

KANDIDÁTUSI ÉRTEKEZÉS

SZEMÉLYISÉGPEDAGÓGIA ÉS TANÁRKÉPZÉS – SCHNELLER ISTVÁN MUNKÁSSÁGA

PUKÁNSZKY BÉLA

Szeged
1989

A digitális változat Pukánszky Béla gépelése alapján készült, LibreOffice 3.5 Writer segítségével. Formázás, tördelés: Péntes Dávid. Felhasznált betűtípusok: Linux Libertine G kenyérszöveg, Linux Biolinum G címsorok.



Ez a mű Creative Commons „Nevezd meg! Ne add el! Ne változtasd!” licenc alatt van. A licenc szövegének megtekintéséhez látogasd meg a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> webcímet.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	5
2. „A személyiség pedagógiája”	6
2.1. Pozsonyi esztendők – az elmélet körvonalai.....	6
2.2. Kolozsvár és Szeged – a kiforrott pedagógiai koncepció.....	9
2.2.1. Az ember értéképzeteinek fejlődése – Első fokozat: az érzéki Éniség.....	10
2.2.2. Egyéniség – az etikai fejlődés alapja.....	13
2.2.3. Második fokozat: a történeti Éniség.....	21
2.2.4. Az erkölcsödés legfőbb mozgatórugója – a pedagógus személyisége.....	33
2.2.5. Harmadik fokozat: a tiszta Éniség.....	39
3. Elődök, kortársak, tanítványok.....	50
3.1. Schneller személyiségpedagógiájának gyökerei	50
3.1.1. Immanuel Kant (1724–1804).....	51
3.1.2. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827).....	62
3.1.3. Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768–1834).....	68
3.2. Párhuzamok és ellentétek.....	76
3.3. Személyiségpedagógia a tanárképzésben.....	80
3.3.1. A középiskolai tanárok képzése a múlt század utolsó harmadában.....	81
3.3.2. Schneller István pedagógus eszménye: a tudós-tanár.....	84
3.3.3. A kolozsvári középiskolai tanárképző intézet élén.....	89
3.4. Schneller István szellemi öröksége és a tanítványok.....	93
4. Befejezés.....	104

Életrajzi vázlat

Schneller István 1847. augusztus 3-án született egy kőszegi lelkész fiaként. Eszmélésének ideje az elbukott szabadságharc utáni esztendőkre esett, s ő maga emlékezett később úgy, hogy a magyarság akkori szenvedései mély nyomokat hagytak lelkében. A kőszegi és soproni diákévek után Halléba került, ahol teológiát hallgatott az egyetemen. A pedagógia iránt is felébredt az érdeklődése – a Herbart tanítvány Ziller és Barth gyakorlóiskolájába is ellátogatott.

Tanulmányai befejezése után először magánnevelőként gyarapította pedagógiai képességeit, majd 1874-ben az eperjesi, illetve 1877-ben a pozsonyi evangélikus teológiai intézet tanára lett. Közel húszesztendősi itteni munkásság után 1895-ben nyert kinevezést a kolozsvári egyetem időközben megüresedett pedagógiai tanszékére. Egyetemi professzori működésével párhuzamosan az egyetem mellett működő tanárképző intézet tanáraként, majd 1906-tól igazgatójaként a pedagógusképzésben is tevékenyen részt vett.

Schneller István volt a kolozsvári egyetem rektora, amikor 1919. május 12-én a román hatóságok az egyetem működését karhatalom alkalmazásával felfüggesztették. A professzorok többségével együtt neki is el kellett hagynia a várost, s 1920 áprilisától Budán folytatták az oktatómunkát. E vargabetű után 1921 októberében Szegedre költözött az egyetem. Schnellernek jelentős szerepe volt abban, hogy a kényszerű költözködések ellenére a legtöbb tanár kitartott az egyetem mellett. Az intézmény lakhelyét illetően többféle lehetőség szóba került, Schneller egyértelműen Szeged városát részesítette előnyben. (Feltehetően az elhelyezésre vonatkozó miniszteri döntés előkészítésében is jelentős szerepe volt.)

