette volna nevelői hatását és jelentőségét, hogy helyet engedjen a társadalomnak, mint egyetlen nevelői közösségnek. Köztük és Fichte között mégis az a lényeges különbség, hogy míg ők oly általános emberi nevelésre gondolnak, mely kizárja a faji és nemzeti különlegességek figyelembevételét, addig a német idealista szeme előtt egy tiszta, hamisítatlan nemzeti nevelés eszméje lebeg. Amit ő a nemzeti gondolat összefoglaló erejéről és a haza szeretetének megváltó hatalmáról ír, abból bizalmat és reményt meríthet minden nemzet, melyet a nyers erőszak letiport.

Mégis azt kell hinnünk, hogy az olyan köznevelés, mely a maga színhelyei és közösségei közül kirekeszti a családot, még abban az esetben is elfogadhatatlan, ha azt a Fichte megalkuvást nem tűrő nemzeti eszméjének szolgálatába állítjuk is. A család nemcsak kívánatos, hanem múlhatatlanul szükséges tényezője minden nevelésnek. Csak a család mentheti meg az egyéniséget a tömegbe való elmerüléstől, attól a szintelenné válástól, sőt elsikkadástól, mely a

---

<sup>133</sup> „Inders also die Erziehung des künftigen Gelehrten zum Menschen überhaupt mit der allgemeinen Nationalerziehung wie bisher fortginge, und er dem daher eingeschlossenen Unterrichte mit allen übrigen beiwohnte, würden ihm nur diejenigen Stunden, die für die anderen Arbeitsstunden sind. Gleichfalls zu Lehrstunden gemacht werden müssen in demjenigen, was sein einstiger Beruf eigentümlich erfordert; und dieses wahre der ganze Unterschied. Die allgemeinen Kenntnisse des Ackerbaues, anderer mechanischen Künste und der Handgriffe dabei, die schon dem blossen Menschen anzumuten sind, wird er ohne Zweifel schon bei seinem Durchgange durch die erste Klasse gelernt haben.” (160).

<sup>134</sup> [Platón (eredetileg: Arisztoklész; Kr. e. 427–347) – ókori görög filozófus – Politeia (πολιτεία) – Állam című dialógusát K. e. 370 körül írja].

<sup>135</sup> [Morus Tamás (Sir Thomas More; 1478–1535) – angol filozófus, író, politikus – Az állam legjobb állapota és az Utópia nevű új sziget című művét 1516-ban írja; a római katolikus egyház előbb boldoggá (1886), majd szentté avatja (1935)].



kizáróan tömegnevelés óhatatlan következménye. A nemzeti közakarat egységét más úton is el lehet érni, mint úgy, hogy a gyermeket egészen elzárjuk a családtól. Az iskolát kell a szó igaz értelmében nemzetivé tenni; az iskolára kell bízni azt a feladatot, hogy az együttérzést kifejlessze növendékeiben az oktatás és nevelés általános szellemének nemzeti értelemben egységessé tételével.<sup>136</sup>

Nagyon fontos Fichte elgondolásában a munkára nevelés. (Itt erősen mutatkozik Pestalozzi hatása.) Ma is sokan emlegetik a munkaiskolát, amit – szemben ellenkező felfogásokkal – csak úgy lehet értenünk, hogy az iskola tanítsa meg a gyermeket arra, hogy tudjon erősen és állhatatosan dolgozni. Ehhez <sup>[30]</sup> azonban nem szükséges a kézimunkának az a túltengése, mely Fichte nevelő házaiban honol, sőt úgy tetszik, hogy a gazdasági és ipari gyakorlatoknak ez a célzatos előtérbe helyezése az egyetemes iskola keretében nem találja meg Fichténél kellő ellensúlyozását a szellemi tanulmányok terén. Félő, hogy ily módon az anyagi gondolkodás túlerőre kapna éppen annak az önzetlen munkálkodásnak rovására, melyet Fichte oly nagyra becsül a nemzet erkölcsi megújódása szempontjából. Munkára nevelni lehet a gyermeket közműveltségi anyagokon is, az oktatás megfelelő irányításával. Emellett van jogosultsága a dolgozni tanulásban a kézimunkának is, de csak úgy, ha miatta nem rövidül meg a lelki műveltség érdeke. A szellem elsőbbségét általános iskolában, minden körülmények közt meg kell óvnunk.

## 11. Fichte Államtana.

A Beszéd pedagógiai elméletet adnak ugyan, de mégis tényekhez, nagy világtörténelmi eseményekhez, egy megnevezett európai nép és egy meghatározott korszak viszonyaihoz fűződnek. A háttérben mindig ott van a világhódító félelmetes alakja és a megalázott Poroszország vigasztalan képe. Annak a nevelésnek ellenben, melynek körvonalait Fichte Államtanából,<sup>137</sup> bölcselőnk e legmélyebben járó munkájából ismerjük meg, éppen semmi köze a valósághoz. A szerző tiltakozik államjogi fejtegetéseinek bárminő gyakorlati értelmezése ellen. Egészen tiszta teóriát akar megszerkeszteni. Nem akarja, hogy akár a történelmi múlt „vak tisztelete,” akár a politika hullámvásai megzavarják ítéletét. Szeme előtt – ugyancsak platóni hatások alatt – egyetemes érvényű köznevelés lebeg, melynek alap gondolata azonos a Beszédkével, de perspektívája<sup>138</sup> szélesebb, mert nemcsak a nemzetet, hanem a szervezett emberiséget (az államot) öleli fel.

Fichte szerint az egymást felváltó nemzedékek fejlődésének végpontja csak az az eszményi állapot lehet, amikor az egész emberiség az eszes szabadság, mint isteni célgondolat szerint rendez be életét. A végcél tehát a társas közösség egyetemének teljes ésszerűsége, ami egyértelmű teljes erkölcsiségével. <sup>[31]</sup> Ez csakis az ésszerűen megalkotott államban valósulhat meg. Az észállam (Vernunftstaat) képes csak az embereket akként nevelni, hogy az isteni eszmében gyökerező erkölcsi feladatukat kivétel nélkül valamennyien fölismerjék és szabadsággal megoldják, egy és ugyanazon szellemben és azonos módon. Azt a célt, hogy minden ember

<sup>136</sup> Meg kell jegyezni, hogy Fichte sem akarja a nevelésből végleg és örök időkre kirekeszteni a családot. Csak a *mai* családot, a mai apákat és anyákat nem tartja alkalmas nevelőknek, mert szerinte a gyermekeiknek, kik velünk érintkeznek, szükségképp meg kell romolniok. Ha csak egy szikrányira szeretjük őket – úgymond – el kell őket távolítanunk a mi dögleletes légkörünkből (aus unserem verpesteten Dunstkreise). Ha majd a fiatal nemzedék az új szellemű nevelésen keresztülment és minden ragályozás ellen végleg biztosítva van, akkor ismét be lehet vonni a családot is a nevelés munkájába. – S. W. VII. 588. p.; VIII. 359. p.

<sup>137</sup> „Staatslehre, oder über des Verhältnis des Urstaates zum Vernunftreich.” 1813-ban tartott egyetemi előadásai, melyek 1820-ban jelentek meg először. – Fichtes Sämtliche Werke IV. – Berlin, 1845, 369–600. p.

<sup>138</sup> [távlat, kilátás, jövőkép, remény].

veleszületett természetét alá tudja vetni az Isten eszméjének s ezzel Isten akaratának,<sup>139</sup> a vérségi kötelék erejénél fogva és önkéntelenül is egyéniesítésre hajló eljárásai miatt a család nem valósíthatja meg. Erre csak az állam képes. A jövő iskolájában mindent az államnak kell intéznie (az 1796-ik évi Természetjogban<sup>140</sup> még azt hirdette Fichte, hogy az államnak egyáltalán semmiképpen sem szabad a nevelés dolgába avatkoznia), mert csak az államnak van arra hatalma, hogy – szükséghez képest a maga kényszerítő eszközeivel is – a közösség javáért való önfeláldozást, mint legjobb erényt kifejllessze. „Nincsen a művelődésnek oly neme” mondja Fichte „mely nem a társas közösségből, azaz legszorosabb értelemben az államból ne indulna ki és melynek ne kellene ismét az államba visszatérnie: a művelődés tehát állami cél.” Az egyéniség kíméletének ez a teljes hiánya különbözteti meg leginkább Fichtét Schleiermarchertől vagy a weimari humanistáktól.<sup>141</sup> Bölcselőnk szerint a kényszer azért jogosult, azon a feltevésen alapszik, hogy a növendék majdan be fogja látni azt, hogy az ő eszének (a kiskorú egyén eszének) a helyét foglalta el a nevelő, mikor kényszerítő eszközöket alkalmazott.<sup>142</sup>

Az észállamnak (vagyis a kultúrállamnak) csak a legeszesebbek lehetnek kormányzói. Ezek a tanítók. A tanítói rend, (Regenten- und Lehrercorps) a szellemi arisztokrácia, a legelső az államban. A tanítók választják maguk közül az állam fejét (Oberherr). A kormányzók rendje uralkodik a második renden, a dolgozók rendjén, mely engedelmeskedni tartozik amazoknak, <sup>[32]</sup> a legkíméltebb ész képviselőinek, akik az isteni akaratba való helyes belátásra szert tettek.

Mindenki tiszta belátással értse meg saját magán Isten akaratát, mely szerint önmagának világos szemlélésével (in klarer Selbstanschauung)... kell magát alárendelnie (sich subsumieren) a szellemi világ egyetemes törvényének. Ez azonban feltételezi annak általános világos belátását, hogy az ember Isten akarata alatt áll, hogy engedelmesség nélkül semmi sem és tulajdonképpen nincs is itt (und dass er ohne Gehorsam nichts sei und eigentlich gar nicht da sei). Ezt a belátást a kereszténység adja meg, vagy – ami ebben az összefüggésben ugyanazt jelenti – a tudománytan (Fichte Wissenschaftslehre). E szerint a nevelés, melyet követelünk, legyen az a művészet, mellyel kímélet nélkül minden emberben föltétlenül létrehozhatjuk ama belátást, s mellyel lehetségessé válják az embereket kezdettől fogva mindabban, ami közös, olyatén módon kiképezni, hogy ezt az ismeretet (a belátást) egészen bizonyosan elsajátíthassák.<sup>143</sup>

Az észállam tehát neveléssel valósítható meg, melynek két foka van. Az alsó, az általános népnevelés, mely mindenkire nézve teljesen egyenlő és melynek tárgyköre: a jog egyetemes megismerése (allgemeine Verstandeserkenntniss vom Recht), erkölcs, vallás, technikai készség és ennek megszerzése végett a természeti ismeretek kellő mennyisége. Az egyetemes népnevelés folyamán fog kitűnni, hogy kiknek kell ezzel a neveléssel beérniök, s kik azok,

<sup>139</sup> „Die Erziehung ist die Unterwerfung der dem Menschen angeborener Natur unter den Begriff und dadurch unter den Willen Gottes [A nevelés az ember veleszületett természetének az isteni akarat alá vetése.]” – S. W. IV. – 584. p.

<sup>140</sup> S. W. III. – 363. p. – Ugyanígy még az 1804-ben keletkezett pedagógiai aforizmákban [életbölcsest, igazságot kifejező tömör, szellemes mondás]: VIII. 359–60. p. – Ezzel szemben Pestalozzi mindvégig ellensége volt az állami iskolának („Die Schule als Bildungsstätte der harmonischen Menschlichkeit kann unmöglich Staatsschule sein.” – XI. 91. p.).

<sup>141</sup> [Elsősorban: Johann Joachim Winckelmann (1717–1768), Johann Gottfried von Herder (1744–1803), Johann Christoph Friedrich von Schiller (1759–1805), Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832); ám a 18–19. század fordulóján a neohumanisták, és klasszicisták csoportjába, a weimáriakon kívül, mások is besorolhatók].

<sup>142</sup> „Wirst dann einsehen, dass ich nur die Stelle der eigenen Vernunft in Dir vertreten habe.” – S. W. IV. – 430. p.

<sup>143</sup> uo. 583–584. p. – vö. uo. 586. p. – „(Die Erziehung)... eine sichere Kunst sey, wie denn auch nur unter der Bedingung, dass sie dies sey, sie bürgen kann für die Untrüglichkeit ihres Urteils [A nevelésnek határozott művészetnek kell lennie, azon feltétellel, hogy ítéletei csalhatatlanságáért tudjon jótállni.]” – 587. p. – „A nevelésben ismeri fel a tanító legjobban a gyermek hajlamait, „wo sich dies (a hajlam) am besten zeigt, dafür bestimmt ihn seine Natur oder Gott(!). Die Wahl eines bestimmten Geschäfts beschliesst seine Erziehung, die hierdurch sich selbst als vollende ausspricht [ahol a hajlam legjobban megmutatkozik, s az által határozza meg őt a természet vagy az Isten(!). Egy megadott feladat választása határozza meg a nevelését, ami azon keresztül nyilvánítja ki a legteljesebben önmagát.]”.

akiktől magasabb fokú megismerés várható<sup>144</sup> (die zur Verstandeserkenntniss ausgebildet werden), mely a továbbképzésre feljogosítja őket. A kiválasztás egyedüli kritériuma: az értelmesség foka.<sup>145</sup> Ettől függ, hogy az egyesek az államban minő helyet foglaljanak el. [33]

## 12. A tudomány fensége.

Talán sehol sem érezzük Fichtét oly nagynek, mint amikor a tudományról és legfelsőbb székhelyéről, az egyetemről ír.<sup>146</sup> A meggyőződés ellenállhatatlan erejével hirdeti a tudomány méltóságát, az igazság becsületes keresésének a tudásra háramló szent kötelességét, a gondolkodás és tanítás szabadságának örök értékeit. Igazi tudós az, aki az eszmék világának szenteli életét; aki nyugodtan építi fel a maga gondolatműveit, mint ahogy a matematikus sem gondol arra,<sup>147</sup> hogy „tisztá szemléletből eredő mértani alakzatait eszközeinkkel utánozhatjuk-e?” Az igazi tudós legyen egyúttal erkölcsi személyiség,<sup>148</sup> legyen „korának erkölcsi értelemben legjobb embere”, aki nemcsak szavával, hanem példájával is hat, s ha egyetemi tanszéken ül, bátran hirdesse tudományos meggyőződését és szeretettel irányítsa tanítványainak igyekvését. Az igazság vágya és az ifjúság szeretete lesz legerősebb biztosítéka tanítói munkássága sikerének. Csak azért beszélni, hogy beszéljünk s szavainkat mások is hallják, szép szavakat hangoztatni, „mikor a tárgy hallgat”, nem méltó emberhez, de legkevésbé egyetemi tanítóhoz.<sup>149</sup> Mily magasan szárnyaló himnusza a professzori hivatásnak rejlik Fichte sokat emlegetett önvallomásában, melyet egy ízben, egyetemi előadása folyamán, hallgatóihoz intézett.<sup>150</sup>

Erősítő, lélekemelő gondolat – melyet Önök közül mindenki, aki rendeltetéséhez méltó, a magáénak vallhat –, hogy [34] korom és az utánam következő korok kultúrája rá van bízva az én személyemre is: az én munkásságomból is ki fog fejlődni az eljövendő nemzedékek haladása, a még ezután létrejövő nemzetek világtörténete. *Arra vagyok hivatva, hogy bizonyosságot tegyek az igazságról.* Életem és sorsom alakulásának nincsen semmi jelentősége, de életem kihatása végtelenül fontos. *Az igazságnak papja vagyok; elköteleztem magamat arra, hogy mindent megtegyek, kockáztassak és elszenvedjek érte.* Ha az igazságért üldöznek és gyűlölnék, ha az igazság szolgálatában meg kellene halnom – vajon mi különösöt cselekedném? mi mást tennék, mint azt, amit egyszerűen meg kellene tennem?

A tudománynak és igazsághirdetésének e magasztos felfogása megérteti, hogy Fichtét az akkori német egyetemek nem elégtették ki. Nem tartotta munkásságukat elég hatékonynak, mert hiányolta bennök a tudományos életet, melynek tanár és tanítvány közvetlen és állandó érintkezéséből ki kell fejlődnie. Az az egyetem, mely bölcselőnk szeme előtt lebegett, nemcsak tanítja a tudományt, nemcsak anyagot ad az elmélkedésre és feldolgozásra, hanem tudományos szellemet fejleszt tanítványaiban. *Tudományos nevelői közösség*, mely első sor-

<sup>144</sup> Uo. 455. p.

<sup>145</sup> Uo. „Die im Unterrichte gezeigte Verstandesanlage bestimmt die Stelle, die jeder im Reiche einnimmt: jedwede ohne Ausnahme, nicht bloss die Oberstelle. Der Sohn des Niedrigsten kann zur höchsten, der Sohn des Höchsten kann zur niedrigsten Stelle kommen: nämlich die Geburt verhindert es nicht.”

<sup>146</sup> Főforrások: a) Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten – S. W. VI. – 1794, 289–346. p; b) Über das Wesen des Gelehrten – uo. 1805, 347–447. p; c) Deducierter Plan einer zu Berlin errichtenden höheren Lehranstalt – S. W. VIII. – 1807, 95–204. p; d) Von der Rechtschaffenheit im Studieren – a b) alatt felsorolt munkának legfontosabb része, VI. 382–400. p. – Ide sorolható: e) Ober Belebung und Erhöhung des reinen Interesses zur Wahrheit – S. W. VIII – 342–352. p. Különösen jellemző itt: „Unser Interesse für Wahrheit soll rein seyn: die Wahrheit, bloss weil sie Wahrheit ist, soll der letzte Endzweck alles unseres Lernens, Denkens und Forschens seyn.” – 344. p.

<sup>147</sup> S. W. VII. 358. p.

<sup>148</sup> Uo. 332–333. p.: „Der Gelehrte... solider sittlich bestieg Mensch seines Zeitalters seyn.”

<sup>149</sup> Uo. 437. p.

<sup>150</sup> Uo. 333. p.

ban az igazság szeretetétől meghihetett tudományos szellemet akarja meggyökereztetni. Munkásságának súlypontja nem az előadás (mely passzivitásra készíti a hallgatót), hanem a tanár és tanítvány folyamatos eszmecseréje (eine fortlaufende Unterredung), szellemi együttélés (ein geistiges Zusammenleben), a tanítvány magasabb rendű öntevékenységének megindítása és élesztése, „mert az ember csak azt tudja alaposan és felejtethetetlenül, amiről tudja, hogy miképpen jutott birtokába.” Ezt a célt szolgálják a tanulók tudományos dolgozatai is, melyek a tanár útmutatása és irányítása mellett készülnek, s azután közösen megbeszéltetnek. Az ilyen egyetem (melyet Fichte tudományos mesteriskolának nevez),<sup>151</sup> nem osztható fel a megszokott módon fakultásokra. Különböző is a teológia<sup>152</sup> és a jogtudomány a filozófia, történelem és filológia tartozékai, az orvostudomány pedig a természettudományok körébe való. Az intézet tanuló-tagjai<sup>[35]</sup> rendesek (reguläres) és rendkívüliek (socii). Amazok minden anyagi gondtól felmentett bennlakók. Az első évben mindenki általános filozófiai enciklopédiát hallgat, hogy a tanuló valamennyi tudomány egész anyagát szerves egységben lássa. Ezt követi a választott tudomány szak enciklopédiája, mely áttekintést ad az illető tudományág részeiről, e részek összefüggéséről, a módszeres alapelvekről és az irodalomról. Csak ezután következnek a tulajdonképpeni szakszerű tanulmányok. Az intézet pedagógiai elméleti képzésről is gondoskodik. Az emberiség csak akkor remélheti a mostani gyámoltalan helyzetéből való kiemelkedését, „ha az emberképzés nagyjában és egészében a vak véletlen kezeiből egy megfontolt művészet ragyogó szeme elé fog kerülni” (dass die Menschenbildung im Ganzen und Grossen aus den Händen des blinden ohne fährt unter das leuchtende Auge einer besonnenen Kunst komme). A szóbeli év végi vizsgálatokat nem a holt latin nyelven, hanem „az alkotó gondolkodás” nyelvén, az anyanyelven kell megtartani. A legmagasabb tudományos fokozat (magasabb még a doktorátusnál is) a „mesteri”, melyet csak egészen kiváló tudományos értekezés (Meisterstück) alapján lehet elnyerni. Fichte részletesen ismerteti az intézmény szervezetét, vagyonkezelését, jövedelmi forrásait, rendtartását, törvénykezési eljárását, kifejti a rendes évkönyv és folyóirat szerkesztésének szükségességét, a tudományos kézi könyvekről való gondoskodás módozatait, felveti a többi egyetemekkel való tanulócsere eszméjét, szóval apróra kidolgozza ennek az ő képzeleti alkotásának minden részét és vonatkozását.

Ismeretes, hogy ez a terv nem valósult meg, s a megjelenése után keletkezett berlini új egyetem szervezete a hagyományos német egyetemi típushoz igazodott. Mindamelllett Fichte gondolatai nem mentek feledésbe, sőt idő telve feléledtek. Ma már mindjobban hódít az a felfogás, hogy az egyetem igazi feladata a tudományos szellemre való nevelés, melynek biztosítékai nem annyira az anyagot nyújtó nyilvános előadásokban, mint inkább a tanár és tanítványai eleven együttműködésében, közvetlen érintkezésében, a személyes ráhatásban, vagyis a különböző egyetemi gyakorlatokban rejlenek.

### 13. Fichte öröke.

Minden, amit Fichte életéből és elmélkedéséből megismertünk, egy nagy pedagógiai gondolatban<sup>[36]</sup> csúcsosodik, mely ily feltétlen tisztasággal és az igazságnak ily ellenállhatatlan bizonyosságával – hosszú idők óta először – bölcselőnk lelkében fogamzott meg és alakult ki. Míg ugyanis a felvilágosodás eszméivel telített gondolkodók és kultúrpolitikusok többé-kevésbé a tényekhez szabták, vagy belőlük merítették a nevelés célgondolatát (elég az iskolának mint politikumnak irányzatos hangsúlyozására utalnunk), míg Pestalozzi inkább csak a

<sup>151</sup> „Wissenschaftliche Kunstschule,” másutt „Bildungsschule des freien Verstandesgebrauchs”. Az intézmény eo ipso [magától értetődően, éppen ezért, természetesen] professzorok szemináriuma is („Es geht hieraus hervor, das eine solche Pflanzschule wissenschaftlichen Künstler... ein Professoren-Seminarium seyn würde.” – VIII. 115. p.).

<sup>152</sup> [hittudomány].

népnek, mint az emberiség egy részének erkölcsi megújításában látta a nevelés méltó feladatát, s míg a neohumanizmus egy rég letűnt kor esztétikai színezetű kultúrájában kereste pedagógiai eszményét, addig Fichte – tovább fűzve és kiszélesítve Kant tanait – meghozta a pedagógiai elmélkedés számára a valóságtól független, történet fölötti, időhöz és térhez nem kötött, az Én egyetemességében gyökerező erkölcsi eszményt, mint az egész társas közösségre kiható nevelői munkásság abszolút értékmérőjét. S e korszakos szellemi tettnek kihatásai nem is maradhattak el. Mert a század további folyamán, elméletben és gyakorlatban, nyíltan vagy rejtve, de mindenütt, ahol ideálok ihletik a nevelést, jelentkezik az a felfogás, hogy igazán erős sarkalló erő csakis Fichte ama tételében rejlik, mely szerint, mint észlények részesei vagyunk az egyetemes isteni észnek, ennél fogva rajtunk áll, neveltetésünktől függ, hogy mindinkább gyarapítsuk isteni lényünket s mind közelebb jussunk az isteni tökéletességhez. Könnyű belátni, mennyivel súlyosabb pedagógiai értékek rejlenek e világszemléletben, mint Rousseau művelődési pesszimizmusában vagy a röghöz tapadó realizmusban. Valóban Fichte nem hagyhatott volna reánk nevelőkre becsesebb örökséget ennél az abszolút etikai célkitűzésnél, mely eszményalkotó képességünkben leli gyökerét.

A tetszés érzése – mondja bölcseleink – mely arra készíti az embert, hogy a dolgoknak bizonyos állapotát, mely a valóságban nincsen meg, létrehozni igyekezzék, feltételezi ennek az állapotnak oly képét, mely a megvalósítást megelőzően szellemünk előtt lebeg s a megvalósításra készítő tetszést maga után vonja... Ez a képesség, melynél fogva saját tevékenységünkkel alkotunk meg képeket, melyek a valóságnak nem pusztán utánzatai, hanem előképei, ez a képesség (vagyis az ideálok alkotásának képessége) az első, amiből nemünk kiművelésének a nevelés útján ki kellene indulnia. [37]

Ezzel az álláspontjával alapját vetette meg Fichte annak – az idealizmusnak, amelynek hitünk szerint sohasem szabad kivesznie a nevelői gondolkodásból, amely fölötté áll az ösztönző erő nélkül szűkölködő pozitívizmusnak és valamennyi mellékhatásának. Azt a lelki felemelkedettséget, azt a bensőséges ihletet, mely nélkül igazi embernevelés nincsen, senki se hirdette tudatosabban és meggyőzőbben, mint Fichte, s nincsen filozófia, melyből ez a pedagógiai idealizmus csalhatatlanabban következne, mint az, melyet ő tanított. Fichte rendszeres gondolkodás eszközeivel bizonyította be azt a kinyilatkoztatott régi igazságot: „Legyetek tökéletesek, mint a ti mennyei Atyátok is tökéletes.”<sup>153</sup>

Ebben az igazságban gyökerezik Fichte embereszménye. Erkölcsi rendeltetésünket saját magáért megvalósítani, az eszméért élni és érte mindent feláldozni, a bennünk tevő istenit belső sugallattal megérezni és világosan megérteni, érzékfölöttiségünk felismerésével és megértésével, végül minden igyekezettel szolgálni az észállamot, mint legtökéletesebb társas közösséget szabad elhatározással – íme, az, amire Fichte idealizmusa gyakorlati vonatkozásban megtanít bennünket.

## 14. Schleiermacher, Friedrich (1768–1834)

Nem írt neveléstant, de az újonnan alapított berlini egyetemen melynek ünnepelt tanára volt, három ízben (1813/1814, 1820/1821, 1826) tartott pedagógiai kollégiumot.<sup>154</sup> Ezeket az előadásokat utóbb kiadta egyik lelkes tanítványa,<sup>155</sup> de csak 1849-ben, jóval a mester halála [38]

<sup>153</sup> [Legyetek azért ti tökéletesek, miként a ti mennyei Atyátok tökéletes – Szent Biblia azaz Istennek ó és új testamentomában foglaltatott egész Szent Írás – Magyar nyelvre fordította Károli Gáspár – Mt. 5,48].

<sup>154</sup> [egyetemi előadás].

<sup>155</sup> Schleiermachers Pädagogische Schriften, herausgegeben von C. Platz3 – 1902, 628 p. – Ennek a kiadásnak a lapszámát idézem. Tárgyalásomban főleg az 1826-ik évi előadásokat vettem alapul. – [Friedrich Schleiermacher életének adataiból – szigorú, vallásos (pietista) környezetben nő fel; 15 éves korától a Nikolaus Ludwig Zinzendorf (1700–1760) által alapított herrnhuti morva–testvérközösség szellemiségét követő intézményben, a pietista morva hittudomány elveiben nevelkedik, de az iskola nem tudja kielégíteni igényeit, növekednek a kétségei (1785–1787); szakít a herrnhuti szellemiséggel és a hallei egyetemre megy

elsősorban filozófiát, teológiát és klasszikus nyelveket (görögöt) tanulni (1787–1790); Kant, majd Friedrich Heinrich Jacobi (1743–1819) filozófiáját is tanulmányozza; a Brüderunität Barby (a morva–testvérek hittudományi intézete) nevű pedagógiai szeminárium tagja (1783–85); teológiai vizsgát tesz Berlinben (1790); házitánító (franciát, matematikát, történelmet, földrajzt, etikát, bölcsészetet, és vallást tanít) a gróf Dohna-schlobitten családnál (1790–1793); segédlelkész Landsbergben (1794); lelkész a berlini Charité kórházban, kapcsolatba kerül a német romantika Berlinben élő képviselőivel, Karl Wilhelm Friedrich von Schlegel (1772–1829) a barátja, Athenaeum folyóirat dolgozója; elkezd Platón–fordításait (1796–1802); megjelenik egyházi beszédei első gyűjteménye (1801); lelkész a pomerániai Stolpében (1802–1804); rövid ideig a würzburgi egyetemen etikát oktat; a hallei egyetemen teológia tanár; a franciák megszállása után is a városban marad; Napóleont diktátornak tartja; nemzeti ellenállásra buzdít, nemzeti egységet kíván (1804–1807); Halléban doktorál (1807); visszatér Berlinbe a Szentháromság–templom (Dreifaltigkeitskirch) lelkésze lesz, részt vesz az egyetem alapításában, szervezésében (1807–1810); a berlini egyetem teológiai professzora, de filozófiai előadásokat is tart (1810–1834); Porosz Tudományos Akadémia (Die Königlich-Preussische Akademie der Wissenschaften) filozófiai részlegének tagja, titkára (1811); az evangélikus és a református egyház közelítésén, egyesítésén fáradozik, kiemelkedően bekapcsolódik a Porosz–templom újjászervezésében, s a Porosz Egyesítés Templomának megnyitását szorgalmazza (1817) – Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verachtern (1799); Monologen (1800); Vertraute Briefe über Friedrich Schlegels Lucinde (1800); Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre (1803); Die Weihnachtsfeier (1806); Kurze Darstellung des theologischen Studiums (1811); Kurze Darstellung des theologischen Studiums (1814); Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhang evangelischen Kirche im dargestellt I–II. (1821–1822); Ethik (1836); Hermeneutik und Kritik mit besonderer Beziehung auf das Neue Testament (1838); Dialektik (1839); Grundlinien der Sittenlehre (1841); Ästhetik (1842); Die christliche Sitte nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt (1843); Die Lehre von der Staat (1845); Einleitung in das Neue Testament (1845); Schleiermachers Sämtliche Werke 1–30. kötet (1835–1864) – *Irodalom*: Dilthey [Wilhelm Dilthey (1833–1911) – német történész, pszichológus, filozófus szociológus – református lelkész család gyermeke; gimnáziumba Wiesbadenben jár, ott érettségizik (1852); a heidelbergi (1852), és a berlini (1853) egyetemeken teológiát, történelmet és filozófiát tanul; tanára August Boeckh (1785–1867), Kuno Fischer (1824–1907), Leopold von Ranke (1795–1886) és Friedrich Adolf Trendelenburg (1802–1872); államvizsgát tesz (1856); Berlinben gimnáziumi tanár; a berlini egyetemen doktorál (1864), habilitál, egyetemi magántanár; a bázeli (1866–1868), a kieli (1868–1871) és a breslaui (1871–1882) egyetemen professzor; megjelenik a Das Leben Schleiermachers első kötete (1870); barátságot köt Paul Yorck von Wartenburggal (1861–1923); a berlini egyetem professzora (1882–1905); megjelenik az Einleitung in die Geisteswissenschaften első kötete (1883), majd az Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (1884); kapcsolatba kerül Edmund Husserllel (1859–1938), filozófiájával – De principiis ethices Schleiermachers (1864); Leben Schleiermachers I. (1870); Briefwechsel zwischen Wilhelm Dilthey und dem Grafen Paul Yorck von Wartenburg, 1877–1897; Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft (1888); Gesammelte Schriften I–XXVI. (1864–1903); VI. kötet: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Zweite Hälfte: Abhandlung zur Poetik, Ethik und Pädagogik; VII. kötet: Weltanschauungslehre. Abhandlungen zur Philosophie der Philosophie; IX. kötet: Pädagogik. Geschichte und Grundlagen des Systems; X. kötet: System der Ethik; XX. kötet: Logik und System der philosophischen Wissenschaften. Vorlesungen zur erkenntnistheoretischen Logik und Methodologie; XXI–XXII. kötet: Psychologie als Erfahrungswissenschaft; XXVI. kötet: Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing (Gotthold Ephraim Lessing – 1729–1781), Goethe (Johann Wolfgang von Goethe – 1749–1832), Novalis (Novalis; Friedrich Leopold von Hardenberg – 1772–1801), Hölderlin (Johann Christian Friedrich Hölderlin – 1770–1843) – Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft – összeállította Herman Nohl (1879–1960 – 1930); Löwisch, Dieter-Jürgen: Wilhelm Dilthey: Grundlinien eines Systems der Pädagogik/Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (2002)] Friedr. Daniel Ernst Schleiermacher IV. – Gesamt. Schriften, 1925; J. Eitle: Fr. Schl. – Schmid nagy neveléstörténetében IV. köt. 2. rész – 1889, 636–752. p.; Gundolf, Fr.: Schleiermachers Romantik – Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwiss. u. Geistesgesch, 1924; Heubaum, A. [Alfred Heubaum (1863–1910) – német filozófus, neveléstörténész – Wilhelm Dilthey [Wilhelm Dilthey (1833–1911)] a tanára, hosszabb idő át a porosz kultuszminisztériumban dolgozik – Christoph Semlers (Christoph Semler 1669–1740) Realschule und seine Beziehung zu A. H. Francke (1893); Ein Gutachten Wilhelm von Humboldts über die Staatsprüfung der höheren Verwaltungsbeamten (1899); Die Auseinandersetzung zwischen der mechanischen und theologischen Naturerklärung in ihrer Bedeutung für die Fortentwicklung des religiösen Vorstellens seit dem 16. Jahrhundert (1900); Wilhelm Dilthey (Wilhelm Dilthey 1833–1911) zum siebzigsten Geburtstag (1903); Die nationalerziehung in ihren Vertretern Zöllner und Stephani (Johann Friedrich Zöllner 1753–1804; Heinrich Stephani 1761–1850) (1904); Geschichte des deutschen Bildungswesens seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts, Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung (1905); Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (1907); Johann Heinrich Pestalozzi (1910)] cikke Rein Encykl. Handb. d. Pädagogik VII. – 675–724. p. [Alfred Heubaum (1863–1910) – 1. fent – Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher. In. Rein, Wilhelm: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. VI. (1899) 87–128. p.]; Raffay Sándor [(1866–1947) – evangélikus püspök, hittudós – a budapesti egyetemen jogot tanul, majd a pozsonyi evangélikus teológiai akadémián 1887-től hallgató; a jénai, a lipcei és a bázeli egyetemen folytat tanulmányokat (1890–1892); a besztercebányai algimnázium tanára (1892); tápiószentmártoni lelkész 1893–1906); a pozsonyi evangélikus teológia tanára (1906–1908); budapesti lelkész egyúttal a bányai evangélikus egyházkerület püspöke (1918–1947); az országgyűlés felsőházának tagja (1939); megalapítja és szerkeszti a Theológiai Szaklapot (1902) – A hellenismus és a philonismus kosmogoniája (1899); A logos eredete, tartalma és jelentősége a János-i iratokban (1899); a magyar evangélikus egyház új istentiszteleti rendje (1943)]; Schl. és a főiskolai oktatás – Athenaeum X, (1901) 305–316; 422–440; 550–564. p.; Rohden G. [Gustav von Rohden (1855–1942)]: Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schl–s – Jahrb. d. Ver. f. wiss. Päd. [Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik] XVI. 1884, 116–211 p; Rolle, H. [Hermann Rolle]: Schleiermachers Didaktik der gelehrten Schule [Schleiermachers Didaktik der gelehrten Schule dargestellt im Zusammenhange seines philosophischen Systems] – 1913; U. az: Schl.-s Stellung zum Religionsunterricht – Päd. Stud. [Pädagogische Studien] 40. évf. 1919, 46–63. p; Stefansky, G. [Georg Stefansky (1897–1957)]: Das Wesen der deutschen Romantik – 1923; Strobel, A. [Anton Strobel – Die Pädagogik und Philosophie Schleiermachers in ihrer Beziehung zu J. J. Rousseau (1928)]: Die Pädagogik Schleiermachers und Rousseau – 1928; Szelényi Ödön [Szelényi Ödön (1877–1931) – filozófus, neveléstörténész – magyar és német szakos középiskolai tanár; Mezőtúron, Lócsén, Késmárkon tanít (1899–1907); a pozsonyi teológiai akadémia, majd a Budapesten ideiglenesen egyesített pozsonyi–eperjesi evangélikus teológiai akadémia filozófia tanára (1907–1923); az Országos Evangélikus Tanáregyesület titkára (1918–1931); a debreceni gróf Tisza István Tudományegyetemen habilitál és ott egyetemi magántanár (1925); a Protestáns Tanügyi Szemle szerkesztője (1927–1931); a budapesti Veres Pálné Leánygimnázium vallástanára

után. Így esett, hogy Schleiermacher pedagógiája, egy filozófus elmének gondolatokban gazdag alkotása, az előadó tanár életében jobbra csak hallgatóival érezte hatását, sőt mivel a század közepétől majdnem annak végéig Herbart tekintélye mellett más pedagógiai rendszer német földön alig tudott érvényesülni, az előadások közzététele után is még nagy idő telt el, míg Schleiermacher elméletét érdeme szerint méltatták. Ezt a közelismerést bizonyára az is késleltette, hogy a tanítványok jegyzeteiből és a tanár töredékes fogalmazványaiból összerótt szövegek stílusa élvezhetetlen.

Miként Schleiermacher egész személyiségének, úgy pedagógiájának is alapvonása az erős etikum. Minden nevelés alapja – úgymond – az etika. A pedagógia az erkölcsstanból levezetett tudomány: egészen tőle függ.<sup>156</sup> A neveléstan alkalmazott etika, az etika „próbája”. Az etika megállapítja a legfőbb erkölcsi javakat, de szüksége van technikai diszciplínákra,<sup>157</sup> melyek megmutatják, hogyan kell ama javakat megvalósítani. Ilyen technikai tan a pedagógia. A politika is az, de csak a pedagógia közbejöttével érheti el célját. A pedagógia elméletének

---

(1923–1931) – műveiből: A filozófia alapfogalmai (1907); Öngyilkosság és etika (1907); Írói arcképek. Népszerű tanulmányok (1909); Schleiermacher vallásfilozófiája (1910); Jelenkori vallásos áramlatok a modern irodalomban (1910); Eckehart mester élete és tanítása (1260–1327 – 1913); Modern vallástudomány: a vallásbölcselet és vallás-történelem compendiuma (1913); A misztika lényege és jelentősége (1913); Genssich János (1761–1823 – 1914); Fichte vallásfilozófiai fejlődése némi tanulsággal napjaink filozófiájára (1915); Tessedik Sámuel (1742–1820 – 1916), Az első magyar munkáspedagógus: Tessedik Sámuel élete és munkássága (az 1920?, 1940-es évek kiadása); A magyar evangélikus nevelés története a reformációtól napjainkig különös tekintettel a középiskolákra/a reformáció négyszázados jubileumára (1917); A neveléstan alapvonalai (1922); A lélek élete: A kísérleti és metafizikai lélek-kutatás (1923); Zola mint vallásbölcselet (Émile Zola 1840–1902 – 1925); Az evangéliumi keresztyénség világnézete (1926); A filozófiai pedagógia magyar úttörői (1931)]; Schl. pedagógiája. – Magyar. Paed. [Magyar Paedagogia folyóirat – A Magyar Paedagogiai Társaság 1892-ben alakuló és 1950-es betiltásáig működő pedagógiai szervezet. Első elnöke: Heinrich Gusztáv (élt: 1845–1922); elnök: 1904 január–1924 szeptember Fináczy Ernő, 1940. május 25.–1949. április 2. Prohászka Lajos (1897–1963). – A Társaság lapja a havonként megjelenő Magyar Paedagogia, 1947-től Magyar Pedagógia – a Magyar Paedagogiai Társaság történetéről, és a Magyar Paedagogia folyóiratról: Mészáros István: A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada 1891–1991 – In. A Magyar Pedagógiai Társaság százéves jubileuma alkalmából rendezett tudományos ülés előadásai Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1992, 3–56. p. (Neveléstörténeti Füzetek 10. sz.); Mészáros István: Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia 1892–1992 – Magyar Pedagógia, 1992, 1. sz. 5–23. p.] 1912; Szemere Samu [Szemere Samu (1881–1978) – filozófiai író, esztéta, az MTA tagja – magyar, német, latin szakos tanár; bölcsészdoktor a budapesti Magyar Királyi Tudományegyetemen (1904); Alexander Bernát (1850–1927) tanítványa, majd munkatársa; középiskolai tanár (1906); a II. kerületi állami Főreáliskola tanára (1910); a Magyar Filozófiai Társaság titkára (1917–1919); az Országos Izraelita Tanítóképző Intézet igazgatója (1927– 1942); az Izraelita Magyar Irodalmi Társulat elnöke (1945 után); nyugdíjba megy (1950); az Országos Rabbiképző Intézetet filozófiatörténetet oktat; 1963-ban a budapesti Eötvös Lóránd Tudományegyetem egyetemi tanára – sajtó alá rendezi Alexander Bernát munkáit; magyarra fordítja Giordano Bruno (1548–1600), René Descartes (1596–1650), John Dewey (1859–1952), Ludwig Andreas von Feuerbach (1804–1872), Hegel, Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Friedrich Schiller (1759–1805), Benedictus (Baruch) Spinoza (1632–1677), Giovanni Battista (Giambattista) Vico (1668–1744) és Wilhelm Windelband (1848–1915) több művét; Az esztetikai játékelmélet (1904); Goethe (Johann Wolfgang von Goethe 1749–1832 – 1910); Leibniz és Spinoza (Gottfried Wilhelm Leibniz 1646–1716 – 1917); Giordano Bruno (1917); A jelenkori filozófia főbb irányai (1923); Spengler filozófiája (Oswald Arnold Gottfried Spengler 1880–1936 – 1924); Dewey neveléstan (1933); Tudományos gondolkodás és bölcséleti gondolkodás (1936); Filozófiai tanulmányok (1941); Nietzsche és a zsidóság (Friedrich Nietzsche 1844–1900 – 1947); Kunst und Humanität. Eine Studie über Thomas Manns ästhetische Ansichten (Thomas Mann 1875 – 1955 – 1966)]; Schleiermacher individualizmusa – Athenaeum, Új folyam, 1917, 366–392. p. Vöhringer, G. [Gotthilf Vöhringer (1881–1955) – Die ethischen Prinzipien der Erziehungslehre Schleiermachers (1907)]; Die Pädagogik Schleiermachers und ihre ethischen Prinzipien. – Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. [Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik] XI. 1908, 31–94. p; Weller [Karl(?) Weller]: Die geistigen Strömungen des 19. Jahrh. und ihr Niederschlag auf d. Gebiet d. Päd. Stud. [Die geistigen Strömungen des 19. Jahrhunderts und ihr Niederschlag auf das Gebiet der Pädagogik] – 1916, 130–141; 222–248. p; Wentscher, E [Else Wentscher (Schwedler) (1877–1946) – német (sziléziai) filozófusnő – Phänomenalismus und Realismus (1903); Das Kausalproblem in Lotzes Philosophie (1903); Fühlen und Wollen (1909); Der Wille. Versuch einer psychologischen Analyse (1910); Ethik und Pädagogik (1910); Grundzüge der Ethik: mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Probleme (1913); Geschichte des Kausalproblems in der neueren Philosophie. Von der Preussischen Akademie der Wissenschaften gekrönte Preisschrift (1921); Das Problem des Empirismus dargestellt an John Stuart Mill (1922); Englische Philosophie: ihr Wesen und ihre Entwicklung (1924); Mutterschaft und geistige Arbeit (1926); Englische Wege zu Kant (1931); Das Ich als Seeleneinheit (1937); Die Frau im Urteil grosser Männer (1937); Relative oder absolute Wahrheit? (1940)]; Die ethischen Grundlagen von Schleiermachers Pädagogik. – 1928; Wickert, R. [Richard Wickert – német pedagógus – szemináriumot vezet a drezdai egyetemen (1912) – Geschichte der Pädagogik (1916)]; Die Pädagogik Schl. – in ihrem Verhält zu seiner Ethik. – Leipzig, é. n [Die Pädagogik Schleiermachers in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik: Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der philosophischen fakultät der Universität Leipzig (1907)]; Ziegler, Th. [Theobald Ziegler (1846–1918)]; Die geistigen u. sozialen Strömungen d. XIX. – Jahrh. 1899.

<sup>156</sup> „Die Pädagogik ist eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft.” (10).

<sup>157</sup> [itt: tudományág, tudmányszak/tantárgy].

jogosultsága abból a viszonyból ered, mely az idősebb és fiatalabb nemzedék közt fennáll. Ha amaz nem gondoskodnék a fiatalok neveléséről, minden nemzedéknek újból kellene megkezdnie a művelődés munkáját, s ekként újból és újból megszakadna az emberiség tökéletesítésének folyamata. A fiatalság nevelése eszerint az idősebbekre nézve erkölcsi feladat. Hogyan kell ezt a feladatot megoldani, a pedagógia mutatja meg. Mily mértékig lehetséges ez, vagyis meddig terjed a nevelés hatalma, oly kérdés, melyet egyetemes ítélettel eldönteni nem lehet: a nevelés nem mindenható, de nagy hatást fejthet ki mindannak <sup>[39]</sup> ébresztésével, kifejlesztésével és irányításával, ami a gyermekben szunnyad.

Bölcseleink egyik levelében<sup>158</sup> azt olvassuk, hogy „tudomány és egyház, állam és család – más nincsen az ember számára ezen a világon.” E néhány szóban nyomatékos kifejezésre jut a levélírónak a neohumanizmustól lényegesen eltérő művelődési eszménye. Bár maga is kitűnő filológus (Wolf Frigyes Ágost tanítványa) és Platón kongeniális<sup>159</sup> fordítója, nem tudott a görög ideálért úgy rajongani, mint Herder,<sup>160</sup> vagy „a hellén szellem szárnyain oly étheri<sup>161</sup> magasságokra felemelkedni,” mint kortársa Hölderlin,<sup>162</sup> kiben a neohellenizmus<sup>163</sup> vallásos áhítattá és gyötrelmes sóvárgássá vált. Nem az egyetemes emberi, a minden korra és nemzetre illő humanitás, amint a hellén<sup>164</sup> génius<sup>165</sup> alkotásaiban tükröződik, volt szemében a legnagyobb érték, hanem a nemzet, a nép, az állam, az egyház. Ez az oka, hogy Schleiermacher nem ismer általános érvényű pedagógiát; a nevelésnek nem tűz ki időtől és tértől független egyetemes célt. Szerinte a pedagógiai elmélet is kell, hogy a tényekhez, az illető államhoz, nemzethez, alkotmányhoz, egyházhoz, néphez legyen szabva.<sup>166</sup> Miként a romantikusok, kikhez oly sok fiatalkori emlék fűzi, ő is azt keresi, ami sajátos és sajátosságában jellemző. Sajátos alkata nem az emberiségnek, mint egésznek van, hanem az egyes társas közösségeknek. Ezekbe kell belenevelni a fiatal nemzedéket.

Tévednénk azonban, ha azt hinnők, hogy Schleiermacher tekintete egyoldalúan csak a szociális szempontokra irányul s e miatt elmékedése körében netán rövidülést szenvedne az, ami egyéni. Ez ellentmondana egész bölcselekedésének, mely az általánosnak és különlegesnek összhangját keresi mindenben. A pedagógiának is ezt az összhangot kell létrehoznia: a nevelés csak akkor fogja feladatát teljesen megoldani, ha az egyént, mint ilyent is kiműveli, hogy majdan képes legyen a társas-közösségeknek mint erkölcsi életformáknak nemcsak fenntartásában, hanem tökéletesítésében is közreműködni. Valóban, írónk <sup>[40]</sup> nem volna szellemi rokonságban a romantikusokkal,<sup>167</sup> ha annak, ami egyéni, sajátos értékeit föl nem ismerné. Hirdeti

<sup>158</sup> Dilthey [Wilhelm Dilthey (1833–1911)]: Fr. D. E. Schleiermacher. – Gesammelte Schriften IV. 2.

<sup>159</sup> [nagy tehetségű].

<sup>160</sup> [Johann Gottfried von Herder (1744–1803) – német filozófus, esztéta, szépíró – I. 88. jgy.].

<sup>161</sup> [itt: mennyei, égi tisztaságú].

<sup>162</sup> [Johann Christian Friedrich Hölderlin (1770–1843) – német költő – kispolgári családja komor légköre nyomasztóan hat rá; a tübingeni egyetemen teológiát tanul; megismerkedik Hegellel és Schellinggel (1775–1854), akik a barátai; házitanító a tübingeni Waltershausenben (1793–1795); Jénában az egyetemen Fichtével és Novalisszal (1772–1801) találkozik (1795); ismét házitanító Jénában és Frankfurt am Mainban (1795–1798); Homburgban él (1798–1800); Svájcban, majd Bordeaux-ban jár (1802); lelki egyensúlya egyre inkább szétesik, elmebetegként hal meg].

<sup>163</sup> [a 18–19 század fordulóján jelentkező, az antik görög kultúra felé forduló európai szellemi, művészeti irányzat; kapcsolódik az ún. klasszicizmushoz és a neohumanizmushoz].

<sup>164</sup> [ógörög].

<sup>165</sup> [kiemelkedő alkotótehetség].

<sup>166</sup> „denn anders muss der Mensch für diesen, anders für einen andern Staat und Kirche erzogen werden ... Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblösste Sitte sind ebensolche Chimären. wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat. (420. 43–44. p.).

<sup>167</sup> A túlnyomóság elvét követve a nagy humanistát, Jean Pault (Friedrich Richtert) [Jean Paul (1763–1825) – német író] is azok közé az írók közé számíthatjuk, kikre pedagógiai téren nagy hatással volt a német romantika s ezenfelül Rousseau és követői. Levana vagy Neveléstan c. műve (1807) egyike a legsajátosabb szellemi termékeknek, melyben a szerző szubjektivitása korlátlanul jelentkezik: szeszélyes elrendezés, rapszodikus



is, hogy a nevelésnek semmiképpen sem szabad uniformizálódnia.<sup>168</sup> A kívánatos állapot a sokféleség. Ami jó van az egyes emberben, azt tekintet nélkül arra, vajon másokban is megvan-e, kímélnünk és fejlesztenünk, nem pedig szingularitása<sup>169</sup> miatt akadályoznunk kell, sőt a rosszat, a puszta ösztönösséget is inkább át kell alakítanunk, inkább nemesbítenünk, semmint Kant rigorisztikus<sup>170</sup> morálja szerint elnyomnunk és fékezni. Minden ember sajátos lény. Minden ember az egyetemes emberi természetnek egy-egy módosulása; minden emberben egyéni módon nyilatkozik meg az egész emberiség.<sup>171</sup> Minden fajnak, minden népnek, minden nemzetnek, minden családnak megvan a maga megkülönböztető jellemvonása, <sup>[41]</sup> sőt a családon belül minden egyénnek külön-külön megvan a maga sajátossága (Eigentümlichkeit)<sup>172</sup> aszerint, amint nagyobb vagy kisebb a fogékonysága, befogadó képessége (Rezeptivität) vagy szellemi öntevékenysége (Spontaneität), erősebb vagy gyengébb vérmérsékletének keveredése, szűkebb vagy tágabb tehetségeinek köre, változatosabb vagy kevésbé változatos hajlamainak milyensége s eloszlásuk aránya.<sup>173</sup> A nevelés feladata „az embert individualizálni,”<sup>174</sup> oly kijelentés, mely a társas közösségek nevelői szerepének erős hangsúlyozásával összefogva, élesen rávilágít ennek a pedagógiának szembeeszkő különállására és az idealisztikus nevelés-tan többi képviselőitől való különbözőségére.

Az egyéni sajátosságok pedagógiai jelentőségének szinte kirívó hangsúlyozása, mely Schleiermacher nevelői gondolkozását jellemzi, valóban kérdésessé tehetné, vajon lehetséges-e a nevelés számára egyetemes érvényű normákat<sup>175</sup> felállítani. Nyilván bölcselők is érzi a kételyt, mert utóbb ő is kénytelen elismerni, hogy az emberi természet egyénienként mégsem annyira különböző, hogy a tervszerű nevelői ráhatás általános elvét legalább hozzávetőleg ne lehetne megállapítani.

---

[csapongó menetű, szenvedélyes hangulatú] feldolgozás, félig költői és félig prózai stílus jellemzik általában ezt a könyvet, mely azonban telve van szikrázó szellemmel, ragyogó gondolatgyöngyökkel, mélységes igazságokkal, örök értékű pedagógiai-aforizmákkal. A nevelés célja a szerző szerint a minden egyénben rejlő ideális ember kiformalása, vagyis valamennyi egyéni hajlamainak és erőinek a maximumig fokozott harmonikus kifejlesztése. Legfontosabb a vallásosságra nevelés egyetemes keresztény szellemben. A nevelés sikerének főfeltétele a gyermek öröme (Freudigkeit), melynek szolgálatában áll egyebek közt a játék, zene és tánc. Igen terjedelmesen szól a szerző a leánynevelésről és a hercegi nevelésről. Az erkölcsi nevelés végcélja a lélek edzettsége és az „erkölcsi szépség.” Külön fejezetek szólnak az igazlelkűségről, a szeretetről, a szellemi művelődés ösztönének és a szépérzéknek kifejlesztéséről (főleg a nemzeti értékek útján). „Vajon nem képtelenség-e, hogy egy 14–16 éves, bármennyire tehetséges fiú, a költői szépségnek összhangját egy platóni dialógusban [párbeszéd] vagy a világfira emlékeztető gúnyos csipkedést egy horatiusi szatírában [csípős, ostorozóan gúnyos írás] felfoghassa? [Quintus Horatius Flaccus (Kr. e. 65–8) – római költő]. Minek követelnek a tanítók olyant, amire ők maguk is oly ritkán képesek?” A klasszikus tanulmányra szükség van, de nem szabad a klasszikus írókat „grammatikai feldarabolással” tanítani, ami olyan volna, mint ha medici Vénuszt harminc darabra tördelnék – A Levana aranymondásainak idején hazai íróink is sokszor idézték (Lubrich Ágost) [Lubrich Ágost (1825–1900)] sőt pedagógiai műveik egyes részleteiben nyomon is követték (Szilasy János). [Szilasy János (1795–1859)].

<sup>168</sup> [egységesül, egyöntetűvé tesz/lesz].

<sup>169</sup> [itt: egyediség, egyedi].

<sup>170</sup> [mereven szigorú].

<sup>171</sup> So ist mir aufgegangen, – was seitdem am meisten mich erhebt; so ist mir klar geworden, dass jeder Mensch auf eigene Art die Menschheit darstellen soll, in eigener Mischung ihrer Elemente, damit, auf jede Weise sie sich offenbare. – Monologen, II. (Prüfungen).

<sup>172</sup> Az 1820/1 évi előadásoknak egy fejezete (499–510. p.) tüzetesen tárgyalja az egyéni sajátosságokat és jogosultságukat a nevelésben.

<sup>173</sup> [egyéniséggé tenni] – Die persönliche Eigentümlichkeit eines Menschen bestimmt sich aus der Mannigfaltigkeit der Verbindung des Daseins und Mangels der Verschiedenen Talente und Anlagen (Stílus!). (502. p.).

<sup>174</sup> Und es ist die Aufgabe der Erziehung ihn zu individualisieren. Erst am Ende ihrer Bemühungen stellt sie ihn als einen individuellen hin und dieses ist ihr höchster Triumph. (429. p.).

<sup>175</sup> [itt: szabály, elvárás, követelmény].

Számba lehet és kell venni mindenesetre a nevelés kezdő- és végpontját. A kezdetén találjuk az egyént, mint pszichofizikai<sup>176</sup> lényt a maga eredeti hajlamaival és a maga környezetével; a végponton a teljesen kiérlelődött egyéniséget, mely át van hatva az életközösségek jelentőségének tudatától. E két határpont közé esik a nevelés.

Hogyan férközzék már most hozzá a tényleges adottságokhoz a nevelés? Milyen eljárásokat kövessen, tekintve hogy az egyéni sajátosságok közt eredettől fogva vannak olyanok is, melyek nem kedveznek a nevelésnek? Háromféle lehetőség van.

- Egyik, hogy csakis a jónak felébresztésére szorítkozunk, mert ezzel önkénytelenül hatálytalanná válik a rossz.
- A másik <sup>[42]</sup> lehetőség, hogy a nevelés csupán a rossz hajlamok elnyomására irányul, mert ebben az esetben a jó magától is kifejlődhetik.
- A harmadik: a nevelés mindkét eljárást egymás mellett külön-külön alkalmazza.

Schleiermacher szerint semmi szükség arra, hogy e lehetőségeket élesen szembeállítsuk. Voltaképpen egybeesik mindhárom, „mert ha a jónak mindennemű előmozdítása egyszersmind a rosszra irányuló ellenhatást hozza létre, akkor közömbös dolog, hogy az egész folyamatot egyiknek vagy másiknak, vagy a kettő keverékének tekintjük”. Ez azt jelenti, hogy a pozitív és negatív eljárásokat nem egymást kizáróan, vagy egymás mellett párhuzamosan kell alkalmaznunk, hanem mindenkor kombinálnunk kell őket. Egyik esetben amaz, a másikban emez lesz túlsúlyban. A társas közösségbe való belénevelés a negatív ráhatás uralkodó szerepét kívánja, az egyéni sajátosságok fejlesztése a pozitív nevelés túlsúlyát.

Ez a megállapítás átvezet ahhoz a kérdéshez, hogy milyen részei vannak a nevelésnek? Schleiermacher szerint három ilyen rész, vagyis funkció lehetséges:

- az óvás (Bewahrung, Behütung),
- az ellenhatás (Gegenwirkung) és az
- elősegítés, támogatás (Unterstützung).

Az *óvást* általánosítani, azaz: az egész nevelést csakis óvásra alapítani csak akkor lehetne, ha növendékeinket teljesen elszigetelnék, így mindentől megóvhatnák; megelőzhetnék a neveléssel ellenkező hajlamok ártalmait és külső hatások létrejöttét. Mivel azonban ilyen elszigetelés lehetetlen, sőt növendékünk önállóságára káros volna, az óvást az adott viszonyok közt csak bizonyos esetekre kell korlátoznunk. Ilyen az, amit Schleiermacher „nem szépnek” (unschön) nevez; ami, ha nem ütközik is törvénybe vagy szabályba, visszataszító benyomást tesz reánk, azaz: etikailag rút, s ha meg nem előzzük, annyira elhatalmasodhatik, hogy az ellenhatás már nem használ. Ily értelemben rút a fősvénység. Ennek a kifejlődését megelőzhetjük azzal, hogy a fősvénység példáit következetesen távol tartjuk neveltünkötől. Ellenben nem alkalmazhatjuk az óvást azzal szemben, ami növendékünk magatartásában helytelen (unrichtig), ami törvénybe ütköző, ami nem érzelem, hanem értelem dolga, mert lehetetlen növendékünk szemé elé állítani a helyest, a szabályt, anélkül hogy fel ne idézné az ellenkezőnek, a helytelennek a képzetét. Ebben az esetben nem óvásra, hanem ellenhatásra van szükség. <sup>[43]</sup>

Az *ellenhatásra* e szerint akkor szorul a nevelő, ha a növendékben olyas valami fejlődik ki, „ami a pedagógiai feladattal merőben ellenkezik,” különösen, ha az a veszedelem forog fenn, hogy az, ami testi, elhatalmasodik a fölött, ami szellemi. Az érzületre (Gesinnung), mely nem egyéb, mint állandó akarati diszpozíciók<sup>177</sup> együttessége, csak pozitív eljárásokkal lehet ugyan

<sup>176</sup> [lelki és testi jelenséggel együtt létező].

<sup>177</sup> [itt: hajlam, készség].

hatni, de az egyes akarati aktusokkal<sup>178</sup> szemben lehet fogantja az ellenhatásnak, ekkor is azonban csak a helytelenítés (Missbilligung) alakjában, mert a büntetések fogva tartják a gyermeket az érzékiségben s ezért elméleti úton nem is igazolhatók. Legtöbb eredményt várhatunk az ellenhatástól a készségekkel (Fertigkeiten) szemben, amennyiben ezeket mindig ellenkező készségekké változtathatjuk. A gyermek ellenkezését legkönnyebben úgy küzdhetjük le, ha helytelen akarását másnemű akarati területre visszük át s így elérjük, hogy növendékünk mintegy saját akaratából, szabadságának feláldozása nélkül, helyesen cselekszik. Az ellenhatást nem szabad egyenlő mértékben alkalmazni a nevelés végéig: fokozatosan meg kell szűnnie.

Az *elősegítő* funkcióban,<sup>179</sup> vagyis a pozitív ráhatásban kell látnunk az igazi nevelést; az ellenhatás csak másodrendű „polemikus”<sup>180</sup> nevelés. Amaz vagy a készségekre vagy az érzületre irányulhat. Mindkettő erényt jelent, azzal a különbséggel, hogy az érzület az erénynek belső ideális lényege, a készség ennek a belső lényegnek megvalósulása, az érzület tetté válása. Schleiermacher rendszerében a készségek ismereteket is jelentenek, melyek oktatás útján szerezhetnek.

A készségekre irányuló nevelői ráhatásnak számolnia kell mindig a receptivitással<sup>181</sup> és a spontaneitással<sup>182</sup>: amannak készségei a világnézetben csúcsosodnak „amikor a benyomások totalitása<sup>183</sup> a teljes egésznek legmagasabb pontjáig emelkedik;” a spontaneitás készségei pedig azt a képességet hozzák létre, mellyel az egyén részt vesz az emberiség egyetemes feladatainak megoldásában.

Az érzület nevelése sokkal nehezebb, mint a készségeké. Míg emezek meggyökereztetése módszeresen és tervszerűen (habár nem teljes megköötöttséggel) megy végbe, addig az érzület csak alkalmyszerűen és szabad életközösségben fejleszhető és alakítható. A család szabadon nevel, de etikai célzatossággal; az<sup>[44]</sup> iskola tervszerűen (de azért nem lenyűgözően) intézi az erkölcsösítést. Az érzület fejlesztése a legnagyobb nevelő művészetet kívánja, mert itt a gyermeki lélek legfinomabb rezdüléseinek és leghalkabb nyilvánulásainak megfigyelése, a hozzájuk való legkongeniálisabb alkalmazkodás és a semmiféle szabályba nem foglalható pedagógiai tapintat hozhatja csak meg a sikert. Az érzület létrejöttének a tekintélyből kell kiindulnia, melynek két alakja van: vagy

- az egyesnek személyes tekintélye, vagy
- a közérzés mint tekintély.

A személyes tekintélynek a nevelés során mindinkább háttérbe kell szorulnia, hogy helyet adjon a közérzésnek, közszellemnek, mint az érzület irányítójának. A nevelés végén a növendék érzelmei és ítéletei kell, hogy megegyezzenek a közérzéssel és közítélettel.

Ezért mondja Schleiermacher: „Az ifjúság számára közös életet kell szervezni, melyben a közérzést fel lehet ébreszteni és ki lehet fejleszteni.” Erre szolgál az iskola. Csak benne válhatik az érzület kontinuummá.<sup>184</sup>

---

<sup>178</sup> [cselekedet, tett, ténykedés].

<sup>179</sup> [működés, szerep, rendeltetés].

<sup>180</sup> [itt: vitázó, vitatkozó].

<sup>181</sup> [fogékonyság, befogadókészség].

<sup>182</sup> [önmagától, külső beavatkozástól, külső irányítástól függetlenül létrejövő, belső; önkéntelen].

<sup>183</sup> [teljesség, összesség].

<sup>184</sup> [kontinuitás is – folyamatos, megszakítatlan].

Ha tehát a feladat az, hogy az érületnek egy kontinuumát hozzuk létre, arra kell törekednünk, hogy minden pillanatban olyan akarati aktusokat keletkeztessünk, amelyekből az egyéni érületet fel lehet ismerni, mert csak így válik szemléletessé, hogy a fokozat melyik pontján (auf welchem Punkte der Skala) állanak növendékeink. Ha az ifjúságot fejlődése idejében megfigyeljük s meggondoljuk, hogy az érület mindenkor a közös élet princípiuma, be kell látnunk, hogy pedagógiai tevékenység nélkül pusztán a családban, tehát természetes úton, az érületet illetéknépp felébreszteni nem lehet. A fiatalság számára a nyilvános életviszonyok, melyek az érület körét meghatározzák, mindig minimumot jelentenek; kell, hogy neki magának legyen a maga számára közös élete, melyben az érület kontinuitása nyilvánul s az ifjúság állandóan tevékenykedni látszik (159. p.).

Az érület állandósága csak úgy jöhet létre, ha engedjük, hogy növendékünk tapasztalatokat szerezzen, s akaratának következményeit lássa. El kell érnünk, hogy az ifjú ne az erőszaknak engedve, hanem a nevelő intézkedésének helyességét belátva cselekedjék. Hatékony módjai továbbá az érületi nevelésnek a fegyelmezés (Zucht), mely mintegy átmenet a <sup>[45]</sup> büntető és elősegítő eljárások közt s gyakorlással (ἀσχησις), és pedig kétféle gyakorlással, edzéssel (Abhärtung) és lemondással (Entsagung) igyekszik célt érni. Semmi esetre sem szabad azonban feláldozni a jelent a jövő, vagy a jövőt a jelen kedvéért. Minden pedagógiai mozzanat, mely a jövőre utal, vagyis minden előkészület legyen egyúttal közvetlen kielégítés, minden közvetlen kielégítés legyen, egyúttal a jövőre való előkészület is.

## 15. A köznevelés szervezete.

Schleiermacher nem szorítkozik a pedagógia elméletének megalkotására, hanem a nevelés szervezésének, is elvszerű alapot akar adni.

Idevágó fejtegetései kifejezetten csak a köznevelésre vonatkoznak. A magán- vagy köznevelés régi vitáját nem tartja szétválasztó ítélettel eldönthetőnek. Arra a sokszor felvetett kérdésre pedig, hogy a köznevelés szerve, az iskola, csak tanító, avagy egyúttal nevelőintézet-e, tulajdonképpen megfelelt azzal a fent említett elvi követeléssel, hogy az ifjúságnak az érület állandósága érdekében szüksége van iskolai közösségre, de álláspontját félre nem érhető határozottsággal még külön is hangsúlyozza (259. p.).

Ez a kérdés énnékem csodálatosnak tetszik. Ha az oktatást tisztán tárgyi (materiális) oldaláról tekintjük, még meg lehet érteni, hogy felvetették a kérdést, mert ez esetben az oktatás tisztán önmagában lezártnak tűnik fel. Ha azonban alak (formális) vonatkozásaiban és az előzményekhez való viszonyában tekintjük, akkor az *oktatás lényeges része a nevelésnek*. Hiszen a nevelés nem egyéb, mint az erők kifejlesztése, melyekkel ténykedések és készségek begyakoroltatnak és ismeretek szereztetnek.

Mindamelletts kétségtelen s ez ennek a neveléstannak minden részéből kitűnik, hogy mikor Schleiermacher köznevelésről beszél, elsősorban az iskola oktató feladataira gondol. A „nevelő oktatás” eszméje (úgy ahogy Herbart megfogalmazta) távol áll tőle.

A XIX. század első tizedeiben, a nagy német katasztrófa<sup>185</sup> után a közvéleményt erősen foglalkoztatta az a kérdés is, milyen legyen a viszony az állam és a szabad társas közösségek közt a nevelés területén? Schleiermacher, rendes szokása szerint itt is kerüli a végleteket, s középmezőre törekszik. Szemben <sup>[46]</sup> Humboldt Vilmossal,<sup>186</sup> aki minden állami beavatkozást jogtalannak minősített, de viszont Fichtével: szemben is, aki – mint láttuk – a köznevelésben a korlátlan állami mindenhatóság szükségességét hirdeti. – Schleiermacher azt tanítja, hogy ha bár a nevelésnek az államhatalomtól való függetlensége csakugyan ideális állapot volna, (a község, a közösség, tehát a nép maga volna a legilletékesebb hordozója és intézője a köz-

<sup>185</sup> [Napóleon katonai sikerei a német fejedelemségekben.].

<sup>186</sup> [Wilhelm von Humboldt (1767–1835) – porosz államférfi, kulturális miniszter, filozófus, korszakalkotó nyelvész, esztéta].

nevelésnek), mégsem lehet egészen kikapcsolni az állam szerepét a közművelődés e legfontosabb ágazatának tényezői közül. Ez csak akkor volna lehetséges, ha megvolna a biztosíték arra nézve, hogy az ország minden néposztályának minden tagjában teljesen kifejlett közszellem, vagyis: az összetartozandóság tudata lakoznék. Az állam saját létének biztosítása végett rászorul ennek a közszellemnek, azaz: politikai érzületnek általánosságára, melyet az iskola van hivatva kifejleszteni. Ámde ez még nem jelentheti azt, hogy az állam állandóan kezében tartja az iskolát, mert ez akadály lehetne a szabad fejlődésnek. Az állam inkább csak irányítson, de ne kormányozza a közoktatást. Ez alól csak ott lehet kivétel, ahol még igen nagy úr választja el a nép politikai érzületét és műveltségét az uralkodó osztályokétól. Ebben az esetben mélyebben kell beleavatkoznia az államhatalomnak, hogy a népnevelés színvonalának emelésével a közszellemet erősítse.

Bármint legyen, a nevelés szervezésében figyelembe kell venni azt az életközösséget, melyben a gyermek felnevelkedik, E szerint a nevelésnek három szakasza van.

- Az első propedeutikus szakasz tisztán a családban megy végbe;
- a második kezdődik az iskolába lépéssel és végződik a növendék önállósultával (az iskolai életközösség szakasza);
- a harmadik szakaszt az életpálya és a reál való előkészület jellemzi.

Az egyes szakaszok időhatáraitól nem nyilatkozik Schleiermacher, de fejtegetései arra engednek következtetni, hogy mint eszmény olyan iskolaszervezet lebeg szeme előtt, melynek tagozatai egymásba kapcsolódnak: a népiskola és polgári iskola megadják a közös alapot, s csak 15–16 éves korban kezdődik a széjjelválás humanisztikus<sup>187</sup> és reális<sup>188</sup> irányban.

Azonban a köznevelés intézményének szervezési módját valósággal mégsem annyira az életközösség, s nem is a tanulmányi irányok közt való választás elhalasztásának imént<sup>[47]</sup> érintett gondolata, mint inkább a kormányzók (die Regierenden) és a kormányzottak (die Regierten) közti viszony dönti el, még pedig – Schleiermacher bevallása szerint – a társadalmi felfogás kényszere miatt, mellyel a nevelés elméletének is meg kell alkudnia. Az állam polgárainak az a része, mely nem fog a kormányzásban közreműködni, beérheti a mindenki számára szükséges elemi ismeretekkel, vagyis a népiskolával; azoknak az iskolája pedig, akik vezetői lesznek a népnek, az elemi népiskola fölé emelkedő gimnázium lesz. Ezenkívül szükséges, hogy azok számára is szerveztessék külön intézmény, a polgári iskola (néha reáliskolának is nevezi Schleiermacher), kik a gazdasági életben nagyobb arányú és szélesebb körű vezető munkásságot lesznek hivatva kifejteni, vagy az alsóbb fokú községi közigazgatásban részt venni. A polgári iskola magasabb általános képzést nyújt, de gyakorlati alapon; a gimnázium tudós iskola, mely történeti műveltséget ad és az egyetemre készít elő. Az egyetem állami intézmény, de teljesen szabadon, minden korlátozás nélkül tanítja a tudományt; a kormánynak még akkor sem szabad beleavatkoznia, ha a maga álláspontjának vagy irányzatának nem kedvez az oktatás szelleme. Az egyetemi oktatás alapját és karakterét<sup>189</sup> a filozófia adja meg. Szükséges, hogy ezt az alapot minden hallgató, bármilyen kar tagja legyen, megszerezze, mert csak így fogja a tudomány egyetemének összefüggését megérteni. Ellenkező esetben az egyetemi képzés igazi tudományos jellege veszendőbe megy. A tudomány továbbfejlesztése a tudósok akadémiájának feladata.

Mindez a férfi nemre vonatkozik. A nőnek másképpen színezett lelki alkata és más élethivatása lévén, mint a férfúnak, nevelésének is – az elemi fokon túl – különbözőnek kell lennie. A

<sup>187</sup> [társadalomtudományi ismeretek és nyelvek, elsősorban klasszikus nyelvekkel – humaniorák].

<sup>188</sup> [természettudományi ismeretek és elsősorban élő nyelvekkel – reáliák].

<sup>189</sup> [sajátosság, jelleg, jellemző].

fiú-növendék, akit a túlsúlyban levő spontaneitás jellemez, majdan a közéletben fogja megtalálni tevékenységének színhelyét; ezért szüksége van közérzésre és ennél fogva közös nevelésre, iskolára; a túlnyomóan receptív<sup>190</sup> hajlandóságú leány élethivatásának területe ellenben a család s ezért elvileg családi nevelésben kell részesülnie s számára az iskola csak korlátozott ideig igénybe vehető, szükség követelte kiegészítő intézmény. De remélni lehet, hogy idővel, a kultúra haladtával a nő társadalmi helyzete, szemben a férfival, kedvezőbbé fog válni, a természet adta határok közt. [48]

Az iskoláztatást megelőző, tisztán a *családban végbemenő* „*propedeutikus*”<sup>191</sup> nevelésnek az a része, mely az egészen kis gyermek testének ápolására irányul, Schleiermacher pedagógiájában majdnem kizáróan Rousseau hatását tükrözteti. A következő években, amikor a gyermek már beszél, arról is gondoskodnia kell a családnak, hogy a népiskolába való belépést előkészítse, aminek az a módja, hogy neveltjét már ebben a zsenge korban hozzászoktatja, a rendhez és – anélkül, hogy életörömét elvenné – állandóan foglalkoztatja, részint házi teendőkkel, melyeket a gyermek szívesen végez, részint játékkal. A gyakorlás ezen a fokon még nem különül el a játéktól. A nyelvtanulás csak az anyanyelvre szorítkozhatik; a korai többnyelvűség az egyéni sajátosság kialakulását megnehezíti. Az olvasást és írást későbbre kell halasztani, a számolás konkrét tárgyakon és fejben történjék. Adjunk táplálékot a képzeletnek is, ennek a „lelki erőnek”, melyet Schleiermacher a szellem kiformalására nézve oly fontosnak ítél; mutassunk a gyermeknek képeket és mondjunk neki meséket. A játékszerű testgyakorlás még csak inkább az ügyesítést mint az erősítést vegye célba. A kis gyermeket szeretettel neveljük szeretetre és saját példánkkal vallásosságra. Van családi istentisztelet is.

A *népiskola* a kormányzottak osztályának (regierte Klasse) iskolája. Azokat a készségeket és ismereteket kell benne tanítani, melyekre a kormányzottaknak az életben szükségük van, s melyekkel alapot szereznek a felső iskolába való belépésre. Tanítani kell tehát az olvasást és írást, anyanyelvet (idegen nyelvet itt sem), a múltban gyökerező jelen állapotok megértése végett életrajzi alakban történelmet (őskereszténység, reformáció, a mai általános világkép), földrajzot, (nemcsak a hazára szorítkozót), mennyiségtant (mérést és számolást), természeti ismereteket. Mindezek a receptivitás területéhez tartoznak. A gyermekkel továbbá értelemgyakorlatokat is kell folytatni, főleg az anyanyelvi és természeti tárgyakkal kapcsolatban, mert a népiskolának alaki képzést is kell adnia s különösen fejlesztenie kell a fogalomalkotó- és ítélőképességet (Geistige Gymnastik). Ezek a gyakorlatok adnak elsősorban alkalmat a spontaneitás érvényre jutásának. A művészi produkció<sup>192</sup> nem való a népiskolába, mert a legnagyobb fokú spontaneitást követeli meg s [49] mert „a nép, amennyiben kormányoztatik, nem vehet részt az igazi művészi alkotásban. Akinek része van benne, az már a tulajdonképi kormányzottak osztályából a kormányzó osztályba emelkedik.”<sup>193</sup> Mindazonáltal helyet kell adni a népiskolában is valami olyannak, ami a művészet analógonja,<sup>194</sup> s amihez túlnyomóan receptivitás kívántatik. Ha ez az analógon is hiányoznék, a művészi tehetség nem volna felismerhető s a gyermekben a szép iránt való érzék, a műélvezetre való képesség egyáltalában ki nem fejlődhetnék. Ezt a célt szolgálja az ének és a rajzolás. Amaz a fül, emez a szem, mindkettő az érzékek gimnasztikája (Gymnastik der Sinne). A test gimnasztikájához való átmenetnek tekinthető a kézimunka, melynek nem az a célja, hogy valamely iparágra készítsen elő; hanem hogy ügyesítse a gyermek kezét, fejlessze ízlését s szoktassa pontos kivitelre.

<sup>190</sup> [ismeretanyagot könnyen befogadó, fogékony].

<sup>191</sup> [előkészítő].

<sup>192</sup> [itt: művészi igényű előadás, bemutatás, produkálás (erőltetése)].

<sup>193</sup> So kann denn das Volk, insofern es regiert wird, an der eigentlichen künstlerischen Produktion keinen Anteil haben. Wer daran Teil hat, erhebt sich schon aus der eigentlich regierten Klasse zu der regierenden (290. p.).

<sup>194</sup> [hasonlóság, hasonló].

A testgyakorlás (leibliche Gymnastik), értve rajta a tornát, se nem munka, se nem játék. Elvi tekintetben nem való sem az iskolába, mert nélkülözi a szigorúságot, sem a családba, mert nagyobb tömegek egyesítését követeli meg. Az iskolában mindazonáltal kellő felügyelet mellett, helyet kell neki juttatni, mert testmozgás és szabad levegő nélkül erőteljesen nem fejlődhetnek ki az ember.

Az elemi fokon különös jelentősége van a módszernek. Pestalozzié nagyon is mechanikus, Basedowé<sup>195</sup> túlságosan játékos. Céljátévesztett a tanító szellemeskedése és élcelődése is: a figyelem ilyen mesterkélt fortélyok által pillanatokra megfeszül, hogy utána annál gyorsabban ellankadjon. Az elemi módszer irányító elve nem lehet más, mint a természetes fejlődésnek megfelelő folyamatosság a haladásban, vagyis az oktatás hézagtalan rendje. Csakis a rendben és a szabadságban rejlik az ember ereje „s csak annyiban van biztosság az erők alkalmazásában, amennyiben rend és szabály van.” A módszer vagy intenzív,<sup>196</sup> vagy extenzív.<sup>197</sup> Első esetben soká időzünk részleteknél, a másik esetben gyorsan haladunk végig az egészen. Kizáróan egyik eljárás sem alkalmazható, mert vagy hézagossá,<sup>[50]</sup> vagy felületessé válik az ismeret, össze kell a kettőt kapcsolni. Módszeres követelmény végül, hogy a tanító ne foglalkozzék egyoldalúan a kiváló vagy a gyenge tehetségű növendékekkel. Inkább arra törekedjék, hogy egyesek túláradó erejét hasznosíthassa a gyengébbek támogatására, amivel emezeket erősíti, amazokat pedig az életben reájuk váró feladatokra előkészíti.

A népiskola lelke a tanító, aki magából a népből kerüljön ki, s a népnek legfejlettebb és legműveltebb embere legyen.<sup>198</sup> Tudományos képzettség azonban nem való neki. Rendes körülmények közt, vagyis a nép életének és műveltségének nyugalmas állapotában nem okvetetlenül szükséges, hogy a tanítók képzéséről intézményes gondoskodás történjék. „Külön képzőintézetek az egyének okos kiválasztásával pótolhatók.”

A *polgári iskola* betetőzi a népiskolában szerzett műveltséget. Ami ott töredékes volt, azt itt ki kell egészíteni és teljessé kell tenni, amennyire tudományos megalapozás nélkül lehetséges. A klasszikus nyelvek<sup>199</sup> nem valók ebbe az iskolatípusba, de igenis tanítani kell benne élő idegen nyelveket (összehasonlító módszerrel) s lehető behatóan és minden vonatkozásában az anyanyelvet; továbbá történelmet, földrajzot, természetrajzot, fizikát, kémiát és matematikát (algebrát<sup>200</sup> és geometriát<sup>201</sup>), valamint az elemi népiskolában tanított ízlésfejlesztő tárgyakat (éneket, rajzolást és kézimunkát). A polgári iskolának két tagozata van: az alsó kibővít, a felső összefoglal.<sup>202</sup> Az iskola osztályainak számáról nem nyilatkozik Schleiermacher, de úgy látszik, hogy oly intézményre gondol, melyben a befejezett 15-ik életévig maradnak a tanulók. Némi nyomát találjuk annak a kíváncsúnak is, hogy a polgári iskolában a gimnáziumba való át lépés megkönnyítése végett rendkívüli tárgyakul legyenek taníthatók a klasszikus nyelvek. <sup>[51]</sup>

<sup>195</sup> [Johann Bernhard Basedow (1724–1790) – német pedagógus a pedagógiai filantrópizmus mozgalmának elindítója és legfőbb képviselője – nevelőintézete, Philantropium néven, 1774-ben nyílik meg Dessauban; követői a filantrópisák, szembekerülnek Pestalozzi pedagógiai elveivel, és gyakorlataival].

<sup>196</sup> [fokozott, megfeszített, alapos, gyorsan haladó – itt: terminus technikus].

<sup>197</sup> [terjeszkedő, kifelé terjeszkedő mozgási irány – itt: terminus technikus].

<sup>198</sup> Der Volksschullehrer muss daher der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber nur aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist, ... Besondere Bildungsanstalten können ersetzt werden durch kluge Auswahl der Individuen. (314–315. p.).

<sup>199</sup> [ógörög, latin, (héber)].

<sup>200</sup> [a matematika egy nagy részterülete; betűszámтан – itt: egy tantárgy neve].

<sup>201</sup> [mérten – itt: egy tantárgy neve].

<sup>202</sup> Die erste Abteilung wird dasjenige enthalten, was sich am unmittelbarsten aus der Volksbildung als deren blosse Erweiterung schliesst dass Fragmentarische möglichst aus und umfasst die einzelnen Disziplinen in ihrem Zusammenhange. (331. p.).

A *gimnázium*, mint említve volt, történelmi műveltséget ad. Ezért az idő legnagyobb részét a klasszikus nyelvek és a történelmi tanulmányok foglalják le. Figyelmet érdemel, hogy Schleiermacher merőben helyteleníti azok nézetét, akik a klasszikus tanulmányok nélkül nem tartják lehetőnek általános műveltség megszerzését. „A régi nyelveket” mondja (323. p.) „egyedül és mindenki számára egyformán az általános emberi és társadalmi műveltség alapjává tenni, oly művelődési típus, mely nem felel meg az életnek (ein dem Leben nicht angemessener Bildungstypus).” A formális képző erő, melyet némelyek oly fontosnak tartanak, magában véve nem volna ok, hogy e nyelveket taníttassuk. A fő a tárgyi ismeret, az írók megértése. A módszer olyan legyen, mint a modern nyelveké. A nyelvtani oktatásból el kell hagyni minden nem föltétlenül szükséges holt anyagot s nem a szófajokból (beszédrészekből) kell kiindulni, hanem a mondatból. Nem egész írókat, vagy egész műveiket, hanem kresztomátiát<sup>203</sup> kell olvastatni, egyrészt a stílus legkülönbözőbb fajainak megismertetése végett, másrészt a tanítás elevevége érdekében. A történelem Schleiermacher felfogása szerint, szemléletessé tétele annak, hogy az emberi nem jelen állapota hogyan jött létre. Ennélfogva oktatásának az a feladata, hogy megértesse, hogyan lett az, ami van (278. p.). Ebből következik, hogy a gimnázium az emberiség egész történetéről áttekintést nyújtson, még pedig nemcsak politikai, hanem művelődési szempontból is. A földrajz legbensőbb kapcsolatba lép a történelemmel. Igen nagy súlyt kell helyezni az anyanyelv tanítására, s ennek körében tüzetesebben kell megismertetni a német irodalmat is. – A természettudományi tárgyak közül természetrajzot, fizikát és kémiát kell tanítani. Az etikai művelődési elemek mellett a fizikaiaknak is helyet kell juttatni a gimnáziumban: csak így felel meg ez az intézmény annak az összhangnak és egyensúlynak, melyet Schleiermacher az ész és a természet identitásában<sup>204</sup> lát. A matematikának aránylag szűk területet szán bölcselőnk, habár dialektikájában<sup>205</sup> nagyra becsüli ezt a tudományt.

## 16. Vallásoktatás.

Feltűnhetik, hogy Schleiermachernek, a református papnak és teológiai tanárnak iskolai tanterveiben <sup>[52]</sup> nem kapott helyet a vallásban. Ennek a szembeszökő hiánynak a magyarázatát korántsem szabad abban keresnünk, mintha bölcselőnk e részben még a felvilágosodás hatása alatt állana; ellenkezőleg, minden, amit valaha vallásról írt, merő tagadása azoknak az elméleteknek, amelyek a vallást az észre alapítják.

Hogy ebben a kérdésben megértsük Schleiermachert, vissza kell mennünk dialektikájára,<sup>206</sup> amely azt tűzi ki céljául, hogy a világban mutatkozó ellentéteket, amint azok lelkünkben reflektálódnak, kiengesztelje, s ezen az úton tegye lehetővé teljes feloldásukat, végső elemzésben identitásukat. Ilyen ellentét mutatkozik tudás és akarás közt. Tudás akkor van, ha a szellem azt, ami kívülről van, magába fogadja (receptivitás), akarás akkor megy végbe, amikor szellemünk mintegy kilép a kívülről levő objektív<sup>207</sup> világba (spontaneitás). E két funkció közös transzcendens okra utal, melyből mind a tudás, mind az akarás aktusai erednek. A tudásnak az akarásba való átmenetele nem más, mint közvetlen megérzése énemnek, egyéni öntudatomnak, melyben mint gócpontban kiegyenlítést nyernek a tudás és akarás, lét és gondolkodás, valóság és eszmény, természet és szellem közt fennálló (látszólagos) ellentétek, s melynek legmagasabb foka: minden elképzelhető ellentét abszolút identitása: Isten.

<sup>203</sup> [szöveggyűjtemény].

<sup>204</sup> [azonosság, önazonosság].

<sup>205</sup> [a mozgás, a változás, a fejlődés ellentmondáson alapuló folyamata; ennek törvényeit feltáró illetve elméletét leíró tan].

<sup>206</sup> Sämmtl. Werke III. Abt. IV/2, 214–216 §-ok; Dilthey [Wilhelm Dilthey (1833–1911)] id. m. 361. p. – vö. Rolle – Päd. Stud. 40. évf. 46. sk. p.

<sup>207</sup> [valóságos, tényleges, tárgyi; érzéseinkkel felfogható; az emberi tudattól függetlenül létező].



Látnivaló, hogy Schleiermacher nem az észben, hanem a közvetlen öntudatban, vagyis az érzelemben keresi a vallás gyökerét és lényegét. Azt tartja, hogy a vallás, melyre minden ember eredettől fogva hajlamos, sem nem metafizika, sem nem morál, sem nem dogma,<sup>208</sup> nem is gondolkodás és nem is cselekvés, hanem a végtelenség megérezése, a kedélynek a végtelenség szemléletéből eredő meghatottsága. A vallás nem tárgya a megismerésnek; a legszen-  
tebb, legbensőségesebb, legszemélyesebb érzelmi élmény, sejtelmes misztérium,<sup>209</sup> melyre szavakkal nem lehet senkit sem megtanítani. Vallás nemcsak egy, hanem több is lehetséges: „Az igazi keresztény ember nem akarhatja megakadályozni azt, hogy az Univerzum<sup>210</sup> szemléletének új formái, azaz: új vallások fel ne lépjenek.”<sup>[53]</sup>

Ez a gondolatmenet megmagyarázza, hogy Schleiermacher, ez az áhítatos keresztény ember, miért juthatott – több rendbeli ingadozás után – arra a meggyőződésre, hogy a hitoktatás nem való az iskolába. Nyilván annyira féltette a rendszeres oktatás során önkéntelenül kifejlődő mechanizálástól, s oly annyira ősinék, egyéninek, minden egyes ember kedélye legmélyén gyökerezőnek tartotta a vallásos érzületet, hogy ápolását és fejlesztését – úgy hitte – nem lehet másra bízni, mint a családra, s e részben kiegészítő tényezőjére, az egyházra, melynek tagjai lelki közösségben élnek. Ezt 1826. évi előadásában (381. p. vö. 265. p.) ekként fejezi ki:

Ami már most a nyilvános intézetekben szokásos vallásoktatást illeti, véleményem az, hogy azt egészen meg lehetne takarítani (dass dieser ganz erspart werden kann). Ez az oktatás csak régebbi idők maradványa, amikor ezek az egyházi eredetű intézmények az egyháznak voltak alárendelve. Most már nem egyházi intézetek: a fiatalságot a község alkotó részének tekintjük és az egyháznak a fiatalság iránt való érdeklődése azzal érvényesül, hogy az ifjúság a családban a község lelkészeihez van utalva. Úgy tetszik, mintha a konfirmációra<sup>211</sup> való oktatás eredménytelenségének vádjá rejlenék abban, hogy a nyilvános iskolákban nemcsak előkészítő, hanem ezzel párhuzamos és ezt követő oktatást szükségesnek tartanának. Ekként az iskolai (vallás)oktatás el fogja veszíteni parainetikus<sup>212</sup> jellegét, nevezetesen, a gimnáziumokban a katechézis,<sup>213</sup> mint ilyen meg fog szűnni, s az oktatás nem fogja a vallási elvet megeleveníteni és kifejleszteni: már teológiává fog válni. Ilyeténképp a vallásoktatás a jövőre való előkészületté alakulna át, de akkor aztán nem is volna szabad általánosnak lennie, hanem csakis teológusok számára berendezetnek. A tapasztalat megerősíti, hogy a gimnáziumi vallásoktatás csak kevés haszonnal jár, és ha nem akar teológiai térre átmenni, hanem katechetikus jellegét meg akarja tartani, bizonyos szárazság és élettelenység, ingadozás és bizonytalanság fog belevegyülni. Már pedig semmi kétséget sem szenved az, hogy ha a nyilvános intézetek egyúttal nevelő intézetek is, ebben a tekintetben is helyettesíteniök kell a családot, s a vallásos elv felbresztéséhez és kifejlesztéséhez ugyanabban a fokban és ugyanolyan módon kell hozzájárulniuk, mint ez a családnak a feladatát teszi. Ha újabban a nyilvános intézetekben ismét a régi állapotot kezdik<sup>[54]</sup> visszaállítani, ezt csak félreértésnek lehet minősíteni, de semmiképpen, sem haladásnak. Az ájtatossági gyakorlatoknak és a vallásoktatásnak felújítása és előtérbe helyezése a vallásos érdeklődésnek különleges módozatával függ össze és így bizonyos egyoldalúságot hoz létre. A kereszténységnek egy bizonyos meghatározott s az egyház nem minden tagjától elismert felfogása talál ekként több-kevesebb elismerésre és elsőbbségre az iskolában, s az iskola, melynek mindig szem előtt kell tartania a kiegyeztetés elvét, maga támaszt ellenzékelt egy típussal szemben, melyet a vallásos élet más körben már elért, nemkülönben ellenzékelt a családnak sokszor igen hatékony vallásos életével szemben.

## 17. Schleiermacher elméletének mérlege.

Bölcselőnk pedagógiai előadásainak bonyolult szövedékéből igyekeztünk a vezető fonalakat kifejteni. A tüzetesebb elemzés igazolhatja, hogy az eszméknek ez a sűrű rengetege, értékes-nél értékesebb részletekben bővelkedik. Ilyen például mindaz, amit az anya és gyermek

<sup>208</sup> [bizonyítás nélküli hittétel; merev, megváltoztathatatlan tétel].

<sup>209</sup> [titok, rejtély, hittitok].

<sup>210</sup> [mindenség, világmindenség].

<sup>211</sup> [szertartás a protestáns egyházban, amikor a serdülőket ünnepélyesen befogadják az egyház teljes jogú tagjai közé].

<sup>212</sup> [buzdító].

<sup>213</sup> [katechézis: az egyes vallási, egyházi tételek kérdés–felelet formájában történő oktatása].

természetes viszonyáról, vagy a nyelvtanulás és gondolkodás kapcsolatairól, vagy a szabad előadás gyakorlásának fontosságáról, vagy a fogalmazásról stb. olvasunk. Ilyen a büntetésekről szóló fejezet. Ennél jobbat e tárgyról sem Schleiermacher előtt, sem utána nem írtak.

De nem a részletek azok, melyek ezt a pedagógiát jellemzik, hanem mindenek fölött az alap-gondolatokban és összefüztésökben nyilvánuló *eredetiség*. Schleiermacher valamennyi kortársától függetlenül alkotta meg rendszerét; egészen a maga útjait járja; elmékedésének lényege semmiben sem emlékeztet Niemeyerre,<sup>214</sup> Jean Paulra,<sup>215</sup> Schwarzra,<sup>216</sup> Curtmannra,<sup>217</sup> Pestalozzira, vagy Herbartra<sup>218</sup> (akiről egyáltalán nem vesz tudomást), legkevésbé Fichtére. Eklektikusnak sem nevezhető a szó megszokott értelmében; amit netán másoktól átvett, annak is egészen egyéni bélyeget tudott adni. A célkitűzésben, az etikai [55] megalapozásban, a nevelés funkcióinak megállapításában, az alaki és tárgyi képzés viszonyának értelmezésében, a vallásoktatás kérdésében, a köznevelés szervezésére vonatkozó elgondolásaiban semmiféle mintát nem követ, s habár ennek az elméletnek vannak sebezhető pontjai is, az önállóság érdemét szerzőjétől elvitatni nem lehet.

Ez az önállóság, mint a rendszer javára írható tulajdonság mindenek fölött abban mutatkozik, hogy Schleiermacher teljes határozottsággal meg tudta állapítani a nevelői tevékenységnek egészen különleges, semmi mással össze nem hasonlítható természetét s elméleti megokolásának lehetőségét, függetlenül Herbarttól, aki a probléma megoldását jóval elébb más oldalról kísérlette meg.

Schleiermacher volt az első gondolkodó, aki az egyén művelődési érdekeivel együtt a nevelés társadalmi vonatkozásaira is ráirányította a figyelmet, s a két szempont teljes szintézisére törekedett. Előzői és kortársai vagy csupán az egyén tökéletesítését nézték, vagy, szintén egyoldalúan, csak a társas közösségekre szegezték tekintetüket, vagy pedig a népre, a társas közösségnek legnagyobb, de mégis csak egy részére gondoltak. Schleiermacher ezeket az egyoldalúságokat elkerülte. Elméletén végig vonul az egyéni és társadalmi nevelés együtteségének, kölcsönhatásának, egymásrautaltságának célgondolata.

Önállónak mondható továbbá elmékedőnk abban a módban is, ahogyan a pedagógiai téren mutatkozó korrelatív<sup>219</sup> fogalmakat (pozitív és negatív ráhatás, tervszerűség és alkalomszerűség, receptivitás és spontaneitás, érzület és készség, szabadság és megkötöttség, család és iskola, egyéniség és közösség stb.) – bár nem mindig erőszakosság nélkül – egyensúlyba hozni és ellentétességüket feloldani igyekezik. E részben is hű maradt egész filozófiájához, melyet az ellentétek kiegyeztetésére való törekvés jellemez.

Keresve ennek a rendszernek érdemeit, ki kell továbbá emelnünk, hogy megalkotója mindenütt, még ott is, ahol a spekuláció<sup>220</sup> magaslatain időzik, számot vet a való élettel, anélkül, hogy céltatos hasznossági szempontoknak, vagy akár a legnemesebb értelemben vett boldogság gondolatának rendelné alá a nevelést. Schleiermacherről mindent inkább el lehet mondani, mint azt, [56] hogy az utilitarizmus kényelmes hullámaival vitetné magát, vagy hogy az eudaimoniz-

<sup>214</sup> [August Hermann Niemeyer (1754–1828)].

<sup>215</sup> [Jean Paul (1763–1825)].

<sup>216</sup> [Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766–1837)].

<sup>217</sup> Megh. 1891. [sic!] Átdolgozta: Schwarz [F. H. Schwarz] kézikönyvét; továbbá; Die Schule und das Leben – 1842; Die Reform der Volksschule [Beantwortung der Frage: Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwicklung der Gemüthskräfte fruchtbarer gemacht werden?] – 1851 [Wilhelm Jakob Georg Curtman (1802–1871) – német pedagógus, tankönyvíró].

<sup>218</sup> L. a III. fejezetet.

<sup>219</sup> [egymással kölcsönös viszonyban lévő].

<sup>220</sup> [töbnyire a valóságtól elvonatkoztatott (önző érdekből is fakadhat) haszontalan gondolkodás, okoskodás, elmékedés].

mus csalóka ábrándjait kergetné. A vezető elv mindig az erkölcs, de nem elvontságában, hanem mint a gyakorlat mezején érvényesülő testi és lelki derekasság (Tüchtigkeit). A nevelő mindig legyen annak tudatában, hogy a gyermek egyszerre és egy időben családjának, egyházának, népének, nemzetének és államának tagja, s mindezekben az életközösségekben majdan szabad önelhatározással kell helyét derekasan megállania.

Mélyreható elemzésekkel találkozunk mindabban, amit Schleiermacher az érzület neveléséről, erről a legkényesebb és legnehezebb funkcióról mond. A tulajdonképpeni erkölcsi nevelés (Zucht) lényegének és a közönséges fegyelmezéstől való különbségének kifejtése a maga nemében alapvetőnek mondható.

A tárgyilagosan ítélező pedagógus rokonszenvezni fog a rendszeralkotónak azzal a minde-nütt kiütköző meggyőződéssel is, hogy a közneveléstől távol kell tartani minden hatalmi ön-kényt és kényszert és a belőlük óhatatlanul bekövetkező egyformásítást. Organikus<sup>221</sup> fejlődés csak ott lehet, ahol a jogosult egyéni törekvések a közerkölcs és állami rend természetszerű korlátai közt szabadon érvényesülhetnek.

A rendszernek ilyen és hasonló fényoldalai azonban nem feledtethetik el azokat a *kételyeket*, melyek – részben világnézeti alapon – Schleiermacher pedagógiájának egyik-másik, szintén lényegbe vágó vonásával szemben felmerülhetnek.

Ilyen az az aggodalom, vajon a négyféle életközösségre (Staat, Kirche, Geselligkeit, Wissenschaft)<sup>222</sup> irányuló nevelés, melynek eszerint – legalább társadalmi vonatkozásaiban – egységes végcélja nincsen, majdan ki fogja-e állani a relativizmustól ment szilárdság és állhatatos-ság próbáját a különböző életformák elháríthatatlan ellenhatásai közt? A tapasztalat szerint is mindig az a nevelés biztosítja legjobban a sikert, melynek célja nem többágú, hanem félre nem érthetően egységes és egyirányú. Kérdés merülhet fel továbbá arra nézve, vajon azt a kö-rülményt, hogy Schleiermacher a lélektan tudatos mellőzésével csakis az etikával akarja megalapoztatni a pedagógiát, nem sínyli-e meg a nevelés eszközeinek tana, aminthogy ennek az elméletnek módszertani (főleg a közvetlen akaratnevelésre<sup>[57]</sup> vonatkozó) része csakugyan fölötte hézagoss; s voltaképpen csak a receptivitás és spontaneitás untig ismételt skémáiban merül ki. Fokozza ezt a kételyt, hogy Schleiermacher etikája nem normatív<sup>223</sup> etika. Nincs értékelő alapelve. Az erkölcsiség nála nem megvalósítandó eszmény, hanem mintegy termé-szetszerűen végbemenő folyamat. Bölcselők szerint a gyermekben fejletlenül és kaotikus összevisszaságban van egymás mellett természet és szellem; csak a végén bontakozik ki a kettőnek teljes organikus egysége, mikor már a természet teljes egészében ésszé és, az ész természetté vált.<sup>224</sup> A végső cél, hogy a természet és ész teljesen áthassák egymást (die vollständige Durchdringung und Einheit von Natur und Vernunft).<sup>225</sup> Schleiermacher nem ismeri a tény és érték közti különbséget.<sup>226</sup>

Nem minden alap nélkül vetették Schleiermacher szemére azt is, hogy pedagógiájában ez a két tényező: társadalom és egyén egyenrangúan egymás mellé van ugyan helyezve, de hiány-zik közöttük a szerves kapcsolat: a rendszeralkotó bármennyire akarta is (elégszer hangoztatja az összefüggést), mégsem tudta a kettőnek a nevelés terén való szükségszerű egymásra-

<sup>221</sup> [itt: szervesen összefüggő, szervesen kapcsolódó; szerves, szervi].

<sup>222</sup> [állam, egyház, társas élet (közösség), tudomány].

<sup>223</sup> [irányadó, szabályozó, mértékadó – itt: normatív etika: az etika egy fajtája – terminus technikus].

<sup>224</sup> Eth. 82. 84. 89. 99. 101. §-ok.

<sup>225</sup> Eth. 48. §.

<sup>226</sup> „Sittenlehre ist also spekulatives Wissen um die Gesamtwirkung der Vernunft auf die Natur.” – Schl. d. Sittenlehre 37. – Uo. „Ein Sollen, das nicht zugleich Sein wäre, bliebe ein Gedanken von Nichts.” – l. még: Strobl. – 180. sk. p.

utaltságát meggyőzően bebizonyítani. Ami pedig magát az egyéniséget illeti, feltűnő, hogy mindig csak erről van szó, de jellemről, személyiségről alig.

Mindezekhez járul az a kétség, vajon bölcslőnknek a tények és valóságok iránt való tisztelete nem ölt-e oly arányokat, hogy a nevelés eszményeinek tudata emiatt meggyengül, vagyis, hogy ennek a pedagógiának vannak-e kétséget kizáró ideáljai, melyek nélkül nem lehet sem igazi lendülete, sem biztos mértéke a nevelő tevékenységnek. Mintha nem volna kellő perspektívája az olyan neveléstannak, mely szerint „a nevelés akkor jó és erkölcsös, ha a társadalom erkölcsi álláspontjának megfelel.”<sup>227</sup> Fokozza a tényekhez való alkalmazkodás szülte <sup>[58]</sup> bizonytalansági érzését az a szinte túlzott óvatosság, melynek következtében Schleiermacher a nevelés súlyos problémái között nem egyet megoldatlanul nyitva hagy, ami összefügg bölcslőnknek a romanticizmus eszmevilágában gyökerező sajátos dialektikájával, mely sohasem engedti végleg lezárulni az elmélkedést, mert érzelmi vonások, irracionális elemek vegyülnek bele.

Akinek az a meggyőződése, hogy a művelődésben való részesedés egyetemes emberi jog, észrevétel tárgyává fogja tehetni Schleiermacher iskolaszervezetét is, amennyiben pedagógusunk – talán platóni tanulmányainak önkéntelen hatása alatt is – a szervezet tagolásában és egyes intézmények művelődési anyagának kiszemelésében a társadalmi osztályoknak, a kormányzóknak és kormányzottaknak szükségleteit tartotta szem előtt, s így – legalább elvben – útját egyengette oly kulturális elkülönülésnek, mely mintegy kizárná annak lehetőségét, hogy a nép vagy a polgárság fiai közül azok, akik gimnáziumot nem végeztek, valaha is az állam kormányzati teendőiben részt vehessenek. Ez a sajátos kategorizálás – mely legfeljebb azzal magyarázható, hogy a reakció legfélelmetesebb napjaiban hangzott el az előadó ajkairól – alig egyeztethető össze azzal a szociális érzéssel, mely Schleiermachertől általában el nem vitatható. Némi joggal mondhatta ezért egyik kiváló méltatója (Heubaum<sup>228</sup>), hogy bölcslőnk minden szociális szelleme dacára alapjában mégis csak arisztokratikus gondolkodású ember volt.

De szerintünk legnagyobb támadási felületet nyitott ez: a pedagógia azzal az elvi álláspontjával, hogy a vallásoktatás nem való az iskolába. Ha a gyermek vallásos érzületének ápolása és fejlesztése valóban oly fontos, mint ahogyan, bölcslőnk joggal erősíti, ha a vallás a gyermeki lélek elmélyülésének, a végtelenhez való felemelkedésének, a kedély kiművelésének valóban oly nélkülözhetetlen tényezője, mint ahogyan ez a pedagógia meggyőzően hirdeti és minden bensőséges vallásos hívő elismeri, akkor ezt az oktatást, melynek éppen az a célja, hogy a gyermeket vallásossá tegye, a véletlenre bízni nem lehet. A vallásoktatásnak a családra való átruházása ugyanis – minden büntető szankció teljes lehetetlenségénél fogva – azzal a tapasztalat útján is igazolt veszedelemmel jár, hogy a gyermek vagy egészen tervtelen vallásoktatásban <sup>[59]</sup> részesül, vagy egyáltalán semmiféle vallásos gondozásban és nevelésben nem lesz része. Ha igaz volna is, hogy ez az oktatás az iskolában könnyen mechanizálódhatik, hogy az időhöz és helyhez kötöttség esetleg rutinszerű<sup>229</sup> megszokottságot eredményez, ami a vallásos élményt közvetlenségétől és hatóerejétől megfoszthatja, ha mindezek a lehetőségek fennállanak is, a felelőssége tudatától áthatott nevel – úgy hisszük – a módszer jövőben elérhető tökéletesedésének reményében mégis inkább el fogja viselni az iskolai vallásoktatás hiányait, semhogy a gondjaira bízott gyermeket netán megfosztva lássa lelki fejlődésének egyik leghatékonyabb tényezőjétől, melynek nevelői értéke – helyes módszer mellett – minden kétségen felül áll. Nem a kirekesztés, hanem a módszer megjavítása lehet egyedül az elvileg igazolható követelés.

<sup>227</sup> „Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittlichen Standpunkt der Gesellschaft entspricht (1826. évi előadások) – 24. p.

<sup>228</sup> [Alfred Heubaum (1863–1910)].

<sup>229</sup> [a nagyfokú gyakorlatból eredő önállóság, döntéseket nem igénylő cselekvés; nagyfokú jártasság, ügyesség].

Ezek a kritikai észrevételek megértetik, hogy nem tehetjük magunkévá maradék nélkül annak a német pedagógiai írónak a véleményét, aki Schleiermacher neveléstanát „a legmélyebb értelmű, legalaposabb, legóvatosabb (leginkább körültekintő) és leghiggadtabb pedagógiának” nevezte.<sup>230</sup> A mély értelmet és alaposítást Herbarttól vagy Natorptól sem lehet elvitatni, bárhogyan ítélkezzünk is róluk. Körültekintő, gondos és higgadt pedagógusnak épp oly joggal nevezhetjük Locke-t is. Sőt kérdés tárgya lehet, vajon a felmagasztalt higgadtság nem teszi-e sokszor szárnyaszegetté ezt a nagyra törő elmélkedést s nem ez a higgadt gondosság oka-e annak, hogy ezek a pedagógiai előadások, legalább mostani alakjukban nem bírják lelkes felbuzdulásra készíteni az olvasót. Van bennök valami hidegség, mely szerzőjük kedélyének gazdagságát, amint az például a vallásról szóló nagy hatású beszédeiben tükröződik, meghazudtolni látszik.

Mindezek ellenére kétséget nem szenved, hogy igen jelentékeny elmeművel van dolgunk. Schleiermacher egészben véve oly pedagógiai elméletet alkotott, mely nagyvonalúságával, részeinek szoros összefüggésével, a nevelésnek majd minden lényeges kérdését felölelő tartalmával, finom elemzéseinek és megfigyeléseinek gazdagságával, a végleteket kerülő <sup>[60]</sup> tárgyiasságával, szigorú dialektikai módszerével, szempontjainak eredetiségével és ösztönző erejével, gondolatainak bőségével és termékenységgel magasan kiemelkedik a vulgáris pedagógia kitaposott útjain haladó, eklektikus munkák sokaságából s véleményünk, szerint mindenkor foglalkoztatni fogja a hivatásuk mélyére hatolni tudó pedagógiai elmélkedőket és gyakorlati nevelőket egyaránt.

## 18. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1770–1831)

művei telve vannak a nevelésre vonatkozó alkalmoszerű gondolatokkal, de miként Fichte, ő sem írt neveléstant, sőt pedagógiai előadásokat sem tartott egyetemi tanszékén, amelyenre Kant és Schleiermacher vállalkoztak. Hívei e hiányt azzal magyarázták (s úgy tetszik, helyesen), hogy a mester merőben gyakorlati élettevékenységnek fogta fel a nevelést, s ezért nem tudta magát elhatározni idevágó elmélkedéseinek rendszerbe foglalására, mint ahogy etikát sem írt, mert az erkölcsiséget is egészen gyakorlatinak és rendszerezésre alkalmatlannak ítélte. Mindamelllett Hegel nem mellőzhető hallgatással a pedagógia történetében,<sup>231</sup> sőt

<sup>230</sup> G. Baur a Schmid-féle Encykl. VII. 2. – 2. kiad. 27. p. [Encyclopedia des geschichte Erziehungs- und Unterrichtswesens – szerkesztette Karl Adolf Schmid 1–10. kötet (1857–1878); (1876–1888)].

<sup>231</sup> Hegel művei közül – amelyeknek első összkiadását részben az előadásai után készült jegyzetek felhasználásával a mester halála után tanítványai adták ki 18 kötetben (1832–1845) – pedagógiai szempontból főképp a következő művek jönnek figyelembe: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte (IX); Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften (VI–VII); Philosophie des Rechts (VIII); Vermischte Schriften (XVI–XVII). [Georg Wilhelm Friedrich Hegel életének adataiból – a stuttgarteri gimnáziumban tanul, és érettségizik (1776–1784); a tübingi egyetem teológiai intézetben teológiát és filozófiát hallgat (1788–1793); Bernben, a Karl Friedrich Steiger (1754–1841) családjánál – Herbart nevelésködése előtti időben –, majd Frankfurtban a bornagykereskedő Johann Noe Gogel családnál nevelő (1793–1799); gazdasági, politikai tanulmányokat folytat; ezekben az években gyakran együtt van Friedrich Hölderlinnel (1770–1843) és Friedrich Wilhelm Johann Schellinggel (1775–1854); Jénába megy, ahol ebben az időben erősen érvényesül Schelling filozófiája; megjelenik első tanulmánya (1801 január); a jénai egyetemen doktorál (1801); Schellinggel együtt kiadják a Kritische Journal der Philosophie folyóiratot, ide ír (1802–1803); a jénai egyetemen oktató; kinevezik az egyetemi professzornak (1805); befejezi a Phänomenologie des Geistes című művét (1806); Jéna francia megszállását követően Bambergbe megy (Jénai csata: 1806. október 14.); a Bamberger Zeitung főszerkesztője; megjelenik a Phänomenologie des Geistes (1807); bírálja Schellinget, ellenségessé válik kapcsolatuk; lapja szembe kerül a bajor sajtótörvény követelményeivel; barátja Karl Friedrich Gottlob Wetzel (1779–1819) és Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848) segítségével Nürnbergbe megy (1808); a gimnáziumban (Egidiengymnasium) rektor; filozófiát, német nyelvet, görögöt és matematikát tanít; átalakítja az iskola munkáját, tananyagát (1808–1816) (később Karl Rosenkranz az akkori Hegel-írásokból és iskolai tapasztalataiból állítja össze, és jelenteti meg Hegel Philosophische Propädeutik című művét); elkezdi a Wissenschaft der Logik című művén dolgozni (1813); anyagi gondjai vannak (1813); elhagyja Nürnberget, a helderbergi egyetem filozófia professzora (1816 október); írja az Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften című művét (1817); Heidelbergsche Jahrbücher für Literatur című folyóiratba is dolgozik; Karl Sigmund Franz Freiherr vom Stein zum Altenstein (1770–1840) porosz kultuszminiszter meghívására a berlini egyetemre megy (1817. december 26.); a berlini egyetem filozófia professzora; eladásai népszerűek; megjelenik a Grundlinien der Philosophie des Rechts című műve (1821); tagja lesz a királyi-akadémiai vizsgabizottságnak (Königlich-Wissenschaftli Prüfungskommission der Brandenburg); a poroszországi iskolai nevelés kérdéseivel foglalkozik, a nevelési rendszer megújításán fáradozik (1820–1822); megalapítja a Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik című folyóiratot (1827); ismertebb heidelbergi, berlini

kiemelkedő helyet foglal el benne, különösen abból az okból, mert történetbölcselete az emberiség nevelésének egy nagystílű<sup>232</sup> koncepciója, melynek rendkívüli hatása volt a művelődés és nevelés történetének<sup>[61]</sup> további alakulására. E történetfilozófia lényegében nem egyéb, mint annak az alap gondolatnak igazolása, hogy az emberiség története – a végtelen tökéletesítés lehetőségénél fogva – szabadságra való ráneveltetés Isten által: egy nagy teodicea.<sup>233</sup> A végső cél az, amit Isten akar; Isten azonban a legtökéletesebb és ennél fogva nem akarhat mást, mint saját akaratát. Ámde ami az ő akaratának természete, vagyis: általában az ő természete... ez az... amit a szabadság eszméjének nevezünk.<sup>234</sup>

Hegel délnémet, württembergi ember volt. A stuttgarti gimnáziumot látogatta tíz esztendőn át; azután a tübingai egyetemre ment, ahol teológusnak készült, de filozófiai és filológiai előadásokat is hallgatott. Egyetemi tanulmányai végeztével Bernben, majd majnai Frankfurtban ne-

---

tanítványai: Boris d'Yrküll, Leopold Dorotheus von Henning (1791–1866), Hermann Friedrich Wilhelm Hinrichs (1797–1861), Eduard Gans (1798–1839), Heinrich Gustav Hotho (1802–1873) stb.; a berlini egyetem rektora (1829) – műveiből: *Die Positivität der christlichen Religion* (1795–1796); *Das älteste Systemprogramm des deutschen Idealismus* (1796–1797); *Der Geist des Christentums und sein Schicksal* (1799–1800); *De Orbitis Planetarum* (1801); *Die Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie* (1801); *Glauben und Wissen oder Reflexionsphilosophie der Subjektivität in der Vollständigkeit ihrer Formen als Kantische, Jacobische (Friedrich Heinrich Jacobi 1743–1819) und Fichtesche Philosophie* (1803); *Phänomenologie des Geistes* (1806–1807); *Wissenschaft der Logik I–III.* (1812, 1812, 1816); *Einleitung in die Geschichte der Philosophie* (1816); *Grundlinien der Philosophie des Rechts – Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse.* Zum Gebrauch für seine Vorlesungen (1821); *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften (Die Wissenschaft der Logik 1817; Die Naturphilosophie 1827; Die Philosophie des Geistes 1830); Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie (1833–1836); Vorlesungen über die Ästhetik (1835–1838)]* – Ennek az összkiadásnak a faksimile lenyomatát a Hegel centenáriumra H. Glockner [Hermann Glockner (1896–1979) – német filozófus – az említett sorozatban az utolsó, a 24. Hegel-kötet 1959-ben jelenik meg] rendezte újból sajtó alá – 22 köt. 1927–1930 – A pedagógiai érdekű részeket összegyűjtve és rendszerezve kiadta ezenfelül G. Thaulow [Gustav Ferdinand Thaulow (1817–1883) – skandináv pedagógus, egyetemi tanár – teológiát és filozófiát tanul Kielben és Berlinben (1837); doktorál Kielben (1842); habilitál (1843); a kielői egyetem filozófia és pedagógia professzora; Pedagógiai Szemináriumot szervez az egyetemen; a schleswig-holsteini közoktatási intézmények átalakítási terveivel is foglalkozik – műveiből: *Notwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf Universitäten und Geschichte meines Seminars* (1845); *Die Schule der Zukunft mit besonderer Rücksicht auf die Herzogtümer Schleswig und Holstein* (1846); *Rede bei der Säcular-Geburtstagsfeier Pestalozzi's am 12. Januar 1846 gehalten in der Aula zu Kiel: Zur Rechtfertigung und Versöhnung* (1846); *Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht – I kötet: Zum Begriff der Erziehung, zur anthropologisch-psychologischen und ethisch-politischen Basis sowie zur Methodik der Erziehungslehre Gehöriges* (1853), II kötet: *Zur Geschichte der Erziehung* (1854), III kötet: *Zur Gymnasialpädagogik und zur Universität Gehöriges* (1854); *Das europäische Gleichgewicht durch den Prager Frieden vom 23. August 1866* (1867)] 3 kötetben 1853–1854. – Irodalom: Dilthey [Wilhelm Dilthey (1833–1911)], W.: *Die Jugendgeschichte Hegels – Sämtl. Werke IV.* – 1921; Hartmann, Nicolai [Nicolai Hartmann (1882–1950)]: *Die Philosophie des deutschen Idealismus. II. Hegel* – 1929; Haering, Th. [Theodor Lorenz Haering (1884–1964) – német filozófus, egyetemi tanár – a tübingai, majd a hallei, a berlini, a müncheni és a bonni egyetemen teológiát és filozófiát tanul; Tübingenben doktorál és habilitál (1910, 1912); a tübingai egyetem történeti és rendszeres filozófiai tanszékének professzora (1928); 1937-ben a belép a náci pártba és támogatja annak politikát – műveiből: *Philosophie der Naturwissenschaft. Versuch eines einheitlichen Verständnisses der Methoden und Ergebnisse der (anorganischen) Naturwissenschaft. Zugleich eine Rehabilitierung der vor-wissenschaftlichen Weltbildes.* (1925); *Hegel. Sein Wollen und sein Werk I–II* (1929–1938); *Der Mond braust durch das Neckartal* (1935)] *Hegel. Sein Wollen u. sein Werk I.* – 1928; Glockner, H. [Hermann Glockner (1896–1979) – német filozófus, történész – Erlangenben doktorál (1919); Heidelbergben habilitál (1924); professzor Giessenben (1933) – műveiből: *Hegel lexikon I–IV.* kötet (1929–1935); *Hegel művei 26 kötetben* (1927–1940); *Das Abenteuer des Geistes* (1938); *Vom Wesen der deutschen Philosophie* (1941)]; *Hegel* – 1929; Rosenzweig, Fr. [Franz Rosenzweig (1886–1929) – német-zsidó teológus, vallásfilozófus, egzisztencialista filozófus, történész – előbb orvostudományt (1905), majd modern történelmet és teológiát tanul; egyetemista Göttingában, Münchenben és Freiburgban; Heidelbergben filozófiával foglalkozik; mestere Friedrich Meinecke (1862–1954), nála doktorál Freiburgban (1912); Berlinben a Judaista Tudományok Főiskoláján (Hochschule für die Wissenschaft des Judentums) Hermann Cohennel (1842–1918) tanul és dolgozik együtt; habilitál (1920); Frankfurtban a Freie Jüdische Lehrhaus-ban Martin Buberrel (1878–1965), Eduard Strauss-szal (1876–1952), Ernst Simon Hebrew-vel (1899–1988), Siegfried Kracauerrel (1889–1966) és Erich Pinchas Fromm-mal (1900–1980) együtt dolgozik – műveiből: *Der Mensch und sein Werk. Gesammelte Schriften I–IV;* *Das älteste Systemprogramm des deutschen Idealismus* (1918); *Bildung und kein Ende* (1920); *Hegel und der Staat I–II* (1920); *Stern der Erlösung* (1921); *Das Büchlein vom gesunden und kranken Menschenverstand* (1922), *Die Schrift und Luther* (1926); *Zweistromland: Kleinere Schriften zur Religion und Philosophie* (1926); *Zur jüdischen Erziehung: 3 Sendschreiben* (1937)]; *Hegel und der Staat* 2 köt. – 1920; Entner, P. [Paul Entner]: *Hegels Ansichten über Erziehung* – 1905; Ehlert P.: *Hegels Pädagogik dargestellt im Anschluss an sein philosophisches System* – 1912; Giese, Gerh. [Gerhard]: *Hegels Staatsidee und der Begriff der Staatserziehung* – 1926; Mackenzie, M. [Millicent Mackenzie]: *Hegel's educational theory and practice* – 1911 [1909]; Prohászka Lajos [1897–1963]: *Hegel – M. Paedagogia*, 1931, 139–202. p.

<sup>232</sup> [stílusos: valamilyen helyzethez illő; tetszetős].

<sup>233</sup> [theodicea: a világban meglévő bajok és a rossz megnyilvánulásai ellenére Isten jóságát bizonyítani kívánó vallásos elmélet; a világi bajok megszűnését, megszüntetését szellemi, vagy anyagi erő (alapjelenség) működéséhez kötő elmélet].

<sup>234</sup> *Vorlesungen*, 53. p.

velősködött, azután a jénai egyetemen magántanár, később rendkívüli tanár lett. A napóleoni háborúk egyelőre véget vetettek egyetemi pályájának: a nürnbergi gimnáziumnak lett igazgatója és filozófia-tanára. Nyolc évig folytatta itt áldásos szervező, tanító és vezető tevékenységét, melynek irodalmi gyümölcsei az egyes iskolai évek befejeztével tartott pedagógiai érdekű beszédei. Az 1816-ik évben, mikor már Európa-szerte elült a nagy vihar,<sup>235</sup> egyszerre három egyetem (Berlin, Heidelberg és Erlangen) ajánlotta fel neki a filozófiai tanszékét. Heidelbergát választotta, ahonnan azonban kétévi működés után, 1818-ban Berlinbe ment. Itt az új porosz egyetemen tanított példátlan sikerrel egészen 1831-ben bekövetkezett haláláig.

## 19. Az állam szerepe a köznevelésben.

E siker titka nemcsak Hegel tanítói személyiségében, a rendszer szuggesztív<sup>236</sup> erejében, a mester gondolatművének újszerűségében vagy architektonikus<sup>237</sup> felépítésében rejlik, hanem abban a tekintélyben is, melyet filozófiája az uralkodó körök egészen kivételes támogatásának köszönhetett. A bécsi kongresszus után Európára, de elsősorban Németországra súlyosan ránehezedett Metternich<sup>238</sup> politikai rendszere, mely a szellem minden szabadabb nyilvánulását csakis állami ellenőrzés mellett, az állami rend<sup>[62]</sup> áthághatatlan korlátai közt tartotta jogsultnak. A hatalom birtokosai azzal a liberalizmussal<sup>239</sup> szemben, mely az Ifjú Németország<sup>240</sup> berkeiben már erősen bontogatta szárnyait, hamar felismerték azt a támasztékot, melyet Hegel filozófiájában találtak: hiszen rendszerének egyik alap gondolata, hogy csakis az állam, a szubjektív akarathoz és az eszes akarathoz ez az egyesülés lehet a szó teljes értelmében erkölcsi társas közösség.<sup>241</sup> A családnak alapvető erkölcsösítő jelentőségét természetesen Hegel is vallja. A család egysége és az a szeretet, mely az egységet áthatja, szerinte is a jó nevelés első feltétele, mert – mint mondja – „az erkölcsiséget, mint érzelmet kell beoltani” a kis gyermekbe. Döntő szerepe azonban az államnak van, minden vonatkozásban s így a nevelésben is. Csakis az államban élvezi az egyén a teljes szabadságot, mert az állami hatalom korlátozásai egyúttal biztosítékai és feltételei a szabadságnak. A világtörténelem csak olyan népekkel foglalkozik, melyek államot alkottak. A világtörténet ott kezdődik, hol már van állam. Az

<sup>235</sup> [Az európai szövetségek Napóleont, előbb a lipcsei ún. „népek csatájában” (1813. október 16–19.), majd a waterlooi csatában végleg legyőzik (1815. június 18.). Ezzel a közel két évtizedes európai háborúorozat befejeződik. A Bécsi kongresszuson (1814–1815) a nagyhatalmak újra rendezik Európa politikai térképét. Megalakul az ún. Szent Szövetség. A következő időszak (1848-ig) nagyobb háborúk és forradalmak nélküli idő az európai politikában; a Szent Szövetség legtöbb forradalmi megmozdulást, még kezdeteiben sikeresen letör.]

<sup>236</sup> [sugalmazó, sugalló, ösztönző, kényszerítő, ellenállhatatlan hatású, elhithető erejű].

<sup>237</sup> [itt: a szigorú szerkezeti-logikai rendnek megfelelően felépített; művészi felépítésű, logikai–művészi arányú].

<sup>238</sup> [Klemens Wenzel Nepomuk Lothar Fürst von Metternich-Winneburg-Beilstein (1773–1859) – osztrák államférfi, a Habsburg Birodalom kancellárja, 1848. március 18-án mond le; a 19. század első felének, a Napóleon utáni időszaknak, egyik legbefolyásosabb diplomataja; a konzervatívizmusnak egyik megalapozója, teoretikusa, és egyúttal sikeres gyakorlati politikus; ilyen szempontból a korát messze megelőző szellemű egyéniség; a bécsi kongresszuson (1814–1815), majd utána, az ún. Szent Szövetség megteremtésében és életében, döntő diplomáciai szerepet játszó személyiség].

<sup>239</sup> [szabadelvűség eszméje; európai megjelenése idején, a 17–18. században, a feltörekvő polgárságnak a polgári szabadságjogokért alkotmányos úton küzdő, a feudalizmus ellen irányuló politikai mozgalma; a liberalizmus többértelmű szó, s mint politikai mozgalmat megjelölő szó is jelentős változatokat, különböző politikai törekvéseket jelöl az európai politika történetében; a pedagógiában ugyancsak használatos kifejezés: pedagógiai liberalizmus – ehhez a szóösszetételhez, jelentésében ugyancsak különböző fogalmi tartalmak társulnak].

<sup>240</sup> [Ifjú Németország – Junges Deutschland – német írói, költői, gondolkodói csoport; a német területeken a feudális viszonyok megszüntetéséért, az 1830-as évektől új társadalmi rend kialakításáért, a német egységért harcolnak; a radikális, forradalmi eszméiket az irodalom segítségével hirdetik. A mozgalom Heinrich Heine (1797–1856); Karl Gutzkow (1811–1878); Heinrich Laube (1806–1884); Georg Büchner (1813–1837) és mások írásaival indul. – Vormärz című lapjuk (1835–1848) szerepet játszik az 1848-as német forradalom előkészítésében; kapcsolatba kerülnek az Ifjú hegelianusokkal, akik közé tartozik: Karl Heinrich Marx (1818–1883), Friedrich Engels (1820–1895) – német filozófus, gyáriparos és Ludwig Andreas von Feuerbach (1804–1872) – német filozófus és antropológus.].

<sup>241</sup> „Der Staat ist das vorhandene, wirklich sittliche Leben. Denn er ist die Einheit des allgemeinen wesentlichen Willens und des subjektiven... und das ist die Sittlichkeit.” „... Man muss ferner wissen, dass allen Wert, den der Mensch hat, alle geistige Wirklichkeit, er allein durch den Staat hat. Der Staat ist die göttliche Idee, wie sie auf Erden vorhanden ist.” – Vorlesungen über die Philos. der Gesch. 77–78 p.

ember minden értékessége, minden szellemi valósága az államban van. „Az állam az isteni eszme, miként itt a földön előttünk van.” Hogy az állami mindenhatóság jogosultságának ilyen bölcséleti megokolása az akkori kormányrendszer mellett mily hatással lehetett a köznevelés tényleges intézményeinek szellemére, a tárgyilagos nevelői gondolkodás híveinek szemében nem lehet kétséges.

## 20. A történelem bölcselete.

Pedagógiai szempontból legfontosabb és legjellemzőbb Hegel abszolút filozófiájában az evolúció<sup>242</sup> tana. Eszerint a világtörténet nem egyéb, mint a szabadság tudatában való haladás; oly haladás, amelynek szükségszerűségét fel kell ismernünk. Ez az emberiség rendeltetése. <sup>[63]</sup> A haladás mindig és minden téren az ellentétek kiegyenlítődének eredménye. A fejlődés mindig csak antagonizmusok<sup>243</sup> legyőzésével jöhet létre. Ilyen ellentét van természet és szellem közt. A szervesen világban is benne rejlik a szellem, de öntudatlanul; az állatvilágban alig felderengő eszméletességgel, az emberben az antagonizmus teljes feloldása után teljes tudatossággal. Az alapvető különbség aközött, ami természet s aközött, ami szellem, a szabadság. A természeti ember a természeti feltételek rabja, a szellemi ember önmagának parancsol, s azzal, hogy azonosnak tudja magát az egyetemessel és a jóval, eléri igazi szabadságát. Az emberiség evolúciójának útja tehát az, hogy a természet uralmából fölemelkedik a szellem uralmához, a korlátozások világából az egyetemes érvényesség világához, még pedig egymással szervesen összefüggő, de egymástól különböző fokozatokban, melyeknek mindegyike haladást jelent a megelőzőhöz képest. Az ókori keleti népeknél csak egy ember tudta magát szabadnak (a despota<sup>244</sup>), a görögöknél és rómaiaknál sokan, de nem valamennyien, mert e népek óriási többsége rabszolga; csak a kereszténység, mint nagy nevelő iskola juttatta szabadságának tudatára az emberiséget, mint ilyent, nemzetekre és népekre való tekintet nélkül. A kereszténységnek köszönhető az örök értékek diadala. A fejlődés fokozatai az egyénekéhez hasonlóan követik egymást: az emberiség gyermekora, ifjúkora, férfikora és aggkora. A haladásnak gondolata vonul végig Hegel történetbölcséletén.

Pedagógiai alkalmazásában ez a gondolat a következő eredményekhez vezet: bölcselönket. Az ember az univerzumnak egy része: egy és ugyanaz az univerzummal. De élete elején ez az összefüggés csak önfeledten és mintegy potencialiter<sup>245</sup> él benne, mert még túlsúlyban van a természeti, állati elem; a nevelés segítségével válik benne lassan és fokozatosan tudatossá az univerzummal való egysége; a lappangó szellem a nevelés által lesz virtuálissá;<sup>246</sup> a nevelés folyamán jut az ember lépésről lépésre annak tudatára, hogy megismerés, erkölcs és vallás az ő igazi szellemi természetéhez, szellemiségéhez tartozik. A nevelés az, melynek ez a tudatossá válás köszönhető. A jellemzilárdság nem születik velünk, nekünk magunknak kell akarattal megszerezni. (Die Festigkeit des Charakters ist keine so <sup>[64]</sup> angeborene, wie die des Naturels, sondern eine durch den Willen zu entwickelnde.) E feladatunk megoldásának alapja a nevelés. A nevelő segíti meg a növendéket, hogy legyőzze a természet és szellem antitézisét.<sup>247</sup> A nevelés felszabadító tevékenység; felszabadítja az egyénben rejlő szellemet a természet béklyóiból. Ez a felszabadító funkció kívánja meg a fegyelmezést és oktatást, általában a nevelői eljárásokat.

<sup>242</sup> [fejlődés; a természet és a társadalom egyik mozgásformája; szüntelen, fokozatos, ugrás nélküli mennyiségi és minőségi változás].

<sup>243</sup> [kibékíthatatlan ellentmondás, ellentét/ellentétesség; ellentétes viszonyok, harc].

<sup>244</sup> [kényúr, zsarnok].

<sup>245</sup> [lehetőség szerint; közvetve hatásában megnyilvánulóan].

<sup>246</sup> [itt: élően, valóságosságában létező; vélhetősként létező, benne rejlő].

<sup>247</sup> [ellentétel; valamely tétellel szembeállított, azt tagadó tétel].



A pedagógia az a művészet, mellyel az embereket erkölcsösekké tesszük (Die Pädagogik ist die Kunst die Menschen sittlich zu machen). A nevelés az embert természetes lénynek veszi s megmutatja az utat, hogy újjászülessék, vagyis hogy első természetét második szellemi természetévé változtassa át, úgyhogy az, ami szellemi, megszokássá (habituálissá) váljék.

A szellemet arra kell képesíteni, hogy különlegességeiről letegyen, hogy az egyetemest megismerhesse és akarhassa... A léleknek ezt az átformálását (dies Umgestalten der Seele) nevezhetjük csak nevelésnek (nur dies heist Erziehung).

Ekként tanulja meg a növendék magát azonosítani az egyetemes törvénnyel; ekként válik képessé arra, hogy az eszmék világában éljen, azaz magasabb rendű életet éljen.

## 21. A klasszikus nyelvek és irodalmak.

Erre a szellemi életre készít elő Hegel szerint a gimnázium (nem a reáliskola, melyet Hegel kizáróan a gyakorlati élet iskolájának tekint), első sorban klasszikus nyelvi és irodalmi tanulmányaival, melyek Hegel szerint legalkalmasabb eszközei annak, hogy a gyermek és ifjú mintegy önmagából kilépjen (Selbstentäusserung) egy tőle távol eső, lezárt, a jelen idők szenvedélyeitől és előítéleteitől ment, érdekeltség nélkül való világba s ezzel ráeszméljen az egyetemesre, az egyetemessel való összefüggésére. A legnagyobb rajongással szól az antik kultúráról, melyben a fiatal nemzedéknek semmi mással nem pótolható művelődési alapját látja. Mintha a neohumanizmus ihletett szószólóját (Herdert<sup>248</sup>) hallanók a következő sorokban:

Ezeknek a mesterműveknek tökéletessége és gyönyörűsége legyen az a szellemi fürdő, az a profán<sup>249</sup> keresztség (die profane Taufe), mely a léleknek az ízlésre és tudományra vezető<sup>[65]</sup> első és el nem vesztendő tónusát<sup>250</sup> és színezetét megadja s ehhez a felavatáshoz (zu dieser Einweihung) nem elégséges a régiekkel való általános, külsőleges ismeretség hanem kell, hogy táplálékunk és lakásunk legyen önáluk, hogy levegőjüket, képzeteiket, erkölcsüket, sőt ha úgy tetszik, tévedéseiket és előítéleteiket is magunkba szívjuk s ekként ebben a legszebb világban, amely valaha volt, otthonossá váljunk. Ha az első paradicsom az emberi természet paradicsoma volt, akkor a második, a magasabbik paradicsoma az emberi, szellemnek, mely szép természetességében, szabadságában, mélységében és derült voltában olyan, mint mikor a menyasszony kilép kamarájából (wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist das zweite, das höhere, das Paradies des Menscheingeistes, der in seiner schönen Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer hervortritt).

## 22. Egy pedagógiai rendszer Hegel szellemében.

Hegel egyik követője *Rosenkranz Károly* (1800–1879)<sup>251</sup> a mester jog- és állambölcseletének kiegészítéseként 1848-ban egy könyvet tett közzé e címmel: *Pedagógia mint rendszer*.<sup>252</sup> Azért írta meg, mert – mint az előszóban mondja – Niemeyer,<sup>253</sup> Schwarz,<sup>254</sup> Herbart és Beneke<sup>255</sup>

<sup>248</sup> [Johann Gottfried von Herder (1744–1803)].

<sup>249</sup> [itt: mindennapi, természetes; közönséges, köznapi].

<sup>250</sup> [itt. viselkedési (beszéd és gondolkodási) modor].

<sup>251</sup> [Johann Karl (Carl) Friedrich Rosenkranz (1805–1879) – evangélikus teológus, filológus, filozófus – Berlinben (1824), Hallban (1826) és Heidelbergben (1928) teológiát és filozófiát tanul; Spinoza (1632–1677), Hegel és Schleiermacher filozófiájával foglalkozik; doktorál és habilitál; két évig a hallei egyetemen oktat, majd 1833-ban a königsbergi egyetemen, mint Herbart utódja, a filozófiai tanszék professzora lesz; 1848–1949 között Berlinben él, de már 1850-ben visszatér a königsbergi egyetemre, ahol haláláig az egyetem professzora marad – műveiből: *Geschichte der deutschen Poesie im Mittelalter* (1830); *Der Volksgesang: die Lieder der Liebe, die Lieder des gemeinen Wesens, die politischen Lieder bis 1830*; *Encyklopädie der theologischen Wissenschaften* (1831); *Kritik der Schleiermacherschen Glaubenslehre* (1836); *Kritische Erläuterungen des Hegelschen Systems* (1840); *Geschichte der Kant'schen Philosophie* (1840); *Königsberger Skizzen* (1842); *Georg Wilhelm Friedrich Hegels Leben* (1844); *Goethe und seine Werke* (1847); *Die Pädagogik als System* (1848); *Ästhetik des Hässlichen* (1853); *Meine Reform der Hegelschen Philosophie* (1858); *Wissenschaft der logischen Idee I–II* (1858–1859); *Diderots Leben und Werke I–II* (1866); *Erläuterungen zu Hegel's Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften* (1870); *Hegel als deutscher Nationalphilosoph* (1870); *Politische Briefe und Aufsätze 1848–1856* (1919)].

<sup>252</sup> *Pädagogik als System – Königsberg, 1848, 223 p.*

<sup>253</sup> [August Hermann Niemeyer (1754–1828)].

neveléstani műveiben nem érvényesül <sup>[66]</sup> eléggé a logikai<sup>256</sup> elem s különösen nem következetes ezeknek az elméleteknek a szisztematikája<sup>257</sup>. Élesebben elhatároló felosztási alapot keresett a pedagógia számára s ezt (a könyv szerkezetéből és gondolatmenetéből ítélve) Hegel szellemi alkotásában vélte feltalálhatni, mégpedig nemcsak ennek a filozófiának általános koncepciójában, hanem az ész amaz önkifejlődésében, mely Hegel rendszerén, mint hármasság (tézis, antitézis és szintézis<sup>258</sup>) végigvonul.

A könyv e szerint három főrészből áll:

- Az első szől általában a nevelés mivoltáról, tehát: fogalmáról, formáiról és hatáiról.
- A második főrész a nevelés „különleges elemeit” tárgyalja: a fizikai, értelmi és gyakorlati nevelést, melyeknek mint diszciplínák megfelelnek:
  - az ortobiotika<sup>259</sup>,
  - didaktika és
  - pragmatika<sup>260</sup>.
- Az ortobiotika ágai:
  - a dietetika<sup>261</sup>,
  - gimnasztika<sup>262</sup> és
  - szexuális<sup>263</sup> pedagógia.

---

<sup>254</sup> Schwarz (Friedrich Heinrich Christian – 1766–1837) – német, evangélikus teológus, pedagógus, lelkész [Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766–1837) – apja Giessenben lelkész és teológiatanár; egyetemi tanulmányait Giessenben végezi; előbb Münsterben lelkész és nevelő; 1804-től haláláig, Heidelbergben a teológia, az etika és a pedagógia professzora; a lánynevelés elméletével és gyakorlatával is foglalkozik] sokat olvasott, gyakorlati útmutatásokban gazdag művei: *Erziehungslehre* – Leipzig, 1802–1803 és *Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik* – Heidelberg, 1805, melynek 4. kiadását átdolgozta Curtmann e címmel: *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts* – 1846–1847; Rosenkranz nyilván erre a kiadásra hivatkozik.

<sup>255</sup> *Benekének* (Friedrich Eduard) [Friedrich Eduard Beneke (1798–1854) – német filozófus, pszichológus, pedagógus] *Erziehungs- und Unterrichtslehre* című két kötetes művéről van szó, melynek első kiadása Berlinben 1835-ben jelenik meg [a 2 kötet 1835–1836-ban jelenik meg] (Használok a 2. 1842-dik évi kiadást). Beneke szerint a lélek organizmus, számos anyagtanulmányok rendszere. Ezek az ősi erők (Urvermögen) a külvilág okozta hatásokra reagálva nyomokat (Spuren) hagynak hátra. E nyomoknak s a belőlök eredő készségeknek a cél szerint való befolyásolása a nevelés feladata. Az erkölcsöt Beneke az érzelmekre alapítja s a determinizmus [meghatározottság, szükségszerűség elve; az események, jelenségek szükségszerűen összefüggését, okozati meghatározottságát valló felfogás] felé hajlik. A lélektanra és erkölcsstanra, mint alapra, helyezi az író pedagógiáját, mint Herbart, kivel egyetért a lelki tehetségek tanának elvetésében s a lelki jelenségeknek, mint erőknek elgondolásában, de miként maga mondja, (I. 30. p.) nem követi Herbartot a lélektan metafizikai megalapozásában és matematikai módszerében. Beneke kizárólag a belső tapasztalathoz kapcsolja a maga lélektanát és lelki jelenségeket mintegy természet-tudományi módszerek analógiája szerint igyekszik értelmezni (*Erfahrungseelenlehre*, 1820 és *Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft*, 1833). Neveléstani rendszere is lényegesen eltér a Herbartétól. A „nevelő oktatás”-ról például nem tud. Műve egyébként sok értékes részletet tartalmaz (l. a kedélyképzésről szóló fejezeteket), de egészben véve nagyobb hatása nincs. [Beneke pszichológusi munkásságának, műveinek hatása, a pszichológia tudomány kialakulására jelentősebb, mint a neveléstudományra. A Fináczy által említett műveken kívül pl. *Die neue Psychologie* (1845); *Pragmatische Philosophie oder Seelenlehre in der Anwendung auf das Leben* (1850); *Lehrbuch der pragmatischen Psychologie* (1853)].

<sup>256</sup> [gondolati, gondolkodás-elméleti].

<sup>257</sup> [rendszerint].

<sup>258</sup> [Hegel filozófiai rendszerének alapfogalmai: tézis: az eszme; antitézis: a természet; szintézis: az önmagára találó szellem; – a hégeli filozófia megértését e 3 kategória megismerését feltétlenül megkívánja].

<sup>259</sup> [Rosenkranz elméletének terminus technikus – ortobiotika: az orto+boitikus tényezőknek, vagyis az élőlényeket (így az embert is) az élő környezet felől érő helyes, egyenes, elődleges hatások elmélete].

<sup>260</sup> [a jelrendszerek és az ezeket emberi kapcsolatokban használó jelentéstani tudományág; a nyelvi jelenségek a jelentésnek a beszédhelyzettől, a beszélők korábbi ismereteiből, a köztük lévő kapcsolatból stb. folyó összetevőivel foglalkozó tudományág].

<sup>261</sup> [Rosenkranz terminus technikus – dietetika – diatetika – itt: a helyes és célszerű táplálkozással foglalkozó tudományág].

<sup>262</sup> [testgyakorlás].

- A didaktika szól
  - a lélektani feltételekről,
  - a logikai feltételekről és
  - az oktatás három leglényegesebb kérdéséről (az oktatás alanyai, a tanulás aktusa, a tanítás módozatai).
- A pragmatika (a Praktische Philosophiera vagyis etikára emlékeztető sajátos műszó) tárgya az akarat nevelése, vagyis (Kant nyomán) a külső magatartást szabályozó civilizálás,<sup>264</sup> a kötelességekre és erényekre készítő moralizálás és a legmagasabb eszményhez vezető vallási nevelés.

Mind az oktatás, mind az akaratnevelés azt a menetet követi, melyet a növendék értelmi fejlődése megjelöl. Ebben a fejlődésben ugyanis három időszakot lehet megkülönböztetni. A kis gyermek intuitív,<sup>265</sup> a nagyobb imaginatív<sup>266</sup> és az ifjú logikus lény. Szemlélet, képzet, fogalom.

A könyv harmadik főrésze a nevelés egyes rendszereiről szól, s szintén három fejezetre oszlik:

- a) a nemzeti nevelés (passzív, aktív és egyéni nevelés).
- b) a teokratikus<sup>267</sup> nevelés.
- c) a humánus nevelés.

Az elméletnek ez a tagolása logikai szempontból kétségtelenül világos és tetszetős. De ha a részleteket tekintjük, súlyos<sup>167]</sup> szervi hibákra akadunk. A legsúlyosabb szerintünk az, hogy a szerző a nevelés funkciói között való összefüggést egyáltalán nem látszik ismerni. Az értelmi nevelés (oktatás) csakis az értelem kiművelését, a gondolkodás fejlesztését veszi célba és semmi egyebet. Hiány, hogy az oktatásról szóló részek nem hatolnak bele a dolgok lényegébe és fölötté hézagosság: sem a művelődési anyag kiszemelése és elrendezése, sem feldolgozása rendszeres és kimerítő méltatásban nem részesül. Ellenben minden részletben megnyilvánul a szerzőnek túlzott szkematizáló<sup>268</sup> hajlandósága. A testi nevelés korában is már találkozunk vele: a kisebb gyermek tanuljon meg járni, futni, ugrani, a nagyobb gyermek emelni, lendíteni és dobni, az ifjú úszni, lovagolni és vívni. Ez a hármasság az oktatásról szóló fejezetekben is érvényesül. A tanulásnak három mozzanata van: egy mechanikus, egy dinamikus<sup>269</sup> és egy oly mozzanat, melyben a dinamikus elsajátított ismeret mechanikussá válik (azaz: hegeli értelmezéssel: önmagába visszatér). Az oktatás feladata, hogy a gyermeket pontosságra szoktassa, figyelmét felkeltse, és mechanikusan megerősítse azt, amit a figyelem eredetileg megragadott. Mindezek az osztályozások és megállapítások nagyon különböző értékelést engednek meg. Sok szó fér az erkölcsi nevelésre vonatkozó fejtegetésekhez is. Azok például, kiknek álláspontja szerint minden nevelésben az erkölcsi szempontnak kell mindenek fölött uralkodnia, erősen kifogásolhatják, hogy az író a nevelés általános feladatát merőben formálisan határozza meg; a feladat szerinte az egyesben immanenter<sup>270</sup> meglevő elméleti és gyakorlati ész kifejlesztése. Az erkölcsiség, úgymond, nem tűzhető ki célul, mert érintetlenül hagyja az értelmet. Végül, nem mindenki fog egyetérteni a szerzővel abban, hogy az erkölcsiség legfőbb kritériuma a kötelességteljesítés. Gondolatmenete ez: A gyermeknek azért kell engedelmes-

<sup>263</sup> [nemi, a nemi étellel kapcsolatos, rá vonatkozó].

<sup>264</sup> [a „civilizáció” szó és származékai nagyon sokféle fogalmi jelentéshez kapcsolódnak – itt: egy társadalom változásának és anyagi műveltségének elért magasabb fokára juttatás (egyén, társadalom); kiművelődés, kifinomulás].

<sup>265</sup> [ösztönös megérzés, felismerés eredménye; az igazság előzetes, közvetlen élményszerű felismerésének eredménye].

<sup>266</sup> [itt: képzelettel dolgozó, képzeleti tevékenységgel jellemezhető – imaginárius: képzelt, képzeletben létező – imaginábilis: elképzelhető].

<sup>267</sup> [elméleti, az elméleti megismerés].

<sup>268</sup> [itt: sematizáló: előre megadott, vagy kigondolt rendezőelv, rendezési forma szerint alakít, rendez, legtöbbször egyszerűsít].

<sup>269</sup> [mozgékony, mozgásban jelentkező].

<sup>270</sup> [itt: belsőleg benne rejlő, benne létező – immanens: benne rejlő, belsőleg hozzá tartozó, természetéből következő].

kednie, mert ez neki kötelessége. Amit a kötelesség parancsol, azt az erény megvalósítja. Minden erény egyformán értékes. Az erény létrejöttének leghatékonyabb módja a gyakorlás (asztkézis<sup>271</sup>); az erénygyakorlás eredménye a jellem. Az a benyomás keletkezhet itt, mintha az író a jellemképzés útját nagyon is rövidnek és egyszerűnek látná. S ez a benyomás erősödik, ha elolvassuk a következő helyet: <sup>[68]</sup>

A pedagógiának a szabadság és erkölcsiség fogalmát csak arról az oldalról kell megállapítania, hogy eljárásának *technikáját* hangsúlyozza, és egyúttal bevallja, hogy itt, ahol tiszta önelhatározás nélkül semminek sincs értéke, legnagyobb mértékben tehetetlen (137. §).

Nagyon figyelemre méltók ellenben azok az aránylag bővebb fejtegetések, melyek a vallásos nevelésről szólnak. Ezeket ekként foglalja össze a szerző:

Ha egybevetjük a vallásosságnak elméleti és gyakorlati kiművelését, kiviláglik belső megegyezésök. Az érzelem, mint közvetlen megismerés és a (vallásos) érzéknek kegyeletté lett megszentelése; a fantázia a maga képzeteinek széles körével, úgyszintén a kultusz az ő ünnepies ténykedéseinek szimbolikájával; végül a vallás fogalma és a sorssal való megbékülés, mint a történet nyomása alól való belső megszabadulás – megfelelnek egymásnak. Ha ezt a párhuzamosságot összefoglaljuk, megkapjuk azt a menetet, melyet a vallásnak a maga történeti folyamatában követnie kell, amennyiben

1. mint természetes vallás indul meg,
2. mint történeti meghatározás halad tovább és
3. ezt (a meghatározottságot) a vallás ésszerűségében feloldja. Ezek a stádiumok minden emberre várnak, ha ugyan eljut odáig, hogy vallásosságában teljesen kiélje magát (169. §).

Rosenkranz könyvének utolsó részei, mint említők, a köznevelés különböző típusait jellemzik, amint azok a történet folyamán kialakultak. Ezek a részek Hegel történetfilozófiai felfogásának hű kifejezői és szellemtörténeti szempontból tagadhatatlanul értékesek, de van közöttük néhány olyan is, melyben az író ítélkezése nem oldható fel az egyoldalúság vádjá alól (például szolgálhat a szerzetesi nevelés típusának rajza).

Az ismertetett elmélet a maga eredetiségében érdekes kísérlete a szigorú rendszerezésnek, s mint ilyen, néhány későbbi írónak (pl. Stoyinak) figyelmét felkeltette, de szélesebb körű és messzebb hatást nem tett. A logiczizmus, ha szertelenné válik, elveszti meggyőző erejét.<sup>272</sup> <sup>[69]</sup>

<sup>271</sup> [itt: lemondó, szinte önsanyargatóan ismétlődő gyakorlás; az erkölcsi tökéletesség elérésének módját az élet örömeitől való lemondásban és az önsanyargatás tanához, felfogásához kapcsolódó magatartás].

<sup>272</sup> Hely szűke miatt csak röviden (s nem bírálva) emlékezem meg itt egy másik hegeliánus bölcselőnek, Thaulow Gusztávnak [Gustav Thaulow (1817–1883)] mestere szellemében alkotott vázlatos pedagógiai elméletéről, melyet 1845-ben adott ki e címmel: Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik – Berlin, 212 p. Szerinte a pedagógiatudományos jellege a szabadság fogalmában immanenter [immanensen, belsőleg] benne rejlik. Az ember lényege a szellemtől ihletett tudatos szabadság, vagyis az, hogy az ember lehet másfolyan is (Anders sein können), de nem szükségképpen (Anders sein müssen). A természetben ez a szabadság nincsen meg. Az emberben a szabadság – Istennel való közössége miatt – csakis erkölcsi tökéletességre irányulhat, melyet erkölcsösítéssel lehet csak megközelíteni, mint ahogyan ez a folyamat az emberiség fejlődéstörténetében megy végbe. A pedagógiának alapja e szerint az emberiségnek az isteni gondviseléstől vezetett egyetemes története. A pedagógia 3 részre oszlik: az első a neveléstörténet bölcsellete (keleti, görög–római, germán világ). A második az emberről szólótan (az ember antropológiai [embertani] és lélektani fejlődése; az ember etikai és politikai bázisa [alapja]; az ember erkölcsi fejlődése). A harmadik rész az ember neveléséről szól, melynek menete három fejlődési fokhoz igazodna: 1. A szubstancialitás [minden létező legáltalánosabb, legbensőbb lényege, alapvető sajátossága] időszaka, mikor az egyén csupán érzeteinek hatása alatt cselekszik, öntudatlan közösségben érzi magát a természettel. 2. A szubjektivitás, vagyis moralitás (Moralität) állapota, mikor az egyén a jót szubjektív meggyőződésből teszi meg. 3. Az erkölcsiség (Sittlichkeit) szaka, mikor az egyén objektíve cselekszi meg az önmagában való jót (das an und für sich seiende Gute). Az első időszak a családi, a másik kettő az állami nevelésben folyik le. – Thaulownak egyéb idevágó művei: Notwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf der Universität – 1845; Schule der Zukunft – 1846; Plan einer Nationalerziehung – 1848; Gymnasialpädagogik im Grundriss – 1857.

## 23. Fröbel, Friedrich Wilhelm August (1782–1852)

pedagógiáját<sup>273</sup> erős kötelékek fűzik Pestalozzihoz. Egyik legmegértőbb és leglelkesebb híve, Diesterweg<sup>274</sup> joggal jegyezhetette meg, hogy „aki Fröbel irányát és elméletét elveti, az elveti

<sup>273</sup> Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, herausgegeben von Wilh. Lange, 3 kötet – Berlin, 1874<sup>2</sup> [Friedrich Wilhelm August Fröbel életének adataiból – Oberweissbachban kezdi iskoláit (4 éves polgári); Stadtilmben (Thüringia) egy erdészeten dolgozik; gazdálkodó, erdész szeretne lenni (1771–1799); Jénában újra tanulni kezd, matematikát és természettudományokat, közben dolgozik is (1799–1801); Frankfurtban nevelő–tanító egy középiskolában (Musterschule), Pestalozzi (1746–1824) pedagógia elveit igyekszik alkalmazni (1805–1806); magántanító, három fiú nevelője (1806); először látogatja meg a svájci Yverdonban (Iferten) Pestalozzi intézményét (1806 ősz); Yverdonban Pestalozzi tanítványa és egyben két fiú magánnevelője (1808–1810); tanulmányait folytatni Göttingenbe és Berlinbe megy, ám tanulmányait nem befejezi be, nem vizsgáik és nem szerez bizonyítványt; nevelő a berlini Plamannschen Iskolában (Plamannsche Erziehungsanstalt internátussal egybekötött gyermeknevelő-intézet, amit 1805-ben Johann Ernst Plamann (1771–1834) alapított és Pestalozzi nevelési elvei alapján működik), az intézmény tevékenységével hazafias központ is (1811–1813); részt vesz a francia megszállók elleni szabadságharcban; a Lützow-szabadcsapatban (Adolf Wilhelm Freiherr von Lützow (1782–1834) harcol s ott megismerkedik meg Wilhelm Middendorf (1793–1853) teológus, pedagógussal és Heinrich Langenthal (1792–1879) pedagógussal (1812–1813); a háború után a berlini Ásványtani Múzeumban asszisztens; megalapítja Griesheim alsóvárosában (Thüringia) a „Allgemeine Deutsche Erziehungsanstalt” (előfutára a Landerziehungsheimeknek – a 19 század végén, a német területeken általánosan megjelenő bentlakásos nevelőintézetek elnevezése; az első Landerziehungsheimet Hermann Lietz (1868–1919) 1898-ban alapítja; 1892–1894 Lietz Jénában a Wilhelm Georg Rein (1847–1929) vezette egyetemi gyakorlóiskolában tanár, Gustav Wynekennel (1875–1964) és Elisabeth Friederike Rottennel (1882–1964) is kapcsolatot tart) nevű intézményét (1816. november 13.); átteszi griesheimi intézményét a Rudolstadthoz közeli Keilhauba, a két alapítótárs Wilhelm Middendorf és Heinrich Langenthal is vele tart (1817); megjelenik a Die Menschenerziehung I. (1826); Svájcba költözik a Lutzern-kantoni Wartenseeben nevelőintézetet alapít, ami Willisauba költözik (1831–1833); árvaház vezetője a bern-kantoni Burgdorfban (1835–1836); játékeszköz-gyártásba kezd a thüringiai Blankenburgban (1837); megnyitja Blankenburgban az első német óvodát (Spiel- und Beschäftigungsanstalt), Kindergartent (1840. június 28.); óvónőképzést szervez (Kindergärtnerinnenkurse) Blankenburgban (1842); Bad Liebensteinbe költözik (1849); Bad Liebenstein mellett a szász-meiningeni kormány által átengedett marienthali kastélyban megnyílik az első német óvónőképző intézet (1850 május); Poroszországban Karl Otto von Raumer (1805–1859) kulturális miniszter betölti a Fröbel-féle óvodák alapítását és működését, más német állam is követi a poroszokat (1851. augusztus 7.) – műveiből: An unser deutsches Volk (1820); Durchgreifende, dem deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund- und Quellbedürfnis des deutschen Volkes (1821); Die Grundsätze, der Zweck und das innere Leben der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau bei Rudolstadt (1821); Die allgemeine deutsche Erziehungsanstalt in Keilhau betreffend (1822); Über deutsche Erziehung überhaupt und über das allgemeine Deutsche der Erziehungsanstalt in Keilhau insbesondere (1822); Fortgesetzte Nachricht von der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau (1823); Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau (1826); Die erziehenden Familien. Wochenblatt für Selbstbildung und die Bildung Anderer (1826); Nachricht und Rechenschaft von dem deutschen Kindergarten in Blankenburg und in Keilhau (1843); „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!” Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitslebens (1844); Friedrich Fröbels Wochenschrift. Ein Einigungsblatt für alle Freunde der Menschenbildung (1850); Anleitung zum rechten Gebrauch der dritten Gabe des entwickelnd erziehenden Spiel- und Beschäftigungsganzen: des einmal allseitig getheilten Würfels „die Freude der Kinder” (1851); Die Fröbel'sche Vorschule oder die Vermittelung zwischen Kindergarten und Schule. Ein Brief Friedrich Fröbels an eine seiner Schülerinnen (Emma Bothmann) (1852)] – **Fröbels Menschenerziehung – Herausgegeben von H. Zimmermann** [Hans Zimmermann! – Fröbels Menschenerziehung – Mit einer Beilage „Grundzüge der Menschenerziehung”, Einleitung und einem Register (1913); Friedrich Fröbel und das Problem der „rhythmischen Erziehung” (1913)], Leipzig, 1913; **Hauschmann: Friedrich Fröbel, die Entwicklung seiner Erziehungs-idee in seinem Leben – Dresden, 1900**<sup>3</sup> [A. B. Hauschmann: Friedrich Fröbel: die Entwicklung seiner Erziehungs-idee in seinem Leben (1874)] – **Prüfer Joh.** [Johannes Prüfer (1883–1947) – német pedagógus, tanár – egy lipcei nőnevelő intézetben (Frauseminar) szociálpedagógiát oktat (1921–1926) – műveiből: Friedrich Fröbels Mutter- und Rose-Lieder (1911); Kleinkinderpädagogik (1913); Friedrich Fröbel (1920); Geschichte der Kleinkinderpädagogik (1923); Pädagogische Vorträge für Eltern (1925); Wie erziehen wir unsere Kinder? – Pädagogische Vorträge aus Leben und Erfahrung für Eltern und Lehrer. Unter Mitwirkung der Deutschen Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung (1929); Erziehungskunde auf Erlebnisgrundlage: Für Mütter und Erzieherinnen in Familie und Anstalt (1931)]; **Vorläufer Fröbels – Langensalza, 1911; M. A. Kuntze** [Marie-Anne Kuntze (1881–1970) – Frankfurtban egyetemi előadó; a 1933-ban áthelyezik Hildesheimbe, ott a Goethe-Intézetben (Goetheschule) oktató; a 2. világháború után az intézet igazgatója, s az intézetben dolgozik haláláig; az oktatáson és a tudományos munkán kívül irodalommal is foglalkozik, verseket ír – műveiből: Das künstlerische Gestalten von Maurits Maeterlinck dargestellt an seinen Gedichten und Dramen (1916); Friedrich Fröbel als Mensch und Pädagoge: Vorträge, gehalten in der Pfingstversammlung des Deutschen Fröbel-Verbandes (1918); Friedrich Fröbel: Ein Lebensbild nach seinen Schriften und Briefen (1932); Deutsche Sozialpädagogen sie schreiben auch Gedichte – Eine Anthologie (2001)]; **Friedrich Fröbel. Sein Weg und sein Werk – Leipzig, 1930; Compayré** [Jules-Gabriel Compayré (1843–1913) – francia neveléstörténész – a Normale Supérieure tanára (1862) – műveiből: Faculté des lettres de Toulouse. Cours de philosophie. Leçon d'ouverture (1874); Des Idées de Rabelais en matière d'éducation (1876); Curiosités pédagogiques. L'Orbilianisme, ou l'usage du fouet dans les collèges des Jésuites au dix-huitième siècle (1878); Éléments d'éducation civique et morale (1880); Histoire de la pédagogie (1880); Cours de morale théorique et pratique (1887); Notions élémentaires de psychologie (1887); Études sur l'enseignement et sur l'éducation (1891); L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant (1893); L'Enseignement secondaire aux États-Unis (1896); Cours de pédagogie théorique et pratique (1897); Herbert Spencer et l'éducation scientifique (1897); Les Grands éducateurs. Pestalozzi et l'éducation élémentaire (1902); Froebel et les jardins d'enfants (1912); J. J. Rousseau et l'éducation de la nature (1913); Les Grands éducateurs. Herbert et l'éducation par l'instruction (1904); Etudes sur l'enseignement et sur l'éducation (1907); L'Éducation intellectuelle et morale (19072)]; **Froebel et les jardins d'enfants – Paris; H. Hecker** [Hilde Hecker – Gesellschaftsspiele – Kleine Beschäftigungsbücher für Kinderstube und Kindergarten (1927)] – **M. Muchow** [Martha Muchow (1892–1933)]; **Friedrich Fröbel und Maria Montessori – Leipzig, 1927** (bő irodalmi útmutatóval) [Hecker, Hilde – Muchow, Martha: Friedrich Fröbel und Maria

Pestalozzit, s aki Pestalozzit elveti, az a nevelés és oktatás egész új irányát elveti.”<sup>275</sup> Más részről azonban, neveléstanának filozófiai megalapozásában igen nagy [70] hatással volt reá a német idealizmus (Fichte, Schelling,<sup>276</sup> Hegel, Krause<sup>277</sup>). Ezt a függési viszonyt semmi sem bizonyítja szembetűnőbben, mint Fröbel bölcselkedésének sajátos metafizikai háttere, s különösen dialektikája, mely egészen rávall az idealizmus követőjére.<sup>278</sup> Ezért talán nem jár el helytelenül a neveléstörténet írója, ha akkor, amikor a XIX. század pedagógiai elméleteit tárgyalja, az idealizmus körében helyezi el Fröbelt, mint elmélkedőt. Az idealizmusra emlékeztető döntően jellemző vonások mellett elhanyagolható mennyiséggé törpül az a nyilván romantikus hatásokra visszavezethető szimbolizmus,<sup>279</sup> mely írónk műveiben fel-feltűnik.<sup>280</sup>

Élete folyása nem volt egyenletes, s szellemi fejlődésének menetét is szakadozottság jellemzi. Csak tíz éves korában került iskolába, ahol néhány évet töltött. Azután négy esztendeig egy erdész mellé szegődött segédnek, ami egyelőre véget vetett iskolai tanulmányainak, de megnyitotta előtte az élő természet nagykönyvét. Tizenhét éves korában, különböző nehézségek

---

Montessori. Mit einer Einleitung von Eduard Spranger (19312)]; Kenyeres Elemér [Kenyeres Elemér (1891–1933) – óvodapedagógus, pszichológus, egyetemi tanár – I. a Kisérő írást]; Fröbel gyermekismerete – Pécs, 1925; N. Regman [Nicolae Regman von (1881–?)]: Fr. Fröbels Geistesart und Philosophie – Hermannstadt, 1907; H. Courthope Bowen [Herbert Courthope Bowen (1848–1909)]: Froebel and Education by self-activity – London, 1905 (bibliográfiával) [L. még – Spranger, Eduard: A pedagógiai géniusz. Eros (Vom pädagogische Genius – Sokrates, Pestalozzi, Fröbel; Eros) – Az Egyetemi Nyomda kis tanulmányok – ford. Faragó László – Egyetemi nyomda, Budapest, 1946, 26 p.]

<sup>274</sup> [Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866) – német pedagógus, az 1848 előtti években jelentős szerepe volt a német (különösen a porosz) nevelési gondolkodás alakulásában, a közoktatás, a tanítóképzés, a demokratikus tanítói mozgalmak szerveződésében – gimnazista Siegenben; Herbornban, Tübingenben jár egyetemre, mérnöknek készül, de végül a tanítói szemináriumban szerez képesítést (1811); előbb tanító Wormsban, Frankfurtban (1812), majd az elberfeldi latin iskolában tanít, míg végül a mörsei tanítóképző intézet vezetője (1820–1832); közben, rövid ideig, Frankfurtban hivatalnok (1817); tanítóképzős időszakában egyre kritikusabban vizsgálja a német iskolaügyet, sok cikkeket, több kézikönyveket ír; szerkesztője a Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht folyóiratnak (1827-től haláláig), majd a Jahrbuch für Lehrer und Schulfreundent szerkeszti (1850-től); a Rajnai Tanítók Egyesülete, Pedagógiai Társaság (1832), és a Berlini Tanítóegylet (1840) tagja; Pestalozzi (1746–1827) liberális elképzelései alapján kívánja a német nevelést, iskoláztatást átalakítani; a berlini tanítóképző igazgatója (1832–1847); kezdeményezi Pestalozzi 100 éves születésnapjának megünneplését (1846); összeütközésbe kerül az 1840-es évek porosz államának közoktatási vezetőivel és az egyházak képviselőivel; szabadságolják (1847), majd elbocsájtják az állami szolgálatból (1849); az ellene hozott intézkedéseket visszavonják (1854); a porosz képviselőház tagja, a Fortschrittspartei képviselője (1858–1866); a porosz népoktatás, népiskola átalakításáért küzd – műveiből: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer (1835); Das pädagogische Deutschland I–II. (1835–1836); Lebensfragen der Zivilisation (1836); Pädagogisches Wollen und Sollen (1857); Ausgewählte Schriften I–IV. (1877–1878)].

<sup>275</sup> Pädag. Jahrb. 1853, 250. p.

<sup>276</sup> [Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775–1854) – jelentős német filozófus – Nürtingenben és Bebenhausenben kezdi iskoláit; Tübingenben Hölderlinnel (1770–1843) és Hegellel közösen tanul, szükségesnek tartják a francia forradalmat, hatásától szellemi és társadalmi megújulást várnak (1790–1795); később, ellentétes filozófiai-politikai nézeteik miatt, egyre inkább eltávolodnak egymástól; Lipcsében egyetemista (1795–1798); Jénában (1798–1803) az egyetemen oktat, kapcsolatba kerül Fichtével, August Wilhelm Schlegellel (1767–1845), Novális-szal (1772–1801); a würtzburgi egyetem professzora (1803–1806); Münchenben folyóiratot szerkeszt, előadásokat tart (1806–1820); az erlangenit (1820–1826), majd a münchenit (1827–1841) egyetem professzora; 1841-től a berlini egyetem professzora – műveiből: Ideen zu einer Philosophie der Natur (1797); System des transcendentalen Idealismus (1800); Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit (1809); Philosophie der Mythologie (1842); Philosophie der Offenbarung (1854)].

<sup>277</sup> [Karl Christian Friedrich Krause (1781–1832) – német filozófus].

<sup>278</sup> „Minden dolog... csak akkor ismerhető meg, ha a maga nemének ellenkezőjével kapcsolódik és ezzel megtalálta egyesülését, megegyezését és hasonlóságát, s a megismerés annál tökéletesebben megy végbe, mentől tökéletesebb az ellenkezővel való összekapcsolás és egyesülés megtalálása.” (Menschenerziehung 25. §). Ez a mondat röviden jellemzi Fröbel egész módszerét.

<sup>279</sup> [jelképes ábrázolási mód, az elvont dolgoknak a látható világ formáival való érzékeltetése; a 19. század első felében, Európában egy korai szimbolizmus jelentkezik, a század végén a művészetekben, de főleg az irodalomban, megerősödő ábrázolási, eljárási forma és hozzá kapcsolódó irányzat: a művész hangulatainak, gondolatainak megsejtetésére törekszik úgy, hogy jelképekbe sűrítve közvetíti az élet bonyolult jelenségeit].

<sup>280</sup> Ez a szimbolizmus néha pusztán elmejátékká fajul. Erre példa: Fröbel hosszasan fejtegeti a német *u* hang a lényegét és tartalmát, az *e* az életet, az *a* a térbeliséget, az *i* a dolgok közepét, az *o* a teljesen befejezett dolgot, míg az *au* a külső sokféleséget, az *eu* a belső sokféleséget, a három umlaut az alaphangnak átszellemülését jelenti. Ilyenek: „*d* und *t b* und *p, g* und *k* stehen einander wie Inneres und Äusseres gegenüber.” ... „Der Laut *s* bezeichnet den Begriff des In-sich-selbst-zurückkehrens (stilus!) gleichsam das Berühren in seinen Enden; z. B. sich. selbst, Seele, Sinn” (Menschenerziehung 79. §). – A romantikusok közül különösen Novalis volt Fröbel rajongásának tárgya. Ld. Kuntze, id. m.

legyőzése után, beiratkozott a jénai egyetemre, ahol természettudományi és matematikai előadásokat hallgatott, majd megszakítva a tanfolyamot, több uradalomban alsóbbrendű gazdasági tisztségeket viselt. Néhány év múlva Pestalozzi egy lelkes tanítványának (Grunernek<sup>281</sup>) biztatására tanító lett majnai Frankfurt mintaiskolájában. Innen 1808-ban Yverdonba ment, ahol két évig időzött a nagy svájci pedagógus intézetében (mely akkor virágát élte), majd újból természettudományokkal foglalkozott a [71] göttingai és berlini egyetemeken. Az 1813-ik évben a Napóleon ellen toborzott egyik szabadcsapatba lépett. A béke megkötése után Berlinben a királyi ásványtani múzeumban segédőr, de már 1816-ban a tübingiai Griesheimben van, mint egy „általános német nevelőintézet” alapítója és vezetője. Ekkor ismerte fel magában a küldetészerű hivatásos nevelőt és pedagógiai reformátort.<sup>282</sup> Griesheimből 1817-ben átköltözött intézetével Keilhauba, ahol megnősült és kiadta (1826) Embernevelés című főművét. A keilhauai tartózkodással sem értek véget Fröbel vándorévei: aránylag gyors egymásutánban a svájci Wartensee, Willisau és Burgdorf, majd a tübingiai Blankenberg lettek gyakorlati nevelői munkásságának székhelyei (közben izgalmas, nagyarányú propagandát<sup>283</sup> folytatott eszméi érdekében), míg végül a szász-meiningeni herceg<sup>284</sup> hívására Liebensteinben, majd a vele szomszédos Marienthalban állapodott meg, ahol egy gondjaira bízott tanítóképző intézetben valósíthatta meg elveit, de csak rövid néhány esztendeig, mert mozgalmas életének véget vetett 1852-ben bekövetkezett halála. Hetven évet élt.

## 24. Az embernevelés.

Fröbel említett alapvető művében abból indul ki, hogy a gyermek születésétől kezdve három hatalom befolyása alá kerül. Ezek: a természet, az ember és az Isten. Teste a gyermeket az élő és az élettelen természethez, szíve és elméje az emberiséghez, egész lénye Istenhez köti. E három hatalom egységet jelent: magát Istent, ki jelen van a természetben és emberiségben, aki az egész mindenségben „nyugszik, hat és uralkodik.” Az ember feladata ezen a földön nem más, mint hogy a belsejében rejtőző istenit felismerje és kifejezésre juttassa, vagy miként Fröbel mondja, „ábrázolja”, azaz: önmagában szabad önelhatározással megvalósítsa, fogyatkozásainak ellenére megélje. Ezt kell szem előtt tartania a nevelőnek is.

A nevelő, a tanító kell, hogy az egyest és különlegest általánossá, az általánost eggyé és különlegessé tegye... kell, hogy azt, ami külsőleges, belsőlegessé, és azt, ami belsőleges, külsőlegessé tegye és mindkettőnek szükségszerű egységét kimutassa; kell, hogy azt, ami véges, végtelennek, s azt, ami végtelen, végesnek nézze s mindkettőt kiegyenlítve az életbe [72] átvigye; kell, hogy az emberben az istenit észrevegye és szemlélje s Istenben az ember lényét kimutassa s mindkettőnek ábrázolását az életben célba vegye (14. §).

Ezt a célt nem lehet utánzással elérni, az embernek magának kell egészen spontán tevékenység útján szert tennie erre a megismerésre és megvalósításra. Ez az állandó tevékenységi ösztön az emberben az, ami isteni, mert Isten is állandóan alkot és teremt.

Az örök, az isteni, mint ilyen, megköveteli és feltételezi a szabadságra és isteni hasonlóságra rendelt lénynek, az embernek szabad öntevékenységet és önelhatározását (9. §).

Ennélfogva már a kis gyermekben kell, nem erőszakos beavatkozással, hanem kellő alkalomadással kifejleszteni az öntevékenységre való ösztönös hajlandóságot. Ezzel kifejlesztjük azt,

<sup>281</sup> [Gottlieb Anton Gruner (1778–1844) – egy mintaiskola vezetője Majna-Frankfurtban, iskolájában Pestalozzi (1746–1827) nevelési elveinek megvalósítója, módszereinek bevezetője; levelezéssel kapcsolatot tart Pestalozzival; a 19. században egyike a Pestalozzi-módszerek elterjesztőjének, a Pestalozzi-hagyományok megteremtőinek].

<sup>282</sup> [újításokat kezdeményező és megvalósító].

<sup>283</sup> [eszmék, tanok különféle eszközök útján történő, módszeres terjesztése].

<sup>284</sup> [Bernhard II. Erich Freund Herzog von Sachsen-Meiningen (1800–1882) – 1803–1866 között Szász-Meiningen hercege].

ami benne isteni. Az alapeszme itt a spontaneitáson alapuló tevékenység. Ezen sarkallik minden, amit Fröbel gondolt, érzett, akart és cselekedett. Szeme előtt elsősorban a kis 3–7 éves gyermek lebegett, vagyis az az életkor, amikor az egyén egész későbbi lelkiéletének alapjai lerakódnak. Csak ennek a kisednevelésnek<sup>285</sup> befejeztével következik az úgynevezett „közvetítő osztály” (Vermittlungsklasse), mely átmenetül szolgál az iskolához. Az iskola az a hely, ahol az ember az egyesnek, különlegesnek, külsőnek szemléltetése által az általánosnak, a belsőnek, az egységesnek megismerésére vezetetik, s ahol (a vallástanon kívül) számismeret, alakismeret, beszédgyakorlat, írás és olvasás folyik (Zahlenkunde, Formenkunde, Sprechübungen, Schreiben, Lesen).<sup>286</sup>

Hogyan, mi módon lehessen a kis gyermek öntevékenységi hajlandóságát kifejleszteni? Úgy, hogy szervezetét, úgyszintén természet adta ösztöneit és képességeit gyakorlás útján gondosan megszervezett és összefüggő menetben foglalkoztatjuk még pedig összehangzóan, azaz úgy, hogy a gyermek magát, a természetet és az Istent, vagyis az egész mindenséget egységben<sup>[73]</sup> lássa, Ilyen adottságok: a kéz, a szem, a fül; a gyermek természetes érdeklődése és tudnivalósága, mely örökös kérdősködéssé készíti; képzelete, melynek táplálása fénnel és melegséggel tölti meg kedélyvilágát; alkotó és alakító ösztöne, cselekvést áhító természetes hajlandósága és anyanyelve. Mindezeket tervszerűen, de a gyermekre nézve az önfeledtség leple alatt működtetni, a közelebbi feladata a kisednevelésnek.

Minden kis gyermek életeleme a mozgás és a cselekvés. Erre kell mindenkinek felett alkalmat adni célszerű foglalkozásra késztetéssel. Ilyenek: a házi teendők különböző nemei, melyeket a gyermek, ha erejét meg nem haladják, kész örömet végez, s kisebb gyakorlati feladatok (megbízások), melyeknek teljesítése büszke örömmel tölti el. Az alakító képességet és helyes látást: fejleszti a kéz munkája, különböző könnyen formálható anyagokon (papíros, karton, gyapjú, fa), az építő munka (összerakás, széjjelszedés), a mintázás, a rajzolás, a kifestés. De mindezeket felülmúlja a játék, mely sokirányú hatásával és a szabad ábrázolás (freitätige Darstellung) kimeríthetetlen lehetőségeivel egymagában is önkéntelenül kifejleszt mindent, amit a gyermek, egészséges testi és lelki fejlődése megkíván. A dal (Mutter-, Spiel- und Kosenlieder<sup>287</sup>) a kedélyt gazdagítja. A nyelv (beszélgetés, mesélés) közvetíti a bel- és külvilágot; közel hozza a gyermekhez az embert, a természetet, Istent; megéretteti, hogy emberi és természeti szellem azonos az isteni szellemmel.

A nyelv, mint az ember saját alkotása, oly közvetlenséggel fakad az emberi szellemből, olyannyira ábrázolja és kifejezésre juttatja az emberi szellemet, mint ahogyan a természet ábrázolása és kifejezése az isteni szellemnek. A nyelvnek, mint önalkotásnak megegyezése a nyelvvel, mint természetutánnal felveteti azt a kérdést, vajon a nyelv a szellem tiszta műve, avagy a természet utánzó műve-e, ez a kérdés pedig (és még más is) abban leli okát, mert mindenben ugyanaz az egy isteni szellem lakozik, mindenben ugyanazok a szellemi, isteni törvények hatnak; abban leli okát, hogy természeti és emberi szellem magukban véve egy szellemet jelentenek, hogy természet és ember létének egy oka és forrása van – Isten. S valamint eszerint a nyelv az embernek és természetnek s ennél fogva Isten szellemének ábrázolása (Darstellung), úgy a nyelvből is a természet és ember megismerése s ennél fogva Isten megnyilatkozása adódik (79. §).<sup>[74]</sup>

A nyelv tehát, írónk felfogása szerint, nemcsak az érintkezés eszköze, hanem a bel- és külvilágot megismertető, az értelmet is fejlesztő nevelői tényező. Fröbel azonban még külön tanfolyamát ismeri az értelem kiképzésének. Értjük „adományait”, mértani testeket, melyek a gyermeket saját szemlélete alapján érzékeinek sokszoros gyakorlásával bevezetik az általánosnak

<sup>285</sup> [kisgyermeknevelés].

<sup>286</sup> A Menschenkunde a 8. évig terjedő nevelést tárgyalja; egy második rész tartalmazta volna a későbbi gyermekkor és az ifjúkor pedagógiáját. Ez a rész nem jelent meg.

<sup>287</sup> [különböző gyermekdalajták, a magyar népdalokban hasonló (közéltítő) megnevezés: altató-, játék-, tréfás- becézó dalok].



és különösnek s a kettő megegyezésének fogalmi körébe. Az első, propedeutikus adomány a színes labda. Azután következnek a többi adományok: alapidom (ösidom)<sup>288</sup> a gömb (az egység szimbóluma) és a kocka (az egységben való különbözőség jelképe), melyekhez járult utóbb a henger (az egység és sokféleség kiegyeztetése, mert magán viseli a két első helyen említett testnek egy-egy jellemző tulajdonságát és ekként a különbségek dacára összeköti őket). A többi adomány ezeknek, s különösen a kockának részekre osztásából és különböző kombinációiból<sup>289</sup> jő létre.

Ismeretes, hogy Raumer miniszter<sup>290</sup> 1851-ben egész Poroszországra terjedő hatállyal eltiltotta a gyermekkerteket, mert azok „Fröbel szocialisztikus<sup>291</sup> rendszerének részei és a gyermekeket: ateizmusra tanítják.” Soha igaztalanabb vádak nem emeltek. Ami az elsőt illeti, e részben semmi sem különbözteti meg Fröbelt Pestalozzától. Mindketten a humanizmus eszmekörében élnek, melynek hívei az embert nemcsak mint egyént, hanem mint a társas közösség tagját is nézték. Ebben semmi felforgató törekvés nincsen. Épp oly igaztalan a másik vád. Való ugyan, hogy Fröbel tanait bizonyos eszményi panteizmus<sup>292</sup> szelleme járja át, de ez a legnemesebb és legmagasztosabb indítékokból, a legmélyebb vallásos hitből fakad. Fröbel elméletében a legelső helyet a vallás foglalja el. Az a törekvés, hogy az emberben egészen tudatossá és világossá váljék saját szellemének Istennel való eredeti közössége, s hogy az Istennel való eme közösség tudata zavartalanul és gyengítetlenül éljen benne életének minden helyzetében és viszonylataiban, az a törekvés Fröbel szerint a vallás lényege. A vallásoktatás feladata Istent megismertetni. Ez az oktatás van hivatva arra, hogy megmutassa azokat az utakat és módokat, melyekkel az ember Istennel való igaz közösségben és egyesülésben élhet, s melyek, legtökéletesebben a keresztény vallásban foglaltatnak.<sup>293</sup> [75]

Minden ember, mint Istentől eredő, Isten által létező és Istenben élő lény emelkedjék fel Jézus vallásához, a keresztény valláshoz. Ezért az iskola mindenkéül föltt és elsősorban Krisztus-vallást, keresztény vallást (Christus-Religion, christliche Religion) tanítson. (61. §).

Természetes, hogy abban az életkorban, melyre Fröbel gondolt és azokban a kisednevelő intézményekben, melyeket alkotott, nem lehetett helye valamiféle egészen pozitív és rendszeres hittani oktatásnak. Egy 3–7 éves kis gyermeket nem lehet hittételekre tanítani, csak keresztény vallásos szellemtől áthatott erkölcsiségre lehet szoktatni, azzal a foglalkoztatással, melyet Fröbel ily kicsiny gyermekeknek szánt, s melynek legalkalmasabb színhelye a család. Az erkölcsi nevelés mintáját a család kell, hogy szolgáltassa. Az apa tekintélye és az anya szeretete által keltett érzelmek lesznek az ősforrásai minden erkölcsnek és vallásnak. S itt is a gyermek tevékenységéhez kell fűződnie a fejlődő vallásos érzésnek.

Vallás, tevékenység és munka nélkül azzal a veszedelemmel jár, hogy üres álmodozássá, hiábavaló ábrándozássá, tartalmatlan fantomná<sup>294</sup> válik, amint viszont a munka és tevékenység vallás nélkül igavonó állattá, géppé teszi az embert. Munka és vallás egyidejűek (23. §).

Mindezekből látható, hogy az a nevelés, melyben Fröbel a 3–7 éves gyermekeket részesíteni akarja, egészen távol áll minden iskolaserűségtől. Eszközeiben és eljárásaiban kizárólag a gyermeki természethez alkalmazkodik, s bár nagyon is tervszerű, ennek a tervszerűségnek a

<sup>288</sup> [alapforma].

<sup>289</sup> [összeállítás, társítás; a lehetőségek számbavétele és erre alapított elgondolás, tevékenység, cselekvés].

<sup>290</sup> [Karl Otto von Raumer (1805–1859) – német politikus – 1850–1858 között Poroszország kultuszminisztere].

<sup>291</sup> [a szélesebb néptömegek, az alsóbb társadalmi rétegek (a szegények) viszonyainak megjavítására irányuló, sokszor bizonytalan, határozottan nem tisztázható elvi-elméleti alapokon álló törekvés].

<sup>292</sup> [Istent, az istenséget a természettel/természeti környezettel azonosító filozófiai jellegű irányzat].

<sup>293</sup> Menschenerziehung 60. §.

<sup>294</sup> [itt: álmodozás, képzelődés; agyrem, látomás].

látszatát is kerüli. A kis gyermek élje a maga szabad életét, egészen önfeledten és célzatosság tudata nélkül, de a nevelő nagyon is lélektanilag megalapozott terv szerint adja meg neki mindazokat az alkalmakat, melyek értelmét fejlesztik és kedélyét gazdagítják. Erre szolgál a család mellett (nem helyette) Fröbel szimbolikus megjelölésével a *gyermekkert*.

A gyermekkert célja – mondja – az iskoláztatást megelőző korban levő gyermeket nemcsak felügyeletben részesíteni, hanem egész lényöknek megfelelő tevékenységet adni nekik [76] (sondern eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Betätigung zur geben) s őket elmés módon az emberrel és természettel megismertetni. A játékban kell magukat kiélniök, örömmel és sokoldalúan, összes erejüket gyakorolva és képezve, ártatlan jókedvben (in schuldlloser Heiterkeit), egyetértésben (Einträchtigkeit) és jámbor gyermekiességben (in frommer Kindlichkeit)... Miként egy kertben Isten oltalma alatt és tapasztalt, belátó kertészek gondozása mellett, a természettel egybehangzón ápolgatnak a növények, úgy itt a legnemesebb növények, emberek, gyermekek, mint az emberiség csirái és tagjai nevelendők önmagukkal, Istennel és a természettel egybehangzón.

## 25. Fröbel elméletének jelentősége.

Már Comenius,<sup>295</sup> kit Fröbel jól ismert, foglalkozott a kisdedek nevelésének kérdésével. De az ő schola maternája<sup>296</sup> egészen más, mint a gyermekkert. Amaz családi iskola, mely az összes emberi ismeretek legegységibb pontjait tanítja, emez minden más, csak nem iskola. A kisdedek természetéről és a nekik való foglalkozásokról, a velők való bánásmódról sokat olvashatunk Rousseau Emiljében, de az ő naturalizmusának alig van valami köze ahhoz, amit Fröbel a kisded természetes szabadságának nevez. Mikor Fröbel azt tanítja, hogy a gyermek fejlődésébe nem szabad erőszakosan belenyúlni, egészen más vágányokon halad mint az önkifejlődés tanának apostola, ki a véletlenek áldozatává teszi a gyermeket. Pestalozzi is a gyermeki adottságok kifejlesztésére gondol, akárcsak Fröbel, de igen lényeges a különbség a kettő között, mert míg a svájci pedagógus az elemi oktatásra szegi tekintetét, addig Fröbel az iskoláztatást megelőző életkort tartja szem előtt s míg amaz a gyermeki ismeretszerzés menetében erősen számít az utánzás ösztönére is, addig emennek egész pedagógiája, ismeretszerzés és kedélyképzés egyaránt, kizárólag a gyermek spontaneitására s ennek a cél szolgáltatába állítására irányul, Fröbel is nagyra becsüli a szemléletet, melyből Pestalozzi kiindul, de még többre azt, amit sejtelemnek (Ahnung) nevez. A kis gyermek csupa sejtés; telítve van – Goethe<sup>297</sup> kifejezésével élve – sejtelemszerűvel (ahnungsvoll), azokkal a kimagyarázhatatlan és mérlegelhetetlen lélekmozgalmakkal, melyek azt, ami emberi, természeti és isteni még rendezetlen

<sup>295</sup> [Johannes Amos Comenius (1592–1670) – cseh-morva pedagógus, az egyik legjelesebb és legismertebb európai pedagógiai gondolkodó – minden neveléstörténeti kézikönyvben, tankönyvben és pedagógiai lexikonban részletesen írnak életéről, pedagógiai munkásságáról, pedagógiájáról. L. pl. Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, 18–49. p.]

<sup>296</sup> [Comenius a kisgyermek nevelésével foglalkozik a Schola infantiae című – valószínű 1632-ben készült – írásában. A mű, még Comenius életében, többször, különböző kötetekben, megjelenik. A magyar pedagógiai köztudatban más-más címmel szerepel. Így címe: Schola materna; Anyaiskola. – A magyar neveléstörténeti irodalom – hivatkozással a Didactica Magna magyar fordítására – úgy ismeri, mint a 0–6 éves korig tartó, a családban történő nevelés, az „anyai öl iskolá”-ja kézikönyvét. „...a kisgyermekkor iskolája legyen az anyai öl... És pedig úgy, hogy anyaiskola minden házban legyen... Az anyaiskola a kellemes tavasznak felel meg... Az ifjúságnak gondos kiképzését össze lehet hasonlítani a kertek művelésével is, ahol a hatéves kisgyerekek, akiket az édesapák és dajkák gondozása szépen kiművelt, hasonlónak tűnnek... a gondosan ültetett cserjékhez, amelyek jól meggyökereztek, és kezdik maguk fölé kiterjeszteni ágacskáikat...” (Johannes Amos Comenius: Didactica Magna – Seneca Kiadó, 1992, 246–248. p.) – Komenský, Jan Amos: Anyaiskola – ford. Petrich Béla; előszóval ellátta Kenyeres Elemér – Kisdednevelés, Budapest, 1929, 52 p.; Komenský, Jan Amos: Schola infantiae – A kisdedkor iskolája – ford. Petrich Béla – átdolgozott kiadás – Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1965, 49 p. – Kenyeres Elemérről I. a Kisérő írást – Petrich Béla – az idegennyelv (német) oktatás módszertanának pedagógusa, tankönyvíró, műfordító – neveléstörténet szempontjából több jelentős művet fordít magyarra; fordításai a Kenyeres Elemér szerkesztette Kisdednevelés folyóiratban és kiadónál jelennek meg – A modern nyelvek tanítása (1937); neveléstörténeti tartalmú fordításai: Gróf Brunszvik Teréz (Bruns zvik Teréz (1775 – 1861) – magyar grófnő, az első magyarországi óvoda (1828. június 1.) megalapítója, szervezője Budán) emlékiratai (1926); Fröbel Frigyes műveiből: Embernevelés, A gyermekkert foglalkoztató eszközei, Pálcikakirakás, A gyermek rajzoló kedve, A közvetítő iskola (1928); Komenský, Jan Amos (Comenius): Anyaiskola (1929); Pestalozzi Henrik: Levelek a kisdednevelésről (1929)].

<sup>297</sup> [Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) – német író, költő].

együttességben tükröztetik, s melyeket [77] önkéntelen várákozás és reménység lehelete éltet. A piciny gyermek tömérdek sejt, amit a nagyobb gyermek már szemlél és ismer, az ifjú pedig már okszerűen magyaráz. Fröbel szerint a gyermeknek eme természetes és egészen spontán sejtelméhez kell fordulnia minden kisdednevelésnek. Ezeket a sejtelmeket kell felkeresni, kicsiráztatni, növeszteni és kivirágoztatni, ami végből a nevelőnek nem tanítóvá, hanem gyermekké kell válnia s a kisdedekkel való eme szellemi közösségből kell, az öntevékenység rugójának működtetésével, az értelem fokozatos megvilágosodásának és a kedélyvilág gazdagodásának létrejöttén.

Habár Fröbel kisdednevelő elméletének lélektani alapja hiányos, (a mai gyermeklélektan kénytelen volt számos pszichológiai megállapítását helyesbíteni, sőt nem egyszer megcáfolni és megdönteni), mégis bizonyos, hogy ez az elmélet korszakot alkot a pedagógia történetében, mert a belőle kisugárzó ösztönzések nagy hatással voltak a modern kisdednevelés különböző irányainak alakulására, még akkor is, ha ezeknek képviselői más elgondolással és más utakon hittek célt érhetni (Montessori).<sup>298</sup> Fröbel volt az első, aki a gyermek természetéhez igazodó [78]

<sup>298</sup> *Montessori Mária* [Maria Montessori (1870–1952) – olasz orvos és pedagógus – a római egyetemen orvosi tanulmányokat folytat; az első nő, aki Olaszországban orvosi doktorátust szerez (1896); antropológia és elmekörtani vizsgálatokat végez, értelmi fogyatékos gyerekeket gyógyít; beszámol eredményeiről egy torinói kongresszuson (1898); megszervezi Rómában a gyenge tehetségű gyerekek intézetét (Scuola Magistrale Ortofrenca – 1898); a római egyetem antropológiai professzora (1904); tanítóképzőben is tanít; Róma külvárosában megnyitja a Case dei Bambini (Gyermekek Háza) (1907. január 6.); publikálja nevelési tapasztalatait, elméletét (1909); Svájcban, Angliában és az Amerikai Egyesült Államokban jár; megszervezi első nemzetközi tanfolyamát Rómában (1913); Nemzetközi Montessori Kongresszus Dániában (1929); létrejön a Nemzetközi Montessori Szövetség; Benito Mussolinival (1883–1945) nyílt ellentétbe kerül, bezáratják iskoláit, ekkor előbb Spanyolországba, majd Amszterdamba költözik (1936); a háború alatt Indiában él (1939–1946); visszatér Európába (1946); – Montessori kétszer jár Magyarországon (1930, 1936) és a Magyar Paedagogiai Társaságnak tiszteleti tagja lett; első látogatása után létrejön Magyarországon a Magyar Montessori Egyesület (1932) – műveiből: *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (1909); *Antropologia pedagogica* (1910); *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del vol. „Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini”* (1916); *Dr. Maria Montessori's own handbook* (1914); *Módszerem kézikönyve* – fordította: Burchard-Béla-váry Erzsébet előszóval ellátta Kenyeres Elemér (1891–1933) – I. Kísérő írást (1930) – Burchard-Béla-váry Erzsébet (1897–1987) – pedagógus, az óvodapedagógia elméleti–gyakorlati művelője – a budapesti Csalogány utcai tanítóképzőben tanult (1912–1916); Bécsben megismerkedik Montessorival és pedagógiájával; Bécsben, majd Hollandiában Montessori elvei alapján működő iskolákban tanít; Budapesten előbb óvodát (1927–1944), majd óvodával egybekapcsolt magán elemi iskolát nyit, működtet (1928–1941); a Pécssett megrendezett Országos Kisdednevelők Kongresszusán ismerteti Montessori pedagógiai módszerét, a kisdednevelők kiállításán Montessori eszközöket mutat be, fényképekkel szemlélteti a nevelési elveknek megfelelő bútorokat és a módszert érvényesítő gyermek-foglalkozásokat (1931. szeptember 3); a budapesti Állami Óvónőképzőben továbbképző tanfolyamot szervez, gyakorlati bemutatásokat vezet (1930-as évek); létrejön a Magyarországi Montessori Egyesület, amelynek az elnöke (1933); a Népjóléti Minisztérium kisdedóvási osztályának vezetője, szervezi és vezeti a Pedagógusok Szabad Szakszervezete óvónői tagozatát, részt vesz a kisdedóvási törvénytervezet megírásában, szorgalmazza az óvodák államosítását, a budapesti Huba utcai pedagógiai gimnázium igazgatója (1945–1949); az Oktatási Minisztérium szakértőjeként részt vesz a felsőfokú óvónőképzés kialakításában (1957–1959); Kecskeméti Felsőfokú Óvónőképző Intézet igazgatója (1959–1962); nyugdíjba megy (1962); haláláig az Országos Pedagógiai Intézet külső munkatársa] kisdednevelő módszerét 1909-ben ismertette először „*Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*” című munkájában, de a módszer végleges kialakulása és gyors elterjedése már a világháború utáni időre esik. Az alapgondolat itt is az, hogy a gyermeki természetben minden megvan s a nevelőnek csak alkalmazni kell gondoskodnia, hogy a természetes ösztönök és hajlamok öntevékenység útján kellően kifejlődhessenek. Ezt Montessori – évekig tartó kísérletek és kutatások eredményeként – különösen két módon véli elérhetőnek:

- a gyermek érzékszerveinek és izmainak tervszerű gyakorlásával, továbbá
- a cselekvés szabadságának oly fokú biztosításával, hogy a gyermek önállóságához szokjék és majdan a kezdeményezés erejére szert tehesen.

A részletekben nagyon sok értékes gondolat, rejlik, melyek a kisdednevelés elméletét jelentősen gazdagították. Mégis vannak, kik nem feltétlen rajongói e rendszernek, mert azt tartják, hogy

- 1) túlteng benne az intellektualizmus a képzelet és kedély rovására,
- 2) ugyanazon ténykedéseknek végeszakadatlan gyakorlása a mechanizálás veszedelmével jár,
- 3) a szabadság sok tekintetben csak látszólagos, mert a gyermekeknek a munkaanyaggal csak azt szabad végezniük, amit a rendszer, megkíván,
- 4) a rendszerben nem érvényesül kellőképpen a munka- és játékközösség (Muchow) [Martha Muchow (1892–1933) – német pszichológus, szociálpedagógus, népiskolai tanár – a hamburgi egyetemen filozófiát, pszichológiát és germanisztikát tanult (1919); doktorál (1923); bekapcsolódik a hamburgi egyetem pszichológiai szemináriumán folyó vizsgálatokba; a gyermek- és ifjúkor pszichológiai problémáival, pedagógiai pszichológiával foglalkozik; William Louis Stern (1871–1938) a tanára, akinek *Die allgemeine*

céltudatosságot mintegy észrevétlenné tudja tenni s éppen ezért tudta a kisded képességeit legjobban kibontakoztatni. Szerinte a gyermek kell, hogy természetesnek érzett egymásutánban haladjon. Végig, szabadon választott tevékenységével, tehát látszólag és valóságban egészen spontán módon, azokon a fokozatokon, melyeket elméleti belátás mintegy a színpalak mögött megállapított. Spranger találóan „kötött teremtésének” (gebundenes Schöpfertum) nevezi azt, amit Fröbel célba vett. E szabadon választott tevékenység középpontjában áll a játék, melynek mérhetetlen nevelő értékét Fröbel ismerte fel legelőször; irányítója e tevékenységnek a nő, az a sejtelmes lény, akinek lelkülete sokkal közelebb áll a gyermekéhez, mint a férfié.

Van azután ennek az elméletnek még egy, az előbbieknél nem kevésbé fontos alap gondolata, mondhatnám, felfedezése. Az, hogy Fröbel szerint az iskolázás előtti életkor egy olyan fejlődési fokozat a gyermek életében, mely jelentőségére nézve valamennyi későbbit felülmúlja, s melynek teljes megélése elengedhetetlen feltétele minden későbbi alakulásnak. Az első hat-hét évet a legteljesebb mértékben ki kell élnie a gyermeknek a maga természete szerint, mert különben helytelen irányt vesz későbbi fejlődése. A kisdedkornak ezt a nagy értékét századokon át senki sem látta meg oly világosan, mint Fröbel. Talán hatott reá ebben a részben Hegel fejlődéselmélete is. Fröbel is azt vallja, hogy az ember fejlődésének minden fokozata kell, hogy magában foglalja valamennyi megelőzőnek eredményeit. E feltételezettség nélkül az ember és az emberiség nem volna képes erkölcsi feladatát megoldani.

Valóban, minden következő emberi nemzedék és minden következő eszes ember az emberi nemnek egész előbbi fejlődését és kiképzését kell, hogy önmagában végig fussa s végig is futja, mert ellenkező esetben nem értené meg a múltat és jelent; de ennek nem szabad végbemennie az utánzás, után képzés, másolás holt útján, hanem az öntevékeny és szabad fejlődés és kiképzés eleven útján (16. §). [79]

Íme, a fejlődésnek soha meg nem szakadó és meg nem szakítható folyamatossága, melyben a fokozatoknak nem szabad elkülönülniük, hanem összefüggő, hézag nélkül való haladást kell eredményezniük, az egyénben épp úgy, mint a társas közösségben. Így szélesedik ki Fröbel megítélésében Pestalozzi didaktikai hézagtalansága egy nagyszabású történetbölcseleti koncepcióvá.

Fröbel gyermekkertjei az egész művelt világban elterjedtek. Ennek a folyamatnak nyomon kísérése azonban már nem az elméletek, hanem az intézmények történetébe tartozik. [80]

---

Psychologie auf personalistischer Grundlage (1935) műve megalkotásában jelentős szerepet vállal; bírálja Montessorit – műveiből: Studien zur Psychologie des Erziehers (1923); Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern (1925); Beiträge zur psychologischen Charakteristik des Kindergarten- und Grundschulalters (1926); Friedrich Fröbel und Maria Montessori (1927); Psychologische Probleme der frühen Erziehung (1929); Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern (1931); Der Lebensraum des Grossstadtkindes (1935)].

5) a legkönnyebben és leggyorsabban célhoz vezető eljárások és a legmeglepőbb eredmények ellenére sem lehet helyeselni, hogy Montessori gyermekházaiban írást, olvasást és számolást tanulnak a kisdedek. A 3–6 éves kis gyermekeket kíméljük meg a számtani műveletektől és a betűktől.

Mindezeknél fogva újabban a Fröbel és Montessori rendszereinek valamelyes szintéziséről beszélnek.

## *Harmadik fejezet.* **Herbart és követői.**

### **26. Herbart, Johann Friedrich (1776–1841)**

Mialatt a filozófia berkei egész Németországban az idealizmus ígétől visszhangoztak s a vezérnek, Hegelnek bölcselete – a hivatalos hatalom védőszárnyai alatt is – mindegyre fokozódó erővel és eredménnyel járta diadalmas útját, azalatt egy másik német gondolkodó, Herbart János Frigyes (1776–1841),<sup>299</sup> távol a köztekintélyt élvező bölcselek taborától, eleinte majdnem ismeretlenül, később is aránylag szűk kör méltatásában részesülve buzgón szövögette a maga sajátos elmélkedésének szárait s fűzte őket össze erős gondolatrendszerre, melynek pedagógiai hatása, bár csak nagy későn, hasonlíthatatlanul mélyrehatóbb, egyetemesebb s maradandóbb lett valamennyi filozófus-kortársaiénál. Ennek a kései érvényre jutásnak okai közt nem a legutolsó volt az, hogy a német idealizmus, főként Hegel rendszere, annyira

<sup>299</sup> [Johann Friedrich Herbart életének adataiból – az oldenburgi gimnázium diákja (1788–1794); a jénai egyetemen filozófiát, matematikát, természettudományt és irodalmat tanul, Fichte előadásait hallgatja; Friedrich Wilhelm Schelling (1775–1854) is hatással van gondolkodására, filozófiájára (1797–1786); Bernben házitanító, innen meglátogatja Pestalozzit Burgdorfban (1797–1798); rövid ideig Oldenburgban, majd Brémában tartózkodik, a brémai gimnáziumban lakik (1800–1802); a göttingai egyetemen doktorál és habilitál, kidolgozza filozófiai rendszerét (1802–1808); a königsbergi egyetem filozófia professzora, megszervezi és vezeti a Pedagógiai Szemináriumát (1809–1833); visszatér a göttingai egyetemre (1833); dékán (1837) – művei: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung (1802); Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1803–1804?); Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806); Hauptpunkte der Metaphysik (1806); Allgemeine praktische Philosophie (1808); Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (1813); Psychologie als Wissenschaft, gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik I–II. (1824); Allgemeine Metaphysik (1828); Kurze Encyclopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspuncten (1831); Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835); Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik (1831); Psychologische Untersuchungen (1839–1840) – Herbart összes művei először 1850–1852-ben jelennek meg Lipszében. I–XIX. kötet, 1887–1912-ben a második sorozat: Joh. Fr. Herbart's sämtliche Werke – a szerkesztésben és a jegyzetek készítésében részt vesz Karl Kehrbach (1846–1905), Otto Flügel (1842–1914), Theodor Fritsch (1868–1952); Kehrlbach 1–10., Flügel 11–15., Fritsch a 16–19. kötetet szerkeszteti. Ez utóbbi kiadást használja Fináczy Ernő, szövegében a sorozat egészéről, mint Kehrlbach-féle sorozatról ír.] Herbart életrajzának főforrása az a levelezés, melyet Fritsch [Theodor Fritsch (1868–1952) – német pedagógus, iskola- és neveléstörténész – az aurbachi tanítói szemináriumban tanul (1883–1889); tanító Lipszében (1892); a lipcsei egyetemen doktorál (1901); tanító Lipszében; iskolatanácsos Roschlizban (1914), Grimmában (1919) és Drezdában (1826); a szászországi nevelés- és iskolatörténelmi csoport vezető személyisége; Drezdában a felsőfokú neveléintézetek tanácsosa (1934) – műveiből: Ernst Christian Trapp (1745–1818). Sein Leben und seine Werke (1900); Ernst Tillich (Ernst Gotthelf Albrecht Tillich 1780–1807). Zur 100. Wiederkehr seines Todestages (1908); Philantropismus und Gegenwart (1910); Zeitpunkt-Tabellen: Räumliche Darstellung d. Geschichtszahlen (1911); Ernst Christian Trapps Versuch einer Pädagogik: einer systematischen Darstellung der Ziele und Bestrebungen des Philantropismus bis zum Jahre 1780. (1913); Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht (1916); Aufklärungs-Blätter (1919–1920); Johann Friedrich Herbarts Leben und Lehre, mit besonderer Berücksichtigung seiner Erziehungs- und Bildungslehre (1921); Grundgedanken der Arbeitsschule historisch-kritisch betrachtet (1922); Vaterländisches Lesebuch (1929); Festschrift: Zum 75. Geburtstag Max Schillings (1852–1928 – 1927); Festschrift zum 80. Geburtstage des Oberschulrates Dr. Georg Müller (Georg Elias Müller – 1850–1934) Im Auftrage der Sachsegruppe der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (1930); Die rechtliche Bedeutung der Verweisung auf sogenannte Ausführungsgesetze in der Reichsverfassung (1932); Schul- und Erziehungsfragen: Untersuchungen aus d. Gebiete d. Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften; Lehr- und Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht – Theodor Fritsch munkássága szorosan kapcsolódik 18–19. századi német pedagógiai gondolkodók művei újbóli, vagy első kiadásához. A legjelentősebb Herbart leveleinek kiadása: Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke XVI–XIX. k. – Briefe von und an Johann Friedrich Herbart I–IV. k. (1912); Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften: Mit Einleitung Anmerkung und Reg. sowie reichem, bisher ungedruckt Material aus Herbarts Nachlass (1913–1919); Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung (1920), és a filantropisták műveinek megjelentetése: Johann Bernhard Basedow (1722–1790): Vorstellung an Menschenfreunde (1906); Johann Bernhard Basedows Elementarwerk mit Kupfertafeln Chodowieckis (1909); Johann Bernhard Basedow: Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker (1913); Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811) Ameisenbüchlein (1915); Joachim Heinrich Campe (1746–1818): Theophron, oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend (1922), ám ezen kívül Immanuel Kant (1906); Tuiskon Ziller (1914); John Locke (1632–1704 – 1920); Jean-Jacques Rousseau (1712–1778 – 1922) tanulmányainak, könyveiknek ismételt megjelentetésén is dolgozott.] tett közzé a Kehrbach-féle nagy kiadás XVI–XIX. kötetében: „Briefe von und an Herbart. Urkunden und Regesten zu seinem Leben und zu seinen Werken” címmel, továbbá ugyanennek a kiadásnak XIV. és XV. kötetében található gyűjtemény „Königsberger Akten” címen, végül Zillertől 1884-ben kiadott „Herbartsche Reliquien” című adalékok. – vö. Fináczy Ernő: Herbart élete és pedagógiája – Budapest, 1932. (Bevezetés a Pedagógiai Előadások Vázlatának Nagy J. Béla [Nagy J. Béla (1884–1967) – I. a Kisérő írást] tollából eredő fordításához). [Johann Friedrich Herbart Pedagógiai előadások vázlata – bevezetővel ellátta Fináczy Ernő – ford. Nagy J. Béla – Budapest, 1932, 152 p.]

fogva tartotta az elméket, s annyira ránehezedett a közfelfogásra, hogy miatta és mellette semmiféle más szellemi irány nem tudott <sup>[81]</sup> érvényesülni. Pedig Hegel halálakor (1831-ben) Herbart filozófiájának a pedagógiával összefüggő minden része ki volt már dolgozva és közzé volt téve: már megjelentek a filozófiába bevezető művei, már kijött logikai vezérfonala, általános metafizikája, lélektana, természetfilozófiai és vallásbölcseleti felfogásáról tanúskodó egy-egy irata, és gyakorlati filozófiája (etikája), s már évtizedekkel előbb (1806-ban) a rendszer függvényeként Általános Pedagógiája.

Herbart már nagyon korán függetlenítette magát az idealizmustól. Már jeni egyetemi hallgató korában érezte, hogy tanárát Fichtét nem követheti mindenben. Nem érthetett egyet mesterével abban, hogy csak egyetlen princípium, egyetlen reale<sup>300</sup> lehetséges, az Én, s hogy ez az Én, minden okságtól független abszolút létező. Fichte szerint az egész külvilág nem egyéb, mint az Énnek szükségszerű alkotása. A külvilág nem realitás; amit látok, hallok, tapintok, nem egyéb, mint tudatomnak egy-egy állapota. Csak belső valóság van. Ezt a tant Herbart a maga szigorú logikájával nem tehette magáévá. Érezte, hogy Fichte doktrínájából nem következhetik más, mint annak, ami szubjektív, teljes azonossága azzal, ami objektív, vagyis a gondolkodásnak és az elgondoltnak identitása. Fichte a lélek jelenségeiben egyetlen egy priusznak,<sup>301</sup> az Énnek tevékenységét látta; Herbart felvetette a kérdést, nem lehetne-e a dolgot megfordítani és feltételezni, hogy az egyes lelki jelenségekben (a képzetekben) van a priusz s így fokozatosan, a képzetek összeszövődéséből áll elő az Én?<sup>302</sup> Ezek a kétségek annyira elhatalmasodtak a fiatal bölcselelő lelkében, hogy utóbb egészen eltávolodott mesterének filozófiájától: „Az idealizmus Énje” mondja egy 1831-ik évi iratában<sup>303</sup> „önálló vizsgálódásaimnak első tárgya volt. Az egész idealizmusnak, mint mindenképpen helytelen nézetnek teljes feladása volt a kikerülhetetlen eredmény, így keletkezett tisztán elméleti úton realizmusom.”

Egyetemi tanulmányai végeztével Herbart három éven át <sup>[82]</sup> nevelő volt egy Steiger<sup>304</sup> nevű előkelő svájci főtisztviselő gyermekei mellett. Ez a munkakör tette őt hivatásos pedagógussá; ebben a foglalkozásában alakultak ki lassanként pedagógiai rendszerének körvonalai, mint az apához intézett számadó leveleiből kitűnik. Néhány évi előkészület után a göttingai egyetemen magántanári képesítést szerzett a filozófiából és pedagógiából. Első kollégiumát a pedagógia köréből tartotta, s magántanársága első éveiben írta meg eszmekeltő értekezéseit Pestalozzi pedagógiájáról, továbbá „A világ esztétikai ábrázolásáról, mint a nevelés fő teendőjéről” című nevezetes tanulmányát. A nevelés elméleti kérdései iránt való meleg érdeklődése, mely egész tanári pályáján végigkísérte, gyakorlati téren is érvényesült, amikor (1890-ben) Königsbergbe nevezték ki, Kant egykori tanszékére, amelyet utoljára Krug<sup>305</sup> töltött be. Abban

<sup>300</sup> [reálé, reále: a filozófiában, pszichológiában használatos terminus technikus – Herbartnál is: a létező princípium – pszichikus, lelki – Herbart eltávolodik Fichte értelmezésétől].

<sup>301</sup> [itt: elsőség, elsőbbség].

<sup>302</sup> Herbart, Johann Friedrich – Flügel, Otto [Otto Flügel (1842–1914)]: Herbart's Lehre und Leben – Teubner, Leipzig, 1912<sup>2</sup>, IV. – 135. p.

<sup>303</sup> Ziller, T.: Herbartische Reliquien – Leipzig, 1871, 336. p. – Hogy Fichtének pedagógiai illetékességét merőben tagadásba vette Herbart, egyebek közt a Német Nemzethez szóló beszédek nevelői koncepciójáról mondott elítélő szavai bizonyítják. Uo. 195, 220. p.

<sup>304</sup> [1797–1799 között házitánító Bernben, Karl Friedrich von Steiger (1754–1841) családjánál; 3 fiú nevelője: Ludwig 11, Karl 10, és Rudolf 8 éves; innen látogatja meg Burgdofban Pestalozzit].

<sup>305</sup> [Wilhelm Traugott Krug (1770–1842) – német filozófus, egyetemi tanár – Wittenbergben, Jénában és Göttingenben tanul; a filozófia professzora az Odera menti Frankfurt egyetemén (1801–1804); königsbergi egyetemi tanár, Kant közvetlen utódja és Herbart elődje; 1809-től a lipcei egyetemen matematikát és logikát oktat; kapcsolatban van Hegellel és Schellinggel (1775–1854) – műveiből: Versuch fiber die Principien der philosophischen Erkenntniss (1801); Fundamentalphilosophie (1803); System der theoretischen Philosophie (1806–1810); System der praktischen Philosophie (1817–1819); System der theoretischen Philosophie I–III (1818); Handbuch der Philosophie (1820–1828); Logik oder Denklehre (1827); Allgemeines Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften I–II (1827–1834); Universal-philosophische Vorlesungen für Gebildete beiderlei Geschlechts – Beiträge zur Geschichte der Philosophie des XIX. Jahrhundert (1835–1837); Meine Lebensreise I–II (1840)].

az időben történt ez a kinevezés, midőn Poroszországot a hadiszerecsény egészen elhagyta<sup>306</sup> és igen sokan a tudomány színvonalának emelésétől és különösen a köznevelés helyesebb intézésétől várták a megújítást, mely politikai téren reménytelennek látszott. Herbart meghívásának is ez volt legfőbb indító oka, s ebből magyarázható, hogy új tanszékének elfoglalása után pedagógiai előadásaira és a velők kapcsolatos gyakorlatokra különös súlyt helyezett. Már akkor, mikor az egyetem kurátorával<sup>307</sup> jövődő terveiről tárgyalt, kikötötte, hogy pedagógiai szemináriumot<sup>308</sup> szervezhessen, melynek az lesz a feladata, hogy a tanár- és tanítójelölteket a tudomány pedagógiai elméletébe mélyebben beavassa, de emellett alkalmat adjon arra is, hogy a didaktikai elveket kipróbálhassák és a tanítás gyakorlatába bevezetessenek.

„Foglalkozásaim sorában” írja a kurátornak<sup>309</sup> „a neveléstan előadása különösen a szívemen fekszik. De nem elég ezt (a neveléstant) tanítani; kell valamit mutatni és gyakorolni is; azután meg szeretném ezen a téren szerzett (majdnem 10 évi) tapasztalataimat gyarapítani. Ezért már korábban az a gondolatom támadt, hogy válogatott gyermekeknek egy kis számát naponként egy órán át magam fogom tanítani néhány fiatalember jelenlétében, akik ismerik a pedagógiát, s akik fokról-fokra maguk is [83] megpróbálnák helyettem és szemem előtt folytatni azt, amit megkezdtem. Ilyeténképp lassanként olyan tanítókat lehetne képezni, kiknek módszere a kölcsönös megfigyelés és tapasztalatszerzés útján szükségképp tökéletesebbé válnék. Minthogy a tanterv tanítás nélkül mit sem ér (gondolva olyan tanítókra, akik a terv szellemétől át vannak hatva és a módszer alkalmazásában jártasságra tettek szert) ezért talán egy ilyen kisméretű kísérleti iskola, ahogyan én elgondolom, legcélszerűbb előkészülete lehetne jövődő, nagyarányú rendelkezéseknek. Kant szava volt: először kísérleti, azután normál-iskolák.”

A szeminárium és gyakorlóiskolája „Didaktikai Intézet” elnevezéssel csakugyan megnyílt, még pedig eleinte Herbart házában. Ebből a szerény kezdetből fejlődött ki a „paedagogium” néhány polgári iskolai és gimnáziumi osztállyal s utóbb internátussal.<sup>310</sup> A kormány teljes szabadságot engedett Herbartnak, aki élt is vele és a maga személyiségének bélyegét rányomta erre az alkotására<sup>311</sup> is. Elméleti és gyakorlati pedagógiai munkásságát kiegészítette a középiskolai tanárvizsgáló bizottság tagjává, majd elnökévé történt kinevezetése.

Általában az a 24 év, melyet Herbart Königsbergben töltött, tanári és írói tevékenysége tetőzésének mondható. Mégsem volt igazán boldog. Az egyetem félreesett a világ forgalmától és Németország szellemi életének fő árjától. Vágyva-vágyott kedvezőbb körülmények közzé. Erre kilátás nyílt 1831-ben, amikor Hegel halálával megürült a berlini egyetem filozófiai tanszéke. Illetékes helyen szó is volt Herbart meghívásáról, de a dolog abba maradt. Hegel nimbusza<sup>312</sup> még sokkal kizárólagosabb volt, semhogy Herbartot, aki szöges ellentétben állott Hegellel és iskolájával, az akkori kormány az idealizmus korifeusának<sup>313</sup> tanszékére alkalmazni tarthatta volna. Két év múlva [84] (1833-ban) tanári munkássága első színhelyére, Göttingá-

<sup>306</sup> [a porosz katonai vereség Napóleontól Jénánál (1806) és Eylaunál (1807)].

<sup>307</sup> [az egyetem testületének, nem az egyetem polgárai közül (tanár, diák) választott, vagy kinevezett, világi vezetője].

<sup>308</sup> [itt: az egyetemi oktatás egyik szervezeti formája].

<sup>309</sup> Ziller, T.: Herbartische Reliquien – Leipzig, 1871, 182. p. [kurátor: az egyházközség, az egyetem anyagi ügyeire felügyelő, választott világi személy].

<sup>310</sup> [bentlakásos diákközösség, kollégium].

<sup>311</sup> Közelebbi felvilágosítást adnak a Kehrbach-féle kiadás XIV. és XV. kötetében közölt hivatalos iratok, jelentések, dolgozatok. Egy jelentés említi, hogy az intézet iskolája főleg négy dologban különbözik a többi gimnáziumtól. Előbb tanít görögöt s csak utána latint; előbb olvasnak költőket s csak utánuk prózaírókat (előbb Homéroszt, Ἡρόδοτος, (K e. 8. század?) – görög költő; a Homérosz nevét viselő két nagy költemény, az Iliász és az Odüsszeia az K. e. 8. századból való; már az antik görögöknél, majd minden európai ún. klasszikus művelődési anyag része] utána Hérodotoszt [Ἡρόδοτος (Kr. e. 484?–425?) – görög történetíró, történeti munkái közül a görög–perzsa háborúk leírását közlő szövegek ugyancsak a középszintű iskolai klasszikus tanulmányok része]); nem a nyelvtannal, hanem az olvasmánnal kezdik a nyelvtanulást; a matematikát nem közvetlenül az élet gyakorlati céljaira való tekintettel tanítják, hanem a szellemi kiképzése végett (als Bildnerin für den Geist).

<sup>312</sup> [közmegebecsülés, tekintély, dicsőfény].

<sup>313</sup> [kimagasló, vezető személy].

ba tért vissza Herbart, ahol még nyolc esztendeig teljes odaadással végezte tanári teendőit s 1835-ben közzé tette Pedagógiai Előadások Vázlata (Umriss pädagogischer Vorlesungen) című művét, melynek hat év múlva (1841) megjelent második kiadását még megérte. Ugyanebben az évben halt meg. Hatvanöt évet élt, szünet nélkül elmélkedve, tanítva, írva, a szó legnemesebb értelmében vett szellemi élet magaslatain haladva.

## 27. Herbart filozófiája.

Herbart azzal tette pedagógiáját tudományossá, hogy filozófiai alapvetést adott neki s általában kapcsolatba hozta bölcseleti rendszerével. Ha tehát meg akarjuk érteni neveléstanát, legalább vázlatos áttekintést kell szereznünk filozófiájáról. Egyelőre sem az egyiket, sem a másikat nem bíráljuk.<sup>314</sup>

A filozófiának Herbart szerint az a feladata, hogy a fogalmakat megmunkálja és tisztázza. Ez történhetik vagy úgy, hogy alaki szempontból vizsgálja a fogalmakat (logika), vagy átalakítja és kiegészíti (metafizika), vagy értékeléssel kibővíti őket (esztétika). Az utóbbi kettő integráns<sup>315</sup> része a rendszernek, míg a logikának inkább propedeutikus szerepet szán Herbart.

A metafizika meg akarja értetni a tapasztalatot, vagyis a tapasztalat nyújtotta fogalmakat logikailag elgondolhatókká akarja tenni. Evégből a metafizika legelőbb is arra törekszik, hogy az alapfogalmakat (a dolog és attribútumai,<sup>316</sup> tér és idő, a dolgok közti viszonylatok stb.) ellenmondásaiktól megtisztítsa, s ezt az eljárást addig folytassa, míg ezekben az alapfogalmakban ellenmondás többé nem található. Ennek az *általános metafizikának*, mely itt szóban forog, három része van:

- az *ontológia* (mint *πρώτη φιλοσοφία*),<sup>317</sup>
- a *szünechológia*<sup>318</sup> (a kontinuumok tana) és
- az *eidológia*<sup>319</sup> (mely az Én problémájával foglalkozik).

E három diszciplína<sup>320</sup> közül az első, a lét kérdéseit tárgyaló ontológia az, mely összefüggésben van Herbart lélektanával és közvetve<sup>[85]</sup> neveléstanával is. Egyik főproblémája a változás Herbart, ellentétben Fichtével, nem egyetlen ősi elemi okot, reálét ismer, hanem több ily elemi létezőt, melyekből változás állhat elő, ha egymással viszonyba lépnek, ez a viszony pedig akkor jó létre, ha a reálék kvalitásaikban<sup>321</sup> különböznek. Ha két, milyenségükben ellentétes reálé összekerül, igyekeznek magukat mivoltukban megtartani, vagyis egymásra gyakorolt hatásukra önfenntartással válaszolnak. Az igazi történés tehát nem más, mint reáléknak önfenntartása az összekerülésök alkalmával keletkező viszony zavaró hatásaival szemben. Ilyen önfenntartási aktusok a lélekben az egyszerű képzetek, mint egyetlen lelki események.

<sup>314</sup> A filozófiai rendszer fenti ismertetése Herbart saját művein alapszik. A bizonyító helyeket, melyek túl nagy tért foglalnának el, nem idézem. A forrás mellett felhasználtam az irodalmat is, különösen Kinkel, Walter [Walter Kinkel (1848–1938) – német történész, filozófiatörténész – Geschichte der Philosophie von Sokrates bis Aristoteles. (1922)] művét: Joh. Fr. Herbart, sein Leben und seine Philosophie – Giessen, 1903. [Johann Friedrich Herbart, sein Leben und seine Philosophie (1903)].

<sup>315</sup> [szervesen hozzátartozó].

<sup>316</sup> [valaminek lényegi, szükségszerű, tőle elválaszthatatlan tulajdonság].

<sup>317</sup> [a létről, a lét legáltalánosabb tulajdonságairól szóló filozófiai tanítás; a metafizika fő része].

<sup>318</sup> [a filozófiában előforduló szó; Herbart értelmezésében a létezők kapcsolatainak, változásainak kérdéseivel foglalkozó tan megjelölésére szolgál].

<sup>319</sup> [a filozófiában előforduló szó; Herbart értelmezésében, az egyéniség, az Én sajátosságaival foglalkozó tan jelölésére szolgál].

<sup>320</sup> [itt: tan, tudomány, tudományág].

<sup>321</sup> [minőség; érték].



Íme, látjuk, hogy Herbart *lélektana* az ő metafizikájában gyökerezik. Ez a lélektan egészen mechanisztikus. A lélek képzetekből felépített gép (Die Seele ist eine aus Vorstellungen aufgebaute Maschine). Csak képzetek vannak benne, melyek vonzzák vagy taszítják, a tudat küszöbe fölé emelik, vagy e küszöb alá süllyesztenek egymást, kapcsolódnak vagy összeolvadnak a „pszichikai<sup>322</sup> mechanizmus” törvényei szerint s minden spontaneitás kizárásával. A figyelem, az asszociáció, az appercepció, a reprodukció,<sup>323</sup> szóval minden lelki tünemény a képzeteknek e gépies játékból jó létre. Érzelmek és törekvések vannak, de csak másodlagosak, mert gyökerök a képzetekben van: a képzetek járulékaik, kísérői, tónusai, változékonyak és elmosódnak, míg a képzetek „egészen a késő korig” változatlanul megmaradnak. A tudat egysége kizárja a lelki tehetségeket (Seelenvermögen), mint ahogyan a Wolf-féle lélektan<sup>324</sup> megállapította őket. A lélektanban aktusok, történések vannak s nem állandó tényezők (Die Vorstellung ist ein psychisches Ereignis). A lélektan módszerei az önfigyelés és mások figyelése, melyek segítségül veszik a matematikát. A képzetek ugyanis, ha viszonyba lépnek egymással, mint önfenntartási aktusok, erőkké válnak s egymást erősítik vagy gátolják. Az erők mennyiségek lévén, megmérhetők és matematikai úton kiszámíthatók. Így áll elő a szellem „statikája<sup>325</sup> és mechanikája”. Amaz megállapítja a képzetek gátlásának sommáját,<sup>326</sup> s különösen azt, hogy ebben a sommában mennyi része van az egyik s mennyi a másik képzetnek. A szellem mechanikája a képzetek mozgásjelenségeivel foglalkozik, s megállapítja, hogy a képzetnek a [86] gátlás következtében beálló elhomályosulása mily gyorsasággal megy végbe. Mesterséges figyelést (kísérletezést) Herbart még nem ismer (Die Psychologie darf mit dem Menschen nicht experimentieren, und künstliche Werkzeuge gibt es für sie nicht).

A lelki élet legszebb virága a vallás,<sup>327</sup> melyre bölcseleink a rendszer *vallásfilozófiai* részében foglalkozik. Az őszinte és mély vallásosságot minden nyilvánulásában igen nagyra becsülte Herbart: valami nagyon finom és nemes érzületnek tartotta, mely tiszteletet követel minden lelkileg művelt embertől. Forrása az ember esendő és gyarló természete, a földi élet nyomora és szenvedése, a bűn. A vallás hármasság feladatát teljesíti: a szenvedőket megvigasztalja, az eltévelyedetteket útbaigazítja, és a bűnösöket megjavítja.

Vallásfilozófiai álláspontját szupranaturalizmusnak nevezi Herbart. Abból indul ki, hogy az istenség fogalma nem tárgya a metafizikának. Ennélfogva, mint Kant, ő sem bocsátkozik az Isten létének sem ontológiai, sem kozmológiai,<sup>328</sup> sem másmilyen bizonygatásába. Isten létele kifürkészhetetlen és bizonyíthatatlan. Vakmerőség arra vállalkozni, hogy véges emberi értelmünkkel bizonyítsuk a végtelent, a tökéletest. Csakis az isteni gondviselésbe vetett mélységes hit az, mely az emberiség erkölcsi haladását előmozdítja és biztosítja, nem pedig az ésszel bebizonyíthatónak vélt istenfogalom. A vallásban a javak, kötelességek és erények tanának, vagyis az etikának kiegészítése. A kettő szükségszerűen egymásra van utalva.

Herbart filozófiai rendszerének másik tényleges része az *esztétika*. Bölcseleink – Platón és az angol morálfilozófusok<sup>329</sup> nyomdokain haladva – nemcsak a művészetten, vagyis a ma eszté-

<sup>322</sup> [lelki, lélektani].

<sup>323</sup> [itt: felidézés, emlékezetbe idézés].

<sup>324</sup> [Christian Freiherr von Wolf (1679–1754) – német orvos, filozófus].

<sup>325</sup> [nyugalmi állapot, egyensúly].

<sup>326</sup> [összeg, összegezés].

<sup>327</sup> Az alkalmazott metafizika második részét, a *természetfilozófiát* nem dolgozta ki Herbart, csak problematikáját állapította meg két kis alkalmi beszédében: „Über die verschiedenen Hauptansichten der Naturphilosophie” (1823) és „Über die allgemeinen Verhältnisse der Natur” (1828).

<sup>328</sup> [a világmindenséggel, mint összefüggő egységes egészzel, tér- és időbeli szerkezettel foglalkozó tudomány].

<sup>329</sup> [brit morálfilozófusok: Benjamin Whichcote (1609–1683), Henry More (1614–1687), Ralph Cudworth (1617–1688), Bernard Mandeville (1670–1733), Lord Shaftesbury (Anthony Ashley Cooper) (1671–1713), Francis Hutcheson (1694–1746), Joseph Butler (1692–1752); David Hume (1711–1776), Thomas Reid (1710–1796), Adam Smith (1723–1790) stb.].

tikának nevezett tudományt (a széptant) érti rajta, hanem a gyakorlati filozófiát, az etikát is. Álláspontja szerint az erkölcsi ítélet lényegileg azonos a szoros értelemben vett esztétikai ítélettel. Amikor színek, hangok, körvonalak elemi viszonyairól ítélünk, voltaképpen ugyanazt tesszük, mint mikor erkölcsi ítéleteket alkotunk, azzal a különbséggel, hogy emitt nem <sup>[87]</sup> érzékelhető dolgok, hanem elemi akaratviszonyok készítenek bennünket értékítéletekre. A gyakorlati filozófia feladata tehát, hogy kimutassa azokat az egyszerű akaratviszonyokat, amelyek minden gondolkodó emberben feltétlen (abszolút) és közvetlenül evidens, azaz: logikai bizonyításra nem szoruló és meg sem okolható tetszést vagy nem tetszést keltenek, s hogy ezen a módon az életben előforduló erkölcsi becsléseket megjavítsa. Ezekből az egyszerű akaratviszonyokból adódó eszmékhez kell az embereknek igazodniuk. Herbart mintafogalmaknak (Musterbegriffe), gyakrabban gyakorlati eszméknek (praktische Ideen) nevezi őket.<sup>330</sup> Ősi eszméknek is lehetne mondani, mert Herbart belőlök vezeti le a leszármaztatott eszméket (abgeleitete Ideen). Amazok az egyén, emezek a társas közösség magatartását normálják.

A gyakorlati eszmék élén találjuk – Herbart sorrendjét követve –

- a *belső szabadság* eszméjét, mely nem egyéb, mint belátásunknak teljes megegyezése akaratunkkal; ha e megegyezés megvan, belsőleg szabadok vagyunk. De mivel ez az elvűség, aminek nevezhetjük, rossz irányban is érvényesülhet, a belső szabadság eszméje alaki és tartalmi szempontból kiegészítésre szorul. Mindenekelőtt hozzá kell járulnia
- a *tökéletesség* eszméjének, mely az akarat erősségét jelenti. Erős akarat, melyben van szilárdság és állandóság, önkéntelenül tetszik, gyenge akarat visszatetsző. Hozzá kell továbbá járulnia annak, amit
- a *jóakarát* eszméjének nevezünk, mikor az egyén mintegy kilép önmagából és minden önzés kizárásával egy másik egyén képzelte akaratának érvényesülését kívánja mindenkor. A negyedik
- a *jog* eszméje mely azt jelenti, hogy két vagy több egymást akadályozó akarat diszharmóniájának<sup>331</sup> elkerülése végett vagy mindegyik akarat lemond érvényesüléséről, vagy közülök az egyik lemond a többieknek javára, vagy mindannyian megegyezésre jutnak. Végül az erkölcsi igazság megköveteli
- a *méltányosság* eszméjének (Idee der Billigkeit) érvényre jutását azaz: a jutalmat és megtorlást, vagyis azt, hogy az, aki jót vagy rosszat tesz, éppúgy mint az, aki jóban részesül vagy rosszat szenved, ugyanoly <sup>[88]</sup> mértékét kapja, ill. adja vissza a jónak, ill. rossznak. Csakis ennek megtörténtével jó létre az akaratviszonyokból eredő tetszés közvetlen értékítélete.

A társas közösség akaratviszonyaiban legfelsőbb helyet foglalja el a jog gyakorlati eszméjének megfelelő *jogrendszer* eszméje, mely megkívánja, hogy a közösség minden tagja engedelmességedjék az általános akaratnak. A jogszabályok megalkotásakor azonban mindenkor figyelemmel kell lenni a méltányosságra, vagyis érvényre kell jutnia a társadalomban *a büntető és jutalmazó rendszernek* (Lohn-System), melyben gondoskodva van arról, hogy semmiféle jótett és semmiféle rossz tett az őt megillető jutalom, ill. büntetés nélkül ne maradjon. Szükség van azonkívül a jóakaratra, mely arra készíti a közösség minden tagját, hogy az összesség jólétéért munkálkodjék. Ez csakis a *közigazgatás rendszerével* (Verwaltungs-

<sup>330</sup> A terminus [itt: elnevezés, terminus technikus] Kanttól származik, aki a „gyakorlati eszméket” szembe állítja a transcendentális ideákkal [itt: tapasztalattól független fogalmak]. (Kritik der reinen Vernunft – 385. p.).

<sup>331</sup> [nézeteltérés, egyenetlenség].

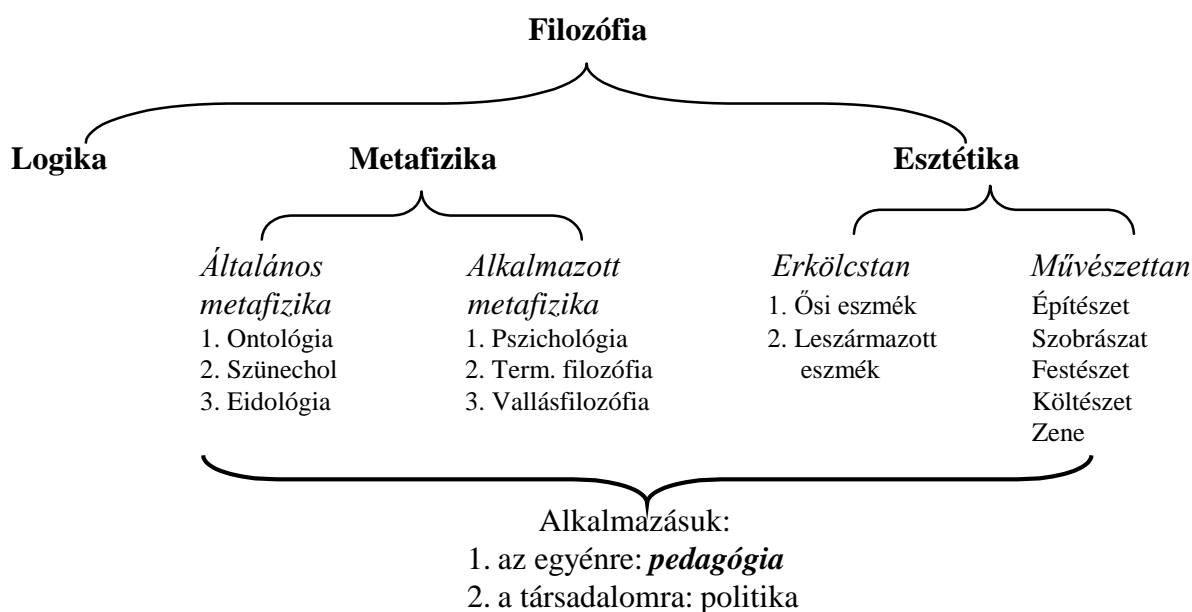
system) érhető el. A negyedik, a tökéletesség eszméjének megfelelő rendszer a *művelődési rendszer* (Kultursystem), melynek létrejöttéhez három dolog kívántatik.

- Egyik a társadalom minden tagjának lehető legnagyobb erő kifejtése a művelődés érdekében;
- a második a tevékenység differenciálódása a közösség tudatának megőrzésével;
- a harmadik egy oly berendezés, hogy e differenciáltság egyik ága se, legyen kárára vagy rovására a másiknak.

E rendszerekhez kell végül járulnia annak, amit közléleknek lehetne nevezni, mely abban nyilvánul, hogy a társas közösség ezeket a rendszereket egyenlőképp értékeli, s egyiknek sem ad elsőséget a másik fölött. Így jő létre a lelkes társaság (beseelte Gesellschaft), mely a tudatosság legmagasabb fokán áll, s ennek következtében épp oly szabad, mint az az egyén, kinek ítélete összehangzásban van akarataival.

Az öt eszme és öt rendszer megvalósítására való törekvés az erény. Hogyan történhetik ez, oly kérdés, melyre a társadalom szempontjából az államtan (politika), az egyén szempontjából a neveléstan (pedagógia) adja meg a feleletet.

Herbart **filozófiai rendszerének** tagozódását a következő táblázat szemléltetheti: <sup>[89]</sup>



## 28. Herbart pedagógiája.

A neveléstudomány<sup>332</sup> az erkölcstantól és lélektantól függ: amabból meríti a nevelés célját, emeből az eszközöket. Feltétele a képezhetőség, melynek azonban határt szab a gyermek egyénisége és környezete. Az akarat bármilyen megkötöttségéről szóló elméletek ellenkeznek a pedagógia fogalmával.

<sup>332</sup> Ld. főleg Herbartnak 1835-ben megjelent Umriss Pädagogischer Vorlesungen [Göttingen, 1835, 1841] c. művét (melynek Nagy J. Béla tollából eredő fordítását idézem), továbbá az 1806-ban kijött Általános Pedagógiát [Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet – Göttingen, 1806], s a kisebb művek közül különösen az 1804-ben közzétett tanulmányt „A világ esztétikai ábrázolásáról, mint a nevelés fő teendőjéről” [Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung – Göttingen, 1804]. A sok feldolgozás közül említtem, mint legújabbat Weiss G. [Georg Weiss (1885–1951)] könyvét, Herbart und seine Schule – 1928, főleg 173–252. p.

A nevelés célja az erény és semmi egyéb. Az erény a gyakorlati eszmék megvalósítása, melyek közül a nevelés szempontjából fokozott jelentősége van a tökéletesség eszméjének, amennyiben a nevelőnek mindenek fölött arra kell törekednie, hogy azt, ami a gyermekben határozatlan, a teljes testi és szellemi egészség érdekében határozottá tegye. De érvényesülnie kell a többi eszmének is: a belső szabadságnak (vagyis a belátás és akarás egyezésének), a növendék iránt való jóakaratsnak, az egyenetlenség megelőzésére szolgáló jognak. Ha több gyermek nevelkedik együtt, kis társaság jó létre, melyben jelentős szerepe van a jognak, a büntető és jutalmazó rendszernek s a közös munkásságra indító rendező intézkedéseknek. A kultúrrendszer itt még csak az általános műveltséget veszi célba a szakképzettség kizárásával. Az egész nevelést kell, hogy vallásos szellem hassa át.

A lélek nem aggregátuma<sup>333</sup> a különböző tehetségeknek, <sup>[90]</sup> hanem a képzeteknek, mint történéseknek együttessége. A képzetfolyamatok, melyeknek a nevelésben különös jelentőségök van: az érzéki észrevétel, az eszmetársítás, az emlékezés, a képzelés, az ítézés. Mindegyik képzettömeg képzetkapcsolatokból és képzetsorokból áll. A nehézség abban van, hogyan lehessen ezeket a kapcsolatokat és sorokat a célnak megfelelően alakítani és esetleg módosítani. Minden a képzetek közötti viszony milyenségétől, nem pedig pusztán az ismeretanyagtól függ. A helyes viszony létrejöttéről az oktatás gondoskodik. Ezt állandóan kíséri a kormányzás (Regierung) és vezetés (Zucht). Emez a közvetlen kedély- és akaratnevelés módja, amaz a nevelés sikerét biztosító közönséges rendet teremti meg. A kormányzás a jelenre, a vezetés a jövőre szegezi tekintetét. Így áll elő a nevelés három része (funkciója, ténykedése): a kormányzás, az oktatás, a vezetés.

A *kormányzás* eszközei: állandó foglalkoztatás határozott célok kitűzésével, parancs és tilalom, felügyelet, a szabadság megvonása és (nagyon ritkán) testi fenyítés. A tekintélynek és szeretetnek itt sem szabad hiányoznia.

Hogy a tekintély és a szeretet jobban biztosítja a fegyelmet, mint akármilyen szigorú eszköz, az eléggé ismeretes. Tekintélyt azonban nem szerezhethet mindenki, akinek tetszik; ehhez kézzelfogható szellemi felsőbbség, nagy tudás, alak és külső megjelenés szükséges. Jóindulatú növendékek szeretetét meglehet nyerni hosszabb időn át tanúsított nyájias magatartással, de éppen ott, ahol a fegyelem legszükségesebbé válik, nem lehet helye a nyájias modornak, s a szeretetet nem szabad erélytelen elnézés árán megvásárolni; a szeretetnek csak akkor van értéke, ha a szükséges szigorral párosul. (Umriss 53. §).

Az *oktatás*, mint említve volt, a vezetéssel együtt a növendék jövő erkölcsiségére irányul, de csakis a pedagógiai, azaz: nevelő oktatás. Amit valaki anyagi érdekből, kenyérkereset vagy boldogulás okából, vagy pusztán kedvtelésből tanul, nem tartozik a nevelés körébe. Mert az ember értéke nem a tudásban, hanem az akarásban van, az akarás pedig a gondolatkörökben gyökerezik, azaz: nem egyes ismeretekben, hanem szerzett képzeteink kapcsolatában és együttes <sup>[91]</sup> hatásukban. Az oktatás is, mint a nevelés minden része, az erkölcsi végcél szolgálja, de csak akkor, ha egy közelebbi célt sikerült megvalósítani. Ez a közelebbi cél a sokoldalú érdeklődés, melynek – feltéve, hogy az oktatás jó volt – akkor is meg kell maradnia, ha az ismeretanyag egészen vagy részben kiszorul a tudatból. Ez az anyag vagy a tapasztalás, vagy az érintkezés (Erfahrung und Umgang), illetőleg vagy a megismerés (Erkenntnis) vagy a részvét (Teilnahme) köréből való: amazt túlnyomóan a természetről, emezt az emberről való ismeretek alkotják. Az oktatásnak e szerint két főága van: természettudományi és történelmi. Döntő szerepök, már csak az önzés megelőzése végett, emezeknek van, mert az egész emberre vonatkoznak. Az említett sokoldalúságnak (mely nem azonos a mindenoldalúsággal) ellentéte az egyoldalúság, melynek a nevelő oktatásban nem lehet helye: az érdeklődésnek nem szabad egy irányban túltengenie, hanem a különböző érdeklődési fajoknak egyensúlyban kell lenniök.

<sup>333</sup> [egymással érintkező, de nem szerves kapcsolatban levő elemek halmaza].

A tapasztalat körében nem szabad túltengenie az empirikus érdeklődésnek (ha pl. növendékünket csak a botanika<sup>334</sup> érdekelné és semmi más), vagy az egyes jelenségek törvényszerű kapcsolatára irányuló spekuláció<sup>335</sup> (pl. matematika) vagy az esztétikai (művészi) érdeklődésnek; az érintkezés körében a növendék egységes személyiségének kárára, túltenghet a szimpatikus<sup>336</sup> (azaz: csak egyes egyénekre), a szociális (például egyes pártok felé forduló) és a vallási érdeklődés, mely utóbbi akkor válik szűkkeblűvé, ha más vallásokkal szemben megvetéssel vagy kicsinyléssel viseltetik.

Szellemi élet akkor van, ha egymást szüntelenül felváltja az egyes jelenségekbe való elmélyedés (Vertiefung) és a részleteket összefoglaló eszmélkedés (Besinnung). Ha ez a szellemi ki- és belélegzés (geistige Respiration) megszűnik, a lelki élet is megszűnik. Az oktatásban is tehát az érdeklődés, mint szellemi mozgalmasság csak akkor tekinthető biztosítottnak, ha a növendék lelkében az elmélyedés és eszmélkedés szünet nélkül felváltja egymást, még pedig mindegyikük egy-egy nyugvó és haladó mozzanattal. Így jó létre az oktatás artikulációjaként<sup>337</sup> az ismeretszerzés folyamatának négy fázisa vagy foka (világosság, társítás, rendszerezés, alkalmazás), melyeknek négy didaktikai művelet felel meg: mutatni (vagyis szemléletessé<sup>[92]</sup> tenni), kapcsolni, a szó nyomatékos értelmében, vagyis rendszeresen tanítani, és a megértett ismeretet minden oldalról megvilágítani, hogy maradandósága biztosíttassék és a további tanulásra alkalmassá tévessék. Ezeknek a fokozatoknak minden tantárgy tanításában érvényesülniük kell, de mindig tekintettel a növendék értelmi fejlettségének fokára és szabad alkalmazással. Mert a módszer megmerevedését mindenképp kerülni kell.

A módszereket ismerni, a körülményekhez képest kipróbálni, változtatni, újakat találni és rögtönözve alkalmazni kell; csak ne merüljünk el bennök, csak ne keressük bennök a nevelés üdvösségét.

Az oktatás menete vagy analitikus,<sup>338</sup> vagy szintetikus.<sup>339</sup> Amannak főként kisebb gyermekek oktatásában van helye. Abban áll, hogy a tanító a gyermeknek magával hozott képzetanyagát széjjelbontja, elemzi, megvilágosítja, kiegészíti vagy helyesbíti. Később is nagy szerepe van ennek az eljárásnak, mert a pusztán közlés útján az ismeret sohasem lehet egészen tudatos. Az ismétlés alkalmával, az írásbeli dolgozatok közös javításakor és a stílustanítás során minden fokon érvényesülnie kell. Külső alakja a beszélgetés. Célja: a részletekből kiindulva általános igazságokhoz juttatni a növendéket. – A szintetikus oktatás „sok újat és ismeretlen” ad, s gondoskodik arról, hogy ami új és ismeretlen, bekapcsolódjék a tanuló meglévő képzeletének álladékába. Főfeladata az elemek összefoglalása.

Csakis ez az oktatás vállalhatja azt a feladatot, hogy az egész gondolatépítményt, melyet a nevelés követel, megalkossa... Az egész matematika, azzal ami megelőzi és követi... a művelődő emberiség fokozatain keresztül való egész felfelé haladás a régiektől az újabbakig – a szintetikus oktatáshoz tartozik. De hozzá tartozik az egyszeregy, a szótanulás és a grammatika is.<sup>340</sup>

Van olyan szintetikus oktatás is, mely a tapasztalatot utánozza. Ez az ábrázoló oktatás (darstellender Unterricht): a<sup>[93]</sup> tanító színes, eleven, szemléletes előadással arra törekszik, hogy a növendék a tényeket, eseményeket, állapotokat mintegy belső szemével képzeletben maga előtt lássa; ami pedig egészen ismeretlen (aminek sem belső, sem külső szemléltetésére

<sup>334</sup> [növénytan].

<sup>335</sup> [többnyire a valóságtól elvonatkoztatott, sokszor túlzottan elvont, haszontalan gondolkodás, okoskodás, elmélkedés].

<sup>336</sup> [itt: herbarti terminus technikus; máskor – szimpatikus: rokonérzelmű; rokonszenves].

<sup>337</sup> [tagolás, egymás utáni tagolódás].

<sup>338</sup> [elemző, gondolatilag szétbontó].

<sup>339</sup> [egységesítő, gondolatilag összefogó, egybe fogó].

<sup>340</sup> Allgem. Päd. 103–104. p. (Reclam).

nincs lehetőség) az analógia<sup>341</sup> segítségével valami ismerttel értesse meg (a földrajzban és természetrajzban exotikus<sup>342</sup> tárgyak, a történelemben évezredek és évszázadok előtt élt emberek, lejátszódott események, uralkodott viszonyok).<sup>343</sup>

A *vezetés* (Zucht) közvetlenül hat az akaratra, Lényege semmi más, mint a növendékkel való türelmes, bizalomkeltő és barátságos bánásmód, mely megkönnyíti a kormányzást is, az oktatást is. Nem röviden akcentuált<sup>344</sup> ténykedést jelent, hanem hosszas, lassan érlelő, állandóan érezhető eljárásmodot kell rajta értenünk. Főfeladata az akarat erősítése az erkölcsi jellem-szilárdság biztosítása érdekében. Az akaratnak van objektív és szubjektív része: amazt (vérmérséklet, hajlandóság, szokás, vágy, indulat) a növendék, mikor figyeli magát, már feltalálja önmagában; a szubjektív rész észkokoknak engedő, elvek és motívumok után induló „új akarást” jelent, mely csak önmegfigyelés közben és a nevelés folyamán keletkezik. Általában kedvező esetnek lehet mondani, ha a növendék a maga akarásában hasonló viszonyok közt mindig ugyanolyannak bizonyul, amit „az akarat emlékezetének” lehet nevezni. A vezetés sikerét előmozdítja, ha a nevelő növendékével tapintatos módon megéreztetni helytelenítését vagy helyeslését, ha kellő cselekvési szabadságot juttat neki, ha eljárása minden szeszélytől mentes, szigorúan következetes. A főkérdés mindig az, hogy minő legyen a viszony tevékenység és pihenés, nyomás és emelés, korlátozás és szabadság között.

A vezetés lehet

- tartóztató (haltende Zucht), mely ráeszmélteti a növendéket bizonyos korlátozások szükségességére s küzd az esetleges könnyelműség ellen, még pedig úgy, hogy előbb mindig a jót tételezi fel s inkább várakozó, mint fenyegető magatartást tanúsít. Másodszor lehet a vezetés
- meghatározó (bestimmende Zucht), mely a növendéket arra akarja képessé<sup>[94]</sup> tenni, hogy maga válasszon, maga határozza el magát (nem nevelője). A lényeges itt a becsületérzés helyes irányítása, ami csak úgy lehetséges, ha a társas érintkezés és a társaságtól való elvonulás alkalmas módon felváltják egymást. A meghatározó vezetés terén érvényesülhet leginkább a pedagógiai, vagyis természetes büntetés, ill. jutalom. Harmadszor van
- szabályozó vezetés (regelnde Zucht), amikor a növendék már okoskodik s elég érett arra, hogy magaviseletét maximákhoz szabja, melyeket (a herbarti értelemben vett) esztétikai értékítéletek szolgáltathatnak; közöttük legalsóbb fokon állanak azok, melyek a kellemesre és kellemetlenre, magasabb fokon azok, melyek a hasznosra vagy kártékonyra, legmagasabb fokon, melyek az erkölcsiségre vonatkoznak s melyeknek foglalatját lelkiismeretnek nevezzük. Nyilvánvaló, hogy a vezetésnek ez a neve fonódik össze legbelsőbben a párhuzamosan folyó nevelő oktatással.

<sup>341</sup> [hasonlóság, hasonlatosság; hasonlatosságot megállapító gondolkodási művelet].

<sup>342</sup> [szokatlan, különös, távoli, a megszokottól elütő].

<sup>343</sup> Az oktatás módszeres menetéről, s Herbart idevágó tanairól tanulságosan értekezik irodalmunkban Waldapfel János [Waldapfel János (1866–1935) – pedagógus, pedagógiai író – a gimnáziumot Trencsénben végzi, 1882-ben érettségizik; a budapesti egyetemen (1882–1887; 1892–1893), majd a jénai egyetemen (1894) tanul; Budapesten doktorál (1896); szervezője és résztvevője a II. országos egyetemes tanügyi kongresszusnak (1896); 1897-től 1920-ig a gyakorló főgimnázium tanára (1897–1920), s a gyakorlati tanárképzés egyik vezetője; 1916-tól, a tanárképző intézetben a tanítástan előadója; szerkesztője a Kármán Mór Emlékkönyvnek (1907) és a Közművelődés című folyóiratnak (1914); a gyermekei Trencsényi József (1904–1968) irodalomtörténész, Trencsényi Eszter (1906–1968) könyvtáros, történész és Trencsényi-Waldapfel (Waldapfel) Imre (1908–1970) klasszika-filológus – műveiből: A nemzeti elem gymnasiumaink tantervében és utasításaiban (1895); A szünidei tanfolyamok Jénában (1897); A házi nevelésről (1896); A gymnasiumi tanterv revíziója (1897); Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez. (Összeállítva a Kármán Mórtól vezetett theoreticumok jegyzőkönyveiből) (1898); A magyar nyelvű paedagogiai Herbart-irodalom bibliographiája (1898); Kármán philosophiai és paedagogiai elmékedéseinek alapvonásai (1907); Közműveltség és nevelés (1938)]; A formális fokozatok elméletének története – Magy. Paed. I. évf. 449; 521; 577. sk. p.

<sup>344</sup> [nyomatékos, hangsúlyos].

A vezetés azonkívül még több óvó, megelőző és fékező eljárást ismer, főleg a szenvedélyek távol tartása végett, a kedély nyugalmanak érdekében. Sokat tehet ebben az irányban a művészeti foglalkoztatás (zene, rajz, kézimunka) és a vallásoktatás, feltéve, hogy el nem különül, hanem áthatja az egész művelődési anyag segítségével az ifjúság egész erkölcsi érzületét. Szükség van ezenkívül a szó szoros értelmében vett erkölcsi oktatásra. Egy-egy nyomatékos intelemnek nagy ráeszméltető hatása lehet s egy-egy összefüggő erkölcsi célzatú beszéd is alkalmas lehet arra, hogy a növendék időnként visszatekintszen eddigi magatartására és a javulásra, megigazulásra ösztönzést kapjon.

## 29. A tanterv elmélete.

A nevelés három része közül az oktatás az, mely Herbart pedagógiájában a legtüzesebb kidolgozásban részesül. A módszerbe vágó tanokon kívül, melyeknek vázlatos ismertetését fentebb kíséreltem meg, különösen az anyag kiválasztásának és szervezésének szempontjai, mint legjellemzőbbek, érdemlik meg figyelmünket. Mit tanítsunk? s mit tanítsunk előbb s mit később? Ezek azok a kérdések, melyek itt előtérben állanak, s melyekre Herbart kizárólag a nevelés együttségének szemszögéből adja meg a választ.

Első helyre kerül ezért a vallástan. De oktatásának <sup>[95]</sup> szokás szerint helyhez és időhöz kötöttsége aggodalmat kelt Herbartban. „Félek” úgymond „olyan vallásoktatástól, mely tulajdonképpen leckeórák sorozata szerint folyik.” Nem annyira részletes hittanra van szükség, mint inkább keresztény szellemtől ihletett ájtatossági gyakorlatokra, melyek közül „a vasárnapi szentbeszéd, ha jók és a fiatalság értelméhez alkalmazkodók, a legkiválóbb helyet fogják elfoglalni.” Az intenzív, jól előkészített vallásoktatás kérdése nem mellékes valami, hanem ez a főkérdés, mikor egy iskola munkásságát méltatjuk (nicht eine Nebenfrage, sondern eine Hauptfrage bei der Würdigung einer Schule). Szó van tehát keresztény vallásoktatásról, melynek koronája a protestáns Herbart szerint a konfirmáció. Ama szabály alól egyébként, hogy a művelődési anyag részeinek sohasem szabad elszigetelten maradniok, hanem egy erős erkölcsi szövedék létrehozatala érdekében mindvégig kölcsönösen át kell hatniok egymást, a vallásoktatás sem tehet kivételt. A keresztény tan hatását minden esetre fokozni fogja Szókratész halálának platóni rajza (Apológia és Kriton<sup>345</sup>).

Ha Herbart tantervének ama részeit vizsgáljuk, melyek a *klasszikus tanulmányokra* vonatkoznak, semmi kétségünk sem lesz afelől, hogy az anyag értékelésében az alaki szépségekre irányuló célok éppúgy háttérbe szorulnak, mint a nyelvek. Herbartot első sorban nem a forma, nem a stílus érdekli („a nyelvek csak jelek”), hanem a tartalom, mely egyrészt erkölcsösítő hatásánál fogva („nagy jellemebe való beleérzés”), másrészt mint a történeti műveltség legszilárdabb alapja részesül oly kiváló méltatásban. „Az ókori történet” mondja „az egyedüli alap, melyre a klasszikus nyelveknek pedagógiai szellemtől áthatott oktatása támaszkodhatik.” A kiválasztás indítékaiban felismerhető a neohumanizmus szellemének érintése, de korántsem mindent megihlető ereje. Herbartot nem lehet a neohumanizmus rajongói közé sorolni, bár hasznossági tekintetek egészen távol vannak tőle. Egyes-egyedül a nevelés szempontja, a pedagógiai szempont vezérli.

<sup>345</sup> [Platón említett két dialógusa Szókratész (Szókratész (K. e. 470?–399) ókori görög filozófus) halála körülményeinek, és Szókratész egyéniségének bemutatásán kívül az európai értelmiségi szerep, magatartás, illetve a demokrácia törvényei szerinti döntések elfogadásáról szól. Mindkettő, napjainkig, az európai értelmiségi szellem, s az elvárt értelmiségi magatartás példája. – A két platóni szöveget a fiatalok viszonylag könnyebben olvashatják. – Szókratész védőbeszéde = Apológia (απολογία), Kritón (Κρίτων) – mindkét dialógus különböző kiadásokból, vagy a Magyar Elektronikus Könyvtárból magyarul is olvasható.]

Mert ha egyszer a klasszikus tanulmányokat lesüllyesztjük a hasznos és szükséges dolgok közé, akkor nyitva áll az ajtó azok előtt, kik végül majd csak azt kérdezik, ugyan mi <sup>[96]</sup> szüksége van a falusi papnak a héber nyelvre,<sup>346</sup> a gyakorlati jogásznak és orvosnak a görögre?<sup>347</sup>

Tisztán pedagógiai szempontok határozzák meg az olvasmányok egymásutánját is. A tanulmány a göröggel (Homérosszal) s nem a latinnal indul meg; a latin csak később lép be s még később a modern nyelv és irodalom. Így ismeri meg a gyermek fokozatos menetben költői és prózai remekírók műveiből, melyek egy-egy kornak érzületét tükröztetik és emberi jellemek megítélésére alkalmat adnak, az emberiség *történetét*. „Oly korszakok, melyeket mester nem írt le s amelyeknek szellemét költő nem lehel, keveset érnek a nevelésben.”

A nevelő oktatás szempontjainak uralmára emlékeztet az a nagy súly is, amely ebben a tantervben a reáliákra<sup>348</sup> esik. A kor közfelfogásával szemben úgyszólván egyenrangúaknak tartja őket Herbart a humaniórákkal.<sup>349</sup>

Az efféle viták (melyek t.i. a klasszikus nyelvek védelme körül forognak) gyakran oly szellemben folynak, mintha az úgynevezett humaniórák ellentétben volnának a reáliákkal és nem tudnák őket maguk mellett megtűrni, pedig az utóbbiak legalább is annyira hozzátartoznak a teljes műveltséghez, mint amazok.<sup>350</sup>

És így, az egyensúlyban levő érdeklődés elvéből következik, hogy a reáliák minden ága, *természetrész, természettan, kémia* mint az általános műveltség lényeges alkotó részei „technológiai” alkalmazásaikkal együtt (melyek a természetnek emberi célokra való hasznosítását mutatják meg), méltó helyet kapnak a tantervben. E technikai alkalmazásokkal kapcsolatos a következő cikkely, mely egymagában is bizonyosságot tesz róla, hogy Herbart didaktikája gyakorlati vonatkozásban is mennyire összefügg az oktatás általános nevelő feladatának célkitűzésével.

Az asztalosok ismeretes szerszámaival való bánást minden serdülőni kezdő fiúnak és ifjúnak épp úgy meg kellene tanulnia, mint a vonalzó és körző használatát. A mechanikus <sup>[97]</sup> készségek gyakran hasznosabbak volnának, mint a tornagyakorlatok. Amazok az elmét fejlesztik, emezek a testet. A polgári iskolákhoz tartoznak a műhelyiskolák, melyeknek nem kell éppen ipariskoláknak lenniök. Minden embernek meg kell tanulnia kezének használatát. A nyelv mellett a kéz is főszerepet játszik abban, hogy az embert az állatok fölé emelje.<sup>351</sup>

Igen, nagy nyomatékmal jelentkezik Herbart tantervében a *matematika*, melynek nevelő értéke írónk szerint főleg attól függ, mily mélyen hatol bele a gondolatok és ismeretek egész körébe, vagyis mily mértékben kelt a vele való foglalkozás tárgyi érdeklődést is. Ez annyit jelent, hogy a matematikai oktatásnak a természettudományi tárgyakkal kell kapcsolatba lépnie.

Az emberre és a természetre vonatkozó két nagy ismeretkört áthidalja és egybefűzi a *földrajz*, mely egyes ágaival (fizikai, politikai, matematikai és csillagászati földrajz) kiváltképpen alkalmas arra, hogy az ismereteket megóvja az elkülönülés veszedelmétől és egymásra vonatkoztatásukat lehetővé tegye.

<sup>346</sup> [ózsídó, a zsidó nép nyelve az ókorban; a keresztyén lelkészek képzésénél a Bibliai tanulmányaikhoz szükséges a héber nyelvvél is foglalkozniuk].

<sup>347</sup> Umriss 98. §.

<sup>348</sup> [a természettudományi (reáltudományok tartalmainak megfelelő) tantárgyak].

<sup>349</sup> [az idegen nyelvek és kultúráknak, elsősorban a klasszikus (görög, latin) műveltségnek tanulmányozása, de éppen a 19. század végén – Kármán Mór középiskolai tantervének következtében is – módosult, kiszélesedett a szó jelentése, s az európai és a nemzeti kultúra tanulmányozását ugyancsak „befogták” a humaniórák; a szó jelentése követte (volna) a „humán tudományok”, „szellemtudományok” szó jelentését; Magyarországon élessé vált a szó jelentése körüli vita 1945 után; a vita és eredménye, művelődés- és neveléspolitikai célok érvényesülését szolgálta; a humán- és a reáltantárgyak fogalmának tisztázatlansága, tantervi szerepük, arányaik a mai napig jelen lévő vitája a magyarországi iskolai tantervkészítésnek].

<sup>350</sup> Umriss 99. §.

<sup>351</sup> Umriss 259. §.



A Herbart tantervéhez fűzött, módszerbe vágó utasító észrevételek megszívlelését nem lehet eléggé ajánlani. Valamennyi bővebb elmélkedésre késztet, sok közülök érdekes antinómiákat<sup>352</sup> vet fel s a gyakorlati tanítót eljárásának nem egy mozzanatában útba igazítja.

### 30. Az örök értékek.

Felvethetjük immár a kérdést, hogy ebben a gazdag gondolatműben, melyet Herbart pedagógiája élénk tár, mik a történet fölötti, időhöz és egyénekhez nem kötött maradandó értékek? Mi benne a κτήμα ἐς αἰεί?<sup>353</sup> Mindenek előtt nem lehet kétséges, hogy ez a pedagógia minden ízében rendszeresen van felépítve. Egyetlen vezérlő gondolat, az erkölcsiség célgondolata, melyet Platón óta semmiféle elmélet sem hangoztatott oly erővel és nyomatékkal, hatja át ennek a neveléstannak valamennyi részét s ezek a részek a legszorosabb egymásrautaltság viszonyában állanak egymás mellé és egymás alá rendelve. A kormányzás feltétele az oktatásnak és vezetésnek, s ez a kettő mindvégig állandó kölcsönhatásban és <sup>[98]</sup>viszonosságban van egymással. Sem Herbart előtt, sem utána nem volt gondolkodó, aki a nevelés ténykedéseinek egyetlen közös cél érdekében való egymásba fonódását ily meggyőzően igazolta volna. Különösen az oktatás nevelő hatását, vagyis az erkölcsi végcéllal való szükségszerű kapcsolatát nem találjuk meg sehol másutt, értve rajta azt a nagy igazságot, hogy az oktatás nem szorítkozhatik értékes ismeretek pusztá közlésére, hanem egyúttal a lelki életet általában ki akarja művelni, vagyis hogy csak annak a művelődési anyagnak van értéke, amely amellel hogy tárgyi ismeretek kontinuitását biztosítja, egyszersmind az értelmet is fejleszti, az ízlést is finomítja, az akaratot is erősíti, a nemes erkölcsiséget is szolgálja. S a nevelő oktatásnak ezt a koncepcióját korántsem szabad úgy értelmeznünk, mintha Herbart csak a művelődési anyag tartalmától várná az erkölcsi összhatást – mert akkor sem a matematika, sem a természettudomány nem szerepelhetne olyan nagy súllyal didaktikájában – hanem egyúttal és legfőképpen a képzetek kapcsolásának mikéntjétől. Eszerint a humaniorák keretén kívül eső tárgyak is az általuk keltett és megmunkált képzetkörök összeköttetésének és egymáshoz fűződésöknek módjával járulnak hozzá az erény megalapozásához. Oly elgondolás, melynek jelentőségét semmiképp sem lehet tagadásba venni, ha egyéb tekintetben lehetnek és vannak is ennek az elméletnek megtámadható pontjai.

Ma mindinkább erősödik az az álláspont, mely szerint különbséget kell tennünk Herbart pedagógiájának megalapozása és részletes kidolgozása közt. Erkölcstana és lélektana fölött eljárt az idő: amannak szerkezete többé-kevésbé önkényesnek bizonyult, emez a lélek gépszerű értelmezésével a nevelésben oly fontos spontaneitást mintegy elvileg kizárja. Más a tulajdonképpen neveléstan. Ha elmélyedünk tanulmányozásába, meggyőződhetünk arról, hogy az említett alaptudományokkal való összefüggések kikapcsolásával is még tömördek maradandó érték rejtőzik az elméletben.

Ilyen mindaz, amit Herbart az oktatás anyagának szervezéséről, vagyis a tanterv elméletéről tanít. Előtte ily elmélet nem volt. Az oktatás anyagának kiszemelését és elrendezését századokon át a pusztá hagyomány szabta meg. Herbart tette <sup>[99]</sup>tudatossá, hogy a tanterv nem nyers konglomerátum,<sup>354</sup> hanem szerves alkotás; nem durván összehányt részek együttessége, nem kiklopszi építmény,<sup>355</sup> melynek darabjai ragaszték nélkül halmozódnak egymásra, hanem minden ízében összeillő, egymásba fogózó, jól összeforrasztott művészi alkotás, melynek

<sup>352</sup> [ellentmondás].

<sup>353</sup> [κτήμα ἐς αἰεί = örökre szóló kincs (Thuküdidész kifejezése, mondatának része)].

<sup>354</sup> [nem összetartozó elemek elegye, egyveleg].

<sup>355</sup> [kiklopszi (kyklopszi) építmény: alig megmunkált, mindenféle kötő anyag nélkül épített fal az európai (görög) antikvitásban – itt lebecsülő értelemben: összedobált fal].

összessége talán csak sejteti az alkotó részeket, de amely a maga erejét, ellenálló képességét, összhangját éppen ezen részek szoros kapcsolatából meríti. A jó tanterv olyan, mint egy filozófiai rendszer, melyben egy nagy vezető gondolat uralkodik. A jó tantervben semminek sem szabad lennie, aminek csak magában van értéke, másra való tekintet nélkül. Az elszigetelt tantervi elem holt anyag (Die Vereinzelnung der Vorstellungen ist der Tod des Geisteslebens); a kapcsolatosság hiánya miatt nem lehet benne élet. Ezt a ma már útszéli igazságot Herbartnak köszönjük és senkinek másnak.

Maradandó értékük van azoknak a tanulságoknak is, melyeket Herbart módszertanából meríthetünk. Az úgynevezett fokozatokat lehet bíráló tárgyává tenni, túlzott alkalmazásukat lehet is, kell is hibáztatni, de nem tagadható, hogy Herbart volt az, aki Pestalozzi tételét, mely szerint a módszernek a gyermek ismeretszerzésében mutatkozó törvényszerű menethez kell alkalmazkodnia, kiépítette és szigorú elméleti alapra helyezte. Didaktikai tette az a követelés, hogy tanító eljárásunkban is meghatározott elvet kell követnünk,<sup>356</sup> s nem bízhatjuk reá magunkat pusztán az érzelmi hatások megkapó erejére, a gyermeki lélek meghatottságára és megrendülésére, az áhítatos befogadás véletlenségeire.

Végül nem szabad felednünk, hogy Herbart volt az, aki a neohumanizmus fénykorában, mikor a klasszikus nyelveken [100] és a matematikán kívül más művelődési anyagra oly kevés súlyt vetett az iskola, az emberre és a természetre vonatkozó ismereteknek teljes egyensúlyát hirdette, vagyis a természettudományoknak alapos oktatását didaktikájának egyik sarkpontjává tette. A műveltség belső összhangja és egysége érdekében tiltakozott az ellen, hogy a nevelő oktatás fokán bárminő irányban túltengjen az érdeklődés. Hosszú időnek kellett eltelnie, míg a pedagógiai elmélkedők Herbartnak e tanítását megértették és magukévá tették.

### 31. Herbart pedagógiájának hatása.

Mint fentebb érintve volt, Herbart pedagógiája a mester életében különösebb figyelmet nem keltett. A rendszer rajongói akkor még, csak nevelődtek. A század hatvanas éveitől kezdve azonban német földön – kitűnő tanítványok lelkes közreműködésével – Herbart híveinek évről-évre nagyobbodó tábora alakult, mely rendkívüli tekintéllyel és majdnem szuverén<sup>357</sup> hatalommal uralkodott elmélkedőkön és gyakorlati tanférfiakon egyaránt, s mérhetetlen nagy irodalmat hozott létre.<sup>358</sup> E mozgalom részesei általában három csoportra oszthatók.

- a.) Az elsőnek feje *Ziller Tuisko*. Neki és híveinek az volt a törekvésük, hogy Herbart tanait a legapróbb részletekig kidolgozzák, és lehetőleg továbbfejlesszék; ezalatt azonban a rendszerbe igen sok nem herbarti vonást vittek be s ezzel az eredetileg jóval szaba-

---

<sup>356</sup> Herbart felfogását az Allgem. Päd. Bevezetésének következő része tükrözteti leghívebben: „Mit dieser Verkettung alles und jedes in Beziehung zu denken, was man dem Zögling darreichen, was man in sein Gemüt niederlegen könnte; zu untersuchen, wie man es aneinander fügen, also wie man es aufeinander folgen lassen müsse, und wie es wieder zur Stütze werden könne für das künftig Folgende: dies gibt eine unendliche Zahl von Aufgaben der Behandlung einzelner Gegenstände, und dem Erzieher unermesslichen Stoff zum unaufhörlichen Überdenken und Durchmustern aller ihm zugänglichen Kenntnisse und Schriften, so wie aller anhaltend fortzusetzenden Beschäftigungen und Übungen.”.

<sup>357</sup> [önálló, öntörvényű].

<sup>358</sup> Tájékoztató végett ld. H. Zimmer [Hans Zimmer (1870–?) – Herbart und die wissenschaftliche Pädagogik. Ein geschichtlich-systematischer Überblick (1898); Herbart und die Göttinger Sieben (1906); Herbart's Pädagogik (1908)] művét: Führer durch die deutsche Herbart-Literatur – 1910 – A magyar Herbart-irodalomra nézve vö. az Umriss magyar fordításában Finácsy Bevezetésének 22. sk. lapjait.

dabban megfogalmazott neveléstant mesterkéltté tették. Bizonyos, hogy Ziller korántsem egyenlő Herbarttal.<sup>359</sup>

b.) A második csoport fejének *Stoy Károly Volkmar* tekinthetjük. Jellemzi őket Herbart rendszerének szabadabb, de szellemében hívebb értelmezése. Azt lehetne mondani, hogy ők értették meg legjobban Herbart neveléstanát.

c.) A harmadik csoportba sorolhatók azok az elmélkedők, akik Herbartból indulnak ki, de utóbb egészen a maguk útjait járták s a mestertől kapott ösztönzéseket önállóan dolgozták fel. Magasan kiemelkednek soraikból *Waitz Tivadar* és *Willmann Ottó*.

A herbarti neveléstan a század vége felé és a <sup>[101]</sup> huszadiknak elején ismertté vált *Franciaországban* (Roerich,<sup>360</sup> Pinloche,<sup>361</sup> Mauxion,<sup>362</sup> Gockler<sup>363</sup>), Angliában (Adams,<sup>364</sup> Dodd,<sup>365</sup> Felkin,<sup>366</sup> Findlay,<sup>367</sup> Hayward<sup>368</sup>), *Olaszországban* (Fornelli,<sup>369</sup> Credaro<sup>370</sup>), és az *Észak-amerikai Egyesült Államokban* is, de hasonlíthatatlanul kisebb hatással, mint Németországban.<sup>371</sup> Hazánkban *Kármán Mór* tört utat ennek a pedagógiának, maradandó sikerrel. Mindez

<sup>359</sup> Vö. Sallwürk [Ernst von Sallwürk (1839–1926)]: *Das Ende der Zillerschen Schule – Frankfurt am Main – 1904*.

<sup>360</sup> [Edouard Roerich (1849–?) – francia pedagógus – *Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart* (1884); *Philosophie de l'éducation. Essai de pédagogie générale*. (1910)].

<sup>361</sup> [Auguste Pinloche (1856–?) – francia pedagógus – Herbarton kívül az utópikus szocialistákkal, a filantropusokkal és Pestalozzival is foglalkozik – műveiből: *Principales oeuvres pédagogiques* (pédagogie générale, esquisse de leçons pédagogiques, aphorismes et extraits divers) (1894); *Geschichte des Philanthropinismus* (1896); *La réforme de de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle*. Basedow et le philanthropisme (1889); *Pestalozzi and the Foundation of the Modern Elementary School* (1901); *Fourier et le socialisme* (1933)].

<sup>362</sup> [Marcel Mauxion (1855–1907) – francia pedagógus – *La métaphysique de Herbart et la critique de Kant; L'éducation par l'instruction et les theories pedagogiques de Herbart* (1901) *Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité* (1904)].

<sup>363</sup> [Gockler Lajos (Louis, Ludwig) (1864–1945) – magyar pedagógus, író – francia és német nyelven is publikál – tanulmányait Zürichben, Párizsban, Londonban, Oxfordban végezi; 1896-ban a jénai egyetemen Wilhelm Rein tanítványa; a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium munkatársa, felső-kereskedelmi iskolai tanár (1912–1921); létrehozta a Magyar Neveléstudományi Társulatot (1922); jelentős szakirodalmi munkássága mellett az 1920-as években kiemelkedő a szerepe a magyarországi művelődésügy külföldi népszerűsítésében – műveiből: *Herbart erkölestana* (1905); *La Pédagogie de Herbart* (1905); *Az egyéni oktatási rendszer az iskolában* (1913); *A jellemnevelés módjai és eszközei* (1921); *Átöröklés és nevelés* (1928); *Die Grundfragen der Erziehung* (1936); *A nevelő-oktatás vezérkönyve* (1943)].

<sup>364</sup> [John Adams, Sir (1857–1934) – angol pszichológus, pedagógus – *The Herbartian psychology applied to education: being a series of essays, applying the psychology of Johann Friedrich Herbart* (1898)].

<sup>365</sup> [Catherine Isabel Dodd (1860–1932) – angol pszichológus, pedagógus – *Introduction to the Herbartian Principles of Teaching* (1898)].

<sup>366</sup> [Henry M. Felkin (1850–1900?) és Emmie Felkin (?–?) – angol pedagógus-házaspár – Herbartot fordítják angolra; Henry Felkin, Robert William Felkin (1853–1926) orvos-misszionáriusnak a nagybátyja, együtt élnek Chemnitzben. Robert William Felkin később megismerkedik a teozófiával, Rudolf Steiner (1861–1925) gondolataival, aki az első Szabad Waldorf Iskola (1919. szeptember 7. Stuttgart) megszervezője és az ún. Waldorf-módszer kidolgozója – műveiből: *Technical education in a Saxon town* (1881); *The science of education: its general principles deduced from its aim; and The aesthetic revelation of the world*. Translated from the German with a biographical introduction by Henry M. and Emmie Felkin (1892); *An Introduction To Herbart's Science and Practice of Education* (1895); *Technical education in a Saxon town; Letters and Lectures on Education* (1898); *The Science of Education* (1892)].

<sup>367</sup> [Maria Elizabeth Findlay (1855–1912) – angol pedagógusnő – Herbart nevelésméletével és John Dewey pedagógiájával (1859–1952) foglalkozik; lefordítja angolra Gabriel Compayré (1843–1913) Herbart Spencerről írt munkáját – műveiből: *The formal element in studies as the material of mental discipline* (1897); *Gabriel Compayré: Herbert Spencer and Scientific Education* (1907); *School and life: a brief record of the life and work of Maria Elizabeth Findlay* (1914) – Findlay, Joseph John – *Das Studium der Herbartischen Pädagogik in England* (1897)].

<sup>368</sup> [Frank Herbert Hayward (1872–1952) – angol pedagógus, neveléstörténész, nevelésfilozófus – műveiből: *The critics of Herbartianism: and other matter contributory to the study of the Herbartian question* (1903); *The secret of Herbart: an essay on education and a reply to Professor James of Harvard* (1904); *Education and the heredity spectre* (1908)].

<sup>369</sup> [Nicola Fornelli (1843–1915) – itáliai pedagógus – előbb a bolognai, majd a nápolyi egyetem professzora – *Educazione moderna* (1884); *Quistioni pedagogiche e scolastiche* (1907); *Scritti herbartiani* (1913)].

<sup>370</sup> [Luigi Credaro (1860–1939) – olasz pedagógus és közoktatáspolitikus – a páviai, majd a római egyetem pedagógia professzora; parlamenti képviselő (1895–1919); nevelés és kulturális ügyi miniszter (1910–1914); a fasizmus hatalomra kerülése után visszavonul a politikai életből – *La Pädagogia di G. F. Herbart*. (1900)].

<sup>371</sup> [A jénai egyetem kutatói – a hivatkozások száma alapján összeállított bibliográfiájukban – a 19. századi német herbartisták (Herbartot követők) közül a következőket említik:

Karl Andreae (1841–1913); Ludwig Friedrich Georg Ballauf (1817–1905); Ernst Barth (1831–1904); Friedrich Bartholomäi (1817–1878); Otto Wilhelm Beyer (1844–1905); Arno Bliedner (1848–?); Heinrich Gustav Brzoska (1807–1839); Paul Conrad (1857–1939); Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824–1893); Franz Exner; Otto Flügel (1842–1914); Otto Frick (1832–1892); Gustav Fröhlich (1827–1901); B. Freund; Hermann Grabs; J. L. Jetter (1861–?); Karl Just (1849–?); Karl Kehrbach (1848–1905); Hermann Kern; Theodor Klähr; Friedrich Krönlein (1849–1900); Gustav Adolf Lindner (1828–1887); Bruno Maennel; Karl Eduard Mager (1810–1858);

---

Friedrich Mann (1834–1908); Eduard Morres (1851–1945); Wilhelm Rein (1847–1929); Hermann Rolle; Adolf Rude; Ernst von Sallwürk (1839–1926); Karl Volkmar Stoy (1815–1885); Ludwig Strümpell (1812–1899); Ernst Thrändorf (1851–1926); Johannes Trüper (1855–1921); Theodor Vogt (1835–1906); Theodor Waitz (1821–1864); Georg Weiss (1885–1951); Theodor Wiget (1850–1933); Otto Willmann (1839–1920); Tuiskon Ziller (1817–1882)

[http://www.uni-jena.de/content\\_page\\_34588.html](http://www.uni-jena.de/content_page_34588.html) – a felsorolásnál a nevek után megadott személyek születési–halálozási éve azt is jelzi, hogy a bibliográfia adatok mellett biográfiai adatok is találhatóak az internet megadott lapján.

A Fináczy könyvében (a jegyzetekben) említett, valamint a jénai kutatók által megnevezett és Ziller vagy Stoy intézményeiben tanuló, tanító 19. századi német herbartianusok:

– Barth, Ernst Julius (1831–1904) – a jénai egyetemen tanul; tagja Stoy Egyetemi Pedagógiai Szemináriumának (1851–1856); alapítói között van, majd az első oktatója a lipcsei egyetem Ziller által szervezett Pedagógiai Szeminárium gyakorlóiskolájának (1859–1862); magán nevelőintézetet alapít és vezet Lipcsében (1863–1901); disszertációt nyújt be a jénai egyetemen (1873) – műveiből: Schulrobinson als Lesebibel und erstes sprachliches Regelbuch (1866); Über den Umgang. Ein Beitrag zur Schulpädagogik (1870); Das Schulwesen in grossen Städten mit besonderer Beziehung auf Leipzig: eine finanziell-statistische Studie – egyetemi disszertációja – (1873) Des deutschen Knaben Handwerksbuch (1873); Bilder aus dem Kindergarten für Mütter und Erzieherinnen (1873); Über die erste Schulerziehung (1881); Die Schulwerkstatt. Ein Leitfaden zur Einführung der technischen Arbeiten in der Schule. (1882); Die Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeinwesens in Staat, Schule und Kirche (1886)

– Bartholomäi, Friedrich (1817–1878) – a jénai egyetemen matematikát, filozófiát tanul, és tagja az egyetemi Pedagógiai Szemináriumnak is (1841–1844); oktató Stoy nevelőintézetében, miközben megszakításokkal Cellében (Alsó-Szászország) pedagógus (1844–1866); Berlinben egy városi irodában dolgozik; tankönyveket, tantárgytanítási módszertankönyveket ír (1867–1877); megbetegszik (1877) – műveiből: Das pädagogische Seminar zu Jena. Historische Bilder aus den Akten desselben. Denkschrift zum 300jährigen Jubiläum der Universität Jena (1858); Der erste Kindergärtner in Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarschule (1867); Über den Unterricht in der mathematischen Geographie (1869); Psychologisch-pädagogische Schulstatistik. Untersuchung der Individualität der Kinder beim Eintritte in das erste Schuljahr (1870); Die Heimatkunde der Märchenstufe. I. Sterntaler (1873); Der Materialismus (1873); Zur Geschichte des Unterrichts in den alten Sprachen im 17. Jahrhundert (1868); Die Geometrie in der Volksschule (1874); Johann Friedrich Herbart's Leben. In. Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften (1877)

– Bliedner, Arno (1848–?) – tagja a jénai egyetem Pedagógiai Szemináriumának (1875–1878); Eisenachban pedagógus – műveiből: Versuch einer Konzentration des Literaturkundlichen Unterrichts (1882); Karl Volkmar Stoy und das pädagogischen Universitätsseminar (1886); K. V. Stoy und die sogenannten formalen Stufen des Unterrichts (1890); Das Jus und die Schule (1900)

– Brzoska, Heinrich Gustav (1807–1839) – filológiai, történelmi és filozófiai tanulmányokat folytat a köingsbergi egyetemen; adjunktus Herbart pedagógiai szemináriumában (1826–1829); magánnevelő; Lipcsébe megy és habilitál az egyetemen (1830–1831); oktató a jénai egyetemen, ahol pedagógiai előadásokat tart és egy magán fiúnevelőintézetet vezet (1832–1839) – műveiből: Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmässige Einrichtung (1836); Über die Verordnung des Weimarschen Oberkonsistoriums in betreff der pädagogischen Studien auf der Universität zu Jena (1838)

– Conrad, Paul (1857–1939) – svájci születésű; Churban és Thusisban (Svájc, Graubünden Kanton) tanul, tanít (1873–1879); a lipcsei egyetemen pedagógiát, filozófiát (történelmet) és természettudományt hallgat; tagja Ziller Pedagógiai Szemináriumának (1880–1883); tanít a Ziller által szervezett egyetemi gyakorlóiskolában (1881–1883); a Ziller-féle gyakorlóiskola bezárása után Eisenachban tanítóképzőben is tanár, igazgató (1883–1886); visszatér Svájcba (1888); St. Gallenben tanár, majd a churi tanítóképző és kantoniskola igazgatója (1888–1927); a herbart-zillerei pedagógia elvei alapján a graubündeni kanton népiskolái számára tantervet készít (1894); részt vesz Jénában (1899) és Zürichben (1902, 1911) a szünidei (nyári egyetem) tanfolyamon; nyugdíjba megy, Davosba költözik (1927) – műveiből: Der Zweck des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule (1885); Präparationen für den Physikunterricht in Volks- und Mittelschulen. Mit Zugrundelegung von Individuen. Nach Herbart'schen Grundsätzen (1889); Der Entwurf eines Lehrplans für die Primarschulen des Kantons Graubünden; Präparationen für den Physikunterricht (1901); Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften I–II (1902)

– Drobisch, Moritz Wilhelm (1802–1896) – matematikus, filozófus, egyetemi tanár – iskoláit Lipcsében és Grimmában kezdi; a lipcsei egyetemen matematikát és filozófiát tanul (1820–1824); doktorál és habilitál (1824); érdeklődése mindinkább Herbart logikája és pszichológiája felé fordul; a matematika, és 1842-től a filozófia professzora a lipcsei egyetemen (1826–1868); az 1840/1841-es egyetemi tanévben az egyetem rektora, többször a Filozófiai Kar dékánja – műveiből: Beiträge zur Orientierung über Herbart's System der Philosophie (1834); Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen. Nebst einem logisch-mathematischen Anhang (1836); Quaestionum mathematico-psychologicarum spec. I–V (1840); Grundlehren der Religionsphilosophie (1840); Empirische Psychologie nach wissenschaftlicher Methode (1842); Erste Grundlegung der mathematischen Psychologie (1850); Die moralische Statistik und die menschliche Willensfreiheit (1867); Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart (1876); Kant's Dinge an sich und sein Erfahrungsbegriff (1885)

– Flügel, Otto (1842–1914) – filozófus, pedagógiai író – filozófiát, teológiát és természettudományokat tanul Hallében; tanára a matematikus, fizikus Carl Sebastian Cornelius (1819–1896); megismerkedik Friedrich Heinrich Theodor Allihnallal (1811–1885) és Zillerrel; Allihnallal és Zillerrel szerkesztik a herbartisták közlönyét Zeitschrift für exacte Philosophie (1860–1875); Flügel a lap szerkesztője (1872–1896); Wilhelm Reinnel és Karl Justal a Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik lapot szerkeszti (1894–1914); különböző helységeken lelkész, illetve tanár; visszakertül tanárnak a hallei egyetemre (1912); a Karl Kehrbach (1846–1905) szerkesztésében induló Herbart művek második, teljesebb, 19 kötetes kiadásában (1887–1912), Otto Flügel a 11–15. kötetek szerkesztője – műveiből: Idealismus und Materialismus der Geschichte (1898); Die Bedeutung der Metaphysik Herbart's für die Gegenwart (1902); Herbart's Lehren und Leben (1912); Der Voluntarismus und die Pädagogik (1914)

– Franke, Friedrich H. – pedagógus – műveiből: Schulwörterbuch nach Reihen und Familien geordnet (1892); Zu Herbart's Lehre vom Gefühl und zu Rissmann's Ablehnung (1904); J. F. Herbart. Grundzüge seiner Lehre (1909) Bemerkungen zu O. Karstädt's Abhandlung über Herbart's Ästhetik (1911); Angebliche zwei ästhetische Denkweisen Herbart's (1912); Zu Hostinskys Darstellung der Ästhetik Herbart's (1912); Herbart's Schulpolitik (1914)

– Fröhlich, Gustav (1827–1901)

– Freund, B. – Pestalozzi und Herbart in Bezug auf Erziehung (1887); Konzentration des Unterrichts (1895); Die Herbart'sche Pädagogik auf Grund der elementaren Psychologie (1895); Charakterbildung (1895); Arbeitskunde (1896)

- Hartenstein, Gustav (1808–1890) – filozófus, pedagógiai gondolkodó, könyvtáros, tanár – 1822-től Grimmában, majd a lipcsei egyetemen teológiát és filozófiát tanul (1826–1834); doktorál (1831) és habilitál (1833); a lipcsei egyetemen a filozófia rendkívüli (1834), rendes tanára (1836); nyugdíjazása után Hartensteinbe költözik (1859); 1878-tól Jénában, az egyetemi könyvtár igazgatója – műveiből: Die Probleme und Grundlehren der allgemeinen Metaphysik (1836); Die etiches a Schleiermachers proposita fundamenta (1837); Über die neueste Darstellung und Beurteilung der Herbartschen Philosophie (1838); Die Grundbegriffe der ethnischen Wissenschaften (1844); De notionum iuris et civitatis quas B. Spinoza et Th. Hobbes popunont, similitudine et dissimilitudine (1856); Ueber den wissenschaftlichen Werth der aristotelischen Ethik (1859); Ueber Locke's Lehre von der menschliches Erkenntniss in Vergleichung mit Leibnitz' Kritik derselben (1861); Historisch-philosophische Abhandlungen (1870)
- Häntsch, Kurt (1876–?) – pedagógus – jénai tanár – műveiből: Über Herbarts Bildungsideal (1903); Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst überhaupt. Ein Beitrag zum Kampf um Herbart und eine Einführung in das Studium seiner Pädagogik (1907); Über den Zweck der Erziehung bei Herbart (1903); J. F. Herbart, Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie (1912); Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst – Lehrbuch der Philosophie (1912)
- Grabs, Hermann – Drei Aufsätze: Zur Verteidigung der Zillerschen Pädagogik (1887); Rezension zu: Ziller, Materialien zu speziellen Pädagogik (1888); Über Sozialethik und Sozialpädagogik (1890); Kritik einiger Vorschläge zur Lehrplanreform (1890); Über die Zucht und ihre Massregeln nach Herbart (1891); Alte Gedanken in neuer Form (1892); Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena (1892); Einige Bemerkungen über die Konzentrationsforderung und über den Lehrplan (1892); In Sachen der Herbart–Zillerschen Pädagogik (1894); Der Religionsunterricht nach den Grundsätzen der Herbart–Zillerschen Methode (1896); Foerster über die experimentelle Psychologie (1913)
- Jetter, J. L. (1861–?) – tanító a Baden-Württemberg-i Winnenden mellett Baachban (1888), a Neckar mellett Steinheimben (1896), a Murr mellett Steinheimben (1903), végül a württembergi Kirchheimben (1907); vezetőtanító Kirchheimben (1912); iskolaigazgató a Baden-Württemberg-i, Fekete-erőben lévő Altensteigben (1916) – műveiből: Von Pestalozzi zu Herbart (1893); Die Herbartsche Pädagogik und das Christentum (1893); Ziller über die Regierung der Kinder (1894); Zur Lehrplankritik (1894); Sind wir Pestalozzianer? (1896); Zur Volksschulmethodik (1904); Herbart gegen Ziller? (1913);
- Just, Karl Sigismund (1849–?) – doktorál a lipcsei egyetem Filozófiai Karán és tanít a drezdai tanítóképző szemináriumában, igazgató Altenburgban (1876); tanár Lipcsében a zilléri pedagógia-szeminárium gyakorlóiskolájában (1876–1884); professzor, iskolaigazgató Altenburgban (1885–1910); pedagógiai gyakorlatot vezet a jénai egyetemen (1911) – műveiből: In welchem Verhältnis steht Herbart's Begründung der Ethik durch die Lehre von den practischen Ideen zu Kant's Grundlegung zur Metaphysik der Sitten? (1876); Zur Pädagogik des Mittelalters. (1876); Wilhelm Meisters Lehrjahre. Ein Beitrag zu Goethes Pädagogik (1878); Die Unterrichtsmethodik und ihre Begründung (1878); Die Fortbildung der Kantschen Ethik durch Herbart (1879); Die Psychologie im Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften (1880); Zur Einführung in Zillers Ethik (1884); Herbart und Dittes (1886); Herbart, Pestalozzi und Herr Professor Paul Natorp. Zur Ethik (1899); Charakterbildung und Schulleben oder Die Lehre von der Zucht. Vorträge, gehalten bei den Ferienkursen in Jena (1907); Martin Luther, der Reformator unserer Kirche (1900); Tuiskon Ziller. 1817–1882 (1918); Pestalozzi's Lebenswerk und Vermächtnis. Eine Einführung in sein Leben und seine Lehre (1919); Religionsunterricht in der Schule? (1919)
- Kehrbach, Karl (1848–1905) – Wermárban tanítóképző szemináriumot végez; nevelő-tanító Gerában és Lipcsében (1872–1874); 1873–1876 között pedagógiai, filozófiai és germanista előadásokat látogat a lipcsei egyetemen, közben tagja lesz Ziller Pedagógiai Egyetemi Szemináriumának (1874), különböző helyeken pedagógia tevékenységet végez, a hallei egyetemen könyvtáros, magántanár Berlin-Charlottenburgban (1883), Berlinben doktorál (1885); kinevezik professzornak (1895) – műveiből: Kurzgefasster Plan des Monumenta Germaniae Paedagogica (1884); Das gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen in den Ländern deutscher Zunge (1896–1903); Hauptwerke Kants in Reclams Universalbibliothek (1877–1884); mit: Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge I–XIX – Otto Flügell (1887–1912); Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehung und Schulgeschichte (1890); Monumenta Germaniae Paedagogica szerkesztése, gondozása (1899–1902); Jahresberichte über die Gesellschaft des Unterrichts- und Erziehungswesens in den Jahresberichten für neuere deutsche Literaturgeschichte (1891); Jahresberichte über deutsche Literatur zur deutschen Erziehungs- und Schulgeschichte in den Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (1893)
- Kern, Hermann – Besprechung der Allgemeinen Pädagogik von Waitz (1853); Grundriss der Pädagogik (1873)
- Krönlein, Friedrich (1849–1900) – tanul, tanít Heidelbergben, majd Freiburg im Breisgauban – műveiből: Heimatkunde. Mit besonderer Beziehung auf Stadt und Umgebung von Heidelberg. Nach Stoys Grundsätzen (1888)
- Lange, Friedrich Albert (1828–1875) – neokantianus filozófus, szociológus (a marx elméletéhez is közelítő) – Duisburgban, Zürichben és Bonnban tanul; Kölnben iskolamester; a bonni majd a zürichi egyetemen is doktorál; Duisburgban újságíró; a svájci Winterthura megye, itt liberális újságot szerkeszt; 1872-től marburgi egyetem professzora – műveiből: Die Leibesübungen (1863); Geschichte des Materialismus (1866); Die Grundlegung der mathematischen Psychologie. Ein Versuch zur Nachweisung des fundamentalen Fehlers bei Herbart und Drobisch (1865)
- Gustav Adolf Lindner (1828–1887) – a prágai egyetemen filozófiából Franz Serafin Exner (1802–1853) tanítványa és Herbart filozófiájával, pszichológiájával foglalkozik (1845); Leitmeritzben a püspöki papszemináriumában jár, pap lesz (1846); filozófiai, jogi, matematikai és fizikai tanulmányokat folytat a prágai papszemináriumában; doktorál (1848); segédtanár a trautenau (Trutnov) és a jičini gimnáziumban (1850); tanár Jičín gimnáziumában (1851–1855); Cilliben (Stájerország; szlovénül: Celje); gimnáziumi tanár, majd iskolai felügyelő (1856–1869); doktorál a prágai egyetemen (1867); reálgimnázium igazgatója Prachatitzban (Dél-Csehország; csehül: Prachatice) (1871); Kutna Horában (Kuttenberg) a cseh tanítóképző igazgatója (1872–1882); a prágai cseh egyetem pedagógia, pszichológia és etika professzora; megalapítja, vezeti az egyetem pedagógiai szemináriumát (1882–1887) – műveiből: Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Methode (1858); Lehrbuch der formalen Logik (1861); Einleitung in das Studium der Philosophie. Mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Gymnasien entworfen (1866); Die pädagogische Hochschule (1874); Grundriss der Pädagogik als Wissenschaft. Im Anschluss an die Entwicklungslehre und die Soziologie (1889); kiadja Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts című művét
- Morres, Eduard (Morres Ede) (1851–1945) – brassói születésű; szülővárosa különböző iskoláiban, és egy pedagógiai-teológiai szemináriumában tanul; magánnevelő; a lipcsei egyetemen germanisztikát tanul, filozófiát és pedagógiát Moritz Wilhelm Drobischnál (1802–1896) és Zillernél hallgat, gyakorlatot a zilléri pedagógiai szemináriumában végez, majd oktató a zilléri gyakorlóiskolában (1872–1876); doktorál és visszatér Brassóba (1876); tanító a brassói elemi iskolában; tanári állás iránti kérését erőtleníti és teológia tanulmányok hiányára hivatkozva elutasítják (1877); leérettségizik és a jénai, a berlini és a heidelbergi egyetemeken teológiát tanul,

megismerkedik több németországi népiskolával, tanítóképzővel és a brassói elemi iskolázással (1881–1882); a brassói szemináriumban mint helyettes tanár magyar nyelvet tanít (1883); ismét elutasítják a tanári kérelmét, de a tanári vizsga letétele után rendes tanár lesz (1884); a szász-evangélikus nevelőintézet vezetője (1887); az elemi iskola vezetője (1893); a brassói szász-evangélikus szeminárium feloszlata után egy felső-reáliskolában kezd el dolgozni (1894) – műveiből: Beitrag zur Seminarlehrerbildungsfrage (1873); Dörfelds Theorie des Lehrplanes (1874); Steppe und Wüste im Lehrplane der Zillerschen Übungsschule (1875); Eine Schulreise: Leipzig – Grimma – Wurzen – Eilenburg – Taucha – Leipzig (1875); Die deutsche Sage in der Volksschule (1876); Herder als Pädagog (1879); Programm der Kronstädter Erziehungsschule (1879); Mitteilungen über H. G. Brzoskas (1807–1839) pädagogische Wirksamkeit in Jena (1882); Schulvesen, Eine Schulreise, Pädagogische Reiseerfahrungen, Steppe und Wüste im Lehrplan d. Zillerschen Übungsschule (1883); Zillers Vorlesungen über allgemeine Pädagogik (1885); Rezension zu: Ufer (1856–1934), Vorschule (1886); Rezension zu: Fröhlich (1827–1901), Die wissenschaftliche Pädagogik (1886); Pädagogische Erwägungen über die Schulstrafen (1887); Der Lernprozess und die formalen Stufen des Unterrichts (1887); Beiträge zur Durchführung der formalen Stufen des Unterrichts (1888); Aus der Praxis der Kronstädter Seminarübungsschule (1888); Beiträge zur praktischen Durchführung der formalen Stufen des Unterrichts (1888); Die Methodik des magyarischen Sprachunterrichts (1889); Die Herbartische Pädagogik in den Lehrerseminaren (1889); Gesichtspunkte bei der Auswahl der Lesestücke, Gesichtspunkte bei der Beurteilung der Unterrichtsproben (1890); Diesterweg als Erzieher seiner Kinder (1892); Über die Behandlung von Gedichten, J. A. Comenius, Festvortrag (1893); Herders Ansichten über den deutschen Unterricht (1903); Dr. Franz Obert. Sein Leben und Wirken (1927); a Wilhelm Rein (1847–1929) szerkesztette Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik I–X<sup>1</sup> (1903–1911) kötetibe szócikket ír; gondoza a brassói Redakteur des Schul- und Kirchengebotes für das Sachsenland – Organ des siebenbürgisch-sächsischen Lehrertages kiadványt (1895–1917)

– Morres, Wilhelm (Morres Vilmos) (1849–1936) – brassói evangélikus lelkész és rektor – tanítóképzőt végez (1869); tanító Brassóban; a lipcei egyetemen Ziller szemináriumában tartózkodik (1875); rektor (1878), majd lelkész-rektor (1881) a brassói egyházközségnél – műveiből: Johannes Honterus (1498–1549) der Reformator des Siebenbürger Sachsenlandes (1898); Franz Oberts deutsches Lesebuch I–IV (1895–1899) – átdolgozta Eduard Morres-szel; Die deutschen Ritter im Burzenlande. Eine Erzählung aus der Zeit der Sachseneinwanderung in Siebenbürgen (1900); Am heimischen Herd. Erste und heitere Geschichten aus dem Sächsisches Volksleben (1900); Der Hanklichrand. Sächsisches Volksstück in 4 Aufzügen (1901)

– Rein, Georg Wilhelm (1847–1929) – filozófus, pedagógus, egyetemi tanár – előbb Jénában, Stoy Szemináriumában egyetemista, majd Stoy tanítványa Heidelbergben, Weimarban teológiai államvizsgát tesz (1866–1869); Lipcsében Moritz Wilhelm Drobischnél (1802–1896) és Zillernél tanul, a Ziller intézetében tanulmányozza a nevelés gyakorlatát (1869); meglátogatja a tanítóképzőt Weissenfelsben; tanári képesítést szerez (1871); tanít a barmeni reálgimnáziumban; utazást tesz Erdélyben és Olaszországban; Friedrich Wilhelm Dörfelddel (1824–1893) megismerkedik (1871–1872); a rostocki egyetemen doktorál (1872); a weimári tanítóképzőben intézeti tanár (1872–1876); Eisenachban a tanítóképző igazgatója (1876–1886); Stoy utódként, Jénában egyetemi tanár, a tanárképzés kérdéseivel foglalkozik, vezetője az egyetemi pedagógiai szemináriumnak és a gyakorlóiskolának (1886–1923); nyugdíjba megy, de tovább hirdet és tart előadásokat a jénai egyetemen (1923) – műveiből: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik – szerkesztő (1891–1895), majd I–X<sup>1</sup> (1903–1911); Herbart's Regierung, Unterricht und Zucht dargestellt und in ihrem Verhältnis zu einander besprochen (1873); Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach herbartischen Grundsätzen I–VIII. (1878–1885); Geschichte des Zeichenunterrichts in der Volksschule (1879); Betrachtungen über Methode und Methodik (1879); Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland (1881); Herbart's Regierung, Unterricht und Zucht dargestellt und in ihrem Verhältnis zu einander besprochen (1881); Das Leben D. Martin Luthers. Dem deutschen Volk erzählt (1883); Pädagogik im Grundriss (1890); Sozialismus und Erziehung (1890); Militarismus und Schulerziehung (1891); Sozialismus und Sozialdemokratie (1894); Die politischen Parteien und die Schule (1896); Pestalozzi and Herbart (1896); Erziehungs- und Bildungsideale (1898); Schulbürokratie (1898); Zur Frage der Lehrerbildung in Deutschland (1898); Preussisches oder sächsisches System? (1899); Grundriss der Ethik (1902); Pädagogik in systematischer Darstellung I–II. (1902, 1906); Vom Herbartianismus (1904); Religion und Schule (1905); Kirche, Staat und Schule (1905); Zur Reform des Religionsunterrichts (1906); Vom Liberalismus – nach den Wahlen (1907); Das pädagogische Universitätsseminar mit Beziehung auf die Probleme der Volkserziehung (1907); Koedukation (1907); Grundlagen der Pädagogik und Didaktik (1909); Deutsche Schulerziehung (1913); Die nationale Einheitsschule in ihrem äusseren Aufbau beleuchtet (1913); Herbart oder nicht? (1913); Wissenschaftliche Pädagogik und Staatspädagogik (1914); Für und wider Herbart (1916); Krieg und Erziehung (1916); Schulorganisation der Zukunft (1916); Noch einmal: Herbart's Intellektualismus (1916); Herbart's Intellektualismus (1917); Die Volkserziehung nach dem Kriege. Betrachtungen (1917); Die militärische Vorbildung unserer Jugend (1917); Tuiskon Ziller (1918); Pestalozzi, Herbart und die Gegenwart (1918); Vom pädagogischen Radikalismus (1919); Sozialismus und Volkshochschule (1919); Kunst, Politik, Pädagogik: gesammelte Aufsätze I–IV; Der Sinn der Schule (1921); Zur Gestaltung des Lehrplans der Grundschule (1922); Marx oder Herbart (1924); Moderne Erziehungsideale (1925); Zur Geschichte der Landerziehungsheime (1926); Zum Andenken an Pestalozzi (1926); Schulpolitik: Ein Beitrag zu den schulpolitischen Kämpfen der Gegenwart (1926); Inflation der Pädagogik (1926); Wie ich zu Herbart kam und warum ich bei ihm blieb (1926); Die deutsche Schule im deutschen Staat. Mit Beziehung auf die Reichsschulgesetzgebung (1926); Schulpolitik. Ein Beitrag zu den schulpolitischen Kämpfen der Gegenwart (1926); Zur sozialpädagogischen Idee der Werkgemeinschaft (1927); Festschrift : Zum 75. Geburtstag Max Schillings (1852–1928 –1927); Erziehungsschule – Arbeitsschule (1928); Parlamentarismus (1928)

– Rude, Adolf – Die Lehre von der Apperzeption nach Herbart und Wundt. Eine Erwiderung auf einen Rissmannschen Artikel in der Schlesischen Schulzeitung (1888); Die Herbart'sche Pädagogik im Osten Deutschlands (1888); Zur Apperzeption (1890); Dritte Generalversammlung der Freunde Herbart'scher Pädagogik in Schlesien und Posen (1892); Zur Reform des grammatischen Unterrichts, namentlich in der Volksschule (1892); Quellen im Geschichtsunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte (1892); Das pädagogische Universitäts-Seminar in Jena (1892); Friedrich Wilhelm Dörfeld (1894); Einiges über den Stand der Herbart'schen Bestrebungen in der Gegenwart (1894); Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks- und Mittelschulen (1895); Über die Probleme der Begabung und der formalen Bildung, ihre Wechselbeziehung und ihre Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart (1897); Der Einfluss des Herbartianismus auf die Hebung des Volksschullehrerstandes (1898); Die Herbart'sche Pädagogik in der Literatur. Erste Ergänzung der Herbart-Bibliographie (1900); Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische (1900); Methodik des gesamten Volksschulunterrichts (1904 és további évek); Schulpraxis: Unter besonderer Berücksichtigung der neueren Bestrebungen und Einrichtungen (1911); Die Lebensgemeinschaftsschule (1927); Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre I–III (1930–1932); Quellen- und Lesebuch für den Geschichtsunterricht (1927, 1934, 1941)

– Sallwürk, Ernst von (1839–1926) – pedagógus, egyetemi magántanár – Koblenzben gimnáziumi tanár majd rektor a hechingeni felsőbb polgári iskolában, ezek után bádeni gimnáziumi tanár; 1893-tól magántanár a karlsruhei műegyetemen; Herbart irányát követi, de a Ziller-féle irány ellen küzd – műveiből: Herbart und seine Jünger (1880) Lockes Gedanken über Erziehung (1883); Handel und Wandel der pädagogischen Schule Herbarts (1886); Gesinnungsunterricht und. Kulturgeschichte (1887); Das Staatsseminar für Pädagogik (1890); Baumgarten gegen Diesterweg (1892)

– Strümpell, Adolf Heinrich Ludwig von (1812–1899) – filozófus, pedagógus – 1829–1831 között a branschweigi Collegium Carolinum, majd 1831–1833 között a königsbergi egyetem hallgatója, részt vesz a Herbart szervezte szeminárium munkájában, rövid ideig Bonnban és Lipcsében is tanul, Lipcsében magán tanító-tanár, majd 1844–1871-ig a dorpati (tartui) egyetem tanára, ott pedagógiai szemináriumot szervez; 1872-ben a bécsi egyetemre hívják, de végül 1872-től, egyetemi tanárként, a lipcsei egyetemen filozófiatörténetet, általános pedagógiai pszichológiát és pedagógiai-patológiát, pszichológiát, logikát, etikát, s mint a Pedagógiai Szemináriumhoz tartozó népiskola tanítója, gyakorlati pedagógiát oktat – fia: Ernst Adolf Gustav Gottfried von Strümpell (1853–1925) – orvos–neurológus; 1915-ben a lipcsei egyetem rektora – műveiből: Erläuterungen zu Herbarts Philosophie, mit Rücksicht auf die Berichte, Entwürfe und Missverständnisse seiner Gegner (1834); Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart (1843); Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Ein Vortrag; zum Besten des Dorpater Hülfsvereins (1844); Psychologische Pädagogik (1880) Gedanken über Religion und religiöse Probleme. Eine Darstellung und Erweiterung Herbartscher Ansprüche (1888); Die Pädagogische Pathologie oder Die Lehre von der Fehlern der Kinder. Eine Grundlegung (1890)

– Thrändorf, Karl Ernst (1851–1926) – Gerában jár gimnáziumba; a lipcsei egyetemen Ziller és Moritz Wilhelm Drobisch (1802–1896) tanítványaként megismerkedik Herbart pedagógiájával (1871–1873); teológiából kandidátusi vizsgát tesz (1873); Ziller gyakorlóiskolájában oktató, egy ideig az iskolát is vezeti (1874–1877); gyakorlóiskolai oktatóként szemináriumot vezet (1876); a grimmai tanítóképzőben szemináriumi oktató (1877); doktorál (1879); oktató Auerbachban (1879–1919); a szász királyság tiszteletbeli professzora (1903); nyugdíjazták (1919); a jénai egyetem Teológiai Fakultásának díszdoktora (1921) – műveiből: Der lutherische Katechismus als Lehrmittel (1877); Die Stellung des Religionsunterrichtes in der Erziehungsschule und die Reform seiner Methodik (1879); Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule. Präparation nach psychologischer Methode I–II. (1890); Theologie und Psychologie in ihrem Verhältnis zur religiösen Jugenderziehung (1896); Schleiermacher in der Schulkirchengeschichte (1897); Der Religionsunterricht im Lehrerseminar (1901); Allgemeine Methodik des Religionsunterrichts (1903); Beiträge zur Methode des Religionsunterrichts an höheren Schulen 1–5. füzet (1905–1913); Voluntarismus und Intellektualismus bei Lay und Ribot (1906); Politik und Ethik (1906)

– Trüper, Johannes (1855–1921) – segédtanító Neuenkirchenben (Alsó-Szászország, stadei kerület), már fiatalon Pestalozzi utas (1870); Stadeban tanítói szemináriumban tanul (1972); tanítói képesítés után Stadeban és Brémában tanít, autodidakta módon képi magát, nevelési és oktatási irodalmat olvas, Wilhelm Dörpfelddel (1824–1893) személyes kapcsolatba kerül (1875–1887); újabb tanítói képesítést szerez (1880); a jénai egyetemen pedagógiai, filozófiai, természettudományi, pszichiátriai, néplélektani tanulmányokat folytat; Wilhelm Rein (1847–1929), Rudolf Christoph Eucken (1846–1926), Ernst Heinrich Philipp August Haeckel (1834–1919), Otto Ludwig Binswanger (1852–1929) vannak tanárai közt; az egyetemi gyakorlóiskola tanáraként tagja a Rein vezette Pedagógiai Egyetemi Szemináriumnak (1887–1890); Otto Binswanger pszichiátriai professzor kérésére elkezd egy fiatal beteggel foglalkozni a professzor jénai Gyermekek- és Idegklinikáján; segítő-pszichoterapeutai munkát végez (1888); egyetlen egyetemi szemeszteren a berlini egyetemen végez tanulmányokat; Friedrich Paulsen [Friedrich Paulsen (1846–1908)], Wilhelm Dilthey [Wilhelm Dilthey (1833–1911)], Moritz Lazarus (1824–1903); Emil du Bois-Reymond-t (1818–1896) és Adolf Heinrich Gotthilf Wagnert (1835–1917) hallgatója (1889–1890); Jénában megalapítja a nehezen nevelhető gyermek intézetét (Anstalt für schwer erziehbare Kinder) (1890. november 1.); megszervezi és vezeti a Sophiánai Nevelőintézet és Ifjúságszemináriumot (Erziehungsheims und Jugendsanatoriums Sophienhöhe) (1892) – műveiből: Erziehung und Staat (1890); Die Schule und die socialen Fragen unserer Zeit (1890); Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung (1890); Die Schule und die wirtschaftlichen Fragen (1890); Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Ein kritischer Überblick über die Fortentwicklung des Familienprinzips in der Schulverfassungstheorie der neuen Pädagogik (1892); Die Familienrechte an der öffentlichen Erziehung. Ein Wort zur Verständigung im schulpolitischen Kampfe (1892); Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Ein Mahnwort für Eltern, Lehrer und Erzieher (1893); Zur Theorie eines Unterrichts- und Erziehungsplanes. Begleitwort zum Tagebuch für Unterricht und Erziehung (1893); Ein geistig schwacher aber sittlich begabter Knabe (1896); Das Erziehungsheim und Jugendsanatorium Sophienhöhe bei Jena (1898, 1907, 1909, 1910, 1911, 1912); Trüpers Erziehungsheim Eine Bankrotterklärung des Schulkasernentums (1899); Zur Frage der Erziehung unserer sittlich gefährdeten Jugend. Anmerkungen zum Entwurf eines Gesetzes über die Zwangserziehung Minderjähriger (1900); Friedrich Wilhelm Dörpfelds sociale Erziehung in Theorie und Praxis (1901); Die Anfänge der abnormen Erscheinungen im kindlichen Seelenleben (1902); Psychopathische Minderwertigkeiten als Ursache von Gesetzesverletzungen Jugendlicher (1904); Medizin und Pädagogik (1905); Trüpers Erziehungsheim und Kinder (1907); Trüpers Erziehungsheim – Mitteilungen (1907, 1908, 1912); Zur Wertschätzung der Pädagogik in der Wissenschaft wie im Leben (1907); Programmzeitschrift Sophienhöhe (1909); Die privaten Erziehungs- und Bildungsanstalten in ihrer ideellen und wirtschaftlichen Bedeutung für unser deutsches Volk (1919); Die Reichsschulkonferenz in ihrer unterrichtlichen, erzieherischen, nationalen, sozialen und religiös-sittlichen Bedeutung (1920)

– Ufer, Christian (1856–1934) – filozófus, nemzetközi híró pszichiáter, pedagógus – Altenburgban tanít, majd rektor Elberfeldben; előadásokat tart a gyerekek a mentális zavarairól és az iskola kapcsolatáról, az iskola szerepéről a mentális hiányosságok alakulásában; Julius Ludwig August Koch (1841–1908) keresztyény filozófus és pszichiáter, Johannes Trüper (1855–1921) gyógypedagógus és Karl Friedrich Zimmer (1855–1919) teológus, pedagógus társaságában „Die Kinderfehler” címen lapot indít az értelmi fogyatékos gyerekek nevelésének kérdéseiről (1896) – műveiből: Vorschule der Pädagogik Herbarts (1883); Die erziehliche Bedeutung des Unterrichts im allgemeinen und des Geschichtsunterrichts im besonderen (1881); Pastor Kühn und die Zillieraner (1887); Nervosität und Mädchenerziehung (1890); Geistesstörungen in der Schule (1891); Zum Gedächtnis Herbarts (1891); Über das Verhältnis der physiologischen Psychologie zur Herbartschen (1891); Aus einer Predigt zum Gedächtnis Herbarts (1891); Das Wesen des Schwachsinn (1893<sup>2</sup>); Über das Verhältnis der physiologischen Psychologie zur Herbartschen (1909); Introduction to the pedagogy of Herbart (1896)

– Weiss, Georg (1885–1951) – gimnazista Schwabachban és Nürnbergben; egyetemista Münchenben, majd Würzburgban; doktorál (1912); habilitál a jénai egyetemen, magántanár ott (1916); a tartományi kultuszminisztériumban dolgozik (1918–1920); feleségül veszi Wilhelm Rein (1847–1929) szociális gondozással foglalkozó lányát (1919); pedagógus az egyetemi gyakorlóiskolában (1920–1923); pedagógiai előadást tart; nevelő a Stoy alapította intézetben (1923–1929); újra választják a jénai népiskolák vezetőségébe (1928); a Pedagógiai Intézet tanügyi főtanácsosának hívják, majd kinevezik az intézet vezetőjének (1930); a neveléstudományok professzora (1940); nemzeti szocialista párttagsága miatt felmondanak neki az egyetemen (1945); a berlini Pedagógiai Központ munkatársa (1947) – műveiből: Die Anfänge des Pädagogischen Universitätsseminars zu Königsberg 1809–1815. (1912); Vorfragen zur Grundlegung eines neuen Bildungsideals (1916); Der Sinn der nationalen Einheitsschule (1916); Spranger über Herbart (1916); Die Grundschule I–II. (1920); Zur Geschichte der Reichsschulkommission (1921); Das deutsche Gymnasium als die neue höhere Schule (1921); Erziehung und Volkserneuerung (1923); Reichsverfassung und Arbeitsunterricht (1924<sup>2</sup>); Herbart-Studien (1924); Johann Friedrich Herbart: Grundriss seines Lebens (1926); Herbart und seine Schule (1928)

– Wiget, Theodor Heinrich (1850–1933) – pedagógus – St. Gallenben gimnazista, tanítóképzőt végez a svájci Altstättenben, Veveyben majd Londonban; filológiát tanul Lipcsében (1870–1871); a lipcsei egyetemen germanisztikai és pedagógiai tanulmányokat folytat, részt

1914 előtt történt. A világháború okozta nagy összeomlás, a világnézetek harca, a politikai, társadalmi és gazdasági viszonyok gyökeres átalakulása és sok egyéb mérlegelhetetlen körülmény más síkra állította a nevelésről való gondolkodást. A rendszer, s különösen didaktikai része, a pedagógiai elmélkedésekre ma is közvetett hatással van, de a maga egészében már nem élő valóság, hanem értékes történelmi jelenség.<sup>372</sup> [102]

---

vesz Ziller gyakorlatain (1875–1877); Weimárban a hercegi szemináriumban tanít, ismételt Lipcsében van és Rein mellett dolgozik (1889–1891); Pestalozzi és Herbart kapcsolatával foglalkozik; szemináriumvezető Rorschachban, de 1895-ben visszatér szülőföldjére, Svájcba; előbb Trogenben nevelő, majd igazgató; haláláig Svájcban él – műveiből: Herbart und Pestalozzi (1891, 1892); Grundlinien der Erziehungslehre Pestalozzis (1914); Pestalozzi. Eine Einführung in seine Lehre und seine Werke (1920); Aus „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ und Pestalozzis Stanzer Brief. Eine Auslese für Lehrer, und solche, die es werden wollen (1921); Mit Gottfried Glöckner: Pädagogische Umorientierung Pestalozzis? (1932); A criticism of Friedrich Delekat's „Johann Heinrich Pestalozzi, der Mensch der Philosoph und der Erzieher.“

Stb.

Herbartista írásokat, tanulmányokat megjelentető jelentősebb német folyóiratok:

Allgemeine Schul-Zeitung (1870–1881); Aus dem pädagogischen Universitätsseminar (1888–1918); Blätter für Knabenhandarbeit (1886–1910); Centralbibliothek für Litteratur (1838–1839); Der Schulfreund (1894–1920); Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht (1874–1925); Erziehungsschule (1880–1887); Evangelisches Schulblatt (1861–1913); Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1869–1917); Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik (1865); Pädagogische Blätter (1853–1856); Pädagogische Revue (1840–1858); Pädagogisches Archiv (1859–1914); Pädagogische Studien (1875–1926); Pädagogisches Korrespondenzblatt (1881–1882); Praxis der Erziehungsschule (1887–1905); Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik (1917–1927); Zeitschrift für exacte Philosophie (1861–1896); Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik (1894–1914); Lehrproben und Lehrgänge (1885–1926).

[http://www.uni-jena.de/content\\_page\\_34588.html](http://www.uni-jena.de/content_page_34588.html)].

<sup>372</sup> A múlt század nyolcvanas éveinek közepén indul meg Németországban a *Herbart-ellenes áramlat*, mely azóta folyton tart, sőt arányaiban mindinkább erősödik, habár az egész hadjárat éle ma már nem annyira Herbart, mint Ziller és hívei ellen irányul. Mindinkább uralkodóvá válik az a meggyőződés, hogy félretelve a túlzók, szertelenkedők, pedánsok [kínosan, túlzottan pontosak] műveit, melyek kiforgatják a Mester gondolatait eredeti értelmükből, vissza kell térni magához Herbarthoz, nem azért, hogy vakon kövessük, és rendszerét, úgy, ahogy van, magunkévá tegyük (ami anakronizmus [elavult nézet/szokás] volna) hanem hogy lelkiismeretesen tanulmányozzuk elméletét s ily módon ösztönzéseket nyerjünk arra, hogy tudományos alapon és módszerrel tárgyalhassuk a nevelés problémáit. Aki tudományos pedagógiát akar tanulni, ma sem tehet jobbat, mint hogy legelőször is Herbarttal igyekszik megismerkedni. Aki ezen a propedeutikus tanfolyamon keresztül, iskolázott elmével foghat hozzá a további vizsgálódáshoz. A herbarti pedagógia tanulmányozásának tehát iskolázó, didaktikus értéke van, s ezt az értékét sohasem fogja elveszteni. A herbarti pedagógia és filozófia ellen *Dittes* [Christian Friedrich Dittes (1829–1896) – német (osztrák) pedagógus, pedagógiai író – előbb Plauenben, majd Lipcsében tanult; Chemnitzben reáliskolai igazgató, Gothában tanítóképző igazgatója (1860–1865); a bécsi Pädagogium első igazgatója (1868–1881); szerkeszti a Pädagogium (1879–1896), majd a Pädagogischer Jahresbericht (1873–1886) folyóiratokat – műveiből: Das Lehrerpädagogium der Stadt Wien (1837); Das Ästhetische nach seinem Grundwesen und seiner pädagogischen Bedeutung (1854); Grundriss der Erziehungs- und Unterrichtslehre (1868); Grundriss der Erziehungs- und Unterrichtslehre (1871); Geschichte der Erziehung und des Unterrichts (1871); Lehrbuch der Psychologie und Logik. Gesamtausgabe. (1874); Schule der Pädagogik (1876); Paedagogium. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht (1879); Bericht der Pädagogiums-Aufsichts-Commission über das Wiener städtische Lehrerpädagogium im Schuljahre 1880–1881 (1881); Die Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit – magyar fordítások: Lélektani kézikönyv – Fordította: Kiss Áron (1845–1908 – 1874); Gyakorlati logika főleg tanítók és tanító-növendékek számára / Dittes Frigyes után szabadon átdolgozta: Gyertyánffy István (1834–1930 – 1873, 1883<sup>4</sup>); Népiskolai módszertan / Dittes Frigyes után Gyertyánffy István, Kiss Áron (1876, 1896<sup>4</sup>)] bécsi tanár bont először zászlót 1884-ben, az általa szerkesztett Pädagogium hasábjain. Apróra széjjelszedi a rendszert, főleg Herbart etikáját (pl. az öt eszme tanát) és pszichológiáját sújtva kritikájával. (Válaszolt neki Just, [Karl Sigismund Just (1849–?)] Glockner [Gockler Lajos (Louis, Ludwig) (1864–1945)], a Jahrbuchban). Dittes támadásai kinyúlnak 1886-ig s számos folytatóra találnak. Ilyenek *Wesendonck* [Hermann Wesendonck-Saarbrücken – Die Schule Herbart-Ziller und ihre Jünger vor dem Forum der Kritik. Beiträge zur Geschichte, Entwicklung und Kampfweise der neuesten Richtung in der Pädagogik und zum Streite zwischen Dittes und Zillerianern (1885)] és *Bartels* [Friedrich Bartels – Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Ston'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an Volks- und Bürgerschulen. Eine zeitgeschichtliche pädagogische Betrachtung und kritische Studie (1885)] kik különösen Zillernek a kultúrhistoriai fokozatokra vonatkozó elméletét bírálják kérelmetlenül; következett Ostermann [Wilhelm Ostermann (1850–1922) – német pedagógus – Berlinben, Erlangenben és Göttingenben tanult; a schlüchterni gimnázium nevelője (1874), majd tanítóképző-szemináriumban tanít Schlüchternben, Oldenburgban; utóbbi helyen a szeminárium igazgatója is; Breslauban tartományi iskolatanácsos (1900) – műveiből: Lehrbuch der Pädagogik I-II. (1882); Grund lehren der pädagogischen Psychologie (1880); Allgemeine Unterrichts- und Erziehungslehre und Geschichte der Pädagogik; Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbart'schen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen (1894); Das Interesse (1895); Die Pädagogik unserer Klassiker im Zusammenhange mit ihrer Weltanschauung (1913); Leitfaden der Pädagogik (1911 és azt követően több kiadás); Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbart'schen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen: Eine kritische Untersuchung (1919); Die Konjunktur des Benzinmarktes (1919)], aki Herbart képzetpszichológiájának egyoldalúságait igyekezik kimutatni, utalva arra, hogy az egész rendszerben mily alárendelt jelentőségük van az érzelmeknek. Ha csakugyan az érdeklődés az egész nevelés középponti fogalma, akkor a szívnek is van dolga a nevelésben, mert az érdeklődés gyökere a



### 32. Ziller, Tuiskon (1817–1882)

Lipcseben hirdette az általa alapított pedagógiai szemináriumban Herbart tanait s elmékedése eredményeit négy nagyobb művében<sup>373</sup> tette le. Neveléstana több lényeges pontban különbözik a Herbartétól. Egyik az, hogy a pedagógiának két, herbarti alaptudományához csatolt egy harmadikat, a teológiát. A második eltérés, hogy az oktatás fokozatait (kényszerítő szükség nélkül) négyről ötre emelte s ezeknek a fokozatoknak oly értelmezést adott, melyek szinte megfosztják az oktatást közvetlenségétől, s művészi elemeit semmiképp sem engedik érvényesülni. A túlzott pszichologizmus következményeképp az egész oktatás, ahogy Ziller elgondolta, mintha vágányokon haladna. Emellett Ziller annyira bízott az oktatásnak a képzetek alakulására irányuló mindenható erejében, hogy pedagógiájában szinte elhanyagolható

---

szívben, az érzelmekben van. *Richter* [Karl Richter (1837–1904) – német pedagógus, pedagógiai író – Drezdában tanít, majd Lipcsében oktató és igazgató; több herbarti írás megjelentetésénél, mint szerkesztő, munkálkodik – műveiből: *Die Seelsorge des Unterrichts* (1862); *Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen* (1887); *Die Emanzipation der Schule von der Kirche und die Reform des Religionsunterrichts* (1870); *Die Reform der Lehrerseminare* (1869); *Kindergarten und Volksschule in ihrer organischen Verbindung* (1879); *Die Herbart–Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts* (1888); *Adolf Diesterweg* (1890); *Die Herbart–Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts nach ihrem Wesen, ihrer geschichtlichen Grundlage und ihrer Anwendung im Volksschulunterricht. Nebst einem Anhang von Lehrproben nach den formalen Stufen. Gekrönte Preisschrift* (1908)] is Zillert támadja. *Vogel* [August Vogel (1842–1921) – német pedagógus – Posdamban iskolavezető – műveiből: *Herbart oder Pestalozzi* (1887); *Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft* (1877); *Die Philosophischen Grundlagen der wissenschaftlichen Systeme der Pädagogik*. (Locke (1632–1704), Kant, Hegel, Schleiermacher, Herbart, Renke.) *Zur Einführung in das Verständnis der wissenschaftlichen Pädagogik* (1888)] a herbarti rendszer megkötöttségét hibáztatja, s szembe állítja vele Pestalozzit, akinek az egész pedagógiai tanítása a spontaneitás elvén alapszik. Vogel műve (1887) volt ebben az irányban az első; jóval megelőzve Natorpot. Sallwürk a herbarti elmélet pszichologizmusa ellen száll síkra s nyíltan hirdeti, hogy Ziller végleg lejárta magát (*Das Ende der Zillerschen Schule*). Ezekhez az ellenfelekhez tartoznak még *Huebsch* [? Georg Hübsch (1851–1935) – német pedagógus – a bambergi tanítóképző szeminárium vezetője – műveiből: *Die Reformen und Reformbestrebungen auf dem Gebiete der Volksschule im ehem...* (1891); ? *Carl Huebsch – Der bayerische Jungliberalismus und die Einigungsfrage* (1910)], *Drews* [Arthur Drews (1865–1935) – a karlsruhei egyetem filozófia professzora – *Die Lehre von Raum und Zeit in der nachkantischen Philosophie. Ein Beitrag zur Geschichte der Erkenntnistheorie und Apologetik der Metaphysik*. (1889)], *Christinger* [Johann Jakob Christinger (1836–1910) – svájci (német) lelkész–pedagógus, szociálpolitikus – a zürichi (1853–1856) és a jénei (1859–1861) egyetemen teológiát tanul; pappá szentelik (1861); lelkész Matzingenben (1865–1870), Arbonban (1875–1910) és Hüttlingenben (1875–1900); előbb Frauenfeldben is oktató, és a későbbi állomáshelyein rektor, egyházi vezető (1865–1900); szerkeszti a *Schweizerische Zeitschrift für Gemeinnützigkeit*. Organ der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft folyóiratot (1862–1887) – műveiből: *Die poetischen Bearbeitungen der Sage von der Thurbrücke bei Bischofszell* (1875); *Mens sana in corpore sano. Pädagogische Vorträge und Studien* (1883); *Herbarts Erziehungslehre und ihre Fortbildner* (1895)] és *Bergemann* [Paul Bergemann (1862–1946) – antropológus, szociológus, szociálpedagógus – műveiből: *Aphorismen zur sozialen Pädagogik* (1899); *Soziale Pädagogik – auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik* (1900); *Lehrbuch der pädagogischen psychologie* (1901); *Die sozial-ethische Aufgabe der Heimatkunde* (1922)]. Mindezek az írók még a XIX. század végéről valók, míg a XX. század beköszöntése óta *Natorp* [Paul Natorp (1854–1924)] áll a támadók élén. Ő és hívei a *Deutsche Schule* című folyóiratot foglalták le. Míg a herbarti pedagógia főorgánuma a *Jahrbuchon* kívül a legújabb időkig a Flügel–Just és Rein szerkesztésében megjelenő *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* (mely azonban 1914-ben megszűnt). A Fritzsch [Theodor Fritzsch (1868–1952)] és Schilling [Max Schilling (1852–1928) – *Die Pädagogik Basedows in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung* (1882); *Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit: Für d. oberen Klassen höherer Lehranst* (1884); *Die Pflege des geschichtlichen Interesses* (1898); *Lehrerbildung und fremdsprachlicher Unterricht* (1899); *Unser Ziel und unsere Wege. Zugleich ein Wort über Sozialpädagogik* (1902); *Individualität und Persönlichkeit* (1904); *Anschauung und Anschaulichkeit* (1906); *Über Begriff und Bedeutung der Phantasie* (1906); *Der Gedanke der Unterrichtskonzentration in moderner Ausprägung* (1913); *Gründzüge des Unterrichtsverfahrens und die Lehre vom pädagogischen Interesse* (1916); *Die allgemeine Fortbildungsschule: Eine pädagogische, soziale und nationale Notwendigkeit* (1920)] által szerkesztett *Pädagogische Studien* a közelmúltig az egyedüli hamisítatlan herbarti folyóirat. (48. évfolyamával, 1926-ban szintén megszűnt.).

<sup>373</sup> [Tuiskon Ziller életének adataiból – az apja, egy ideig, Salzmann schnepfenthalai intézetében tanító; a gimnáziumot Meiningenben (1831–1837), klasszikus filológiai és germanisztikai tanulmányokat Lipcsében végez; Lipcsében Gustav Hartenstein (1808–1890) és Moritz Wilhelm Drobisch (1802–1896) stúdiumain Herbart filozófiáját tanulmányozza (1837–1841); doktorál (1841); visszatér Meiningenbe, a gimnáziumban tanít és megindítja önálló előadásorozatát Herbart pedagógiájáról (1843–1847); a lipcsei egyetemen megkezdte előadásait (1848–1853); 1848 őszén a Meiningeri Hercegség országgyűlésébe választják; habilitál (1853); megházasodik (1854); a lipcsei egyetemen rendkívüli tanára (1864); a lipcsei egyetemen a filozófia–pedagógia rendes-tanára, professzora és megalapítja, vezeti az Egyetemi Pedagógiai Szemináriumot (Pädagogischen Universitätsseminar) gyakorlóiskolával (1862–1882); Karl Volkmar Stoy-al együtt megalapítják az Egyesület a tudományos pedagógiáért (Vereins für wissenschaftliche Pädagogik) nevű szervezetet (1869) – műveiből: *Allgemeine philosophische Ethik* (1866<sup>2</sup>); *Herbartische Reliquien* (1871); *Das Leipziger Seminarbuch* (1874); *Philosophische Ethik* (1880)]. *Regierung der Kinder* (1850); *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* (1856); *Gründlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht* (1865); [Vorlesungen über] *Allgemeine Pädagogik* (1876).

mennyiséggé válik a szoros értelemben vett nevelés. Ő mondta ki azt a végzetes szót, hogy ha az oktatás (tehát a képzetek megmunkálása) kellő módon gondoskodik az érdeklődésnek megteremtéséről, akkor a nevelésnek nem is kell a kedélyképzés érdekében külön intézkedéseket tennie.<sup>374</sup> Lényegesen eltér Ziller mesterétől a koncentráció<sup>375</sup> értelmezésében is. Herbart inkább módszertani, Ziller szigorú tantervi koncentrációt kíván: az érzületi anyagot<sup>[103]</sup> minden osztály tanulmányainak középpontjába akarta helyezni és ezekkel belső kapcsolatba igyekezett hozni a perifériákon<sup>376</sup> elhelyezett egyéb, tárgyi anyagot. A középponti anyag lesz az, melyben a gyermek lélektani fejlődése az egész emberiség művelődési menetének fázisaival találkozni fog. Így keletkezett a kultúrfokokozatoknak általában mesterkéltségek, részleteiben is sok helyütt megtámadható elmélete. Herbart mindezt nem akarta, vagy nem így akarta. Ő csak a humaniorák oktatásának rendjét kívánta a történeti szukcesszióhoz<sup>377</sup> szabni, abból indulva ki, hogy a gyermekkel lehetőség szerint át kell életetni az emberiség kulturális haladásának egymásutánját, mert „a legmagasabb, amit az emberiség a maga lételének minden pillanatában tehet, hogy eddigi kísérleteinek egész nyereségét a fiatal nemzedéknek koncentráltan átadja.” Ma zillerianusok már nincsenek. Egyesületeik és folyóirataik megszűntek. Ziller utolsó jelentős tanítványa Rein Vilmos<sup>378</sup> elhunyt s világhírű jénai pedagógiai szemináriumának vezetését egy merőben modern vágású, Herbarttól és Zillertől teljesen idegen gondolkodó vette át.

### 33. Stoy, Karl Volkmar (1815–1885)

Herbart személyes tanítványa alapította meg Jénában a fent említett pedagógiai szemináriumot és gyakorlóiskoláját,<sup>379</sup> s ez intézményben hirdette és alkalmazta híven mestere szelleméhez a herbarti pedagógiát, melynek tanaitól azonban néhány alapvető kérdésben kénytelen volt – teljes joggal – eltérni. Herbart a testi nevelést nem tekintette pedagógiai feladatnak. E hézagot töltötte ki Stoy, amidőn (nyilván Rosenkranz hatása alatt) ekként állapította meg az elméleti neveléstudomány részeit:

- ápolástan (dietétika),
- oktatástan (didaktika),
- vezetéstan (hodegetika).

E felosztás természetesen maga után vonta a herbarti kormányzásnak a vezetéssel való egyesítését, aminthogy e kettőnek teljes elkülönítése sem elméleti, sem gyakorlati szempontból kielégítő módon nem is igazolható.<sup>[104]</sup>

Jellemzi továbbá Stoy pedagógiáját, hogy megalkotója a mester rendszerének, melyben elmélet és gyakorlat sűrűn keresztezi egymást, jól artikulált<sup>380</sup> szerkezetet adott. Az egész neveléstudomány ugyanis szerinte három részből áll:

<sup>374</sup> Ziller: Allgemeine Pädagogik 389. p.

<sup>375</sup> [összevonás, tömörítés – itt: tantervmélet terminus technikus – a tananyag (tantárgyak) közötti kapcsolat, felépítettség; a különböző tantárgyakhoz, oktatási anyaghoz (műveltségi tartalmakhoz) tartozó tudományi és mindennapi ismeretek összefüggése, egymásra hatása; a tantervi koncentrációnak egyaránt vannak pszichológiai és logikai meghatározói].

<sup>376</sup> [valaminek a külső része, széle, határa – Ziller tantervméletéről részletesebben l. Prohászka Lajos: A tanterv elmélete – Prohászka előadásai alapján összeállította ifj. Jesch László 1948, 157 p. – Az új megjelentetést szerkesztette és bevezetéssel ellátta: Zibolen Endre – In. A tantervmélet forrásai 2.– OPKM 1983, 116 p.].

<sup>377</sup> [egymásutániség, egymásra következés].

<sup>378</sup> Főművei: Herberths Regierung, Unterricht und Zucht (1873); Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts (mások társaságában) 8 köt. (1878–1895); Pädagogik in systematischer Darstellung 3 köt. (1911–1912). Szerkesztője volt az Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik című nagy vállalkozásnak.[Wilhelm Rein (1847–1929)].

<sup>379</sup> [Stoy 1844. december 9-én alapítja meg Jénában a Pedagógiai Szemináriumot].

<sup>380</sup> [hangokat tagoltan kiejt; tagoltan, jól követhetően beszél, gondolkodik, ír].

- bölcseleti (filozófiai),
- gyakorlati és
- történeti pedagógia.

Az elsőben megkülönbözteti a teleológiát (céltant) és metodológiát (módszertant), az utóbbiban a fent említett három diszciplínát (diétetika, didaktika, hodegetika); a gyakorlati pedagógiát felosztja két részre: az osztatlan nevelésről szólót (család és nevelőintézet) és az osztott nevelésre vonatkozót (iskola). A neveléstudomány harmadik része a történeti pedagógia, foglalkozik az elméletek és intézmények fejlődésével. Ez az egyszerű és világos felosztás kétségkívül hatással volt a herbarti pedagógia századvégi íróira.<sup>381</sup>

### 34. Waitz, Friedrich Theodor (1821–1864)

elméleti műve „Általános Pedagógia” (1852)<sup>382</sup> valószínűleg tökéletesebb alakban maradt volna reánk, ha a korán elhunyt szerző még átdolgozhatta volna. Így is becses emléke egy

<sup>381</sup> Stoy klasszikusnak mondható főműve: *Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*. 1861, 1878<sup>2</sup> – Rein V. is elméleti és gyakorlati pedagógiát különböztet meg; abban teleológiát és metodológiát; az utóbbiban didaktikát és hodegetikát (a testi nevelést Herbarthoz híven, a vezetéstanhoz sorolja).[Karl Volkmar Stoy életének adataiból – apja evangélikus lelkész; meissenai gimnazista (1827–1833); teológiát, filológiát és filozófiát tanul lipcsei egyetem Teológiai Karán (1833–1837); tanárai között van a herbartista Gustav Hartenstein (1808–1890) és Moritz Wilhelm Drobisch (1802–1896); már az egyetemen érdeklődik a pedagógia gyakorlati kérdéseiről, különösen a siketnémák tanítási problémáit foglalkoztatják; doktorál (1837); a göttingai egyetemen Herbart pszichológiai előadásait tanulmányozza (1837–1839); weinheimi (Baden-Württemberg) gimnáziumban oktat, majd egy magán-nevelőintézetben nevelő (1839–1842); a jénai egyetemre kerül (1842); Jénában habilitál (1843); a jénai egyetem oktat, professzor (1857) – pedagógiai, pszichológiai, és neveléstörténeti előadásokat tart (1843–1866); a heimburgi progimnázium és nevelőintézet, tanítóképző – a „Stoy'sches Institut” – vezetője (1844–1868); megszervezi és vezeti a jénai egyetem pedagógiai szemináriuma gyakorlóiskoláját (1844–1866); a heidelbergi egyetemen oktat (1866–1867); itt a tanítványa Georg Wilhelm Rein (1847–1929); az osztrák-sziléziai Bielitzben pedagógiai szemináriumot, tanítóképzőt szervez (1867–1868); Tuiskon Zillerrel együtt létrehozza az Egyesület a tudományos pedagógiáért (Vereins für wissenschaftliche Pädagogik) nevű szervezetet (1869); nézetkülönbség alakul ki közte és Ziller közt; visszatér a jénai egyetemre (1874) – műveiből: *Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. Skizze des grammatischen Unterrichts und Grammatik ohne Worte* (1842); *Ein Vorschlag zur pädagogischen Bildung der Theologen* (1843); *Schule und Leben. Der pädagogischen Bekenntnisse erstes Stück* (1844); *Altes und Neues. Der pädagogischen Bekenntnisse zweites Stück* (1845); *Über einige pädagogische Probleme der Gegenwart* (1847); *Schulordnung für die Seminarschule zu Jena* (1847); Rousseau (Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Fichte, Considerant (Victor Prosper Considérant 1808–1893 – francia újságíró, politikus – az utópista szocialista François Marie Charles Fourier (1772–1837) tanítványa, követője; az 1843-ban induló *La Démocratie Pacifique* című lapjában megjelenik a Democracy Manifesto, amit 1947-ben *Principles of Socialism: Manifesto of 19th Century Democracy* címmel ismételtel kiad) és die Idee der Erziehung. *Der pädagogischen Bekenntnisse viertes Stück* (1850); *Pädagogische Anlagen in Jena. Der pädagogischen Bekenntnisse fünftes Stück* (1851); *Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen* (1855); *Die neue Volksschule des pädagogischen Seminars zu Jena* (1855); *Schulordnung für die Seminarschule zu Jena* (1858); *Aus der Johann-Friedrichs-Schule zu Jena. Erstes Schulprogramm im Namen des pädagogischen Seminars* (1859); *Vaterhaus und Muttersprache. Der pädagogischen Bekenntnisse sechstes Stück* (1860); *Enzyklopädie der Pädagogik* (1861); *Reorganisierter Lehrplan der Stoy'schen Anstalt zu Jena* (1866); *Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik, angeknüpft an eine historische Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensalter des Lehrerseminars zu Bielitz* (1869); *Philosophische Propädeutik. Gedrängte Darstellung der philosophischen Probleme der Logik und Psychologie I–II* (1869–1870); *In dem Vorhofe der Psychologie. Ein Wort zur Einführung in die psychologischen Grundlagen der Herbartischen Pädagogik* (1870); *Von der Heimatkunde. Sendschreiben an die badischen Lehrer in Stadt- und Landschulen* (1876); *Die Mission des pädagogischen Seminars. Festrede am 25jährigen Jubiläum des pädagogischen Seminars zu Jena in der Pfingstwoche 1878* (1878); *Die Ziele der höheren Töchterschule. Festbetrachtung bei der Einweihung des Schulhauses der Schüler'schen Töchterschule* (1878); *Die Idee der Erziehungsanstalt. Der pädagogischen Bekenntnisse neuntes Stück. Programm der Stoyschen Erziehungsanstalt* (1880); *Schulordnung für die Seminarschule zu Jena* (1881); *Das pädagogische Seminar zu Jena im vierzigsten Jahre seines Bestehens. Sendschreiben an die getreuen Mitglieder im Namen des gegenwärtigen Seminarcollegiums dargeboten vom Senior, Oberlehrer und Direktor* (1883); *Idee und Bedeutung des Lehrerinnenseminars* (1884)].

<sup>382</sup> *Allgemeine Pädagogik*, herausgegeben von O. Gebhardt – Langensalza, 1910. [Friedrich Theodor Waitz életének adataiból – gimnazista Gothában; apja kívánságára a jénai egyetemen teológiai előadásokat hallgat; Platónt, Kantot és Herbartot olvas (1838); Lipcseben klasszika-filológiát, filozófiát és matematikát tanul (1840); barátja Moritz Wilhelm Drobisch (1802–1896); doktorál a lipcsei egyetemen (1841); Itáliában és Franciaországban jár, összegyűjti Arisztotelész logikai tartalmú írásait (1842–1843); megjelenteti Arisztotelész logikai műveinek gyűjteményét *Organon* címmel (1844–1846); Marburgban habilitál: *Commentatio de Aristotelis libri perī ἑρμηνείας (peri hermeneias) capite decimo* (1844); oktató, majd a filozófia professzor (1848) a marburgi egyetemen (1844–1864); a későbbi marburgi etnológiai iskola megteremtője; előadásokat tart az egyetemen Herbart etikájáról, pszichológiájáról, pedagógiájáról (1862) – műveiből: *Die Hauptlehren der Logik, für solche, welche sich selbst belehren wollen* (1840); *Organon Graece/Aristoteles. Novis codicum auxiliis adiutus recognovit scholiis ineditis et commentario instruxit Theodor Waitz* – 1. kötet: *Categoriae, hermeneutica, analytica priora* (1844), 2. kötet: *Analytica posteriora, topica* (1846); *Grundlegung der Psychologie. Nebst einer Anwendung auf das Seelenleben der Tiere, besonders die Instincterscheinungen* (1846); *Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft* (1849); *Allgemeine Pädagogik* (1852); *Zur Frage der Vereinfachung des Gymnasialunterrichts* (1857); *Anthropologie der Naturvölker* – 1–6 rész (1859–1864); *Die Amerikaner* (1862; 1864); *Die Völker der Südsee* (1865); *Die Indianer Nordamerica's* (1865); *Grundlegung der Psychologie. Nebst einer Anwendung auf das Seelenleben der Tiere, besonders die Instincterscheinungen* (1878)].

önálló utakat kereső, mélyen járó szellemnek. Kimagasló voltát bizonyítják a munka újabb és újabb kiadásai.

A nevelés célja Waitz szerint az, hogy a gyermeket az erkölcsös életre előkészítse.<sup>383</sup> Ez az erkölcsiség pedig nem egyéb, mint

- a) az embernek önmunkássága által elért megegyezése saját egyéniségével (belső szabadság),
- b) mások egyéniségével (jóakarát) és
- c) az emberi érdekekkel (hivatás),

vagyis: a nevelés olyan embert formáljon, aki erkölcsileg szabad, aki mások iránt jóindulattal viseltetik, s aki hivatását az egyetemes emberi érdekekkel egyezően teljesíti.

Ezt a célt <sup>[105]</sup> a nevelés három együttes ténykedéssel érheti el:

- 1.) a szemléletnek,
- 2.) a kedélynek,
- 3.) az értelemnek kiművelése által.

Az első az érzékek nevelésével és a játékkal történik; a második nem más, mint a tulajdonképeni erkölcsi nevelés, (melyet a szerző Herbartnak egy más értelemben használt műszavával *Regierung*nak nevez), a harmadik az oktatás.

A nevelés részei közül legfontosabbnak tartja az író a kedélynevelést. A kedély és az értelem együttvéve teszik a jellemet, melynek legfőbb kritériuma a lelkiismeret. A gondolatmenet ez: A lelkiismeret nem született velünk, hanem nevelés eredménye (*Sein Gewissen ist daher etwas Erworbenes*). A legelső években a gyermek lelkiismeretességének indítéka a szülők szeretete és tekintélye, s ezekből erednek mintegy észrevétlenül a legegyszerűbb erkölcsi normák. Később a nevelésnek úgy kell intéznie a dolgát, hogy mindenkor csakis helyes képét adja az erkölcsi világnak és így lassanként meggyökereztesse a gyermek lelkében az erkölcsi értékítéleteket. Kezdetben tehát a lelkiismeret gyökere az érzelmekben van; később erkölcsi fogalmak alakulnak s ezzel a lelkiismeret tudatossá válik. A kedélynevelés alaki szempontból lehet pozitív, mely végelemzésben arra törekszik, hogy az emberiség magasabb érdekei iránt tegye fogékonytá a gyermeket, és lehet negatív, mely mindent távol tart, ami e törekvésnek útjában van. Mindez bizonyítja, hogy Waitz a herbarti pedagógiának legkevésbé kidolgozott részét, a *Zuchtról* szólót igyekezett tüzetesebben kifejteni, abból az alapgondolatból kiindulva, hogy az egész nevelés súlypontja nem az értelemre, hanem a kedélyre (ill. akaratra) esik. A nevelés összes ténykedéseit az akaratképzésnek kell alárendelni.<sup>384</sup> Valóban, Waitz művében aránylag keveset olvasunk koncentrációról, formális fokozatokról, módszerről; annál többet az akarat, érzelem, kedély neveléséről, a szemlélet kifejlesztéséről, az esztétikai képzésről, a vallásos érzelmekről, a vallástani oktatás szükségességéről; stb. Ez a pedagógia a maga egészében túlnyomóan voluntarisztikus.<sup>385</sup> <sup>[106]</sup>

<sup>383</sup> A nemzeti vonást, akár csak Herbart, különösebben nem emeli ki Waitz, mert „Nationalitäten” úgymond „werden nicht gemacht durch Erziehung; sie müssen in der Geschichte von selbst wachsen (66. sk. p.).

<sup>384</sup> „Laufen demnach alle Fäden des Erziehungsgeschäftes in der Gemütsbildung als ihrem gemeinsamen Mittelpunkt zusammen, so folgt, dass die Entwicklung der Intelligenz ebenso wie die Kultur des sinnlichen Vorstellungskreises sich jener unterzuordnen hat und ihr dienstbar werden muss.” (117. p.).

<sup>385</sup> [a tudattól független törvényszerűségekkel és szükségszerűségekkel szemben az akarat elsődlegességét megfogalmazó filozófiai irányzatot elfogadó].

### 35. Willmann, Gustav Philipp Otto (1839–1920)

eleinte egykori tanárának Zillernek nyomdokain haladt, amiről 1869-ben megjelent első műve (Pädagogische Vorträge) és Homéroszból vett olvasókönyve<sup>386</sup> tanúskodik. Már egészen önálló elmélkedésre vall két évtized múlva kijött Oktatástana,<sup>387</sup> a század második felének egyik legjelentékenyebb neveléstani munkája. Miként a részletes cím sejteti, Willmann az oktatást nemcsak nevelő hatásának tekinti az egyénre vonatkoztatott herbarti értelemben, hanem úgy fogja fel, mint a társas közösség művelődési javainak, melyeket történeti élete során szerzett, megőrzésére és továbbfejlesztésére szolgáló tevékenységet. Ezért idézi Stuart Mill híres rektori beszédének azt a mondatát, mely szerint a nevelés minden egyes nemzedéket képessé akarja tenni arra, hogy azt a műveltséget, melyet elődeitől kapott, legalább is fenntartsa, és lehetőleg gyarapítsa.<sup>388</sup> Willmann nem ismer egyéni műveltséget, mint ilyent, mert az egyénnek a művelődése kollektív<sup>389</sup> munkásság is egyszersmind, ama megszámlálhatatlan köteléknél fogva, melyek az egyént a társas közösséghez fűzik. S ez a szempont nemcsak társadalmi, hanem történelmi is, amennyiben Willmann társadalmon nemcsak a jelenleg élő nagy emberi közösséget érti, hanem valamennyi eddig elmúlt nemzedéket, melyek a kultúra létrejöttén fáradoztak. Ezt a jelentős gondolatot dolgozta ki művében Willmann; ez vonul végig a könyv minden szakaszán.

A művelődés munkája egyszerre egyéni és szociális munka. Amilyen bizonyos az, hogy a műveltség, melyet valamely egyén szerzett, az ő sajátja, oly kevésbé lehet ez a műveltség az ő elkülönült birtoka, hanem oly birtok, melyet a birtokos másokkal oszt meg, ha ugyan velők együtt nem szerezte meg.<sup>390</sup>

Látni való, hogy ebben a felfogásban s annak minden vonatkozásában a történeti elv uralkodik. S ezért Willmann a művelődési anyag kiszemelésében – páratlan történeti erudíciójának<sup>391</sup> mérővesszejével – elsősorban azt nézi, hogy jelenlegi<sup>[107]</sup> műveltségünknek minő elemei azok, melyek az elmúlt nemzedékek vállvetett fáradozásaival létrejöttek és reánk maradtak, s azután felveti azt a kérdést, hogy e kollektív művelődési elemeknek elsajátítása és lehető gyarapítása miképpen történhetik meg?

<sup>386</sup> [Die Odyssee im erziehenden Unterricht (1868); Der elementare Geschichts-Unterricht zugleich Begleitworte für das „Lesebuch aus Herodot“ (1872) – Gustav Philipp Otto Willmann életének adataiból – szülővárosában, Lissában, a Comenius alapította gimnáziumba jár (1849–1857); matematikát, filozófiát és filológiát előbb a breslauer egyetemen (1857–1859), majd Berlinben (1859–1862) tanul; doktorál (1862); Berlinben tanít (1863); a lipcei Zillerschen Übungsschule és a Barth'schen Erziehungsinstitut-ban oktató (1863–1868); Bécsben, a Paedagogiumban megszervezi a tanítóképzőt, ahol professzor és a gyakorlóiskola vezetője (1868–1872); Prágába hívják, a Károly-egyetem pedagógia professzora (1872–1903); nyugalomba vonulása után Salzburgba költözik; Salzburgban egy pszichológia-pedagógia előadásorozatot tart (1904); a csehországi Leitmeritzbe (Litoměřice) költözik (1910) – műveiből: Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Tätigkeit durch den Unterricht (1869); Didaktik als Bildungslehre (1882); Die sozialen Aufgaben der höheren Schulen (1891); Geschichte des Idealismus I–III. (1895–1897); Erhebung der Pädagogik als Wissenschaft (1898); Vigilante, den christlichen Lehrern gewidmet (1900); Die Volksschule und die soziale Frage (1900); Christliches Volkstum als Grundlage der Jugendbildung (1900); Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium I–III. Logik., Empirische Psychologie, Historische Einführung in die Metaphysik (1901–1914); Aus Hörsaal und Schulstube. Gesammelte kleinere Schriften zur Erziehungs- und Unterrichtslehre (1904); Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissenschaft (1908); Aristoteles als Pädagoge und Denker (1909); Die wichtigsten philosophischen Fachausdrücke in historischer Anordnung (1909); Der Lehrstand im Dienste des christlichen Volkes (1910); Aus der Werkstatt der Philosophia perennis. Gesammelte philosophische Schriften (1912); Was ich bei Ziller fand (1919); Sämtliche Werke I–XVI. kötet (1968–1988); több egyetemi tankönyvet ad ki; Herbart, Waitz műveinek kiadatását segíti].

<sup>387</sup> Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung I–II – Braunschweig, 1882–1888, 1909<sup>4</sup> [Didaktika: A műveltség, művelődés és oktatás elmélete I–II – ford. Schütz József – Katolikus Középkolai Tanáregyesület (Katolikus Középkolai Tanáregyesület – 1907–1948. június 16. élő egyesület), Budapest, 1917, 1935. – I. kötet: A művelődésügy történeti típusai – Budapest, 1917, 364 p. – II. kötet: A művelődés céljai, a műveltség tartalma, a művelő munka, a művelődésügy – Budapest, 1935, 478 p. A magyar fordítás a mű 4. kiadása alapján történt.].

<sup>388</sup> [Inaugural Address at St. Andrews – Rectorial Inaugural Address at the University of St. Andrews, concerning the value of culture – 1867].

<sup>389</sup> [közös, együttes, társas, közösségi].

<sup>390</sup> Didaktik als Bildungslehre (Bevezetés).

<sup>391</sup> [műveltség, képzettség, olvasottság].

Az oktatás tárgyait eszerint három csoportra osztja Willmann, úgy, amint anyaguk a történet folyamán kezdettől végig kialakult.

- Az elsőt a műveltség alapvető elemei (die fundamentalen Elemente der Bildung) alkotják, melyek legrégebbek és egyúttal legalkalmasabbak a szellemi képességek kiművelésére: a klasszikus nyelvek és irodalmak, matematika, vallás és filozófia.
- A második csoportba tartoznak azok a tárgyak, melyek utóbb járultak hozzá az eredeti művelődési anyaghoz (die accessorischen Elemente der Bildung), s nem annyira alaki képzést (Können und Üben) adnak, mint inkább ismereteket nyújtanak: történelem, földrajz, természetrajz, természettan és kémia.
- A készségeket (Fertigkeiten) fejlesztik a harmadik csoport tárgyai: ének, zene, rajz, kézi-munka, torna.

Az oktatás módszerét a mondott cél mértéke szerint vizsgálva Willmann nem éri be a herbarti kategóriákkal.<sup>392</sup>

- Az elsajátítás lélektani mozzanatai szerinte is
  - a felfogás,
  - a megértés és
  - az alkalmazás,
- logikai mozzanatai
  - az analízis<sup>393</sup> és
  - szintézis;

de eme „technikai” eljárásokon kívül az író egy organikus-genetikus<sup>394</sup> tanmenetet is szükségesnek tart, mely számot vet a tárgy természetével, azaz: struktúrájával.<sup>395</sup> Ez pedig akkor történik, ha az oktatás a különböző tanítási anyagon kimutatja „annak az alakító elvnek hatalmát, mely az illető tudományt vagy művészetet életre keltette, mely fejlődését vezette és ezért áthagyományozását is szabályozta.”

A történeti és társadalmi szempontoknak szoros kapcsolatba hozatala érthetővé teszi, hogy Willmann mily nagy értéket tulajdonít az egyháznak, mint a művelődés legrégebb és legegységesebb hordozójának, mily ellensége minden művelődési monopóliumnak<sup>396</sup> és egyformásításnak, mily nagyra becsüli a nevelő intézmények jellegét (szabadságát), s mily ellensége a közoktatás államosítására irányuló mindennemű törekvésnek és álláspontnak. Minden úgynevezett állami pedagógia egyoldalú, mert nincsen történetisége. Ezt úgy érti, hogy az [108] állam szervező tevékenysége rendszeresen elfelejteti azokat a történeti tényezőket, melyek sokkal korábban alakították a nevelést, mint bármilyen politikai kötelék.

Nem szabad, hogy a modern állam sokszoros érdemei a művelődés körül annak túlbecsülésére vezessenek. Az iskolák nem az állam intézményei és a művelődés munkáját nem az állam indította útjára; amazokat és emezt már készen találta.<sup>397</sup> Az állam nem kiművelője a népnek, hanem, ha feladatát jól fogja fel, csakis sáfárja<sup>398</sup> a nép tulajdonában lévő művelődés tőkének.<sup>399</sup>

<sup>392</sup> [fogalom, alapfogalom].

<sup>393</sup> [gondolati szétbontás, elemeire szedés, elemzés].

<sup>394</sup> [szerves-fejlődés, szervesen fejlődés – itt: az előző műveltségi elemekből induló tovább lépés].

<sup>395</sup> [szerkezet, belső felépítettség, belső forma].

<sup>396</sup> [kiváltságos helyzet, uralkodó helyzet, egyeduralom, egyeduralmat biztosító jogi helyzet].

<sup>397</sup> [E mondat logikai értékelése (igazságának megállapítás) attól függ, hogyan definiáljuk a mondatban előforduló fogalmakat (predikátumokat). Így az „iskola” fogalmat. Vagyis: mit értünk „iskolán”? S mit „államon”?].

<sup>398</sup> [őr, őrző].

Amikor ki akarjuk emelni Willmann könyvének gazdag tartalmából a legjelentősebb gondolatokat, nem szabad végül megfeledkeznünk arról a mélyen szántó és következményeiben nagy hatású különbségtételről, melyet a szerző oktatás és művelés (Unterricht, Bildung) között tesz s mely kitörölhetetlen bélyeget nyom egész elméletére. Az oktatás az embert csak egyik oldaláról nézi, a művelés mindent felölel: értelemre, ízlésre és akaratra irányul egyaránt. Az oktatás ismereteket és készségeket nyújt, a művelés sokkal többet.

A művelés belső szellemi alakítás és ebben az értelemben szembe kerül a megtanulással és megtanítással (Anlernen und Anlehen); a művelés is, épp úgy, mint az oktatás, tartalmat nyújt, de túlmegy a pusztán ismeret- és készségszerzésen, amennyiben az anyagot szabad rendelkezésre álló, szellemileg termékenyítő elemmé teszi. Egy tantárgy oktató tartalma hozzájárul a tudás körének kitágításához, művelő tartalma az a növekedés, melyet a szellem plasztikus<sup>400</sup> erejének ad. Amit megtanultunk és begyakoroltunk, feledésbe mehet; de az a műveltség, melyet egyszer megszereztünk, megmarad akkor is, ha megszerzésének eszközei (ihre Vehikel) jórészt feledésbe kerültek; amaz csak birtok, emez egyszersmind a személyiség meghatározottsága.<sup>401</sup>

Bizonyos, hogy Willmann didaktikai elméletében korunk és mai nemzedékünk széles rétegei nem osztoznak. A [109] műveltségnek, mint hosszú történeti fejlődés eredményének gondolata, a nevelésre vonatkoztatva, nem lehet rokonszenves azok előtt, kik beérik a tényekkel, s nemcsak fölöslegesnek, de ártalmasnak ítélik eredetök felfejtését, mert ez szerintük csak a tények hamis értékelésére vezet. Szemökben a társadalom fejlődésének, tehát történetének megismerésére való törekvést is ki kell zárni a nevelői gondolkodás köréből, mert a társadalmi szempont pedagógiai vonatkozásában nem jelenthet mást, mint a nevelésnek a ma élő nemzedék szükségleteihez való alkalmazását. Ámde mindazok, kik műveltségünket csak történeti feltételezettségében tudják megérteni és igazságosak akarnak lenni ama történeti hatalmak iránt, melyeknek együttessége hozta létre kultúránkat, megértéssel fogják e könyv lapjait forgatni; sőt még azok is, akik az általános elvi alapokkal nem értenek egyet, nem egy tanulságot fognak meríthetni e munkából, mely részleteiben valóságos kincsesbányája a bámulatosan sokoldalú tudományosságnak és emellett kiváló példája egy rendszerező elme összefoglaló erejének. Azt sem szabad szem elől téveszteni, hogy annak a később oly jelentőssé vált gondolatnak kialakításában, mely szerint a pedagógiának mint kultúrtudománynak mai műveltségünk elemzése és pedagógiai értékelése jut feladatául, ennek a didaktikának nem csekély része volt. A műveltség és művelődés fogalmának problematikájában semmiképpen sem lehet elsiklanunk Willmann didaktikája mellett.<sup>402</sup>

---

<sup>399</sup> Didaktik als Bildungslehre II. 522. p.

<sup>400</sup> [alakítható, formálható].

<sup>401</sup> Didaktik als Bildungslehre (Bevezetés).

<sup>402</sup> Pohl, W. [Wenzel Pohl]: O. Willmann, der Pädagoge der Gegenwart (1930); – Pixberg, H. [Hermann Pixberg]: Soziologie u. Pädagogik bei Willmann, Barth [Paul Barth (1858–1922) – német filozófus, szociológus–szociálpedagógus – a lipcei egyetemi tanár, herbartista – Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre (1911); Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung (1925)], Litt [Theodor Litt (1880–1962) – nagy hatású német kultúrantropológus, kultúr- és szociálpszichológus, pedagógus – a bonni, majd lipcei egyetem tanára, rektora (1930/1931); a háborút követően ismét a lipcei, végül a bonni egyetem professzora; a Die Erziehung c. folyóirat szerkesztője (1925–1937) – műveiből: Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie (1919); Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal (1925); Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik (1926); Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung (1928)] und Krieck (1929 [1926?]) [Ernst Krieck (1882–1947) – német tanító, pedagógia professzor, pedagógiai író – Heidelbergben doktorál, majd Frankfurtban és Dortmundban a Pedagógiai Akadémia tanára; 1933-ban a frankfurti, 1934-től a heidelbergi egyetem professzora; 1933 után, magatartásával, írásaival, pedagógiájával a fasiszmus neveléspolitikáját támogatja – műveiből: Erziehung und Entwicklung: Vorspiele zur autonomen Pädagogik (1921); Philosophie der Erziehung (1922); Erziehungs-Philosophie (1930); Nationalpolitische Erziehung (1932); Nationalsozialistische Erziehung (1933)]; – Seidenberger, J. B. [Johann Baptist Seidenberger (1860–1923) – Strasburgban, Heidelbergben és Giessenben jár egyetemre; több városban polgári, illetve reáliskolai tanár, igazgató]: Otto Willmann. Eine Einführung in sein pädagogisches und philosophisches Schaffen (1923).

### 36. Kármán Mór (1843–1915)

Zimmermann Róbert<sup>403</sup> és Ziller Tuisko személyes tanítványa,<sup>404</sup> a század hetvenes éveinek elején kezdette meg a herbarti pedagógia eszmekörében gyökerező küzdelmes munkásságát. Ő előtte is voltak hazánkban a pedagógiának lelkes szószólói és tanítói. Rendes tanszéke is [110] volt 1814 óta a pesti egyetemen,<sup>405</sup> a debreceni ref. kollégiumban 1825 óta tanították<sup>406</sup> s a

<sup>403</sup> [Robert von Zimmermann (1824–1898) – filozófus – esztétikával foglalkozik; a prágai és a bécsi egyetem tanára – műveiből: Leibnitz und Herbart. Eine Vergleichung ihrer Monadologien; gekrönte Preisschrift (1849); Philosophische Propädeutik (1852) – Kármán Mór életének adataiból – Kleimann családnevét Kármánra változtatja (1874); iskoláit Szegeden és Pesten kezdi; a bécsi egyetemen bölcséleti s filológiai tanulmányokkal foglalkozik (1862–1865); a pesti egyetemen bölcsletdoktori s magiszteri oklevelet szerez (1866); a kereskedelmi akadémiában majd a pesti középiskolákban izraelita vallást tanít (1868–1870); neve pedagógiai s tanügyi kérdésekben csakhamar ismeretessé lesz; Eötvös József közoktatási miniszter kiküldi Lipcsébe a gyakorlati tanárképzés tanulmányozására (1869); Tuisko Ziller tanítványa, Lipcsében az egyetemi gyakorló elemi iskolai presbitériumának elnöke, elkészíti az iskola új szervezeti és tanulmányi rendjét; visszatért Pestre (1871. ősz); a pesti egyetemen a pedagógia, etika és pszichológia magántanára (1872); elkészíti, az általa javasolt gyakorló főgimnáziumi szabályzat tervezetét; az egyetem mellé szervezett tanárképző intézethez a bölcsélet és pedagógia tanárává, a gimnáziumi gyakorlóiskolában (mintaiskola) pedagógiai vezetővé nevezik ki (1872. május, augusztus); a Országos Közoktatási Tanács jegyzője (1873–1883), illetve rendes tagja; új gimnáziumi tantervet és utasításokat szerkeszt, ebben új alapokra fekteti a magyarországi gimnáziumi oktatást és új irányt ad a magyarországi művelődésnek (1879); szerkeszti a Magyar Tanügyi folyóiratot (1873–1882); a közoktatásügyi minisztériumban dolgozik (1907); érdemeiért magyar nemességet kap. Szöllőslaki előnévvel használatával (1908); egyetemi nyilvános rendes tanár lesz (1909) – műveiből: Szervezeti javaslat az egyetem bölcsészeti-karának kebelében fennálló középtanodai tanárképzésnek paedagogiai szakosztályát illetően (1871); Adalékok a gimnáziumi oktatás elméletéhez (1898); Közoktatásügyi tanulmányok I. kötet (1906), II. kötet (1911); Kármán Mór paedagogiai dolgozatai rendszeres összeállításban I–II. (1909); A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete (1911) – vitairatai: Herbart és Lubrich (1875); Egy tudós koryphaeus; A tudós koryphaeusnak igazságot szolgáltat Plagiosippus (Kármán álneve – egy légyfajta neve) (1893)].

<sup>404</sup> Zimmermann herbartista filozófust (s még Bonitz [Hermann Bonitz (1814–1888) – görög–latin filológus, egyetemi tanár Bécsben (1849–1867); kidolgozója – Franz Exner (1802–1853) osztrák herbartista filozófussal együtt – az 1849 júliusában újonnan kinevezett Leo Thun-Hohenstein (1811–1888) Habsburg-birodalmi vallás- és közoktatásügyi miniszter (1849–1860) által kiadott, és Ferenc József császár (1848–1916) által 1849. szeptember 15-én ideiglenes jelleggel jóváhagyott Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich (Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve) dokumentumnak; 1850-től az Entwurf alapján szerveződtek meg Magyar Királyság területén is a nyolcosztályos gimnáziumok (al- és fel/főgimnázium), a hatosztályos reáliskolák és vezették be az érettségi vizsgálatot a gimnáziumokban; a magyarországi középiskolákról szóló 1883. XXX. tc. (Trefort-törvény) révén az Entwurf egyes elemei maradandóan beépültek a magyarországi törvényekbe, s hatottak, hatnak az ország iskolarendszerére; 1879-ben, Kármán Mór gimnáziumi tantervnek elkészítése idején, jelentős módosításokkal ugyan, de az Entwurf érvényben van Magyarországon (Trefort Ágoston (1817–1888) – művelődéspolitikus, publicista, 1872–1888 között vallás- és közoktatásügyi miniszter, az MTA tagja, majd elnöke is – jómódú homonnai orvos család gyermeke; az egri líceumban tanul, majd a pesti egyetem jogi tanulmányokat folytat; Eperjesen a kerületi táblánál jogászyakornok; az 1832-es reformországyűlésen találkozik Eötvös Józseffel (1814–1871), Szalay Lászlóval (1813–1864), Pulszky Ferencel (1814–1897), Kemény Zsigmonddal (1814–1875); centralista politikai csoport gazdasági–pénzügyi szakértője bejárja egész Európát, és Széchenyi István (1791–1860) hatására nemzetgazdaságtannal foglalkozik (1836); fogalmazó Budán a Kamaránál (1837); megalakítja a Pesti Műegylet (1839); támogatja Kossuth Lajos (1802–1894) iparfejlesztő programját; az MTA tagja, A nemzeti gazdaságnak rendszerei című akadémiai felolvasása (1841); a Pesti Hírlap munkatársa (1842); Bankügy című röpirata (1842); Eötvös József sógora (1847); Batthyány Lajos (1807–1849) vezette kormányban Földművelési és kereskedelmi államtitkár (1848); a forradalom és szabadságharc leverése után emigrál (1849); hazatér (1850); Eötvös Józseffel megindítja a Politikai Hetilap című újságot (1863); részt vesz a kiegészítés előkészítésében, Deák Ferencet (1803–1876) támogatja; először a Lónyai Menyhért (1822–1884) kormányban vallás és közoktatási miniszterként Eötvös kultúrpolitikájának folytatója)] és Vahlen [Johannes Vahlen (1830–1911)] elsőrangú filológusokat) három évig hallgatta Kármán a bécsi egyetemen; később két évig Lipcsében Ziller Tuiskonak volt tanítványa és pedagógiai szemináriumának tevékeny tagja. – Ld. Geréb József [Geréb József (1861–1933) – klasszika filológus, pedagógus – a budapesti egyetem bölcsészeti karán tanul (1878–1882); állami ösztöndíjjal Berlinben, Münchenben és Párizsban tanulmányutat tesz (1885); beutazza Olaszországot, Wilhelm Dörpfeld (1853–1940) vezetésével Görögországban és a Ion szigeteken jár (1902); losonci gimnázium tanára (1885); a budapesti egyetem gyakorló gimnáziumának tanára, címzetes igazgató (1896–1920); a budapesti izraelita leánygimnázium latintanára (1920) – műveiből: Herodotos vallási és etikai elvei (1883); Aristoteles poétikája (1891); Herodotos történelmi könyvei (1892–1894); Olympos. Görög–római myhtologia (1883); A rómaiak története (a Marczali-féle Nagy Képes Világtörténetének III. kötete – (1899); Classicus világ és modern műveltség (1919); A görög szellem Európa kultúrájában (1921) – Marczali Henrik 1856–1940 – történetirő, egyetemi tanár, az MTA levelező tagja – Győrött és Pápan, majd a budapesti egyetemen, végül Bécsben, Párizsban, Berlinben tanul; a budapesti egyetem gyakorló gimnáziumának tanára (1878); a budapesti egyetem tanára (1895–1920)]; Kármán élete (Kármán-életrajz 8. sk. p.).

<sup>405</sup> Fináczy E.: A pedagógia tanítása a pesti egyetemen 1870-ig – Magyar Paedagogia, 1905, 584–588. p.

<sup>406</sup> Szilasy: A nev. tudománya, I. köt. 44. p. [Szilasy János (1795–1859) – kanonok, egyetemi tanár, teológiai doktor, MTA tiszteletbeli tagja – középiskolában Szombathelyt és Sopronban jár; papi tanulmányait Szombathelyt és Pesten végezi; teológiai doktor (1817); pappá szentelik (1821); Sopronban nevelő, majd a szombathelyi papnevelő szeminárium tanulmányi felügyelője, és a neveléstudományok oktatója; a pesti tudományegyetem rendes tanára, három esetben a teológiai kar dékánja (1836–1851), tanulmányutakat tesz külföldön; nagyváradi kanonok (1851) – műveiből: A 'nevelés' tudománya 1–3. – Buda, 1827; – hasonmáskiadás – OPKM. Budapest, 1998 – utószó: Pukánszky Béla; – 1825-ben a Debreceni Református Kollégiumban Zákány József lesz a pedagógiai tanszék vezetője – Zákány József (1785–1857) – a debreceni kollégiumban tanul (1802-től); a kisújszállási gimnázium rektora (1809); nevelő a Rhédey családnál, majd a nagyváradi gimnázium igazgatója; 1824 elején a debreceni református kollégium főiskolája pedagógia



papnevelő intézetekben is gondoskodva volt már pedagógiai előadásokról. Kármán előtt is voltak íróink, kik elmélkedtek a nevelésről, de egy részük nem volt szakszerű pedagógus, hanem kultúrpolitikus, (Széchenyi, Wesselényi,<sup>407</sup> Fáy András,<sup>408</sup> Eötvös), kiknek méltatása más összefüggésbe kívánkozik, más részük pedig, kiknek szakszerű pedagógiai illetékessége nem vonható kétségbe, vagy a külföldi elmélkedők valamelyikének utánczó, vagy a szónak jobb-rosszabb értelmében eklektikusok voltak. Szilasy János Neveléstudománya (2 kötet 346+366 p. 1835), Spányik Glycér<sup>409</sup> Doctrina Educationisa (251 p. 1835), Grynaeus Alajos<sup>410</sup> Paedagogia Sublimiorja (108 p. 1851) szoroson követik Mildét<sup>411</sup> és Niemeyert,<sup>412</sup> kiknek

tanszékének professzora (1825. november 13.); a főiskolán a pedagógia mellett németet, franciát és éneket oktat, énekkart szervez, és az alsóbb iskolák felügyelője; betegsége miatt 1857-ben a professzorságáról lemond, és elhagyja Debrecen].

<sup>407</sup> [ifj. báró Wesselényi Miklós (1796–1850) – az erdélyi és a magyarországi liberális ellenzék politikusa, MTA igazgatósági és tiszteletbeli tagja – 1818-ban kapcsolódik be a közéletbe; Széchenyi István társaságában hosszabb utazást tesz Franciaországban és Angliában (1821–1822); az országgyűlési főrendű ellenzékének vezére; elsőként szabadította fel parasztjait a jobbágyok alól, saját költségén taníttatja őket, tanfolyamokat tart nekik a korszerű földművelésről, állattenyésztésről; a pesti árvízben (1838) életeket ment, ezért az „árvízi hajós” nevet kapja; támogatja az óvoda és a sport (lósport, lótenyésztés) mozgalmakat; a Kelet Népe folyóirat körül kibontakozó Széchenyi – Kossuth vitában Kossuth Lajos (1802–1894) nézetei mellé áll; az 1834-es országgyűlésen játszott szerepe miatt perbe fogják és 3 év börtönrre ítélik; súlyosbodó szembaja miatt 1843-ban birtokára, Zsibóra tér haza; Kolozs vármegye alispánja; 1848-ban vakon s betegen jelentős része van abban, hogy a kolozsvári országgyűlés is kimondja Erdély unióját Magyarországgal; gyógykezelésre megy Gräfenbergbe; elveszti hitét a Habsburgok elleni harc sikerében – műveiből: Balítételekről (1833); Szózat a magyar és szláv nemzetiség ügyében (1843); Beszéd az 1834. országgyűlésen Kolozsvárott, midőn a polgárokat az utcán katonák támadták meg].

<sup>408</sup> [Fáy András (1786–1864) – író, nevelő, politikus, MTA tiszteletbeli tagja – a sárospataki kollégiumban, majd Pozsonyban tanul; Patakion filozófiát, később jogot (Kövy Sándor – 1763–1829 – tanítványa) hallgat; Pesten joggyakornok, ahol aztán ügyvédi oklevelet szerez; a váci járás alszolgabírója, majd szolgabírája; írásai jelennek meg így a Próbátétel ... című műve, amiben bírálja a kora oktatási állapotait; gombai birtokán gazdálkodik (1818-tól); Pestre költözik (1823) és mindinkább a politikai és társadalmi téren fejtett ki tevékenységét.; Pest vármegye gyűlésein, előbb Pest vármegye gyűlésein, majd az országgyűlésben (rendi gyűlésben) a Széchenyihez, törekvéseit támogatja Széchenyit, mérsékelten liberális; ír az Országgyűlési, illetve Törvényhatósági Tudósításokba; Pest vármegye táblabírája (1836); a Nemzeti Kaszinó tagja – könyvtárosa – két évben igazgatója (1835 és 1840); az MTA helyettes elnöke (1847); a Kisfaludy Társaság megalakulásakor, 1837. február 6-án igazgatójának választatja; a budai színtársulat igazgatója (1834–1935); részt vesz a Védegylet megalapításában, a Nemzeti Kör munkájában, sürgeti a nevelőnőképző intézet felállítását, foglalkozik a nőnevelés kérdéseivel; Brunsvik Terézszel (1775–1861) nemzeti szemléletű nevelőnőképző intézet megteremtése érdekében mozgalmat indít; Pesten felállítandó protestáns főiskola és a két protestáns felekezet egyesítése érdekében munkálkodik; Pesti Első Hazai Takarékpénztárt megszervezi (a pénztár indulása 1840. január 11.), majd 1848-ig annak segédigazgatója; 1848 őszétől visszavonul a közéletből – műveiből: Próbátétel a mai nevelés két nevezetes hibáiról (1816); Fáy András eredeti meséi és aphorizmái (1820); Fáy András újabb eredeti meséi és aphorizmái (1825); A Bélteki ház I–II kötet (1832); Javaslat egy Pesten állítandó református főiskola tárgyában (1840); Nőnevelés és nőnevelő-intézetek hazánkban. Különös tekintettel nemeseik, főbb polgárok és tisztességes karuak lyánkáira (1841); Nyilatkozat a pesti főiskola ügyében, A magyarországi protestánsok egyesüléséről (1843); Észrevételek a pesti egyetemhez ragszatrni javasolt protestáns hittani cathedrakra nézve (1843); Tervvázlat egy nevelőnőket képző intézethez (1845); A jelenkorban megjelent összeállítások a hon legközelebbi teendői körül (1846); Terv és felhívás egy magyar nőnevelő-nőket képző intézet felállítására (1859); A leg-egyszerűbb, természet- és tapasztalathűbb és gyakorlatibb nevelési rendszer(1855); Oskolai és házi növendék-élet (1860)].

<sup>409</sup> [Spányik Glycér (1781–1850) – piarista teológus, tanár – szerzetesjelölt (novícius) Trencsénben; lelkész Podolinben, Sátoraljaújhelyen és Debrecenben; a teológiát Nyitrán végzi; a pesti egyetemen avatják bölcsleletdoktorrá; Pesten, Vácott a líceumban tanít, Szegeden líceum és gimnázium igazgatója (1829–1832); 1832-ben lesz a piaristák vezetésére bízott budai egyetemi főgimnázium igazgatója; ő a diák Semmelweis Ignác igazgatója is; tankönyveket ír; ismert a latin, majd magyar nyelven kiadott neveléstudományi könyve; 1833-ban a piarista rend káptalan és a budai rendház főnökének választják, a helytartótanácsban a tanulmányi bizottság előlőljének (assessor) nevezik ki – műveiből: Compendium historiae regni Hungariae I–II kötet (1816–1840); Historia pragmatica regni Hungariae (1820–1844); Magyarország rövid története, a nemzet eredetétől II. Lajos király idejéig (1832); Doctrina educationis, quam compendio exhibet (1835); Magyarország oknyomozó története (1845)].

<sup>410</sup> [Grynaeus Alajos (1804–1860) – teológus, kanonok, egyetemi tanár, tankönyvíró – középiskoláit Ungvárt, a bölcslelet Szatmáron, a hittant, 1828-ban, Bécsben végezi; lelkész Máramaroszigeten és Ungvárt; 1833-ban a bécsi Augustineumban a teológiai doktorátust szerez; teológiai tanár Ungvárt 1837-ig; bölcslelet- és hittanár Szatmárban 1842-ig; rónaszéki lelkész 1846-ig; beregi főesperes és beregszászi lelkész 1850-ig; felső nevelési helyettes tanár, majd a lelkipásztorkodástan nyilvános rendes tanára a pesti egyetemen; 1850-ben szatmári címzetes tanárnak nevezik ki – műveiből: Tankönyv a városi és falusi elemi iskolák használatára. 12 különféle reál-tanulmányal (1851); Rövid népszerű algebra, vagy betűszámán elemei. Kisebb iskolák, magántanulók és kezdők használatára (1852); Kis lant hangjai korszerű tankörményekben (1852); ABC és olvasókönyv képekkel. (1853); Egyházi történelem a katolikus gymnasiumok felolvasmányaira (1853); Paedagogiai sublimior, theoretica et applicata (1851)].

<sup>411</sup> [Vincenz Eduard Milde (1777–1853) – érsek, teológus, neveléstudós – a gimnáziumot Brünben végzi; filozófiát Bécsben, matematikát és fizikát Olmützben tanul; Bécsben papi szemináriumba jár, az egyetemen a keleti nyelvekkel foglalkozik; udvari káplán és különböző bécsi iskolákban hittantanár; 1806-ban Ferenc császár a bécsi egyetem első pedagógiai professzorává nevezi ki, ahol 1810-ig jelentős elméleti pedagógiai tevékenységet folytat; előbb Wolfpassingban, majd Kremsben lelkész, 1823-ban Leitmeritz (Litoměřice) püspöke, 1831-től Bécs érseke lesz – műveiből: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch öffentlicher Vorlesungen – 1. kötet: Von der Kultur der physischen und der intellectuellen Anlagen – 2. kötet: Von der Kultur des Gefühls- und des Begehrungsvermögens (1811–1813); Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde im Auszug. Als Leitfaden bey öffentlichen Vorlesungen (1821)].

<sup>412</sup> Milde: Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde – Wien, 1811–1819 [Vincenz Eduard Milde (1777–1853)]; Niemeyer: Grundriss der Erziehung und des Unterrichts. 18014 – Magyarra ford. Ángyán János [August Hermann Niemeyer (1754–1828) – Ángyán János (1768–1846) – lelkész, pedagógiai író – a debreceni kollégiumban és Jenában (1794–1798) tanul; Hajdúböszörményben a királyi akadémiai rektora; Pápán, Pécselyen majd Veszprémben református lelkész; Veszprém megye

műveit már 1812-ben ajánlotta Ürményi<sup>413</sup> a tanárjelölteknek<sup>414</sup> s hivatalos kézikönyvnek nyilvánította a katolikus klérus.<sup>415</sup> A nagy műveltségű Peregriny Eleknek<sup>416</sup> 1864-ben megjelent Általános Neveléstana (278 p.) a legkülönbözőbb pedagógiai írók műveiből szerkesztett, zavaros beosztású egyveleg. Fejér Györgynek,<sup>417</sup> Imre Jánosnak,<sup>418</sup> Köteles Sámuelnek,<sup>419</sup> Hetényi Jánosnak,<sup>420</sup> Erdélyi Jánosnak<sup>421</sup> a nevelésről való gondolatai filozófiai műveikben

---

főjegyzője; dolgozatai jelenek meg a „Tudományos Gyűjteményben”, és a „Szépliteraturai Ajándékban”; unokája Ángyán Béla (1849–1920) sebész- és belgyógyász főorvos, dédunokája Ángyán János (1886–1976) belgyógyász, egyetemi tanár, ükunokája Ángyán Lajos (1938–) egyetemi tanár, a Pécsi Orvostudományi Egyetem élettani tanszékének vezetője, 1999-től, a Pécsi Tudományegyetem Mozgástani Intézetének igazgatója]; Nevelés és tanítástudomány 1–2 – Pest, 1822 [a két kötet, Niemeyer után a Leopold Chimani (1774–1844) szerinti átdolgozás, 1822–1833-ban jelenik meg].

<sup>413</sup> [Ürményi József (1741–1825) – középiskoláit Nagyszombatban, a felsőbbeket Bécsben és Egerben végzi; királyi ügyész, ítélőtábla bírója, a kamaránál, majd a magyar kancelláriánál dolgozik; részt vesz a „Ratio educationis” (1777) munkáiban; több vármegye főispánja, 1801-ben Galícia főkormányzója lett, 1806-tól országbíró, a pesti egyetem gondviselője is – Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas (1777) – az 1777-es Ratio Educationisról – Fináczy Ernő: Az újkorai nevelés története (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, 324–341. p.]

<sup>414</sup> Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei [1777–1848 – I-II. – Egyetemi nyomda, Budapest, 1927] – I. köt. 307. p. [Kornis Gyula (1885–1958) – I. a Kísérő írást és egyéb helyeken is].

<sup>415</sup> [papság, szűkebben az egyház vezetői] – Szilasy, id. h. (I. 44 p.): „Azután ide tartozik még, hogy az 1822-ben a Nemzeti Szent zsinatra Pozsonyba összegyűlekezett Egyházi Atyák a Nevelés Tudományának helyes és rendszerint való tanítására könyveket is határoztak meg, úgymint... Vincenz Eduard Milde” és „Vollständiges Handbuch zu Bildung umgehender Schullehrer von Ignaz Demeter.” [Ignaz Anton Demeter (1773–1842)].

<sup>416</sup> [Peregriny Elek (1812–1886) – pedagógus, egyetemi tanára, a MTA levelező tagja – iskoláit Máramaroszigeten kezdi; Kecskeméten belép a piarista rendbe, de rövidesen elhagyja a szerzetet; felsőbb iskoláit Pozsonyban és Pesten végezi; bölcséleti doktor (1840); a helytartótanácsnál a királyi könyvbíráló bizottság tagja (1844–1848); 1848 végén a pesti egyetemre a pedagógia tanárává nevezik ki; közoktatási miniszteri tanácsos (1849); Pesten fiúnevelő intézetet nyit (1857); Pesten egyetemi magántanár általános neveléstanból (1866); tagja a pesti állami tanítónőképző igazgatóságának; több évig a kisdudóv-egyesület tanügyi szakosztályának elnöke; külföldi utakat tesz: Angol-, Francia-, Németországban, Svájcban, Olaszország egy részében és Londonban; több főúri családnál magánnevelő: gróf Andrássy Károly (1792–1845) házában, három évig ő neveli Andrássy Gyula grófot (gróf Andrássy Gyula (1823–1890) – politikus – az 1867-es osztrák–magyar kiegyezésnek megfelelően Magyarország miniszterelnökének és egyben Osztrák–Magyar Monarchia külügyminiszternek nevezi ki az uralkodó (1867. február 17.–1871. november 14.); majd az Osztrák–Magyar Monarchia külügyminisztere (1871. november 14.–1879. október 8.) – I. Ferenc József (1830–1916) – a Habsburg–Lotaringiai-ház osztrák főhercege, 1848-tól osztrák császár, 1867-től magyar király), ugyancsak nevelő gróf Károlyi György (1802–1877) családjában, külföldi utazásai után ismételt nevelő báró Mednyánszky Alajos (1784–1844) házában – műveiből: A tanítási rendszerekről, különösen a humanizmus és realismusról (1842); Általános neveléstan (1864); több ifjúsági könyv és tankönyv szerzője].

<sup>417</sup> [Fejér György (1766–1851) – lelkész, teológiai tanár, történétíró, könyvtárigazgató, szépíró, fordító – Budán és Pesten, bölcslethehallgató az egyetemen, Pozsonyban teológiát tanul; tanulmányait befejezve a Festetics és Ürményi családoknál nevelősködik; lelkész és Székesfehérváron a püspöki szemináriumban a dogmatika tanára; a pesti egyetemen teológiai tanár (1808); a Tudományos Gyűjtemény folyóirat alapítója és első szerkesztője (1817); a győri tanulmányi kerület főigazgatója (1818); a pesti egyetemi könyvtár igazgatója (1824); kanonok (1840); nyugalomba vonul (1843) – Kiterjedt munkásságából, máig jelentős a 40 kötetes nagy középkori oklevélkiadása, amelyhez utóbb 3 indexkötet is készül (Codex diplomaticus Hungariae ecclesiasticus ac civilis – 1829–1844) azonkívül sok latin nyelvű teológiai, filozófiai művet – sőt eleinte vígjátékokat is – ír – egyéb műveiből: A kisdudok vallásbeli oktatása... (1790); Az emberi méltóságról (1806); Az ember kimiveltetésének első része. Az ember formáltatásáról (1809); Jutalomra érdemesített értekezés egy magyar tudós társaság legkönnyebb s leghelyesebb felállításáról (1809); Az ember kiformaltatása gondolkodó erejére nézve. Vagyis közhasznú logika (1810); Oktatás a gyümölcsfa neveléséről (1811); De educationis publicae in regno Hungariae praecellentia. Dixit occasione legum juventuti academicae Jaurinensi publicatarum (1820); Az ember kiformaltatása esmérő erejére nézve vagy-is: a közhasznú metaphysika (1835); Bevezetés a philosophiára vagy is: propaedeutica (1836); Ember-nemesítés, vagy is a természeti erkölcs-tudomány (1842); cikkei jelennek meg Kantról, Fichtéről, Hegelről; ír a Religio és Nevelés című folyóiratba].

<sup>418</sup> [Imre János (1790–1832) – filozófus, egyetemi tanár, az MTA tagja – Gyöngyösön és Egerben végzi a gimnáziumot; Egerben papnövendék; a pesti egyetemen tanul; bölcsészdoktor (1808); tanár az egri líceumban; az egri egyházmegye könyvtárnoka (1812); teológiai doktor (1813); a pesti egyetemen a bölcsélet rendes tanára (1822. december 12.), ő az első, aki magyar nyelven adja elő a bölcséletet az egyetemen; megyei táblabíró – műveiből: MTA filozófiai szótárának előkészületeinél közreműködik; Amicum foedus rationis cum experientia seu philosophia crisi recentissima deducta 1–4. kötet (1818–1824); A bölcselkedés I–II kötet (1829)].

<sup>419</sup> [Köteles Sámuel (1770–1831) – filozófus, főiskolai tanár, a MTA rendes tagja – tanulmányait Nagyenyeden kezdi, s mint felső osztályos már osztálytanító (preceptor) is; Jénában tanul, ahol Fichtét hallgatja (1796); Marosvásárhelyen tanít (1799); Nagyenyeden a bölcsészettan tanára (1818); a nagyenyedi kollégium rektora (1830) – Kant követője, a magyar filozófiai műszavak megteremtésén munkálkodik – műveiből: Logika, vagy az értelem tudománya. Készítette az oratoria classis számára (1808); Az erkölcsi filozófiának eleji. Egy kézikönyv, melylyet a maga tanítványai számára készített I–II (1817); A philosophia encyclopaediája. A hallgatók számára készítette ... (1829); Philosophiai anthropologia (1839)].

<sup>420</sup> [Hetényi János (1786–1853) – lelkész, filozófiai író, a MTA tagja – Komáromban, Pozsonyban, Debrecenben, Komáromban tanít majd a göttingai egyetemen tanul (1814); hazatérve szülőhelyén, Eken (Komárom megye) lelkész haláláig, innen jár Bécsbe, az udvari könyvtárba tudományos kutatásokat végez; teológiai stúdiumai mellett bölcséleti, történelmi s antropológiai tanulmányokat is folytat; 1823-ban a bécsi protestáns hittani intézetnél a dogmatika professzorává nevezik ki (1823), ám időközben a Bécsben tanuló protestáns ifjak csekély száma miatt felfüggesztik a oktatói helyeteket; a tanszékre készülve, kidolgozza a keresztény hittudományt egy új, sajátos filozófiai rendszerét: a világban az ellentétek mozgása helyett a harmónia szerepét, a társadalomban a kiegyenlítés szükségességét hangsúlyozta; külön „nemzeti” filozófia megalkotásának sajátos igényével lépett fel; a dunántúli egyházkerület jegyzője s Komárom

kapnak mellékesen helyet,<sup>422</sup> s eredetiségre nem tarthatnak számot. Lubrich Ágostnak<sup>423</sup> 1868-ban megjelent, utóbb akadémiai nagy-jutalommal megtisztelt négy kötetes műve (Neveléstudomány) tisztára eklektikus munka minden önállóság nélkül.

Herbartról ezen egész hosszú, hetven évet felölelő [111] időszakban alig esik szó. Hatásának némi nyoma csak Beély Fidélnél<sup>424</sup> (Alapnézetek a nevelés – és a leendő nevelő – s tanítóról. Pozsony, 1848) és a fent említett Peregriny Eleknél található. Az utóbbi azonban „bár kétségkívül forgatta, épp a döntő kérdésekben nem vett indítást Herbarttól”.<sup>425</sup> Ugyanez áll Lubrichról, aki utóbb (1875) két terjedelmes írásában<sup>426</sup> egyenesen szembehelyezkedett Herbarttal.

Kármán főleg négy területen igyekezett diadalra juttatni a Herbart és Ziller pedagógiájából merített alapelveket, abban az alakban, ahogyan őket saját elméjével átformálta; mégpedig a budapesti egyetemen tartott előadásaival, a budapesti középiskolai tanárképző intézet

---

megye táblalírása – műveiből: A magyar philosophia történetírásának alaprajza (1837); Nőnem neveltetésének nagy befolyásáról a férfiak erkölcsi s izlési műveltségére (1840); A nőnem emancipációjára a kereszténység által (1841); Honi városaink befolyásáról nemzetünk kifejlődésére és csinosulására (1841); A nemzeti akadémiák üdvös befolyása a nemzeti jólétre (1841); A Pesten felállítandó protestáns főiskolai tanítás rendtervezete (1843); A lélektudománynak nevelési fontosságáról (1844); Robot és dézsma erkölcsi és anyagi, mező- és státuszgazdasági tekintetben (1845); Gr. Széchenyi István mint nemzeti nagynevű bölcselőnk jellemzése (1850); több munkája kéziratban marad meg].

<sup>421</sup> [Erdélyi János (1814–1868) – ügyvéd, költő (népdalgyűjtő), filozófus, tanár, a MTA tagja – a sárospataki kollégiumban tanul, ott végez jogot is; közben többször nevelői állást vállal; tanítványaival megfordul Pesten és megismerkedik a reformkor politikai és irodalmi életének számos nevezetes alakjával; 1834-től rendszeresen megjelennek versei, kritikái; Pesten joggyakornok (1837); ügyvédi oklevelet szerez (1841); nagyobb külföldi utat tesz Olaszországban, Nyugat- és Közép-Európában (1844–1845); utazásairól érdekes levelekben számol be a Regélő és a Pesti Divatlap hasábjain, az 1840-es években már a magyar irodalmi élet egyik ismer személyisége, erőssége; 1842-ben Garay Jánossal (1812–1853) szerkeszti a Regélőt, Pesti Divatlapot, ugyancsak 1842-től a Kisfaludy Társaság tagja, majd titkára (1843–1860); a népköltészettről tartott székfoglalója után hozzákezd nagy jelentőségű vállalkozásához, a népdalok és mondák gyűjtéséhez; 1847-ben mint a Szépirodalmi Szemle szerkesztője esztétikai szemléletű kritikáival, tanulmányaival Petőfi irodalmi útját készíti elő; a Nemzeti Színház igazgatója (1848–1849); a Republica című lapot szerkeszti (1849); a világosi fegyverletétel után menekülnie kell (1849. augusztus 13.); meghívják a sárospataki főiskola bölcséleti tanszékére, ahol esztétikai és pedagógiai előadásokat is tart; részt vesz az Újabb Nemzeti Könyvtár szerkesztésében (1851); megalapítja és szerkeszti a Sárospataki Füzeteket (1857–1859, 1864–1866); kezdeményezze a Kazinczy-ünnepélynek (1859); rendezze a sárospataki főiskola alapítása 300 éves évfordulás ünnepségeinek (1860); a főiskola könyvtárosa, s ezzel együtt a magyar irodalmi tanszék professzora (1863); Sárospataki tevékenysége úgy jelentős, hogy az országos irodalmi központtól távolabb él – az 1848 előtti és Herder (1744–1803) szellemében kezdett népköltési gyűjtőmunkájával hozzájárul a népies költészet diadalra jutásához Magyarországon; különösen esztétikai, irodalomelméleti és kritikai munkássága jelentős – esztétikájának alapelveiben és filozófiájában Hegel eszméit fogadja el – műveiből: Nemzeti iparunk (1843); Erdélyi János költeményei (1844); Magyar népköltési gyűjtemény. Népdalok és mondák I–III. (1846–1848); Szabadhangok (1849); Magyar közmondások könyve (1851); Magyar népmesék (1855); A bölcsészet Magyarországon (1855); Erdélyi János kisebb prózái I–II. (1863) A nép költészete. Népdalok, népmesék és népmondások (1869)].

<sup>422</sup> Szelényi Ödön: A filozófiai pedagógia magyar úttörői – Sopron, 1931, 10. és sk. [Szelényi Ödön (1877–1931)].

<sup>423</sup> [Garamszeghi Lubrich Ágost (1825–1900) – pedagógus, egyetemi tanár, az MTA levelező tagja, neveléstörténész – teológus tanulmányai közben a papi pályától megvált; Pesten, Szegeden, Kecskeméten, Besztercebányán, Pozsonyban tanítóképzőben és gimnáziumban tanár, igazgató; 1870-től haláláig a budapesti egyetemen a pedagógia professzora (Fináczy Ernő professzori előde az egyetem neveléstudományi tanszékén), pedagógiája konzervatív katolikus jellegű; küzd a herbarti pedagógia hazai térhódítása ellen; szemben áll Kármán Mór pedagógiájával, törekvéseivel; Fináczy Ernőnek is a tanára; jelentős szerepe középiskolai tanárok pedagógiai képzésének javításában, sürgeti az egyetem gyakorló középiskolájának megszervezését – műveiből: Görögország története magán olvasásra (1862); Neveléstudomány. Műveltebb közönség számára I–IV kötet (1868; 3. kiadás: 1878); A nevelés történelme I–III kötet (1874–1878); Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar miniszteriális középtanodai tanterv (1875); Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedéseit tüzetesebben kimutató szemelvények (1875)].

<sup>424</sup> [Beély Fidélnél József (Briedl Fidélnél József) (1807–1863) – szerzetes, tanár, történész–neveléstörténész, a MTA tagja – középiskoláit Székesfehérvárt végzi; a Szent Benedek szerzetébe Pannonthalmán vették fel (1822), hol előbb a nyelvtani osztályok tanulmányain kívül a szerzet történetét és szabályait tanulja, azt követően a bölcséletet Győrött hallgatja; Bakonybélben a költészetet és ékesszólást (1826), Pannonthalmán teológiát végez; pappá szentelik (1830); előbb Pannonthalmán lelkész, majd Bakonybélben a nevelés, az esztétika és oklevéltan tanára, valamint a könyvtár őre (1832); beutazza Alsó-Ausztriát és Stájerországot; a MTA levelező tagja (1839); a bakonybéli apátsági javak igazgatásával bízzák meg (1848); Közszegre kerül (1855), ahol haláláig a Szent Benedek-rendi szerzet házának főnöke és a gimnázium igazgatója – műveiből: Költészeti képek I–II. kötet (1837–1838); Alapnézetek a nevelésről és a leendő nevelő és tanítóról (1848); több írása jelenik meg különböző lapokban, így a Tudomány Tárbán (1837–1844), a Regélőben és a Honművészen (1836–1839), az Athenaeumban (1839–1843), a Religio és Nevelésben (1841–1848), az Életképekben (1844–1846), a Világban (1844), a Katolikus Iskolai Lapokban (1849), a Katolikus Néplapban (1849) és a Családi Lapokban (1852–1855)].

<sup>425</sup> Szelényi [Szelényi Ödön (1877–1931)], id. m. 10. p.

<sup>426</sup> Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései és a magyar miniszteriális középtanodai tanterv – Budapest, 1875, 150 p. – Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedéseit tüzetesebben kimutató szemelvények – Budapest, 1875, 242 p.

gyakorlóiskolájában folytatott negyedszázados fáradhatatlan munkásságával, a Magyar Tanügy című folyóirat hasábjain kifejtett bíráló és irányt mutató tevékenységével és a Közoktatási Tanács kebelében előterjesztett munkálataival, különösen a Középiskolai Tantervvel és a reá vonatkozó Módszeres Utasításokkal. Mint egyetemi előadó a Herbart szellemétől ihletett és évtizedeken át tömegesen látogatott kollégiumok hosszú során fejtegette tanait (logika, pszichológia, etika, általános pedagógia, gimnáziumi pedagógia, didaktika, pedagógia története). A gyakorlóiskolában Kármán a fiatal emberek százait vezette be abba a pedagógiába, mely Herbart eszmekörében gyökerezett, de minden ízében magán viselte az önálló elmélkedés jellemvonásait. A Magyar Tanügyben Kármán, a fiatalabb írókat maga köré gyűjtve és vezetve, évekig tartó harcot vívott eszméiért, a kényelmes maradiság várát döngetve kritikai fegyverzetének súlyos csapásaival. Reformáló tevékenységének legkiemelkedőbb alkotása az 1879. évi tanterv.

Az a kérdés most, mi volt ennek a nagy hatású és a magyar szellemi életet megmozgató pedagógiának alapgondolata? Miképpen tagozódott Kármán elmélete, mely feladatokat tűzött ki a nevelésnek és oktatásnak, mely eszközöket jelölt meg számunkra s különösen mi az, amiben mestereitől, Herbarttól és <sup>[112]</sup> Zillerlől eltért? Azok az új szempontok, melyeket a nevelői gondolkodásba bevitt, adnak rendszerének súlyt és jelentőséget a nevelés történetében.

Hogy a felvetett kérdésekre megfeleljünk, elemeznünk kell elméletét, melyet „Pedagógiai dolgozatok rendszeres összeállításban” című gyűjteményes munkájából ismerhetünk meg.<sup>427</sup>

### **37. Kármán pedagógiai elmélete.**

Mint fentebb láttuk, Herbart a pedagógiát a filozófia egy részének tekintette. Kármán szerint a neveléstan önálló kutatási területtel rendelkező tudomány, mely a „műveltség tényezőit, a nemzeti köztudat elemeit” teszi tanulmány tárgyává, megállapítja egymáshoz való viszonyukat, kiszemeli a nevelés számára való javakat s megjelöli a műveltség elsajátítására szolgáló eszközöket. Más szóval a pedagógia műveltségtudomány. S mivel az ember nemcsak társas, hanem történeti lény is, s az emberiség és a nemzet csak történeti élet folytán alakul ki, azért a műveltségtudománytól irányított „nevelői munkásság szükségképpen kísérője” az emberiség és a nemzet történelmi munkájának. Az elmélet élén álló ez a történeti alapelv végig vonul Kármán egész pedagógiáján.

Herbart pedagógiájának két alaptudományát Kármán is megtartja (csak hogy „segédtudományoknak” nevezi őket). Szerinte is ezek a pedagógiai elmélet alapjai, ezek szolgáltatják a mértéket is pedagógiai eszmék valódi értékének megbecsülésére.

„Mentől biztosabb az erkölcstani és lélektani alap, annál szorosabb s világosabb a pedagógiai eszmék összefüggése e bölcséleti alappal, annál magasabb és állandóbb lesz becsök.”

Ez általános egyezés mellett azonban lényeges különbségek vannak a két gondolkodó erkölcstana és lélektana között.

Ami az elsőt illeti, a legnagyobb felfogásbeli eltérés abban van, hogy míg Herbartnál az úgynevezett gyakorlati eszmék tulajdonképpen intuíció szülte normák, egyszerű akaratviszonyok belső, szemlélése által támasztott tetszés vagy nem-tetszés normái, addig Kármán mindenképp előtt magát az erkölcsi <sup>[113]</sup> cselekvést veszi vizsgálat alá, s az erkölcsiség elemeit a lelki élet fejlődésében igyekszik kimutatni.

---

<sup>427</sup> 2 kötet – Budapest, 1909 [Kármán Mór pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban – I-II kötet – Eggenberger, Budapest, 1909, 456+488 p.].

A nevelés törekvése odairányul, hogy az emberi lélek teremtsen az erkölcsösségnek hazát; e törekvésben csupán oly elmélet gyamolíthatja, mely a lelki élet fejlődő jelenségeiben kész felkutatni az erkölcsösség egyes elemeit.

## E lelkijelenségek közt

- az első az *érzet*, melynek hatalmassága, sokoldalúsága és összhangja lesz legnagyobb hatással erkölcsös életünkre. Ebben a három mozzanatban rejlik a tökéletesség erkölcsi eszméjének három fejlődési fokozata.
- A második lelki jelenség a *képzet* és a vele kapcsolatos *nemes indulat*, melynek világában az erkölcsi alakulás a viszonzóság, törvényesség és jogosság hármas fokozatán halad; összefoglaló eszmék a jóság erkölcsi követelése.
- A harmadik lelki jelenség az *akarat*, még pedig az állhatatos, jellemes és egyéni akarat, melyeknek együttességét fejezi ki a személyiség eszméje. Végül, az akarat tetteles realizálásához, a cselekvéshez szükséges *az elmélkedő ész ama tevékenysége*, „mely a tett végrehajtása előtt mintegy számba veszi a körülményeket, eszközöket stb.” Amit csak okossággal, célszerűséggel és lelkiismeretességgel lehet elérni.

E három mozzanat összefoglalása a szentség eszméje. Mindezt Kármán hosszasan és részletesen megokolja. Itt csak az eredményeket közöltük vázlatosan.

Tanakodni lehet arról, vajon az erkölcsiségnek a lelki fejlődés fokozatai szerint való kialakulása, úgy ahogyan azt Kármán elgondolta, biztosítja-e a cél elérését, s vajon lehet-e általában lélektani alapra helyezni egy értékrendszert? Akadhat tán valaki, aki az ily módon keletkezett fölötté tetszetős sémát (melyet megalkotója táblázatba is foglalt) vagy annak valamely tagozatát önkényesen megállapítottnak fogja tartani. Egy azonban bizonyos, hogy az etikában nem követte mesterét Kármán, s hogy idevágó gondolatmenete lényegesen különbözik Herbartétól és Zillerétől. Még inkább állítható ez a lélektanáról, amelyben Kármán elveti a metafizikai alapot s a lelki életnek a pszichikai mechanizmus szerint való magyarázatát. Ezt hipotézisnek<sup>428</sup> tekinti, „mely rideg egyoldalúságában” nem volt fenntartható. [114]

A fent vázolt fejlődésmenethez szabja Kármán a nevelés munkáját, melynek elméleti megalapozását nem tartja lehetőnek sem az elvek és a módszerek logikai elrendezésével, sem pusztán lélektani megfigyeléssel. Az egyik eljárás téves, mert a nevelés tényezőit nem a célból vezeti le, a másik azért nem fogadható el kizáróan, mert a lelki jelenségek mindegyike, még a leg-egyszerűbbnek látszó is, „számos lelki tény találkozását tünteti fel,” vagyis annyira bonyolult, hogy kiindulásul nem szolgálhat.

Szintoly kevéssé remélhetni megállapodást a másik, főleg újabb időben megkísérlett amaz eljárással, mely a lelki élet megfigyeléséből, pszichológiai törvényekből kiindulva akarja szabályozni a maga munkáját. Minden lelki jelenség, minden egyes szellemi munkásság számos pszichológiai tény találkozását tünteti fel. A legcsekélyebb szellemi munka is, pl. a pusztá visszaemlékezés, azonfelül nem annyira az alkalmazásba jövő pszichológiai törvények, mint inkább a működő elemek folytán különbözik a magasabbtól, pl. a művészi koncepciótól. Minél pontosabban végzi a pszichológia munkáját, minél általánosabb érvényű kategóriákat és törvényeket állapít meg, annál kevésbé válik arra alkalmassá, hogy azok fonálán tekintsük át a nevelés munkáját. Jóban és rosszban, szellemi egészségben és lelki betegségben ugyanazon törvények működését látja a pszichológiai elmélet; a nevelés gyakorlatában ép a jó és a rossz, az egészség és a betegség szigorú különválasztása a kiindulópontra. Egyedül a nevelés céljának, az ember erkölcsi feladatának helyes taglalása határozza meg eszközeinek a becsét, s adhat útmutatást arra nézve is, minő pszichológiai törvények alapján szabályozható az eszközök alkalmazásának a módja.

A felosztás alapját az erkölcsi életnek, a helyes cselekvésnek lélektani tényezői szolgáltatják.

<sup>428</sup> [itt: gondolati feltevés, feltételezés és nem a logikai, a tudományelméleti értelemben vett hipotézisalkotási illetve hipotézisbizonyítási folyamat; Fináczy további szövege egyértelműen jelzi, hogy sem ő, sem Kármán Mór a „hipotézis” szót nem az utóbbi értelemben használja; ma már, a pszichológia- és a pedagógia tudomány kutatási módszerei, eljárásai között alkalmazza a logikai, tudományelméleti értelemben vett hipotézisalkotást és annak bizonyítási formáit is].

- A nevelés első része, a *test ápolása és gyakorlása (dietétika és gimnasztika)*, amiben szintén eltér Kármán a mestertől, aki az ápolást az orvos hatáskörébe utalja), mely funkciók az érzékenységnek minél hatalmasabb, sokoldalúbb és összehangzóbb kifejlődését fogják célba venni.
- A cselekvő élet második tényezőinek, a képzelet és indulat okozta motívumoknak helyes irányítását a *vezetés elmélete (hodegetika)* adja meg. A feladat itt nemes indulatok [115] ébresztése, a viszonzosság, törvényesség és jogosság érzelmeinek keltése és meggyökereztetése a család körében, az iskolai közösségben, példaadással, tekintéllyel és szeretettel.

A vezetés nevét, melyet a Herbart-féle pedagógia (Stoy) vitt be a tudományba, magam egészen más értelemben, s úgy hiszem, helyesebben is alkalmaztam.<sup>429</sup>

- Az akaratra, mint a cselekvés harmadik tényezőjére irányul a nevelés harmadik ága, a *fegyelmzés (taktika)*<sup>430</sup>, melynek célja, hogy a növendékben állhatatos, jellemes egyéniséget teremtsen. A vezetés lekötni igyekszik a növendék érdeklődését és érzelmeit a közösség javára; „a fegyelmzés viszont urává akarja őt tenni önmagának”. (Önuralom, lemondani tudás, önállóság, önismeret).

A cselekvés utolsó tényezőjére vonatkozó munka az *oktatás*, melynek elmélete a *didaktika*. Ezt dolgozta ki Kármán legrészletesebben.

Ha eddig meggyőződhattünk arról, hogy Kármán pedagógiája korántsem másolata vagy akár csak uszályhordozója<sup>431</sup> Herbart vagy Ziller vagy más herbartista író neveléstanának, még inkább meg fog erősödni ez a hitünk, ha figyelembe vesszük azokat az általános szempontokat, melyek a társas közösség pedagógiai (s különösen didaktikai) értékelésében mutatkoznak. Herbart egészen kétségtelenül az egyént nézi, mikor a nevelésről értekeznek; a társas közösséget úgy is, mint célkitűző tényezőt, úgy is, mint a nevelés színhelyét háttérbe szorítja. A szociális érdeklődés csak mint az érdeklődési nemek egyike szerepel Herbart didaktikájában, s az úgynevezett leszármaztatott eszmék (rendszerek) nagyon alárendelt helyet foglalnak el az egész rendszerben. Ezzel szöges ellentétben Kármán akkor is, mikor az egyén neveléséről ír, tekintetét mindig az összességre, az egész emberiségre s ennek keretében legfőképpen a nemzetre szegi.<sup>432</sup> Az a tudatosság, mely a jó nevelésnek eredménye kell [116] hogy legyen, Kármán szerint „nemcsak egyéni, hanem köztudatosság is, a nemzetnek tudata”, a nemzetnek világos látása a saját feladatairól. A nevelés legmagasztosabb feladata, hogy a növendék majdan megfelelő készséggel foglalhassa el helyét

„abban a nemzeti közösségben, melyre őt előkészíteni kötelességük maguknak a nevelőknek is, mint a nemzet jövőjéért felelős tagjainak.”

Az iskolát úgy kell felfogni Kármán szerint, hogy annak feladata „a nemzet tagjait közös célra törő, közös munkába és közös gondolkodásba bevezetni.”

<sup>429</sup> Ezt úgy érti, hogy a Herbart-féle kormányzást (Regierung) mint önálló pedagógiai ténykedést helyteleníti, sőt ellenmondásokkal teljesnek mondja.

<sup>430</sup> [itt: terminus technikus – a köznyelvi jelentés közelíti: a kijelölt/kitűzött cél elérésére alkalmazott tervszerű módszer-együttes].

<sup>431</sup> [itt: alázas, szolgál, ünnepélyes követő].

<sup>432</sup> Vö. Tettamanti Béla: A közösség gondolata Kármán M. nevelélméletében. – Szeged, 1928. [Tettamanti Béla (1884–1959) – a kolozsvári, majd a szegedi egyetem pedagógiai professzora – magyar–német szakos tanári oklevelet szerez a budapesti egyetemen (1910); a makói főgimnázium tanára (1912–1927); a bécsi Collegium Hungaricumban pedagógiai–lélektani tanulmányokat folytat (1925–1926); a Szegedi Középpiskolai Tanárvizsgáló Bizottság jegyzője (1927); a szegedi egyetemen doktorál (1928); neveléstörténetből habilitál (1932); Szegeden az egyetemi gyakorló gimnázium tanára (1936–1939); a Magyar Paedagogia Társaság tagja (1936); székfoglalója: Dilthey pedagógiai rendszere (1936. március. 21.); egyetemi tanár (1939); Országos Közoktatási Tanács előadója (1942–1944); a kolozsvári Bolyai János Tudományegyetem professzora (1947–1949); haláláig a szegedi egyetem pedagógia tanszék-vezető professzora (1949–1959); a neveléstudományok kandidátusa (1952); az 1956-os Balatonfüredi Pedagógus Tanácskozás elnöke (1956. október 2.–október 6.) az MTA Pedagógiai Bizottságának elnöke (1957–1958)].

Mi az iskolát nemzeti intézménynek tekintjük, melynek feladata, hogy megtanítsa növendékeit mindarra, amit a nemzeti művelődés szempontjából tudniok kell és hozzászoktassa őket a közös munkához, ami eredetileg nem minden természettel vág össze.

A nemzeti nevelésről táplált ennek a felfogásának megokolása közben lelkesen idézi kedvelt íróját, Széchenyit, a nagy nemzetnevelőt, aki azt tűzte ki a magyar feladatául, „hogya emberiségnek megtartson egy nemzetet.”

A nemzeti gondolatnak ez a minden egyebet megelőző nagy jelentősége Kármánnak főleg az oktatásra vonatkozó fejtegetéseiben mutatkozik. Ziller művelődéstörténeti fokozatait például épp azért nem fogadta el, mert az emberiség, s nem a nemzet történelmének fonalán haladnak. Ziller, mint ismeretes, az ó- és újszövetségből vett olvasmányokat használja fel az emberiség történeti fejlődésének megéreztetésére, ezeket az olvasmányokat helyezi el az egyes történeti fokok érületi anyagának középpontjába, s csak e középpontok körül csoportosítja a görög-latin és a nemzeti történet megfelelő részeit. Így szerepelnek egymás mellett egy és ugyanazon a fokon nem éppen könnyen érthető kapcsolatossággal, a pátriárkák<sup>433</sup> és a német türingiai mondak alakjai,<sup>434</sup> így kerülnek össze Mózesrel és a bírák korával az Odüsszeia<sup>435</sup> meg a Siegfried-monda, Dávid királlyal<sup>436</sup> Nagy Károly,<sup>437</sup> I. Henrik,<sup>438</sup> Barbarossa Frigyes,<sup>439</sup> Nagy Ottó,<sup>440</sup> Habsburgi Rudolf,<sup>441</sup> úgyszintén Hérodotosz története és Xenophón<sup>[117]</sup> Anabaszisa.<sup>442</sup> Nem szükséges bizonyítani, hogy mindez mennyire mesterkelt és erőszakos. Kármán újból végig gondolta az elmélet alapeszméjét, s arra a meggyőződésre jutott, hogy

nem a néplélek leli magyarozatát az egyes életének fázisaiban, hanem ellenkezőleg: nemzetének élete adja meg az egyéni élet nyitját... Az emberiség nem alkot oly egységet, hogy összefüggő szellemi életnek, értelmi és erkölcsi fejlődésnek alapjául volna tekinthető. Egyedül a nemzet, mely nyelvében a köztudatnak, hitében és szokásaiban a közérületnek orgánumait<sup>443</sup> bírja, lehet való szubsztanciája az egyeden túlterjedő, fokozatos szellemi haladásnak.

Ez a gondolat, mely lényegesen más, mint a Ziller elméletében rejlő alapfelfogás, készítette Kármánt arra, hogy a középiskola (s nem a népiskola) tantervének keretein belül a magyar nemzet történeti életének fejlődését helyezze az érületi anyag középpontjába, s ezen az anyagon kívánta átéletetni a magyar tanulóval saját nemzetének múltját. Hat ily jelentős történeti fokot talált, melyek mindegyikének egy-egy középiskolai osztály felel meg. E fokok:

- I. a honfoglalás,
- II. a kereszténység felvétele és a királyság megalapítása,
- III. a tatárjárás,
- IV. a magyar lovagkor,
- V. a magyar nemzet küzdelme törökkel és némettel,
- VI. a reformkorszak.

<sup>433</sup> [pátriárkák: a zsidó nép vallási, szellemi vezetői, a próféták – vö. az Ószövetség megfelelő könyveit, pl. a Bírak könyveit].

<sup>434</sup> [valószínű az Erda- és a Nibelung-énekről van szó, mindkettő ősi germán mondakört jelöl, ezeket az eposzokat K. u. a 13. század körül jegyezték le; ebbe a mondakörhöz tartozik a Siegfried-monda is].

<sup>435</sup> [Odüsszeusz (régí írásmóddal: Ulyxes): a Homérosznak tulajdonított Kr. e. VIII. századi ógörög eposznak, az Iliász folytatásának (Odüsszeia) főhőse].

<sup>436</sup> [Dávid (héberül דָּוִד) Izrael második királya kb. Kr. e. 1000–961; vö. az Ószövetség Sámuel 2. és a Zsoltárok könyvét].

<sup>437</sup> [Nagy Károly (748–814) – a Frank Birodalom királya, majd 800-tól római császár].

<sup>438</sup> [I. (Madarász) Henrik (876?–936) – német király, őt tekinthetjük a német nemzeti királyság megalapítójának].

<sup>439</sup> [I. (Barbarossa) Frigyes (1123?–1190) – német király és német-római császár 1152-től].

<sup>440</sup> [I. (Nagy) Ottó (912–973) – német király, a Német-római Császárság megszervezője].

<sup>441</sup> [I. Rudolf (1218–1291) – német király, az első Habsburg-házi uralkodó a német trónon].

<sup>442</sup> [Anabaszis (menetelés a partról az ország belsejébe): Xenophón (Ξενοφών – Kr. e. 431–360) műve a perzsa ifjabb Kúrosz vesztés hadjáratában (Kr. e. 401 – kunaxai csata) résztvevő, vezető nélkül maradt 10 000 görög emberből álló zsoldosereg hazavándorlásáról; Xenophón: Kúrpaideia (Kúrosz nevelése) és Hellénika (Görög történet) művei/részletei gyakori olvasmányanyagok az iskolák ógörög tanulmányaiban; a Kúrosz nevelése az ógörög nevelés elmélete, gyakorlata megismerése szempontból is jelentős alkotás].

<sup>443</sup> [itt: szerv, szervezet, életszerv, az éltet biztosító szerv].

## Az egyes fokozatok középponti hősei:

- I. Attila és Árpád,
- II. Szent István és Szent László,
- III. IV. Béla,
- IV. Nagy Lajos,
- V. a Hunyadiak és Rákócziak,
- VI. Széchenyi, Kossuth, Deák.<sup>444</sup>

Minden egyes történeti fokozat szellemének illusztrálására bőséges irodalmi anyag szolgál, egy-egy fő-műfajjal:

- I: mese és monda (Priszkosz rétor, Rege a csodaszarvasról, Keveháza),
- II: legenda (Szent Gellért és Szent István legendája),
- III: történeti elbeszélés (Szalay László Tatárjárás),
- IV: eposz (Toldi),
- V: líra, (Arany Hunyadi-balladák, Kuruc-költészet),
- VI: dráma (az utóbbit, magyarnak hiányában, Shakespeare-ből kellett vennie a tantervkészítőnek, akkor még nem volt meg Herczeg Ferenc Hídja); szemelvények Széchenyi, Kossuth, Deák műveiből (Deák 1861. felirati beszéde).<sup>445</sup>

A középpontba helyezett magyar irodalmi anyaggal hozta Kármán a lehetőség szerint vonatkozásba az idegen [118] nyelvi olvasmányokat is: Például az I. és II. fokon a mesei, mondai és legendái anyaggal a római királyok történetéből vett félig mondai és legendái olvasmányokat. Az első hat osztálynak emez analitikus irodalmi tárgyalását befejezte, illetőleg betetőzte a VII. és VIII. osztály irodalomelméleti (poétikai<sup>446</sup>), irodalomtörténeti és magyar történeti szintézise.<sup>447</sup>

A didaktikai elmélet eme fejezetének vázlatos ismertetése is mindenkit meggyőzhet arról, hogy Kármán mennyire igyekezett – s e részben igazi herbartistának bizonyult – a művelődési anyag elemeit, első sorban a nyelveket, irodalmiakat és történetieket, lehetőség szerint egymásra vonatkoztatni, oly nemét teremtve meg a dolgok természetében rejlő, minden túlzástól ment koncentrációnak, melynek találó és célszerű volta elől nem lehet elzárkózni. Az egymásutánság és egymásmellettség elvi követelményeinek állandó figyelembevétel, a magyar nyelvi és irodalmi oktatásnak vezető szerephez juttatása, a kitűnő olvasmányi anyagnak a nevelő oktatás céljaira való felfedezése és tantervi hasznosítása, a magyar és idegen nyelvű oktatás anyagának szimultán kapcsolatosága, a természettudományi művelődési anyagoknak racionális<sup>448</sup> menetben való felépítése (leíró, rendező és magyarázó fok), a matematikának a pusztán formális képzés hagyományos kátyúiból kiemelése és a tárgyi oktatás tényezői közé sorolása, Kármán tantervi elméletének oly vonásai, melyek a szerzőnek nemcsak sokoldalú tudományát, de pedagógiai eszmélkedésének eredetiségét is fenn dícsérik. Végül, módszertanában is tudott Kármán önálló lenni. A teoretikumok<sup>449</sup> bizonyítják például, hogy Kármán didaktikájában egészen sajátos megvilágítást nyernek a formális fokozatok.

<sup>444</sup> [a magyar történelem felsorolt eseményeinek adatait, és a legtöbb személy leírását a jegyzetben nem adjuk meg; feltételezzük, hogy azokat, iskolai tanulmányai során megismerte és ismeri az olvasó].

<sup>445</sup> [hasonlóan az előző jegyzethez, csak azokat a személyeket, műveket adjuk meg a jegyzetben, amikről feltételezzük, hogy a mai olvasó nem, vagy kevésbé hallott, hallhatott; Priszkosz rétor (410/420 között–472 után) – görög (konstantinápolyi) történetíró – 449-ben követségben jár Attila (406 körül–453), hun uralkodó udvarában; az útról beszámolót ír a bizánci császárnak; ez a beszámoló hun történelem egyik legfontosabb forrása; Priszkosz szemtanúként írja le megfigyeléseit, s valószínűleg a 411 és 472 közötti időszakot dolgozza fel (a beszámoló adatait Gárdonyi Géza is felhasználja „A láthatatlan ember” című regényéhez); Arany János: Keveháza című verse és a monda; Szalay László (1813–1864) – publicista, jogtudós, történetíró – Adalékok az 1241–1242-i tatárjárás történetéhez (1856); Herczeg Ferenc (1863–1954) – író, színműíró, újságíró, az MTA tagja – A híd (1925) – a színmű Széchenyi István alakját középpontba állítva Kossuth és Széchenyi politikai vitáját mutatja be; Deák Ferenc (1803–1876) – államférfi, jogtudós, az MTA tagja – az 1861. április 6-án összehívott országgyűlésen a Felirati Párt vezetője, a képviselőházban május 13-án (XXI. ülésnap) elmondott beszédét – l. az 1861-es országgyűlés naplója: <http://www.ogyk.hu/e-konyvt/mpgy/1861>].

<sup>446</sup> [költészetten – itt: korabeli tantervelméleti megnevezés, terminus technikus].

<sup>447</sup> Ld. részletekre nézve vö. Zlinszky Aladár [1864–1941 – irodalomtörténész, az MTA tagja] cikkét: A történeti fokozatok az irodalmi oktatásban – Kármán-émlékkönyve, 196–211. p.

<sup>448</sup> [ésszerű, észokok alapján indokolható, értelmes, józan].

<sup>449</sup> [Kármán Mór az egyetem Középfiskolai Tanárképző Intézetének mintaiskolája (gimnázium) pedagógiai vezetőjeként rendszeresen szervez ún. teoretikumokat, ahol a tanítás gyakorlatához kapcsolódó neveléstudományi kérdésekről beszél, a teoretikumok megbeszélés jellegűek, ilyen teoretikum jellegű megbeszéléseken legtöbbször a tanárjelölt egyetemi hallgatók is jelen vannak, a teoretikum minden esetben gyakorlatból indul és arra visszaható, a gyakorlatot az elmélettel értelmező, magyarázó megbeszélés].



### 38. Kármán pedagógiájának hatása.

Kármán elmélete nem légüres testben mozgó alkotás, hanem a gyakorlattól támogatott s a gyakorlati lehetőségeket állandóan figyelembe vevő gondolatrendszer. S ez biztosította hosszantartó és máig is érezhető hatását. Az 1879-ik évi gimnáziumi tanterv a hozzátartozó utasításokkal egyetemben, kisebb módosításokat nem tekintve, majdnem 20 esztendeig volt érvényben, bizonyítékot <sup>[119]</sup> adva a szerzőnek nemcsak rendkívül következetes elvszerű elgondolásáról, hanem kitűnő gyakorlati érzékéről is. Az új eszmék beváltak a gyakorlat terén is. Lassanként átalakult, kifinomodott a tanterv végrehajtásával megbízott tanárok didaktikai lelkiismerete. A Kármán keze alól kikerült tanítványok az oktatás szükséges tervszerűségének tudatát belevitték a művelődési anyag minden részének szakszerű iskolai feldolgozásába,<sup>450</sup> a közoktatás minden ágába s nem utolsó sorban a tanügyi közigazgatásba is. A tanítók és tanárok figyelme fokozottabb mértékben irányult a módszer javítására, a sok helyütt megcsontosodott, ósdi gépiességet lendületesebb és egyúttal racionálisabb eljárások váltották fel, kitűnő tankönyvek hosszú sora keletkezett, a tanító- és tanárképzésben nagyobb helyet kapott a pedagógia, s általában érzékenyebb pedagógiai közvélemény fejlődött. Nem ismerek a tanügy történetében oly esetet, mikor egy tisztán elvi, mondhatnám, filozófiai megfontolással készült tanulmányi rendszer, mely új eszmények felé mutat, és új szempontokkal bővelkedik, a sokszoros gáncsvetéseknek és akadályoknak ellenére, aránylag oly gyorsan tudta átalakítani egy ország nagy részében az iskola mindennapi munkásságát és oly ellenállhatatlan erővel tudta meghódítani a köznevelés intézőit. A tantervnek ezt a mélyenjáró elméleti megalapozottságát és egyúttal életrealitását a külföldi pedagógiai szakkörök is elismerték, s az ő kérésükre tette közzé Kármán német fordításban a Gimnáziumi Utasításoknak az ő tollából eredő Bevezetését, az egész mű velejének foglalatát.<sup>451</sup> <sup>[120]</sup>

---

<sup>450</sup> Tanítványai sorában nagy számmal vannak nyelv- és irodalomtanárok (modern és klasszikafilológusok), történészek, természettudományok tanítói és matematikusok, népiskolai tanítók és középiskolai tanárok. Szoros értelemben vett pedagógus-tanítványai sorából valók Mázy Engelbert [(1865–1933) – bencés tanár a pannonhalmi rendi tanárképzőben, a kőszegi gimnáziumban; tankerületi főigazgató a kassai, majd a miskolci tankerületben; részt vesz a Katolikus Középpiskolai Tanáregyesület létrehozásában] (Általános Paedagogia – Győr, 1895; Erkölcsi Nevelés – Pápa, 1922)], Waldapfel János [1866–1935] (a teoretikumok szerkesztője és mesterének a gyakorló középiskolában lelkes utóda, több pedagógiai tanulmány írója), Weszely Ödön [(1867–1935) – Budapesten érettségizik (1886); polgári iskolai tanítói képesítés (1889); Jénában Rein tanítványa (1892); bölcsészdoktor (1894); főreáliskolai tanár (1898); Budapest iskoláinak pedagógiai felügyelője (1899–1909); a budapesti. IV. kerületi főreáliskola igazgatója (1906–1910); Országos Közoktatási Tanács tagja; a Népművelés című lap alapítója, Bárczy Istvánnal (1866–1943) szerkesztője (1906); a genfi VI. nemzetközi pszichológiai kongresszuson szakosztályi elnök (1906); Magyar Paedagogia szerkesztője (1907–1912); a budapesti egyetemen habilitál (1910); a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium megalapítója, főigazgatója (1812–1918); a pozsonyi Erzsébet Tudományegyetem Bölcsészkarán pedagógia professzor (1918), 1923-tól a pécsi Erzsébet Tudományegyetemen pedagógia professzor, ő a pécsi egyetemen a bölcsészet, nyelv- és történettudományi kar első dékánja; rektor (1929/1930-as tanév, a rektori székfoglalója: 1929. szeptember 22.); 1934-ben meghívják és 1935-ben nevezik ki a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Kara pedagógia professzorának, Fináczy Ernő közvetlen professzori utóda – műveiből: Bevezetés a neveléstudományba: A pedagógia alapvető kérdései (1923); Korszerű nevelési problémák (1927) <http://mek.oszk.hu/05400/05489>; Az egyetem eszméje és típusai című egyetemi rektori székfoglaló előadása, melyet az 1929-1930-as egyetemi tanévben mondott el Pécsen a Magyar Királyi Erzsébet Egyetemen (1929) <http://mek.oszk.hu/01900/01934>; Pedagógia: Neveléstudomány rendszere rövid összefoglalásban (1933)] a pécsi tud. egyetem pedagógus tanára (pedagógiai tankönyvek, értekezések, s e könyv időbeli határain túl: „Bevezetés a neveléstudományba” 1923). Ideszámítható Fináczy Ernő, e sorok írója is.

<sup>451</sup> Beispiel eines rationellen Lehrplanes.” a Frick O. [Otto Frick (1832–1892)]; szerkesztette Paed. Abhandlungen c. gyűjteményben. vö. „Kármán hatása a külföldre” c. cikket a Kármán-émlékkönyv 102–104. p. [Émlékkönyv Kármán Mór huszonöt éves tanári munkásságának ünnepére – szerk. Volf György és Waldapfel János (1866–1935) – 1897. 308 p (Volf György 1843–1897 – nyelvész, az MTA tagja – a pesti egyetemen végezi tanulmányait; 1872-től tanár Budán, majd 1890-től a budapesti tanárképző intézet gyakorló főgimnáziumának igazgatója].

## *Negyedik fejezet.*

### **A pesszimizmus pedagógiája.**

#### **39. Schopenhauer, Arthur (1788–1860)**

Igazi „philosophe solitaire”.<sup>452</sup> Maga mondja,<sup>453</sup> hogy oly kevésbé ismerték, mint a Holdban élő embert. Nem volt tagja semmiféle tudós szövetkezetnek vagy céhnek.<sup>454</sup> Nem tartozott a német idealizmus hívei közé, kiket szószátyársággal, sőt szemfényvesztéssel vádolt s élte fogytáig ádáz gyűlölettel támadott.<sup>455</sup> Herbartot lenézte: ferde észjárású embernek (ein Querkopf)

<sup>452</sup> [valóságos filozófus, kevésbé ismert filozófus – Arthur Schopenhauer életének adataiból – gazdag, előkelő és nagy műveltségű danzigi kereskedő család gyermeke; Danzig porosz fennhatóság alá kerülése után Hamburgba költözik (1793); tudományos érdeklődése már kora ifjúságában jelentkezik; Hollandiában, Angliában, Franciaországban, Svájcban, Ausztriában, Sziléziában és Poroszországban utazásokat tesz (1803–1804); apja halála után (1805) édesanyjával Weimárba költözik (1806); a göttingai egyetemen (1809–1811) orvostudományt és filozófiát, majd a berlini egyetemen filozófiát tanul (1811–1813); tanára Fichte; Jénában doktorál (1813); visszatér Weimárba (Rudolstadt) ahol gyakran találkozik Goethével (1749–1832; Drezdába költözik, itt írja és jelenteti meg *Die Welt als Wille und Vorstellung* című művét (1814–1819); Itáliában utazik; a berlini egyetemen habilitál (1820); a berlini egyetemen magántanári előadásait, hallgatóság hiányában, lemondja, az egyetemi oktató munkája sikertelen; ellentétbe, vitába kerül Hegellel; több helyen – Itália, München, Bad Gastein, Drezda, Berlin – jár (1824–1831); Mannheimbe, majd Majna-Frankfurtba költözik (1831); haláláig, önkéntes magányában él – műveiből: *Ueber die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde* (1913, 1947); *Ueber das Sehen und die Farben* (1816, 1854); *Die Welt als Wille und Vorstellung*, (1819, 18442, 18593); *Theoria colorum* (1830); *Ueber den Willen in der Natur* (1836; 18542); *Die beiden Grundprobleme der Ethik: Ueber die Freiheit des menschlichen Willens, Ueber das Fundament der Moral* (1841, 18602); *Parerga und Paralipomena I–II*. (1851)].

<sup>453</sup> „... dass ich meinen eigentlichen Zeitgenossen so fremd geblieben bin, wie der Mann im Monde.” – *Sämtliche Werke* V. 146. p. – Idézem a Lipcsében 1873/4-ben megjelent 6 kötetes kiadást. S. W. = *Sämtliche Werke*. A római szám a kötetszámot, az utána következő arab számjegyek a kötetlappozíciókat jelölik. – Irodalom: A. Jung [Arthur Jung]: *Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre* – 1890; Fr. Regener [Friedrich Regener – Allgemeine Unterrichtslehre (1894); *Skizzen zur geschichte der pädagogik* (1898); *Aristoteles als Psychologe* (1900); *Skizzen zur Geschichte der Pädagogik* (1901); *Die Prinzipien der Reformpädagogik – Anregungen zu ihrer kritischen Würdigung* (1910)]; Schopenhauers Ansichten über Erziehung. – Lipcse, é. n. [1894]; Otto Arnold: *Schopenhauers pädagogische Ansichten und seine Philosophie* – 1906; Nietzsche: *Schopenhauer als Erzieher* – 1874 [Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 –1900) – német filozófus – protestáns lelkészi családban született; schulpfortai intézetben jár gimnáziumban (1858–1864); a bonni, a lipcsei, majd a bázelei egyetemen tanul (1864–1869); Bázelle hívják egyetemi oktatónak (1869); professzor lesz Baselen; részt vesz a porosz–francia háborúban (1870); megjelenik *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* (1872); betegsége miatt is otthagyja az egyetemi katedrát, szüntelen vándorlásban él Olaszország, Franciaország és Svájc között (1888-tól); megjelenik az *Also sprach Zarathustra* első része (1883 február); Torinóban bekövetkezik szellemi összeomlása (1889 január eleje) – műveiből: *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* (1873); *Die fröhliche Wissenschaft* (1882); *Also sprach Zarathustra* (1883–1891); *Jenseits von Gut und Böse* (1886); *Zur Genealogie der Moral* (1887); *Der Antichrist* (1888); *Ecce Homo* (1908) – Schopenhauer als Erzieher (1884) – Schopenhauer, mint nevelő – In.: *Korszerűtlen elmékedések – Világkönyvtár 1922; Atlantisz Könyvkiadó, 2004*]; Alexander Bernát: *A XIX. század pesszimizmusa* – 1884 [Alexander Bernát (1850–1927) – magyar neokantiánus filozófus, esztéta – apja gödöllői zsidó gazdálkodó; a pesti Császári és Királyi Katolikus Főgimnázium tanulója; az egyetemi tanulmányait a pesti egyetemen kezdi el, majd külföldi egyetemeken – Bécs, Berlin, Göttinga, Lipcse, London – tanul; tanára a herbartiánus Robert von Zimmermann (1824–1898) is; Pesten középiskolai tanári oklevelet szerez (1871); német egyetemeken (Berlin, Göttingen, Lipcse), majd Párizsban, Londonban tartózkodik; Lipcsében doktorál; visszatér Magyarországra (1874); középiskolai tanár a Markó-utcai állami főreáliskolában a középiskola egyik részlegén – (1876–1904); Kármán Mórral együtt a Magyar Tanügy szerkesztője (1882–1886); a budapesti egyetemen habilitál (1878); a MTA levelező (1892), majd rendes tagja (1915); a budapesti tudományegyetemen a filozófiatörténet magántanára (1878), nyilvános rendkívüli tanára (1895), nyugdíjazásáig nyilvános rendes tanára (1904–1923); a budapesti tudományegyetem bölcsészkarának dékánja (1914/1915-ös egyetemi tanév); a Színiakadémia dramaturgiai tanszékének előadója (1892); szerkeszti a *Filozófiai Írók Társaságát* (1881–1919), és az *Athenaeum* című filozófiai folyóiratot (1915–1919); a Magyar Filozófiai Társaságnak előbb alelnöke, majd 1914–1919 között elnöke; a Kisfaludy Társaság rendes tagja (1899–1919); a Pester Lloyd (1869–1874, és 1914–1919), a Budapesti Hírlap színházi kritikusa (1893–1914); politikai szerepet vállal a Károlyi-kormány időszakában (1918–1919); egy ideig Svájcban és Németországban tartózkodik (1919–1922); 1923-tól minden közéleti szereptől visszavonultan ismét Budapesten él – műveiből: *A philosophia történetének eszméje, tekintettel a történetre általában* (1877); *Kant. Élete, fejlődése és philosophiája* (1881); *A XIX. század pesszimizmusa: Schopenhauer és Hartmann* (1884); *Nemzeti szellem a philosophiában* (1893); *A művészet* (1898); *Diderot-tanulmányok* (1900); *Shakespeare Hamletje* (1902); *Shakespeare* (1904); *Taine Hippolyte emlékezete* (1904); *A háború filozófiájáról* (1915); *A háború mint nemzetnevelő* (1915); *A háború után* (1918); *Madách Imre* (1923); *Spinoza* (1923); *Geschichte der Philosophie* (1924); *Tanulmányok. Philosophia* (1924); *Tanulmányok. Művészet* (1924) – az irodalomból: *Alexander-emlékkönyv: Dolgozatok a modern filozófia köréből. Emlékkönyv Alexander Bernát hatvanadik születése napjára. Írták tanítványai, barátai tisztelői* (1910)].

<sup>454</sup> [merevebben szabályozott szervezet; az európai középkorra jellemző városi kézműves, kereskedő szervezet – itt: rosszálló, leicsinylő jelentése is van].

<sup>455</sup> V. ö. különösen az egyetemi filozófiáról szóló hírhedt értekezését – S. W. V. 150–212. p. – *Íme, egy kis florilegium [szemelvény – itt: idézet]: Hegelsche Afterweisheit, eine Hanswurstiade, das scheussliche Beispiel der Hegelei, absolute Unsinnphilosophie, ekelhafter Hegeljargon, krasse Ignoranz, kolossaler Unverstand, Drei Windbeutel (Fichte, Schelling, Hegel), Tollhäuslergeschwätz etc.*

tartotta, „aki visszajára öltötte magára értelmét.”<sup>456</sup> Filozófus kortársai egyikével sem vallott szellemi közösséget. Általában csak egy újkori gondolkozó hagyott mély nyomot elmélkedésében: a königsbergi bölcs, akinek nagyságát elismerte. [121]

Schopenhauer szerint a világ, amelyben élünk, a mi képzetünk: tulajdonképpen csak fikciója<sup>457</sup> értelmünknek. A világ igazi lényege az akarat. Csakis akarat van; minden egyéb csak tünevény és látszat. Az értelem másodlagos valami: az akaratnak segítő eszköze, mellyel az akarat igyekszik a maga céljait megvalósítani. Ősi az akarat, függetlenszerű az értelem.

Jelenség (Erscheinung), annyi, mint képzet és semmi egyéb; minden képzet, bármilyen fajtájú is, minden objektum csak jelenség. Magában való (Ding an sich) csakis az akarat, mely egyáltalán nem képzet, hanem toto genere<sup>458</sup> különbözik a képzettől ...<sup>459</sup> Az akarat metafizikai, az értelem fizikai természetű; az értelem (úgy, mint tárgyai) pusztán jelenség (bloße Erscheinung); a magában való (Ding an sich) egyedül az akarat. Az akarat az ember szubsztanciája, az értelem az ember járuléka (Accidens); az akarat anyag, az értelem forma; az akarat a melegség, az értelem a világosság (der Wille ist die Wärme, der Intellekt das Licht).<sup>460</sup>

Már ez a kiindulás is mutatja, hogy itt egészen új, az eddigiektől eltérő filozófiai álláspontról van szó, mely természetszerűen új világításba helyezi a nevelés dolgát is. E fordulat kellő méltatása végett vizsgálnunk kell, hogyan fogja fel Schopenhauer a jellemet, melynek elhatározó eleme az akarat, „az ember lényegének talpköve.”<sup>461</sup>

Mint Kant, bölcseleink is egy értelmi (intelligibilis) és egy tapasztalati (empirikus) jellemet különböztet meg. Amaz időtlen, oszthatatlan és változhatatlan akarati ténykedés (ein ausserzeitlicher, daher unteilbarer und unveränderlicher Willensakt), akarat önmagában; emez nem egyéb, mint az intelligibilis jellemnek megjelenése (Erscheinung), ahogyan egy bizonyos embernek egész eljárásában és életpályáján tapasztalat szerint mutatkozik.<sup>462</sup> Az akarat, a mi akaratunk nem szabad; [122] kötöttségét az intelligibilis jellem okozza, amennyiben a reá ható okok közül *szükségképpen* a legerősebb okok, azaz a legerősebb motívumok határozzák meg az akaratot; ezek a legerősebb motívumok pedig a metafizikai jellegű intelligibilis jellemnek nyilvánulásai; attól függnek, abból folynak. A jellem velünk született s mindvégig ugyanaz marad. A motívumok azonban befolyásolhatók. Vagyis a jellemhez csakis az értelem útján lehet valamennyire hozzáférni, mert az értelem az, mely egyedül hathat a motívumokra. Az értelem kiművelése épp azért oly fontos, mert ettől a kiműveléstől oly indítékokat (motívumokat) lehet remélni, melyek az akarat jelenségének kevésbé lényeges vonásait annyiban módosíthatják, amennyiben azok tudatosakká válnak és életelvekké (maximákká) érlelődnek.<sup>463</sup>

Az értelmi nevelés eszerint, mint az akarati nevelés, bizonyos fokú befolyásolásának egyetlen lehetősége, kiválóan fontos.

---

<sup>456</sup> „Philosophen, die sich ihren Verstand verkehrt angezogen haben, von denen Herbart ein Beispiel ist.” – S. W. V. 190. p. – vö. uo. 194–196. p.

<sup>457</sup> [elmeszülemény, agyrém, kitalálmány; a valóságban nem létező dolog feltevése].

<sup>458</sup> [minden vonatkozásban; általános módban].

<sup>459</sup> S. W. II, 131. p.

<sup>460</sup> S. W. III. 224–225. p.

<sup>461</sup> „Jeder Mensch ist demnach Das, was er ist, durch seinen Willen und sein Charakter ist ursprünglich: da Wollen die Basis seines Wesens ist.” – S. W. II. 345. p.

<sup>462</sup> S. W. II. 341. p.

<sup>463</sup> „Der empirische Charakter ist ganz und gar durch den intelligiblen ... bestimmt. Der empirische Charakter muss in einem Lebenslauf das Abbild des intelligiblen liefern, und kann nicht anders ausfallen, als das Wesen dieses es erfordert. Allein diese Bestimmung erstreckt sich nur auf das Wesentliche, nicht auf das Unwesentliche des demnach erscheinenden Lebenslaufes etc.” – S. W. II. 189. p.

A megismerés, melyre az értelmi nevelés irányul, kétféle lehet: szemléletes és fogalmi megismerés. A kettő közül az első a lényegesebb, az elhatározóbban döntő. Minden nagy gondolat, minden teremtő eszme a szemléletből (intuícióból) ered; távolról sem vetekedhetik vele frissesség, közvetlenség, elevenség tekintetében az absztrakció<sup>464</sup> útján (diszkurzív<sup>465</sup> úton) szerzett s az akaratnak alávetett ismeret. Csakis amaz vezet el az ellenmondás nélküli igazsághoz. Csak a szemléleti ismeretnek van saját, ősi fénye, mint a Napnak; a fogalmi ismeret fénye kölcsönzött, amilyen a Holdé. Lángész az, ki az akarat nyomasztó bilincsetől mentes tiszta szemléletre képes.<sup>466</sup>

A szemlélet nemcsak forrása minden megismerésnek, hanem ő maga a kat'exochén<sup>467</sup> megismerés; csakis a szemlélet<sup>[123]</sup> útján tehetünk szert a feltétlenül és hamisítatlanul igaz, nevére teljesen méltó megismerésre, mert egyedül ő ad belátást; csakis őt veszi igazán birtokba az ember, csakis ő hatol bele az ember lényébe és nevezhető teljes joggal az övének, míg a fogalmak csak hozzá tapadnak az emberhez (während die Begriffe bloß ankleben).<sup>468</sup>

Látnivaló, hogy mindebben Schopenhauer teljesen megegyezik Pestalozzival. Ő is vallja, hogy minden oktatásnak a szemléletből kell kiindulnia, minden fogalomalkotást szemléletnek kell megelőznie, aminek azonban szerinte is éppen ellenkezőjét mutatja a gyakorlat: iskoláinkban rendszerint úgy járnak el, hogy a gyermek fejét teletömik elvont fogalmakkal s csak utólag adjuk hozzá a tapasztalatot. A könyvtudás mit sem ér. Amit a gyermek tanul, legyen emberi rendeltetése szempontjából hasznos (brauchbar für den Daseinszweck des Menschen). A növendék ne készen vegye át az ismeretet: maga keressen, maga gondolkodjék, maga dolgozzék. Amit így öntevékenységgel szerzett, sokszorta többet ér a készen kapott ismeretnél (ami azonban nem jelenti az emlékezet kevésbé vételét).

Az oktatás szemléletességének leghálásabb területe a természettudomány. Ennek különböző ágait kell tanítani, egyszerű kísérletek alapjain. Azért fontosak különösen, mert megismertettek a való világgal.

Tanítani kell nyelveket is, elsősorban a *klasszikus nyelveket*, melyek iskolázzák az elmét, tudatossá teszik az anyanyelvet, és stílusképzés szempontjából pótolhatatlanok. Az írókat eredetiben kell olvasni. A fordítások értéktelen szurrogátumok.<sup>469</sup> Mihelyt egyszer fordításokra szorítkozunk, elbúcsúzhatunk a nemes ízléstől és fennkölt érzülettől s újból barbárokká leszünk, „dacára vasutaknak, villamos sodronyoknak és léggömböknek”. Schopenhauer itt egészen a neohumanizmus medrében halad. A klasszikus irodalmakban szerinte is az ember tiszta fogalma tükröződik;<sup>470</sup> az, amit Herder és Humboldt V.<sup>471</sup> humanitásnak neveztek. Szent áhítattal tekint fel a görög és római írókra, kiknek alkotásai utolérhetetlen tökéletességben<sup>[124]</sup> állnak előttünk. A régiek művei minden művészeti és irodalmi törekvés irányjelzői, a művészek és írók északcsillagai. Igazi műveltség klasszikus tanulmány nélkül nem képzelhető.

<sup>464</sup> [elvonatkoztatás, elvonás; a leglényegesebb tulajdonságok gondolati kiemelése, elválasztása].

<sup>465</sup> [következtető, okoskodó].

<sup>466</sup> „Demnach ist Genialität die Fähigkeit sich rein anschaulich zu verhalten, sich in die Anschauung zu verlieren und die Erkenntnis, welche ursprünglich nur zum Dienste des Willens da ist, diesem Dienste zu entziehen.” – S. W. II. 218. p.

<sup>467</sup> [különösen, kivételképpen, első sorban].

<sup>468</sup> S. W. III. 83. p.

<sup>469</sup> [pótlékok, utánpótlások] S. W. VI. 522–523. p.

<sup>470</sup> S. W. I. 336. p.

<sup>471</sup> [Johann Gottfried von Herder (1744–1803) és Wilhelm von Humboldt (1767–1835)].

A történelmet bölcselőnk nem tartja igazi tudománynak (zwar ein Wissen, aber keine Wissenschaft).<sup>472</sup> Nem az alárendelés, hanem a mellérendelés uralkodik benne. Míg a valóságos tudományok azt tárgyalják, ami mindig van, addig a történelem azzal foglalkozik, ami egyszer van és többé nincsen. Ezt az egyszerit nem képes a történelem egyetemessé tenni és az általánosnak alárendelni.

Még az is, ami legegységesebb a történetben, magában véve mégis csak egyes és egyéni, mint például egy hosszú időszak vagy egy főesemény; ehhez úgy viszonylik a különleges, mint a rész az egészhez, de nem úgy, mint az eset a szabályhoz.

Mindamellet Schopenhauer nagyon szükségesnek tartja a történelem tanítását. Azt hiszi, hogy csak történelme által jut el egy nép saját magának tudatára. A történelem az emberi nem ésszerű öntudata. Aki nem ismeri a múltat, nem érti meg a jelent; olyan, mint a pillanatban elfogódott állat.

A természettudományokon, nyelveken és a történelmen kívül Schopenhauer a matematikát is taníttatni kívánja, de nem nagy súlyt helyez rá. Hivatkozva Hamiltonnak<sup>473</sup> e tárgy értékéről és értéktelenségéről írott könyvére,<sup>474</sup> kifejti, hogy a matematikának gyakorlati haszna kétségtelen, de a szellemet nem viszi előbbre. Azt tanítja, amit szellemünk struktúrájánál fogva már apriori tudunk és magunkkal hozunk. Új ismereteket nem ad. Az oktatás terén egyedüli értéke, hogy állandó figyelemre, állhatatosságra készíti a tanulót.

#### 40. Hit és tudás.

Schopenhauer két legjelentősebb műve („Über die vierfache Wurzel” és „Die Welt als Wille und Vorstellung”) a század második évtizedében jelent meg; a többiek közzététele – hosszú szünet után – 1836-ban indul meg s tart 1851-ig. Az utóbbi időszak (körülbelül 1830-tól 1848-ig) óriási <sup>[125]</sup> fordulatot jelent Németország közszellemében. A romanticizmus híveinek még egy ideig fel-feltűnő rajongásával párhuzamosan egészen új világnézet körvonalai bontakoznak ki, melynek szóvivői Menzel,<sup>475</sup> Börne,<sup>476</sup> Gutzkow,<sup>477</sup> továbbá a költők közül Heine,<sup>478</sup> Herwegh<sup>479</sup> és Freiligrath.<sup>480</sup> Valamennyien liberálisok,<sup>481</sup> telve reformgondolatokkal (melyeket részben Franciaországból hoztak) és engesztelhetetlen gyűlölettel minden maradiság iránt, melynek szélsőséges megtestesítője IV. Frigyes Vilmos porosz király,<sup>482</sup> ez a türelmetlen, minden újítás elől elzárkózó önkényuralkodó, aki Hegelt, a tekintélynek ezt a feltétlen tisztelőjét egyházrombolónak tartotta és a pedagógus Diesterweget,<sup>483</sup> mert az iskolát az egyház uralma alól felszabadítani igyekezett, igazgatói hivatalától elmozdította. A liberalizmus nemcsak politikai téren akart érvényesülni, hanem a hitélet terén is (Strauss

<sup>472</sup> S. W, III. 501–510. p. (Über Geschichte).

<sup>473</sup> [Sir William Rowan Hamilton (1805–1865) – ír matematikus, fizikus, csillagász].

<sup>474</sup> S. W. III. 144. p. – Az aritmetikáról [számтан, a számvetés műveltségi anyaga, a számtan tantárgy] – S. W. VI. 52. p.

<sup>475</sup> [Adolf von Menzel (1815–1905) – német festő, grafikus].

<sup>476</sup> [Ludwig Börne (1786–1837) – német író, újságíró].

<sup>477</sup> [Karl Ferdinand Gutzkow (1811–1878) – német író, drámaíró].

<sup>478</sup> [Christian Johann Heinrich Heine (1797–1856) – német romantikus költő, író, újságíró].

<sup>479</sup> [Georg Friedrich Rudolph Theodor Herwegh (1817–1875) – radikális, szocialista német költő, újságíró].

<sup>480</sup> [Hermann Ferdinand Freiligrath (1810–1876) – radikális szocialista német költő, író].

<sup>481</sup> [szabadelvű; a 18–19. században a feltörekvő polgárság a polgári szabadságjogokért alkotmányos úton küzdő, a feudalizmus ellen, a feudális megkötöttségek ellen irányuló politikai mozgalmának elveit valló; a liberalizmus az utóbbi 200 évben jelentős történelmi változásokon ment át, a liberalizmus politikai jellemzőit nem lehet egységesen leírni és megítélni, hasonlóan a liberális magatartást sem; használatos a pedagógiai liberalizmus kifejezés is – az utóbbi jelentése hasonlóan a politikai liberalizmushoz – történetileg változó magatartást jelöl].

<sup>482</sup> [IV. Frigyes Vilmos, Hohenzollern (1795–1861) – 1840–1861 között Poroszország királya].

<sup>483</sup> [Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866)].

Dávid,<sup>484</sup> Feuerbach<sup>485</sup>). Újból (ki tudja hányadszor) felvetődött a hit és tudás viszonyának félelmetes problémája s mindinkább elmélyül a kettőjük közti hasadás, melyet Hegel még áthidalni igyekezett. Súlyos támadások érték a dogmát, s igen széles néprétegek szabadabb hitéletet sürgettek. Megerősödött, sőt fellángolt a nemzeti érzés. Ekkor hangzott fel legelőször a dal: Sie sollen ihn nicht haben, den freien deutschen Rhein.<sup>486</sup>

Schopenhauer mindezt átérezte. Az új áramlatok hatását különösen a vallás kérdéseiben elfoglalt álláspontja mutatja.<sup>487</sup> Élesen elkülöníti a vallást és a morált. A vallás szükséges olyanoknak (a nagy népnek), akik nem gondolkodnak; ezekre nézve jól pótolja a metafizikát, cselekvéseik számára normákat szolgáltat és az élet nehézségeiben vigasztalja őket. A szellemi élet magaslatain időzők, a kevés számú választott elmék nem érhetik be vele: nekik nem vallás, hanem filozófiai igazság kell. A vallásoktatás nem való az iskolába. A gyermek nem érti meg a hittételeket, melyeket készen kap. A dogma még nem teszi a vallást; a vallásoktatás még nem biztosítja az erkölcsösséget.

Ezek és hasonló nyilatkozatok, melyek bőven akadnak Schopenhauer írásaiban, némi fogalmat adhatnak arról, hogy írónkat mennyire rabul ejtették a francia tanoktól szaturált<sup>488</sup> [126] szabad gondolkodók radikális<sup>489</sup> elméletei, melyeknek nem utolsó hatását kell látnunk olyféle kijelentésekben, hogy az ember gondolkodása nem egyéb, mint agyvelejének szerves funkciója, hogy az anyagtalan, egyszerű lélekről táplált nézet csak agyrem, s hogy szellemi erőink nem egyebek, mint fiziológiai funkciók.<sup>490</sup> Így esett, hogy Schopenhauer szinte frivol<sup>491</sup> módon fogja fel a vallást, mint valami szurrogátumot, mint szükséges rosszat, mint a profanum vulgus<sup>492</sup> irányítására és esetleg megfékezésére szolgáló eszközt, melynek önértéke nincsen. Ezt a vulgust<sup>493</sup> bölcselőnk még inkább lenézni látszik, mint nevelői gondolkodásában hozzá hasonló tanítványa, az úri morál hirdetője, Nietzsche.<sup>494</sup> Idézi Platónnak azt a híressé vált mondását, hogy a tömeg nem képes bölcselkedni (φιλόσοφου πλῆθος ἀδύνατον εἶναι), s azért meg kell elégednie a szép allegóriával,<sup>495</sup> melyet keresztény vallásnak neveznek. Nem tud róla, hogy a vallás mindenkié, bölcské épp úgy, mint tudatlanoké, s nem jut eszébe az apostol mély értelmű igéje, mely szerint nincsen görög, nincsen zsidó, nincsen férfi és nincsen asszony, nincsen úr és nincsen szolga, mert valamennyien egyek vagyunk az Úr Jézus Krisztusban.<sup>496</sup> Nem érzi a vallásnak lelket át meg átható, érzületformáló, a személyiséggel legbensőbbben összeforrt hatalmát, melynek nyitja a tökéletesség ideáljában rejtőzik; s nem eszmél rá arra, hogy kiskorúak nevelése egészen biztos, meg nem rendíthető normák nélkül, aminőket a pozitív vallások nyújtanak, nem lehetséges. A jellemesség meg-ingásának súlyos veszedelmét lelkiismeretes nevelő nem vállalhatja.

<sup>484</sup> [David Friedrich Strauss (1808–1874) – német teológus, filozófus, író].

<sup>485</sup> [Ludwig Andreas von Feuerbach (1804–1872) – német filozófus és antropológus].

<sup>486</sup> Bővebbet ld. Theobald Zieglernél [Theobald Ziegler (1846–1918)]: Die geistigen und sozialen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts – Berlin, 1899. [„Sie sollen ihn nicht haben, / den freien deutschen Rhein” – a Rheinlied (Rajnadal) ismert és népszerű hazafias dal kezdősorai; a dal zenéjét 1840-ben Robert Alexander Schumann (1810–1856) szerezte Nicolaus Becher (1809–1845) költő szövegére].

<sup>487</sup> Über Religion – S. W. VI. 347–421. p.

<sup>488</sup> [telített].

<sup>489</sup> [erőszakos, szélsőséges; alapos, végleges megoldásra való törekvő, erélyes].

<sup>490</sup> S. W. V. 471–472. p.

<sup>491</sup> [tiszteletlen, léha, kegyelelsértő].

<sup>492</sup> [műveletlenek; műveletlen, avatatlan tömegek].

<sup>493</sup> [tömeg].

<sup>494</sup> [Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844–1900)].

<sup>495</sup> [gondolatnak, eseménynek jelképes kifejezése; erkölcsi eszmének, elvont fogalomnak megszemélyesítése, érzékelhető képben való ábrázolása].

<sup>496</sup> [„Mert nincs különbség zsidó meg görög között; mert ugyanaz az Úr mindenknek, a ki kegyelemben gazdag mindenkhez, a kik őt segítségül hívják.” Rom. 10,12].

## 41. Lehet-e nevelni?

Ez a kérdés itt azt jelenti, hogy lehet-e az akaratra közvetlenül hatni? Már eddigi fejtegetéseink sejtethetik, hogy Schopenhauer erre a kérdésre nemmel válaszol. Szerinte az akarat – ha az értelmi nevelés közvetítő szerepét elméletben kikapcsoljuk – megközelíthetetlen és változhatatlan, mert a gyermeknek veleszületett egyénisége (természet) át nem hágható korlátokat szab a nevelésnek. Az akarat, a jellem determinálva<sup>497</sup> van. Ennélfogva szükséges, hogy a nevelő a gyermeket gondosan megfigyelje, s egyéniségét a jövő reményében kímélje; nincsen is joga azt elnyomni, sőt meg kell<sup>[127]</sup> védenie a társas közösséggel, az állammal szemben is. Az, amit nevelésnek neveznek, legföljebb legalitást (zivil Besserung), vagyis a törvényhez, szabályhoz, rendhez való külső alkalmazkodást hozhat létre, de nem moralitást (nicht die innerliche, welche die eigentliche moralische ist). Schopenhauer gondolatmenetét, nevezetesen az akarat és értelem viszonyára vonatkozó felfogását, s azt, hogy még az értelem útján is csak bizonyos fokig lehet az akaratra hatni, főművének következő helye<sup>498</sup> világíthatja meg legjobban:

Minthogy a motívumok, melyek a jellem megjelenését, vagyis a cselekvést meghatározzák, a megismerés médiumán<sup>499</sup> keresztül hatnak reá, a megismerés pedig változékony, gyakran ide-oda ingadozik tévedés és igazság között, de rendszerint mégis az élet folyamán mindig jobban és jobban helyesbítetik (persze nagyon különböző mértékben), ezért egy embernek cselekvésmódja észrevehetőleg megváltozhatik, anélkül, hogy ebből jogunk volna jellemének változására következtetni. Amit az ember tulajdonképpen és általában akar, azaz: legbelső lényének törekvő erejét és a célt, mely ehhez képest szeme előtt lebeg, azt külső behatással, oktatással sohasem változtathatjuk meg máskülönben képesek volnánk őt újjáteremteni (sonst könnten wir ihn umschaffen). Jól mondja Seneca:<sup>500</sup> velle non discitur<sup>501</sup> – mely igazságot többre becsüli a sztoikusok<sup>502</sup> ama tételénél, mely szerint az erény tanítható διδαχτήν ειναι τήν άρετήν. Kívülről csakis indítékokkal (motívumokkal) lehet hatni az akaratra. De ezek sohasem változtathatják meg magát az akaratot; mert nekik is csak abban a feltevésben van hatalmuk az akarat fölött, hogy az akarat éppen olyan, amilyen. Eszerint minden, amit (a motívumok) tehetnek, csak annyi, hogy az akarat törekvésének irányát megváltoztatják, vagyis azt az eredményt hozzák létre, hogy az akarat azt, amit változhatatlanul keres, egy másik úton keresse, nem az eddigin.

Látnivaló mindezekből, hogy Schopenhauer fölötté szűk körre szorítja a nevelést, sőt volta-képpen lehetetlennek tartja. Elmélet és gyakorlat ellentmondanak ez álláspontnak. Hiába hivatkozik az író Néróra,<sup>503</sup> az emberi szörnyetegre, kit Seneca nevelése sem tudott mássá tenni, mint amivé a természet tette; <sup>[128]</sup> szemben áll vele, hogy csak egy példát említsek – a XVII. században a francia trónörökös, ez a születésénél fogva gonosz indulatú, türelmetlen, féktelen és kegyetlen gyermek, aki Fénelon<sup>504</sup> keze alatt jóságos, szelíd lelkű, türelmes ifjúvá nevelődött.<sup>505</sup> Az ilyen kazuisztika<sup>506</sup> nem döntheti el a kérdést. A nevelés nem mindenható, de természetes korlátai közt is nagyon sokat tehet. A gyermeknek veleszületett hajlamait nem lehet ugyan kiirtani, de lehet őket háttérbe szorítani, letompítani, a jóra irányuló hajlamok erősítésével hatástalanokká tenni. Éppen ez a lehetőség adja meg értelmét, jogosultságát és szükségességét a nevelésnek.

<sup>497</sup> [szükségszerűséggel meghatároz].

<sup>498</sup> S. W. II. 347–348. p.

<sup>499</sup> [közvetítő].

<sup>500</sup> [Lucius Annaeus Seneca (Kr. e. 4–Kr. u. 65) – római filozófus, nevelő].

<sup>501</sup> [az akarat nem tanítható].

<sup>502</sup> [sztoikus (sztoicizmus) (Sztoa filozófiai iskola – Kr. e. 310 körül Athénban alapítják) az antik korban és kora középkorban nagyon befolyásos filozófiai irányzat].

<sup>503</sup> [Claudius Caesar Augustus Germanicus Nero (37–68) – római császár (54–68)].

<sup>504</sup> [François de Pons de Salignac de La Mothe Fénelon (1651–1715) – francia, katolikus teológus, költő, író].

<sup>505</sup> [Louis de France, burgund hercege (1682–1712) – XV. Lajos francia király (uralkodó: 1715–1774) apja].

<sup>506</sup> [esetán – itt: eset, történés].

## 42. A pesszimizmus.

Schopenhauer paradoxonja<sup>507</sup> – mi annak tartjuk – lényegében függvénye egész sötét világnézetének, melyet éppoly kevésbé tehet magáévá a céltudatos nevelő, mint a jellem feltétlen determináltságának vigasztalan tanát. Bölcselők szerint abszolút erkölcsi norma nincsen, s még a részvétből eredő, szeretettel teljes cselekedeteink sem erkölcsösek, mert amikor részvétet érzünk, tulajdonképpen mások szenvedésébe is mintegy magunk szenvedéseit képzeljük bele, melyeket hasonló esetben magunk éreznénk. Az élet értéke nem az erkölcsös-ségben rejlik, hanem abban, hogy megszabadít bennünket attól az illúziótól,<sup>508</sup> mintha volna a világon boldogság. A legfőbb életcél az akarat tagadása: a nélkülözés, nyomor, szenvedés és végül a halál, a teljes megsemmisülés. Schopenhauer nem ismer életeszményeket. Ahol pedig nincsen eszmény, mely mint egyetemes cél szemünk előtt lebeg, ott nincsen nevelés. Az élet céltalanságának tana még sohasem sarkalta a nevelőt arra, hogy a gyermeket jobba tegye annál, amivé a természet tette: s ez a céltalanság még sohasem szolgáltatott oly értékmérőt, hogy nevelői eljárásaink helyes vagy helytelen voltáról biztosíthatott volna bennünket.

Schopenhauer műveiben sok drágakő akad: a világos előadás tetszetős mezében megjelenő mélyen járó gondolatok, találó eszmeszikrák, szellemes antitézisek,<sup>509</sup> meglepő fordulatok, de mindezt végigkíséri az a sötét árnyék, mely nem engedi, hogy higgyünk és reméljünk. Lehet-e sikeres az a nevelés, melyből hiányzik a hit, remény és szeretet?<sup>510</sup> [129]

---

<sup>507</sup> [látszólagos lehetetlenség, ellentmondás].

<sup>508</sup> [alaptalan remény, csalóka ábránd, önáltatás, önámítás].

<sup>509</sup> [ellentétel, tagadó jellegű tétel, tagadó mondat].

<sup>510</sup> [utalás Pál apostol korintosbéliéhez írt levelére: „Most azért megmarad a hit, remény, szeretet, e három; ezek között pedig legnagyobb a szeretet.” – Szent Biblia azaz Istennek ő és új testamentomában foglaltatott egész Szent Írás – Magyar nyelvre fordította Károli Gáspár – 1Kor 13,13].



## Ötödik fejezet. A pozitívizmus.

### 43. Az új irány.

Azzal a bölcseleti iránnyal, melyet összefoglaló néven pozitívizmusnak neveznek, egy egészen új világ tárul fel a szellemi élet szemlélője előtt. Eredetét nem Németországban, hanem francia földön, a nagy forradalom utóhatásaiban kell keresnünk. Azalatt, míg a német idealizmus elmélkedői valamennyien metafizikai alapon igyekeztek az „abszolútumot” megfejteni, addig a franciák gondolkodásában – nem tekintve a spiritualistáknak<sup>511</sup> aránylag rövid éltű tanításait – mind nagyobb erőre kapott egy merőben metafizika-ellenes álláspont, mely a század utolsó tizedeiben már-már egyeduralomra tett szert.

Amazok, a *spiritualisták*,<sup>512</sup> Condillac-kal<sup>513</sup> és társaival szembehelyezkedve, a lélek önállóságát és minden anyagtól való függetlenségét hirdették, mint például Lammenais,<sup>514</sup> Royer-Collard,<sup>515</sup> Maine de Biran,<sup>516</sup> Jouffroy.<sup>517</sup> Többnyire eklektikusok,<sup>518</sup> kik felfogásukat meg tudják egyeztetni igen különböző irányú elmélkedők gondolatműveinek eredményeivel (a keresztény vallás tanaival is) és kiknek vezére az idegenből vett eszméknek fölötté egyes kiegészítője, magyarázója, átformálója, a ragyogó ékesszólású Victor Cousin.<sup>519</sup> Vele hivatalos tekintélyre emelkedett az eklektikus bölcselet és 1830-tól kezdve a század közepéig a bölcsészeti karokon is ezt a filozófiát tanították. [130]

A *pozitív* gondolkodás főleg a felvilágosodás eszmekörében gyökerezik, de kialakulására hatással volt a francia belpolitika is a restauráció<sup>520</sup> és a polgárkirályság<sup>521</sup> idejében. Az elmék gúzsba kötése (melynek dogmaszerű elve a Metternichtől<sup>522</sup> összehívott troppai,<sup>523</sup> laibachi<sup>524</sup> és veronai<sup>525</sup> találkozásokon egész Európára kiterjedő szentesítést nyert) Franciaországban is éreztette hatását. A nagy forradalom demokratikus<sup>526</sup> jelszavai (szabadság, testvériség, egyenlőség)<sup>527</sup> az állandó nyomás dacára, sőt annak természetes folyományaként újból feléledtek és

<sup>511</sup> [a világ szellemi őselvét való felfogás hívei – pl. Jean-Philibert Damiron (1794–1862); Allan Kardec (1804–1869)].

<sup>512</sup> Taine [Hippolyte Adolphe Taine (1828–1893) – francia kritikus, irodalomtörténész, filozófus]: Les philosophes classiques du XIXe siècle en France. 1868.<sup>3</sup> – „L'éclecticisme devient (1830) la philosophie officielle et prescrite et s'appelle désormais le spiritualisme.” – Taine, id. m. 306. p.

<sup>513</sup> [Étienne Bonnot de Condillac (1715–1780) – francia filozófus, pszichológiai elmélkedő].

<sup>514</sup> [Félicité de La Mennais (1782–1854) – francia, katolikus filozófus].

<sup>515</sup> [Pierre Paul Royer-Collard (1763–1845) – francia filozófus, politikus].

<sup>516</sup> [Maine de Biran (1766–1824) – francia filozófus].

<sup>517</sup> [Théodore Simon Jouffroy (1796–1842) – francia filozófus].

<sup>518</sup> [együtt nem mindig egyeztethető nézetek, irányzatok elemeit vegyítő módszert alkalmazó, aki a különböző nézetekből mindig a saját elméletének megfelelőit emeli ki; elméletileg nem következetes].

<sup>519</sup> [Victor Cousin (1792–1867) – francia filozófus].

<sup>520</sup> [a franciaországi restauráció korszaka 1814–1830 között; Napóleon (Bonaparte Napóleon – 1769–1821) császársága után a francia trónra a Bourbonok térjenek vissza (Bourbon-restauráció: XVIII. Lajos – 1775–1824, uralkodása – 1814–1824; X. Károly – 1757–1836 – uralkodása – 1824–1830)].

<sup>521</sup> [polgárkirályság Franciaországban: Lajos Fülöp (Orléans, 1773–1850) uralkodásának időszaka 1830–1848 között].

<sup>522</sup> [Klemens Wenzel Nepomuk Lothar Fürst von Metternich-Winneburg-Beilstein (1773–1859)].

<sup>523</sup> [troppai kongresszus – 1820. november 19.].

<sup>524</sup> [laibachi kongresszus – 1821. május 12.].

<sup>525</sup> [veronai kongresszus – 1822. december 14.].

<sup>526</sup> [jogegyenlőséget – a többség uralmát, az állampolgárok szabadságát és egyenjogúságát – elismerő, elfogadó államhatalmi forma; a „demokrácia,” a „demokratikus” szó történetileg változó jelentéstartalmú; demokratikus pedagógia, demokratikus nevelési gyakorlat és elmélet kifejezések is használatosak].

<sup>527</sup> [„Liberté, Égalité, Fraternité” – e három szó az 1789-es francia forradalom egyik alaptörekvését és célját fejezi ki, az 1791-es francia alkotmányban együtt is olvashatók].

részben forradalmi úton keresték érvényesülésüket. E mozgalmakhoz járult a negyedik rendnek,<sup>528</sup> a munkásságnak a gép hódításai következtében beállott helyzetváltozása, s az ennek nyomán megszületett bér- és osztályharc,<sup>529</sup> mely már akkoriban kezdte árnyékát előrevetni és a nagy társadalmi problémákra irányította a közfigyelmet. A szocializmus ekkor indul ki Franciaországból európai útjára, erőt merítve a pozitív (exakt<sup>530</sup>) tudományok, különösen a rohamosan fellendült természettudományok nyújtotta új perspektívákból. A pozitivisták nem tartoznak sem a spiritualisták, sem a materialisták táborába. Mindannyiukat az jellemzi, hogy metafizika ellenesek. A világot szerintük nem lehet spekulációval „kitalálni” (Comte szerint: *déviner*). Minden apriori levezetés, mely valamely elvont axiómából indul ki, nem egyéb, mint kiméra.<sup>531</sup> A pozitív gondolkodók nem kutatják „az első okokat”, nem azt kérdik, hogy mi a dolgok kezdete és vége; nem az idő- és tér fölötti szférák<sup>532</sup> végtelenségében keresik a lét titkát (mely nem érdekli őket), hanem a fizikai és erkölcsi világ tényeit vizsgálják, ezeket a tényeket közvetlen viszonyítással egybekapcsolják és az így egybekapcsolt tényekben uralkodó közös, egyetemes és állandó igazságokat (törvényeket) igyekeznek megállapítani (Littre<sup>533</sup> kifejezése szerint ez az „*étude des généralités*”). A pozitivisták szerint ezen az alapon és ezzel a módszerrel kell majdan megoldani az emberiség legnagyobb problémáját, a társadalom teljes újjászervezését. Egyedül a pozitív filozófia fog egyszer s mindenkorra véget vetni annak a válságnak, melyben jelenleg a legműveltebb nemzetek sínylődnek s melynek oka a szellemi anarchia,<sup>534</sup> vagyis a véleményeknek, felfogásoknak, meggyőződéseknek végletes divergenciája.<sup>535</sup> A végső cél a szellemek<sup>[131]</sup> egyesítése ugyanazokban az elvekben, a közlélek egységbe és összhangba hozatala. E célt csakis a nevelés teljes átalakításával (Comte szavai szerint „*avec la refonte générale de notre système d'éducation*”) lehet elérni. Minden gondolkodó ember kénytelen ma már elismerni, hogy a mostani teológiai, metafizikai és irodalmi jellegű nevelés helyébe a „pozitív nevelésnek” kell lépnie, mely – Comte szerint – „Korunk szellemével megegyezik és a modern polgárisodás szükségleteihez igazodik.” A nevelés ugyanis „az eszméknek és szokásoknak azt a rendszerét jelenti, mely azért szükséges, hogy az egyesek a társadalmi rendre, melyben élni fognak, előkészülhessenek.” Erről a célkitűzésről a mostani nevelésben nincsen szó. Mai köznevelésünk irracionális: csak szavak és entitások<sup>536</sup> tanulmánya, mellyel fiatalságunk annyi évet hiába veszteget. Eredmény: a pozitív gondolkodás teljes hiánya, a forma túltengése a lényeg fölött, a szépen beszélni művészetének mindenek fölé helyezése (en plaçant au dessus de tout l'art de bien dire). Ma csak rétorokat<sup>537</sup> és szofistákat nevelünk. Véget kell továbbá vetni a részleges és egymástól elszigetelt ismeretek tanításának; a tudományokat összefüggésbe kell hozni; a nevelésnek olyan rendszerét kell megalkotni, mely nem egyes társadalmi osztályoknak, hanem a népek egyetemének szól, a nőnemet is ugyanolyan műveltségben részesíti, mint a férfiakat, s mely az elhanyagolható egyéni vonások kikapcsolásával az *Esprit d'Ensemble*<sup>538</sup> célkitűzése szerint rendezi be tantervét és tanmenetét.

<sup>528</sup> [az 1789 májusában, Párizsban összeülő rendi gyűlés eseményei során politikai tényezővé erősödnek a harmadik rend, a polgárság képviselői; ennek a szövegszerűségnek hasonlatosságára, a 19. század első felében politikai tényezővé erősödő, a polgársággal szemben álló, munkásságot nevezhetjük negyedik rendnek].

<sup>529</sup> [géprombolás, chartizmus, választójogi küzdelem, harc a szociális törvényhozásért, sztrájk, trade union (szakszervezetek), munkáspártok – A kommunista kiáltvány (1848)].

<sup>530</sup> [egzakt: pontosan mérhető adatokra alapozott, a szubjektív értékelést nagymértékben kizáró módszer és elmélet a tudományban].

<sup>531</sup> [agyréim, rémkép].

<sup>532</sup> [égbolt].

<sup>533</sup> [Émile Maximilien Paul Littre (1801–1881) – francia filozófus, nyelvész].

<sup>534</sup> [fejetlenség, felfordulás; szervezett hatalom és irányítás nélküli állapot].

<sup>535</sup> [széttartás, szétágazás; véleménykülönbség, nézeteltérés].

<sup>536</sup> [egy dolog tulajdonságainak összessége].

<sup>537</sup> [szónok].

<sup>538</sup> [együttes szellem; közös eszmeiség].

#### 44. Comte, Auguste (1798–1857)

és a három fokozat törvénye.<sup>539</sup> Mindezeknek a tanításoknak elméleti megalapozója Comte Ágost. Hatással voltak reá Montesquieu,<sup>540</sup> d'Alambert,<sup>541</sup> Diderot,<sup>542</sup> Turgot,<sup>543</sup> Condorce-t,<sup>544</sup> továbbá idős kortársa és első mestere Saint-Simon.<sup>545</sup> Ezek a hatások azonban csak részle-

<sup>539</sup> [Isidore Auguste Marie François Xavier Comte életének adataiból – tanulmányait a montpellier-i líceumban és a montpellier-i egyetemen, orvosi iskolában kezdi; a párisi École polytechnique-on matematikát tanul, de onnan tanulmányai befejezése előtt, fegyelmi vétség miatt kénytelen távozni (1814); matematikai leckék adásával tartja fenn magát; megismerkedik az utópista Saint Simonnal (1760–1825), kinek nézetei hatással van reá, személyi titkára lesz, de hamar eltávolodnak egymástól (1818–1822); elkezd előadásait a pozitív filozófiáról, s ismertté lesz (1826); a túlságos szellemi munka kimeríti, beteg lesz; újra elkezd a lakásán az előadásait (1828); a párisi École polytechnique-ben dolgozik (1832); kiadja Cours de philosophie positive című művének I–VI kötetét (1830–1842); elveszti állását a politechnikumban (1843), ettől kezdve haláláig különböző járulékokból él; misztikus, új vallás alapításán fáradozik (1845); létrehozta a Pozitívista Társaságot (1848); támogatja III. Napóleont (Franciaország elnöke – 1849–1852, majd császára – 1852–1870); rendszeresen megjeleníti a Systeme de politique positive-ban nézeteit (1851), amit 4 kötetben is kiad (1851–1853); éltének ettől az időszakától kezdve hívei két táborra oszlanak: – az egyik rész nem követi a mestert vallási vagy szubjektív evolúciójában (különösen Angliában követik őt így) – másik része a követőknek a misztikus és rajongó Comte-ot dicsőíti, szentként tisztelik emlékét (leginkább a franciák sorolhatók ide).] Források Comte művei, nevezetesen: Cours de philosophie positive I–VI. – Paris, 1869<sup>3</sup>; Système de politique positive I–VI. – Paris, 1851–1854 (a Függelékben: Plan des Travaux (1825); Considérations philosophiques sur les sciences et les savants (1825); Considerations sur le pouvoir spirituel (1826); Catéchisme positivists. Exposition de la Religion Universelle – Paris, 1852; Discours sur l'esprit positif: Ordre et progrès (Reliure inconnue) – Paris, é. n; Principes de philosophie positive (Littre előszavával [Émile Maximilien Paul Littré (1801–1881)]) – Paris, 1868 – E művekből vettem idézeteimet, melyeket helykímélés okából lapszám szerint nem jelölök meg, de bármikor forrásszerűen igazolhatok. – A terjedelmes irodalomból említtem a következőket: H. Martineau [Harriet Martineau (1802–1876) – angol író, filozófus – Comte műveiből 2 kötet angolra fordít, ami 1853-ban jelenik meg]: La philosophie de A. C. – Paris, 1885 [La philosophie positive d'Auguste Comte (1894–1895)]; Lévy-Bruhl [Lucien Lévy-Bruhl (1857–1939) – francia szociológus, etnológus és antropológus]: La philos. d'Aug. Comte – Paris, 1900; Boundet: Principes d'éduc. Positive – Paris, 1863; G. F. Sterzel [Georg Friedrich Sterzel]: C. als Pädagog. Ein Beitrag zur Kenntniss der positiven Philosophie – Dresden [Lipcse?], 1886 – Ennek nyomán készült: Buday József [Buday József (1854–?) – a gimnáziumot Budapesten és Győrben, az egyetemet Budapesten végezi; középiskolai tanári képesítést szerez; bölcsészettől doktorál (1887); az újvidéki gimnázium (1877), a budapesti II. kerületi állami főreáliskola tanára (1883); az Országos Magyar Iskolaegyesület titkára, s jelentős tevékenységet fejt ki az egyesületnél (1884); a Böhm Károly (1846–1911 – filozófus, filozófiai iskolát teremtő kolozsvári egyetemi tanár) által alapított Magyar Philosophiai Szemlének kezdettől (1882) munkatársa, majd egyik szerkesztője (1885–1886), itt jelenik meg, különnyomatként is, a Comte tanulmánya; a budapesti tudományegyetemen habilitál (1890)]; A pozitivizmus nevelési rendszere – Budapest, 1889 – vö. Balogh Arthur [Balogh Arthur (1866–1951) – jogász, egyetemi tanár, politikus, a MTA levelező tagja – hazai és külföldi tanulmányok után az államvasutaknál tisztviselő (1888); a kereskedelmi minisztériumban miniszteri titkár (1899–1904); a budapesti egyetem magántanára (1898); 1904-ben a kolozsvári egyetem rendkívüli tanára, majd nyilvános rendes tanára (1906–1916); 1920-ban Kolozsvárt marad; nyugdíjazása után lapszerkesztő; Udvarhely vármegyében magyar párti szenátor (1928, 1932, 1933); képviselőként behívják a magyar országgyűlésbe (1940) – műveiből: Tanulmányok az alkotmánypolitika köréből (1895); A törvényhozó hatalom (1895); A magyar államjog alapjai (1901); Az állam tudománya (I., Alkotmánytan (1909)); A társadalom. A szociológia alapvetői. Comte és Spencer – Kolozsvár, 1906 (Comte-ról 75–89. p.); Rác Lajos [Rác Lajos (1864–1934) – filozófiai és pedagógiai író, fordító, tankönyv- és újságíró – sárospataki diák, majd a kollégium tanára; Comenius-kutató; szerkesztő, a Sárospataki Ifjúsági Közlöny egyik megalapítója]: Comte Ágost élete és filozófiája – Budapesti Szemle, 1898. évf.

<sup>540</sup> [Charles-Louis de Secondat, La Brède és Montesquieu bárója (1689–1755) – a francia felvilágosodás kori filozófus, író és gondolkodó – A törvények szelleméről (De l'esprit des lois) – 1748].

<sup>541</sup> [Jean Le Rond d'Alembert (1717–1783) – francia matematikus, fizikus és filozófus; a francia enciklopédia egyik szerkesztőjének].

<sup>542</sup> [Denis Diderot (1713–1784) – a francia felvilágosodás egyik kiemelkedő gondolkodója, filozófus és író; deista – Isten létét ugyan elismerő, de a világra közvetlen hatását tagadó felfogás – a francia Enciklopédia főszerkesztője].

<sup>543</sup> [Anne-Robert-Jacques Turgot báró (1727–1781) – francia közgazdasági gondolkodó, politikus].

<sup>544</sup> [Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat Condorcet márkí (1743–1794) – francia matematikus, filozófus és politikus].

<sup>545</sup> [Henri de Saint-Simon; Claude Henri de Rouvroy, Saint-Simon grófja (1760–1825) – francia utópikus szocialista filozófus, Comte egy ideig Saint-Simon titkára – arisztokrata családból származik; csatlakozik Marquis de Lafayette (Marie-Joseph Paul Yves Roch Gilbert du Motier, Marquis de La Fayette – 1757–1834) vezette önkéntesekhez, s velük Amerikába megy, ahol az Anglia elleni amerikai függetlenségi háborúban (amerikai függetlenségi háború – 1775–1783) a felkelők oldalán harcoljon, részt vesz a Yorktown-i csatában (1781. szeptember 28–október 19.); az 1789-es francia forradalommal szimpatizál, de börtönbe kerül és a vagyonától megfosztják, elszegényedik; időleges meggazdagodása után, ismétlen szegényebb lesz, ekkor kezd természetudományi és filozófiai tanulmányokat folytatni és elkezdi társadalom- és államelméleti írásokat írni; publicistaként fokozatosan ismertté lesz; megjelenti Augustin Thierryvel (Jacques Nicolas Augustin Thierry –1795–1856 – francia történész) a L'Industrie című folyóiratot (1816–1818); Catéchisme des industriels (A termelők katekizmusa) és a De l'organisation sociale (A társadalom szervezetről) című 1820–1824 között írt könyveivel ismertebb lesz, a könyvek kidolgozásában részt vesz titkára Comte; a művekben történetfilozófiájának alap gondolata: az eszményi rend nem az őslapotban volt, hanem a jövő társadalma lesz, a szocializmust a fejlődés szükségszerű szakaszának tekinti, az eljövendő úgynevezett pozitív korszakot a tudományon alapuló, a termelőkre alapozott eszményi társadalmi rendben látja, amely a termelőerők maximális fejlődésén nyugszik, és így az anyagi és szellemi javak bőségét teremti meg, biztosítja minden ember képességeinek szabad

sek és közvetettek. Comte önálló elmélkedő volt. A hivatalos filozófiával épp úgy ellentétben érezte magát, mint Schopenhauer az állami hatalomtól dédelgetett hegelizmussal szemben, s épp úgy, mint amaz, mindenk fölé helyezte szellemi függetlenségét, mely egyedül tette lehetővé, hogy a maga útján járjon. Ebben a tekintetben egész életén át hajthatatlan volt. Csak a pusztá megélhetés kényszerűsége fogadtatta el vele tisztelőinek némi támogatását és vállaltatott vele rövid időre köztisztviséget, de ezt is a legszerényebbek egyikét, az École Polytechnique repetitorságát.<sup>546</sup> A köznevelés ama rendszere, mely Comte szeme előtt lebegett, csak úgy érthető meg, ha történetbölcseletét, vagyis az úgynevezett három stádium<sup>547</sup> törvényét, bölcseletről ezt a legjellemzőbb koncepcióját közelebbről szemügyre vesszük. Comte ugyanis, áttekintve a Nyugat-Európa-i emberiségnek (az élite de l'humanité-nek) egész értelmi fejlődését, úgy találja, hogy alapelveinek minden ága három különböző elméleti állapoton keresztülhaladva (par trois états théoriques différents) jut el teljes kifejléséhez: a teológiai, metafizikai és pozitív gondolkodás állapotán. Az elsőben az emberi szellem, keresve a végső okokat, eleinte ösztönös érzésből, majd képzeletétől vezettetve természetfölötti tényezőkkel magyarázza a jelenségeket; a második, metafizikai stádiumban, mely csak rövid átmenetet jelent az elsőből a harmadikhoz, az emberi szellem fegyelmezett értelem birtokában a természetfölötti tényezőket személyesített absztrakciókkal, entitásokkal helyettesíti; a harmadik, végleges állapotban, az emberi szellem belátja az abszolút megismerés lehetetlenségét, lemond a világegyetem eredetének és céljának vizsgálatáról s egyedül jól egybekapcsolt okoskodással és megfigyeléssel (par l'usage bien combiné du raisonnement et de <sup>[133]</sup> l'observation) igyekszik a jelenségek törvényeit, vagyis változhatatlan relációit<sup>548</sup> megtalálni, végső célul azt tűzve ki, hogy az ember a „különböző megfigyelhető jelenségeket egyetlen egyetemes tény részleges eseteinek tekintse, milyen például (a fizikai világban a gravitáció<sup>549</sup> ténye)”. Az első stádiumban a szellem kiindul a fetisizmusból,<sup>550</sup> s a politeizmuson<sup>551</sup> keresztül felemelkedik az egy istenség fogalmának magaslatára (monoteizmus<sup>552</sup>). Ezt a tetőzést a római katolicizmus jelöli meg; Comte rajongó csodálatának tárgya, melyet az író az emberi bölcsesség politikai remekművének (chef d'oeuvre politique de la sagesse humaine) nevez, mert az egész világtörténet, folyamán a középkori tiszta katolicizmus a maga nagyszerű hierarchiájával<sup>553</sup> és azzal, hogy teljesen elkülönítette a lelki és földi hatalmat, tudta egyedül elérni és megvalósítani a lelkek teljes egységét, vagyis azt, amire más értelemben és viszonylatban a pozitívizmus is törekszik. Ezzel a katolicizmus, mint átmeneti rendszer, teljesítette hivatását és befejezte szerepét, körülbelül a XIV. század elejéig, amikor ezt a szellemi egységet a metafizikai állapot váltotta fel (beleértve Stuart Mill magyarázata szerint mindent, ami „forradalmi, radikális, demokratikus, liberális, szabadgondolkodású, szkeptikus,<sup>554</sup> negatív, kritikai”). A katolicizmus belső és külső bomlása megindul és folytatódik a felvilágosodás koráig. A részben önkéntelen, részben tudatos kritika kora ez (XIV–XV. és XVI–XIX. század), melyben voltaképpen ma is benne vagyunk s melynek legbomlasztóbb

---

kibontakozását, a társadalom vezetése a termelő osztály kezébe kerülne, ide sorolta a munkásokon kívül a gyárosokat, kereskedőket és a bankárokat is – műveiből: Lettres d'un habitant de Genève à ses contemporains(1803); Essai sur l'organisation sociale (1804); Introduction aux travaux scientifiques du XIXe siècle (1807); Histoire de l'homme (1810); Mémoire sur la science de l'homme (1814); De la Rorganisation de la socit europene (1817); A La Politique (1821); Du système industriel (1821); Catéchisme des industriels (1923); De l'organisation sociale (1825); Le Nouveau Christianisme (1825)].

<sup>546</sup> [segédnevelő, segédoktató].

<sup>547</sup> [fejlődési szakasz, fejlődési állapot].

<sup>548</sup> [viszony, kapcsolat; összefüggés].

<sup>549</sup> [általános tömegvonzás; a földi nehézségi erő vagy a bolygók között érvényesülő vonzerő].

<sup>550</sup> [egy-egy tárgyak babonás, kritikátlan tisztelete].

<sup>551</sup> [többistenhit].

<sup>552</sup> [egyistenhit].

<sup>553</sup> [rangsor; szigorúan megszabott alá- és fölrendeltségi sor és ilyen fokozatok rendszere].

<sup>554</sup> [kétkelő, mindenben hitetlenkedő ember].

mozgalmai: a deizmushoz,<sup>555</sup> majd naturalizmushoz és ateizmushoz vezető protestantizmus<sup>556</sup> (!) és a rendi társadalmat örökké lehetetlenné tevő francia forradalom.<sup>557</sup> Mindkét mozgalom előkészítette a pozitívizmust.

Az egyén szellemi életének kiindulópontja és menete azonos az emberi nemével. Minden ember, ha fejlődését nem gátolják, gyermekkorában teológiai és ifjú korában metafizikai stádiumot él át; a nevelés feladata e menetet a pozitívizmus felé irányítani, mindenkor úgy, hogy az egyén érezze szoros kapcsolatát a társas közösséggel, minden ismeretét és cselekvését a Nagy Lényre (az egész emberiségre) vonatkoztassa, s megtanuljon másokért önzetlenül élni (vivre pour autrui). Minden eddigi morálrendszer önös és passzív volt: a keresztény morál is, mert csak az egyén örök üdvösségét veszi célba, nem <sup>[134]</sup> az egész emberiségét. Csak a pozitív morál (Morale de l'Humanité) lehet teljesen önzetlen. Nem a jogot teszi a középpontba, hanem az ember-társaink iránt való kötelességet. Amaz (a jog) csak az egyéni viszonyoknak szolgál mértékéül, emez a társadalmat helyezi előtérbe, nem teológiai szellemben (mely sohasem lehet kollektív), hanem a Szeretet egyetemes emberi erényének meggyökereztetésével (morale dirigée par la charité). Szeretet mint elv, rend mint alap, haladás mint cél – íme, a pozitívista morál üzenete.

#### 45. Nevelés a családban.

Comte a növendék életét biológiai alapon három szakaszra osztja.

- Az első a végleges fogzás időpontjáig (körülbelül a 7-ik életévig) terjed;
- a második a pubertásig<sup>558</sup> (a 14-ik évig);
- a harmadik a nemi érettségig (21-ik év).

A nevelés első két szakasza a családban, a társadalom első alapközületében megy végbe. Itt tanul meg az ember először másban, másért és más által élni (vivre dans l'autrui, vivre pour autrui, revivre en autrui par autrui). A bensőséges családi élet lényege: a nő alárendeltsége a férfival és a fiatalabbak alárendeltsége az idősbekkel szemben. A női és férfiúi nem egyenlőségének elmélete tarthatatlan. A nő és a férfi lelki alkata merőben különböző. A nőben az affektív<sup>559</sup> lelki tényezők vannak túlsúlyban (le sexe affection), a férfiban az értelmiek (le sexe intellectuel v. actif). Társadalmi szempontból azonban eléggé meg nem becsülhető a nő szerepe, mert sokkal több benne a szociabilitás,<sup>560</sup> mint a férfiban. A családban ő a lelki hatalomnak (a pouvoir spirituel-nek) a képviselője. A nő-emancipáció<sup>561</sup> leglelkesebb hívei sem tudnak a gyermeknevelés számára jobb színhelyet találni, mint a családot, melynek lelke a nő. Az igazi gyermeknevelő az anya. Minden tekintetben sokkal inkább vagyunk fiai anyáinknak, mint apáinknak. A köznevelés csak rendszeres kiegészítése (le complément systématique) a családi nevelésnek. A család marad örökké a társadalmi élet első iskolája (l'école éternelle de la vie sociale); kikapcsolása a nevelés színhelyei közül nem más, mint balga utópia.<sup>562</sup> Ily berendezés aláásná a házi fegyelmet; lehetetlenné tenné, hogy a szülők saját gyermekeiket megismerjék és nevelésüket irányítsák, s torz módon túlhajtáná (par une monstrueuse exagération) <sup>[135]</sup> azt a befolyást, melyet a társadalomnak a nevelésre szükségszerűen gyakorolnia kell. A család köti

<sup>555</sup> [Isten létét ugyan elismerő, de a világra közvetlen hatását tagadó felfogás].

<sup>556</sup> [Európában a kereszténységnek a reformáció során (16–17. század) kialakult ágai].

<sup>557</sup> [1789–1799; a forradalomnak több, jól elkülöníthető, szakasza van].

<sup>558</sup> [serdülő; serdülőkor].

<sup>559</sup> [érzelmi].

<sup>560</sup> [társas készlettség (beállítódás, motiváció); társas élet kedvelése, barátkozásra való hajlam; barátságos, kellemes modor].

<sup>561</sup> [a nők függő helyzetükből, alárendeltségükből, elnyomásukból való felszabadítása; a női egyenjogúság].

<sup>562</sup> [eszményinek elképzelt, de kellő alapok hiány miatt megvalósíthatatlan társadalmi rendszer, s az arról való elmélet; légvár].

össze a múltat a jövővel. A család biztosítja a társadalom állandó folyamatosságát (la continuité sociale). Fontos, hogy az ember azt ne higgye, hogy tegnap született.

A családi nevelés feladata a testi egészség gondozása mellett az, hogy a gyermek érzelmeit táplálja. Első szakasza (az első hét év) a legfontosabb, mert az anyai fegyelem oly mértékben hat a gyermek erkölcsiségére, hogy az egyén későbbi élete folyamán ritkán változtathat rajta. A másodikban már megkezdődik az értelmi nevelés, de csak alkalmoszerű (nem rendszeres) oktatás alakjában. A nevelés, melyet az anya intéz, túlnyomóan esztétikai jellegű: költészet, ének (zene), rajzolás és mintázás, képzőművészeti alkotások szemlélése (exercices habituels poétiques, phoniques et plastiques, mênne avant la lecture et écriture). Ezek a foglalkozások mintegy pótolják a világnyelvet; a gyermeket az egész világgal hozzák összeköttetésbe; az egész emberiség iránt való rokonszenv és a vele való együttérzés kifejlődését lehet tőlük várni.

A családi nevelés menetét rövid foglalatban ekként írja le Comte úgynevezett Pozitivistákátéjában.<sup>563</sup>

Ezen időpontig (a 7-ik életévig) egyedül az anya irányítja a teljesen önkéntelen nevelést (éducation entièrement spontanée), még pedig a fizikai, értelmi és erkölcsi nevelést egyaránt. Habár ekkor még a test fejlesztésének kell túlnyomónak lennie, csakhamar a nevelésben elhatározó helyet kell juttatni a szívnek, ami éreztetni fogja hatását a növendék egész életében. A házas érzelmek keletkezése már a gyermeket is odavezeti a pozitív kultúra kezdetéhez azzal, hogy a gyermek imádja anyját (par l'adoration de sa mère), aki szükségképp megjeleníti előtte az emberiséget (l'Humanité), melynek határozott túlnyomósága a nyelv elsajátítása révén válik reá nézve értékessé. Ugyanakkor a szellem tapasztalati úton mindennemű ismereteket gyűjt, melyek majdan az igazi rendszerezésnek anyagot szolgáltatnak...

A végleges fogzástól a serdülésig a házi nevelés kezd rendszeres alakot öltetni (commencé à se systématiser), a rendes tanulmányok során fokozatos bevitelével. Mindamelllett a [136] nevelést még mindig az anya irányítja, aki könnyen vezetheti a tisztán esztétikai munkálatokat, feltéve, hogy neki magának is kellő mértékben része volt az egyetemes nevelésben. Ezen időpontig (a pubertásig) gondosan el kell tiltani minden tulajdonképpeni tanulmányt, az olvasást és írást is, kivéve az igazán spontán módon szerzett ismereteket. Ámde itt (ebben az időközben) születik meg az értelmi munka megszokása az által, hogy megszabott lendületet adunk a kifejezés képességének, melynek ápolása kitűnően illik ehhez a második gyermekiséghez. Az ilyen tanulmány, amely lényegében ment marad bárminő szabályoktól, csakis esztétikai gyakorlatokból áll, melyekben a költői olvasmányok bölcsen kapcsolódnak az énekhez és rajzhoz... Ugyanakkor a növendék az emberiség iránt való teljesebb érzelmekre tesz szert, valamennyi művészet legkiválóbb remekműveinek megismerése útján.

## 46. A köznevelés.

A pubertás után kezdődik a rendszeres nevelés, melyben az a főfeladat, hogyan lehet az értelmet kifejleszteni a szív uralmának gyengítése nélkül (développer l'esprit sans altérer la prépondérance du coeur), e kettőnek kiegyeztetése lévén a pozitívizmus legszebb kiváltsága. A rendszeres nevelést (oktatást) a filozófus-papok, az „emberiség papjai” végzik, de sohasem úgy, hogy a gyermek miatta elszakadjon a családtól. Az anya felügyelete tovább tart. Az ifjú amelllett a Humanité diplomának kötelékébe tartozó nyilvános iskolát is látogatja, ahol rendszeres oktatásban részesül, melynek menetét „a pozitív tudományok hierarchiája” szabja meg. Ez az iskolázás hét évig tart; egy-egy évben 40 előadást hallgat a növendék, az év többi része a vizsgálatok és pihenők közt oszlik meg.

Ennek a hét alapvető évnél az elméleti noviciátus<sup>564</sup> ugyanannyi éve felel meg, minden évnél egy negyede vizsgálatokkal és pihenéssel telik el. Az évi előadások száma eszerint 40-re korlátozódik, minden hétre egy-egy előadást számítva, ami elegendő mindegyik tudomány filozófiai tanulmányához. Csúpn a

<sup>563</sup> Catéchisme positivists. Exposition de la Religion Universelle – Paris, 1852, 241–243. p.

<sup>564</sup> [próbaidő].

matematika, melynek fontossága mindig kiemelkedő lesz, kíván a maga terjedelme és különleges nehézsége miatt két évet (a két elsőt)... Így azután minden növendék a geometriától az erkölcsstanig hét év alatt rendszeresen elvégzi objektív haladását, amelynek annyi sok századra volt szüksége, hogy az emberiség önkéntelenül elvégezze.<sup>565</sup> [136]

Ennek a rendszeres tudományos képzésnek a tartama alatt tovább folyik az esztétikai nevelés. Ekkor tanulják a növendékek a nyelveket is, hogy a nyugati nemzetek költői olvasmányaival megismerkedjenek, a görög és római irodalmakkal is, melyek értelmi és társadalmi fejlődésünk ősforrásai; de mindezt külön tanítómester nélkül kell elvégezniök (mais toujours sans aucun maître spécial).<sup>566</sup> A hanyag vagy engedetlen tanulók büntetései: házi dorgálás, nyilvános megszégyenítés (la blâme public) a Humanitás templomában, végső esetben időleges vagy örökös társadalmi kiközösítés (l'excommunication sociale temporaire ou perpétuelle). Mert nem kivétel nélkül minden ember érdemi meg a társadalomhoz tartozást. Vannak paraziták,<sup>567</sup> súlyos tehertételei a pozitivista vallásközösségnek. Ezek nem számítanak. Vannak náluk értékesebb állatok, lovak, kutyák.

#### 47. A tudományok hierarchiája.

Ez a kifejezés Comte-nál a pozitív tudományok sorrendjét jelenti, melynek megállapításában két elvnek kell érvényesülnie: egy „dogmatikus”<sup>568</sup> és egy „történeti” elvnek. Az első azt követeli, hogy a tudományokat egymástól való függésök (feltételezettségök) szerint rendezzük el és sajtátsuk el, mely sorrendben mindegyik tudomány a megelőzőn alapszik és a reá következőt előkészíti. Azok a tudományok, melyek egyszerűbb jelenségekkel foglalkoznak, megelőzik azokat, melyeknek bonyolultabb jelenségek és tünemények a tárgyai. A második elv azt jelenti, hogy a tudományokat tényleges kialakulásuk időrendje szerint vegyük birtokba, a régiebbektől az újabbak felé haladva. E két elv kell, hogy fedje egymást, s kifejezésre juttassa az egyéni és kollektív fejlődés eredményét. E szerint következnek egymásután a matematika, a csillagászat, a fizika, a kémia, a biológia, a társadalomtan (erkölcsstan). Az utolsó két évben mint „költői kiegészítést” tanulhatják a növendékek, ha úgy tetszik nekik, a két klasszikus nyelvet is. [138]

Az alapvető tudomány, melynek megtanulására két esztendőre szán bölcseleink a *matematika*, melynek tüneményei legáltalánosabbak és legegyszerűbbek, és ennél fogva minden ésszerű tudományos nevelés kiinduló pontjai. Absztrakt ága a számtan, konkrét ága, mely amattól függ, a geometria és mechanika.<sup>569</sup> A matematika kiegészítése és alkalmazása a *csillagászat*. Logikai szempontból a természet egyetemes tüneményeinek legtökéletesebb típusát mutatja. Nagy jelentősége főleg abban van, hogy természettudomány is, absztrakt tudomány is egyszerre. Legtávolabb áll a teológiai és metafizikai állásponttól. Sehol másutt nem lehet a jelenségeket visszavezetni egy legmagasabb törvényre. (Lévy-Bruhl<sup>570</sup>). A szervesen világ

<sup>565</sup> Catéchisme positivists. Exposition de la Religion Universelle – Paris, 1852, 245. p.

<sup>566</sup> E sorok nyilván arra vallanak, hogy a görög és latin klasszikusokat fordításokban akarja Comte megismertetni. „Ils feront maître accessoirement dans les deux dernières années de l'initiation philosophique, l'étude spontanée des nos deux principales langues anciennes, à titre de complément poétique, lié d'ailleurs aux théories historiques et morales dont le prolétariat sera alors occupé. – vö. Système de politique positive I. – Paris, 1851, 176–177. p.

<sup>567</sup> [élődsdi, ingyenélő, naplopó].

<sup>568</sup> [itt terminus technikus; Comte meghatározását ismerteti Fináczy].

<sup>569</sup> [a fizikának a makroszkopikus testek mozgásával foglalkozó tudományága/tantárgy].

<sup>570</sup> [Lucien Lévy-Bruhl (1857–1939) – francia filozófus–szociológus, etnológus és antropológus – filozófiát tanult (a német bölcselet és a kantianus eszmék iránt érdeklődik) Párizsban, ezt követően másfél évtizeden át vidéki középiskolákban tanított; a pozitivista filozófia felé fordul (1890), Émile Durkheim (1858–1917) hatására a filozófiát a szociológiával cserélte fel; a párizsi egyetemen tanított (1896); visszavonulásáig az egyetem a modern filozófiai tanszékét vezette (1904–1927); a kultúra és a vallás őstörténetét megérteni akaró törekvései kapcsán dolgozza ki a primitív gondolkodás fogalmát, amely meggyőződése szerint az archaikus társadalmak totemisztikus, pre-vallásos világában élő emberét jellemzi, elsősorban ausztráliai etnológiai anyagra támaszkodik – műveiből: Les fonctions mentales

megismerésének tudományai: a *fizika* és *kémia*. Mindkettő analitikus tudomány, mindkettő előkészít az ember és az emberiség tanulmányára, a biológiára és szociológiára. A fizikában az a nehézség forog fenn, hogy heterogén<sup>571</sup> részekből áll s nincs kilátás, hogy ezek egységre volnának hozhatók (Comte nem ismerte az azóta végbement fejlődést), a kémia ellenben a molekulák<sup>572</sup> szerkezetéig hatol, vagyis mélyebbre, mint a fizika, de csak filozófiai irányítás mellett, mert különben e tárgy tanulmánya csak empirizmusra<sup>573</sup> vezet, vagy pusztán nomenklatúrává<sup>574</sup> válik. Az élő természettel, az élő egyedekkel, első sorban az emberrel ismert meg a *biológia*, mely az előbbieknél magasabb rangot foglal el logikai teljességénél és tudományos jelentőségénél fogva. Benső kapcsolatban van az anatómiával<sup>575</sup> és fiziológiával.<sup>576</sup> Jelenségei a legbonyolultabbak, s ezért nem tűri meg a számítást. Csak megfigyeléssel (kísérlettel) és az összehasonlítás módszerével közelíthető meg. Legelső végével határos a „szervetlen” tudományokkal (amelyek a vegetatív élet<sup>577</sup> fizikai és kémiai jelenségeit tárgyalják), csúcsával (a szellemi funkciókkal) a legmagasabb tudományt, a szociológiát érinti.

Valamennyi pozitív tudomány koronája a *szociológia*. Voltaképpen az egész köznevelés minden fokozata a társadalmi tudományt szolgálja, arra készít elő, abban ormollik.<sup>578</sup> A szociológia a társadalmi jelenségek törvényeit keresi; megállapítja a morál és a politika alapelveit az egész emberiséggel vonatkozásban. „A kozmológia a pusztán anyagiság törvényeit állapítja meg. A biológia ezen az alapon a vitalitás<sup>579</sup> elméletét<sup>[139]</sup> szerkeszti meg. Végül a társadalomtan e kettős alaphoz alárendeli a kollektív lét tulajdonképpeni tanulmányát.” A társadalomtan két része van: a statika<sup>580</sup> és a dinamika. Amaz vonatkozik a társadalmi elemeknek egymáshoz való viszonyára, melynek a teljes szolidaritásban<sup>581</sup> kell megnyilvánulnia (a hatalmi rendben és a politikai intézmények terén). A dinamika a társadalom haladó mozgását vizsgálja, s kimutatja, hogy a társadalmi állapotok mindegyike szükségképp eredménye a megelőzőnek és megindítója a következőnek, s hogy valamennyi állapot és fokozat megfelelő korlátok közt (talaj, klíma,<sup>582</sup> faj) organikus tökéletesedést hoz létre értelmi és erkölcsi tekintetben egyaránt.

A pozitív tudományokat ebben a rendben kell elsajátítani Comte növendékeinek. E tanulmány tisztán absztrakt, elméleti. Az alkalmazott (leíró) tudományok – mint például az állattan, a növénytan, az ásványtan, a földtan, a földrajz stb. – nem részei a hierarchiának. A pozitív tudományok ismerete fogja az ifjút alkalmassá tenni a társadalmi élet végcéljának, a lelkek teljes harmóniájának, a teljesen érdektelen és önzetlen emberszeretetnek, (melynek csirái a velünk született szimpatikus<sup>583</sup> érzelmekben rejlenek) ésszerű belátására.

---

dans les sociétés inférieures (1910); La mentalité primitive (1922); L'âme primitive (1927); Le surnaturel et la nature dans la mentalité primitive (1931); La mythologie primitive (1935); L'expérience mystique et les symboles chez les primitifs (1938)].

<sup>571</sup> [nem egynemű elemekből áll; egymástól elütő, egymással össze nem férhető].

<sup>572</sup> [az anyagnak a kémiai sajátosságokat még megőrző legkisebb része].

<sup>573</sup> [az érzéki tapasztalatot ismereteink kizárólagos forrásának tekintő, az elméleti általánosítás és a tudományos absztrakció (elvonás, elvonatkoztatás) szerepét lebecsülő tan; csak a tapasztalati tényeket elfogadó, vagy figyelembevevő szellemi magatartás].

<sup>574</sup> [valamely tudományban, szakterületen használt szakkifejezések összessége; nemzetközileg elfogadott, egyértelmű szabályokra alapított elnevezési rendszer].

<sup>575</sup> [bonctan; az élő test szerkezetét bemutató tudomány/tantárgy].

<sup>576</sup> [élettan; az élő szervezet működését kutató tudomány/tantárgy].

<sup>577</sup> [az egyedi élet fennmaradást szolgáló, többnyire az akartól független működésű élő szervrendszer (vegetatív idegrendszer)].

<sup>578</sup> [kicsücsösodik, kiteljesedik].

<sup>579</sup> [az élet jelenségeit, az életfolyamatokat a szervezetben meglévő anyagi energiáktól független, nem anyagi természetű életerő működésével magyarázó elmélet].

<sup>580</sup> [a nyugalmi állapottal foglalkozó résztudomány].

<sup>581</sup> [közös, kölcsönös kötelesség- és segítségvállalás; összetartás közös érdek alapján].

<sup>582</sup> [égghajlat].

<sup>583</sup> [szimpatikus érzelmek: velünk született, a belső szabályozó rendszerhez (a vegetatív idegrendszer működéséhez) kapcsolódó érzelmek].



## 48. Tanulságok.

Comte gondolatrendszerének ellenmondásai nyilvánvalók. Bölcselőnk egy új világnézetet akar megteremteni, mely ne legyen sem teológiai és sem metafizikai jellegű, de azért maga is dogmatikus vallásrendszerbe foglalja a pozitivizmus tanait s zárt testülettel biztosítja fennmaradásukat, sőt a szervezetet, nemkülönben az egész kultuszt, a papságot és a templomokat a katolicizmustól veszi át. „Vallását – mondja egyik magyarázója – majdnem neokatolicizmusnak lehet nevezni.” A pozitívista vallás lényege a Nagy Lénynek (az emberiség és az emberiség istenített eszményének) odaadó áldozatos szolgálatában áll, az emberiségen nemcsak a most élő, hanem a meghalt embereknek összességét is értve (szubjektív és objektív létezés). A kultusz középpontja az imádság (naponként háromszor). Minden embernek vannak őrangyalai s minden ember kilenc „szociokratikus” szentséget vesz fel. Minden templomban van a Grand-Étre-nek egy szobra (harmincéves nő, aki kisdéd fiát karjaiban tartja). Minden hétnek <sup>[140]</sup> egy napján valamely társadalmi erényt ünnepelnek, vagy egy nagy emberről emlékeznek meg. A papi rendnek két fokozata van: a noviciátus végeztével az első fokozatba lép be 35 éves korában az egyén, de akkor is csak helyettes pap (vikárius) lesz, s csak 45 éves korában válik igazi pappá. A papnak teljesen le kell mondania a világi hatalomról és vagyonról, de köteles megházasodni. Évi jövedelmét a köztől kapja. Az egész „egyházat” a Párisban lakó Grand Prêtre kormányozza s alatta négy nagyobb papi előjáró működik stb.

Nem kell mondanunk, hogy ezeknek az elgondolásoknak, melyekre Platón társadalmi elmélete szembetűnő hatással volt, ma már csak történeti jelentőségük van, már csak azért is, mert Comte értékrendszerében semminemű új mozzanat nem található fel. Az egész úgynevezett pozitív morál alig különbözik a keresztény moráltól. Nagy tévedés az utóbbit önzésre vezető erkölcsstannak minősíteni. Krisztus nemcsak az egyes emberért halt meg, hanem az egész emberiségért ontotta véré, s az egész emberiségnek mutatta meg a kiengesztelés, megbocsátás és irgalmasság útjait, az abszolúte önzetlen áldozathozatalnak a kötelességét (nihil inde sperantes).<sup>584</sup> Nemcsak az egyes embernek, hanem az egész mérhetetlen társas közösségnek üdvözülését munkálta Krisztus, nemzetiségre, fajra, nemre és rangra való tekintet nélkül.<sup>585</sup>

De nem folytatjuk az egész rendszer bírálatát. Célunkhoz képest elegendő megállapítanunk, hogy elméleti és gyakorlati szempontokból jogos kritika érheti azt a nevelést is, melynek körvonalait Comte megrajzolta. Sarkalatos tévedését a lélektani menetben kell keresnünk. Comte, mint ismeretes, a pszichológiát nem tekinti igazi önálló pozitív tudománynak. A megvetésnek egy nemével beszél róla. Legfeljebb a biológia, (ill. fiziológia) egyik ágát látja benne. Amit a lélektan helyébe tesz, nem más, mint frenológia,<sup>586</sup> s ennek az a tanítása, hogy az emberi agynak három főtájéka van: a vágyak, az érzelmek és az értelem tájékai, s az utóbbi két alosztályainak, az elmélkedésnek és megfigyelésnek tájékai. Nem lehet ezek után csodálnunk, hogy bölcselőnk ezekből a Gall-féle hipotézisekből<sup>587</sup> kiindulva, mintegy különválasztja a lélek értelmi és érzelmi tényezőit, s ezt a felfogását a gyermek lelki fejlődésére is átviszi.

<sup>584</sup> [akik ezért semmit nem vár el cserébe; önzetlenül].

<sup>585</sup> [utalás Pál apostol Rómabeliekhez írt levelére is, például: „... nem szégyenlem a Krisztus evangéliomát; mert Istennek hatalma az minden hívőnek idvességére, zsidónak először meg görögnek.” – Rom. 1,16; „Dicsőség pedig, tisztesség és békesség minden jót cselekedőnek, zsidónak először meg görögnek: Mert nincsen Isten előtt személyválogatás” – Rom. 2,10–11; „Istennek igazsága pedig a Jézus Krisztusban való hit által mindazokhoz és mindazoknak, a kik hisznek. Mert nincs különbség, Mert mindnyájan vétkeztek, és szűkölködnek az Isten dicsősége nélkül. Megigazulván ingyen az ő kegyelméből a Krisztus Jézusban való váltság által,” – Rom. 3,22–24; „Mert nincs különbség zsidó meg görög között; mert ugyanaz az Ura mindeneknek, a ki kegyelemben gazdag mindenekhez, a kik őt segítségül hívják.” – Rom. 10, 12 – minden fenti idézet forrása: Szent Biblia azaz Istennek ó és új testamentomában foglaltott egész Szent Írás – Magyar nyelvre fordította Károli Gáspár].

<sup>586</sup> [koponyatan – a koponya alakja és a szellemi képességek, az erkölcsi tulajdonságok közötti összefüggést kereső elméletre épülő vizsgálódás].

<sup>587</sup> [feltevés, feltételezés – Franz Joseph Gall (1758–1828) – német orvos–anatómus és pszichológus, a koponyatan egyik ismert képviselője].

Lehetetlen <sup>[141]</sup> úgy elkülöníteni a gyermek érzelmeit egyfelől s értelmi fejlődését másfelől, ahogyan bölcslőnk elgondolja s ennél fogva lehetetlen az esztétikai nevelés és az értelmi képzés közt bármilyen, ha még oly burkoltan elgondolt választóvonalat emelni, aminő a pozitivisták nevelés rendjében élénk táru. Ennek a hibának szerves volta még feltűnőbbé válik, ha szem előtt tartjuk, hogy Comte a művészeti kiképzés nagyobb részét a 14 év elé helyezi, mikor a gyermeknek a művészeti neveléstől várható emberi szolidaritás iránt még nagyon kevés az érzéke és hajlandósága; hogy továbbá az egész családi oktatás a maga esztétikai elemeivel külön tanítók nélkül folyik s így a növendék életének egy nagy szakát teljesen alkalmoszerű, vagyis tervtelen és rendszertelen foglalkozásokkal tölti el. Hiszen a 14. életévéig analfabétának<sup>588</sup> kell maradnia. Hogy a tudományos képzés csekély időtartama (hetenként egy előadás) mennyire elégtelen a pozitív tudományok elsajátítására, s hogy e tudományok lényegébe, szellemébe és rendszerébe (Comte szerint „filozófiájába”) való behatolás mennyivel érettebb elméket kíván, mint amellyel Comte tanítványai e korban rendelkezhetnek, bizonyításra nem szorul. S milyen illúziókat<sup>589</sup> kerget bölcslőnk, midőn a köznevelést a maga nehéz szaktudományaival elsősorban a proletárok<sup>590</sup> osztályának szánja, mely – ő szerinte – éppen azért lesz képes ezeket az elvont, elméleti ismereteket elsajátítani, mert legkevésbé ronthatta meg józan ítéletüket a teológiai és metafizikai észjárás káros hatása.

Mégis van Comte pozitivisták nevelésének néhány nagyra-becsülhető tanulsága.

Egyik az, hogy az a kollektív nevelés, melynek ő szószólója, vagyis a társas közösség érdekében folyó nevelés, ment minden anyagságtól és önző érdektől s kizárólag lelki egyesülésre, a közlélek összhangjára, a legfenségesebb eszményi célra irányul. A Marx<sup>591</sup> ideológiájával<sup>592</sup> eltelt pedagógusok sohasem fognak Comte-ra hivatkozhatni, aki a nő feladatát csakis a család-

<sup>588</sup> [írástudatlan; írni-olvasni nem tudó; műveletlen].

<sup>589</sup> [alaptalan remény, csalóka ábránd, önálltatás, önámítás].

<sup>590</sup> [munkás].

<sup>591</sup> [Karl Heinrich Marx (1818–1883) – német filozófus, közgazdász, szociológus; a szocialista munkásmozgalom elméletének egyik kidolgozója, a marxizmus névadója – a trieri gimnázium után a bonni és a berlini egyetemen jogot, történelmet és filozófiát tanul; doktorál ógörög nyelven, Démokritosz és Epikürosz természetfilozófiájának különbözőségéről (1841); az ifjúhegelianusokhoz (ifjúhegelianusok: Hegel iskolájának baloldali polgári radikális szárnya pl. Bruno Bauer – 1809–1882, David Friedrich Strauss – 1808–1874, Ludwig Feuerbach – 1804–1872, Karl Neuwercck, Arnold Ruge – 1803–1889, Hermann Franck – 1802–1855, Max Stirner – 1806–1856, August von Cieszkowski – 1814–1894, Karl Schmidt – 1819–1864, Edgar Bauer – 1820–1886 stb.) csatlakozik Berlinben, akik Georg Hegel filozófiájából kísérlelnek meg ateista és forradalmi következtetéseket levonni; a porosz állam számára nemkívánatosak nézeteik, törekvéseik; e tényekkel szembesülve, diplomája megszerzése után, lemondott az egyetemi karrierrel kapcsolatos terveiről; néhány radikális Rajna-vidéki polgári baloldali hegelianussal együtt Kölnben Rheinische Zeitung névvel ellenzéki lapot alapít (1842 eleje); Kölnbe költözik és a lap főszerkesztője lesz; betiltják a lapot (1843); a hatóságokkal való folyamatos konfliktusai miatt Németország elhagyására kényszerül; a gazdaság kérdéseket elmélyültebb tanulmányozásába kezd; Párizsban költözik (1843), ahol Deutsch-französische Jahrbücher címmel radikális kiadványt szerkeszt; cikkeiben a hegelii jogbölcselet kritikája során arra az eredményre jut: a forradalmi tömegeknek kell megváltoztatni a dolgok rendjét, nem néhány megvilágosodott értelmiséginek; Friedrich Engelsszel (1820–1895) találkozik (1844. szeptember); kidolgozzák filozófiájuk alapjait; aktív részt vállnak a párizsi forradalmi csoportok életében (1840-es évek); Marxot kiutasítják Franciaországból; Brüsszelbe költözik (1845); Engelsszel közösen egy titkos szervezet, a Kommunista Szövetség tagjai lesznek (1847 tavasz), felkérésükre Engelsszel megszerkesztik a szövetség manifesztumát, a későbbi Kommunista kiáltvány című dokumentumot (1848. február); a februári franciaországi forradalom kitörésekor visszatér Párizsba (1848. február), majd Németországba, Kölnbe utazik, ahol a Neue Rheinische Zeitung főszerkesztője; forradalom leverése után a sajtó útján elkövetett bűncselekmények és a kormány elleni fegyveres ellenállásra való felhívás vádjával bíróság elé állítják; kiutasítják a német területekről; visszatért Párizsba, miután onnan is kiutasítják, Londonba megy, és élete végéig ott él; Londonban nyomorog a családjával, újságokba ír, közgazdaságtannal foglalkozik; Berlinben megjelenik A politikai gazdaságtan bírálatahoz című műve, amely értékelméletének első összefüggő tárgyalását és pénzelméletét tartalmazza (1859), ez a könyv A tőke című műve előmunkálatának tekinthető, annak alapkérdéseit tárgyalja; megalakul a Nemzetközi Munkásszövetség, az I. Internacionálé (1864), fontos szerepet vállalt benne, ő az Alapító Üzenetnek, a szervezeti szabályzatának, s több kiáltványának szerzője; kiadja A tőke első kötetét (1867); az I. Internacionálé székhelyét előbb New Yorkba helyezi (1872), majd a szervezet feloszlik (1876); bekapcsolódik Németországi Szociáldemokrata Párt szervezőmunkába (1875) – műveiből: Oekonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844; Thesen über Feuerbach (Ludwig Andreas von Feuerbach (1804–1872) – német filozófus és antropológus) (1845); Die deutsche Ideologie (1845–1846); Manifest der Kommunistischen Partei (1848); Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie (1857–1858); Zur Kritik der politischen Oekonomie (1859); Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie I. (1857), II. (1885), III. (1894); Der Bürgerkrieg in Frankreich (1971); Kritik des Gothaer Programms (1875)].

<sup>592</sup> [valamely történeti korszak, társadalmi csoport, politikai párt stb. által vallott eszmék, nézetek, fogalmak egységes rendszere, amely különféle formákban (pl. filozófiában, művészetben, a politikai vagy erkölcsi nézetekben stb.) jut kifejezésre; az ember beállítódását és ezzel magatartását befolyásolja, szabályozza].

ban keresi, a politikai egyenlőség tanításai ellen hevesen tiltakozik (mert szerinte az emberek sohasem lehetnek egyenlők vagy egyenlő értékűek), a népfenség dogmáját, mely csak zsarnokságot szül, minden anarchia forrásának tekinti, a pénz eltörlését, a nagytőke megszüntetését, a munka egyenlő javadalmazását, <sup>[142]</sup> a házastársak válásának megkönnyítését, és a magánvagyon megszüntetését abszurdításoknak<sup>593</sup> mondja, mintha bizony – úgymond – ez a képtelen utópia tartósan orvosolhatná a bajt (comme si cette absurde utopie pouvait du reste apporter au mal aucun remède durable). Nem ezekre kell nevelni a fiatal nemzedéket, hanem embertársaiért való áldozathozatalra, az emberiség megnemesítésének magasztos erkölcsi feladatára.

Egy másik tanulság (részint pozitív, részint negatív) a tudományok úgynevezett hierarchiájában rejlik. Más helyen<sup>594</sup> utaltam rá, hogy a pozitív, (exakt) tudományoknak Comte ajánlotta anyaga és sorozata lényegében azonos azzal, amelyet Diderot-nak az orosz cárné<sup>595</sup> számára készített közoktatásügyi tervezetében találunk, s hogy Comte ennek a munkálatnak idevágó részeit ismerte s hierarchiájának koncepcióját onnan vette. E gondolati átvétel dacára rendkívüli jelentősége van a Comte részletesen kidolgozott tudományrendszerének az oktatás anyagának kiszemelése és elrendezése kérdésében. Didaktikai szempontból eléggé nem méltatható tény, hogy Comte minden jó tantervnek lényegét a művelődési elemek szoros kapcsolatában, egymást feltételező egymásutánjában s felfelé haladó voltában felismerte. A természettudományok tantervi szerkezete ma sem lehet más, mint amelyet a szervetlen világtól a szervesig, az egyszerűbb jelenségektől az összetett jelenségekig való haladás elve követel. Emellett észbe kell venni, hogy amikor Comte alapvető művét megírta, a Nyugat-Európa-i középfokú iskolázás még mindig szembetűnő túlnyomósággal a klasszikus nyelveken és a matematikán nyugodott, s nyoma sem volt komolyan számba vehető fizikai, kémiai, biológiai tanulmányoknak. A hiba, melyet Comte, mint tantervalkotó elkövetett, csak az volt, hogy bár kifejezetten hangsúlyozza az esztétikai képzésnek a felső fokon való folytatását, mégis az exakt tárgyak s csakis azok szolgáltatják nála az értelmi nevelés (a rendszeres oktatás) eszközeit s majdnem csakis ezektől a tanulmányoktól várja az ember és az emberiség megismerését, a társadalmi problémák megoldását, a helyes értelemben vett szociológia kialakulását, a társadalmi rend és haladás megvalósítását, anélkül, hogy <sup>[143]</sup> rendszeres irodalmi és történelmi tanulmányok szükségességére s az általa nagyra becsült klasszikus kultúrához vezető görög és latin nyelvnek rendszeres tanulmányára gondolna. A tantervi szimultaneitást egyáltalán nem nézi, csakis az egymásután, a szukcesszió érdekli. A hét esztendő mindegyikében kizárólag csak egy tantárggyal foglalkozik a növendék, holott maguknak a pozitív tudományoknak kapcsolata és egymásutánisága a párhuzamos tárgyalás szükségességét is megkívánja. Comte tanterve így egyoldalúvá válik. Nincs egyensúlya. Nincs, mivel elhárítsa azokat a veszedelmeket, melyek a specializálásból<sup>596</sup> erednek, holott éppen bölcselőnk jelöli meg a részlettudást, az elszigetelt ismeretet az értelmi anarchia főforrásának, az Esprit d'Ensemble<sup>597</sup> legnagyobb akadályának

Végül, Comte nevelő gondolkodásának még egy értékes vonásáról lehet beszámolnunk. Maga mondja több helyütt, helytelenítő hangsúlyozással, hogy századokon át csakis az értelem művelésére irányult az oktatás, s hogy az ő társadalomtanában, ill. pedagógiai rendszerében foglalják el először megillető helyöket az érzelmek. Bár e téren ragyogó elődje volt

<sup>593</sup> [képtelenség, lehetetlenség].

<sup>594</sup> Fináczy Ernő: Francia középiskolák múltja és jelene 69. p. – Újkori neveléstört. 105–109. p.

<sup>595</sup> [II. (Nagy) Katalin (Екатерина II Великая – 1729–1796) – 1762-től haláláig Oroszország uralkodója, cárnője – Diderot: Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie ou d'une éducation publique dans toutes les sciences – 1775–1776 („Állami iskolarendszer terve az orosz kormány számára” – itt az „université” szó a teljes iskolarendszert jelenti)].

<sup>596</sup> [a művelődés, kiművelés valamire való szorítókozása, korlátozása; szakosodás; sajátos szakterületre tagozódás].

<sup>597</sup> [Comte sajátos megnevezése, kifejezése – magyarul körülbelül: „az együttléttel lelke, szelleme; a közösségi szellem, lélek; közös szellem, lélek”].

(Rousseau-ban), mégis elismerhetjük bölcseleink megállapításának igazságát és jelentőségét. Mert noha érzelmeket tanítani nem lehet, az oktatás keltette érzelmek azok, melyek az elméleti igazságokat kell, hogy megtelítsék, áthévítsék, indításra készítsék, ellenkező esetben az ismeretek hidegen és hatástalanul vesztegelnek a tudatban, s az erkölcsi végcélt tette sarkallóan sohasem szolgálhatjuk. Az altruizmushoz<sup>598</sup> nemcsak az értelemnek, hanem első sorban az érzelmeknek kiműveltsége kívántatik.

#### 49. Mill, John Stuart (1806–1873)

fiatalabb éveiben<sup>599</sup> rajongó híve volt Comte-nak. Később több lényeges kérdésben<sup>[144]</sup> (például abban is, hogy a lélektant a pozitív tudományok közé sorolta) szembenőően eltávolodott tőle, sőt lassan érlelődő ellenzéki álláspontja végre is oly méreteket öltött, hogy 1864-ben a legelőkelőbb angol folyóiratok egyikében (a Westminster Review-ban) mestere kiválóságának elismerése mellett, igen súlyos kritikával illette annak műveit. Mégis bizvást állíthatni, hogy Mill mindvégig a pozitívizmus eszmekörében mozgott: nemcsak a XVIII. század felvilágosodásában gyökerező szabad gondolkodása, nemcsak empirizmussal telített ismeretelméleti felfogása sorolja e körbe, hanem az is, hogy Comte elméletének két alapvető vonását fenntartás nélkül magáévá tette: egyik a francia bölcseleink a társadalom szerkezetéről és fejlődéséről való tanítása, mely szerint különbséget kell tennünk a társadalom statikája és dinamikája közt, a másik a történelmi és szellemi fejlődésnek hármass fokozata (teológiai, ontológiai = metafizikai és fenomenológiai<sup>600</sup> = pozitív fokozat).

Bölcseleink végleges etikai álláspontja az, hogy az emberi élet célja a boldogság (mentől több embernek mentől nagyobb boldogsága). Minden más, az erény is, a vallás is csak eszköz ennek a célnak a szolgálatában. Ebből következik, hogy cselekedeteink értékét az a hatás dönti el, melyet az egyéni és társadalmi organizmusban<sup>601</sup> kiváltanak. Embertársainknak teljes önzetlenséggel hasznukra lenni, hogy boldogságukat előmozdítsuk, életünk legfőbb erkölcsi feladata, melyre az egyént már gyermekkorában elő kell készíteni.

Nem lehet elég nagy fáradságot fordítanunk arra, hogy kialakítsuk (a gyermek) magatartását és kifejlesszük benne azt a vágyat, hogy tetteleg hasznára legyen másoknak és a világnak, függetlenül a jutalomtól és bármely személyes tekintettől (of being useful to others and to the world, by the practice, independently of reward and every personal consideration), s hogy a megszabott kötelességek határain

<sup>598</sup> [önzetlenség, áldozatkészség].

<sup>599</sup> [Jonh Stuart Mill életének adataiból – apja közigazdász–történész, anyja filozófus; otthon tanul, nevelésében jelentős szerepe van Jeremy Bentham (1748–1832) utilitarista filozófus nézeteinek, tanácsainak; a többi gyerekektől teljesen elszigetelten nevelik; Franciaországba utazik, hogy ott különböző tanulmányokat végezzen és tökéletesen elsajátítja a francia nyelvet (1820–1821); első publikációi (1822); létrehozta az Utilitarista Társaságot (1823–1826); a Kelet-indiai Társaság alkalmazottja (1823–1858); képviselőnek választják Anglia parlamentjébe (1856); liberális politikus; rektor a St. Andrew egyetemen (1865/1866 és 1867/1868) – műveiből: A System of Logic (1843); Essays on Some Unsettled Questions of Political Economy (1844); Principles of Political Economy, with Some of Their Applications to Social Philosophy I–II. (1848); Dissertations and Discussions (1859); A Few Words on Non-intervention (1859); On Liberty (1859); Thoughts on Parliamentary Reform (1859); Considerations on Representative Government (1861); Utilitarianism (1863); Auguste Comte and Positivism (1865); Inaugural Address at St. Andrews – Rectorial Inaugural Address at the University of St. Andrews, concerning the value of culture (1867); England and Ireland (1868); The Subjection of Women (1869); Autobiography of John Stuart Mill (1873); Three Essays on Religion (1874)] Források: J. St. Mill művei közül: Inaugural Address, delivered to the University of St. Andrews – London, 1867; Autobiography – London, 1873; Auguste Comte and the Positivism – London, 1866<sup>2</sup>; Nature, The Utility of Religion and Theism – London, 1874 – vö. H. Taine [Hippolyte Adolphe Taine (1828–1893) – francia kritikus, irodalomtörténész.]: Le positivisme anglais – Paris, 1864; Alex. Bain: John St. Mill – London, 1882; Samuel Saenger [Samuel Saenger (1864–1944) – professzor a heidelbergi és a freiburgi egyetemeken (1908–1933)]: J. St. Mill. Sein Leben und Lebenswerk – Stuttgart, 1901; Un type d'éducation intellectuelle (John Stuart Mill) – L'Année pédagogique, 1912. évf. 97–114. p.

<sup>600</sup> [a közvetlenül észlelhető sajátosságok és ezekre irányuló leíró jellegű kutatás, amely mélyebb(?) összefüggések feltárásától tartózkodik – itt: terminus technikus].

<sup>601</sup> [szervezet, rendszer].

túlmenő, pozitív erényt lásson mindebben. Semmiféle erőfeszítést nem kell kímélni, hogy az Emberiségnek szánt szolgálatok útján társítást (to associate) létesítsünk a növendék öntisztelete és mások tisztelete iránt való vágya közt.<sup>602</sup>

Valaki ebből azt következtethetné, hogy a társadalom valamennyi tagjának egy és ugyanazon módon kellene <sup>[145]</sup> gondolkodnia. Ez az egyéniség elsikkadását jelentené. Mill sokkal erősebben, mint Comte, hangsúlyozza azt, hogy minden uniformitás<sup>603</sup> halála a fejlődésnek. A társadalom haladása, vagyis helyes dinamikája a nagy emberek érvényesülésétől függ, akiknek eredetiségét, önállóságát, minden nevelés kell, hogy kímélje és fejlődéseket lehetővé tegye. A nevelés ezt megteheti, mert hatalmának nincs határa. Nincs egyetlen természetes hajlamunk, melyet a nevelés ne volna képes korlátozni és – ha szükséges – használaton kívül helyezéssel semmivé tenni.<sup>604</sup>

## 50. A szabadelvű nevelés.

Az emberiség boldogságára és szolidaritására irányuló nevelést, mint ahogy Mill elgondolja, nem szabad pusztán külső hasznossági célszolgálatokban állónak tekinteni, hanem olyanoknak, mely meg akarja nemesíteni és szépíteni emberi természetünket, s az emberiséget az élete munkájához szükséges testi és szellemi készségekkel akarja ellátni. Ezt a feladatot Mill nem az egyetemes társas közösség álláspontjáról nézi, miként Comte (aki mindig népnevelésről beszél), hanem az úri embert, a szó nemes értelmében vett gentlemant<sup>605</sup> tartja szem előtt. Éles különbséget tesz az önzetlen, vagyis a „liberális” és a különleges (szakszerű) nevelés közt, s amarról részletes tervet ad a St. Andrews-ban levő skót egyetemnek egy megnyitó ünnepén tartott híres alkalmi beszédében.<sup>606</sup> Ennek az ún. liberális nevelésnek céljával azt tűzi ki, hogy minden nemzedék adja át a maga elődeitől vett műveltségét a fiatalabb nemzedéknek, hogy ez legalább is megőrizze, de lehetőleg fel is emelje ennek a műveltségnek színvonalát. Kérdés, általában milyen művelődési elemek méltók erre az áthagyományozásra s mindegyikük mennyiben járul hozzá az egyéni lélek tökéletesítéséhez és a faj érdekeinek kielégítéséhez (to the improvement of the individual mind and the benefit of the race). Az emberek nem születnek orvosoknak, kereskedőknek vagy iparosoknak; mielőtt azokká válnak, embereknek kell lenniök, és ha (általában) rátermett és fogékony (capable and sensible) emberekké tesszük őket, majdan rátermett és fogékony ügyvédeké vagy orvosokká fogják magukat kiképezhetni. <sup>[146]</sup>

A művelődés anyagának két főága van: tudomány és irodalom (sciences and literature). Amaz megtanít a gondolkodásra; emez megtanít arra, hogy gondolatainkat kifejezzük. De mivel az idő rövid, nagyon gazdaságosan kell az anyagot kiválasztani. Modern nyelveket például az iskolában lehetetlenség megtanulni, azért nem is szabad őket a tantervbe felvenni. Történelemnek és földrajznak középfokú iskolákban való tanítása képtelenség (absurdity). A tényeket könyvekből is meg lehet ismerni, a tények kritikája az egyetemre való.<sup>607</sup>

<sup>602</sup> Aug. Comte and the Positivism – 146–147. p. [John Stuart Mill: Auguste Comte and the Positivism – London, 1866<sup>2</sup>, 146–147. p.].

<sup>603</sup> [egyformaság, egyöntetűség].

<sup>604</sup> Util. of Rel. – 82. p. [John Stuart Mill: Nature, The Utility of Religion and Theism – London, 1874, 82. p.].

<sup>605</sup> [mintaszerűen, kifogástalanul viselkedő, a társadalmi szabályokat megtartó ember; udvarias, előzékeny, finom ember; úri ember – John Locke nevelési elméletében, mint nevelési embereszményt írja le; jómódú, középpolgári fiatal férfiak nevelésének eszménye].

<sup>606</sup> [Mill először 1865-ben lesz a skóciai St. Andrew’s University rektora, de itt az 1867-es rektori beszédéről van szó – Inaugural Address at St. Andrews – Rectorial Inaugural Address at the University of St. Andrews, concerning the value of culture].

<sup>607</sup> A régi angol egyetemekről van szó. A bachelor of arts fokozatára készülő hallgatók egy része az egyetemen csak kiegészítette, teljessé tette a középiskolai tanulmányait.

Az irodalmi oktatásnak Mill szerint majdnem egészen a görög és latin tanulmányon kell alapulnia. Bölcselőnk nem tud betelni nevelő értékök magasztalásával. Alaki és tárgyi képzés szempontjából utolérhetetlenek és pótolhatatlanok. Nyelvtanuk maga a logika; íróik művei, az életbölcseesség foglalatjai, a szépség és fenség kiapadhatatlan kútforrásai, a stílus örök mintái. A neohellenizmus lelkes híveinek, Herdernek<sup>608</sup> és társainak dicsőítő szövegait véljük felismerhetni azokban a sorokban, melyekkel Mill a klasszikus irodalomnak hódol.

A régieknek egész törekvésük az volt, hogy azt, amit el kellett mondaniok, a legnagyobb fokú szabotossággal és teljességgel (with the highest degree of exactness and completeness) mondják el, s lelkükhöz a lehető legnagyobb világossággal és élénkséggel (with the greatest possible clearness and vividness) hozzák közelebb... A régiek rövidék és velősek voltak, mert rendkívül nagy gondot fordítottak alkotásaikra; a modern írók majdnem valamennyien bőbeszédűek, mert nem úgy járnak el, mint amazok. A régi nagy írók oly tökéletesen tudtak egy-egy gondolatot kevés szóval vagy mondattal kifejezni, hogy nem kellett nekik semmit sem hozzáadniok; a modernnek, mert nem tudják mondanivalójukat egyszerre világosan és teljesen kifejezni, újból és újból visszatérnek rá, az egyik mondatot a másikra halmozzák, mindegyikkel kissé jobban világítják meg a dolgot, abban a reményben, hogy habár az egyes mondatok nem fejezik ki a teljes értelmet, valamennyi együttvéve elégséges fogalmat ad a tárgyról.<sup>609</sup> [147]

A klasszikus tanulmányoknak ez a rendkívüli megbecsülése, mely némileg ellenkezni látszik a pozitívizmus eszmekörével, nemcsak az angol iskolai hagyományokra vezethető vissza, melyek a beszéd elmondásakor (1867) még teljes épségben voltak, hanem Millnek egészen sajátos, talán példa nélkül való neveltetésére is, melynek részleteit Önéletrajzából ismerhetjük meg. Mill három éves korában már megkezdte a görög nyelvtan tanulását; a negyedik évtől a nyolcadikig már elolvasta görög eredetiben Aiszóposzt,<sup>610</sup> Xenophón Anabázisát, Kürupai-deiáját és Szókratész nevezetességeit, Diogenész Laertiosz<sup>611</sup> néhány fejezetét, Lukianosból<sup>612</sup> szemelvényeket, Iszokratész<sup>613</sup> két beszédét, Hérodotoszt és Platón hat dialógusát. Nyolcadik évében kezdett latinul tanulni. Ettől az időponttól a 12-ik életévéig elolvasta a görög költők közül Homéroszt, Szophoklész,<sup>614</sup> Euripidész<sup>615</sup> és Arisztophanész<sup>616</sup> több darabját, az egész Thuküdidészt,<sup>617</sup> Xenophón Hellenikáit, majdnem az egész Démoszthenészt,<sup>618</sup> Aiszkhinészt<sup>619</sup> és Lüsziaszt,<sup>620</sup> Theokritoszt,<sup>621</sup> Anakreónt,<sup>622</sup> az Antológiának egy részét, Polübiosz<sup>623</sup> néhány könyvét és Arisztotelész retorikáját,<sup>624</sup> – a latin irodalomból Phaedrust,<sup>625</sup> Cornelius Nepost,<sup>626</sup> Julius Caesart,<sup>627</sup> Vergilius Bucolicáit és Aeneisének első hat könyvét,<sup>628</sup> Horatiust az

<sup>608</sup> [Johann Gottfried von Herder (1744–1803)].

<sup>609</sup> Address – 18–19. p. [John Stuart Mill: Inaugural Address, delivered to the University of St. Andrews – London, 1867, 18–19. p.].

<sup>610</sup> [Aiszóposz (Aesopus, Esopus) (Kr. e. ?–6. század eleje?) – görög író].

<sup>611</sup> [Diogenész Laertiosz (Kr. e. III. század?–II. század?) – görög történetíró].

<sup>612</sup> [Lukianosz (120?–180?) – görög filozófus, író; Antiochiai Szent Lukiánosz (250?–312) – egyházatya, vértanú; – Mill a görög író, filozófust olvasta].

<sup>613</sup> [Iszokratész (Kr. e. 436–338) – görög szónok].

<sup>614</sup> [Szophoklész (Sophokles – K. e. 497?–405) – görög drámaíró és tragédiaköltő].

<sup>615</sup> [Euripidész (K. e. 485?–406) – görög dámaíró és tragédiaköltő].

<sup>616</sup> [Arisztophanész (Kr. e. 450–388?) – görög költő, komédiaíró].

<sup>617</sup> [Thuküdidész (Kr. e. 460?–400?) – görög történetíró].

<sup>618</sup> [Démoszthenész (Kr. e. 384–322) – görög szónok, író].

<sup>619</sup> [Aiszkhinész (Kr. e. 389–314?) – görög szónok].

<sup>620</sup> [Lüsziasz (Lysias – Kr. e. 440?–380?) – görög szónok].

<sup>621</sup> [Theokritosz (Theocritus – Kr. e. 305?–260?) – görög költő, filozófus, politikus].

<sup>622</sup> [Anakreón (K. e. 572?–487?) – görög költő].

<sup>623</sup> [Polübiosz (Polybios, Polybius Kr. e. 200?–120?) – görög történetíró].

<sup>624</sup> [Arisztotelész (Kr. e. 384–322) – görög filozófus].

<sup>625</sup> [Gaius Iulius Phaedrus (Kr. e. 15?–Kr. u. 55?) – római meseköltő].

<sup>626</sup> [Cornelius Nepos (Kr. e. 100–25?) – római történetíró].

<sup>627</sup> [Caesar, Gaius Iulius (Kr. e. 100–44) – római hadvezér és politikus, történetíró].

epodusok kivételével,<sup>629</sup> sokat Liviusból,<sup>630</sup> Sallustius,<sup>631</sup> Ovidius Metamorphosisainak nagy részét,<sup>632</sup> Terentius néhány vígjátékát,<sup>633</sup> Lucretius két könyvét,<sup>634</sup> Cicero válogatott beszédeit és retorikai iratait,<sup>635</sup> Quintilianusból több könyvet<sup>636</sup> és az egész Tacitust.<sup>637</sup> Ezekkel az olvasmányokkal párhuzamosan tanult algebrát és mértant, differenciálszámítást<sup>638</sup> (the differential calculus) és a felsőbb mennyiségtan más részeit (other portions of the highest mathematics). Ugyanakkor angol remekírókat is olvasott. Így növekedett fel a gyermek, társak és szórakozások nélkül, egészen elvont gondolatkörben, s anélkül, hogy a boldogságnak egy csekély derúje utat talált volna fogékony lelkéhez. Amit tanult, otthon tanulta, egymagában, könyveiből: apja (James Mill<sup>639</sup>) csak irányította, de szántszándékkal nem segítette. Csak az olyan lángelméjű egyén, aminő Mill volt, bírta el azt a mértéktelen terhet, mely reá nehezedett s tudott oly nevelés mellett, melynek módját és menetét ő maga teljesen elhibázottnak ítélte, utóbb azzá lenni, aminőnek a bölcsélet története ismeri.

John Stuart Mill nem lett volna ízig-vérig pozitivistá [148] gondolkodó (a század közepétől kezdve mindenki őt tekintette az angol pozitívizmus vezérének), ha a pozitív (exakt) tudományok nevelő értéke iránt érzéketlen maradt volna. Szerinte csakis a matematikai és természettudományok vezetnek el az igazsághoz.

Azok a műveletek, melyekkel az igazságra szert tehetünk, vagyis az okoskodás és megfigyelés műveletei tökéletességük legmagasabb fokára a fizikai tudományokban emelkednek. Miként a klasszikus irodalmak a kifejezés művészetének, úgy a természettudományok a gondolkodásnak legtökéletesebb típusait szolgáltatják. A matematika és alkalmazása a csillagászat, meg a természetbölcselet legteljesebb példák az igazságnak okoskodás útján való feltalálására: a kísérleti tudományok (fizika és kémia) pedig legteljesebb példái annak, hogy az igazságot hogyan találjuk meg közvetlen megfigyeléssel... A logika, a matematika és a természettudomány értelmi kiegészítője (intellectual complement of mathematics and physics). Ezek a tudományok a gyakorlatát adják meg annak, aminek elmélete a logika.<sup>640</sup>

A klasszikus tanulmányokon, a reáliákon és a logikán kívül Mill a szabadelvű nevelésnek más tárgyairól is tud, de ezeket csupán érdeklődés miatt, s mintegy ízelítőül kell tanítani, tudományos rendszerezés nélkül, az életre való előkészület okaiból. Ilyenek: az élettan, a lélektan, („a lélek filozófiája”), az erkölcsstan, a politika, a közgazdaságtan, a polgári kötelességek tana, a jogi ismeretek. Különösen fontosnak tartja az egészségtan szabályainak megtanulását, „mert egészségünk elpazarlásával képtelenek leszünk arra, hogy embertársainknak megtegyük azokat a szolgáltatásokat, melyekre jogot formálhatnak.”

Comte követőjének mutatkozik bölcselőnk, midőn az említett művelődési elemeken kívül még pártul fogja az esztétikai képzést is. Ez pedig nem egyéb, mint az érzelmek nevelése (the education of the feelings). Ebben a kapcsolatban főleg a költészet lélekművelő, ihletet fakasztó, felemelő, erkölcsösítő hatását emeli ki.

<sup>628</sup> [Vergilius, Publius Maro (K. e. 70–19) – római költő].

<sup>629</sup> [Horatius, Quintus Flaccus (Kr. e. 65–8) – római költő – epodus: a lírai költeményeknek egyik fajtája, melynek külső alakját illetőleg jellemző, hogy mindig egy-egy hosszabb sorra egy-egy rövidebb – utóvers – következik].

<sup>630</sup> [Livius, Titus Livius (Kr. e. 59 –K. u. 17) – római történetíró].

<sup>631</sup> [Sallustius, Caius Crispus (Kr. e. 86?–35?) – római történetíró és politikus].

<sup>632</sup> [Ovidius, Publius Naso (Kr. e. 43–Kr. u. 17 vége vagy 18) – római költő – Metamorphoses (Átváltozások) – 15 verskönyv].

<sup>633</sup> [Terentius, Publius Afer (Kr. e. 195?–160) – római vígjátékíró].

<sup>634</sup> [Lucretius, Carus Titus (Kr. e. 96?–55) – római költő].

<sup>635</sup> [Cicero, Marcus Tullius (Kr. e. 106–43) – római szónok, filozófus].

<sup>636</sup> [Quintilianus, Marcus Fabius (Kr. u. 30?–100?) – római nevelő, szónok – De institutione oratoria I–XII (A szónokképzés tizenkét könyve) című műve neveléstörténeti szempontból is jelentős].

<sup>637</sup> [Tacitus, Publius (vagy Gaius) Cornelius (K. u. 56?–117?) – római történetíró, politikus].

<sup>638</sup> [a matematikai analízisnek egy tudományterülete].

<sup>639</sup> [James Mill (1773–1836) – skót történész, közgazdász, politika-elméleti filozófus].

<sup>640</sup> Address – 22. p. [John Stuart Mill: Inaugural Address, delivered to the University of St. Andrews – London, 1867, 22. p.].

Ki ne érezné magát jobb embernek Dante<sup>641</sup> vagy Wordsworth<sup>642</sup> műveinek olvasásakor (hozzá akarom tenni Lucretiust vagy a Georgicákat), vagy minekutána elmélyedt Gray<sup>643</sup> elégiáiba, vagy [149] Shelleynek<sup>644</sup> az Értelmi Szépséghez intézett himnuszában? Csakugyan van természetes összefüggés a jóság és szépség művelése közt... Aki megtanulta, mi a szépség – feltéve, hogy erényes jellem – bizonyára meg akarja azt valósítani saját életében, lelki szeme elé fogja állítani az emberi jellem tökéletes szépségének típusát, vagy ezen a módon is élessze önnevelésre szolgáló előkészülését.<sup>645</sup>

Önéletrajzából tudjuk, hogy John Stuart Mill minden vallásosság nélkül növekedett fel.<sup>646</sup> Apja, egyedüli nevelője, ateista volt, akinek szemében a „vallás legnagyobb ellensége az erkölcsiségnek” (the greatest enemy of Morality). „Egyike vagyok” mondja Mill „az ország kevés számú példányainak, aki a vallásos hitet azért nem rázhattam le, mert sohasem volt meg bennem.” E beismerés hallatára nem lehet csodálnunk, ha a pusztán tények rögéhez tapadó bölcselő azt hirdeti, hogy a vallási és erkölcsi nevelést az iskola nem vállalhatja. Az iskola legfőbb környezeti hatásokkal járulhat hozzá az erkölcsiség megalapozásához, és ha mégis vallásoktatást szervez, ez csakis történeti és elbeszélő jellegű lehet, de semmi esetre sem mehet végbe a vitatkozás vagy hittétel jegyében. Vajon Mill az ilyen vallásoktatást valamely meghatározott egyházra korlátozza, avagy felekezetekre való tekintet nélkül egyetemesíti, nyilatkozatából nem tűnik ki. De minden jel arra vall, hogy ebben a kérdésben még arra az engedményre sem hajlandó, melynek az angol pozitívizmus egy másik kiváló képviselője, Alexander Bain, ekként adott kifejezést:

Ami az iskolát illeti, meg kell elégedni az összes iskolakönyveknek kiválóan teisztikus<sup>647</sup> és keresztény jellegével és ama nagy fogékonysággal, melyet a gyermeki szellem a világnak egy személyes Istennel való magyarázata iránt mutat. Ami ezen túlmegy, azt másutt kell keresni.<sup>648</sup>

## 51. Spencer, Herbert (1820–1903)

Az angol pozitívizmusnak ez a legjellegzetesebb képviselője akárcsak francia elődje Comte Ágost, arra törekszik, hogy részleges [150] ismereteinket egyetemes világképpé foglalja össze. A végső okokat azonban mint emberi elménkhez hozzá nem férhetőket, ő sem kutatja. Comte-tól az választja el, hogy nem fogadja el a tudományok hierarchiájának és a három stádiumnak tanait, úgy, ahogyan a francia bölcselő elgondolta őket. Spencer<sup>649</sup> egész elmélkedésén – Lamarck<sup>650</sup> és Darwin<sup>651</sup> hatása alatt – a fejlődés törvénye uralkodik, értve rajta azt a törvény-

<sup>641</sup> [Dante, Alighieri (1265?–1321) – itáliai költő, filozófus].

<sup>642</sup> [William Wordsworth (1770–1850) – angol romantikus költő].

<sup>643</sup> [Thomas Gray (1716–1771) – angol költő, egyetemi tanár].

<sup>644</sup> [Percy Bysshe Shelley (1792–1822) – angol romantikus költő].

<sup>645</sup> Address – 39. p. [John Stuart Mill: Inaugural Address, delivered to the University of St. Andrews – London, 1867, 39. p.].

<sup>646</sup> I was brought up from the first without any religions belief.

<sup>647</sup> [a világot megalkotó, annak gondját viselő Isten létét valló világnézetet elfogadó].

<sup>648</sup> Neveléstudomány. (Szemere Samu fordításában) – Budapest, 1912. II. köt. 217. p. [Alexander Bain: A nevelés mint tudomány – Fordította: Szemere Samu – M. Tud. Akadémia kiadványa. 1912, II. 217. p.].

<sup>649</sup> [Herbert Spencer életének adataiból – apja matematikus, tanár, nagybátyja liberális pap – ők nevelik; különböző szervezetek iskoláiban, tanfolyamokra jár, de műveltségét elsősorban önképzéssel és, tapasztalati úton szerzi; (civil engineer) vasúti mérnök (1837–1845), később hírlapíró; az Economist munkatársa (1848–1853), de ír a Westminster Review-be, az Edinburgh Review-be (1853–1859); egymás után jelennek meg a könyvei, az 1860–1870-es évekre Anglia, Európa, az Amerikai Egyesült Államok, a világ egyik legismertebb gondolkodója, mégis élete későbbi időszakában a csalódottság és az elhagyatottság érzése jellemzi; 1855 után folyamatosan betegeskedik; az 1890-es évek végére már magányos lesz – főbb művei: The Proper Sphere of Government (1843); Social Statics (1851); The Principles of Psychology (1855); A system of Synthetic Philosophy (First Principles) (1862); Principles of Biology I.(1864) II. (1867); The Study of Sociology (1874); The Principles of Sociology I–III. (A System of Synthetic Philosophy, v. 6–8) (1882–1898); The Man versus the State: containing „The new Toryism,” „The coming slavery,” „The sins of legislators,” and „The great political superstition” (1884); The Factors of Organic Evolution (1887); The Principles of Ethics I–II.(1892)].

<sup>650</sup> [Jean-Baptiste Lamarck (1744–1829) – francia természettudós].

<sup>651</sup> [Charles Robert Darwin (1809–1882) – angol természettudós].



szerű jelenséget, mely szerint anyag és mozgás szüntelenül más-másképpen oszlanak meg a mindenségben. Amit változásnak nevezünk, nem egyéb, mint a mozgás megszűntét követő integráció,<sup>652</sup> illetőleg a mozgás felújulásával együtt járó dezintegráció,<sup>653</sup> vagyis az örökös fejlődés és feloldás ritmikus<sup>654</sup> váltakozása. Ebből következik, hogy minden téren csak úgy adhatjuk meg a jelenségek magyarázatát, ha tudjuk, hogyan lettek azokká, aminőknek ismerjük őket. Áll ez az anyagi és szellemi világra egyaránt; áll a nagy kozmoszra<sup>655</sup> épp úgy, mint az emberre és az emberiségre is, melynek fogalmából ki kell rekeszteni minden dogmatizmust.<sup>656</sup> A nevelésfeladata az, hogy az egyént a fejlődés törvénye szerint a természeti és társas környezethez való legteljesebb hozzáilleszkedésre, vagyis a tökéletes életre (to live completely) előkészítse. Mert Spencer az élet kultuszát hirdeti. „Hogyan élünk? reánk nézve ez a lényeges kérdés.” (How to live? that is the essential question for us.)

Pedagógiai rendszert nem alkotott s szintetikus bölcséletének részei közt nem szerepel a neveléstan, de 1854-ben, 1858-ban és 1859-ben néhány népszerű cikket írt e tárgyról, s ezeket, miután folyóiratokban láttak napvilágot, utóbb egybefűzte és közös címmel könyvalakban kiadta.<sup>657</sup> Ezek az igénytelen elmefuttatások, 20 nyelvre lefordítva nemcsak művelt laikusok<sup>658</sup> széles köreinek, hanem a neveléstudomány illetékes munkásainak érdeklődését is csakhamar megragadták és lekötötték, <sup>[151]</sup> mert Spencer közrebocsátott gondolatai újszerűek és mélyebb elmélkedésre készítetők voltak.

Spencer úgy látja, hogy a tényleges nevelés, különösen az a része, mely a szellemre irányul, semmi tekintettel sincsen az élet követelményeire. Nem azt tanítják iskoláinkban, ami hasznos és szükséges, ami gyermekeinket a tökéletes életre képesíti, hanem amit fitogtatni lehet, ami divatos és mutatós. Olyanok vagyunk, mint bizonyos természeti népek férfi és nőtagjai, akik tetoválják és cifraságokkal teleaggatják testüket, de nem gondoskodnak ruháról, mely őket az időjárás viszontagságai ellen megvédi.

Csak szalmát csépelünk, ha azt mondjuk, hogy tíz közül kilenc esetben semmiféle hasznos célra sem fordíthatja növendékiünk latin és görög tudományát. Elkoptatott már az az észrevétel, hogy boltjában, hivatalszobájában, gazdasága vagy családjá kormányzásában, mint bank, vagy vasúti igazgató alig veszi hasznát e tudományának, holott ugyancsak tengernyi időt elvesztegetett megtanulására... Ha megkérdeznők a szülőket, mi végből részeltetik gyermekeiket klasszikus nevelésben, azt fognánk találni, hogy egyedül csak a közvéleményhez kívántak alkalmazkodni.<sup>659</sup>

<sup>652</sup> [egyesülés, egyes részek egyesülése egy egésszé; beolvasztás].

<sup>653</sup> [felbomlás, szétesés, széthullás; leépülés].

<sup>654</sup> [időbeli szabályos váltakozás, ismétlődés].

<sup>655</sup> [világegyetem].

<sup>656</sup> [bizonyítás nélküli, merev, megváltoztathatatlanul hirdetett, kötelező erejű tétel/tan elfogadása, ezek szerinti gondolkodás; megkövesedett, ósdi gondolkodás].

<sup>657</sup> Education: intellectual, moral and physical – London, 1861 – Magyarra fordították Öreg János és Losonczy László – Budapest, 1906<sup>3</sup> (némi helyesbítésekkel ezt a fordítást idézem). [Herbert Spencer: Értelmi, erkölcsi és testi nevelés – ford. Öreg János és Losonczy László – Nagy-körös, 1875 – Öreg János (1838–1911) – tanár, filozófiai, pedagógiai és jogi író – 1856-tól Pesten a protestáns papnevelőben teológiát hallgat; tanulmányait az utrechti, brüsszeli, párizsi egyetemen folytatja; 1863-tól a szentesi, 1874–1880 között a nagykőrösi, 1884-től a debreceni gimnáziumban tanít; 1891-től 1898-ig a debreceni kollégiumban a bölcsészettan tanára; 1879-ben a budapesti egyetemen pedagógiából és filozófiából doktorál; mint jogbölcselő az újhegelianus és újkantianus irányzatok között eklektikus álláspontot képvisel; filozófusként több tankönyvet ír; Herbert Spencer műveinek első magyarra fordítója – Losonczy László (Hányoki Losonczy) (1844–1913) – tanár, pedagógiai író – teológiát tanul Pesten; nevelő Majtison (Jánkmajtis) majd Fehérgyarmaton; pápi vizsgát tesz Debrecenben; Edinburg-ben a Free Church College rendes hallgatója egyháztörténelmi s az egyetemen bölcséleti tanulmányokkal foglalkozik; közben a Glasgow-i, St.-Andrews-i és Aberdeen-i egyetemeken is tanul (1871–1873); Angolországban, Hollandián, Franciaországban és Svájcban át utazik haza és a nagykőrösi református tanítóképzőben a neveléstani tárgyak és a magyar nyelv tanára lesz.] – vö. Gaupp, O. [Otto von Gaupp (1966–?); Herbert Spencer – 1906<sup>3</sup>; Blach S. [Samuel Blach]; Herbert Spencers Erziehungslehre – Berlin, 1913; Pauler Ákos [Pauler Ákos (1876–1933) – l. a Kisérő írást]; Herbert Spencer, mint pedagógus. – Magy. Paed. 1904, 129–140. p; Mund Gotthold: Herbert Spencers Erziehungslehre in Beziehung zu seinem philosophischen System – Halle [Dissertation], 1913.

<sup>658</sup> [nem hozzáértő, nem szakképzett, nem szakmabeli].

<sup>659</sup> [Herbert Spencer: Értelmi, erkölcsi és testi nevelés – ford. Öreg János és Losonczy László – Nagy-körös, 1875] 2. p.

De az erkölcsi nevelés is, melynek nap-nap után tanúi vagyunk, természetellenes módon megy végbe; a testi nevelés pedig egészen el van hanyagolva: mialatt állatfajainkat folytonosan javítani igyekszünk, semmit sem teszünk, hogy emberi fajunk nemesbedjék, s hogy ivadékaink ép, erős, szép, fejlett testtel lépjenek be az életbe. Pedig a világban elérhető siker első kelléke, hogy az ember „jó állat legyen” (the first requisite to success in life is „to be a good animal”).<sup>660</sup>

Bölcseleink nagy erővel és nyomatékkal hirdette azt a meggyőződését, mellyel önkéntelenül feléledt a Rousseau-ban gyökerező pedagógiai naturalizmus (magát Emilt állítólag<sup>661</sup> nem olvasta Spencer), sőt azon túlmenően új kilátások nyíltak a nevelő gondolkodásnak. A könyv el nem vitatható hatással volt a legújabb pedagógiai mozgalmakra. <sup>[152]</sup>

Egészen másképpen kell gyermekeinket nevelnünk, mint ahogyan szoktuk. Mindenek előtt arra a kérdésre kell határozottan felelnünk, vajon melyek a tökéletes életre előkészítő, értékes ismeretek? Megtálaljuk őket azokban a tevékenységi körökben, melyek egyetemesen emberiek. Öt ilyen tevékenységi kör van, s ennek megfelelően az értékes ismeretek is öt csoportba sorolhatók:

- 1.) azok az ismeretek és készségek, melyekkel az egyén a maga létét közvetlenül biztosíthatja,
- 2.) melyek közvetve szolgálják az egyén fenntartását,
- 3.) melyek a családalapításra és a fiatal nemzedék nevelésére irányulnak,
- 4.) melyek a társadalmi rend fenntartására vonatkoznak és
- 5.) melyek az érzelmi élet körébe vágnak.

Az első csoporthoz tartozó ismeretekkel már maga a természet látta el a kis gyermeket, az első hat esztendőben, amikor testi és lelki alkatának alapjai lerakódnak. Az ismeretek második csoportjának forrásai a fiziológia, a matematika, fizika, kémia, csillagászat, biológia, lélektan és társadalomtan. Ezek a szoros értelemben vett tudományok (sciences)<sup>662</sup> és nem a nyelvek szolgáltatják a valóban értékes ismereteket, s biztosítják legjobban az alaki képzést<sup>663</sup> is, különösen a tekintélyektől független ítélőképesség kialakulását.

Eszerint, a kiindulási pontul szolgált kérdésre, melyik ismeret a legbecsesebb? nincs más felelet, mint a tudomány (Science). Bármerre tekintünk is, csak ez lehet a döntő válasz. Közvetlen összetartozás okából éppúgy, mint az élet vagy egészség megőrizhetése szempontjából a legfontosabb ismeretfaj a tudomány. Ha a közvetett öfenntartást – azt, amit a közéletben életmódszerzésnek mondanak – vesszük tekintetbe: itt is a legnagyobb értékű ismeretet a tudomány adja. A szülei hivatást kellőképp csak a tudomány vezérlete alatt teljesíthetjük. A nemzet múlt és jelen életének magyarázatához, mely nélkül a polgár a maga cselekvésmódját helyesen nem irányíthatja, – a tudomány adja meg a nélkülözhetetlen kulcsot. Ha arról van szó, hogy a művészet bármely ágában mi módon jöhet létre a legtökéletesebb műalkotás és a legmagasabb műélvezet, e részben megint a tudomány a szükséges előkészítő eszköz. Értelmi erkölcsi és vallási tekintetben is a leghatékonyabb tanulmány a tudományban rejlik. <sup>[153]</sup>

A harmadik ismeretkört az élettanon és lélektan (biológián és pszichológián) alapuló neveléstani tudnivalók alkotják. A negyedik csoportba tartozó ismeretek az állampolgári

<sup>660</sup> [Uo.] 146. p.

<sup>661</sup> Blach, id. m. „Spencer hat ausdrücklich erklärt, dass er weder den Contrat Social noch den Emile gelesen hat.” (Duncan: Life of S. [David Duncan: The Life and Letters of Herbert Spencer] 465).

<sup>662</sup> Vagyis az egzakt pozitív tudományok.

<sup>663</sup> [alaki képzés: didaktikai terminus technikus – a tanulás-oktatás során a tanuló képességeinek (elsősorban értelmi képességeinek) képzése, fejlesztése].

<sup>664</sup> [Herbert Spencer: Értelmi, erkölcsi és testi nevelés – ford. Öreg János és Losonczy László – Nagy-körös, 1875.] 53. p.

teendőkre irányulnak. Amit eddig ilyen célzattal a történelem keretében tanítottak, merőben értéktelen. A történelmi tanulmány igazi tárgya: a társadalom szervezete és fejlődése. Az egymást felváltó századok sorában azt kell a történelemnek kimutatnia, hogyan módosultak a társadalmi berendezkedések, intézmények, vallási viszonyok stb. Gyakorlati értéke csak annak a történelemnek van, melyet „leíró szociológiának” lehet nevezni. Az ilyen történelmi oktatás értetheti csak meg a társadalmi jelenségekben uralkodó törvényeket, az örökös differenciálás<sup>665</sup> és integrálás ritmikus folyamatát. E végből a történelemnek kapcsolatba kell lépnie az élettannal és lélektannal. Végül viszonylagosan értékesek azok az ismeretek is, melyeknek megszerzésével és alkalmazásával fennmaradó szabad időnkét méltóképpen eltölthetjük. Ide értjük a művészeteket, melyek az életet széppé teszik, de szintén tudományos alapvetést kívánnak, akár művészi alkotást, akár műélvezetet várunk.

Nemcsak az oktatás anyagát választjuk meg rosszul, hanem módszerünk is helytelen, csömört keltő. Úgy kellene eljárunk, hogy a tanulás örömet okozzon a növendékeknek. Nincs együgyűbb dolog, mint nyelvtanra tanítani a gyermekeket. A grammatika,<sup>666</sup> s minden, ami elvont és általános, csakis betetőzés lehet, de sohasem kiinduló pont. Az egyetemes szabályok elsajátítását arra az időre kell halasztanunk, mikor a növendék már ismeri a részleteket. Mindig a konkrétumból, a tapasztalatból, a gyermek érdeklődése köréből kell a tanításnak kiindulnia. Mostani oktatói eljárásunk éppenséggel nem alkalmas arra, hogy tanítványaink hozzászokjanak a kezdeményezéshez és önállósághoz. Csak mi tanítók dolgozunk, de nem gondoskodunk arról, hogy tanítványaink spontán módon figyeljenek és a maguk erejéből tanulják meg az igazságot. Pedig minden ismeret, melyet a növendék maga szerzett meg, minden probléma, melyet *maga oldott meg, a birtokbavétel jogán (by virtue to the conquest)* sokkal inkább lesz sajátjává, mint bármi más módon.

És nemcsak mikor tanítjuk gyermekeinket, hanem akkor<sup>[154]</sup> is, mikor a szó szoros értelmében *neveljük* őket, eljárásunkban hibát hibára halmozunk. Ennek oka az erkölcsiség téves értelmezésében rejlik. Velünk született erkölcsi érzéseink (mint némelyek hiszik) nincsenek s az úgynevezett erkölcsi eszmények normatív erejébe vetett hit tarthatatlan. Az erkölcsi ítéletek a tapasztalatból erednek: abból a tapasztalatból, hogy bizonyos cselekedeteknek jó (hasznos), másoknak rossz (káros) következményeik vannak. Abszolút jó, vagy abszolút rossz nem létezik. A lelkiismeret nem egyéb, mint tapasztalat, melyet az emberiség időtlen időkig tartó fejlődése során szerzett és önfeledt áthagyományozás útján emlékezetében tart. A jellem tulajdonképpen eredménye egy sok ezeréves történetnek, melyben az emberiség lassanként felküzdötte magát az örökös háborúskodások társadalomellenes állapotából a mai aránylag tökéletesebb társadalmi állapothoz.

Ezzel az alapjában hasznossági morállal összefügg minden, amit Spencer a fegyelmezésről és vezetésről, különösen pedig a cselekedetek természetes visszahatásairól, mint jutalmakról és büntetésekről tanít. Szerinte a nevelésben csakis az isteni „rendelésű” (divinely-ordered) természetes büntetéseket szabad alkalmaznunk, mert egyedül ezek hatásosak, míg a mester-séges fenyítő eszközök meghamisítják a gyermek szemében az erkölcs kritériumát.

Tömérdek hibát követnek el a gyermekeik testi épségével és egészségével törődő szülők is: bizonyos divatos jelszavak után indulva mód fölött túloznak. Nem táplálják eléggé, sőt éheztetik gyermekeiket, mert a túltápláltság szelvényében hánytorgatott következményeitől félnek; az edzés örve alatt fogyatékosan öltöztetik őket, abban a téves hitben, hogy ilyeténképpen kevésbé fognak meghűlni stb. Fiziológiai okok szólnak amellet, hogy a gyermekeket jól kell táplálni (mértékkel élvezve a hús sem árt nekik) s ruházatuk megválasztásában az időjárást

<sup>665</sup> [differenciálódás: elkülönülés; a társadalom összetettségének fokozódása].

<sup>666</sup> [nyelvtan].

kell szem előtt tartani. A testet gyakorolni is kell, de nem annyira kötött tornával, mint szabad játékkal. A gyermek művelődjék és *tanuljon szorgalmasan, de agyát, ezt a legfontosabb középonti szervet ne fárasztja ki*: legyen elégséges ideje az üdülésre, szórakozásra, pihenésre. [155]

## 52. Tények és eszmények.

Aki Herbert Spencer pedagógiájához szegődik, már eleve választott két ellentétes világnézet közt. Bölcselőnk a realizmus alapján áll, melynek hívei azt vallják, hogy a tapasztalati világ az igazi világ. Életünk célját földi létünk valóságában, vagyis a tapasztalati tények birodalmában kell keresnünk. Ami transzcendens, nem lehet vizsgálódás tárgya. Csakis a tények magyarázzák meg a mindenséget: azok szabályozzák életünket és adják meg életünk értelmét, s ennél fogva a nevelés értelmét és célját is. Sohase kérdezzük, mi van a tények fölött vagy mögött. A tényekhez kell igazodnia a nevelésnek is, melynek nincs más feladata, mint a fiatal nemzedéket az adottságok számára alkalmasabbá tenni.

Nyilvánvaló, hogy az olyan nevelésnek, mely e világnézet alapjára helyezkedik, nincsen perspektívája, mert nincsen eszménye, mely a nevelői tevékenységet sarkalja és értékmérőjéül szolgálhatna. Az az álláspont, mely szerint az egyénnek a természeti és társadalmi környezethez való legtökéletesebb közelítése volna a nevelés feladata, nem etikai álláspont; nem foglal magában erkölcsi célkitűzést, legfőljebb életküzdelemre (a Struggle for life-re) indít, s ennél fogva magán viseli a viszonylagosság és önösség minden jegyét. Mennyivel tisztultabban áll előttünk Comte elmélete, mely az emberiség legtökéletesebb állapotát a feltétlen önzetlenségben és áldozatos emberszeretetben látja s ezeknek a céloknak szolgálatába helyezi a nevelést. Spencert olvasva önkéntelenül ráeszmélünk Helvétiusra<sup>667</sup> és Benthamra,<sup>668</sup> kik nem azt hirdették, hogy az egyén rendelje magát alá a köznek (ami etikailag jogosult lehet), hanem hogy igyekezzék megegyezésre jutni a közérdekkel.

Spencer gondolatmenetéből hiányzik az emelkedettség, az ihlet; hiányzik minden, ami magas és szentséges. Semmi érzéke nincsen az iránt, ami megfoghatatlan, rejtélyes és misztikus.<sup>669</sup> Ez a velőig ható szenvtelenség és józanság – legalább a mi szemünkben – megfosztja a nevelést igaz értékétől s nem alkalmas az erők bárminő megfeszítésére. A vallás, a költészet és művészet nem lehetnek pusztán parergonok,<sup>670</sup> nemcsak arra valók, hogy szabad időnket nemesen töltsük el velük, hanem szükségszerű és állandó tényezők, mélyen gyökerező [156] együttthatói kell, hogy legyenek egész lelkeségünknek.

Az állandó erkölcsi célkitűzés hiányából folyik Spencernek az az alaptévedése, mely szerint az erkölcsi nevelésnek csakis negatív eszközeit ismeri, értve rajta a természetes reakciókba vetett kizárólagos bizodalmat, mely írónkat annyira jellemzi. A cselekedetek természetes következményei – bár sokszor valóban leghatékonyabbak – egyedüli eszközei az erkölcsi nevelésnek nem lehetnek, mert a természet mérlegelés nélkül vakon büntet, nincs tekintettel a vétkező életkorára, egyéniségére, a vétség fokára és körülményeire, a természetes büntetés nincsen mindig szembetűnően szoros időbeli kapcsolatban a vétséggel, (azaz néha nagyon későn mutatkoznak a káros következmények s a gyermek nem látja a vétség és következménye közt való okozati összefüggést), sőt megesisik az is, hogy amiről mi nevelők azt hisszük,

<sup>667</sup> [Claude Adrien Helvétius (1715–1771) – francia filozófus].

<sup>668</sup> [Jeremy Bentham (1748–1832) – angol jogtudós, filozófus – liberális, utilitarista, szociális politikai gondolkodó, nagy hatással van John Stuart Millre, annak nevelésére].

<sup>669</sup> [hit a természetfelettiekben, és az ilyen erőkkel való közvetlen kapcsolat lehetőségében; titokzatos, rejtélyes; hit abban, hogy a tudás megszerzésének lehetősége nemcsak a tapasztalásban, hanem a tapasztaláson túliban is lehetséges].

<sup>670</sup> [mellékes, függelék].

hogy büntetés, a gyermek szemében elveszti büntetés jellegét. (Kérdés, vajon a gyermek, akit feladatának késedelmes elkészítése miatt nem viszünk magunkkal a sétára, nem szívesebben marad-e otthon?) De mindezekon kívül ezeknek az ú. n. természetes reakcióknak nincsen igazi moralizáló<sup>671</sup> hatásuk. Nem kedveznek az erkölcsi akarat spontán érvényesülésének. A gyermek mintegy gépiesen fegyelmeződik. A büntetés nem érezteti meg vele a jónak, mint ilyennek abszolút értékét. A növendék esetleg élelmessé válik; tudja, hogy ha hazudik, nem hisz neki senki sem, de nem érzi azt, hogy az igazmondás emberi méltóságunk követelménye s a hazugság rútsága lealacsonyítja emberi jellemét.

Mindez nem azt jelenti, hogy Spencer pedagógiájának ne volnának nagyon figyelemreméltó mozzanatai és részei (például a testi nevelésről, az oktatás helyes menetéről, a nevelői következetesség szükségességéről szóló fejtegetései maradandó értékűek), de szerintünk ez az egész neveléstani álláspont, merőben nélküli az ideális értékek megbecsülését, szárnyaszegettségében lendületes erkölcsi haladást nem eredményezhet. Spencer állítólag sehogy sem tudta megérteni, hogyan tulajdoníthat valaki Platón dialógusainak művészi értéket. Ha igaz: ez az életrajzi adat, egymagában is bizonyítja bölcseleink lelkületének szertelenül pozitív alkatát. Amit humanisztikus műveltségnek mondunk, egészen távol áll tőle és pedagógiai felfogásától. <sup>[157]</sup>

### 53. Bain, Alexander (1818–1908)

mint lélekbúvár a Priestley<sup>672</sup> és Hume<sup>673</sup> nyomán haladó asszociációs pszichológia híve, mint pedagógus Herbert Spencer szellemének örököse. Eleve meg kell állapítanunk, hogy pedagógiai érdekű könyve *A nevelés mint tudomány* (*Education as a Science* – 1879),<sup>674</sup> mely bennünket e helyütt foglalkoztat, nem igazolja a címéből következtethető azt a várakozást, mintha itt rendszeres pedagógiáról volna szó. Bain művét éppen nem lehet tudományos rendszernek tekintenünk: szerkezete fölülte laza, részei közt nincsen meg mindenütt a szerves összefüggés, a testi nevelés tana egészen hiányzik belőle, mert ez a tan – mondja felszínes ítékezéssel a szerző – „semmiképpen sem függ össze azokkal az elvekkel és szempontokkal, melyek a tulajdonképpeni értelemben vett nevelőt feladata végrehajtásában vezetik”, s az erkölcsi nevelés tárgyalása egyoldalú és aránytalanul rövid, úgyhogy a szerzőnek igaza van, mikor a mű előszavában azt írja, hogy „a tanítás művészetét” akarja vizsgálni. Valóban Bain könyve inkább didaktika, mint pedagógia, legnagyobb helyet az oktatás foglalja el benne. Hiánynak kell minősítenünk azt is, hogy az író mintegy tüntetően függetleníteni igyekszik magát azoktól, kik előtte a nevelés dolgáról értekeztek: az egész könyvben nem fordul elő

<sup>671</sup> [az erkölcs, az erkölcsösség kérdésével foglalkozó].

<sup>672</sup> [Joseph Priestley (1733–1804) – angol teológus, liberális filozófus].

<sup>673</sup> [David Hume (1711–1776) – skót filozófus és történész].

<sup>674</sup> Magyarra fordította Szemere Samu – M. Tud. Akadémia kiadv. 1912 – Ezt a fordítást idézem. [Alexander Bain életének adataiból – skót kálvinista család gyereke; Aberdeen-ben, a Marishal College-ben matematikát, kémiát, fizikát és filozófiát tanult (1836–1839), később ott az erkölcs tanára (1841); közben már a Westminster Review folyóirat külső munkatársa (1841); Glasgow-ban az Anderson egyetemen (Anderson's Institution and Anderson College) a matematika és a természettudomány tanára (1845); a londoni főegészségügyi hivatal titkára (1848–1850); a Glasgow-i egyetem (Andersonian University of Glasgow) logika tanára (1860); a tudományos eredményei (elméleti kutatásai) alapján Aberdeen-i egyetem professzora (1860–1880); kidolgozza az Aberdeen-i egyetemi oktatás és a nevelés reformprogramját; az Aberdeen-i egyetem igazgatóságának vezetője (1880–1887), két alkalommal az egyetem rektora (1881/?; 1890/?); nagyban hozzájárul a pszichológia tudomány fejlődéséhez; a londoni egyetemen a logika és a morál filozófia vizsgáztatója (1857–1862 és 1864–1869); az angol irodalom- és nyelvoktatás kérdéseivel is foglalkozik, nyelvkönyveket ír (1863, 1866, 1872, 1874); az Edinburgh-i egyetem címzetes egyetemi tanára (1871); élete végéig Aberdeen-ben él – műveiből: *System of Logic* (1842); *Edition with notes of Paley's Moral Philosophy* (1852); *The Senses and the Intellect* (1855); *The Emotions and the Will* (1859); *On the Study of Character* (1861); *Higher English Grammar* (1863); *Manual of Rhetoric* (1866); *Mental and Moral Science: A Compendium of Psychology and Ethics* (1868); *Manual of Mental and Moral Science* (1869); *Mill's Analysis of the Phenomena of the Human Mind* (1869); *English language and Logic* (1870); *Logic* (1870); *A First English Grammar* (1872); *Mind and body, the theories of their relations* (1872); *Companion in the Higher Grammar* (1874); *Education as a science* (1879); *John Stuart Mill: A Criticism, with Personal Recollections* (1882); *The Senses and the Intellect* (1894); *Autobiography* (1904, memoir)].

Rousseau neve (bár hatása kétségtelen). Időleges népszerűségét ez a mű a benne felhalmozott érdekesnél-érdekesebb részletek kimeríthetetlen gazdagságának köszöni, melyek elmélkedésre készítetnek akkor is, ha különös mezben jelentkeznek, a hagyományos felfogásokkal szöges ellentétben vannak, vagy kirívóan egyoldalúaknak mutatkoznak. Azok a részek, melyek például a szemléltető oktatásról vagy az anyanyelvről, vagy a klasszikus nyelvekről, vagy a történelemtől és társadalmi ismeretektől szólnak, akkor is figyelemre méltóknak mondhatók, ha egyben-másban az olvasó ellenmondását keltik is fel.

#### 54. A tanterv és a módszer.

Bain didaktikájának méltatásában azokból a fejezetekből kell kiindulnunk, melyek az oktatás anyagának kiszemelését tárgyalják: mit kell tanulni? <sup>[158]</sup>

Spencer híve erre a kérdésre imígyen válaszol: azt kell tanulni, ami életismeretünket és szellemi erőnket gyarapítja. Más értékmérőt Bain sem ismer. Talán egyetlen nyilatkozata sem jellemzi felfogását hívebben, mint ez: „Arisztotelész nézetei, melyek a legjobb kormányformára és kötelességekre vonatkoznak, érdekesek, mert elméleti ismeretek, de gyakorlatilag semmi hasznuk.”<sup>675</sup> És szinte megdöbbentő nyilatkozat az a másik, mely szerint „egy tudományos felfedezés tisztán hasznosság dolga: koronák és fillérek szerint értékelhető.”<sup>676</sup>

Az iskola nyelvén szólva, azokat a tárgyakat kell tanulni, melyek egyrészt az életre tanítanak, másrészt fejlesztik a gondolkodást, különösen az értelem megkülönböztető, összekapcsoló és megtartó képességét; főleg az utóbbit.<sup>677</sup> Az ismeretanyagnak, mint ilyennek, két fajtáját különbözteti meg Bain: azokat az ismereteket, melyek az igazság megállapítására irányulnak, s azokat, melyek a tudományos igazságok alkalmazására szolgálnak, tehát gyakorlati ismeretek (szociológia, közgazdaságtan, jogtudomány, grammatika, retorika, filológia stb.). Vannak azután vegyes tudományok (történelem és földrajz).

Ezek szerint a Bain tantervében felölelt „tantárgyak” a következők:

- a) A gondolkodást fejlesztő, deduktív,<sup>678</sup> demonstratív<sup>679</sup> tudomány: a matematika,
- b) a megfigyelésre készítő, induktív,<sup>680</sup> kísérleti tudományok tantárgyai: fizika, kémia, fiziológia,
- c) osztályozó és rendszerező tudományok tárgyai: természetrajzi tárgyak,
- d) vegyes természetű tantárgyak: történelem és földrajz,
- e) az anyanyelv,
- f) járulékosan: az egyetemes irodalom, és végül
- g) technikai tárgyak: írás, rajzolás, kézügyesség.

A nyelveket – ez a szerző általános tétele – csak annyiban kell tanulnunk, amennyiben hasznukat vesszük. Aki hiszi, hogy a klasszikus nyelveknek hasznát veszi, ám keressen alkalmat, hogy megtanulhassa őket. Az egyetemes tantervben <sup>[159]</sup> nem lehet helyök. A nyelv különben is

---

<sup>675</sup> [Alexander Bain: Education as a science – London, 1879, XXVII + 453 + 32 p. – Alexander Bain: A nevelés mint tudomány I-II – Fordította: Szemere Samu – M. Tud. Akadémia kiadványa. 1912.] II. 175. p.

<sup>676</sup> [Uo.] I. 125. p.

<sup>677</sup> „Az utolsó (a megtartó képesség) érvényesül leginkább a maga egészében a nevelés munkájában.” ([Uo.] I. 55. p.); továbbá: „Valamennyi közül ez a képesség érdekkel bennünket leginkább a nevelés munkájában. Rajta nyugszik a szellemi gyarapodás lehetősége.” ([Uo.] I. 60. p.).

<sup>678</sup> [(általános törvényből, vagy általános feltevésből – axiómából) következtető, levezető elmélet, tudomány].

<sup>679</sup> [itt: levezető, levezetéssel felmutató, igazoló].

<sup>680</sup> [a következtetés egyik módja, amikor az egyes esetéből (eseteiből) következtetünk az általánosra].

csak az érintkezés és ismeretszerzés eszköze. A tanulásával járó elmeműveletek gyakorlására elég egy nyelv: az anyanyelv.

Ez a tantervi vázlat mutatja, hogy Bain, akárcsak Comte és Herbert Spencer, a szellemi művelődés súlypontját az exakt vagyis pozitív tudományokra veti; ezeknek tulajdonít legnagyobb nevelő értéket alaki és tárgyi vonatkozásban. Ezek döntik el az egyéni műveltség fokát.

Az oktatás anyagának *egymásutánjáról* kevés mondanivalója van Bainnek. Kisebb gyermekekre vonatkozóan nem is tartja fontosnak a sorrendet, minthogy „alsóbb fokon a tanítás nagy része, amint általában vallják, összefüggéstelen, empirikus, tisztán tényekhez ragaszkodó, előkészítő”. Helyesen hangsúlyozza egyébként, hogy az, ami konkrétum, mindenkor előzze meg az elvontat (ezzel azonban alig egyeztethető össze, amit a növénytanról mond),<sup>681</sup> hogy a gyermekeknek 10-ik életévükig „nehezebb ésműveleteket” kívánó tárgyak nem valók, hogy a nyelvtan tanulása legfőljebb abban a korban kezdődhetik, amikor megindulhat az algebra tanulmánya; hogy mindennek előtt az anyanyelvet kell tökéletesen megtanulni, s csak azután következhetnek a német és francia (a 12., illetőleg 14. életévben). Ami a középiskola szervezetét illeti, úgy látszik, a 14-ik életévre terjedő közös alapra gondol.

Az oktatás módszerének hét követelményét ismeri Bain:

- 1.) a tanítás haladjon egyszerűből összetetthez,
- 2.) részlegestől általánoshoz,
- 3.) határozatlantól határozotthoz,
- 4.) tapasztalatitól az okszerűhöz,
- 5.) az elemektől az általánoshoz,
- 6.) a keretektől a részekhez,
- 7.) az anyagitól az anyagtalanhoz, vagyis: a természettől a szellemhez.

Comenius<sup>682</sup> óta jól ismert tételek, melyeket Bain csak átvett elődeitől. Ellenben neki magának érdeme, hogy függetlenül Herbarttól (akit nem idéz, és nem ismer), ő az első angol didaktikus, aki a módszeres koncentrációra hívta fel a figyelmet, és utalt arra, hogy „a megtartás” érdekében lehetőleg egymásra kell vonatkoztatni tanítás közben a művelődési anyag elemeit. Ez különösen abból tűnik ki, amit <sup>[160]</sup> a számtani oktatásról mond,<sup>683</sup> s amivel a matematikai oktatás módszerének későbbi fejleményeit önkéntelenül megsejtette.

A nevelésnek egy fontos gazdasági elve alkalmazandó az aritmetikára,<sup>684</sup> valamint más tanulmányokra is, t.i. az, hogy a kérdéseket vagy gyakorlatokat hasznos ismeretek médiumaként<sup>685</sup> értékesítsük. Így lehet példának okáért a kronológia<sup>686</sup> adatait a legkülönbözőbb kérdésekben alkalmazni. Néhány összeadási és kivonási példa az angol királyok uralkodására vonatkozólag elősegíti az illető adatok megtanulását s ez annál inkább a lehetséges, mert nincsenek úgy feltüntetve, mintha rajtok volna a gyakorlat főnyomatéka. Az ilyen egyszerű kivonási példák révén, mint: hány év múlt el Vilmos<sup>687</sup> hódítása óta, I. Károly<sup>688</sup> halála óta, Anglia és Skócia egyesítése óta,<sup>689</sup> minthogy az adatok vagy a kérdésben vannak adva, vagy föltevésünk szerint máshonnan ismeretesek, a tanuló a szóban levő adatokat könnyebben vési emlékezetébe.

<sup>681</sup> „Előbb jön az általános növénytan, azután következnek az osztályozás elvei s végül a fajok részletes tanulmányozása.” – [Uo.] II. 79. sk. p.

<sup>682</sup> [Johannes Amos Comenius (1592–1670)].

<sup>683</sup> [Alexander Bain: A nevelés mint tudomány – Fordította: Szemere Samu – M. Tud. Akadémia kiadványa. 1912.] II. 72. p.

<sup>684</sup> [számtan].

<sup>685</sup> [itt: segítő; közvetítő].

<sup>686</sup> [az időszámítás tudománya; időrend, történeti időbeli sorrend].

<sup>687</sup> [I. Vilmos, Hódító (1027?–1087) – angol király, 1066-tól haláláig uralkodik].

<sup>688</sup> [I. Károly (1600–1649) – Anglia és Skócia királya, 1625–1649-ig uralkodik, a Parlament 1649-ben lefejezteti].

<sup>689</sup> [1707].

Hasonló módon sajátíthatók el fontos földrajzi adatok az által, hogy különböző kérdésekben alkalmazzuk. A három királyság<sup>690</sup> terjedelme, területe és népessége, a művelt és műveletlen föld arányviszonya, a legnagyobb városok népessége, az ország termékeit, kereskedelmi viszonyait, – mindaz, ami vonatkozásban van a politikával és az idevágó okoskodás alapját teszi – a számtani gyakorlatokban való ismétlés révén csak még erősebben gyökerezik meg a tanulók szellemében.

## 55. A klasszikus nyelvek.

Már a XVIII. században, a francia és német felvilágosodás korában indultak meg a nagy támadások a klasszikus nyelvek ellen, egyelőre minden látható siker nélkül. Angliában, a mélyen meggyökerezett klasszikus műveltség hazájában igen sokáig, majdnem a XIX. század közepéig semmi visszhangra sem talált a kontinensen<sup>691</sup> támadt harci zaj. Spencer is csak nyers egyszerűségében állította oda a problémát. Tulajdonképpen Bain volt az első angol író, aki az antik nyelvek tanításának kérdését a pozitivista gondolkodás mértéke szerint minden vonatkozásában egészen tüzetesen és részletesen megvilágította. Rendre igyekszik cáfolni azokat az érveket, melyeket e tanulmányok védelmezői felsorakoztattak. Fejtegetésein kizárólag a hasznosság szempontja uralkodik, <sup>[161]</sup> melyet az elfogulatlan pedagógus a művelődési anyag kiválogatásakor semmiképpen magáévá nem tehet. Ha jogosult volna az a kérdés, mi hasznát fogja venni növendékünk a főiskolán vagy az életben a latin és görög nyelvnek, épp oly jogosult kell, hogy legyen az a másik kérdés is, mi hasznát veszi majd az ügyvéd annak, hogy ifjú korában megtanulta Newton binomiális tantételét,<sup>692</sup> vagy a pap annak, hogy trigonometriát,<sup>693</sup> mechanikát vagy krisztallográfiát<sup>694</sup> tanult? Nagyobbára épp oly gyengék azok az érvek is, melyeket a klasszikus nyelvek védői szoktak emlegetni, s melyekből Bain, hogy cáfolja őket, tisztes sorozatot tud összeállítani. Mindezeket könnyen ki lehet forgatni alapjukból. A klasszikus nyelvek mellett felhozható, egyedül cáfolhatatlan és döntő érvet Bain (és még sok író társa) nem is sejtik. Értjük a történeti műveltség elmélyítésének szükségességéből merített argumentumokat.<sup>695</sup> Az emberi művelődés szakadatlan folyamatosságát, mint erkölcsi feladatot csak az érti meg, aki mai műveltségünk gyökeréig hatolt, nem fordításokban, hanem az eredeti írók alapján.

## 56. A történelem.

Spencer tanítványának bizonyult írónk abban is, amit könyvének különböző helyein<sup>696</sup> a történelemről mond. Voltaképpen nem tartja helyesnek az iskolában való tanítását. Az emlékezet – úgy hiszi – magába fogadja anyagát, mint információt,<sup>697</sup> de semmiképpen sem járul hozzá bárminő képesség fejlesztéséhez. A 14–16 éves korig legfőljebb történelmi olvasmányokról lehet szó. Az ellentétes álláspontok miatt különösen bajos a történelem újabkori részeinek tanítása. Amit történelemnek lehet nevezni, valójában társadalomtan, a politikai társadalom elmélete, a legfőbb intézmények áttekintő ismerete, a történelmi hatalmakban mutatkozó erők vizsgálatára, de ez a tanulmány már meghaladja a serdülő kor szellemi színvonalát.

<sup>690</sup> [Bain könyvének megírása idején Angol Királyság, Skót Királyság (Nagy-Britannia) és Ír Királyság].

<sup>691</sup> [földrész; itt: Európa szárazföldi része].

<sup>692</sup> [binomiális: kéttagú – binomiális tétel: egy matematikai (algebrai) tétel, Sir Isaac Newton (1642–1727) angol fizikus, matematikus, csillagász, filozófus első jelentős matematikai felfedezése a binomiális tétel általánosítása].

<sup>693</sup> [a geometriának a szögfüggvényekkel, a köztük lévő érvényes összefüggésekkel foglalkozó ága].

<sup>694</sup> [kristálytant].

<sup>695</sup> [érvek] – Vö. „A klasszikus nyelvek és irodalmak kérdése” című rektori beszédemet. – Budapest, 1927.

<sup>696</sup> Ld. különösen: [Alexander Bain: A nevelés mint tudomány – Fordította: Szemere Samu – M. Tud. Akadémia kiadványa. 1912] I. 284; II. 58–65. p.

<sup>697</sup> [értesülés, adat; a közlés tárgya, tartalma; tájékoztatás].



A történettanítás módszere abban a korban, amikor már tanítható, abban van, hogy módszeresen magyarázzuk az <sup>[162]</sup> uralkodás és a társadalom körébe eső elemi tényeket és hatásukat, vagyis azt, amit szociológiának neveznek. Ezt a kérdést egyszerre kell szemügyre vennünk azzal, miképpen lehet a tanulót a nemzetgazdaságtan törvényeibe bevezetni. Ez a szociológiának egy része.<sup>698</sup>

## 57. Visszatekintés.

Ez elemzésből kiderülhet, hogy Bain művének eleddig – különösen a francia pedagógusok táborában – nagyobb jelentőséget tulajdonítottak, mint megérdemelte. Érdekes és elme-ébresztő mű, de mint egész, nem mondható az általa képviselt irány kiváló termékének. A pedagógiai részek alig észrevehető fonalakkal függenek össze az úgynevezett lélektani alapvetéssel. Az erkölcsi nevelésnek kizárólag az érzelmekre alapítása fölöttébb ingataggá teszi a nevelés talaját. Az érzelmekre nem lehet egyetemes érvényű célgondolatot alapítani. A büntetésnek, mint pedagógiai eszköznek túlzott előtérbe helyezése is elhibázott: hiszen a büntetés mindig csak szükséges rossz, mely elméleti szempontból nem is igazolható; annál kevésbé fogadható el vezérszerepe a nevelésben. A tiszta elvi álláspont az, hogy úgy kellene nevelnünk, hogy büntetésre egyáltalán ne is legyen szükségünk, legkevésbé testi fenyítésre, melyet Bain a kitűnő nevelő eszközök köré sorol, mert „üdvös rettegést” kelt. Végül a megtartás képességének az oktatásban érvényesülő uralkodó szerepe, mely véges-végig vonul az író didaktikáján, semmiképpen sem fogadható el vezető gondolatnak. Nem a megtartás, hanem a megértés kell, hogy az oktatás elméletének és gyakorlatának középpontjában álljon.

Nekünk úgy tetszik, mintha Bain könyve befejezetlen és hevenyében összerótt mű volna, melyet szerzője nem ért rá végleges formába önteni. Innen a paradoxonoknak és megbocsát-hatatlan ellenmondásoknak nagy száma. Legyen elég néhányat vonal alatt szó szerint közölnünk.<sup>699</sup> Alig hihető, hogy olvasóink akárcsak egyet is magukévá tennének. <sup>[163]</sup>

## 58. Olaszország.

Az újabb kor pedagógiai elmélkedést olasz földön a XIX. század húszas éveitől keltezhettek. <sup>700</sup> A lökést két nagy nemzetnevelő filozófus adta meg. Gioberti (mh. 1852)<sup>701</sup> és Mazzini

<sup>698</sup> [Alexander Bain: A nevelés mint tudomány – Fordította: Szemere Samu – M. Tud. Akadémia kiadványa. 1912] I. 285–286. p.

<sup>699</sup> A görög és latin írók ismeretének a filológia szempontjából nem vesszük hasznát. – A latin nyelvtan sokkal könnyebb, mint az angol. – Nyelvtant tanítani nyomtatott szöveg (értsd: grammatika) nélkül, körülbelül annyi, mint vallásra tanítani kézikönyv vagy káté nélkül. – A munkafelosztás szigorú elvénél fogva... távol kell tartani (az irodalmi oktatástól) minden alkalmat, mely hazafias vagy morális érzelmeket gerjeszthetne. – A fordítás művészete az antik és a modern nyelvekben szükségképp ugyanaz. – Az elveket, maximákat teorémákat, [itt: a fordítás alapjául szolgáló tétel] formulákat, meghatározásokat, melyeknek biztosan kell az emlékezetben megmaradniok, a tanulók valamivel korábban tanulhatják meg, mintsem hogy teljesen megértsék. – A neveléstudomány főkérdése, miként lehet az emlékezetet erősíteni. – A franciák nem képesek a finomabb különbségtevésre és a kritikára. – A zenének semminemű befolyása nincs a nevelésre, sem erkölcsi, sem értelmi szempontból. – Az átlagos morális képesség 75 százaléka pusztán az akarat visszahatása a társadalom büntetéseire és jutalmazásaira stb.

<sup>700</sup> Giovanni Vidari [Giovanni Vidari (1871–1934) – olasz filozófus, (torinói) professzor, pedagógus – Rosmini e Spencer. Studio espositivo-critico di filosofia morale (1899); Lezioni di pedagogia (1911–1912); L'Individualismo nelle dottrine morali del secolo XIX (1909); Per la educazione nazionale: saggi e discorsi (1916); La cultura dello Spirito Come ideale pedagogico I–II. (1917); Antropologia prammatica/Emanuele Kant; prima traduzione italiana con introduzione e note di Giovanni Vidari (1921); Elementer di pedagogia I–II. (1921–1924); Elementi di etica ... Quinta edizione con ritocchi e aggiunte (1922); Educazione Nazionale: Saggi e discorsi (1923); La Teoria della educazione. Seconda edizione riveduta (1924); L'educazione cartesiana in Italia e le idee pedagogiche di G. B. Vico (1926); Il metodo del Pestalozzi secondo Marc Antoine Jullien (1927); Lettere di piemontesi a Ferrante Aporti nel periodo 1838–1849 (1927); La modernità del Pensieri sull'educazione di Giovanni Locke (1928); Pensieri sull'educazione (1928); L'educazione in Italia dall'Umanesimo al Risorgimento (1930); L'educazione e la scuola in California (1932); Manzoni – Società editrice internazionale (1935); Giovanni Vidari (1871–1934) in memoriam (1935); Giovanni Vidari. Dal criticismo neokantiano al progetto di civiltà (2007)]; II

(mh. 1872),<sup>702</sup> akik eszméikkel önkéntelenül is annak a pedagógiának vetették meg alapját, melynek hívei, bár szerteágazó utakon haladva, megegyeztek abban a hitökben, hogy az egységes Olaszország politikai ideálját és az egyéni szabad gondolkodást kell a nevelés terén is szem előtt tartani. Ilyen volt Lambruschininek<sup>703</sup> a katolikus egyházálláspontjával megegyeztethető pedagógiája, melynek megalkotója a tekintély és szabadság ellentétének problémáját a keresztény szeretet kiengesztelő szellemével igyekezett feloldani és az anyanyelvnek az egész lelki élet fejlődésére kiható mérhetetlen jelentőségét tekintette a didaktika középponti gondolatának; ilyenek Capponinak<sup>704</sup> töredékes, de mélyen szántó művei, melyek a nevelő és növendék együttérzésében keresték minden siker biztosítékát; ilyen Tommaseo,<sup>705</sup> a gyermektanulmányok Olaszországban megindítója és első módszeres művelője.

Gioberti hatása alatt áll a század első felének legjelentősebb olasz pedagógusa, *Antonio Rosmini* (1797–1855).<sup>706</sup> Első munkái oly nevelést hirdetnek, mely a bensőséges, vallásos hitben és a belőle sarjadozó szabad lelki életben találja meg a nevelői munka egységét (*Unità deli educazione* – 1826, és *Delle cinque piaghe della Santa Chiesa* – 1832), míg későbbi műveiben<sup>[164]</sup> azt a didaktikai problémát veti fel: milyen sorrendben kell az oktatás anyagát megtanítani? Azt feleli, hogy az objektív sorrendet maga a természet mutatja meg. Ettől eltérni nem lehet. Egyik eszme saját magából szüli a másikat, határozottabbat. Az első lépés egy neme a primitív<sup>707</sup> és határozatlan szintézisnek, a második a részletekbe hatolás analízise, a harmadik egy új, tartalmában gazdagabb, határozottabb szintézis (a mai gyermektanulmány is erre az eredményre jutott).

Az elmélkedés irányára és menetére is hatással volt az olasz közoktatás Magna Chartája, az 1859. évi Legge Casati, „kiváló példája a széleskörű és felvilágosodott liberalizmusnak, a szertelenségektől távolálló és szerves pedagógiai koncepciónak.” (Vidari).<sup>708</sup>

A Casati-féle törvényt megelőzően az olaszországi pedagógiai elmélkedés nagyobbára autochton<sup>709</sup> indításokból, eszmékből, szellemi mozgalmakból táplálkozott. A törvény meghozatala, de különösen az olasz egység létrejötte után már erősebben érvényesültek a külföldi hatások. Egyrészt németországi pedagógiai áramlatok (Herbart) ragadják meg az elméletet, másrészt már jelentkeznek a francia és angol pozitívizmusból (Comte, Stuart Mill, Herbert Spencer) kiáradó hatások, filozófiai téren Romagnini<sup>710</sup> és Villari,<sup>711</sup> pedagógiai vonatkozásban Gabelli,<sup>712</sup> Angiulli,<sup>713</sup> Siciliani<sup>714</sup> és Ardigò műveiben.

---

pensiero pedagogico italiano nel suo sviluppo storico – Torino, 1924. 60. és sk. p. [Fináczy Ernő, a címben, az „Olaszország” megnevezést használ, holott a széttagolt államiságú Itáliából éppen a 19. század folyamán születik meg az egységes államiségű Olaszország; 1859-ben, a solferinói csata (1859. június 24.) után, 1861-ben alakul meg a Szárd-Piemonti Királyságból az egységes Olasz Királyság, s csak 1866-ban a porosz–osztrák–olasz háborúban elért porosz győzelem nyomán, majd Róma elfoglalása és a pápák világi hatalmának megdöntése után, 1870-ben zárul le Itália egyesítésének (olasz-egység) folyamata; a 19. századi Itália neveléstörténeti eseményei, az elméletek az egységes államiság kialakulásának folyamatában jelentkeznek].

<sup>701</sup> [Vincenzo Gioberti (1801–1852) – itáliai filozófus, újságíró és politikus].

<sup>702</sup> [Giuseppe Mazzini (1805–1872) – itáliai (olasz) filozófus és politikus – harcainak jelentős szerepe van az olasz egység megteremtésében, de az Olasz Királyság (1861) ellenzője].

<sup>703</sup> [Raffaello Lambruschini (1788–1873) – itáliai pedagógus, lelkész].

<sup>704</sup> [Gino Capponi, márkai (1792–1876) – itáliai történész, politikus].

<sup>705</sup> [Niccolo (Tommaseo 1802–1874) – itáliai nyelvész, író].

<sup>706</sup> [Antonio Rosmini-Serbatii Blessed, boldog – itáliai teológus–filozófus, szerzetes, rendalapító].

<sup>707</sup> [itt: egyszerű; nem kiművelt].

<sup>708</sup> [Giovanni Vidari (1871–1934)].

<sup>709</sup> [eredeti].

<sup>710</sup> [Gian Domenico Romagnosi (1761–1835) – itáliai jogtudós, közgazdász, filozófus, laikus fizikus].

<sup>711</sup> [Pasquale Villari (1827–1917) – itáliai történész és politikus].

<sup>712</sup> [Aristide Gabelli (1830–1891) – olasz pedagógus].

<sup>713</sup> [Andrea Angiulli (1837–1890) – olasz pozitívista filozófus, antropológus, pedagógus].

## 59. Ardigò, Roberto (1820–1920)

Elmélkedésére is – mint az imént jeleztük – hatással voltak az angolok és franciák, de kétségtelen, hogy az újabb kori olasz gondolkodók közt ő az egyetlen, aki önálló rendszert tudott alkotni.<sup>715</sup> Ennek a rendszernek, éppúgy, mint a Spencérének, alap gondolata a fejlődés, de míg amaz a biológia, addig Ardigò a gondolkodás természetes kifejlődésének alapjára helyezkedik, s míg amaz a tapasztalatot végpontnak, addig emez kiindulópontnak tekintette. Aszerint, amint a gondolat bizonyos ösztönzések folytán önmagából továbbfejlődik, aszerint fejlődik a világmindenség, a naprendszer, az egész természet, s ez a fejlődés nem egyéb, mint elkülönülés, mely a határozatlanból (az indistintóból,<sup>716</sup> vagyis az egységes egészből) a határozotthoz (az infinitóhoz)<sup>717</sup> vezet, az egész lényegének csorbítása nélkül. Az ember is, mint infinto, <sup>[165]</sup> e törvény szerint fejlődik az indistintóból, természetes úton; amaz az egyén, emez a társadalmi egész, melytől az egyén – a vele való állandó együttélés következtében – nyeri erkölcsi magatartásának indítékait és hagyományait, s kifejlődik benne egy bizonyos „antiegoismo” (az, amit Comte altruizmusnak nevez). A testi és lelki élet sem más, mint elkülönülés, azaz kétféle megjelenési formája egy és ugyanazon szubsztanciának. Innen az a nagy súly, melyet Ardigò a fiziológiai kísérő folyamatokra vet és általában az a szoros egymásrautaltság fizikum<sup>718</sup> és pszichikum közt, melyet hirdet.

Pedagógiai tekintetben<sup>719</sup> főleg ez az egymásrautaltság tűnik fel, mely Ardigò neveléstanát majdnem megfosztani látszik szellemiségétől. Ezért lehet őt a nevelés szempontjából is a pozitivisták közé sorolni.

Arra a kérdésre ugyanis, hogy mit kell tanulni, egészen másképpen felel, mint például Herbert Spencer. Itt már messze eltávolodik Ardigò a pozitívizmus hitvallásától. Nem a hasznosság

<sup>714</sup> [Pietro Siciliani (1835–1885) – itáliai filozófus, pedagógus].

<sup>715</sup> [Roberto Ardigò életének adataiból – a mantuai iskolái befejezése után Milánóban és Mantuában papi szemináriumba jár, teológiát tanul (1848–1849); pappá szentelik (1852); kinevezik a mantuai katedrális kanonokának (1853); megjelenik egy kisebb írása a gyónásról (1856); tanít a püspöki és városi gimnáziumban; miután teljesíti a filozófia oktatásához szükséges vizsgák követelményeit, filozófiát oktat (1866–1869); tanításában, túllépve a neoplatonizmuson, az új filozófiai irányzatokat, (természetfilozófia, pozitívizmus) közvetíti; közzé tesz a katolikus egyház által indexen lévő Pietro Pomponazziról (1462–1525) írt tanulmányát (1869); felfüggesztik tisztségéből és a papi hivatás gyakorlásától is eltiltják (1871); elutasítja a pápai csalhatatlanság dogmáját; a sorra megjelenő ismeretelméleti, természetfilozófiai, etikai és szociálpszichológiai könyveiben fejti ki filozófiai nézetei alapjait (1870–1879); meghívják a padovai egyetemre a filozófiatörténet oktatójának (1881); a padovai egyetem oktatója, professzora (1881–1909); több európai tudományos akadémia tagja; szenátornak választják (1913) – műveiből: Una polemica colla favilla sulla Confessione (1867); Pietro Pomponazzi. Discorso (1869); La psicologia come scienza positiva (1870); La formazione naturale nel fatto del sistema solare (1877); La morale dei positivisti (1879); Lo studio della storia della filosofia (1881); Opere filosofiche I–XI. (1882–1918); La scienza della educazione (1893); Elementi di logica secondo le opere di R. Ardigò Stuart Mill, A. Bain, etc. (1896–1897); Per la difesa dalla inondazione e pel risanamento completo della città di Mantova (1901); L'inconoscibile in H. Spencer e il Noumeno in E. Kant (1901); La filosofia col nuovo regolamento universitario (1902); La dottrina della conoscenza nei moderni precursori di Kant (1904); W. James, Le varie forme della coscienza religiosa. Studio sulla natura umana (1904); La nuova filosofia dei valori (1907); Una pretesa pregiudiziale contro il positivismo (1908); A. Comte, H. Spencer e un positivista italiano (1908); La scienza della educazione I–III. (1909); Il positivismo nelle scienze esatte e nelle sperimentali (1910); Sistema, Idea, Logismo (1911); Filosofia e Positivismo (1914); La meteora mentale (1914); La ragione scientifica del dovere (1915); La filosofia vagabonda (1916); L'Intelligenza (1917); Natura naturans (1918); Eidealismo e la scienza (1919)].

<sup>716</sup> [indistinto (olasz): nem kivehető, nem világos, összefolyó].

<sup>717</sup> [infinito (olasz): véglegesség].

<sup>718</sup> [testi szervezet; emberi test].

<sup>719</sup> La scienza della educazione – Padova, 1925<sup>4</sup>, 275. p. (az első kiadás [Verona–Padova, 1893]). – vö. Vidari, id. m. 97. sk. p. – Höffding [Harald Höffding (Høffding) (1843–1931) – dán filozófus, – Koppenhágában egyetemista; Aabye Sören Kierkegaard (1813–1855) műveinek hatására kezd filozófiával foglalkozni; habitál (1870); a koppenhágai egyetemi professzora (1883-tól); az 1900-as évek elején utazást tesz az Amerikai Egyesült Államokban – műveiből: Die englische Philosophie unserer Zeit (1874); Psychologie in Umrissen auf Grundlage der Erfahrung (1882); Ethik (1887); Sören Kierkegaard als Philosoph (1892); Geschichte der neueren Philosophie I–II. (1894–1895); Rousseau und seine Philosophie (1896); Die psychologische Grundlage logische Urteile (1898); Religionsphilosophie (1901); Der menschliche Gedanke, seine Formen und seine Aufgaben (1910); Bergsons Philosophie (1914); Der Totalitätsbegriff: Eine erkenntnistheorie. Untersuchung (1917); Humor als Lebensgefühl (Der grosse Humor) – Ein psychologische Studie (1916); Bemaerkninger om den platoniske dialog Parmenides (1920); Spinozas Ethic – Analyse und Charakteristik (1918); Totalität als Kategorie (1917); Relation als Kategorie (1921); Selbstdarstellung (1923); Der Begriff der Analogie (1924); Erkenntnistheorie und Lebensauffassung (1926)]; Moderne Philosophen – Leipzig, 1905, 38–53. p.

elve irányítja a művelődési anyag kiválogatásában, hanem a testi és lelki tevékenység (attività) gondolata. Ennek a cselekvőképességnek, mint célgondolatnak érdeke kívánja meg, hogy a nevelői ráhatások (ösztönző eljárások) alkalmazkodjanak a növendék egyéniségéhez, életkorához, társadalmi helyzetéhez, nemzeti hova tartozandóságához. Legfontosabb a gyermek életkora.<sup>720</sup> A kisdednek (il bambino) játszania kell, a gyermek (il fanciullo) tanulja meg mindenből az elemeket könnyedén és változatos módon, a serdülő ifjú (il adolescente), aki csupa jóindulat, lendület, rajongás mindenért, ami nemes és hősies, érzelmi nevelésben (educazione del sentimento) részesüljön, még pedig főleg a klasszikus irodalmi oktatás segítségével; ideértve nemcsak a görög, latin és anyanyelvi irodalmat, hanem az idegen modern nyelvi remekeket is. Ez az igazi humanisztikus nevelés. A meglett egyén (l'adulto) foglalkozik a tudománnyal. <sup>[166]</sup>

Értékesek és semmi mással össze nem hasonlíthatók (preziosi e senza confronto) a klasszikus műveltség jótéteményei. A merőben hasznossági szempontoktól vezetett oktatás, amilyen az, melyet a pusztán technikai oktatás nyújt, arra való, hogy ügyes banktisztákat, kereskedőket, iparosokat, műszerészeket képezzen, de nem alkalmas arra, hogy a társadalmat azokkal az emberekkel lássa el, akikben olyan érzelmek lakoznak, melyek csupán a léleknevelés eszményiségéé alapjára helyezkedő oktatással szerezhetők meg (dotati di quel generosi sentimenti che solo si ottengono merce l'insegnamento a base di idealità nobilitante).

Nyilvánvaló mindezekből, hogy Ardigò szerint az anyag kiszemelésének nemcsak a hasznosság szempontjaihoz nem szabad alkalmazkodnia, de nem szabad szorosán az értelmi fejlődés menetét sem követnie. Ezt félre nem érthető módon ki is mondja (non si farebbe procedere l'insegnamento a tenore dello sviluppo dell'intelligenza). Mind a három fokon ugyanazt kell tanítani (akárcsak Comeniust<sup>721</sup> hallanók), de különböző mértékben és módon.

Az elemi oktatás fokán tanítani kell minden tudhatót (tutto lo scibile), de csak alapvonalaiában, a középső fokon ugyancsak minden tudhatót, de lassanként mind fejlettebb és az érzelmetől, meg művészettől megszépített alakban (abbellito del sentimento e dall'arte); a felsőfokon szintén minden tudhatót, de mindig gazdagítva az életre és az igazi tudományra gyakorlati alkalmazásokkal... Például a kis gyermekek fogalmazványaitól nem fogunk mást követelni, mint a dolgoknak és tulajdonságaiknak felsorolását, vagyis leíró fogalmazványt, a serdülő ifjakéban szeretni fogjuk még a dolgok esztétikai ábrázolását is, a felnőttében mindennek fölött a logikus gondolatmenetet.

Nem lehet kétsége, hogy a nevelés részeinek és feladatainak ilyenmő (többé-kevésbé sablonos<sup>722</sup>) elgondolása a mai pedagógiai elmélet követelményeivel már nem, egyeztethető össze. Ma másképp ítéljük meg a gyermek fejlődését, másképp állapítjuk meg és okoljuk meg a tanítás anyagának felosztását; ma nem tehetjük magunkévá azt a felfogást, hogy nem baj, ha a gyermek nem ért meg mindent, amit tanulnia szükséges (non importa se il fanciullo non comprende tutto quello che è <sup>[167]</sup> pur necessario insegnarli), mert majd eljő az idő, mikor tapasztalat és tanulmány alapján meg fogja érteni, hogy gépiesen is megtanulhatja a szorzást (majd később meg fogja érteni is). Bizonyos továbbá, hogy ma sokkal nagyobb tért kell juttatnunk a művelődési anyag természettudományi részeinek, mint ennek a rendszernek a szerzője teszi, aki nyilván csak a lelki tevékenység fiziológiai kapcsolatainak előtérbe helyezésével,<sup>723</sup> úgyszintén a szemléletes nevelés döntő jelentőségének erős hangsúlyozása miatt sorolható a pozitivisták pedagógusok közé.

<sup>720</sup> La scienza della educazione – Padova, 19254, 133–141. p. – vö. ugyanott 79. p.

<sup>721</sup> [Johannes Amos Comenius (1592–1670)].

<sup>722</sup> [itt: utánczott minta].

<sup>723</sup> Jellemző hely: Il fenomeno psichico avviene solo in conseguenza de' fenomeno fisiologico, come la fiamma del fascio avviene solo in conseguenza del suo consumo ([La scienza della educazione – Padova, 1925<sup>4</sup>] 21. p.).

## 60. A szemléletesség.

Ardigò könyvének ama részei, melyekben az intuitív oktatásról és nevelésről ír, vagy amelyekben élesen szembeállítja a szótanulást a szemléletes tanulással, a legtanulságosabbak közé tartoznak. Minden, ami csak szó, ha még oly kimerítő is, hatásában elhalványul a tapasztalat mellett. Először a dolgot kell megjeleníteni és megéreztetni, s csak azután jöhet a magyarázat. Van szavakkal való szemléltetés is, de ennek olyannak kell lennie, hogy növendékünk mintegy belső szemével is lássa konkrét valóságukban a dolgokat, eseményeket, történéseket, s amit halló érzékével befogad, élményszerű nyomot hagyjon benne, mintha maga tapasztalta és átélte volna mindazt, amit hallott. Különösen fontos ez az intuitív oktatás, mikor elvont dolgokat akarunk megértetni. Még az erkölcsi eszmék keletkezéséhez is szükséges a szemléletes tapasztalat, mely a gyermek környezetéből fakad. „Az erkölcsöt”, mondja írónk, „nem lehet szabályokból megtanítani”. „A szemléletes oktatás alapja a jellemnek” (L'insegnamento intuitivo è la base del carattere), mert a meggyőződéseket, melyekben a jellem gyökerezik, a pusztá szó sohasem teheti kételyektől mentesekké, azaz: egészen biztosakká. A jó és rossz fogalma úgy érlelődik meg a gyermekekben, ha látják, hogy a társas közösség tagjai bizonyos cselekedetekért jutalmaztatnak, másokért büntetésben részesülnek. Ezért nem is lehet változatlan és abszolút erkölcsről beszélni. Amit Olaszthonban helytelenítünk, lehet, hogy Kínában jónak tartják, s amit <sup>[168]</sup> egy bizonyos időben, korszakban helyesnek és szépnek ítélnék, azt más korszakokban esetleg rútnak és erkölcstelennek minősítik. Ardigò szerint annak felismerése, hogy az erkölcsi normák a környezettől függenek és a környezet együttesége a leghatalmasabb ösztönzés a gyermek jellemének kialakulásában, a modern pedagógiának legnagyobb érdeme. De ez a merő viszonylagosság természetesen megfosztja értelmétől az erkölcsi nevelést és fölötte ingadozóvá teszi ennek a pedagógiának alapépítményét, bár el kell ismerni, hogy Ardigónak a fegyelmezésre és jellemnevelés irányuló gyakorlati útmutatásai közt egy sincsen, melyet a tárgyilagos bíráló el nem fogadhatna. Nem tagadható az sem, hogy az életből vett példák, melyekkel Ardigò (a jó öreg Comeniusra<sup>724</sup> emlékeztetve) tétéleit megerősíteni igyekszik, – ha netán köznapiaknak látszanak is – általában találóak. Mutatványképp álljon itt (a didaktika köréből) a sok közül a következő:<sup>725</sup>

Ha sokat tanítunk rövid idő alatt, bármilyen jó legyen tanításunk, nem fog sikerülni képességeket létrehozni. Jobb keveset tudni és jól tudni, mint sokat és rosszat. Első esetben a kevés ösztönzést ad a többinek megtanulására; a másodikban csak zavar keletkezik. Miként idő kell az evésre és az emésztésre, úgy kellő idő szükséges a tanulásra. Törvény nem szabja meg az időt, de a természet megköveteli. Az imént elvetett búzamaz rögtön nem csirázik ki; a kisgyermek nem válik felnőtté egy pillanat alatt; a víz, melyet melegíteni akarunk, nem forr fel egy perc múlva; a fém egy perc alatt nem olvad fel a tűzben. Minden műveletnek szüksége van tehát a természettől megkívánt időre, hogy beteljesedjék.

## 61. Alaptévedés.

Ardigò könyvének szinte egyharmada a gyakorlásról, helyesebben begyakorlásról (l' esercizio) szól. Akár deduktíve, akár induktíve tanítunk (az utóbbi az „igazi módszer”), szerzőnk szemében mérhetetlenül fontos a gyakorlás. Nincsen nevelő, aki ebben kételkednék, de hitünk szerint kevesen lesznek, akik oly döntőnek tartják és a nevelés egész problémakörét annyira megoldottnak gondolják a gyakorlással, mint Ardigò. Az idegpályák kijártságától, a <sup>[169]</sup> megisméltéstől és ennek eredményétől, a készségtől, képességtől (abilità) függ írónk szerint a nevelésnek úgy szólva minden sikere. Az egyén általános fejlődését is (lo sviluppo generale) a

<sup>724</sup> [Johannes Amos Comenius (1592–1670)].

<sup>725</sup> [La scienza della educazione – Padova, 1925<sup>4</sup>] 126–127. p.

szervezetet alkotó különböző részek állandó begyakorlásának kell tulajdonítanunk. A gyakorlás eltávolítja a szervezetből (s így az agyból és idegállományából is) a kártékony elemeket, készségesebbé és erélyesebbé teszi a szervezetet, egymásmellé rendeltséget létesít az idegközpontok közt, automatizmusokat<sup>726</sup> hoz létre, melyek bonyolult esetben felszabadítják a nevelő figyelmét új utak követésére. Ez annyit jelent, hogy még az erkölcsi autonómiára való nevelés is az előzetes begyakorlás mértékétől és fokától függene. A jellem Ardigò szerint legfőképpen abban áll, hogy cselekvésünk soha sem tér el a megszokottól (*non fa azione diversa da quella abituale*). A nevelés ilyenképpen mind célját, mind eszközeit tekintve, nem menthető fel a gépszerűség egy nemének vádjá alól. Ezt a megkötöttséget bölcseleink bírálói nem mulasztották el szemére vetni, valamint azt az ellentmondást sem, mely szerint Ardigò a társas környezet hatásától teszi függővé az erkölcsiség kialakulását, de ugyanakkor kizárni látszik a nevelésből a családot és egyházat, melyeknek helyébe egyedül az iskolának kell lépnie.<sup>727</sup> A kedélyképzés és általában a szó szoros értelmében vett nevelésnek kirekesztése már magában is megbocsáthatatlan egyoldalúság, de még inkább annak tűnik fel, ha arról értesülünk, hogy a szerző korlátlan és egyedül való hatást tulajdonít az iskolának, s általában a nevelésnek. Oly állítás, melynek elmélet és a gyakorlat egyaránt ellene mond. Ma már nem hiszünk Helvétiusnak<sup>728</sup> és társainak, de éppoly kevésbé Schopenhauernek. A helyes út a megkötöttség és szabadság között halad. [170]

---

<sup>726</sup> [önműködő kapcsolat, rendszer – itt: az akarat kikapcsolásával „működik”].

<sup>727</sup> „a questi due coefficienti di educazione della volontà (család és iskola) si sostituisse la scuola, come la sola ormai atta a formare il carattere quale è richiesta dalla società presente” ([La scienza della educazione – Padova, 1925<sup>4</sup>] 164. p.).

<sup>728</sup> [Claude Adrien Helvétius (1715–1771) – francia filozófus és társai a francia felvilágosodás filozófusai, képviselői].

## Név- és tárgymutató<sup>729</sup>

- A** Adams 102.  
 Adományok (Fröbel) 75.  
 Affektív élet 17. 22. 25. 136 sk. 140. 144. 149. 163.  
 Aischines 148.  
 Asopos 148.  
 Aktivizmus 21 sk. 27. 73 sk. 78. 154. 166.  
 Alexander Bernát 121.  
 Alkalomszerű nevelés 135 sk. 142.  
 Anakreon 148.  
 Angiulli 165.  
 Anglia 3. 5. 16. 102. 144 sk. 165.  
 Anyanyelv 49. 51. 52. 74. 124. 136. 159. 160. 164.  
 Arany János 118.  
 Ardigò, Roberto 165–170.  
 Aristophanes 148.  
 Aristoteles 148. 159.  
 Arnold, Ottó 121.  
 Aster 19.  
 Attila 118.  
 Autonómia 10. 13. 15 sk. 20. 37. 170.  
 Állam és nevelés 14. 25. 31 sk. 40. 46. 62 sk. (Hegel) 70.  
 108 sk. 128.  
 Ángyán János 111.  
 Ápolás 8. 11. 104. 115. 136.  
 Árpád 118.
- B** Bacon 3.  
 Bain, Alexander 144. 150. 158–163.  
 Balogh Arthur 133.  
 Bartels 102.  
 Barth, Paul 110.  
 Bartók György 6.  
 Basedow 50.  
 Baur, G. 60.  
 Bayer 7.  
 Beély Fidél 112.  
 Beneke, Friedr. Ed. 66 sk.  
 Bentham 156.  
 Bergemann 103.  
 Bergmann, Ernst 19. 21. 28.  
 Berlin 23. 36. 38. 62. 72. 84.  
 Béla (IV) 118.  
 Biológia 138. 139. 140. 143. 153.  
 Blach S. 151. 152.  
 Blankenberg 72.  
 Bock 6.  
 Bonitz, H. 110.  
 Boss G. 19.  
 Boundet 132.  
 Börne 126.  
 Buchanan 19.  
 Buday József 133.  
 Burgdorf 72.  
 Büntetések 13. 44. 45. 91. 95. 138. 155. 157. 163.
- C** Caesar, Iulius 148.  
 Capponi 164.
- Casati 165.  
 Christinger 163.  
 Cicero 148.  
 Comenius 77. 160. 167. 169.  
 Compayré, G. 70.  
 Comte 131. 132–144. 145. 146. 149. 150. 151. 156. 159.  
 165. 166.  
 Condillac 130.  
 Condorcet 133.  
 Conrad 19.  
 Courthope Bowen 70.  
 Cousin, Victor 130.  
 Credaro 102. 137. 142. 170.  
 Családi nevelés 8. 30. 44. 47. 48. 49. 54. 63. 70. 135 sk.  
 137. 142. 170.  
 Curtmann 55. 66.
- D** D'Alembert 133.  
 Dante 149.  
 Darwin 151. 156.  
 Deák Ferenc 118.  
 Debrecen 111.  
 Demokrácia 131.  
 Demosthenes 148. <sup>[171]</sup>  
 Dialektika 56 (Schleiermacher) 59. 61. 64 sk. (Hegel) 71.  
 (Fröbel)  
 Didaktika 7. 8. 10. 12 sk. 26. 27 sk. 46 sk. 65. 67 sk. 74 sk.  
 80. 91 sk. (Herbart) 94. 95 sk. 98. 100 sk. 103. 104.  
 105. 106. 107–110. (Willmann) 112. 116 sk. (Kármán)  
 123. 124 sk. 127. 128. 136. 143. 144. 157. 158 sk. 163.  
 164. 165 sk.  
 Diderot 133. 143.  
 Diesterweg 70. 126.  
 Dietétika: ld. Ápolás.  
 Dilthey 38. 40. 53. 61.  
 Diogenes Laertius 148.  
 Dittes 102.  
 Dodd 102.  
 Dréws 103.
- E** Edzés 11. 45. 155.  
 Egészségtan 149.  
 Egyetem 34 sk. (Fichte) 48. (Schleiermacher) 147.  
 Ehlert, P. 61.  
 Eigenmann, A. 6.  
 Eitle, J. 38.  
 Emlékezet 12. 68. 90. 115. 161. 163. 164.  
 Entner P. 61  
 Eötvös J. br. 5. 111.  
 Erdélyi János 111.  
 Erkölciség, erkölcsi nevelés 8. 10. 12 sk. 15 sk. 28. 39.  
 41. 43. 44. 65. 67. 68. 76. 94 sk. (Herbart) 98. 105.  
 106. 114 sk. 127 sk. 136. 137. 149. 150. 152. 153.  
 155. 157. 158. 163. 164. 166. 168 sk.  
 Esztétika 87 sk. (Herbart)  
 Esztétikai nevelés 8. 50. 106. 124. 136. 137. 142. 143.  
 144. 149 sk. 153. 154. 167.

<sup>729</sup> [A szerkesztett könyvhöz közölt Név- és tárgymutató az 1934-es kiadás rendezett változata. A névleírások, az oldalszámok e kiadásnak megfelelőek. Az 1934-es kiadás Név- és tárgymutatóját Prohászka Lajos készítette. L. a Kiséző írás erre vonatkozó gondolatait, bizonyítékát.]

Eszttikái pedagógia 5.  
Etika 15. 21. 39. 56. 57. 58. 66. 70. 87. 113 sk. 127 sk.  
134 sk. 138. 139. 145. 155.  
Euripides 148.  
Életközösség 47. 57. 78.  
Éltrevalóság 153 sk. 159.  
Élettan 149. 153. 154. 159.  
Ének és zene 41. 50. 51. 74. 95. 108. 136. 164.  
Érdeklődés (Herbart) 92. 103. 116.  
Értelmi nevelés ld. Didaktika.  
Érzelmi élet ld. Affektív élet.  
Érzékek nevelése 75. 78. 106.  
Érzület nevelése ld. Jellem.

**Fáy** András 111.  
Färber 19.  
Fegyelmezés 8. 10. 45. 91. 116. 136. 155. 169.  
ld. még Kormányzás alatt is.  
Fejér György 111.  
Fejlődés 134 sk. 151 sk. 165.  
Felkin 102.  
Felvilágosodás 3. 4. 20. 53. 131. 145. 161.  
Feuerbach 126.  
Fénelon 129.  
Fichte, Imm. Hermann 19. 22.  
Fichte, Joh. Gottlieb 6. 19–38. 47. 55. 61. 71. 82. 86. 121.  
Figyelem 12.  
Filantropizmus 4.  
Filozófia (propedeutika) 108. 149.  
Fináczy Ernő 81. 101. 111. 120. 143. 162.  
Findlay 102  
Flügel, Otto 81. 102. 103.  
Fogalmazás 55.  
Formális fokozatok 92 sk. 100. 103. 106. 108. 119.  
Formális képzés 52. 55. 96. 108–109. 119. 147. 153. 160.  
Fornelli 102.  
Földrajz 49. 51. 52. 94. 98. 108. 147. 159. 161.  
Förster 5.  
Francia forradalom 3. 130. 131. 134.  
Franciaország 5. 102. 126. 130 sk. 161. 163. 164. 165.  
Francke 7. 102.  
Freiligrath 126.  
Frick, O. 120.  
Frigyes (Barbarossa) 117.  
Frigyes Vilmos (IV.) 126.  
Fritsch 81. 103.  
Fröbel 70–80.  
Fröhlich, G. 6. 7. 102.

**Gabelli** 165.  
Gall 141.  
Gaupp, O. 151.  
Gebhardt 105.  
Gellért (Szent) 118.  
Geréb József 110.  
Giese, Gerh. 61.  
Gimnasztika ld. Testi nevelés.  
Gimnázium 48. 51. 52 sk. 54. 59. 65. 119.  
Gioberti 164.  
Glockner, Herm. 61.  
Glöckner 102.  
Gockler Lajos 102.<sup>[172]</sup>  
Goethe 77.  
Görögség 4. 64.  
Göttinga 83. 85.  
Grammatika 52. 84. 93. 147. 154. 159. 160. 163.

Gray 149.  
Greiling János Kristóf 7.  
Griesheim 72.  
Gruner 71.  
Grynaeus Alajos 111.  
Gundolf, Fr. 38.  
Gutzkow 126.  
Gyermekfejlődés 67. 73 sk. 77. 78. 134. 135 sk. 142. 166.  
167. 170.  
Gyermekkert 76.  
Gyermektanulmány 164. 165.

**Habsburgi Rudolf** 11. 7.  
Haering, Theod. 61.  
Hajlam 9. 12. 13. 33. 41. 42. 127 sk.  
Hamilton 125.  
Hartmann, Nicolai 19. 61.  
Hauschmann 70.  
Hayward 102.  
Három stádium törvénye 132 sk. 145. 151.  
Hedonizmus 5.  
Hecker, H. 70.  
Hegel 61–66. 69. 71. 79. 81. 82. 84. 121. 126. 133.  
Heine 126.  
Helvétius 156. 170.  
Henrik (I.) 117.  
Herbart 5. 17. 22. 39. 46. 55. 56. 60. 66. 67. 81–101. 102.  
103. 104. 105. 106. 110. 111. 112. 113. 114. 116. 121.  
160. 165.  
Herbartizmus 101–120.  
Herczeg Ferenc 118.  
Herder 40. 65. 124. 147.  
Herodotos 84. 117. 148.  
Herwegh 126.  
Hetényi János 111.  
Heubaum, A. 38. 59.  
Heusinger 7.  
Hézagtalanság 50.  
Hildebrand 5.  
Hodegetika: ld. Vezetés.  
Hollenbach 6. 7.  
Homerós 84. 97. 107. 117. 148.  
Horatius 41. 148.  
Höföding 166.  
Hölderlin 40.  
Hubatsch 103.  
Hufeland 23.  
Humboldt Vilmos 47. 124.  
Hume 3. 158.  
Hunyadiak 118.

**Idealizmus (német)** 5. 16. 19–80. 81. 82. 121. 130.  
Imre János 111.  
Individualizmus 5. 20. 24.  
Intézeti nevelés 26 sk. 54.  
Írás 49. 73. 79. 136. 137. 159.  
Irodalomtanítás 52. 118 sk. 144. 147. 159. 164. 166.  
Isokrates 148.  
István (Szent) 118.  
Ítéloképesség 12. 124. 159.

**Játék** 11. 41. 49. 74. 77. 78. 79. 106. 155. 166.  
Jean Paul (Friedrich Richter) 41. 55.  
Jellem 8. 13 sk. 17. 24. 44. 68. 94. 106. 122 sk. 127 sk. 150.  
155. 168 sk.  
Jena 23. 62. 71. 82. 104.



Jogi ismeretek 149. 159.  
Jouffroy 130.  
Jung, A. 121.  
Jungdeutschland 63.  
Just 102. 103.

**K**alokagathia 4.  
Kammradt 19.  
Kant 3. 5. 6–18. 19. 20. 22. 37. 41. 61. 83. 84. 87. 88.  
121. 122.  
Kantianizmus 5.  
Kármán Mór 102. 110–120.  
Károly (Nagy) 117.  
Keferstein 19.  
Kehrbach 81. 84.  
Keilhau 72.  
Kenyeres Elemér 70.  
Key, Ellen 5.  
Kémia 51. 52. 97. 108. 138. 139. 143. 149. 153. 159.  
Kényszer 13. 32. 43. 44. 45. 57.  
Készségek 44. 49. 108. 109.  
Kézimunka 27. 29. 30. 50. 51. 74. 95. 97. 108. 159.  
Kinkéi, Walter 85.  
Kisdednevelés 73 sk.  
Kísérleti iskolák 14. 84.  
Klasszicizmus 4.  
Klasszikus nyelvek 21. 41. 51. 52. 65 sk. 84. 96 sk.  
(Herbart) 100. 108. 117. 124. 138. 143. 144. 145 sk. 152.  
158. 159 sk. 161 sk. 163. 166 sk.  
Koncentráció 92 sk. 103. 106. 160. <sup>[173]</sup>  
Kormányzás (Herbart) 91. 94. 98. 104. 106. 116.  
Kornis Gyula 111.  
Kossuth 118.  
Kozmopolitizmus 5.  
Königsberg 6 sk. 83 sk.  
Körner, Friedrich 6.  
Köteles Sámuel 111.  
Kötelesség 13. 15 sk. 17. 68. 135.  
Középiskola ld. Gimnázium.  
Középkor 3. 4. 64.  
Közgazdaságtan 149. 159. 163.  
Köznevelés 8. 14. 25 sk. 29 sk. 31 sk. 46 sk. 55. 62 sk. 117  
sk. 133. 135. 137 sk. 170.  
Közösség 20 sk. 24 sk. 40. 44. 107. 116. 128. 132. 146.  
Krause 71.  
Kriek, Ernst 110.  
Krug 83.  
Kulturhistóriai fokozatok 102. 104. 117 sk.  
Kulturpedagógia 5. 110.  
Kuntze, M. A. 70. 71.

**L**ajos (Nagy) 118.  
Lamarck 151.  
Lambruschini 164.  
Lammenais 130.  
Lange, Konrád 102.  
László (Szent) 118.  
Leánynevelés 26. 48. 132. 135.  
Léon, Xavier 19.  
Lévy-Bruhl 132. 139.  
Liebenstein 72.  
Lipcse 103.  
Litt, Theodor 110.  
Littré 131. 132.  
Livius 148.  
Locke 3. 60.

Logizmus 4.  
Losonczy László 151.  
Lubrich Ágost 41. 111. 112.  
Lucretius 148. 149.  
Lukianos 148.  
Lysias 148.

**M**ackenzie, M. 61.  
Magyarország 3.  
Maine de Biran 130.  
Mariantal 72.  
Martineau 132.  
Marx 142.  
Matematika 49. 51. 52. 73. 79. 84. 93. 98. 99. 108. 119.  
125. 137. 138. 139. 143. 148. 149. 153. 159. 160. 161. 168.  
Materializmus 4. 131.  
Mauxion 102.  
Mazzini 164.  
Mázy Engelbert 120.  
Mechanizmus 4.  
Megelőzés 43.  
Menne, Karl 8.  
Menzel 126.  
Messer, August 6.  
Metternich 131.  
Metz, O. 8.  
Meumann, Ernst 5.  
Milde 111.  
Mill, James. 148. 150.  
Mill, John Stuart 3. 107. 134. 144–150. 165.  
Mintázás 74. 136.  
Montesquieu 133.  
Montessori Mária 70. 78–79.  
Morálgedagógia 5.  
Morus Tamás 29.  
Módszer 12 sk. 50 sk. 57 sk. 68. 92 sk. (Herbart) 100.  
106. 108. 119. 120. 154 sk. 160 sk. 163. 165. 169 sk.  
Mózes 117.  
Muchow, M. 70. 78.  
Mund, Gotthold 151.  
Munka, mint pedagógiai eszköz 27. 76. 78.  
Művelődéstörténeti fokozatok: ld. Kulturhistóriai  
fokozatok.

**N**acionalizmus 5. 23. 24 sk. 40.  
Nagy J. Béla 81. 90.  
Napóleon 23. 31. 72.  
Natorp 5. 60. 103.  
Naturalizmus 4. 5. 77. 134. 152.  
Nemzeti eszme 23 sk. 40. 116 sk.  
Nemzetnevelés 5. 24 sk. 29 sk. 105. 116 sk.  
Neohumanizmus 4. 32. 37. 40. 65. 75. 96. 100. 124. 147.  
Neonaturalizmus ld. naturalizmus.  
Nepos (Cornelius) 148.  
Nero 128.  
Nevelés célja 8. 15 sk. 21. 32. 37. 40. 41. 57. 90 sk.  
(Herbart) 92. 98. 99. 105. 107. 114 sk. 129 sk. 132.  
144. 151. 156. 163. 166. 170.  
Nevelés lehetősége 9. 12. 16 sk. 39. 127 sk. 146. 170.  
Neveléstörténet 70. 105.  
Nevelő oktatás 46. 66. 91 sk. (Herbart) 95 sk. 99. 109.  
Newton 162.  
Németország 3. 5. 23. 24 sk. 31. 62 sk. 75. 81. 101 sk.  
126. 130. 161. 165. <sup>[174]</sup>  
Népnevelés 25. 26. 33. 37. 49 sk.  
Niemeyer, Aug. Herm. 7 sk. 55. 66. 111.

Nietzsche, Fr. 121. 127.  
Novalis 24. 71.  
Nyelvtanulás 49. 51. 55. 74 sk. 96 sk. 119. 138. 147. 154.  
159. 160.

### **O**ktatás ld. Didaktika.

Oktatás anyaga 26. 49 sk. 68. 95 sk. (Herbart) 107 sk.  
(Willmann) 117 sk. 124 sk. 136 sk. 143 sk. 146. 152.  
153 sk. (H. Spencer) 158 sk. (Bain) 165. 166 sk.  
Olaszország 5. 102. 164–170.  
Olvasás 49. 73. 79. 136. 137.  
Optimizmus 5. 9. (Kant) 22. 26. (Fichte)  
Ostermann 102.  
Ottó (Nagy) 117.  
Ovidius 148.  
Ókor 3. 64.

### **Ö**ntevékenység 21. 35. 45. 49. 73 sk. 78. 79. 124.

Öreg János 151.  
Örömmérzet 41. 49.

### **P**auler Ákos 151.

Paulsen, Friedrich 6. 7. 18.  
Pedagógia, mint tudomány 9. 39. 42. 56. 66 sk. 70. 85 sk.  
98. 102. 104. 113.  
Pedagógiai szeminárium 83. 103. 104.  
Peregriny Elek 111. 112.  
Pesszimizmus 5. 12. 121–129.  
Pestalozzi 13. 15. 20. 26. 28. 30. 32. 37. 50. 55. 70. 71.  
75. 80. 83. 100. 103. 124.  
Pinloche 102.  
Pesti egyetem 111. 112.  
Példa 10.  
Phaedrus 148.  
Pixberg, H. 110.  
Platón 29. 31. 40. 41. 59. 96. 98. 127. 141. 148. 157.  
Platz, C. 38.  
Pohl, W. 110.  
Polgári iskola 48. 51 sk. 98.  
Polgári kötelességek tana 149. 154.  
Politika 39. 139. 140.  
Polybios 148.  
Pozitivizmus 5. 38. 130–170.  
Priestley 158.  
Priszkosz rétor 118.  
Prohászka Lajos 61.  
Prüfer, Joh. 70.  
Pszichológia 57. 66. 70. 76. 86 sk. (Herbart) 90 sk. 113 sk.  
141. 145. 149. 153. 154. 163.  
Pszichologizmus 4. 103.

### **Q**uintilianus 148.

### **R**acionalizmus 4.

Raffay Sándor 38.  
Rajzolás 50. 51. 74. 95. 108. 136. 159.  
Raumer 75.  
Rácz Lajos 133.  
Rákócziak 118.  
Realizmus 5. 37. 156.  
Regener, Fr. 121.  
Regmann, N. 70.  
Rein Vilmos 102. 103. 104. 105.  
Restauráció 131.  
Retorika 159.  
Richter 103.  
Rigorizmus (etikai) 5. 41.

Rink 7.  
Ritzer 19.  
Roehrich 102.  
Rohden G. 38.  
Rolle, H. 38. 53.  
Romagni 165.  
Romanticizmus 4. 24. 40. 41. 59. 71. 126.  
Rosenzweig, Fr. 61.  
Rozenkrancz, K. 65–69.  
Rousseau 11 sk. 14. 16. 26. 37. 39. 41. 49. 77. 144. 152. 158.  
Royer-Collard 130.  
Röttcher, F. 6.

### **S**aenger Sámuel 144.

Saint Simon 133.  
Sallustius 148.  
Sallwürk 101. 102. 103.  
Schelling 71. 121.  
Schilling 103.  
Schlegel, Aug. Wilh. 24.  
– Friedrich 24.  
Schleiermacher, Friedrich 24. 32. 38–61.  
Schneller István 7.  
Schopenhauer 5. 121–129. 133. 170.  
Schön, Fr. 6.  
Schütz József 107.  
Schwarz, H. 19.  
Schwarz, Friedr. Heinr. Christian 55. 66.  
Schwarz W. 6. 7. 12.  
Seidenberger, J. B. 110.  
Seneca 128.  
Shakespeare 118.  
Shelley 150.  
Siciliani 165.  
Sokrates 96. <sup>[175]</sup>  
Sophokles 148.  
Spányik Glycér 111.  
Spárta 29.  
Spencer Herbert 3. 133. 150–157. 158. 159. 160. 161.  
162. 165. 166.  
Spinoza 28.  
Spiritualizmus 4. 130.  
Spranger, Ed. 5. 79.  
Stefansky, G. 38.  
Steiger 83.  
Sterzel, G. F. 133.  
Stoy, Karl Volkmar 69. 101. 104–105. 116.  
Strauss Dávid 126.  
Strobel, A. 38.  
Strümpell 102.  
Szabad előadás 55.  
Szabadság (erkölcsi) 10. 16. 20. 21. 31 sk. 44. 63. 64. 69.  
78. 88. 94. 105. Ld. még Autonómia  
Szalay László 118.  
Szelényi Ö. 39. 111. 112.  
Szellelem 20 sk. 31 sk. 58. 61 sk. 63. 64 sk. 69. 74. 75.  
Szemere Samu 39. 150. 158.  
Személyiség 20. (Fichte) 40 sk. (Schleiermacher) 109.  
Személyiségpedagógia 5  
Szemléltetés 13. 67. 73. 77. 94. 106. 124. 158. 168 sk.  
Szervezet 31 sk. 46 sk. 55. 59. 108 sk. 160.  
Szexuális pedagógia 67.  
Széchenyi 5. 111. 117. 118.  
Szilasy János 41. 111.  
Szocializmus 5. 131.

Szociálpedagógia 5. 20 sk. 22 sk. 31. 48. 56. 107 sk. 137 sk. 142.  
Szociológia 138. 139 sk. 143. 145 sk. 153. 154. 158.159.  
Sztóikusok 128.

**T**acitus 148.  
Taine, H. 130. 144.  
Tanár (tanító) képzés 51. 83 sk. 120.  
Tanár személyisége 34 sk.  
Tanmenet 93. 108. 118 sk. 157.  
Tantervelmélet 95 sk. 99. 103. 107 sk. 116 sk. 143. 144.  
147 sk. 158 sk. 166 sk.  
Tanulócseré 36.  
Tapasztalati pedagógia 5.  
Tánc 41.  
Társadalmi kiválasztás 33.  
– pedagógia – ld. Szociálpedagógia  
– probléma 131. 143.  
Tekintély 45. 91. 106. 116.  
Teoretikumok 119. 120.  
Terentius 148.  
Természet 12. 14. 16. 26. 32. 41–42. 50. 58. 64 sk. 72. 74.  
78. 127. 128. 165. 169.  
Természetrajz 49. 51. 52. 94. 97. 99. 108. 119. 138. 139.  
140. 159. 160.  
Természetes reakció büntetések 155. 157.  
Természettan 51. 52. 97. 99. 108. 119. 124. 138.139. 143.  
149. 153. 159.  
Testi nevelés 11. 49. 50. 67. 68. 104. 105. 108. 115. 136.  
152. 155. 157. 158.  
Tettamanti Béla 116.  
Thaulow, G. 61. 69–70.  
Theokritos 148.  
Thukydides 148.  
Tieck, Ludwig 24.  
Tommaseo 164.  
Történelem 49. 51. 52. 94. 97. 108. 117. 125. 144. 147  
154. 158. 159. 161. 162 sk.  
Történetfilozófia fil. 63 sk. (Hegel) 79 sk. (Fröbel) 133 k.  
(Comte)  
Transzcendentális akaratszabadság 16 sk.  
Troeltsch 3.  
Tudományok hierarchiája 138.  
Tudományos képzés 34. 138.  
Turgot 133.  
Tübinga 62.

**U**fer 102.

Utilitarizmus 15. 57. 146. 152. 155. 159. 161 sk. 166. 167.  
Ürményi 111.

**V**ahlen 110.

Vallás, vallási nevelés. Vallástan 5. 14. 17–18. 28. 41. 49.  
52 sk. 55. 59. 69. 73. 75 sk. 87. 90. 95 sk. 106. 108.  
126–127. 145. 150. 153. 156. 164.

Vergilius 148. 149.

Vezetés (Herbart) 91. 94 sk. 98. 104. 106. (Kármán) 115 sk.

Vidari, Giovanni 164. 165. 166.

Világnézet 44.

Villani 165.

Vitalizmus 4.

Vogel, P. 19. 103.

Vogt 7.

Vöhringer, G. 39.

**W**aitz Tivadar 101. 105. 106.

Waldapfel János 94. 120. <sup>[176]</sup>

Wartenseé 72.

Weber, Ernst 5.

Weiller, Kajetán 7.

Weiss, G. 90.

Weller 39

Wentscher, E. 39.

Wesendonck 102.

Wesselényi 111.

Weszely Ödön 120.

Wickert, R. 39.

Wiget 102

Wijlisau 72

Willmann Ottó 7. 101. 107–110.

Wolf Frigyes Ágost 40.

Wotff, Christian 86. Wordsworth 149.

Wundt, Max 19.

**X**enophon 117. 148.

**Y**verdon 71.

**Z**iegler, Theobald 7. 39. 126.

Ziller, Tuisco 81. 82. 101. 102. 103. 103–104. 107. 110.  
111. 112. 113. 114. 116. 117. 118.

Zimmermann, H. 70. 110.

Zlinszky Aladár 119. <sup>[177]</sup>

## Tartalomjegyzék<sup>730</sup>

### **Bevezetés**

1. A tárgyalás határvonalai.
2. A század arculata.

### *I. Fejezet: Kant a nevelésről*

3. Kant Immánuel.
4. Alapvető problémák.
5. Kant és Rousseau.
6. Kant az értelmi és erkölcsi nevelésről.
7. Kant etikája és a nevelés

### *II. Fejezet: A német idealizmus.*

8. Fichte.
9. A német nemzethez intézett beszédek.
10. Fichte és a nemzetnevelés.
11. Fichte államtana.
12. A tudomány fensége.
13. Fichte öröke.
14. Schleiermacher.
15. A köznevelés szervezete.
16. Vallásoktatás.
17. Schleiermacher elméletének mérlege.
18. Hegel.
19. Az állam szerepe a köznevelésben.
20. A történelem bölcselete.
21. A klasszikus nyelvek és irodalmak.
22. Egy pedagógiai rendszer Hegel szellemében.
23. Fröbel.
24. Az embernevelés.
25. Fröbel elméletének jelentősége.

### *III. Fejezet: Herbart és követői.*

26. Herbart élete.
27. Herbart filozófiája.
28. Herbart pedagógiája.
29. A tanterv elmélete.

30. Az örökértékek
31. Herbart pedagógiájának hatása.
32. Ziller.
33. Stoy.
34. Waitz.
35. Willmann.
36. Kármán.
37. Kármán pedagógiai elmélete.
38. Kármán pedagógiájának hatása.

### *IV. Fejezet: A pesszimizmus pedagógiája.*

39. Schopenhauer Arthur.
40. Hit és tudás.
41. Lehet-e nevelni?
42. A pesszimizmus.

### *V. Fejezet: A pozitívizmus.*

43. Az új irány.
44. Comte Ágost és a három fokozat törvénye.
45. Nevelés a családban.
46. A köznevelés.
47. A tudományok hierarchiája.
48. Tanulságok,
49. John Stuart Mill.
50. A szabadelvű nevelés.
51. Herbert Spencer.
52. Tények és eszmények.
53. Alexander Bain.
54. A tanterv és a módszer.
55. A klasszikus nyelvek.
56. A történelem.
57. Visszatekintés.
58. Olaszország.
59. Roberto Ardigò.
60. A szemléletesség.
61. Alaptévedés. [178]

<sup>730</sup> [A könyv 1934-es kiadásához Tartalomjegyzék is társul. – Az online-könyvhöz itt csatolt tartalomjegyzék az 1934-ben megjelent könyv pontos fejezetcímei megnevezését adja. A könyv szövegteste elektronikus formában szerkesztett változatánál a szerkesztő, a könyvjelző megszerkesztése érdekében, változtatott a címeken. Ott a fejezetcímekben a nevek teljes (s nem magyarított) leírásával, a gondolkodók születési–halálozási évének megadásával pontosította. Azzal segíteni kívánta a mai olvasónak az online könyvben történő tájékozódását. Az elektronikus formátum kutatási céllal történő használata esetén azonban, a Tartalomjegyzék közzétételével, lehetőség adódik arra, hogy az online változathoz is megismerje a kutató az 1934-es kiadást.]

## **Kísérő írás**

### **a könyv megírásának történetéhez:**

### **Fináczy Ernő és Prohászka Lajos kapcsolata**

A magyar neveléstörténet-írásnak egyik tekintélyes és hatásában, ismertségében talán máig legjelentősebb személyisége Fináczy Ernő. Munkássága teljességét elénk táró – életének eseményeit, műveit elemző, közoktatáspolitikusi, tudománypolitika-irányítói, középiskolai és egyetemi tanári, egyetemszervezői munkáját bemutató – történeti biográfia nem olvasható róla ma még. Művei legtöbbje – könyvei és folyóiratokban tanulmányai – nagyobb általános-, tudományos-, és szakkönyvtárainkban hozzáférhető. Életére visszaemlékező önéletírását a közel-múltban jelentette meg az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM).

„Életem nagy részben a nyilvánosság előtt folyt le s egyes kiemelkedő mozzanatai a napilapokból és a különböző folyóiratokból, terjedelmes irodalmi munkásságom termékeiből megállapíthatók...”<sup>731</sup>

Könyvei életében többször, halála után posztumusz kiadásban, majd reprint formában is megjelentek.<sup>732</sup> Munkássága csomópontjait bemutató elemző, értékelő írások olvashatók a 70. életévét tisztelgően köszöntő Magyar Paedagogia különszámában, majd 1985-ben, a Pedagógia

---

<sup>731</sup> Fináczy Ernő (önéletírás) – Tudós tanárok – tanár tudósok – Sorozatszerkesztő: Jáki László – OPKM. Budapest, 2000, 176 p. – az idézet uo.: 5. p.

Felsővisói Fináczy Ernő:

Buda, 1860. május 10.–Budapest, 1935. február 26. – olvasni és írni már megtanul a II. kerület Iskola utcai német nyelvű óvodában; a család néhány évig Pécsen él (1868–1872); az elemi iskolát, II. osztályosként, Pécsen kezdi, majd az elemi III. osztály után a város ciszterci gimnáziumában tanul; Budára visszaköltözve a II. kerületi Királyi Katholikus Egyetemi Főgimnázium tanulója; érettségizik (1877) és beiratkozik a budapesti Magyar Királyi Tudományegyetem Bölcsészeti Kara klasszika-filológia szakára; tanárai között található: Ponori Thewrewk Emil (1838–1917), Pasteiner Gyula (1846–1924), Hampel József (1849–1913), Goldziher Ignác (1850–1921), Bartal Antal (1829–1909), Bászal Aurél (1845–1920), Mayer Aurél, Greguss Ágost (1825–1882), Kármán Mór; a Tanárképző Intézet (a középiskolai tanárképzés előmozdítására a pesti egyetem bölcsészeti kara mellett alakul 1870-ben az egyetemi középtanodai tanárképző osztályjasa; a tanári alapvizsga letétele után (1880) nyáron magánnevelő, ősszel az egyetemi gyakorlóiskolában (Mintaiskola – Eötvös József kezdeményezésére középiskolai tanárképzés érdekében, Pauler Tivadar (1816–1886 – vallás- és közoktatási miniszter: 1871–1872) alapítja 1872-ben) tanári gyakorlatot végez (1880/1881-as tanév); tanári képesítő vizsgát tesz („classica philológiából képesített tanár”); a budapesti egyetemen doktorál (1881. május – a disszertáció címe: A görög nő az ókorban); Pancsován a Magyar Királyi Állami Reálgimnázium (1881–1884), majd Budapesten a VII. Kerületi Állami Főgimnázium (1884/1885-ös tanév) tanára; pancsovai tanársága idején megnősül (Budapest, Szent Anna templom), felesége Weisz Josefín, sógora Vári (Weisz) Rezső (1867–1940); Pancsován, egy tanár-kollégájával, lapot szerkeszt Végvidék címmel; a budapesti gimnáziumból a Vallás és Közoktatási Minisztériumba rendelik; a minisztérium V. (középiskolai) osztályán különböző tisztségekkel foglalkozik (1885–1901); minisztériumi szolgálata alatti miniszterek: Trefort Ágoston (1817–1888, miniszter: 1872–1888), Csáky Albin (1841–1912, miniszter: 1888–1894), Eötvös Lóránd (1848–1919, miniszter: 1894–1895), Wlassics Gyula (1852–1937, miniszter: 1895–1903); 1891-től az Országos Közoktatási Tanács (a Vallás és Közoktatási Minisztérium, a miniszter munkáját véleményével segítő és kontrolláló szalmái jellegű testület, 1871-ben, Pauler Tivadar minisztersége idején szerveződik) előadója, majd 1905–1918 között alelnöke; A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában 1740–1777 című munkája megjelenését (1899) követve a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja lesz (1900, az Akadémia tagjának Marczali Henrik (1856–1940) ajánlja); az Akadémia rendes tagja (1914), az igazgatótanács tagja (1926); a Magyar Paedagogiai Társaság (a társaság 1891-ben alakul, 1950-es feloszlásáig a legtekintélyesebb magyarországi neveléstudományi szervezet, folyóirata a Magyar Paedagogia) tagja, 1904–1925 a társaság elnöke, s 1925-től örökös tiszteleti elnöke; 1888-ban és 1889-ben a minisztérium megbízásából Franciaországban, majd többször, még 1917-ben is, Németországban jár, a középiskolákat tanulmányozza; a budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem pedagógiai professzora (1901–1930); a bölcsészeti kar dékánja (1912/1913-as egyetemi tanév); az egyetemen Rector Magnificus (1927/1928-as egyetemi tanév); magyarországi küldöttje az I. (London, 1908) és a II. (Hága, 1912) Nemzetközi Morálpedagógiai Kongresszusnak; a Tanácsköztársaság idején, 1919. március 21-től, nem oktat az egyetemen, Kármán Tódor (1881–1963) helyettes népbiztos figyelmeltető tanácsára szabadságolását kéri; az 1920-as években részt vesz a magyarországi középiskolai törvények, középiskolai tanárképzés rendeletei, majd a tervezett közoktatási felügyeleti-rendszer változtatását kívánó törvény szövegének kimunkálásában; lányai: Józsa, Etelka, Edith, Erzsike. – (Forrás: Fináczy Ernő (önéletírás) – Tudós tanárok – tanár tudósok – Sorozatszerkesztő: Jáki László – OPKM. Budapest, 2000, 176 p. – indokoltan tartjuk az adatok történeti forráskritikai vizsgálatát.)

<sup>732</sup> Fináczy Ernő: Didaktika – Fináczy Ernő egyetemi előadásai – sajtó alá rendezték Balassa Brúnó, Nagy J. Béla, Prohászka Lajos – Studium, Budapest, 1935, 168 p.

Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia – Fináczy Ernő egyetemi előadásai kéziratából sajtó alá rendezték tanítványai Nagy J. Béla, Prohászka Lajos – Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1937, 137 p.

Szemle XXXV. évfolyamának 9. száma tanulmányaiban<sup>733</sup> illetve a halálát közvetlenül követő nekrológokban.<sup>734</sup> Reprint könyvei kiadásaihoz elő/utószókat írtak, minden újabb magyar általános-, életrajzi és neveléstudományi lexikon címszavai között megtaláljuk nevét, az 1930-as évek közepétől megjelenő különböző pedagógusképző-iskolai tankönyvek neveléstörténeti oldalain olvasható munkásságának hosszabb-rövidebb ismertetése. Mégis, ezek alapján sem áll össze határozott egységgé a róla szereshető ismeretünk.<sup>735</sup>

<sup>733</sup> Magyar Paedagogia, XXXIX. évf. 1930, 3–4. sz. 65–130. p.

Megemlékezések Fináczy Ernőről:

Wlassics Gyula, Berzeviczy Albert, Jankovich Béla, Klebelsberg Kunó, Werner Adolf – 65–70. p.

Kornis Gyula: Fináczy Ernő – 70–74. p.

Gyomlai Ernő: Fináczy Ernőről – 74–84. p.

Suppan Vilmos: Fináczy Ernő mint hivatalnok – 84–86. p.

Kispartai János: Fináczy Ernő a katedrán – 87–89. p.

Prohászka Lajos: Fináczy Ernő mint tanár – 89–93. p.

Bozóky Endre: Fináczy Ernő az Országos Közoktatási Tanácsban – 93–97. p.

Mosdóssy Imre: Fináczy Ernő mint a Magyar Paedagogiai Társaság elnöke – 97–101. p.

Husztai József: Fináczy Ernő mint klasszikus filológus – 101–106. p.

Waldapfel János: Fináczy Ernő és a pedagógiai tudomány – 106–113. p.

Gyulai Ágost: Fináczy Ernő mint író – 113–118. p.

Nagy J. Béla: Fináczy Ernő irodalmi munkásságának jegyzéke – 119–130. p.

Pedagógiai Szemle, XXXV. évf. 1985, 9. sz. 863–902. p.

Balogh László: Fináczy Ernő munkásságának főbb jellemzői – 863–878. p.

Mészáros István: Fináczy Ernő, a neveléstörténet-író – 878–883. p.

Nagy Sándor: Fináczy Ernő Didaktikája – mai szemmel – 883–893. p.

Horváth Márton: Fináczy Ernő és a Magyar Paedagogiai Társaság – 894–902. p.

<sup>734</sup> A nekrológokról, és Fináczy Ernő munkásságáról írt egyéb tanulmányokról tájékozódást segítő bibliográfia olvasható Az újkori nevelés története, 1600–1800 – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz 1985-ben reprint kiadás függelékében. – In: Fináczy Ernő (1860–1835) neveléstörténeti munkássága (válogatott bibliográfia) – összeállította: Fehér Katalin – III. A Fináczy Ernőről szóló irodalomból.

<sup>735</sup> Az 1933-ban megjelent Pedagógiai Lexikonban Fináczy Ernőről Prohászka Lajos írja a szócikket:

*„Fináczy Ernő (1860–), a nevelés múltjának legnagyobb magyar kutatója, számos tantervi és iskolaszervezeti reform előkészítője, a magyar pedagógiai közvéleménynek évtizedeken át irányítója. A budapesti egyetem elvégzése után előbb gimnáziumi tanár (1881–1885), majd (1885–1901) a Vallás- és Közoktatási Minisztérium középiskolai ügyosztályában mint beosztott tanár, utóbb mint középiskolai igazgató (1893), végül (1898) mint osztálytanácsos, elsősorban az 1883. évi középiskolai törvény végrehajtásában működött közre. Két külföldi utat tett a német és a francia középiskolák tanulmányozására. Tudományos munkásságát méltányolva 1901-ben a budapesti egyetem meghívja a pedagógiai tanszékre, amelyen három évtizeden át, egészen nyugalomba vonulásáig (1930) nagy sikerrel működve, a tanárok egész seregét nevelte. 1904-től a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke, majd, lemondása után (1925) örökös tiszteletbeli elnöke; a két évtized alatt a társaság működését tudományos színvonalúvá tette. 1905–1919. az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető alelnöke s ebben a tisztségben számos reformtervezet létrejöttében irányító befolyása volt. Érdemei elismeréséül több ízben részesült államfői és tudományos kitüntetésben: a Magyar Tudományos Akadémia rendes- és igazgatótagja és osztálytitkára, a budapesti egyetemnek 1927–28-ban rektora. Katedrájáról visszavonulása óta tisztán tudományos munkásságának él. Fináczy elméleti álláspontjának gyökerei a herbartizmusba nyúlnak, azonban ezek a gyökerek mind több és több éltető nedvet szívtak magukba újabb irányokból és eszmeáramlatokból, úgy, hogy lassanként már csak a herbarti keretek maradtak meg, amelyeken belül a pedagógia a modern tudományos igényeknek megfelelő tartalommal épült ki. E tekintetben Fináczy felfogása leginkább a Willmannéval... rokon. A pedagógia részben normatív, részben deskriptív tudomány, amely az etikán és a pszichológián mint alap és segédtudományokon alapszik: előbbi szolgálja a nevelés célját, az utóbbi a cél elérésére vezető eszközöket, A nevelés feladata: ‘nagykorúaknak kiskorúakra való egyetemes és tervszerű ráhatása avégből, hogy a fiatal nemzedék majdan egyéni és társadalmi feladatainak az erkölcsiség mértéke szerint tudatossággal és szabadsággal megfelelhessen’ (Világnézet és nevelés, 23. lap). A nevelés célja így kettős: egyfelől a növendék egyéniségének kifejlesztése erkölcsi (autonóm) személyiséggé, aki tudatosan és szabad elhatározásból teszi a jót, másfelől pedig kiképzése annak a kultúrközösségnek tagjává, melyhez tartozni fog. A nevelés szubjektuma a gyermek, Fináczy szerint pszichofizikai egység, ezért a nevelés*

Neveléstörténetírói munkásságához tartozik 4+1 kötetes, átfogó neveléstörténeti kézikönyve. Az első négy kötet vezérfonal egyetemi előadásaihoz, neveléstörténeti tudományos kézikönyvek.<sup>736</sup> Az utókor előtt e kötetek adják történetírói ismertségét ma is.

Fináczy Ernő: Az ókori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest, 1906, V+307 p.

2. bővített kiadás – Hornyánszky, Budapest, 1922, VII+325 p.
3. kiadás – Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1926, VI+333 p.
4. kiadás – reprint az 1. kiadás (1906) alapján, Mészáros István előszavával – Tudománytár sorozat, sorozatszerkesztő: Gazda István, Egyetemes neveléstörténet I. – Könyvértékesítő Vállalat, Budapest, 1984, 3+307 p.

Fináczy Ernő: A középkori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Hornyánszky, Budapest, 1914, VIII+384 p.

---

*egy- egyes ágairól (testi, értelmi, erkölcs, esztétikai képzés) beszél, azt mindig azzal az előfeltevéssel teszi, hogy a nevelés funkciói szervesen összefüggnek, egymástól el nem szakíthatók és külön fejezetekben való tárgyalásukat csupán az áttekinthetőség teszi kívánatosnak. Innen van, hogy didaktikája teljes művelődésemleltté tágul, amelynek egyaránt megvan az értékemléleti (objektív), pszichológiai (szubjektív) és szociális (szervezeti) megalapozása. Három alapprobléma körül csoportosítja a didaktikai elméletét: 1. a művelődési anyag kiszemelése, 2. elrendezése és 3. feldolgozása. Mindhárom probléma kifejtésének szempontjait a nevelés egyetemes céljából nyeri. Ennek a célnak kettős (szubjektív–objektív) iránya határozza meg a kiszemelés feladatát, amennyiben azokat a művelődési javakat kell átszarmaztatásra kiszemelni, amelyek egyfelől a gyermek egyéni fejlődését előmozdítják, másfelől azonban önmagukban is értékesek. Az elrendezés elvei viszont a hézagtalanság és a fokozatosság, az anyag bizonyos területén pedig a történetiség. A szubjektív–objektív tehát itt is mindenütt jelenvaló. A feldolgozás (metodika) végül a megismerés pszichikai lefolyásának törvényszerűségét szem előtt tartva, a nevelési funkcióknak hármasszintű fokozatában: a szemléltetésben, megértésben és megszilárdításban (alkalmazásban) nyer kifejezést, aminek objektív eredménye a növendék lelkében a szemlélet, a fogalom és a tudás (vagy készség). A nevelés általános célja szabja meg a szorosabban vett erkölcsi (vagy akarat-) nevelés feladatát is, amely abban áll, hogy a növendéknek a legalitás fokáról a moralitás fokára kell emelkednie, vagyis a pusztán szoktatott, habituális állapot helyébe fokozatosan ki kell fejlődnie az erkölcsi értelemnek, amely belátásból és az erkölcsiség önmagáért való szeretetéből cselekszik a jót. Ezeket az általános és szisztematikus szempontokat alkalmazza Fináczy a nevelés múltjának feldolgozásában is, amelyhez érdeklődése elsősorban vonzza és mely munkásságának is gerincét alkotja. Pedagógia-történeti műveinek fő jellemvonása: a módszeresség, vagyis az eredeti forrásokon alapuló kutatás, a rekonstrukció ereje és az interpretáció valóban pártatlan készsége, – mind olyan erények, amelyet a klasszika-filológián, ifjúkora szakstúdiumain művelt ki, de egyszersmind filozófiai szemlélettel szélesített. Innen az a képessége, hogy a jelenségeket sosem elszigetelten, hanem mindig szinoptikusan látja; az eszmearamlatokat sem magukból, hanem a környezetből, a kor életmegnyilvánulásából érteti meg; ez a szempont Fináczy történetfeldolgozásának legjellemzőbb módszertani elve s ezért valóban szellemtörténetet ír a szó mai értelmében már akkor, amikor az elnevezés még nem vált ismeretessé és a módszerrel még kevesen éltek. Művei: A francia középiskolák múltja és jelene (1890). A magyarországi középiskolák múltja és jelene (1896). A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában 2 kötet I. 1740–1777 (1899). II. 1773–1780. (1902)... Világnézet és nevelés (1925)... Herbart élte és pedagógiája (1932). Számos értekezés folyóiratokban.”*

Pedagógiai Lexikon I. rész – A Magyar Paedagógiai Társaság megbízásából Fináczy Ernő és Kornis Gyula (1885–1958) közreműködésével szerkesztette: Kemény Ferenc (1860–1944) – Révai Irodalmi Intézet, Budapest, 1933, 614–615. p. – A szócikk-szöveget a lexikonrövidítések jelentését megadó táblázat figyelembevételével kiegészítettük. (Rövidítések – In. Pedagógiai Lexikon I. rész, 1933, VIII. p.)

<sup>736</sup> „Neveléstörténeti tudományos kézikönyvemnek ez a negyedik kötet, épp úgy, mint az első három, előadásaimból nőtt ki és az egyetemi oktatásnak és tanulmányozásnak akar vezető fonálul szolgálni. A műnek ez a didaktikai célzata különleges tekinteteket szabott elém a kidolgozásban... Az említett gyakorlati szempont parancsolóan követelte... hogy csak a lényegre szorítkozzam és bizonyos kötött tárgyalásmódot kövessek.”

Fináczy Ernő: Az újkor nevelés története. (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, V. p. – Előszó.

2. kiadás – Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1926, VIII+3+333 p.<sup>737</sup>

3. kiadás – reprint a 2. kiadás (1926) alapján – Tudománytár sorozat, sorozatszerkesztő: Gazda István, Egyetemes neveléstörténet II. – Könyvértékesítő Vállalat, Budapest, 1985, VIII+3+333. p.

Fináczy Ernő: A renaissancekori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Hornyánszky Viktor, Budapest, 1919, VI+289 p.

2. kiadás – reprint az 1. kiadás (1919) alapján – A reneszánsz kori nevelés története – Tudománytár sorozat, sorozatszerkesztő: Gazda István, Egyetemes neveléstörténet III. – Könyvértékesítő Vállalat, Budapest, 1986, VI+289. p.

3. megjelenés – az 1. kiadásból – Neumann Kht. Budapest, 2005; ez került 2007-ben a Magyar Elektronikus Könyvtárba – <http://mek.oszk.hu/04700/04731>

Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, X+407 p.

2. kiadás – reprint az 1. kiadás (1927) alapján – Függelék: Fináczy Ernő (1850–1935) neveléstörténeti munkássága (válogatott bibliográfia) Összeállította: Fehér Katalin – Tudománytár sorozat, sorozatszerkesztő: Gazda István, Egyetemes neveléstörténet IV. – Könyvértékesítő Vállalat, Budapest, 1986, X+407+6 p.

3. megjelenés – az 1. kiadásból – Neumann Kht. Budapest, 2005; ez került 2007-ben a Magyar Elektronikus Könyvtárba – <http://mek.oszk.hu/04700/04736><sup>738</sup>

Fináczy Ernő: Nevelélméletek a XIX. században – Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1934, IV+168 p.<sup>739</sup>

A fenti neveléstörténeti kézikönyvekhez hozzásoroltuk az 1934-ben megjelent Nevelélméletek a XIX. században kötetet is. A szerző ekkor nem jelölheti művét egyetemi előadásaihoz írott vezérfonallnak. E könyve megjelenésekor Fináczy Ernő már nem tanára a Pázmány Péter Tudományegyetemnek. Súlyos betegen dolgozik könyvének szövegén.<sup>740</sup> Nem tud egyetemi

<sup>737</sup> „...könyvem első kiadásának megjelenése óta újabb forrástanulmányokat végeztem a középkori nevelés történetében, mégsem tartottam szükségesnek, hogy az eredeti szövegen sokat változtassak, vagy a mű terjedelmét növeljem. Csak a jegyzetek bővültek az 1913 (sic!) óta megjelent fontosabb irodalmi termékek felvételével. Különös figyelemmel voltam a tudomásomra jutott magyarnyelvű közleményekre. Módosult a helyesírás is.”

Fináczy Ernő: A középkori nevelés története: Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1926 – Előszó a második kiadáshoz.

<sup>738</sup> Fináczy az egyetemi előadásokhoz előbb írt „vezérfonal” könyveiben, az egyetemes neveléstörténeti kérdésekhez kapcsolatosan a hazai neveléstörténettel is foglalkozik. Ez, a Nevelélméletek a XIX. században című kötet esetében nem történik meg. L. alább a Kísérő írást.

<sup>739</sup> Fináczy Ernő neveléstörténeti munkáiból csak az egyetemi előadásaihoz szánt, vezérfonallnak jelölt kézikönyveit vettük fel a részletes, pontosságra törekvő bibliográfiánkba. – A neveléstörténeti kézikönyvek mellett több, a neveléstörténet szempontjából jelentős kötetét, írását említhetnénk meg. Megteszi azt Az újkori neveléstörténete (1600–1800) 1986-os reprint kiadásának függelékében Fehér Katalin illetve az 1930-ban megjelent, Fináczy Erő munkásságát méltató Magyar Paedagogia emlékszámában Nagy J. Béla. (Nagy J. Béla: Fináczy Ernő irodalmi munkásságának jegyzéke – In. Magyar Paedagogia, XXXIX. évf. 1930, 3–4. sz. 119–130. p.) – Fináczy Ernő egyetlen művét emeljük ki neveléstörténeti munkáiból. Azt a 2 kötetes művét, amellyel bejelentkezik a magyar neveléstörténetírás alkotói közé. 1899-ben jelenik meg A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában 1. kötete, majd 1902-ben a 2. kötet. (<http://mek.oszk.hu/05200/05268>) Nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy e két kötet az önálló magyar neveléstörténetírás olyan alkotása, amellyel a magyar neveléstörténet méltán besorozhatóvá lett a hazai történettudományok közé, és megerősítette autonóm, ám odatartozó helyét a tudománnyá alakuló hazai neveléstudományok-rendszerében is. – Vö. Waldapfel János: Fináczy Ernő és a pedagógiai tudomány – Magyar Paedagogia, XXXIX. évf. 1930, 3–4. sz. 106–113. p.

<sup>740</sup> Fináczy Ernő egyetemi nyilvános rendes tanár 1930-ban kéri nyugdíjaztatását a Vallás és Közoktatási Minisztertől és Klebelsberg Kunó VK miniszter 1930. szeptember 1-i hatállyal nyugdíjazza őt. (Vö. Gróf Klebelsberg Kunó búcsúzó irata Fináczy Ernőhöz – Magyar Paedagogia, XXXIX. évf. 1930, 9–10. sz. 322. p.) – Betegsége – Prohászka Lajosnak írt leveleiből ugyancsak tudható –, már az 1920 évek elején jelentkezik (1921. szeptember 5-én keltezett levél – Egyetemi Könyvtár Kézirattára = EKK Ms. F 103/XI/32). Arról leveleiben többször (majd minden levélben) említést tesz. Betegségére l. még az önéletírását (Fináczy Ernő önéletírás) – Tudós tanárok – tanár tudósok – OPKM. Budapest, 2000, 111–112. p és egyéb helyeken).



hallgatóknak előadásokat tartani, vagy más foglalkozásokat vezetni. A Nevelélméletek a XIX. században könyve azonban tartalmában, szerkezetében hasonló, mint az azt megelőző neveléstörténeti kézikönyvei.<sup>741</sup> Fináczy maga írja – utalva a 20. század elején kiformalódó neveléstörténeti kézikönyveinek tervéről – az 1934. március 16-án lezárt visszaemlékező önéletírásában:

„A munkát 5 kötetre terveztem. Ezekből eddig az 1800-ik évig terjedő korszakhatárig 4 kötet jelent meg, köztük az I. és II. (Ókor és Középkor) második kiadásban is. Nagy szeretettel írtam meg ezeket a könyveket, legnagyobbul a II. középkori kötetet, melyet a M. T. Akadémia az 1920. évi nagyjutalommal tüntetett ki. Ezek a kötetek a tanárvizsgálatok színvonalának emeléséhez nagymértékben hozzájárultak; de a tanárjelölteken kívül a művelt társadalom körében is sok olvasója akadt. Vajon képes leszek-e még megfogytakozott erőmmel és betegeskedő állapotomban az V. kötetet (1800–1914) is megírni, nem tudom. Eddig csak néhány fejezet készült el (Kant, Fichte, Schleiermacher, Hegel; Herbart és követői; a pozitívizmus: Comte, John Stuart Mille, Herbert Spencer, Alexander Bain és Ardigò). – Neveléstörténelmi műveimen kívül több kisebb dolgozat (értekezés, tanulmányok, ismertetések stb.) jelent meg 1930-ig; de ezeket nem sorolom fel, mert címök megtalálható a 70-ik születésnapom alkalmára kiadott Fináczy-Emlékkötetben. Valamennyi irodalmi termék, mely tollam alól kikerült úgyszólván előadásaimból nőtt ki, melyek minden kor a legszorosabb kapcsolatban voltak azzal, amit tanulmányoztam, és közzétettem.”<sup>742</sup>

Ugyancsak az V. kötet tervéről írja még 1927-ben:

„... óhajtanám a legújabb kor neveléstörténetét, vagyis munkám utolsó kötetét is megírni, ha ugyan erősen alkonyodó életkorom e feladat megoldását számomra még lehetővé teszi.”<sup>743</sup>

1934 nyarán megjelenik az V. kötet. A könyvet bevezető előszavát Kornis Gyula joggal kezdi így: „A Gondviselés megengedte, hogy Fináczy Ernő, a neveléstörténetnek legnagyobb magyar bűvára, klasszikus művét, amelynek első kötete majdnem harminc évvel ezelőtt jelent meg, ebben az ötödik kötetben befejezhesse.” Valóban a Gondviselés áldása: Fináczy Ernő megírhatta és életében megjelenhetett neveléstörténeti kézikönyvének évtizedekkel azelőtt megtervezett V. kötete. Ám, a kényszerű sietség elégedetlenség érzését kelti magában Fináczyban is. Szomorú bizonytalanságában írja könyvéről 1934. április 5-én keltezett levelében, talán Tatabányáról, Prohászka Lajosnak:

<sup>741</sup> Fináczy Ernő egyetemi előadásához írt reprint kézikönyveiből kettő olvasható a Magyar Elektronikus Könyvtárból (MEK) is. Szerencsés lenne a teljes sorozatot, az 1–5. kötet, olvasni a MEK-ből.

Fináczy Ernő: A reneszánsz kori nevelés története – <http://mek.oszk.hu/04700/04731>;

Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története, 1600–1800 – <http://mek.oszk.hu/04700/04736>.

<sup>742</sup> Fináczy Ernő (önéletírás) – Tudós tanárok – tanár tudósok – OPKM. Budapest, 2000, 103. p. – Fináczy pontatlanul emlékszik, hiszen 1926-ban Az ókori nevelés története 3. kiadásában is megjelent. – A neveléstörténeti vezérkönyvek megírása szükségességének indoklásánál részletezőbben említi a budapesti tudományegyetemen a pedagógia oktatásának helyzetét és az oktatás átalakításának fontosságát Lubrich Ágost professzorsága utolsó éveiben. (I. m. 99–102. p. – Lubrich Ágost 1825–1900) – Fináczy Ernő egyetemi tanári oktatómunkája és neveléstörténeti művei többségének összefüggésére l. a Magyar Paedagogia Fináczy emlékszámában (Magyar Paedagogia, XXXIX. évf. 1930, 3–4. sz.) elsődlegesen Kisparti János (Kisparti-Kis János 1885–1940 – piarista szerzetes tanár – tanár 1917-től a váci, majd 1925-től a budapesti piarista gimnáziumban, ahol igazgató/főigazgató is; 1937-től a szegedi tankerület főigazgatója), Prohászka Lajos és Waldapfel János írásait, vagy Herbart: Pedagógiai előadások vázlata művéhez a fordító Nagy J. Béla utószavát. (Herbart: Pedagógiai előadások vázlata – Budapest, 1932, 149. p.) – Az önéletírás tanúsága szerint, 1934. március közepén A nevelélméletek a XIX. században kézikönyv szövege – a megjelenésében olvasható tartalommal – már kész (az önéletírás felsorolásából Fröbel említése kimarad, ám valószínű az azt a fejezet részt is megírta 1934. elejére), elkészült, de nem „befejezett”. (Vö. a könyv fejezeteit, illetve a Prohászkanak írt leveleit.)

<sup>743</sup> Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, VI. p. – Előszó. – 1927-ben – előző könyveihez hasonlóan – a „neveléstörténet” teljességében gondolkodik: valószínű, hogy az egyetemes és a magyar nevelélmét, gyakorlat együttes feldolgozását tervezi. – Az Előszóban megfogalmazott aggodását vö. a Kisérő írásban közölt, 1928. július 28-án keltezett levélben írt szorongással és a tervezett neveléstörténeti kézikönyv megírása kötelező feladat kijelölésével: „...meg kell csinálnom...”.

„...Az egész munkán... meglátszik a sutaság és befejezetlenség, s... a toldás<sup>744</sup>... mégsem fogja megszüntetni annak a tökéletlenségnek a benyomását, melyet a munka egészben kelteni fog. Bármerről (?) forgatom ugyanis a dolgot elmémben az a meggyőződés, hogy kár volna beleegyezniem (?)... ez a torzó [a könyv], amelyről az ultima manus<sup>745</sup> simítása hiányzik, nyomdába adassék. – Csak az az egy (?) vizsgálató reményem van még, hogy Kornis kilátásba helyezett előszava a támadható félreértéseim el fogja oszlatni és az én írói tisztességem megóvása érdekében minden lehető meg fog tenni, erősen kiemeli, hogy majdnem tudomon kívül foglalták le kéziratomat, abban a jó hiszemű(?) feltevésben, hogy életem alkonyának(?) utolsó idejét munkám megjelentetésével némileg bearanyozzák.”<sup>746</sup>

A könyv többszöri elmélyült átolvasása után, az online formátumban szerkesztés közben kialakult véleményünk: az egyenetlenebb fejezetek mellett Fináczy többéves kutatói, és a nemegyszer az ismételt egyetemi előadások tapasztalatából adódóan kitűnő, különösen a napjaink egyetemien történő neveléstörténet oktatása szempontjából, figyelmet érdemlő fejezetek olvashatók ebben a kézikönyvben is.<sup>747</sup> A nevelés gyakorlatáról, vagy akár a 19. századi magyarországi nevelői gondolkodásról, a magyar köznevelés intézményi változásairól nem, vagy alig találunk ismereteket. Kármán Mór neveléelméletét kivéve inkább csak rendszertelenül, és kifejtetlenül, egy-egy gondolkodó elméletének ismertetése előtt, vagy a lábjegyzetek utalásai valószínűsítik a szerző tájékozottságát e kérdésekben.<sup>748</sup> A nevelési gyakorlat, az intézménytörténet elmaradását, nemcsak a kötet címe jelzi, de a szövegben szintén találkozhatunk az elmaradásra utaló, azt indokoló mondattal.<sup>749</sup> Ugyanakkor a Fichte, Schleiermacher, Fröbel, Schopenhauer vagy különösen Herbart és a korai Herbart-követők<sup>750</sup>

<sup>744</sup> Fináczy arra utal, hogy előbb megkérte Prohászka Lajost a Hegelről szóló fejezet megírására, és könyvébe szerkesztésére. Prohászka elfogadta a kérést, s annak teljesítését ígérte. Az 1934. április 5-én keltezett levelében Fináczy eláll kérésétől, s könyvében a Hegel-fejezetet, Prohászka Lajos Hegel-tanulmányát is használva (Prohászka Lajos: Hegel. Halálának 100. évfordulójára – Magyar Paedagogia, XL. 1931, 9–10. sz. 193–202. p. – Klny: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp. 1932, 16 p.), ám maga írta meg. Valószínű, hogy 1934 márciusának végére már készen van a Hegel-fejezet. – A könyv befejezésének kétségeiről önéletírásában is ír. – l. a Kísérő írás 12-es és 16-os jelzeteihez közölt forrásokat.

<sup>745</sup> utolsó kéz.

<sup>746</sup> EKK Ms. F 103 /XI/48 – A levél kézzel írt; a nehezebben olvasható (Fináczy máshol is apró betűs írása egyenletes, és viszonylag könnyen olvasható), itt több szót nehezen olvastunk ki; a levél írásképe Fináczy Ernő zaklatott lelkiállapotra utal, de a levél szerkezete, a tőle megszokott módon, fegyelmezett.

<sup>747</sup> „*Valamennyi irodalmi termék, mely tollam alól kikerült úgy szólva előadásaimból nőtt ki, melyek minden kor a legszorosabb kapcsolatban voltak azzal, amit tanulmányoztam, és közzétettem.*”

Fináczy Ernő (önéletírás) – Tudós tanárok – tanár tudósok – OPKM. Budapest, 2000, 103. p.) – Vö. a neveléstörténeti kézikönyvei bevezetőivel is.

<sup>748</sup> Az előző kézikönyvkötetekben olvasható intézménytörténeti részek, és a különböző folyóiratok intézménytörténeti vonatkozású tanulmányai mellett Prohászka Lajos Fináczy előadásairól készített egyetemi jegyzetei ugyancsak igazolják Fináczy Ernő elmélyült és széleskörű intézménytörténeti (összehasonlító jellegű) tájékozottságát is. – EKK Ms. F 103/VII/17–19. – Egyetemi jegyzetek hallgatói korából és más (olvasmány) jegyzetek.

<sup>749</sup> A könyv 1934-es kiadásban 80. p.

<sup>750</sup> A Herbartról és követőikről fejezetet összehasonlíthatjuk az 1932-ben megjelent Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen magyar fordításához írt Fináczy Ernő bevezetéssel. Herbart Umriss pädagogischer Vorlesungen műve 1835 jelenik meg. A második kiadást (1841) is még Herbart életében adják ki. – Az első és egyetlen magyar fordítás adatai – Herbart: Pedagógiai előadások vázlata – fordította: Nagy J. Béla – bevezetéssel ellátta: Fináczy Ernő – a „Kisdidaktika” kiadása, Budapest, 1932 (Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda RT. Pécs), 147+3 p. – A magyar fordítás a Reclam-féle német kiadás alapján történik. (Herbart, Johann Friedrich: Umriss pädagogischer Vorlesungen – Reclam, Leipzig, [1890], 205 p.) – A magyar nyelvű kiadás Bevezetése 23 p. terjedelmű szöveg. Ez a Bevezetés megjelenik külön kiadványként is; Fináczy Ernő: Herbart élete és pedagógiája: bevezetésül Herbartnak Pedagógiai előadások vázlata című művéhez – Dunántúl Pécsi Egyetemi Könyvkiadó és Nyomda, Budapest–Pécs, 1932, 26 p. – Az 1932-es magyar nyelvű Pedagógiai előadások vázlata bevezető tanulmánya és az 1934-es megjelenésű A nevelélméletek a XIX században kötet Herbartról szóló fejezete között tartalmi (szöveg) azonosságok találhatók, ám 1934-ben Fináczy már ír – igaz egy hosszabb lábjegyzetben – a herbarti pedagógia bírálóiról is, ugyanakkor az 1932-es Herbart-kötetet bevezető tanulmány részletezőbb: Herbart életét, munkásságát ismerteti, elemzi, Herbart hatására utal, a forrásokat pontosan megjelöli. Ma sem felesleges, vagy érdektelen a Herbart pedagógiájával foglalkozó mindkét Fináczy

gondolatairól, elméletük pedagógiai sajátosságairól írt fejezetek teljességgel beleilleszthetők Fináczy igényes neveléstörténeti, pedagógiai munkásságába, annak neveléstörténeti értékeibe. A pozitívizmus képviselőiről írtakban a reprezentánsok egy-egy művének kritikai ismeretetésére szorítkozik (Spencer, Bain, Adrigò, Mill).

A Neveléstudományok a XIX. században könyvében Fináczy Ernő a történeti ismertető–magyarázó–értelmező elemzésekkel saját koráig, saját pedagógiai elméletének problémáig jut. S itt is, a tőle megszokott és elvárt kritikai véleményeket megfogalmazva, azokat vállaló módon ír. A tegnapi gondolkodók, vagy a kortársak elméleteikben már olyan kérdésekkel foglalkoznak, amelyek Fináczy saját, megélt napjainak nevelési problémái. A válaszokban ugyancsak korának gondjai fogalmazódnak meg. Mintha már-már nem történetet írna, hanem neveléstudományának, didaktikájának alapkérdéseiről szólna. A történetíró személyiségén keresztül a történetíró jelene közvetítődik a tudományos értékű történeti narratívában is. A narratíva a megírási idő körülményeinek egyfajta lenyomata. Akkor, ha a történész a jelenlétéhez közeli időszakkal foglalkozik, történeti narratívájában inkább kivethető, élesebben érződik a történészt műve megírásakor foglalkoztató tudományterület, tudományos élet problémája. A volt-lét és a most-lét ilyen esetben összeér, „összecsúszik”. Fináczy Ernő neveléstudományának, oktatástudományának és neveléstörténete egyetlen neveléstörténeti munkájában sincs olyan határozott kapcsolatban, mint az utolsó neveléstörténeti kézikönyvében. A könyv írása közben valószínű tudta, és vállalta: olyan gondolkodókkal kell foglalkoznia, akik saját nevelés- és oktatástudományára, közoktatás-politikusai, nevelő-oktatói életproblémáira közvetlenül – többük esetében, mint kortársai – hatottak és hatnak. S itt nemcsak Kármán Mórra, Fináczy egyik tanítómestere befolyására kell gondolnunk,<sup>751</sup> hanem szinte minden gondolkodóra, akiről a kötetben olvashatunk. Ismertet és magyaráz, de ugyanakkor nyíltan, saját pedagógiai hite, elmélete, törekvései szempontjából bírál, véleményt mond, állást foglal. A Fináczy-féle neveléstörténet és neveléstudomány együtthatását, egymásra hatását ebben az utolsó, még a tudós életében megjelent könyvében lehet leginkább észlelni. Neveléstörténeti kézikönyv, de több annál,

---

neveléstörténeti írás tanulmányozása. – Prohászka Lajos először 1917/1918-as egyetemi tanév I. félévében vesz részt Fináczy-vezette Herbart-foglalkozáson, a Herbartot bevezető előadáson (Herbart élete és filozófiája gondolati rendszere – EKK Ms. F 103/X/2-1 – Életére vonatkozó dokumentumok). Az előadásról egyetemi jegyzetek olvashatók a hagyatékában (EKK Ms. F 103/VII/19 – Egyetemi jegyzetek hallgatói korából és más (olvasmány) jegyzetek). Az Umriss magyar fordításához készített Bevezetés önálló, nyomtatott kiadványa megtalálható a kéziratár Prohászka-hagyatékában (EKK Ms. F 103/IX/2 – Vegyes és életére vonatkozó anyagok).

<sup>751</sup> Fináczy Ernő egyetemi tanulmányai alatt kerül kapcsolatba Kármán Mórral. Később tanártársak az egyetemi gyakorlóiskolában. – A fiatal Fináczy pedagógiai gondolkodásra, gyakorlati tevékenységére, a hazai nevelési gondolkodók közül, Kármán hatása a legjelentősebb.

*„...azonban tudományos érdeklődésemnek csak egyik ágáról szóltam. A másik a filozófia és a pedagógia. Ennek oka tanáromnak **Kármán Mórnak** hatásában rejlett. **Kármán** akkortájt nem régen került haza Lipcséből, ahol **Ziller Tuisko** volt tanára. Alapjában **Kármán** a herbarti pedagógiának volt követője, anélkül hogy ez a rendszer rabul ejtette volna. Önállóan gondolkodó fej volt, aki azt, amit átvett, egyénileg át tudta formálni. Rendkívüli szuggesztív erő lakozott benne, előadásaiban is. Nem annyira anyagot adott, mint inkább problémákat fejtegetett. Előadása nélkülözötte az iskolai rendet, a szabatos mondattani formát, a tetszetős folyamatosságot, de amit mondott, annak volt súlya és ébresztő ereje. A hallgató mintegy szeme előtt látta a probléma megoldásának nehézségeit, a megoldáshoz vezető kibontakozást s végül a megoldást. A tanár ott a katedrán fűzte egymáshoz gondolatait, ott alakult ki az előadás. Szóval **Kármán** vetette meg alapját annak a pedagógiai gondolkodásomnak, mely később mindjobban kialakult, s melynek végelemzésben pedagógiai tanszékemmel köszönhettem. Klasszika-filológiai iskolázottságom adta meg a történeti tudományos érdeklődést és válszert, mellyel aztán filozófiai és pedagógiai készség párosult. **Kármán**nak három év alatt hirdettet valamennyi kollégiumát hallgattam: logikát, pszichológiát, etikát, gimnáziumi pedagógiát, didaktikát, neveléstörténetet.”*

Fináczy Ernő (önéletrészlet) – Tudós tanárok – tanár tudósok – OPKM. Budapest, 2000, 48–49. p.) – I. még uo. 55. p; Fináczy Ernő: Kármán Mór (nekrológ) – Magyar Paedagogia, 1916, XXV. évf. 10. sz. 513–514. p; Fináczy Ernő: Zárszavak a Kármán-ünnepélyen – Magyar Paedagogia, 1916, XXV. évf. 10. sz. 542–543. p.

vagy különbözik az előzőektől. „Írói tisztessége... megóvása érdekében minden lehetőt,” – halála előtt pár hónappal – maga Fináczy Ernő ugyancsak megtesz. A könyv gondolatisága szervesen beépül Fináczy pedagógiai elméletébe, rendszerébe, törekvéseibe. A művet nevelés-történeti-kézikönyvé az teszi, hogy írójuk törekszik a történettudomány követelményeinek megfelelően történeti forrásokból építkezni; ismertetéséhez, magyarázatához történeti forrásbázist ad. Ez a forrásbázis – megítélésünk szerint – megfelel a könyv feladatának, tartalmának. A könyv a XIX. század nevelélméletének főbb vonalait igyekszik rekonstruálni. Ezért az elsődleges forrásai az európai pedagógiai gondolkodásra hatást gyakorló gondolkodók, elméletalkotók művei. A hivatkozások kidolgozottságára törekvés jellemzi ezt a könyvét, még akkor is, ha e vonatkozásban sem sikerült saját igényeit, s előző könyvei gondosságát elérnie. (A kötetet véleményező gondolataink mellett felhívjuk az olvasó figyelmét Kornis Gyula kötetet bevezető soraira. Kornis ajánló-értékelő véleményét a könyv online szerkesztője elfogadja.)

Melyek azok a legfontosabb pedagógiai, közoktatáspolitikai kérdések, amikre Fináczy, a 19. századi nevelélméletekkel foglalkozó neveléstörténész, gondosan és következetesen odafigyel?

- 1.) A nevelélméletek célmeghatározása: ki, hogyan kíván, vagy nem kíván a nevelésben az erkölcsi nevelésnek tartalmat adni; a nevelési eszmény konkrét és pontos megjelölése, a nevelési gyakorlatot irányító kívánalom megfogalmazása vagy elvetése, megkerülése? Hogyan történik ez? Fináczy – határozott bírálat után – elutasít minden olyan nevelélméletet, amely relativizálja a nevelés célját. A nevelési célmeghatározásban egyértelműen kiemeli a keresztyén (főképpen a római katolikus egyházi tanítás) nevelés célját, törekvését. Azt ítéli helyesnek, (szinte egyedülien) elfogadhatónak. Kívánatosnak tartja, igenli az egyházak iskolai nevelésben betöltött rendeltetését. A nevelés, köznevelés gyakorlatában az egyházak szerepének fenntartása mellett foglal állást. – Bemutatja, elemzi a hitoktatásról (hittan), a hitéletre-nevelésről megfogalmazott gondolatokat.
- 2.) Minden esetben foglalkozik a család, az állam nevelésben, az utóbbinak a közoktatásban elfoglalt helyéről megfogalmazott nézetekkel. Az állam igyekezetét a közoktatás államivá tételére, az iskolák államosítását – a nevelés szempontjából – hibásnak tartja, határozottan elutasítja. Véleménye szerint az állam a nevelésben károsan merev és korlátozó.
- 3.) Differenciáltan, de az un. klasszikus (görög, latin nyelvi) tanulmányokra épülő középfokú iskoláztatásra (iskolarendszerre) vonatkozó nézeteket hangsúlyozottan figyeli, bemutatja és magyarázza. Részletes leírásokat ad (pl. Stuart Mill tanulmányinak ismertetésénél): mit lehet, miként kell a klasszikus művelődési anyagot kiválasztani, feldolgozni. Az ismertetett gondolkodók oktatás-elméletében gondosan tárgyalja a tantervelméleti kérdéseket. A 19. századi európai pedagógia legjelentősebb tudományos eredményének (pl. Herbart pedagógiája ismertetését lezáró Az örök értékek fejezet) a tantervelmélet kialakulását tartja. – Foglalkozik az oktatás folyamatának, módszereinek kérdéseivel.

Törekvése, hogy a 19. század nevelési gondolkodóit egymásra hatásukban, a nevelői gondolkodás továbbélésében mutassa be. Sajnos, ez csak részben valósul meg. A század európai neveléstudósairól, így a neveléstudomány alakulásának történeti jellemzőiről hiatusokkal ad képet. A könyv bevezetőjének oldalain felsorolt gondolkodók bemutatató elemzését csak részben valósítja meg. Nemcsak az „ultima manus simítása” hiányzik a könyv szövegéről. Ez a kötet, a század nevelélméletei, elméleti törekvései bemutatásakor valóban nem úgy, nem olyan szinten, nem olyan teljességgel, a neveléstörténet-tudomány sajátosságai érvényesítésével fogja át az európai nevelési gondolkodás jellemzőit, mint az előző – az európai ókor, vagy a középkor – neveléstörténeti kézikönyveiben történik. Inkább azt állíthatjuk: történeti törekvésekkel, kritikával mutatja be saját kora nevelélmélettel foglalkozó, nevelési gondolatokat

megfogalmazó – elsősorban filozófus, vagy a filozófiához nagyon közel álló – valóban a korra, s leginkább őrá jelentős hatást gyakorló gondolkodók egy részét.<sup>752</sup>

\*

Fináczy Ernő neveléstörténetének történetfilozófiai jellemzéséhez<sup>753</sup> Mészáros István<sup>754</sup> tanulmányából idézünk:

„...Az embernek az a rendeltetése, hogy magát, és általa nemzetét és nemét erkölcsösebbé tegye (mert az erkölcsiségben rejlik a legmagasabb érték)’ – vallotta a 20. század első évtizedeinek egyik legkiválóbb magyar polgári pedagógiai gondolkodója, Fináczy Ernő.

Nevelélméletének kiindulópontja volt ez a tétel. S a folytatás: az ember e rendeltetését csakis a szellemi javak – ‘értékek’, ‘eszmények’ – elsajátítása révén képes betölteni. Csak is ezeknek van ugyanis az ember számára – vélekedése szerint – ‘normatív erejük’, vagyis normát, mértéket megszabó és elfogadható hatásuk. A való világ realitása, a pusztá ész vagy a haszon és érdek nem képes életünket helyes célokra irányozva mélyrehatóan és maradandóan meghatározni, hanem csakis ‘az örök értékű eszmény’.

... a nevelés célja az egyes ember számára, ugyanakkor a nevelés – történelmi dimenziókban szemlélve – nem más, mint ‘az emberiség fokozatos erkölcsösödésének útja’...

Eszmények, maradandó emberi értékek az emberiség erkölcsi fejlődésének egyre magasabb pontokon levő állomásai – ezeket fürkészte a nevelés történetének múlt évszázadaiban, egy oly történelmi időszakban, amikor körülötte eszmények omlottak össze, értékek devalválódtak, amikor szinte teljesen összekuszálódtak az ember erkölcsi fejlődésének homályba vesző útjai.

Fináczy – mindezek ellenére – hitt az emberben, hitt az emberiség több évezredek közmeggyőződése által szentesített és szavatolt eszményekben és mértékben. S ő is, akárcsak kora polgári osztályának legkiválóbbjai, az erkölcsi fejlődés egyre feljebb vezető útját a polgári erkölcs egy tisztább, tisztultabb vonulatában látta maga előtt és rendületlenül reménykedett – korának minden embertelensége ellenére – az ember és az emberiség további, éppen a helyes nevelés eredményezte erkölcsi emelkedésében. A nevelés történetének klasszikus példáin keresztül ezt – az adott polgári lét által számára meghatározott, számára a jövőt jelentő – eszményt, ezt az értéket, ezt az ideált kívánta felmutatni kortársainak, elsősorban a jövőt érlelő-növelő tanárjelöltek és tanárok nemzedékeinek.

Kétségtelen: a Thomas Mannok, a Babitsok, a Bartókok társa volt, azok útját járta.”<sup>755</sup>

<sup>752</sup> A Prohászka Lajos készítette név- és tárgymutató adatai (1934-es kiadás 171–177. p.), a könyvben tárgyalásra kerülő személynevek abszolút-gyakorisága jelzéseket ad a könyv tartalmi sajátosságairól, a történelmi narratíva megformálásához felhasznált másodlagos történelmi források köréről, jellemzőiről.

<sup>753</sup> Tájékoztatót segítő bibliográfiát ad a kérdéshez Az újkori nevelés története, 1600–1800 – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz 1985-ben reprint kiadás függeléke. – In: Fináczy Ernő (1860–1835) neveléstörténeti munkássága (válogatott bibliográfia) – összeállította: Fehér Katalin – III. A Fináczy Ernőről szóló irodalomból.

<sup>754</sup> Mészáros István írásai Fináczy Ernő neveléstörténeti munkásságáról:

- Mészáros István: Fináczy Ernő, a magyar neveléstörténet-írás klasszikusa – Előszó Fináczy Ernő „Az ókori nevelés”-kötetének reprint-kiadásához – Tudománytár, a Könyvértékesítő vállalat utánnomás-sorozata – sorozatszerkesztő: Gazda István – Könyvértékesítő Vállalat, Budapest, 1984, – az alábbi idézet ebből a rövid tanulmányból való, amely a kötet elején, 3 számozatlan oldalon olvasható.

- Mészáros István: Egy nagy neveléstudós: Fináczy Ernő – Új ember, 1985. július 9.

- Mészáros István: Neveléstudományunk klasszikusa: Fináczy Ernő – Pedagógusok Lapja, 1985, 12–13. sz. 6

- Mészáros István: Fináczy Ernő, a neveléstörténet-író – Pedagógiai Szemle, 1985, 9. sz. 878–882. p.

(Fehér Katalin válogatott bibliográfiája alapján).

<sup>755</sup> Fináczy Ernő: Az ókori nevelés története: Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – reprint az 1. kiadás (1906) alapján, Mészáros István előszavával, – Tudománytár sorozat, sorozatszerkesztő: Gazda István, Egyetemes neveléstörténet I. – Könyvértékesítő Vállalat, Budapest, 1984, 4. p.

„Az embernek az a rendeltetése, hogy magát, és általa nemzetét és nemét erkölcsösebbé tegye (mert az erkölcsiségben rejlik a legmagasabb érték), ami azonban csak az eszmények normatív erejétől várható. Nem a való világ, nem a pusztá ész, nem a haszon és érdek kell, hogy életünket szabályozza, hanem az örök értékű eszmények... Összefoglalva a mondottakat, a vallási és nemzeti eszmény az idealisztikus világnézet két sarkpontja. Nincs értékes élet Isten és haza nélkül. Azért vagyunk a földön, hogy magunkat az Isteneszmény mértéke szerint tökéletesítsük, közvetlenül nemzetünk, közvetve az egész emberiség javára. Nagyobb, szentebb, nemesebb életcél nem ismerem.”

Ballér Endre, a magyar neveléstudomány történeti sajátosságait vizsgáló tanulmányában rövid utalással, s hasonló értékeléssel említi Fináczy Ernőt:

„...utalnunk kell még *Fináczy Ernőnek* a szó nemes értelemben vett konzervatív értékelméleti idealizmusára, humanizmusára...”<sup>756</sup>

Így, ilyen világnézeti tartalommal épülnek be Fináczy Ernő professzor, akadémikus neveléstörténeti munkái nevelési elméletébe, rendszerébe, vagy közoktatáspolitikai és nevelési-oktatói gyakorlati munkásságába.

\*

Fináczy Ernő és Prohászka Lajos életének eseményeit megismerve a mester és tanítvány kapcsolatát – oktatói-tudósi-emberi kapcsolatot – tetteikben újra és újra jelen lévőnek észlelhetjük. Prohászka Lajos, Fináczy Ernő halála után<sup>757</sup> is gondozta mestere munkáit, segítette kézírásban megmaradt műveinek publikálását,<sup>758</sup> s később – akár 1945 után – Prohászka Lajos

---

Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia – Fináczy Ernő egyetemi előadásai kéziratából sajtó alá rendezték tanítványai Nagy J. Béla, Prohászka Lajos – Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1937, 15–17. p. Világnézet és nevelés című fejezet.

Mészáros István fent jelzett és idézett bevezetőjének utolsó mondatában Fináczy magatartását a Thomas Mannok, a Babitsok, a Bartókok magatartásához hasonlítja. E mondatban megfogalmazott utaló hasonlatot Bartók Bélára vonatkoztatva – elismerve Fináczy neveléstörténeti, pedagógiai munkásságának kiemelkedő jelentőségét – Horváth Márton túlzónak és indokolatlannak véli.

„Egy pálya ívének megrajzolása felelősségteljes feladat. Még nehezebb ez, ha egy olyan tekintélyes szervezet működésének keretei között vizsgáljuk, mint a Magyar Paedagogiai Társaság volt. Hogy korszerű vagy haladó-e egy életmű, ezt csak a lezárt életút után következő évtizedek dönthetik el. A kor feltételeihez, és lehetőségeihez kell mérni értékítéletünket.

*Fináczy a Horthy-korszakban a polgári gondolkodás kiemelkedő képviselője volt. Az élet őt nem állította olyan politikai próbatételek elé, mint például **Bartókot**, mert amikor Bartók szembefordult a fasizálódó hivatalos Magyarországgal, Fináczy már nem élt. De korábban sem haladt Fináczy Bartók nyomdokain, mint ahogy ezt Mészáros István bizonyítani igyekezett. Bartók a Tanácsköztársaság idején a zenei direktórium tagjaként működött – Fináczy ez időben szabadságot kért és kapott a Népbiztosságtól, majd azonnal megírta a Tanácsköztársaság közoktatásügyéről szóló – azt egészében elutasító kritikáját. Fináczy érdeme, hogy a nevelésben haláláig védte a polgári humanizmus eszméit, s a polgári korszak pedagógiáját magas színvonalon művelte. Neveléstörténeti munkásságával rendszert teremtett, s a közéleti pedagógiát a korábbihoz nem hasonlítható értékrendbe emelte.”*

Horváth Márton: Fináczy Ernő és a Magyar Paedagogiai Társaság – Pedagógiai Szemle, 1985. 9. sz. 894–901. p.

Mészáros, kiegészítő érveléssel – a folyóiratnak ugyanabban a számában –, de megismételi Az ókori nevelés története reprint kiadásának előszavához írt értékelő állítását Fináczyról. (Mészáros István: Fináczy Ernő a neveléstörténet-író – Pedagógiai Szemle, 1985, 9. sz. 878–882. p.) – Fináczy Ernő professzor Tanácsköztársaság időszakában történő egyetemi szabadságolásának körülményeit tudományos kutatásnak szükséges felderítenie. – A Fináczyval a Tanácsköztársaság alatt történő eseményekről ld. Fináczy Ernő (önéletrész) – Tudós tanárok – tanár tudósok – Sorozatszerkesztő: Jáki László – OPKM. Budapest, 2000, 123–125. p. – Fináczy Ernő: Négy hónap a magyar közoktatás történetéből – Magyar Paedagogia, XXVIII. évfolyam, 1919, 3–4 sz. 92–114. p.

<sup>756</sup> Ballér Endre: Folytonosság a magyar neveléstudományban – Magyar Pedagógia, 1992, LIVII. évf. 2. sz. 112. p.

<sup>757</sup> Fináczy Ernő 1935. február 26-án, Budapesten hal meg, február 28-án temetik el. – Sírhelye a Farkasréti temetőben 8/B parcella, 1 sor, 77/78 sír.

<sup>758</sup> Fináczy Ernő: Didaktika – Fináczy Ernő egyetemi előadásai – sajtó alá rendezték Balassa Brúnó, Nagy J. Béla, Prohászka Lajos – Studium, Budapest, 1935, 168 p.

Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia – Fináczy Ernő egyetemi előadásai kéziratából sajtó alá rendezték tanítványai Nagy J. Béla, Prohászka Lajos – Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1937, 137 p.

Nagy J. Béla és Prohászka Lajos, az Elméleti pedagógia kéziratát sajtó alá rendezők, írják 1937. augusztus havában:

„*Fináczy Ernő irodalmi hagyatékában a Didaktikán kívül fennmaradt Elméleti pedagógia című, szintén több ízben hirdettet és tartott egyetemi előadásainak gondosan kidolgozott szövege is. Amikor Mesterünk végső gyöngélgedése idején reánk bízta e két kéziratot, beleegyezett abba, hogy a Didaktikához hasonlóan Elméleti pedagógiáját is közrebocsássuk. A megboldogultnak a kéziratot olvasható*

neveléstörténeti egyetemi előadásában,<sup>759</sup> neveléstudósi gondolkodásában, tetteiben<sup>760</sup> tovább él Fináczy Ernő pedagógiai gondolkodása, törekvései. Amikor Prohászka Lajost eltávolították a magyarországi neveléstudomány és a nevelési gyakorlat, a közoktatáspolitikai, a tanárképzés gyakorlatának életéből, akkor Fináczy Ernő nevelési-képzési törekvései ugyancsak nem kívánatosak lettek a hazai pedagógiában. A kiteszített köre Fináczy Erőtől, Kornis Gyulától<sup>761</sup> Prohászka Lajosig, de lényegében Nagy Lászlótól,<sup>762</sup> Karácsony Sándor,<sup>763</sup> Mérei

---

*sajátkezű feljegyzése szerint ez elméleti pedagógiai előadásoknak első fogalmazása 1922-ből származik, 1924. július havában írjuk letisztázta fogalmazványát, 1927. január havában pedig át is dolgozta egyes részeit. Amidőn ebben az alakjában közzétesszük az előadások szövegét, nemcsak a kegyeletes érzés szavára hallgatunk, hanem meggyőződésünk szerint szolgálatot teszünk a magyar pedagógiai irodalomnak is, melyet egykori vezéralakja még elköltözése után is gyarapít.”*

Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia – Budapest, 1937 – Előszó.

Prohászka Lajos kéziratos hagyatékában ugyancsak a Prohászka által „több ízben hirdetett és tartott egyetemi előadásainak gondosan kidolgozott szövege”-it találni. E források alapján lehetett és lehet Prohászka Lajos egyetemi előadásai szövegeit is publikálni (EKK Ms. F 103/I/1–32 – Egyetemi előadások).

<sup>759</sup> A Prohászka Lajos egyetemi neveléstörténet-előadások szövegei nem másolatai Fináczy neveléstörténeti könyveinek, önálló nevelői gondolkodást, törekvéseket, és eltérő koncepcionális különbségeket is mutatnak, de soha sem Fináczy pedagógiájával szemben álló, vagy attól különböző pedagógiai eszmeiséget közvetítenek. Prohászka magatartása pedagógiai mesteréhez – élete végéig – alkotói-tudósi viszonytal jellemezhető. Ez még a Pestalozzi előadásában is érvényesül. Fináczyhoz fűződő elismerő szakmai viszonyának nem mondunk ellent – értelmezési különbségek ellenére – ezek az előadások sem. L. ehhez:

- Az európai ókori nevelés története – Prohászka Lajos egyetemi előadásából I. – Szerk: Orosz Gábor – Pallas Debrecina 13. – Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2003<sup>1</sup>; 2004<sup>2</sup> (javított kiadás) 286 p. és <http://mek.oszk.hu/04100/04153>;

- Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete – Prohászka Lajos egyetemi előadásából II. – Szerk: Orosz Gábor – Pallas Debrecina 16. – Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2004<sup>1</sup> – 244+IV p. és <http://mek.oszk.hu/04100/04154>;

- Prohászka Lajos: Johann Heinrich Pestalozzi – Egyetemi pedagógia-neveléstörténeti előadás – forrásközlés; szerkesztés, jegyzetek és kísérő írás – MEK 2006, 58 p. <http://mek.oszk.hu/04100/04159>;

- Orosz Gábor: Prohászka Lajos egyetemi neveléstörténeti előadásai – In. A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója – Szerk.: Németh András – Gondolat Kiadó, Budapest, 2004, 88–122. p.

<sup>760</sup> Prohászka Lajos 1935. július 6-tól a neveléstudomány nyilvános rendkívüli egyetemi magántanára, majd 1937. július 1-től 1949. december 12-ig az egyetemi nyilvános rendes tanára a Pázmány Péter Tudományegyetemen, így Fináczy Ernő professzor (nem közvetlen!) utóda; az 1935/1936-os tanévtől 1946/1947-es tanévig (megszüntetéséig) a Budapesti Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottság tagja; 1936. március 28-tól az Országos Közoktatási Tanács, majd 1945. április 1-től 1948. október 31-ig (működése szüneteltetéséig) az Országos Köznevelési Tanács tagja; 1939. május 12-től, 1949. november 29-ig a MTA levelező tagja; 1940. május 25-től 1949. április 2-ig a Magyar Paedagogiai Társaság (MPT) elnöke és ezzel együtt, 1946-ig, a Magyar Paedagogia folyóirat főszerkesztője. – Az utóbbi tisztsége, a magyarországi neveléstudomány szempontjából, különösen jelentős, s a társaság elnökei közül talán ő jelenítette meg leginkább azt a szellemiségét, amit Fináczy Ernő 1904–1925 közötti elnöke, majd haláláig, mint a társaság tiszteletbeli elnöke képviselt. (Vö. EKK Ms. F 103/X/3 és 103/X/4 – Életére vonatkozó dokumentumok). – Prohászka Lajos MPT-ban elmondott beszédei, egy kivétellel, megjelentek a Magyar Paedagogia folyóiratban. A beszédek mindegyikének szövegét l. Prohászka Lajos: A korszellem és a nevelői felelősség – <http://mek.oszk.hu/06400/06427>.

<sup>761</sup> Kornis Gyula (1885–1958) – filozófus és kultúrpolitikus, MTA tagja, 1945 után rövid ideig elnöke – piarista; a Pázmány Péter Tudomány Egyetemen az elméleti bölcsészettan nyilvános rendes tanára, 1933/1934-es egyetemi tanévben a bölcsészeti kar dékánja, 1935/1936-es ünnepi egyetemi tanévben az egyetem rektora; Klebelsberg Kunó VK miniszter államtitkára; 1938–1939 között az országgyűlés elnöke; az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető alelnöke, 1926–1938-ig a Magyar Paedagogiai Társaság elnöke; 1948. április 16-án lemond(?) MTA tagságáról, 1951. július 7-én internálják Budapestről, előbb Poroszlón, majd Hajdúszoboszlón élhet, csak halála előtt pár nappal, meghalni kerülhet vissza Budapestre. – Prohászka Lajosnak előbb segítőtje, majd egyik legjelentősebb barátja; Prohászka a kitelepített Kornisnak haláláig ad segítséget. Levelezésük értékes információkat adhat a 20. század közepének évtizedeiről. – A Kornis hagyaték az MTA Kéziratárában rendezetlen állapotban, nehezen kutatható.

<sup>762</sup> Nagy László (1857–1931) a század első évtizedeinek egyik legjelentősebb nevelői (reformpedagógus, pedológus) egyénisége. Munkásságának teljesebb értékű, differenciált megismerése nagyon indokolt. 1945 után személyiségének, és munkásságának megismerését az aktuális politikai, közoktatáspolitikai hatalom

Ferenc,<sup>764</sup> vagy Faragó Lászlóig<sup>765</sup> illetve Klebelsberg Kunótól,<sup>766</sup> Hóman Bálintig,<sup>767</sup> majd Keresztury Dezsőig,<sup>768</sup> vagy Németh Lászlóig<sup>769</sup> terjed. A 20. század első felének szinte

---

érdekei nehezítették. Valószínű, így van ez az 1919/1920 utáni életére, munkásságára vonatkozóan is. A közelmúltban kezdődött el Nagy László élete utolsó évtizedeinek új szemléletű és történetileg megalapozott kutatása.

<sup>763</sup> Karácsony Sándor (1891–1952) az 1. világháború utáni magyarországi nevelői gondolkodás, pedagógia egyik legnagyobb hatású képviselője – 1934-től a debreceni Tisza István Tudományegyetem magántanára; 1942-től 1950. március 28-án „önkéntes kérelmére” megindított későbbi nyugdíjazásáig a Debreceni Egyetemen a pedagógia egyetemi nyilvános rendes tanára. A 1946-tól a Magyar Paedagogiai Társaság tagja. 1945. április 1-től működése szüneteltetéséig (1948. október 31.) az Országos Köznevelési Tanács tagja. Pedagógiai előadásai, könyvei – különösen a protestáns pedagógusok körében – ismertek és népszerűek. Pedagógiai munkásságának elemző, kritikai feldolgozása még várat magára. A napjainkban jelentkező Karácsony-reneszánsz egyre inkább indokoltá tenné egy részletes, neveléstörténeti kutatómunkán alapuló pedagógiai–filozófiai Karácsony Sándor monográfia megszületését.

<sup>764</sup> Mérei Ferenc (1909–1985) pszichológus, pedológus; 1945 után a magyarországi neveléspolitikai egyik meghatározó személyisége – 1945–1948 között a Fővárosi Lélektani Intézet vezetője; a budapesti Pedagógiai Főiskola, és az Eötvös József Kollégium tanára, a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NÉKOSZ) pedagógiai szemináriumának vezetője; az 1948. október 15-én létesített Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) 1950. március 29-i MDP Központi Vezetősége oktatáspolitikai határozatnak meghozataláig működő pedagógiai kutatóintézet főigazgatója; az 1956 október 1–6. megrendezésre kerülő balatonfüredi pedagógiai tanácskozás egyik vezető egyénisége; 1958-ban szervezkedésért elítélik, bebörtönzik; 1964-ben történő szabadulása után 1976-tól az Országos Ideg- és Elmegyógyintézetben pszichológus; 1958-tól neveléstudományi, a magyarországi nevelési, közoktatási gyakorlat kérdéseivel kevésbé foglalkozik. – Munkásságának neveléstudományi szempontú, a magyarországi nevelésügyre, neveléspolitikára gyakorolt hatása a hazai neveléstörténetben teljesen feldolgozatlan. Az 1945 utáni magyarországi nevelés történetének még vázlatos megismeréséhez is elengedhetetlenül fontosnak ítéljük Mérei Ferenc pedagógiai munkásságának feltárását.

<sup>765</sup> Faragó László (1911–1966) nevelő és neveléstudományi kutató – előbb a Pázmány Péter Tudományegyetemen Prohászka Lajos legkedvesebb és legtehetségesebb tanítványainak egyike, majd tanársegédje is; a Magyar Paedagogiai Társaság tagja, a Magyar Paedagogia szerkesztője (1946–1947); 1949. április 2-án a Magyar Paedagogiai Társaság tisztikarának és választmányának lemondása után a társaság további működésért lépéseket tevő háromtagú ügyvivő bizottság egyik tagja; 1947. november 17-i megnyitásától 1949-ig a budapesti Pedagógiai Főiskola igazgatója és 1948. november 20-tól annak megszüntetéséig az ONI neveléstani és neveléstörténeti osztályának vezetője; közben a budapesti tudományegyetemen is tartott még kurzusokat, ám időlegesen Prohászka Lajossal megszakadt a kapcsolata, elhidegültek egymástól; az 1956 október 1–6. megrendezésre kerülő balatonfüredi pedagógiai tanácskozás, II. plenáris ülésén A pedagógia alapvető problémái című előadást tart, a tanácskozás egyik vezető személyisége; ismét együtt dolgozik Prohászka Lajossal a Zibolen Endre szerkesztésében 1959-ben megjelent 2 kötetes Pestalozzi válogatott tanulmányok fordításán; 1958-tól a Pedagógiai Tudományos Intézet munkatársa, majd 1962-től az Országos Pedagógiai Intézet tanszékvezető főiskolai tanára. – Egyéniségéről, munkásságáról Zibolen Endre írt kismonográfiát (Zibolen Endre: Faragó László – Magyar pedagógusok sorozat – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1990, 107 p.), amely alapja lehetne egy részletesebb, Faragó László munkásságát bemutató, neveléstörténeti igényű monográfiának.

<sup>766</sup> Klebelsberg Kunó (1875–1932) kultúrpolitikus, a MTA tagja – 1922. június 16.–1931. augusztus 24. Magyarország Vallás és Közoktatásügyi Minisztere; munkásságáról halála után, majd a későbbi években is több értékelő méltatás, neveléstörténeti szempontból is értékes tanulmány, kötet jelent meg; ma történészek, neveléstörténészek ismét, folyamatosan foglalkoznak miniszteri tevékenységével.

<sup>767</sup> Hóman Bálint (1885–1951?) – történész, politikus, az MTA tagja (1945-ig) – 1932. október 1.–1938. május 14. és 1939. február 16.–1942. június 3. Magyarország Vallás és Közoktatásügyi Minisztere; kultuszminiszteri, politikusi tevékenységének mélyreható történeti, neveléstörténeti kutatása – megítélésünk szerint – különösen indokolt lenne, hiszen közoktatási intézményrendszerünk jelenlegi sajátosságainak megismerése nélkülözhetetlenül teszi Hóman miniszterségének a közoktatási intézményrendszerre irányuló, azt alakító sajátosságok ismeretét, s az eddigi kutatási eredmények kritikai újra vizsgálatát.

<sup>768</sup> Keresztury Dezső (1904–1996) író, költő, irodalomtörténész, kultúrpolitikus, az MTA tagja – 1945. november 15.–1947. március 14. Magyarország Vallás és Közoktatásügyi Minisztere; 1936–1945 között az Eötvös Kollégium tanára, majd rövid ideig igazgatója, a Pázmány Péter Tudományegyetem magántanára; miniszterségének törekvései, tevékenysége, a miniszterségéhez kapcsolódó események részben ismertettek; az 1945 utáni általános történeti kutatások eredményeként egyre árnyaltabb történeti képünk alakulhat minisztersége időszakáról.



minden jelentős magyarországi neveléstudósát, gondolkodóját, a megelőző évtizedekben többé-kevésbé elfogadott és a nevelési gyakorlatára hatni képes, vagy hatni szándékozó személyiségét 1949/1950-ben eltávolítottak, vagy eltávolítani szándékoztak a nevelési gondolkodásból, nevelési gyakorlatból.

A fentebb hiányosan felsorolt nevelési gondolkodók, közoktatás-politikusok 1945 előtti, majd az azt követő időkben megfogalmazott gondolatait, életük – többükénél az egymásnak is feszülő viszonyuk – megismerése neveléstörténeti kutatóink sokéves feladata kellene legyen. Tanulmányunk további részében Fináczy Ernő és Prohászka Lajos összekapcsolódó életútjához közlünk adatokat. Elsősorban Prohászka Lajos kéziratári hagyatékából felmutatható történeti forrásokból megismert tényeket ismertetünk. Segítségükkel még mindig csak egy vázlatos, de a mai ismeretekenél differenciáltabb neveléstörténeti kép megalkotásához juthatunk. Prohászka Lajos hagyatékban kiadatlan kéziratok, személyes szövegek (naplók, levelek, jegyzetek) találhatóak. A hagyaték rendezett, és jól kutatható az Egyetemi Könyvtár Kézirattárában (EKK Ms. F 103/I-XVII). Tanulmányunkhoz a Prohászka Lajoshoz írt levelek (EKK Ms. F 103/XI/1–199 – Prohászka Lajoshoz írt magyar levelek) közül részletesen elemezzük Fináczy Ernő leveleit (EKK Ms. F 103 /XI/32–50).<sup>770</sup>

---

<sup>769</sup> Németh László (1901–1975) író, orvos, kultúrpolitikai gondolkodó, tanár; a 20. századi Magyarország egyik legjelentősebb gondolkodója; irodalmi alkotásaival, esszéivel, majd gyakorlati tanári tevékenységével a század nevelési, közoktatási kérdéseivel elmélyülten, nemzeti felelősséggel foglalkozik; pedagógiai, nevelési írásainak mindegyike olvasható ma már. Gyakorlati tanári munkájáról, az ún. vásárhelyi pedagógiai-kísérletét bemutató, azt elemző tanulmányok sora jelent meg. Kevésbé ismertettek, bár nem hozzáférhetetlenek, azon írásai, amiket az 1945-ös magyarországi közoktatási intézményrendszer, az 1945-ös általános iskolai rendelet és annak megvalósításával kapcsolatosan írt. – Németh Lászlónak a Prohászka Lajossal kapcsolata teljesen feltáratlan, pedig a gondolati kötődések lehetőségén túl, személyes ismeretűkre találtunk történeti-forrásértékű bizonyítékokat Prohászka Lajos hagyatékában. Hasonló, legalábbis ismertség szintű kapcsolatok valószínűsíthetők Kozmutza Flóra Illyés Gyuláné (1905–1995) Prohászka Lajosnak írt levelei alapján Prohászka és Illyés Gyula (1902–1983) között. – A Prohászka Lajos és a Németh László viszonyra utalással szeretnénk felhívni a figyelmet a 20. század 30–40-es éveinek magyarországi elitértelmiségi csoportja tagjainak kapcsolatára, e kapcsolatok tényeire, s a kutatások fontosságára. Arra a tényre, hogy Prohászka Lajos, aki 1949/1950-ig, a magyarországi nevelési gondolkodás és neveléstudomány egyik jelentős személyisége, szellemi kapcsolatban volt a kor vezető értelmiségének tagjaival. Prohászka teljes kiszorítása a magyarországi pedagógiai, neveléstudományi életből a magyarországi neveléstudomány leépítésének, beszabályozásának egyik ténye, s napjainkig ható sajátossága.

<sup>770</sup> Fináczy Ernő (Ernőné) Prohászka Lajoshoz írt levelei – EKK Ms. F 103 /XI/32–50 – Levelezés – formai sajátosságai: A 18 dokumentum, többségében postai levelezőlap (helységek között, vagy Budapesten belül), néhány levélpapírra írt és borítékolt, vagy névkártyára írt levél, üzenet. A dokumentumok kézzel, fekete tintával írottak és azokat egyetlen kivétellel Fináczy Ernő írta. Az EKK Ms. F 103/XI/50 számú dokumentum Fináczy Ernőné géppel írt és kézzel aláírt levele. Fináczy Ernő levelei apró betűs, kiforrott betűalakítási formátumú magyar nyelvű dokumentumok. A betűforma, az íráskép alig változik, stabilizálódott, biztosan felismerhető íráskép. Viszonylag jól olvasható.

A levelek stílusa a 19–20. század fordulójának konzervatív, humán kultúrájú értelmiségére jellemző. A szövegekben nincsenek vallásos utalások. A levél fő szövegétől legtöbbször elkülönül a megszólítás. A szöveg bekezdésekkel tagolt. Többször alkalmaz egy mondaton belül gondolatjelekkel elkülönített értelmező, magyarázó mellékmondatot. Mindig van búcsúzás, előfordul a levél fő szövegéhez kapcsolása, de az elkülönítés is. Legtöbb esetben van aláírás: vezetéknev, vagy teljes név. Az aláírás betűformája kissé különbözik a levél fő részének betűalakításától, valószínű, előbb rögzült az aláírás írásmódja, mint a levelek szövegének írásképe. A levelek szövegképe kiforrott, nem változó. Mindig található dátumozás, legtöbbször a szöveg végén a búcsúzás és az aláírás között a levél baloldali részén, míg az aláírás a levél jobboldali részére kerül.

A levelek jól fogalmazottak, áthúzás nincs. A mondatok tömörek, ám nem lakonikusak, pontosak, a közlés szándékolt tartalma egyértelmű. Szubjektív érzelmi megnyilvánulás alig található a szövegben. A szöveg tartalmában nincs ismétlődés. Összefogottsága ellenére levelekre visszautalások alig találhatóak. Kevés idegen szó (latin sem) olvasható a levelekben. A helyesírás nagyon biztos, helyesírási, egyeztetési hiba ritka. A levelek mind magázó, (önöző) stílusban íródtak, nincs bizalmaskodó névmási használat, vagy keresztnévvel jelölés.

Prohászka Lajos 1907–1915 között a I. kerületi Budai Királyi Egyetemi Főgimnázium tanulója.<sup>771</sup> 1915. június 8-án érettségizik és még 1915-ben görögből kiegészítő érettségivizsga-engedélyt kér a tankerületi főigazgatótól,<sup>772</sup> hogy filozófia-esztétika-művészettörténet szakra iratkozhasson be a budapesti egyetemre. A vizsga engedélyezése, majd sikeres letétele után az 1915/1916-os egyetemi tanév 1. félévében kezdi el egyetemi tanulmányait a Pázmány Péter Tudományegyetem görög-latin-filozófia szakán. Az 1. félévtől pedagógiát is hallgat.<sup>773</sup> A művészetek, a művészettörténet iránti érdeklődése már korábban jelentkezik, és később ugyancsak megmarad, ám egyetemi tanulmányai során az ilyen tartalmú tanegységek követelményeit nem sikerül teljesítenie. Egyetemi tanulmányaiból „kikopnak” a tartalmukban közvetlenül a művészettel, művészettörténettel kapcsolódó egyetemi tárgyak, de egész életében szoros kötődik a művészetekhez.<sup>774</sup> Elsősorban a zenével foglalkozik, (magas szinten

Az íráskép, a stílusjegyek, a nagyon pontos fogalmazások, s a javítások hiánya azt valószínűsítik, hogy írójuk átgondolta, amit leírt. A levelek egyértelműen stabil levelezési gyakorlottságot jeleznek. Ez, az utolsó, a halála közeli levelekben is érvényesül. Akkor sem (vagy alig) beszélhetünk szétesettségről, a szokások fellazulásáról.

A levelek formai és tartalmi sajátosságai magas intellektuális, fegyelmezett személyiséget valószínűsítene. Kevés a személyére, életérzésre (a betegségét kivéve) utalás. Alig van mentegetőzés, elnézés-kérés, ígéretés. Ugyanakkor a levél címzettje iránti tisztelő szeretetet közvetítenek a sorok (*Kedves Doktor Uram!, Kedves Barátom!*), nincs érzelmi kitérés, vagy érzelmi ömlengés. A levélíró és a levelek címzettje között egy mély, emberi, humanista kapcsolat valószínűsíthető. – A Fináczy-levelekben vissza-visszatérő betegség, fájdalom, szenvedés tényeire Kornis Gyula ugyancsak utal a Nevelélméletek a XIX században című kötet Előszavában, hasonlóan erről olvashatunk az Elméleti pedagógiához írt előszóban.

A borítékokon (ahol az megtalálható) és a postai levelezőlapokon a levélíró és a levél címzettjének tartózkodási helyére, lakására vonatkozó információk találhatóak. Legtöbbször a címzés ugyanazt a címzési megjelöléseket tartalmazza. A levélíró feltünteti a személyére, mint feladóra vonatkozó információkat is. A bélyegek közül több hiányzik, kivágták a borítékokból (lehet, hogy Prohászka Lajos, hiszen élete végén bélyegeket is gyűjtött – vö. a Bisztray Gyulához (1903–1978) írt levelek tartalmával – EKK Ms. F 103/XIV/1–40 – Levelezés). Ez a tény, ugyanakkor valószínűsíti, hogy Prohászka Lajos átnézte, átforgatta leveleit, s ha megsemmisített is közülük egyeseket, de még sem ő rendezte azokat, a rendezést a kéziratárba kerülésük után végezték. A levelek bélyegzői a megírás és a feladás, illetve a megérkezés időbehatarolását, meghatározását segítik.

Az EKK Ms. F 103 /XI/1–199 – Levelezés – a Prohászka Lajoshoz írt magyar nyelvű leveleket tartalmazza. A levelek a levélírók nevének kezdőbetűje, azon belül a megírásuk ideje alapján rendezettek. A rendezést a levelek jobb felső sarkába írt folyamatos ceruzás sorszámolás mutatja.

<sup>771</sup> A gimnáziumi bizonyítvány pecsétjén „Budai K. Egyetemi Főgim. alapítás: 1882” körfelirat olvasható – EKK Ms. F 103/X/2 – Életére vonatkozó dokumentumok. – Ma, a Budapesti Egyetemi Katolikus Gimnázium, amit Academicum et Universitatis Collegium néven Szécheny György esztergomi érsek 1687. március 19-én alapított. – Az iskola tanulója volt Eötvös József, Fináczy Ernő és Gyulai Ágost is.

<sup>772</sup> EKK Ms. F 103/X/2 – Életére vonatkozó dokumentumok.

<sup>773</sup> Az egyetemi leckekönyv kiállításának keltezése: 1915. szeptember 21. – EKK Ms. F 103/X/2 – Életére vonatkozó dokumentumok.

<sup>774</sup> Zenei műveltsége elmélyült történeti, zeneesztétikai kutatására az EKK-ban található hagyaték (feljegyzések, képek, naplók, levelek) lehetőséget adnak. A kutatónak, ma még, módjában állna oral history módszert is bekapcsolnia kutatásaiba. – Prohászka Lajos befejezetlen, és cím nélküli zenefilozófiai írásából a közelmúltban közzétett részlet (III. rész – A zene egzisztenciális jellege és paradoxonjai) remélhetőleg felhívón ösztönöz ilyen kutatásokat. L. Zoltai Dénes: Zenefilozófiai arabeszk – Prohászka Lajos emlékére – Muzsika, 46. évf. 2003, március, 12–16. p.

Prohászka Lajos irodalmi érdeklődése, annak irányai, szépírói próbálkozásai ugyancsak kutatásokat igényelnének. Az EKK hagyatékban nemcsak több napló, útinaplók, olvasónaplók, de regény és novella tervek, töredékek is találhatóak – EKK Ms. F 103/X/7a; c–d – Életére vonatkozó dokumentumok. Ezeket a kéziratári anyagokat nagy valószínűséggel Prohászka, a levéltári–könyvtári munkában elismert szakember, átnézte, rendezte. – Magánkönyvtára szépirodalmi köteteit halála után örököse antikváriumi forgalomban értékesítette. Prohászka könyveinél, ex-libris helyett, sajátos bejegyzést használ, így a szétszóródott könyvek egy részének feltalálása nem lehetetlen. – A professzor olvasási szokásairól megemlékezik Vermes Stefánia (Vermes

zongorázik, rendszeresen jár hangversenyekre, több barátja, ismerőse van, a zenével foglalkozók közül – pl. ebben az időszakban szoros, baráti a kapcsolata Bartha Dénes<sup>775</sup> és Prahács Margit<sup>776</sup> zenetörténész, zeneesztétákkal – az operák iránti érdeklődésére csak egyetlen forrás utal). A szépirodalomból leginkább a prózai alkotások foglalkoztatják.<sup>777</sup>

Az 1915/1916-os egyetemi tanév 1. félévében, ősszel, találkozik először egyetemi tanrend szerinti foglalkozáson Fináczy Ernővel. Abban a félévben Rousseau-ról heti 4 órás pedagógiai gyakorlaton vesz részt.<sup>778</sup> 1917 őszétől komolyabban kezd foglalkozni Rousseau és Montaigne

---

Stefánia dr. Kovács Lászlóné: Száz éve született Prohászka Lajos (Emlékbeszéd) – Magyar Pedagógia, XCXXXVII. évf. 1997, 4. sz. 351–354. p.; – uő: Hogyan láttam közelről Prohászka Lajost mint embert? – In. A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója – Szerk: Németh András – Gondolat Kiadó, Budapest, 2004, 123–144. p.). – Prohászka Lajos irodalmi (zenei) érdeklődésének, beállítódásának tudományos (művészet- és személyiségpszichológiai) elemző vizsgálatát indokolja: személyisége árnyaltabb ismerete segítené filozófiája, nevelésfilozófiája, pedagógiai gondolatai megértését. Nőideálját, a nevelésben – saját életében is – az anya szerepének hangsúlyos kiemelését pontosabban lehetne értelmezni. Megítélésünk szerint a jelenlegi publikációkban túlzott jelentőséget tulajdonítanak Prohászka Lajos nőkről alkotott véleményénél, az édesanyjához fűződő kapcsolatának. A Vándor és a Bujdosó történeti esszéjének nemzetkarakterológiai sajátosságain túl A mai élet erkölcsje című művében olvasható gondolatainak differenciáltabb értelmezésére nyílhatna lehetőség ezekkel a pszichológiai kutatásokkal. Az 1. világháborút követő, majd a 2. világháború utáni tragikus változások megfogalmazása, összekapcsolva a női szerep- és magatartásváltozással, az általa észlelt elítélő, elutasító leírása, és a családi életben bekövetkező átalakulások miatti aggódása, gondosabb – a ma még elnagyolt értelmezésnél pontosabb (igazabb) – értékelésre adna módot. Valószínű, hogy elhallgatásának, kultúrfilozófiai, de különösen pedagógiai gondolatainak, tevékenységének teljes elszigeteléséhez a nemzet-karakterológiai és a „modern nő” szerepéről megfogalmazott gondolatai csak ürügyet szolgáltatottak (és szolgálnak még ma is). Ezért is tartjuk mindkét problémakör mélyreható és kritikai újra vizsgálatát, gondolkodói szerepének pontosabb megítélését. Hiszen az 1990-es évektől reprint kiadásban megjelenő alapművei, tanulmányai önmagukban nem tudták áttörni a hallgatás falát, különösen nem nevelőinknél. Megítélésünk szerint, a mai magyarországi nevelői gondolkodásban nincs jelen, s a mai magyarországi nevelők gondolkodására nincs hatással Prohászka Lajos pedagógiája. Nevelőink többsége Prohászka Lajos nevét sem ismeri.

<sup>775</sup> Bartha Dénes (1908–1993) – zenetörténész; az MTA átalakítását követően, az 1950-es évek elején – másokkal együtt – a két háború közötti sajátosságokat tovább építve, segíti újjáteremteni a zenetudomány akadémiai intézményeit, a zenetudomány akadémiai műhelyeinek, az MTA Zenetudományi Intézetének létrejöttét. 1951-ben szervezésében indul a képzés a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola zeneelméleti tanszakán, amelynek 1953-ig a vezetője. – 1924/1925-ben a berlini Collegium Hungaricumban együtt tanul Prohászkaival. Valószínű egy szobában laknak. Prohászka hazaérkezése után Bartha még Berlinben marad. Az EKK Prohászka-hagyatékában olvasható egy 1925. május 3-i keltezésű Berlinből írt, „Dénes” aláírású, de a keltezés után is még továbbírt levél. A levél érzékelteti az 1920-as évek közepén Berlinben tanuló magyar fiatalok életét, hangulatát. – Egy 1943. június 21-i keltezésű „rég barát Dénes” aláírású levél írója azonos az 1925-ben írt levél írójával – EKK Ms. F 103/XV/b 1; 4 – Levelezés. – Forráskritikai munkát igényel a levélíró személyazonosságának pontos megállapítása, ám nem kizárt, hogy mindkét levelet Bartha Dénes írta. – Megerősíti feltételezésünket a Franklin Társulat elnökének 1939. február 8-i levele, aki hivatkozással Kornis Gyula javaslatára, Prohászka Lajost kéri meg „szíveskedjék elolvasni és megbírálni... Bartha Dénes magántanár úr Beethoven kéziratát, ...a kéziratot a lehetőség szerint mielőbb elolvasni, és bírálatát velünk... írásban vagy szóbelileg közölni méltóztassék.” – EKK Ms. F 103/XI/55 – Levelezés.

<sup>776</sup> Prahács Margit (1893–1974) zenetörténész, zeneesztéta; a budapesti Zeneakadémián szerez diplomát 1917-ben, majd a Pázmány Péter Tudományegyetemen lélektani és esztétikai kollégiumokat hallgat, és 1924-ben ott doktorál. 1926–1927-ben Berlinben ösztöndíjas. 1928–1961 között a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola könyvtárát vezeti. – 1937-ben a Pázmány Péter Tudományegyetem magántanára, ahol collegium musicumot szervez. Folyóiratokban zenekritikái jelennek meg; jelentős eredményeket ér el Liszt Ferenc életművének kutatásában. – Prohászka Lajos baráti köréhez tartozik. Prohászka recenziót ír Prahács Margit: A zeneesztétika alapproblémái. A forma és kifejezés a zenében című könyvéről (Athenaeum, 1935, 5–6. sz. 316–318. p.). Prahács Margit és Prohászka Lajos kapcsolatának történettudományi igényű elemzése, bemutatása része lehetne Prohászka zenei érdeklődését, sajátosságait feltáró kutatásnak.

<sup>777</sup> Vö. a Kísérő írás előbbi jegyzetében közölt forrásadatokkal.

<sup>778</sup> EKK Ms. F 103/X/2 – Életére vonatkozó dokumentumok.

pedagógiájával.<sup>779</sup> 1917-től, a Fináczy professzor köré szerveződő Pedagógiai Intézet fizetés nélküli tanársegédje lesz. Állandó kapcsolatban van professzorával,<sup>780</sup> és bár még több tudomány felé tapogatózik, pedagógiából írja doktori disszertációját. A doktori disszertáció

<sup>779</sup> EKK Ms. F 103/X/7d – Életére vonatkozó dokumentumok. – A noteszek, jegyzetek, naplók 21+3 db irat Prohászka ifjúkori és későbbi életének is legjelentősebb, személyes hangú, szubjektív tartalmú történeti forrásai. A feljegyzések, olvasónaplók (gondolatok szépirodalmi művek olvasása közben), könyvek jegyzéke, a „Beszerzendők lajstroma”-i, jegyzetek, naplók az 1910–1920-as években íródnak. Jelentősek a I–VIII megjelölésű kis alakú, jegyzetkönyvecskék. Az I-es naptárfüzet, a II-es betűregisztrációs füzetecske. A III-tól a füzetek megnevezése: Pillanatnyi ötletek és megjegyzések. A füzetekben rövid mondatos, olvasott és átvett, vagy saját gondolatok olvashatók. A gondolatokat egy vonal választja el. A bejegyzés helyének megnevezése mindig szerepel a mondatok után, néha a dátum is. Idézőjelet nem használ, ezért nehéz megállapítani melyik mondat átvett, s melyik önállóan fogalmazott. A mondatok inkább saját gondolatoknak valószínűsíthetők. Egy-egy könyvecske mérete olyan, amit Prohászka állandóan magánál tarthat és a gondolatokat rögtön megszületésükkor, vagy időben közel, visszaemlékezve, lejegyez. Erre utal a könyvecskék megnevezése is. Bizonyos, hogy azonosul a gondolatokkal, foglalkoztatják őt. Vissza-visszaolvassa a mondatokat, különböző jeleket tesz a mondatokhoz (különösen gyakoriak utólagos jelzései az irodalmi naplókban). Mindig bejegyzik egy-egy füzet befejezésnek és az újabb és újabb füzet kezdésének dátumát. Az I-es számú füzetben még alig található bejegyzést. A VIII. füzet 1919. VI. 21-én kezdődik. A III-as számú füzettől kezdve a füzetek mottóval (németül) indulnak, de a szöveg további részeiben nincs német nyelvű szöveg. Aláírás: Prohászka Lajos. – A későbbi füzetecskék naplószerűvé lesznek. Eseményeket, véleményeket eseményekről, levélfogalmazványokat is lejegyez. Nem találtunk bizonyítékot arra, hogy levélként elküldte-e a levélfogalmazványokat. Nem kizárt az sem, hogy valós események lejegyzése mellett elképzelt történéseket is rögzít. – A füzetekben jelentősen változik az íráskép, az utolsó füzetben kialakul a felnőtt írásképe. – A füzetecskék filológusi, pszichológusi átnézése, elemzése indokolt lenne. Az bizonyos, hogy Prohászka karakterének kialakulása, szellemisége változása szempontjából fontos ismereteket nyerhetők a füzetecskékből. A füzeteket, irodalmi naplókat Prohászka Lajos rendezte. – Schwarzwaldi-berni, weimári müncheni, berlini útinaplók, az édesanyja halála után (1941-ben) írt emlékező írása mind-mind forráskritikai összevetésekre ad lehetőséget levelezésével, irodalmi próbálkozásaival. Végső eredményében segítenék a filozófiai–kultúrpedagógiai tartalmú könyvei, tanulmányai, tudósi–oktatói tevékenysége megértését – EKK Ms. F 103/X/7a–d – Életére vonatkozó dokumentumok. – Az 1950 évek elején is ír egy rövidebb naplót. Ez a naplójellegű feljegyzés tartalmában, stílusában, írásképében hasonló az előző, az 1910 évek végi naplók formáihoz. A napló még nem került az EKK-ba, magántulajdon. Az 1950-es évek elején írt napló címe, A Vándor és a Bujdosóra utal, s állító formában megismétli, elfogadja Szekfű Gyula: Nem vagyunk bujdosók rövid írásának címmegállapítását. (Szekfű Gyula: Nem vagyunk bujdosók – Magyar Szemle, XXXII. évf. 1938, IV. (128.) sz. 391–396. p.) 1950-es években írt napló címlapján olvasható: Nem vagyunk mi bujdosók. Ennek a naplónak a tartalmi ismerete és elemzése ugyancsak fontos lenne, s lehet Prohászka 1949 utáni gondolatai, helyzete megismerése szempontjából. (Szekfű Gyula (1883–1955) – történész, publicista, egyetemi tanár, az MTA tagja – a budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem Bölcsészeti Karán végezi egyetemi tanulmányait történelem, német, valamint francia nyelv és irodalom szakon; Eötvös-kollégista; előbb a Magyar Nemzeti Múzeumban, majd az Országos Levéltárban dolgozik, ezzel párhuzamosan munkatársa a bécsi Császári és Királyi Házi, Udvari és Állami Levéltárnak; 1916-ban a Budapesti Tudományegyetemen magántanári képesítést szerez, 1924-ben a rendkívüli tanár a Magyar Királyi Pázmány Péter Tudományegyetemen, ahol később professzor-társa lesz Prohászka Lajos; Három nemzedék című 1920-ban megjelent munkájában megalapozza az 1918–1919-es forradalmak után hatalomra került rendszer hivatalos ideológiáját; 1927 szeptemberétől 1939 decemberéig a Magyar Szemle szerkesztője; 1943–1944-ben megjelenik a Valahol utat veszítettünk című cikksorozata; 1945 után bekapcsolódik a kialakuló politikai életbe; beválasztják az Ideiglenes Nemzetgyűlésbe; 1945. október 15-én meghatározott miniszteri rangban, rendkívüli követté és moszkvai követté nevezik ki; 1948 májusától moszkvai nagykövet; követsége idején kezd kialakulni (stabilizálódni) a Szovjetunió és Magyarország, gazdasági, államközi és kulturális kapcsolata, 1948 februárjában kerül sor a két ország barátságai, együttműködési és kölcsönös segélynyújtási egyezményének aláírására; 1948. szeptember 10-én, a Magyar Kommunista Párt hatalomátvétele után felmentik nagyköveti tisztségéből; 1949 áprilisában a Külügyminisztérium nyugállományba helyezi; országgyűlési képviselő; 1954. január 21-től egészen a haláláig az Elnöki Tanács tagja).

<sup>780</sup> Az 1920-as évek első éveikig közel laknak egymáshoz. Fináczy Ernőék az I. kerület Csaba utca 17/c-ben (I. Fináczy Ernő – Tudós tanárok – tanár tudósok sorozat – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 122. p.), míg Prohászkaék ugyancsak az I. kerületben, a várban, a Werbőczy utca 8-ban (ma Táncsics Mihály utca) laknak (I. EKK Ms. F 103/XI, XII – a borítékok címzése).

címe: A pedagógiai naturalizmus.<sup>781</sup> A klasszika-filológiai próbálkozásai mellett leginkább a pedagógia és a filozófia kérdései foglalkoztatják. Egyetemi tanulmányainak befejezése után is e két tudományterületet képviselő tudományos testület munkájába igyekszik bekapcsolódni.<sup>782</sup> Fináczyval állandósul a kapcsolata, az egyetemi Pedagógiai Intézetben 1924-ig, fizetés-nélküli gyakornokként dolgozik. Még azután is – rövid ideig –, amikor már Országos Magyar Gyűjteményegyetem egyetemi szakdíjnoka az Intézet gyakornoka marad.

Fináczyval való viszonyának eseményeihez tartozik, hogy munkával segíti mesterét. Az 1919-ben megjelent Fináczy-könyv – A renaissancekori nevelés története – név- és tárgymutatóját ő állítja össze.

„Kedves Doktor Uram! Levelét köszönettel vettem. Köszönöm szíves ajándékozását is, de reményem, hogy 20-ika táján haza kerülhetek, amikor majd magam fogom kézbe venni a szóban lévő ügyem. Most már kétszeres operáció után – nincsenek fájdalmaim, de előzetesen sokat szenvedtem, úgy hogy Zircen és Pannohalmán, ahol a rend hívására időztem, a sok jóból és szépből aránylag keveset élveztem. Csak most Tatabányán érzem magam jobban, s csak most foghattam hozzá némi komolyabb munkához. Ha sebeim szeptember közepéig begyógyulnak, amire van remény, akkor szeptember 20-ika körül viszontlátjuk egymást. Addig is köszönöm a Tárgymutató elkészítését, a szíves megemlékezést és meleg érzelmeit. Szívesen és melegen üdvözli szerető és tisztelő tanára

Fináczy

Tatabánya,  
1921. IX. 5.<sup>783</sup>

Később, A középkori nevelés története könyv 1926-ban megjelenő második kiadásáról a könyv előszavában írja Fináczy:

„A szedés átvizsgálásában volt tanítványom, dr. Prohászka Lajos úr segédkezett, kinek e fáradozását ehelyütt is megköszönöm.”<sup>784</sup>

Fináczy ugyanakkor segédkezik Prohászkanak munkahely-keresésében. Pártfogó leveleivel, ajánlásaival támogatja tanítványát.<sup>785</sup> Segíti Prohászkat a doktori dolgozat elkészítése és

<sup>781</sup> EKK Ms. F 103/II/3 – Pedagógiai elméleti tanulmányok. – A doktori szigorlata, majd a doktorrá avatás körülményeit leírja naplójában – EKK Ms. F 103/X/d – Életére vonatkozó dokumentumok.

<sup>782</sup> 1917-ben pedagógiai dolgozatával egyetemi pályadíjat nyer: A XVII. század pedagógiájának bírálata Comenius alapján – EKK Ms. F 103/II/a – Pedagógiai elméleti tanulmányok. – A doktori dolgozatához kapcsolódó kérdésekkel – Montaigne, Rousseau – ugyancsak 1917 őszén kezd el komolyabban foglalkozni – EKK Ms. F 103/X/d/1; 10–11 – Életére vonatkozó dokumentumok. – Publikálni – a doktori tanulmánya kötelező megjelentetésén kívül – csak 1923–1926-ban kezd. A Magyar Paedagogiában és az Athenaeumban megjelenő két esszén kívül (Pascal emlékezete – Magyar Paedagogia, XXXII. évf. 1923, 710. sz. 33–46. p. <http://mek.oszk.hu/06400/06427>; – Az élet, mint tett és mű – Athenaeum, 1926, 4–6. sz. 150–163. p.) magyar, német és francia nyelvű művekről recenziókat ír.

<sup>783</sup> EKK Ms. F 103 /XI/32 – Levelezés. – Prohászka Lajos cum laude minősítéssel doktori szigorlatot tesz (1920. július 28.) – disszertációját Pauler Tivadar díjjal tüntetik ki; doktorrá avatják (1920. augusztus 9.) – A Fináczy-levelet megelőző Prohászka-levelet nem ismerjük, de Fináczy figyelmes és kedves levélmegszólítása valószínű a sikeres doktori eseményekre utal. – Az említett tárgymutató: Fináczy Ernő: A renaissancekori nevelés története: Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Hornyánszky Viktor, Bp. 1919, 278–289. p.

<sup>784</sup> Fináczy Ernő: A középkori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1926<sup>2</sup> – Előszó a második kiadáshoz; kelt Budapesten, 1926. március havában. – A köszönet szövegét vö. a Prohászka Lajosnak 1928. VII. 28-án keltezett Budapestről Berlinbe küldött Fináczy levél szövegével.

<sup>785</sup> Prohászka ír tudomány- és álláskereső kísérleteiről naplóiban. Így arról, hogy Mannheim Károly (1893–1947) egyetemi tanár, biztató tanácsára még 1919. május 21-én megkeresi a közoktatásügyi népbiztosságon Fogarasi Béla (1891–1959) felsőoktatási ügyosztályvezetőt, majd 1920 januárjában Fináczy Ernő ajánlólevelével elmegy Prohászka Ottokár (1858–1927) püspökhöz. Minkét helyen elutasítják. – 1921 márciusában nem tud azonosulni Pauler Ákos (1876–1933) javaslatával: foglalkozzék Arisztotelész filozófiájával. Fordításokkal próbálkozik. Marcus Aurelius Elmélkedései fordításába kezd. Megtudva, hogy Huszti József (1887–1954) egyetemi tanár, már fordítja Marcus Aurelius Elmélkedéseit, abba hagyja azt a munkát, ám Cicero szövegeivel

doktori eljárás folyamatán túl tudományos próbálkozásaiban is. A Magyar Paedagogiai Társaságban (MPT) Prohászka első nyilvános előadásán Fináczy, mint társasági elnök, vezeti a felolvasó ülést, s dicséri az előadót. Valószínű tevékenyen részt vesz abban, hogy Prohászka 1927. március 19-én MPT. XXXV. nagygyűlésén – „a magyar közoktatás és a magyar pedagógiai irodalom terén kifejtett munkásságának méltatásául...” – a társaság rendes tagjává választják.<sup>786</sup>

A folyamatos kapcsolatot jelzik azok a levelek, amiket Fináczy Ernő a berlini Collegium Hungaricumban ösztöndíjasként tanuló Prohászkanak ír. Kapcsolatuk és Fináczynek a berlini tudományos élethez fűződő viszonya szempontjából két levelet különösen fontosnak tartunk.

Az egyik első levél 1924. XI. 26-án keltezett Budapesten. Ebben Fináczy szerető parainesiseket ír Berlinbe. Utal Eduard Sprangerrel<sup>787</sup> való megismerkedés fontosságára, tanító mondatokat fogalmaz tanítványának a németországi neveléstörténeti kutatásokról, annak megítéléséről:

„Kedves Barátom!

Örömmel vettem f. évi okt. 21-én kelt levelező lapját és nov. 17-én kelt kimerítő levelét. Látom belőlök, hogy immár behelyezkedett abba a háztengerben és embertömegben, amelyet Berlinnek neveznek, s már meg is kezdte célul kitűzött tevékenységét. Nagyon ajánlom a jelszót: „keveset, de jól”; mert akinek érdeklődése a szellemi élet ilyen nagyarányú területén túlságosan sokoldalú, az rendszerint sokat markol, de keveset fog. Az egyetemi előadások közül is csak azokat kultiválja, melyek összefüggésben vannak munkaterületével vagy magasabb szellemi ösztönzést ígérnek. Ne mulassza el, kérem, a berlini művészeti gyűjtemények megtekintését sem, itt is inkább a legjelentősebb alkotásokra szorítkozva, semmint a múzeumokat és képtárakat futva végignézve, aminek maradandó hatása alig lehet. Azt nagyon szerencsés körülménynek tartom, hogy érintkezésbe jutott Sprangerrel, aki – bárhogyan vélekedjünk róla – minden esetre nagyon jelentékeny elme. Hogy Németországban most nagyon kevesen foglalkoznak neveléstörténettel, az természetes. Ahol a közviszonyok annyira radikális szellemtől telítettek, mint ez idő szerint német földön, ott történeti érzék a művelődés kérdéseiben nem remélhető: ily időben az emberek azt hiszik, hogy minden problémában előről kell kezdeni az elmélkedést, s a történeti előzmények kutatása csak arra való, hogy a gondolkodást megtévessze, és helytelen irányba terelje. A neveléstörténet – mint Ön jól tudja – különben sem merülhet ki régi iskolamesterek technikáiban, bár ezeket a régi iskolamestereket is lehet *sub specie aeternitatis*<sup>788</sup> megítélni, értékelni. Nem szabad olyan nagyon lenézni a történelmi múlt részleteit; a részlet sokszor jellemzőbb, mint a részletek összessége.

A Schönebaum-féle Comenius-kötet asztalomon fekszik. Mivel ...(?) már lefoglalták e könyv ismertetését(?), nem is hozakodom elő idevágó óhajjal. Különben is már egy pár cikke fekszik a M. P.<sup>789</sup> szerkesztőjének fiókjában, s ki tudja, mikor adhatunk ismét egy füzetet. A „Comenius in Ungarn”-ra kíváncsi vagyok.<sup>790</sup>

---

nem szívesen foglalkozik – EKK Ms. F 103/X/d – Életére vonatkozó dokumentumok. – Arról eddig nem találtunk bizonyító forrást, hogy Fináczy segítséget ad-e ahhoz, hogy 1922 szeptemberében, az Országos Széchényi Könyvtárnál az Országos Magyar Gyűjteményegyetemen egyetemi szakdíjnoki álláshoz jut.

<sup>786</sup> Magyar Pedagógiai Társaság. XXXV. nagygyűlés 1927. március 19-én. A felolvasott előadás címe: Pascal emlékezete. – Magyar Paedagogia, XXXVI. évf. (1927) 7–8. sz. 188–192. p. <http://mek.oszk.hu/06000/06070>.

<sup>787</sup> Eduard Spranger (1882–1963).

<sup>788</sup> az örökkévalóság jegyében.

<sup>789</sup> Magyar Paedagogia.

<sup>790</sup> Prohászka Lajos először 1924 őszén, félévre ösztöndíjjal megy a berlini Collegium Hungaricumba. Fináczy-nak írt 1924. október 21-én keltezett levelezőlapját illetve november 17-én keltezett, valószínű Berlinből írt hosszabb beszámoló levelét nem ismerjük. Feltételezzük, hogy Fináczy Ernő huszadik életévétől kezdve megőrzött nevezetesebb levelei gyűjteményében fellelhető/fellelhető volt Prohászka Lajos levele (Fináczy leveleinek gyűjteményére: Fináczy Ernő (önéletrész) – Tudós tanárok – tanár tudósok – Sorozatszerkesztő: Jáki László – OPKM. Budapest, 2000, 5. p.) – Fináczy november 26-i levelében nagy valószínűséggel Herbert Schönebaum (1888–1967) – a lipcsei egyetem történész, kultúrtörténész professzorának, Karl Gotthard Lamprecht (1856–1915) tanítványának Johann Amos Comenius, *Ausgewählte Schriften zu Reform in Wissenschaft, Religion und Politik* (Leipzig, 1924) című könyvére utal. Erről a kötetről Kenyeres Elemér (1891–1933) ad ismertetést Comenius, J. A.: *Ausgewählte Schriften zur Reform in Wissenschaft, Religion und Politik* címmel a Magyar Paedagogiában (XXXIV. évf. 1925, 1–6 sz. 56–58. p.). Fináczy ugyancsak erre a könyvre hivatkozik Comenius életének és pedagógiájának ismertetésénél (Fináczy Ernő: Az újkori nevelés

Azt bizonyosan tudja Ön már, hogy lemondtam az Orsz. Közokt. Tanácsnál viselt előadó tanácsosi tisztségemről, úgy szintén a Magyar Paedagogiai Társaság elnökségéről. Fájó szívvel tettem, de mivel egészségem nem a legjobb le kellett magamat terhelnem; ezután csupán egyetemi tanszékem teendőihez kötöm teendőimet, akadémiai osztálytitkári tisztem ellátására és neveléstörténeti műveim befejezésére akarok szorítkozni – amíg végképp meg nem rokkanak.

Kívánok jó egészséget, mert anélkül hiába minden nemes törekvés. Svagger(?) prof. urat szívesen üdvözlöm, mondja meg neki kérem, hogy – sajnos – már nem vagyok a régi. Az élet megőrli az embert. Szeretettel gondolok reá, és a régi boldog időkre, amelyeket mint soha vissza nem térőkről ő is bizonyára egyszer-másszor meg fog emlékezni. Sok üdvözzel és legmelegebb érzelmekkel

Fináczy<sup>791</sup>

Ez a levél jelzi, Fináczy – valószínű, figyelemfelhívó ajánló levelekkel – jeles berlini professzorokhoz küldi tanítványát a német fővárosba.<sup>792</sup> Az is egyértelműen megfogalmazható: a Fináczy és Prohászka közötti kapcsolathoz tartozik szakkönyvekre, publikációkra történő kölcsönös figyelemfelhívás éppen úgy, mint a fiatal tanítvány írásai megjelentetésének segítése.

Egy későbbi, Budapestről, 1928. VII. 28-án keltezett Fináczy levél, a műveik, és az írásaik publikálásának kölcsönös segítéséről megfogalmazottakat csak megerősíti.

---

története. (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, 25. p.). Schönebaum, az 1920-as években, egyéb írásában is foglalkozik a magyarországi középkor és neveléstörténet kérdéseivel: Die Kenntnis der byzantinischen Geschichtsschreiber von der ältesten Geschichte Ungarns vor der Landnahme (1922); Die ungarischen Universitäten im Mittelalter (1925); Comenius bei den Rákóczy in Sáropatak (1930). – Schönebaum a 20. század egyik jeles Pestalozzi-kutatója. Együtt dolgozik Eduard Sprangerrel a Pestalozzi életmű új, kritikai kiadásán. Fináczy Schönebaum Der junge Pestalozzi, 1740–1782 (1927) című művét ajánlja kézikönyvében a Pestalozzi-irodalomból (Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, 236. p.). Fináczy 1924. november 26-i levele a Fináczy–Schönebaum, majd a Spranger–Schönebaum–Prohászka ismertségi kapcsolatot valószínűsíti. – Herbert Schönebaum: Die Kenntnis der byzantinischen Geschichtsschreiber von der ältesten Geschichte Ungarns vor der Landnahme könyvét 1922-ben, az Ungarische bibliothek 5. köteteként Gragger Róbert a berlini Magyar Intézet vezetője adta ki. – Gragger Róbert (1887–1926) – 1916-ban a berlini egyetem Magyar Intézetének első vezetője, 1924-ben megszervezi a berlini Collegium Hungaricumot s haláláig annak igazgatója. Prohászka Lajos első berlini ösztöndíjas tartózkodása alatt megismeri őt. Gragger betegsége idején Prohászka levélben számol be neki a Collegium életéről. Gragger 1925. március 10-én, az arosai szanatóriumból személyes hangú levélben válaszol: „...Még arra kérem, hogy Schönebaum Comenius dolgozatát tegyék a Jahrbücher számára használhatóvá némi rövidítésekkel és a magyarra ártalmas passzusok megfelelő változtatásával (Ön és Korsányi(?)). – Azon, hogy még sok tennivalója maradt, ne búsuljon túlságosan. Ha nagyon szüksége lesz Berlinre, mindig lehetséges lesz, hogy szabadságát a Collegiumban tölthesse és a Budapesten érzett hiányokat pótolhassa... Szíves barátsággal üdvözlöi igaz híve Gragger Róbert” – EKK Ms. F 103/XI/65 – Levelezés.

<sup>791</sup> EKK Ms. F 103 /XI/33 – Levelezés.

<sup>792</sup> Fináczynek ezt a magatartását – később – Prohászka Lajos ugyancsak követi. Segítő tanácsaival támogatja Zibolen Endrét (1914–1999), mikor 1938-ban Németországban jár. „Professzor Úr szíves tanácsára, de a magam indításából is, végre kirándultam Freiburgba és Tübingenbe.” – írja Zibolen az 1938. június 14-én keltezett levelében. Felkeresi Freiburgban a „hidegre tett” Martin Heideggert (Martin Heidegger (1889–1976) – a XX. századi német filozófia egyik legnagyobb hatású képviselője – Konstanzban, majd Freiburg in Briesgau-ban tanul; tanítványa, később Freiburgban asszisztense, barátja Edmund Husserlnek (1859–1938); 1923–1928 között a marburgi egyetem professzora; 1927-ben jelenik meg fő műve, a Sein und Zeit (Lét és idő); 1933-ban a freiburgi egyetem professzora, majd rektora; 1934 tavaszán lemond a rektorságról; az 1930-as évek második felében egyre inkább kiszorítják az egyetemről, az egyetemi oktatásból), illetve meghallgatja Heidelbergben Max Wundtot (Maximilian Wundt (1879–1963), Oswald Kroht (Oswald Kroh (1887–1955) – pszichológus, pedagógus – a müncheni és a marburgi egyetemen tanul; a göttingai egyetemen oktat, majd a braunschweigi, tübingai, müncheni egyetemen professzor; a német Harmadik Birodalom politikáját támogatja; a müncheni egyetem Pszichológiai Intézetének és a Német Pszichológiai Társaság vezető pszichológusa, 1940–1945 között elnöke – Völkische Anthropologie als Grundlage deutscher Erziehung – 1934), Ernst Kriecket (Ernst Krieck (1882–1947). Zibolen – útja közben – látogatásairól, tapasztalatairól két terjedelmes levélben számol be kedvelt tanárának – EKK Ms. F 103/XI/198–199 – Levelezés.

„Kedves Barátom!

Nagy érdeklődéssel olvastam közléseit és nagyon köszönöm könyvemről való gondoskodását. Én természetesen örvendének, A középkori nevelés története, ez a legkedvesebb könyvem, német fordításban is megjelenék, de nem hallgathatom el azokat a nehézségeket, amelyek ennek a vállalkozásnak útjában állnak. Az első az, hogy bár magam jól tudok németül – nem vállalkozhatom a fordításra. Az V. kötetem<sup>793</sup> meg kell csinálnom, holott éveim meg vannak számlálva. Hol találok olyan fordítót, aki szeretettel végezné a munkát és a két nyelvnek egyaránt teljes birtokában volna. Úgy sejttem, hogy az én magyar stílusomat nem lesz éppen könnyű lefordítani. Ott vannak aztán a szemelvények, amelynek legnagyobb részt az illetőnek latinból kellene fordítania, mert németre még lefordítva nincsenek. Aztán: a magyar vonatkozású részeket, amelyeket csak érintettem kötetemben(?), a német olvasó számára tetemesen ki kellene bővíteni! Végül ... (?) – ott van a pénzkiadás(?).

Szóval elvileg igen is hajlandó volnék ebben a dologban belemenni, de mégis arra kell kérnem kedves Doktor Uram, legyen szíves csak előzetes tájékozódásra szorítkozni, mert azt az ügyet előbb élő szóval alaposan le kell tárgyalnunk. Minden esetre arra kérem Önt, méltóztassék Loku(?) professzor úrnak őszinte tiszteletemet és köszönetemet tolmácsolni érdeklődéséért.

Kedves Doktor Uramnak is újból köszönöm szíves közreműködését és maradok szeretettel, tisztelettel ebben a pokoli hőségben aztán, akarám(?) öreg barátja és tanára

Fináczy Ernő<sup>794</sup>

A levelekben a megszólítások<sup>795</sup> és a búcsúzások<sup>796</sup> ugyancsak érzékeltetik azt a tiszteletteljes, szerető, és Fináczy professzor életének utolsó éveiben már kérőn-ragaszkodó érzelmi viszonyt, amely a fiatal tanítványa iránt kialakult. Ennek az érzelmi-intellektuális kapcsolatnak a viszonyosságából érthető meg az, hogy Prohászka Lajos és a másik két tanítvány, Balassa Brúnó<sup>797</sup> és Nagy J. Béla,<sup>798</sup> Fináczy halála után gondozzák, majd megjelentetik a mester kéziratokban, jegyzeteikben fennmaradt pedagógiai egyetemi előadásait.<sup>799</sup>

<sup>793</sup> Nagyvalószínűséggel a Nevelélméletek a XIX században című, és 1934-ben megjelenő könyvére utal. A levélrészlet azt is igazolja, hogy Fináczy Ernő Az újkori nevelés története, 1600–1800 című, és 1927-ben megjelent könyve után már tervezi az újabb, a történeti időben továbbépítkező neveléstörténeti „vezérkönyve” megírását.

<sup>794</sup> EKK Ms. F 103 /XI/38 – Levelezés. – A középkori nevelés történetének német megjelentetési tervének ötletét vő. Prohászka Lajos segítségének tényével a könyv második kiadásánál (1927). – A levélben megfogalmazott aggodást ugyancsak vő. a Kísérő írásban más levelekből közölt idézetekkel is.

<sup>795</sup> A megszólítások abszolút gyakorisága zárójelben: *Kedves Doktor Úr!* (1); *Kedves Doktor Uram!* (2); *Kedves Doktorom!* (2); *Kedves Barátom!* (11); *Kedves fiatal barátom!* (1).

<sup>796</sup> A búcsúzások a levelek megírásának, s egyben az EKK Ms. F 103/XI/32–49 – Levelezés – sorrendjében: *Szívesen és melegen üdvözli szerető és tisztelő tanára; Sok üdvözlettel és legmelegebb érzelmekkel; Tisztelő híve; Szeretettel és tisztelettel; ...meleg üdvözlettel és tisztelettel; Szíves üdvözlettel szerető volt tanára; Kedves Doktor Uramnak is újból köszönöm szíves közreműködését és maradok szeretettel, tisztelettel... öreg barátja és tanára; Szívélyes üdvözlettel és tisztelettel; ...tisztelő híve; Szeretettel és tisztelettel maradok a korai viszontlátás reményében öreg tanára; Sok szeretettel öreg barátja; Igaz tisztelettel őszinte híve; Sokszor köszönti szeretettel; Jó egészséget és kellemes üdülést kíván szerető öreg barátja; Igen meleg érzélemmel maradtam tisztelő és szerető híve; Legszívesebb üdvözlettel szerető tanára és híve; Nagyon melegen megköszönve irántam való tanítványi nemes érzéseit maradtam változatlan szeretettel híve; Igaz szeretettel beteg öreg tanára. – Az aláírás Fináczy, vagy Fináczy Ernő (két névkártyára írt levélnél csak a kártyán olvasható névre, -/· jellel, történik utalás).*

<sup>797</sup> Balassa Brúnó István (1896 –1979) – ciszterci szerzetes, egyetemi magántanár, neveléstörténész – középiskoláit Székesfehérvárott és Egerben végezi; 1912. augusztus 14-én lép a rendbe; 1915–1922-ben az innsbrucki egyetemen teológiát hallgat és doktorátust szerez; 1919. szeptember 29-én szentelik pappá; 1921–1925-ben hittanár a ciszterci rend egri gimnáziumában, 1925–1933-ban főiskolai tanár a Bernardinumban, a rend tanulmányi intézetében; 1929-ben latin bölcsészdiplomát és pedagógiai doktorátust szerez a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen; 1933–1935-ben házfőnök és igazgató a Bernardinumban; felújítja a Bernardinum épületét, korszerűsíti az intézet tanulmányi és fegyelmi rendjét; 1933-ban a Szent István Akadémia irodalmi szakosztálya tagjává választja; 1931–1949 között a neveléstörténet magántanára a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karán (PPTE. BK.), ugyanakkor 1935-től a székesfehérvári



Prohászka Lajos előbb Pécssett,<sup>800</sup> majd azt követően a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen habilitál.<sup>801</sup> Közölni kezdi a *Minerva* A Vándor és a Bujdosót<sup>802</sup> és megjelenik, a

---

tankerület főigazgatója és az ottani ciszterci rendház főnöke; 1934-ben, Münchenben, *Die Pädagogik der Gegenwart in den grossen Kulturländern* kötet II. részében megjelenik *Die ungarische Pädagogik seit 1900* című tanulmánya; a 1939–1946-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban pedagógiai főosztályának osztályfőnöke; 1947-től Budapesten a Szent Tádé-kápolna lelkésze; 1951-től képzettségétől és hivatásától eltérő, civil foglalkozásra kényszerül, matematikai szaktanfolyamon statisztikussá képezi magát, s vállalati előkalkulátor lesz; 1971-ben nyugalomba vonul (*Magyar Életrajzi Lexikon 1000–1990* és a *Katolikus Lexikon* alapján).

<sup>798</sup> Nagy J. (József) Béla (1884–1967) – tanár, nyelvész, az MTA tagja (levelezőtag: 1936–1949) – magyar-francia szakos középiskolai tanári oklevelet és doktorátust szerez a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen; először középiskolai tanár Körmöcbányán, Székesfehérvárott és a budapesti V. kerületi főreáliskolában, majd a budapesti egyetem mellett működő Állami Középiskolai Tanárképző Intézetben dolgozik, ahol előadásokat is tart, magyar stílusgyakorlatokat vezet; tagja a Budapesti Állami Középiskolai Tanárvizsgáló Bizottságnak; 1919-től 1939-ig szerkeszti a *Magyar Paedagogiát*, magyar nyelvtankönyvet ír a gimnáziumok valamennyi osztálya számára; munkásságát a Magyar Nyelvtudományi Társaság 1929. évi Szily-díjjal jutalmazza (Szily Kálmán – 1838–1924 – fizikus, nyelvész, műegyetemi tanár, tudományszervező, az Akadémia főtiktára, majd főkönyvtárnoka); 1932–1934 között társszerkesztője a *Magyarosan* c. folyóiratnak; Tolnai Vilmos (1870–1937) halála után (1937) gondozza *A magyar helyesírás szabályai* című akadémiai kiadványt; az 1940-es évek elején az MTA megbízásából elkészíti a magyar nyelv helyesírási szótárát (a kézirat a háború alatt elpusztul), és sokat dolgozik az akadémiai nagyszótárnak is; elsősorban a nyelvművelői elvek tisztázására törekszik, valamint a nyelvművelő babonák elleni küzdelemért, de ír nyelvművelésünk munkásairól és számos kiejtési, helyesírási és nyelvtani kérdésről is; 1942. július 1-jén nyugalomba vonul, és haláláig Veszprémben él (*Magyar Életrajzi Lexikon 1000–1990* alapján).

<sup>799</sup> Fináczy Ernő: *Didaktika – Fináczy Ernő egyetemi előadásai* – sajtó alá rendezték Balassa Brúnó, Nagy J. Béla, Prohászka Lajos – Studium, Budapest, 1935, 168 p.

Fináczy Ernő: *Elméleti pedagógia – Fináczy Ernő egyetemi előadásai kéziratából sajtó alá rendezték tanítványai Nagy J. Béla, Prohászka Lajos – Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1937, 137 p.*

<sup>800</sup> 1929. szeptember 24. – a pécsi egyetemen az „elméleti pedagógia” témaköréből habilitál és az egyetemi magántanára.

<sup>801</sup> 1930 – a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen habilitál. 1930/1931 2. félévében *A pedagógia filozófiai alapvetése* címmel magántanári, az 1931/1932-es egyetemi tanév 1. félévében *Bevezetés a kultúr-filozófiába* címmel pedagógiai propedeutikát, a 2. félévben *Bevezetés a pedagógiába* címmel pedagógiai pro-szemináriumot tart a PPTE. BK.-án; 1930/1931 egyetemi tanév 2. félévétől az egyetemi gyakorló középiskolában a latin- és a görögórákon, mint „szemléltető részt vesz”; 1931/1932-es tanévben a VII. ker. Szent-István Reál-gimnáziumban latint tanít; 1933–1934-es tanévtől a Képzőművészeti Főiskolán a filozófia megbízott tanára, ám az előadásaira készített jegyzeteit olvasva azok tartalma inkább pedagógiai, a pedagógiai gondolatokat filozófiai (filozófiatörténeti) ismeretekkel is összekapcsoló előadások.

<sup>802</sup> *A Vándor és a Bujdosó – Minerva*, XI. évfolyam, 1932-es; – XII. évfolyam (1933); – XIII. évfolyam (1934); – XIV. évfolyam (1935) és a XV. évfolyam (1936) számai 8 közlésében jelenik meg. – A könyvformátum *Preludium* című fejezetének I; II; III. alfejezete a *Minerva* XV. évfolyamában, 1936-ban, utolsónak publikált szöveg. A *Preludium Europa respicitur* című IV. alfejezete, már az első publikációs alkalommal, 1933-ban megjelenik a folyóiratban. A legutolsónak, 1936-ban publikálásra kerülő és a könyv *Preludium I-III.* alfejezeteiben „felállított elvek” megírásának időpontját – talán – további kutatás tisztázhatja. Az bizonyítható, hogy Prohászka Lajos, 1929-ben, a későbbi *Preludium* fejezetet *Europa respicitur* alfejezetből a francia szellem sajátosságainak (a stilizátor) megírásával foglalkozik – EKK Ms. F 103/XIV/10 – Levelezés. – Az 1932–1936-os folyóirati és az 1936-os könyvalakú megjelenés szerkesztési eltérése arra figyelmeztet, hogy a két publikálási szövegének (filológiai igényű) összevetése indokolt. – Az esszé címénél megtévesztő a cím egészének nagybetűvel nyomtatása a könyv kiadásainál. A könyvtári katalógus-leírásokban, és legtöbb hivatkozásban a „vándor” és a „bujdosó” szavakat, közneveknek értelmezik, és a köznevek helyesírásának megfelelően kis kezdőbetűs szóalakot írnak. A folyóirati közléseknél bizonytalan a cím, illetve a nagyobb fejezetcímek leírása. A könyvalak tartalomjegyzéknél fejezetcímnek „A Vándor” és „A Bujdosó” formát használja a szerző. A *Minerva* 1936-os számaival követő *Minerva*-könyveket felsoroló és ajánló hirdetésben az 50. sorszám alatt Prohászka Lajos: *A Vándor és a Bujdosó* címforma szerepel. Babits Mihály (*A magyar jellemről* – In. Babits Mihály: *Esszék, tanulmányok – a szöveget gondozta és összegyűjtötte: Belia György – Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1978, II. kötet, 391–413. p.*) szintén így hivatkozik a műre. Mi, ezeknek

régtől tervezett, Magyar Pedagógiai Lexikon I. kötete.<sup>803</sup> Fináczy Ernő, Kornis Gyulával, a lexikon főszerkesztője. A szerkesztési munkát Kemény Ferenc<sup>804</sup> végzi, segítői (segédszerkesztők: Prohászka Lajos és Nagy J. Béla).<sup>805</sup> Megkezdődik a lexikon 2. kötetének szerkesztése. A munkálatokban a beteg Fináczy Ernő még tevőlegesen részt vesz.<sup>806</sup> 1930-ban megy nyugdíjba, betegsége egyre előrehaladottabb. Már előbb, de ebben az időben ugyancsak, tanítványai (Prohászka Lajos, Nagy J. Béla, de Balassa Brúnó is) rendszeresen látogatják tanárukat Budapesten,<sup>807</sup> vagy Tatabányán.<sup>808</sup> A levelek tanúsága szerint a professzor hívja

---

az előfordulásoknak megfelelően írjuk a mű címét. Ugyancsak ezeket a szóalakokat indokolja az esszé szövegének vizsgálata.

<sup>803</sup> Magyar Pedagógiai Lexikon I. kötet – A Magyar Paedagogiai Társaság megbízásából csehszlovákiai, magyar és más külföldi pedagógusok közreműködésével szerkesztették Fináczy Ernő és Kornis Gyula (1885–1958) és Kemény Ferenc (1860–1944) – Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest, 1933, 1023 p. – Prohászka Lajos szócikkeit nevével, vagy „P” betűjellel jegyzi.

<sup>804</sup> Kemény Ferenc (1860–1944) – pedagógus, pedagógiai író, a Nemzetközi Olimpiai Bizottság alapító-tagja (1896) – egyetemi tanulmányai során német és francia nyelvet, valamint matematikát–természettudományt tanul Budapesten majd Párizsban; a tanári képesítés megszerzése után előbb a kőszegi állami katonai alreáliskola, majd az egri, a brassói és végül a budapesti VI. kerületi állami főreáliskola tanára, igazgatója; címzetes tankerületi főigazgató; 1920-ban nyugdíjba vonul; részt vesz az első Olimpiai Játékokat Előkészítő Magyar Bizottság munkájában és 1907-ig a magyarországi sportélet egyik vezető személyisége; a Genfben megalapított Nemzetközi Nevelési Iroda (1925) szellemi atyáinak egyikeként tartják számon, baráti kapcsolatot tart fent Piaget-val, illetve a német tudományos élet képviselői közül Eduard Sprangerrel; lefordítja Else Croner Sprangerről írt kisonográfiaját (Croner Elza: Spranger Ede személyisége és munkássága – Magyarra átültette: Kemény Ferenc – Budapest, 1935, 61 p.); főleg külföldi oktatásüggyel, testneveléssel, a pacifizmus népszerűsítésével, tankönyvirással foglalkozik; egy ideig szerkesztője az Ungarische Pädagogische Revue-nek; a Magyar Paedagogiai Társaság tagja; sokat publikál a Magyar Paedagogia szaklapban (kf. aláírással 168 írás!), de német és francia nyelven külföldi pedagógiai lapokban is; Magyar Pedagógiai Lexikon (I–II, Budapest, 1933–1936) szerkesztője – élete utolsó éveiben elkeseredettsége félelemmel párosul, és a nyilas hatalom átvétel után az újabb zaklatások elől feleségével együtt 1944 novemberében (81 évesen) a halálba menekül – (Gyulai Ágost: Kemény Ferenc (1860–1944) – nekrológ – Magyar Paedagogia, 1944–1946, LIII–LV. évf. I–II sz. 51–52. p. – l. még Eduard Spranger és Kornis Gyula levélváltása 1946. szeptember–októberében – Magyar Tudományos Akadémia Kézirattára (MTA–K) Ms. 4287/98. 4285/110–113. (112) – a levélváltás történeti körülményeit Nyilas Bernadett történelem–pedagógia szakos egyetemi hallgató tárta fel egy munkájában, majd szakdolgozatában. A diákköri dolgozat bemutatásra került a nyíregyházi Országos Tudományos Diákköri Konferencián.).

<sup>805</sup> A lexikon bevezetésében írja Kemény Ferenc 1932 nyarán: „...*A Lexikon szellemi vezetői és megalapozói Várkonyi Hildebrand és Nagy József Béla főmunkatárs, Prohászka Lajos segédszerkesztő...*”. – Magyar Pedagógiai Lexikon I. kötet – A Magyar Paedagogiai Társaság megbízásából Fináczy Ernő és Kornis Gyula (1885–1958) közreműködésével szerkesztette: Kemény Ferenc (1860–1944) – Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest, 1933, VI. p.

<sup>806</sup> Pedagógiai Lexikon II. rész – csehszlovákiai, magyar és más külföldi pedagógusok közreműködésével szerkesztették Fináczy Ernő, Kornis Gyula (1885–1958) és Kemény Ferenc (1860–1944) – Révai Irodalmi Intézet kiadása, Budapest, 1936, 964 p. – Prohászka Lajos szócikkeit nevével, vagy „P” betűjellel jegyzi. – A lexikon 1–2 kötetében 55 címszó olvasható „Prohászka Lajos” aláírással (ebből 2 címszót Balassa Brúnóval közösen). – Elsősorban filozófiai–tudományelméleti, oktatásméleti címszavak ezek, de vannak nevelésfilozófiai és pszichológiai tartalmúak is, mint ahogy ugyancsak ő ismerteti több, a pedagógiai elmélet és gyakorlat szempontjából jelentős gondolkodó életútját, munkásságát. – Fináczy tevőleges szerkesztői részvételére 1934. április 5-én keltezett, Prohászkanak küldött levél egy részlete: „*Itt küldöm szíves továbbítás végett a Lexikon néhány ívét, amennyire lehetséges volt javítottam bennök, de egyes cikkek szinte javíthatatlanok.*” – EKK Ms. F 103/XI/48 – Levelezés.

<sup>807</sup> Fináczyék ekkor, Budapesten az V. kerület Sziget u. 38-ban laknak (l. EKK Ms. F 103/XI/32–50 – Levelezés – több levelénél a feladói megnevezés).

<sup>808</sup> A Tatabányáról keltezett, vagy ott feladott Fináczy Ernő levelekből: 1921. szeptember 5; 1933. június 8; 1933. június 20; 1934. február 15-én keltezett levél – EKK Ms. E 103/XI/32; 45–47 – Levelezés. – Fináczy Ernő 4 lánya közül, a másodiknak született, Etelka lányáról írja: „*Etelka lányomat Dr. Paleta Viktor tatabányai kórházi főorvos és m. kir. Egészségügyi tanácsos, messze földön híres sebész vette el*”, s az ő, ugyancsak

tanítványát, kéri ezeket a látogatásokat.<sup>809</sup> A kérésre, már az 1920-as évek második felétől (de nem kizárt, hogy előbb), Prohászka gyakran felkeresi Fináczyékat lakásukon.

A Neveléstudományok a XIX. században című könyv megírásához és megjelentetéséhez több vonatkozásban segítséget nyújt Prohászka Lajos. Kért szakkönyveket vizsgálni vagy küldeni tanárának,<sup>810</sup> vigyázni a megjelentetés tartalmi, technikai eseményeire.<sup>811</sup> Eleget tette Fináczy kérésének: megírta a könyv Hegel-fejezetét, utóbb a teljesítésére tett ígéretet Fináczy köszönve, de visszavonja és maga kívánja megírni a Hegel-fejezetet.<sup>812</sup> A könyv névmutatóját azonban ismételtelen a tanítvány készíti el. Erről Fináczy utolsó levelében, könyve megjelenése után ír. A rövid, 1934. július. 23-án keltezett levél már a Neveléstudományok a XIX. században című könyv megjelenése után íródott. A sorokból összegezve kiolvasható az mély emberi kapcsolat, amely Fináczy Ernőt a tanítványához köti. A professzor köszönetével megfogalmazza háláját Prohászka Lajosnak.

„Kedves Barátom! fogadja kérem, mindenek előtt őszinte gratulációm kitűnően megérdemelt előlépésében. Én tudom, legjobban, hogy Prohászka Lajos mit ér.

E soraimnak további célja, bocsánatkérés. Most megjelent könyvem előszavából kimaradt a köszönetnyilvánítás az index elkészítéséért. Erről azonban nem én tehetek. Az előszót Kornis írta, és rögtön a nyomdába küldte úgy, hogy nekem már nem volt alkalom ...(?) köszönetemet kifejező. Majd utólag meg fogom tenni a Magyar Paedagogia hasábjain, ha ön súlyt helyez rá. Nagyon kérem, hogy a mulasztásért bocsásson meg, és fogadja kérem ezen az úton is leghálásabb köszönetemet önnek fáradozásáért.

Az ön távolléte alatt igen súlyos operáción mentem keresztül. Két nagy követ vetek ki belőlem Most persze még nyögöm a nagy hasvágás következményeit.

Igaz szeretettel beteg öreg tanára

1934. VIII. 23.(?)

Fináczy<sup>813</sup>

---

Etelka nevű lánya, Fináczy legidősebb unokája, a tatabányai kegyesrendi gimnáziumban végzett. A család Tatabányán lakik, ahol, Fináczy, egészségi állapota miatt is, gyakrabban tartózkodik (Fináczy Ernő (önéletrajz) – Tudós tanárok – tanár tudósok – OPKM. Budapest, 2000, 90; 113; 116. p.) – Az 1921. szeptember 5-én keltezett levéléből: „*Most már kétszeres operáció után – nincsenek fájdalmaim... Csak most Tatabányán érzem magam jobban, s csak most foghattam hozzá némi komolyabb munkához. Ha sebeim szeptember közepéig begyógyulnak, amire van remény, akkor szeptember 20-ika körül viszontlátjuk egymást.*” – EKK Ms. F 103/XI/32 – Levelezés; az 1927. augusztus 30-án keltezett levélből: „*...úgy szólván egész július és augusztus hónapokban kóboroltam, majd Stájerországban, majd Zircen, majd Tatabányán.*” – EKK Ms. F 103/XI/36 – Levelezés.

<sup>809</sup> A levelekből: 1927. december 26-án keltezett levél – „*Csüörtök este mindig itthon vagyunk, ha nincs jobb dolga, nagyon szívesen látjuk mindig vacsorára.*”; 1928. július. 22-én, közvetlenül Fináczy egyetemi rektorságának lejártá előtt keltezett levél – „*Nagyon örülnék, ha holnap (csüörtök) este egy családi kis vacsorára szerencsétlenül bennünket.*”; 1931. szeptember 28-án keltezett levél – „*Ha jobb dolga nem akad és ideje engedni látogasson meg kérem.*”; 1932. február. 16-án keltezett levél – „*Nagyon sajnálom, nem találkoztunk. Vasárnaponként Józsa lányomnál szoktunk ebédelni s már útban voltam.*”; 1934. február 15-én keltezett levél – „*Ha jobb dolga nincsen, keressen fel kérem legközelebb délután*” – EKK Ms. F 103/XI/37; 39; 42; 43; 47 – Levelezés. – (Fináczy Józsa dr. Nagy Zsigmondné szül.: Pancsova, 1883. június 7.).

<sup>810</sup> EKK Ms. F 103/XI/34; 40; 43; 45; 46 – Levelezés. – levelek, melyekben könyveket kér, illetve azok visszajuttatására történik utalás. A megnevezések lehetőséget adnak arra, hogy Fináczy könyvtári munkáját időben rekonstruáljuk. Van olyan levél, ahol több könyvet kér tanítványától.

<sup>811</sup> Fináczy tájékoztatja Prohászka Kornis Gyula látogatási tervéről, azzal kapcsolatos reményéről, elvárásáról – EKK Ms. F 103/XI/46; 48 – Levelezés. – Kéri tanítványát, kísérelje gondos figyelemmel könyve kiadásának alakulását az Akadémián, segítse ellenőrizni a korrektúrát. – EKK Ms. F 103/XI/42; 47; 48 – Levelezés. – A nyomdai munkálatokat Kertész József karcagi nyomdájában végzik. Az ottani munkáról is ír Prohászkanak. – EKK Ms. F 103/XI/35 – Levelezés.

<sup>812</sup> EKK Ms. F 103/XI/48 – Levelezés. – Az 1934. április 5-én keltezett levél részletét fentebb közöljük. A Hegel-fejezetre vonatkozó információkat vö. a Kisérő írás más jegyzetében közöltekkel.

<sup>813</sup> EKK Ms. F 103/XI/59 – Levelezés. – A levél fehér lapra, egyenes kézzel írással, fekete tintával íródott. Jól olvasható. – Az első mondat gratulációja lehetséges, hogy Prohászka Lajos 1934. június 25-i az Egyetemi Könyvtárba

„Én tudom, legjobban, hogy Prohászka Lajos mit ér.” kijelentés mintegy az újbóli és az utolsó írásos megerősítése Fináczy 1934. március 16-i keltezéssel lezárt önéletrajzi visszaemlékezésében olvashatóknak:

„Rektorévem lejártával még egy kötelességemet kellett az egyetemmel szemben teljesítenem: Lehetőség szerint gondoskodni tanszékemen utódomról. S evégből három fiatalembert habilitáltam, tanári szolgálatom utolsó évében. Ezek: *Kenyeres Elemér*<sup>814</sup> (gyermeklélektan), *Balassa Brúnó* cisztercita (neveléstörténet), *Prohászka Lajos* (elméleti pedagógia). Az első *Kenyeres*, aránylag ifjan, tragikus körülmények közt elhalt. Nagy kár érte, mert munkássága hézagpótló volt hazánkban és egyetemünkön. Nagyon komoly, lelkiismeretes művelője volt a gyermektanulmányoknak, melyet maga is igen fáradtságos kutatások eredményével gazdagított. *Balassa Brúnó* rendkívüli odaadással és szorgalommal művelte a neveléstörténetet. Már néhány nagyobb terjedelmű műve tanúskodik erről. Legkiválóbb a három közül *Prohászka Lajos*, aki rajtam és *bold. Pauler Ákoson*<sup>815</sup> kívül *Eduárd Sprangert* vallja mesterének. Határozott tehetség, aminő ritkán akad. Nem nehéz megjósolni, hogy ha egészsége kitart, csakhamar egyetemi tanár lesz belőle. Minden tulajdonsága erre minősíti: éles és elmélyedő elme, a gondolkodás ereje és finomsága a kutatás lelkiismeretessége, rendkívüli szorgalom, szóban és írásban (bár kissé elvont) előadó képesség jellemzik. Valamennyi tanítványom közül legközelebb állott hozzám, s éveken keresztül sűrűn érintkeztem vele. Fennjelzett tulajdonságain kívül feltárultak előttem lelkének nemesebb vonásai is: feltétlenül becsületes érzülete, rendkívüli szerénysége, jó szíve, megható ragaszkodása irántam, eszményének hű szolgálata. S általában mind az, ami az igazi jellemes férfítől elválaszthatatlan.”

---

történeti könyvtárőri kinevezésére utal – EKK Ms. F 103/X/3 – Életére vonatkozó dokumentumok –, bár lehetséges, hogy Prohászka oktatói megbízatásaihoz gratulál. – 1934 nyarán Prohászka Lajos Olaszországban (Nápoly) van édesanyjával – EKK Ms. F 103/X/1 – Életére vonatkozó dokumentumok –, erre utalhat Fináczy augusztusi levelének búcsúzás előtti mondata. – Fináczy ír a Kornishoz fűződő kapcsolatáról visszaemlékező önéletírásában is (Fináczy Ernő (önéletírás) – Tudós tanárok – tanár tudósok – OPKM. Budapest, 2000, 140–141. p.).

<sup>814</sup> Kenyeres Elemér (1891–1933) – a 20. század első felének egyik legkiválóbb, magyar óvodapedagógusa – polgári iskolát Miskolcon, tanítóképzőt Egerben végez; népiskolai tanítói, majd polgári iskolai tanítói oklevelet szerez (1914); az Apponyi Kollégium pedagógia–filozófia szakán tanul és tanítóképző intézeti tanár lesz; a budapesti állami óvónőképző pedagógia tanára; a Kisdednevelők Országos Egyesületének titkára, az egyesület folyóiratának, a Kisdednevelésnek szerkesztője (1923); a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen pedagógiából és lélektanból doktorál (1924); ösztöndíjasként a genfi egyetemen és a Rousseau-intézetben folytat gyermeklélektani és pedagógiai tanulmányokat, kutatásokat (1926–1927); hatással van rá Eduard Claparède (1873–1940); Pierre Bovet (1878–1965), és Jean Piaget (1896–1980); a budapesti Testnevelési Főiskola tanára (1929); a budapesti egyetemen Fináczy Ernőnél habilitál és a gyermektanulmányok egyetemi magántanára lesz (1930); részt vesz a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság munkájában, annak főtitkára és a társaság Gyermek című folyóiratának szerkesztője; szerepet vállal a Magyar Montessori Egyesület megalakulásában (1933) – műveiből: Fröbel gyermekismerete (1925); Az új iskola és pedagógiája (1928); A gyermek beszédének fejlődése: Képeskönyvek; Gyermekversek és mesék; Idegen nyelvtanulás (1928); A gyermek gondolkodásának és világfelfogásának fejlődése – J. Piaget vizsgálatai (1929); Időismeret a gyermek és ifjúkorban (1931); szerkesztői munkája időszakában, a Kisdednevelés című folyóiratban és annak gondozásában művek jelennek meg Comeniustól, Pestalozzától, Fröbeltől, Dewey-től, Montessoritól – itt jelenteti meg genfi ösztöndíjas idejének tapasztalatait Genfi levelek című írásaiban.

<sup>815</sup> Pauler Ákos (1876–1933) – filozófus, egyetemi tanár, akadémikus – ismert tudóscsalád tagja, Pauler Tivadar (1816–1886) miniszter (1871–1872 között vallás és közoktatási miniszter; 1872–1875 és 1876–1886 között igazságügy-miniszter) unokája; édesapja Pauler Gyula (1841–1903) jogász, levéltáros, történész, az MTA tagja; bölcsészdoktor (1898), 2 évet a párizsi és a lipcsei egyetemen tanul, a budapesti egyetemen magántanár (1902), a pozsonyi jogakadémia tanára (1906), a kolozsvári (1912), a budapesti egyetemen a filozófia nyilvános rendes tanára (1915), 1920-ban Magyar Filozófiai Társaság elnöke, Országos Közoktatási Tanács elnöke (1921–1925), Corvin-lánccal tüntetik ki; a két világháború közötti időszak egyik legkiemelkedőbb gondolkodója, határozott rendszeralkotásra törekedik, a Bolzano–Lotze-féle ún. „tisza logiká”-nak hazai képviselője – műveiből: A természetfilozófia fogalmáról és feladatairól (1898); Az ismeretelmélet lélektani alapjairól (1898); A magánvaló problémája az újabb filozófiában (1901); Az ismerés viszonylagossága és a matematikai fogalomalkotás (1902); Ismeretelméleti tanulmányok (1903); A pozitív pedagógia alapelveiről (1904); Ismeretelméleti kategóriák (1904); Bevezetés a filozófiába (1920); Aristoteles (1922); A rendszer fogalma (1923); Logika (1925); Anaxagoras istenbizonyítéka (1926).

Fináczy Ernő halála után özvegye köszönőlevelében ismételten határozottan megfogalmazza férje viszonyát Prohászka Lajoshoz. Ír arról, hogy Fináczy Ernő halálát megelőzően, utoljára tanítványaival, köztük Prohászka Lajossal beszélt.

„Budapest, 1935. III. 19.

Kedves Prohászka!

Hálásan köszönöm megszorodott családom minden egyes tagjának nevében is azt az igazán meleg és boldogult férjem iránt való szeretetének és megbecsülésnek külső jellel is kifejezésre juttatott őszinte részvétét.

Az Isteni kegyelem kedves tanítványainak – akiket annyira becsült és szeretett – adta meg, hogy szegény férjemmel utoljára beszélhettek.

Hálásan köszönöm Tanár Úrnak, hogy ezt az időt felejthetetlen férjemnek áldozta, felemelve őt – ha rövid időre is – nagy elesettségéből.

Őszinte tisztelője

Özv. Dr. Fináczy Ernőné”

816

A mester-tanítvány viszony intellektuális és érzelmi jellemzői érezhetőek Fináczy leveleiben. A két ember gondolati közelsége, egymásra hatása, a hasonló értékek, célok és törekvések teszik érthetővé, szükségszerűvé a kapcsolatot. Fináczy Ernő halálra, a humanitás értékei, a humanista tudósi és nevelői sajátosságok fogalmazódnak meg Prohászka Lajos búcsúztatójában. A nekrológ utolsó két mondata kívánság, s remény: „...a humanista léleknek át kellett még élnie a humánumnak végső kihangzását: az elmúlást. De [Fináczy Ernő] szelleme él sok szívben, mint barna földben, hogy újra kihajtszon.” A tanítvány további életévei mutatják: Prohászka Lajos, sokszor embertelen körülmények között, de Fináczy Ernő humanista eszmé-nyeihez hűséggel ragaszkodó, humanista elvárásait, reményeit is teljesítő ember tudott maradni.

\*

Fináczy Ernőről – annak halála után – az egyik mesterére emlékezve, őt méltatva búcsúzik Prohászka Lajos a Magyar Paedagógiában.<sup>817</sup>

<sup>816</sup> EKK Ms. F 103/XI/50 – Levelezés – gépirat; a levél két lap, 4 oldal; 1. és 3. oldalon gyászkeretesben a szöveg; aláírás kézzel. – Valószínű, hogy a családtagok egyike írta gépbe a levelet, s az özvegy (Fináczy Ernőné Weisz Josefina meghalt 1942. november 6. és november 9-én Fináczy Ernő mellé temetik a Farkasréti temetőbe. Sírhelye a Farkasréti temetőben 8/B parcella, 1 sor, 77/78 sír.) csak aláírta azt. A szöveg sok mindent akar közölni, röviden, de nem tolagodón. Ezért a mondat szerkezet bonyolult, több közbevetett mondat kerül gondolatjelbe. Talán a gyászoló családtagok közösen megfogalmazzák a levelet. – Arra vonatkozóan –, Fináczy Ernő utoljára tanítványaival (Prohászka Lajos, valószínű Balassa Brúnó és Nagy J. Béla) beszélt – utalás olvasható Balogh László: Fináczy Ernő elméleti pedagógiája tanulmányában. Ő azonban állítását semmilyen forrásra hivatkozással nem verifikálja. Azt sem, hogy ezen az utolsó beszélgetésen Fináczy Ernő kiadatlan didaktikai előadásának megjelentetéséről esett volna szó. Balogh reprint kiadáshoz írt tanulmányban olvasható: „*Didaktika című munkája* [Fináczy Ernőnek] 1935-ben, de már halála után jelent meg, tanítványai, Balassa Brúnó, Nagy J. Béla és Prohászka Lajos rendezték 'sajtó alá' az 1903 és 1920 közötti időben az egyetemen elhangzott előadások folyamatosan tökéletesített szövegét. Fináczy halálát megelőző napon is még együtt dolgoztak éppen a *Didaktika* szövegén.” (In. Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia – reprint – OPKM. Budapest 1995, 142. p.).

<sup>817</sup> Prohászka Lajos: Fináczy Ernő – Magyar Paedagogia, XLIV. évf. 1935, 1–3. sz. 1–6. p. – A nekrológ szövegét A magyar helyesírás szabályai 11. kiadás (Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985) követelményeinek megfelelően, szerkesztve közöljük. – A nekrológban Prohászka megfogalmazza véleményét a „humanista ember”

„Köszönöm”, volt az utolsó szava és azzal csendesen eltávozott körünkéből. S mintha ezzel a legemberibb szóval egész ittlétének értelmét mondta volna ki. Hálát az életért, amely egész és teljes élet lehetett, a hitért minden nagyban és nemesben, amely sohasem hagyta el és az utolsó pillanatig tiszta, töretlen fényű látásért, amelyet nem kavartak fel soha türelmetlen, ösztönös, lappangó indulatok. Mintha a nagy Ismeretlen közeledtekor még utoljára, búcsúzza magához ölelte volna az Életet: Köszönöm, hogy sokat adtál nekem, és hogy én is mindent odaadhattam. Köszönöm, hogy megismerttetted velem a mértékedet, hogy láthattam benned a szellem hatalmát és a megfűkezetség megszépítő nyugalalmát. Köszönöm, hogy válságaimat tudatos munkával győzhettem le s hogy épp ezért nem vontak keserű barázdát lelkem képére és nem tettek időnek előtte fáradttá. Köszönöm, hogy a szenvedéstől sem kíméltél meg, mert ezzel is erősödhettem. De most már elég volt. Most úgy érzem, már befejeztem. S a köszönet, szavával ajkán, szembe fordult a nagy Ismeretlennel.

Fináczy Ernő halálában is arról tett tanúbizonyságot, ami egész életében volt: humanista lélek a szó tiszta, hamisítatlan értelmében. Nem hiába az antik szellem alkotásain nőtt nagyra és rajta ébredt hivatása tudatára is. A klasszikus antikvitás tisztelete adta meg életformájának veretét; lelke már ifjúkorában annyira teleszívódott Hellasz és Róma örökével, annyira a klasszikus minták szemléletében élt és ítélte, hogy a későbbi években is, amikor érdeklődése mind újabb és szélesebb köröket ívelt át és egészen modern, „nem-antik” beállítást kívánt tőle, fenntartotta, habitusból fenn *kell* tartania vele ezt a szellemi vendégarbát. Korántsem vélte a klasszikus kultúrát az emberi szellem végső, legteljesebb megvalósulásának; azonban egész élet- és emberszemlélete, főleg pedig személyes ethosza rajta vált lényegessé. Ezért volt igazán humanista. Fogékony minden emberi iránt, elfogulatlan és világos látású elme, átfogó és mégis mérsékelt. Innen eredt belső életének és tudományos tevékenységének egészen magában álló, szerencsés egyöntetősége. Kiegyensúlyozott volt a befogadásban, a feldolgozásban és a kifejezésben egyaránt, s nem kereste ezt az egyensúlyt, mert már eleve megvolt benne: csak a formát kellett keresnie, amelyben kinyilváníthatta. Valóban az antik μηδὲν ἄγαν<sup>818</sup> szelleme hatotta át. Minden szertelentől és szélsőségestől visszahőkölt, tartózkodott attól, hogy a sejtelmeset újjal érintse és bizalmatlanul tekintett a vak-ösztönös őserőkre: nem az éj, hanem a világos horizont, nem a feszültség, hanem a harmónia, nem az elragadtatás, hanem a tudatosság volt számára az élet és a lélek igazi képe. Lehetek, akiknek ezzel a magatartásával talán kissé hűvösnek és kimértnek látszott, de viszont kétségtelen, hogy éppen ez a megfontoltsága biztosította fölényét a tudományos életben és készítette előtte meghajlásra azokat is, akikben más lelki adottság lakozott. Az igazi humanista sohasem közvetlen: sokkal férfiasabb és reflektáltabb, sokkal inkább megköti a hagyományos tartalmak, semhogy az lehessen: gazdagsága érett voltában, nem pedig a friss előretörésben rejlik; a bensőség túlradását ezért egy kissé mindig barbárnak érzi. Már maga az antik életmagatartás, a plaszticitásra való törekvésével, a közvetlenségnek erről a hiányáról tanúskodik s ez jellemző a humanizmus mozgalmának nagy protagonistáira is,<sup>819</sup> kiváltképpen Erasmusra, akinek szellemi alkatával Fináczy egyébként is sok rokonságot mutat. Az ő életformája is határozottan az elvi belátás jegyében alakult ki, tehát elképzelő erejét az igazságkeresés szolgálatába állította, s így amit amabban szükségképp vesztett, azzal emitt az igazolás lehetősége kárpótolta. Mégsem tiszta teoretikus elme, mert az elvontságoktól idegenkedik s ezzel szemben az ízlés, a szép forma és hajlékony kifejezés határtalan tisztelője: a ‘culture littéraire’-ért<sup>820</sup> egész életében lelkesedett. Ugyanakkor azonban hatalmas szervező erő él benne: nemcsak szemlél és kifejez, hanem alakítani is vágyik, az elvi rendet valóságrenddé akarja átváltoztatni. Ezért a tanári működést még úgyszólván pályája kezdetén felcseréli a hivatalnokival, ahol erre a szervező tevékenységre szélesebb tere nyílik és később, mint tudós, nemcsak alakítja az egész magyar pedagógiai életet, nemcsak irányítólag vesz részt a tanügyi reformokban, hanem még élete alkonyán is erről a gyakorlati szervező készségéről tesz tanúságot, amikor tervet dolgoz ki a tanügyi közgazgatás átszervezéséről. Tehát valóban sokoldalú és mégis egyénisége egységével mindent egységben átfogó szellem. De éppen lelki alkatának ennél az összetettségénél fogva itt bizonyos, nehézségekkel kell megküzdnie. A humanista lélek kétségkívül nemcsak felismer és kifejez, hanem egyszersmind bele kíván nyúlni a dolgok folyásába, hatni akar. Amíg ezt a szervezet formáiban, tehát úgyszólván személytelenül teszi, addig ez a hatás valóban messze szétágazó, tehát szolidaritást teremt, amely azonban mindig elvi belátásra támaszkodik. Nehezebb a helyzet, ahol közvetlen személyes hatásról van szó. Az ilyen természetű hatás már beleavatkozást jelent a más lelkiségébe, egy kissé tehát mindig „lázítás”. A humanista lelkületől azonban semmi sem áll távolabb, mint éppen ez a lelki fellázítás. Ezért oly nehéz mindenkor az

---

magatartásjegyeiről, jellemsajátosságairól, s a neohumanizmus és a herbarti nevelési gondolkodás, elmélet kapcsolatáról.

<sup>818</sup> Semmit se túlságosan. – A delphoi jósa egyik felirata is volt ez. Latinul: Nihil nimis.

<sup>819</sup> vezető, főember.

<sup>820</sup> irodalmi kultúra.

ő számára, a széleskörű személyes hatás: ehhez az volna szükséges, hogy kilépjen önmagából, hogy hűtlen legyen énjéhez. Holott a humanista éppen és csakis ezzel a zárt énjével tud és akar hatást gyakorolni, amit azonban kellőképpen csak akkor érhetne el, ha mindenki, akihez szól, hasonló lelkülettel közelednék feléje. Ezért csak két út marad itt számára nyitva: a példaként való élet és a tárgyi alapon nyugvó kapcsolatteremtés. Fináczy mindkét utat valóban eszményi magasságban járta előttünk. Feddhetetlen, jellem volt, erkölcsi tekintetben nem ismerte a tapogatózást vagy éppen megalkuvást s ennek az erkölcsiségnek mégsem volt leigázó jellege, nem kategorikus imperatívusz<sup>821</sup> volt, hanem csak szelíd és biztató felszólítás: így látom én helyesnek az életet, ha neked is úgy tetszik, kövess benne, de mindenesetre és első-sorban kövessd a magad daimonionját.<sup>822</sup> Épp ezért mindig csak tárgyi irányban igyekezett meggyőződés-közösséget létrehozni, az elvekben való találkozás, a személyfelettiben való hit, nem pedig a pusztán személyes rokonszenv vagy a lelki közelségvágy volt az ő pedagógiai erőszának jellemző indítéka. Az érzelmi határozmányokat korántsem tekintette azért merő idoloznak,<sup>823</sup> sőt egész lélekből vallotta, hogy igazi megértés nincs szeretet nélkül. De éppen azért, mert megértő volt, óvakodott attól, hogy a személyes hatásban az érzelmi motívumok előtérbe tolokodjanak s ebben is csak a humanizmus nagy hagyományainak volt folytatója.

Mindez megfoghatóvá teszi, hogy mért vonzódott Fináczy különösebben az első humanizmushoz. Nem véletlen vagy csak pillanatnyi ihlet eredménye, hogy a legszebb sorokat éppen erről az első humanizmusról írta, Petrarcaról, Castiglionéről, Mátyásról és I. Ferencről, Erasmusról<sup>824</sup> és a humanizmus térfoglalásáról a német egyetemeken. Ezzel szemben a neohumanizmusért már csak mérsékelten lelkesedett. Talán ösztönösen megérezte benne valami fellengzősége és feszültséget, ami tőle magától annyira idegen volt, míg amannak minden megnyilatkozásában az öntudatrabredés örömét élte át s bizonyos az antikvitással is közvetlenebb, elsődlegesebb viszonyban állónak találta. A neohumanisták nagy metafizikai szomjúsága kétségkívül hiányzott belőle, inkább fennkölt etikai felfogásukkal rokonszenvezett: a Herder-Schiller-Humboldt-féle<sup>825</sup> művelődéseszményt is kiváltképpen erről az etikai oldaláról méltányolta, viszont a Hölderlin<sup>826</sup> vagy a romantikusok esztétikai humanizmusával már kevés érzelmi kapcsolatot táplált.

Innen érthető meg vonzódása a herbarti pedagógiához, ami egész életmunkáján oly mély és jellemző nyomokat hagyott. Azt fogta meg éppen Herbartban, ami az ő önnön életformájának legmegfelelőbb volt:

---

<sup>821</sup> Kant által használt etikai kifejezés, több jelentése van; itt: feltétlen parancsként megfogalmazott kötelesség, elvárás.

<sup>822</sup> Szókratész (Platón) által használt kifejezés, több jelentése lehet: itt: belső készítés, belső hang.

<sup>823</sup> bálvány – a publikált szövegben: „idolákbán”.

<sup>824</sup> Francesco Petrarca (1304–1374); Baldassare Castiglione (1478–1529); Hunyadi Mátyás (1443–1490) – magyar király: (1458–1490); I. (Valois) Ferenc (1494–1547) – francia király: (1515–1547); Desiderius Erasmus Roterodamus (1466–1536) – vö. Fináczy Ernő: A renaissancekori nevelés története – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Hornyánszky Viktor, Budapest, 1919 – különösen a 15–19, 27–30; 65–76; 82–92; 107–108; 188–206. p.

<sup>825</sup> Johann Gottfried von Herder (1744–1803); Johann Christoph Friedrich Schiller (1759–1805); Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand von Humboldt (1767–1835) – vö. Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, VI. fejezet, 210–233. p. – Későbbiekben Prohászka Lajos is a Herder–Schiller–Humboldt-féle művelődéseszmény elkötelezett hirdetője, amely nevelési, művelődési eszmény nem volt kívánatos a hitleri Németországban.

<sup>826</sup> Johann Christian Friedrich Hölderlin (1770–1843) – Fináczy Ernő Az újkori nevelés története (1600–1800) című kézikönyvében nem említi Hölderlint. A Nevelésemlekek a XIX. században című könyvében Schleiermacher tárgyalásánál, Schleiermacherre utalva, írja: „Bölcselők egyik levelében azt olvassuk, hogy ‘tudomány és egyház, állam és család – más nincsen az ember számára ezen a világon.’ E néhány szóban nyomatékos kifejezésre jut a levélírónak a neohumanizmustól lényegesen eltérő művelődési eszménye. Bár maga is kitűnő filológus (Wolf Frigyes Ágost tanítványa) és Platón kongeniális fordítója, nem tudott a görög ideálért úgy rajongani, mint Herder, vagy ‘a hellén szellem szárnyain oly étheri magasságokra felemelkedni,’ mint kortársa Hölderlin, kiben a neohellenizmus vallásos áhítattá és gyötrelmes sóvárgássá vált. Nem az egyetemes emberi, a minden korra és nemzetre illő humanitás, amint a hellén géniusz alkotásaiban tükröződik, volt szemében a legnagyobb érték, hanem a nemzet, a nép, az állam, az egyház.” (Fináczy Ernő: Nevelésemlekek a XIX. században – Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1934, 43. p.) Fináczy Ernő, aki a klasszicitás, a klasszikus nyelvek oktatásának, nevelőhatásának következetes híve, elkötelezettje, ám Hölderlin lelkének a hellén szellem iránti „vallásos áhítattá és gyötrelmes sóvárgássá” alakulását – Schleiermacherrel azonosulva – nem fogadja el, nem tartja követendőnek, művelődési vagy nevelési célnak.

a leszűrt, a személyes élményből fogalmivá, tett neohumanizmust, Herbart viszonya a neohumanizmushoz közismert. Bár nem tartozott a mozgalom szorosán vett hívei sorába, hatása elől mégsem zárkozhatott el: egész rendszere, legfőként azonban a nevelő oktatás eszméje és a sokoldalú érdeklődés tana, továbbá a történeti és irodalmi oktatás értékéről vallott felfogása erről tanuskodnak. Ritkábban szoktak azonban emlékezni azokra a közös gyökerekre, amelyek Herbartot és a neohumanizmust egyformán az angol morálfilozófiához fűzik, főleg Shaftesburyhez,<sup>827</sup> aki nem csupán a neohumanistákat segítette az önmagukra eszmélésben, hanem nélküle bizonytalán Herbart sem jutott volna el esztétikába oltott etikájához s ennek alapján nevelésmélete legsarkalatosabb elvének, az erkölcsi, célgondolatnak megfogalmazásához. Mert ha az „erkölcsi jellemszilárdság” eszményét el is földik nála racionális rétegek (s legtöbb követője csakis ezeket látta), mégis ahogy az emberben a sokoldalú érdeklődéssel szövődve megvalósul, félreérthetetlenül a tökéletesség vonását hordozza, amely önkénytelenül „tetszik”, vagy, ahogy Shaftesbury vélte: úgy szemlélhető, mint a műalkotás, mert benne a mindenség harmóniája alakul ki s egyben ennek összefüggő rendjébe is tagozódik.

Amikor tehát Fináczy még ifjúkorában a herbarti pedagógiához csatlakozott, akkor nem csupán a kor irányát követte, amely akkoriban úgyszólván egészen ennek a mozgalomnak a jegyében állt, hanem ezzel egyszersmind olyan elveknek hódolt, amelyek nagyon régi múltra tekintettek vissza s a maga szellemi irányának is megfeleltek. Mert ha a herbarti pedagógiának két legsarkalatosabb elvét, a sokoldalú érdeklődés és az erkölcsi jellemszilárdságot a maguk egymásra vonatkozásában közelebbről tekintjük, felfedezhetjük benne a régi kalokagathia eszményét, kétségkívül szemléletes jellegéből kivetkőztetve, inkább fogalmi és kissé elvont köntösben, azonban tisztán és hibátlanul. A humanista lélek szemléletmódja érvényesült tehát, amikor Fináczy ehhez a rendszerhez szegődött és ez teszi érthetővé, hogy hozzá – vagy legalább is az alapokhoz – mindvégig hű maradhatott. Mert egyébként éleslátása hamar felismeri a herbartizmus avult vagy avulásra ítélt elemeit. Ezért csak azt tartja meg belőle, ami a humanisztikus hagyománnyal is megegyezett: az erkölcsi célkitűzést, és ennek alapján a nevelő oktatás fogalmát sajátos céljával a sokoldalú érdeklődéssel, továbbá az alaki és tárgyi képzés egyensúlyának elvét, általában a tanterv elvi követelményeit és mindezekkel kapcsolatban azt a belátást, hogy a pedagógia mint elmélet csakis filozófiai keretben, vagyis deduktíve fejthető ki. Azonban már a tantervelméleti kérdéseknél – nyilván a legkiválóbb herbartianus, Willmann hatása alatt – egy olyan szempontot juttat előtérbe, amely ismét sokkal mélyebbről érvényesíti a humanisztikus gondolatot, mintsem az eredetileg magánál Herbartnál kifejezésre jutott: tudniillik az egész műveltséget történetileg értékeli és ezzel a művelődést mint az egyén történetivé válását, a történetiségbe való beletagolódását fogja fel. Ennek a történeti szempontnak átfogó és következetes alkalmazásával Fináczy is elejti a herbarti mechanisztikus elveket, amely a művelődési anyag kiszemelésében és csoportosításában kizárólag az érdeklődés egyensúlyának biztosítására van tekintettel, s helyébe hozza az igazi humanista felfogásnak megfelelőt: az organikusat. Miként a történeti kultúra szerves fejlődés eredménye, azonképpen az egyéni művelődésnek is, mint ebbe a történeti

<sup>827</sup> Anthony Ashley Cooper Earl of Shaftesbury (1671–1713) angol morálfilozófus, esztéta – a liberális felfogású arisztokrata nagypapja és John Locke (1632–1704) nevelő, de Spinoza (1632–1677) tanai és Leibniz (1646–1716) optimista nézetei is hatnak rá; Franciaországban, Itáliában utazik ahol művészeti tanulmányokkal is foglalkozik; Hollandiába megy, itt megismerkedik Bayle-lel (1647–1706) és komoly tanulmányokat folytat; egy ideig tagja az angol parlamentnek, 1700-tól a felsőházak; ahol III. Vilmos (Anglia, Írország és Skócia királya: 1694–1702) politikáját támogatja; Anna királyné (Anglia, Írország és Skócia, majd Nagy-Britannia Egyesült Királysága uralkodója: 1702–1714) minisztereinek politikáját nem helyeseli; újra Hollandiába megy; élete végén Itáliában tartózkodik. – Fináczy Ernő Az újkori nevelés története (1600–1800) című kézikönyvében Rousseau esztétikai neveléssel kapcsolatos gondolatainak ismertetésénél, lábjegyzetben, egy idézésénél utal Shaftesburyre, Francis Hutcheson (1694–1746) és Adam Smith (1723–1790) a Rousseau-éval hasonló elméletire (Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története (1600–1800) – Vezérfonal egyetemi előadásokhoz – Egyetemi Nyomda, Budapest, 1927, 131. p.); a Nevelésméletek a XIX. században című kézikönyvében nem említi Shaftesburyt. Az újkori nevelés történetében Rousseau Nouvelle Héloïse-ét idézve olvasható a Shaftesburyre utalás: „Mindig abban a véleményben voltam, hogy a jó nem egyéb, mint a cselekvésre átültetett szép; hogy az egyik bensőségesen összefügg a másikkal, hogy mindkettőnek közös forrása a jól elrendezett természetben van.” – Prohászka Lajost életének korai éveitől foglalkoztatja a cselekvés (alkotás), az esztétikum és az etikum összefüggése. Ez a problémakapcsolat jelentkezik Az élet, mint tett és mű című tanulmányában (Athenaeum, 1926, 4–6. sz. 150–163. p.), majd pedig a Shaftesbury – A self-control esztetikája című írásában (Pantheon, 1947, 35–72. p.). Az ember „jól elrendezett természetében” adott kapcsolódás gondolatát – összefüggésben Rousseau naturalizmusának egyéb bírálati vonatkozásaival – Prohászka Lajos, 1947-ben, határozottan kétségbe vonja.



adottságba való belenövekedésnek, szervesen, tehát úgyszólván az entelechia<sup>828</sup> módjára kell végbe-mennie. S mivel minden szerves fejlődés az alany–tárgyviszony értelmében határozódik meg, azért a művelődési folyamatban is a tárgyat, vagyis a történeti produktumot mindig az alany, vagyis a befogadó lelkiség viszonylatában kell tekinteni. Ez az alanyi és tárgyi szempont, vagy, ahogy Fináczy nevezi: a lélekművelő és az értékbeli, a fejlődési és a strukturális határozza meg a művelődési javak kiszemelését, tagolását és kapcsolatát. De ez érvényesül a módszer terén is, ahol Fináczy megtartja ugyan Herbart terminológiáját, azonban lényegében már messze eltávolodik tőle, amikor a művelődés menetét az ön-kifejlés (úgy is mondhatnók: tárgyra irányulás) formáihoz köti. S e tekintetben ismét az organikus felfogás legnagyobb mesterének, Arisztotelésznek nyomdokait követi. Mert a figyelem–megértés–gyakorlás hármasságában, ahogyan a herbarti, kissé merev és mindenestre erősen intellektualisztikus „fokozatókat” átértelmezi, félreismerhetetlen az arisztotelészi αἴσθησις–νοῦς–ὄρεξις hármasság lelkis tevékenysége.<sup>829</sup> S hasonlóképpen az erkölcsi képzés terén is az arisztotelészi organikus gondolatot szövegezteti meg, amikor azt vallja, hogy gyakorlással kell az adottságot belátásossá, tudatossá tenni. Ez ismét tipikusan antik, a humanista lelkülethez illő felfogás. Ebből világlik ki egyszersmind, hogy miért nem lehetett Fináczy az „élménypedagógiának”, vagy az „alkotó munka” jelszavával induló mozgalomnak híve. Éppen humanista voltánál fogva, vagyis mert szerves kategóriákban gondolkodott, mert az alany–tárgy viszonylatában tekintette a kérdéseket, nem szegődhetett sem az impresszionizmus, sem az expresszionizmus pedagógiája mellé, hanem a szélsőségeket itt is áthidalni, tehát a lelkiséget megkötni, viszont a tárgyi tartalmakat formába oldani törekedett.

A történetiség azonban nemcsak elv, amely elmúlt nemzedékek alkotásainak értékelése alapján a jelen kultúrájának megértését akarja elősegíteni. A történetinek ez a pusztán elvi felfogása még akár a doktrinerizmussal<sup>830</sup> is összeférhetne. Az igazi történetiség egyúttal a múlt szemléletét is jelenti, a múlt életnyilvánulásainak nyomon követését, tehát megértését annak, hogy az, ami lett, miként és miért lett azzá. Vagy más szóval: történeti kultúrértékelés nincs történeti életszemlélet nélkül. Ennek felismerése, a történeti folytonosságnak nemcsak a hangsúlyozása, hanem tényleges felkutatása és feltárása tette Fináczyt – ahogy Kornis Gyula<sup>831</sup> szépen mondta róla – a nevelés múltjának legnagyobb magyar bűvárává. Humanizmusából természetszerűleg folyt az ő nagy áhítata a történeti múlt valóságával szemben. Önnön testén és lelkén tapasztalta, hogy mily nehéz és fáradságos az út, amely a forma felé vezet, mennyi vívódás, mennyi kemény munka és önfegyelmezés az ára a humánus kiműveltségnek: ezért mindenkifelett tisztelte azt, ami létrejött, de tisztelte azt a lelkiséget is, amely a küszködés közben szólalt meg. Ebből magyarázható történetírásának két alapvető vonása: a reális látás és a sajátosan tömörítő előadás. Minden korhoz és jelenséghez elfogulatlanul közeledik, lelkét minél érzékenyebb és átfogóbb szenzóriummá<sup>832</sup> igyekszik kifejleszteni, hogy minél teljesebben hálózza be mindazt, ami emberi, mégpedig lehetőleg tisztán, a maga tárgyi adottságában, úgy, amint van, tehát nem bírálva vagy értékelve, hanem megértőleg és türelemmel. A történelmet valóban írja, és nem szerkeszti. Ezért volt mindenkor a legfontosabb módszeres követelménye az eredeti forrásokra való visszanyúlás; amit nem tudott hitelesen igazolni azt, ha mégannyira megkönnyítette volna is számára a kor arculatának egységes rajzát, inkább kirekesztette tárgyalásából. De ahol egy forrást megszövegeztetett, ott a saját lelke is együtthangzott vele; ezért tudta néhány vonásban korok és egyéniségek, intézmények és mozgalmak szellemét a maguk életteljességében elénk idézni. S ezzel függ össze történetiszemléletének másik jellemző vonása is: nagyszerű tömörítő képessége, nem a nyelvi kifejezés tömörségére kell itt gondolnunk – bár közismerten elsőrangú stilisztika volt, még abból az iskolából, amely Arany Jánoson tanult –, hanem kiváltképpen a jelenségek összelátására, egymást támogató rekonstrukciójára. Képzeltét itt engedte szabadon érvényesülni. A szinte töprengő lelkiismeretességet, amellyel a legapróbb adatnak is utánajárt, egy mindenkor az összefüggéseket látó, a dolgok közt mindenütt vonatkozásokat felkereső szellem hordozta, aki az egyes szálakat fölényes erővel csomózta, megfelelő egységbe. Tudatos művész volt, mert részletekből épített, de az egészről látott és éppen ezért mindig csak a lényegeset látta. Innen viszont interpretációjának biztonsága és meggyőző volta. Nem árnyak között élt, hanem igazi humanistához méltón a múltat szinte újból érzékelhető rendezett világgá formálta önmaga számára és a mi számunkra is.

<sup>828</sup> Arisztotelész által használt kifejezés, különböző jelentésárnyalattal előforduló szó; itt: a természeti jelenségben kezdettől fogva adott, az azokban jelenen lévő fejlődés belső, szerves célja.

<sup>829</sup> észrevevés/érzékelés – ész/értelem – készség.

<sup>830</sup> az élettől elvonatkoztatott, nem gyakorlati, nem értékes tudás, tudálékosság; merev ragaszkodás egyoldalú elméleti elvekhez.

<sup>831</sup> Kornis Gyula (1885–1958) – A nekrológban említett Kornis-megállapítás a Neveléstudományok a XIX. században című kötet Előszavában olvasható. L. ott.

<sup>832</sup> itt: érzékeny elmélet; a nevelési jelenségek, problémák észlelését segítő elmélet.

Aki ennek a múltnak asphodelos-mezőit<sup>833</sup> mindig oly örömet járta, immár maga is átlépett azon a mezgyén, amely az árnyak honába vezet. A humanista szív azonban hiába dobogott, ha mi nem tanultuk volna meg tőle, hogy valahányszor emlékezünk rá, ne árnyként lássuk őt, hanem mindig a maga egész, szép, életteljes valóságában. Hóolvadás után, amikor a barna földben már feszül az újraszülető élet, kísértük utolsó útjára. Mintha már ebben is nagy szimbólum volna. A nagy Akarat, amelynek végzésébe mi belátni nem tudunk, elszólitotta őt innen; a humanista léleknek át kellett még élnie a humánumnak végső kihangzását: az elmúlást. De szelleme él sok szívben, mint barna földben, hogy újra kihajtsan.”

\*

A Prohászka Lajoshoz írt levelek között találtuk Fitz József<sup>834</sup> rövid levelét, amelyben, Prohászka kérésére, véleményt mond barátjának a Fináczy Ernő halálára megfogalmazott nekrológjáról.

„Kedves Lajoskám,

előre elhatároztam, hogy a Fináczy nekrológót kritikus szemmel fogom olvasni, de az első bekezdés már lefegyverzett és nagyrészt elvette a kritikus kedvemet. A legjobbakhoz tartozik, amiket valaha írtál, jobb az annak idején a Magyar Szemlében megjelent Pauler megemlékezésnél.<sup>835</sup> Az eleje meg a vége nagyon szép. Csodálnom kellene, ha nem tudnám épen az ilyesminek a titkát legalábbis megsejteni, hogy akit annyit zaklatnak, bánatnak, kiaknáznak – akinek annyi zűrzavaros erővel kell küzdenie, hogy tud ilyesmit

<sup>833</sup> az antik-görög mitológiában mályvával, ciprussal – úgynevezett aszfodéloszokkal (asphodelos) – borított, tágas alvilági nyárfa- és fűzfa-liget.

<sup>834</sup> Fitz József (1888–1964) könyvtáros, nyomdászattörténész – Tanulmányait 1906–1911 között Budapesten Münchenben, Párizsban, Lausanne-ban végezi. Utána a párizsi École du Journalisme hallgatója, majd Budapesten joghallgató. Szépirodalmi alkotásokat is megjelentet. (Az új levél novellák, Budapest, 1911) Bölcsészdoktor (1913), magántanári képesítés a pécsi egyetemen (1932). 1914-től Budapesten az Egyetemi Könyvtárban dolgozik. A húszas években feldolgozza a magyar könyvtárak ősnymtatványait, a berlini Collegium Hungaricum ösztöndíjasa. 1930–1934 között a pécsi Egyetemi Könyvtár vezetője, 1941-től a pécsi egyetem címzetes nyilvános rendkívüli tanára. Az Országos Széchényi Könyvtár (OSZK.) főigazgatója (1934–1945). Az ő vezetése idején kezdik el az OSZK. korszerűsítését (adréma-sokszorosítás, a nemzeti bibliográfia újjászervezése: a decimális katalógus). A Magyar Nemzeti Múzeum Igazoló Bizottsága „a közszolgálatban való meghagyás mellett... vezetői állásra alkalmatlannak mondta ki” (1945. május 7. – OSZK Irattára 189/1945). 1946-ban B-listára kerül, és az OSZK-ból eltávolítják, nyugdíjba megy. 1948-tól a Balkáni Intézet könyvtárosa, 1949–1952-ben az Országos Könyvtári Központ szaktanácsadója. Az irodalomtudományok kandidátusa (1957). Szakirodalmi munkássága jelentős. – 1989 óta kiosztásra kerülő nívódíj a „Fitz József könyv-díj”. – Prohászka Lajos egyik barátja, ismeretségük kora ifjúságukban kezdődik. Mindketten erdélyiek, s kötődnek szülőföldjükhöz. Egy ideig könyvtárosi munkájuk is összeköti őket. Prohászka Fitznek írt, személyes hangú levelei az OSZK Kézirattárában találhatók.

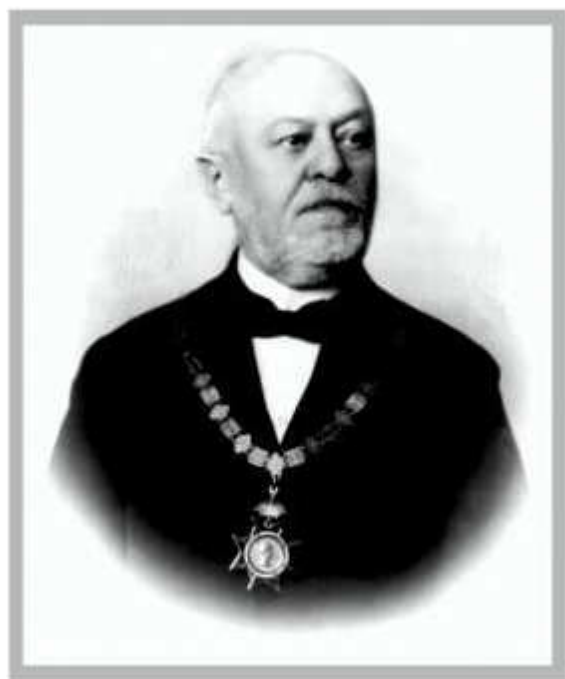
<sup>835</sup> Prohászka Lajos: Pauler Ákos (Pauler Ákos (1876–1933) – Magyar Szemle, 1933, évf. XVIII. köt. (augusztus) 369–372. p; Prohászka Lajos: Pauler Ákos tragikus életérzése – Athenaeum, 1933. XIX. köt. 6. sz. – Pauler Ákos Emlékszám – 346–360 p. – Fitz József, levele utalásában, valószínű tévedett, és nem a Magyar Szemlében megjelent rövidebb, hanem az Athenaeumban olvasható hosszabb megemlékező írásra kívánt utalni. Megítélésünk szerint Prohászka Lajos Fináczy-nekrológja tartalmában és stílusában is személyesebb írás, mint az Athenaeumban olvasható Pauler Ákos tragikus életérzése című tanulmány. Ez összefügghet azzal, hogy az Athenaeum 1933. XIX. köt. 6. sz. emlékszám. Abban, 99 oldalon (178–377. p.) – Prohászka Lajos írásával együtt – 16 szerző, inkább hosszabb terjedelmű tanulmánya, és egy Pauler-bibliográfia olvasható. Az emlékszám íróinak majd mindegyike saját szakfilozófiájából vizsgálja és reflektál Pauler Ákos filozófiai teljesítményére. Írásaik tartalma, stílusa kötöttebb. – Prohászka részt vesz, az 1934-ben, a Pauler Emlékkönyv összeállításában – Pauler Ákos Emlékkönyv, Budapest, Egyetemi Nyomda, 1934. Ugyancsak 1934-ben, szerzői kiadásban, németül megjelenteti: Das tragische Lebensgefühl Paulers von Ludwig Prohászka – [Pécs] 21 p. 1936-ban, Pauler Ákosra emlékezve, Kornis Gyulával közösen jegyezve, németül megjelenik a Pauler Ákos Emlékkönyv – Julius Kornis–Ludwig Prohászka: Gedenkschrift für Ákos Pauler herausg. von der Ungarischen Philosophischen Gesellschaft unter Mitwirkung von Julius Kornis zusammengestellt von Ludwig Prohászka – Walter de Gruyter, Berlin–Leipzig 1936, 249 p. (A MTA leírásában a világhálón – 2005. augusztus 15-i utolsó frissítéssel – a Virtuális Enciklopédiában Pauler Ákosról olvasható szakirodalomnál, nem szerepel Prohászka Lajos egyetlen önálló, fentebb megadott, műve sem. A Pauler Ákos Emlékkönyv német nyelvű kiadásának bibliográfiai leírása pontatlan.)

írni, ilyen bevégzett, kikristályosodott formában. Mint megírt cikk – és mint személyiségmagyarázat egyaránt jó. Csak egy kis kétely szólal meg bennem: vajjon csakugyan azok közé tartozott-e Fináczy, akik maguk küzdöttek meg a Sátánnal, – egyáltalán kellett-e neki küzdenie? Én nem tudhatom; de talán a magam fogékonysága miatt nem tudom elhinni, hogy a nyugalom, a klasszikus lezártág között valóban van vagy legalább is volt küzdelem. – Nagyon megtiszteltél, hogy elküldted a cikket – s nagy örömömre volt, hogy olvashattam. Bennem talán az az átkozott magyar természet bujkál; engem a baj csak taszít; olyan vagyok, mint Arany János, aki azt mondja magáról, hogy ha neki az oldala nyilallik, nem tud verset írni, mert olyankor csak az oldalnyilallást érzi! Bár én tudnék valaha Neked hasonlót küldeni!

Ölel  
Jóska (?)<sup>836</sup>

\*

Fináczy Ernő Neveléstudományok a XIX. században című könyve megírásának, megjelenésének történetéről, és a rektor-professzor kapcsolatáról tanítványával, Prohászka Lajossal – mint minden, mégoly ismert és jelentős személyiség életéről – ugyancsak elmondható: „részben a nyilvánosság előtt folyt le.” És ha igaznak véljük az egyes ember életére vonatkozó felejtés megfogalmazását Fináczy Ernőnél: „Életünk olyan, mint amikor valaki egy kövecskét dob a folyóba: egy loccsanás, egy pár hullámrezdülés s a víz nyomot nem hagyva tovább siet...”,<sup>837</sup> mégis reménykedünk abban, hogy a folyóba dobott kő – lemerülve ugyan – mindig is a folyó része marad, mássá téve azt. A „kövecske” befolyásol és jelen van a folyó sodrásában. Ennek reménye készítette a szerkesztőt és segítőt arra, hogy megjelentesse a könyv elektronikus változatát. Felemlégesen, és az olvasó emlékezetébe idézzen, régen-volt, de máig ható eseményeket.



**Fináczy Ernő**  
(1860–1935)



**Prohászka Lajos**  
(1897–1963)

<sup>836</sup> EKK Ms. F 103/XI/53 – Levelezés. – A levél egy vonalas füzetoldalra ceruzával íródott; nagy, lendületes, kiforrott, egyéni betűalakítás, aránylag jól olvasható, dátum és helymegjelölés, boríték nincs, nem tudni, hogyan jutott el a levél Prohászka Lajoshoz.

<sup>837</sup> Fináczy Ernő (önéletrész) – Tudós tanárok – tanár tudósok – OPKM. Budapest, 2000, 6 p.

## A szerkesztés sajátosságai

A szerkesztésnél célunk az, hogy Fináczy Ernő egy újabb, könnyebben olvasható könyvéhez segítsük a Magyar Elektronikus Könyvtár könyveiből ismereteket, tudást szerezni kívánókat. Ezért, Fináczy Ernő könyvét nem a reprinteknek megfelelő változatban, hanem szerkesztett online formában tesszük közzé. A könyv lábjegyzeteinél, használva az internet adta lehetőségeket, kiegészítéseket tettünk. – A szerkesztési jellemzőket, változtatásokat alább pontosan megfogalmazzuk.

Az 1934-es kiadásának oldalszámait <sub>[xy]</sub>-ben adjuk meg. E kiadás lapjainak utolsó teljes szavának oldalszáma került az online formátum szövegébe. Az 1934-es kiadás lábjegyzetinek oldalszám-elhelyezkedései nem követhetők az online változatban! – Az online könyvben több fajta, a hivatkozásokra utaló szám van. Felhívjuk az olvasó figyelmét az online szöveg e sajátosságára! (Az 1934-es kiadásban ugyancsak különböző hivatkozási formát találhatunk. Fináczy Ernő ezeket mindig pontosan bevezeti. Igyekezünk az ő gondosságát követni.) Az 1934-es kiadásban található Név- és tárgymutatót ugyancsak közöljük. Egyrészt ezzel Prohászka Lajosnak a könyvben közvetlenül észlelhető munkáját mutatjuk meg; másrészt a név- és tárgymutató utaló, megerősítő információkat adhat a könyv tartalmi sajátosságainak jellemzéséhez is (vö. a Kísérő írásban olvasottakkal). A Fináczy-könyv szövegtörzsében tartalmi változtatást nem tettünk!

A szövegnél a Magyar Elektronikus Könyvtár szövegszerkesztési követelményeinek csak részben kívántunk megfelelni. Így az online-szerkesztésű World formátummal dolgoztunk. A szerkesztésben megváltozott az oldallankénti sorok száma, s a szavak elválasztása elmaradt. A bekezdések nem változtak, csupán a könnyebb olvashatóság kedvéért a bekezdések formai megoldásainál tettünk módosítást. A betűk méretkülönbségeit, kiemléseket – az 1934-es kiadásnak megfelelően – érzékeltettük. A főszöveg tartalmában előforduló felsorolásokat – ugyancsak a jobb áttekinthetőség, érthetőség és logikai bevésés érdekében – kiemelve rendeztük (pl. 22. fejezet – Egy pedagógiai rendszer Hegel szellemében (Karl Rosenkranz pedagógiájának rendszere, és egyéb helyeken; az 1934-es kiadásban a felsorolások folyamatosan írtak, és csak betűjelzéssel tagoltak).

Az 1934-es kiadás szerkesztett online formátumánál a szöveg írásában, a szakszavak, nevek írásánál a szerkesztés idején érvényben lévő helyesírási, leírási szabályokat követtük (A magyar helyesírás szabályai 11. kiadás – Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985). Ám az idézeteknél, a lábjegyzetekben található irodalomra hivatkozásoknál az eredeti közlési formát meghagytuk. A főszövegből kiemeltük a címeket. A címekben a neveket kiegészítettük, megadtuk a gondolkodók születési és halálozási évét. A nevet, ha az a főszövegben is szerepelt, a főszövegben elhagytuk, és az elmaradást [...] jeleztük. Így tartalmilag teljesebb és áttekinthető könyvjelzőt szerkeszthettünk (a könyvjelző-tartalomjegyzéket gondolkodóként tagoltuk). Ez, a könyvet online formátumban olvasóknak könnyű és gyors tájékozódást biztosít. A címeknél a neveket nem magyarítva, hanem a szerkesztés idején használt magyarországi szakirodalomban ismert névformában adtuk meg. Ugyanakkor a szövegtörzsben megtartottuk Fináczy Ernő megnevezési formáit. A főszövegben, a lábjegyzetekben (az idézetek, és a könyvcímek kivételével!) előforduló görög neveket a mai magyar névátírásnak megfelelően tettük meg. Kevés helyen találtunk elírást (nyomdahiba), vagy ma már kevésbé ismert kifejezést, mondatrészlet. Ilyenkor minden esetben javítást tettünk, és [...] -ben jeleztük a hibát. Az 1934-es kiadásban a lábjegyzeteknél, a szakirodalmi hivatkozásoknál, keverten történt az oldalszám-rövidítés. Ezt, a szerkesztés idején általánosan alkalmazott hivatkozási formában egységesítettük (pl.: az 1934-es kiadásban az oldalszámok megjelölésénél az „oldal”, „lap”, „l”, „l.” forma szerepel, a szerkesztett online formátumunkban egységesen „p.” megjelölését használtuk). Ahol tudtuk, pontosítottuk az irodalmi hivatkozások leírását.

A név- és tárgymutató esetében ugyancsak következetesen egységesítettük az írásjelek használatát.

A szövegtörzsben előforduló idegen nyelvi kifejezéseket, mondatokat, ahol Fináczy azt nem teszi, a lábjegyzetbe [...] esetenként lefordítottuk. Eljárásunkat a jegyzeteknél, [...] jelzést alkalmazva, ugyancsak megtettük. A német nyelvű idézeteket ritkán, az angolt soha nem fordítottuk magyarra.

A szövegben gyakran olvashatók olyan kifejezések (fogalmak), amelyek a mai olvasók egy részénél kevésbé ismertek. Az egyetemi oktatásban szerzett tapasztalatunk abban erősített meg bennünket, hogy az ilyen fogalmak rövid, a definícióhoz közelítő tartalmát, illetve a szavak jelentését a jegyzetekben megadjuk. Ehhez a munkához Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótárát (Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004) használtuk segítségként. Reméljük, azokat az olvasókat, akik ismerik, vagy a szöveg-kontextusban értően olvassák e szavakat, őket nem zavarják meg a lábjegyzetben leírt, a szó jelentésére utaló kifejezések, mondatok, s nem távolodnak el Fináczy gondolataitól, szövegétől. Az értelmező mondatainkat, kifejezéseinket, kiegészítéseket, magyarázatokat a főszöveg-lábjegyzetszámnál aláhúzással <sup>xy</sup>, a lábjegyzetekben [...] jellel és kisebb betűmérettel, mindig elkülönítettük Fináczy lábjegyzetszámától, lábjegyzetszövegeitől. Az említett fogalmak, kifejezések közül találkozhat az olvasó olyanokkal, amelyek többször előfordulnak a könyv szövegében. Igyekeztünk csak az első előfordulásnál értelmezést adni a lábjegyzetekben. – A jegyzetekben adott értelmezések miatt, az 1934-es kiadáshoz képest, jelentősen megnövekedett a jegyzetek száma, a jegyzetszövegek terjedelme.

A jegyzetekben kiegészítésként közöltük a főszövegben, vagy a jegyzetekben megemlített gondolkodók tudományos élete, pedagógusi tevékenysége eseményadatait, és legjelentősebb írásaik címét, a művek megjelenése évét. Közléseink, ez eseteknél, ugyancsak legtöbbször az első előfordulásoknál történtek meg. Törekedtünk értékelés nélküli közléseket tenni. Az életadatok esetében nem mindenkiről sikerült ismereteket szereznünk. A biográfiai és bibliográfiai adatoknál legtöbbször a Fináczy-könyv megjelenési idejét, az 1930-as évek első felét, vettük időhatárnak. Ezeket a kiegészítéseket a fentebb leírtakhoz hasonló formában elkülönítettük Fináczy jegyzetszövegétől. A jegyzet-kiegészítéseknél Fináczy Ernő szövege és gondolatai mentén haladtunk ugyan, mégis szövegértelmezésünk, történetfilozófiánk óhatatlanul jelen van a szerkesztői szöveg-kiegészítésekben.

Az 1934-es kötet online szerkesztett változatának szerkesztési sajátosságait megismerve, szövegidézésnél, bárki nagy pontossággal, nagy valószínűséggel rekonstruálhatja a könyv 1934-es kiadását. Ugyanakkor, reméljük, a fiatalabb olvasók (egyetemi hallgatók) egyfajta segítő „vezérfonalat” kapnak egyetemi neveléstörténeti előadásaihoz Fináczy online szerkesztette könyvével.

\*

Fináczy Ernő: Neveléstudományok a XIX. században című, 1934-ben megjelent kötet online változatának megszerkesztésénél Szabó Péter Csaba, Kozmáné Sike Emese, Bajusz Bernadett, Bicsák Zsanett és Kiss Sebestyén kollégák munkája; a Kísérő írásban olvasható adatok, kéziratos levelek feltalálásánál, feldolgozásánál az Egyetemi Könyvtár Kézirattára munkatársainak – mindenekelőtt Bakos József kolléga – készsége jelentett segítséget. Köszönet mindannyiuknak ezért.

Debrecen-Budapest (Buda), 2008. június–2009. augusztus

Orosz Gábor  
szerkesztő