1923 végéig a Szegeden működő egyetem professzoraként és a tanárképző intézet igazgatójaként dolgozott. Tudományos munkásságát nyugdíjaztatása után is folytatta, tanulmányokat publikált, tudományos üléseken vett részt. Hosszú és tevékeny élete 1939-ben szakadt meg.

+++

1. Bevezetés

„Csaknem évszázados élete csupa előkészület a felismert jó megvalósítására, s minden leírt betűje az élő élet legmagasabb színvonalával van kontaktusban.” Ezekkel a szavakkal emlékezett egykori tanítómesteréről Kemény Gábor.¹ A kolozsvári egyetem hajdanvolt filológus hallgatója, a gyermektanulmányi mozgalom kiváló képviselője, a felszabadulás utáni magyar demokratikus pedagógiai közélet vezető alakja írta e sorokat szeretett tanáráról, *Schneller István*ról. Egy kommunista pedagógus vélekedett így a „romantikus teológus”-nak tartott pedagógiaprofesszorról.² Vajon mi lehetett a titka ennek a személyes hatásnak? Csak a professzor emberi kvalitásában, az egyéniség varázsában kereshetjük az okot, vagy az általa kimunkált pedagógiai irányzat, a „személyiség pedagógiája” is mély nyomot hagyott a tanítvány – és sok más társa – gondolkodásmódjában? Schneller István pedagógusegyéniségének karizmatikus kisugárzásáról kortársai visszaemlékezéseiben olvashatunk.³ Pedagógiaelméleti munkáit tanulmányozva pedig ma is érvényes értékekre bukkanhatunk.

E pedagógiai rendszer megítélése az ötvenes, hatvanas években meglehetősen egyoldalú volt. Abban az időben személyiségpedagógiájának egyik ismertetője az „imperializmus bonyolult viszonyai között eltévedt kispolgár naivitása”-ról ír, amikor Schneller nemzet-fogalmát a keresztényszocializmus felfogásával rokonítja.⁴ Értőbb, differenciáltabb Schneller-interpretációk – az ötvenes évek óta – csak az utóbbi két évtizedben születtek.⁵ Ezekre a feldolgozó-sokra is építve kívánjuk elvégezni Schneller pedagógiai rendszerének újraépítését-újraértékelését, feltárva az elmélet gyökereit és bemutatva „továbbélését” a tanítványok munkásságában.

E sajátos pedagógiai rendszer egészen belül elsősorban a *szubjektumra vonatkoztatott* etizálási folyamatot elemezzük, különös tekintettel annak morálanropológiai meghatározottságára. Nem szándékozunk ehelyütt elvégezni a koncepció olyan összetevőinek mélyreható vizsgálatát, amelyeknek autentikus ismertetését-értékelését a vonatkozó szakirodalomban megtalálhatjuk. (Így eltekintünk például Schneller történetfilozófiai fejtegetéseinek, a „történeti hatalmak” fejlődésmenetének alapos értékelésétől, illetve másfelől a tantervelméleti kérdésekre, tanítási tartalmakra vonatkozó nézeteinek bemutatásától.)

Fontosnak tartjuk viszont, hogy Schnellertől nemcsak a „személyiség pedagógiája” ered, hanem – ezzel szoros összefüggésben – az egyetemi élettel és a középiskolai tanárok képzésével is behatóan foglalkozott. Igen érdekesek az eötvösi értelemben vett tanszabadság elvén alapuló egyetempolitikai elképzelései. Ezen belül különösen tanulságos lehet számunkra, hogy milyen

1. Kemény Gábor: A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon. A szöveget gondozta és az előszót írta Kemény Katalin. Tk. Bp. 1986. 214. p.
2. Lásd Bartók György véleményés jelentését Tettamanti Béla magántanári habilitációjáról. 1932. május 20. Csongrád megyei Levéltár, VIII/5. fond 9. doboz 361/1932-32.
3. Lásd többek között Passuth László Kutatóárok c. életrajzi regényének több részét. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1966., valamint Kemény Gábor Az egyszerűség útja c. önéletrajzát. Tk. Bp. 1970. 60–64. p., 94–97. p.
4. Vö. Bódi Ferenc: Schneller István személyiségpedagógiája és a német reformmozgalmak. Magyar Pedagógia. 1963. 2. szám, 212. p.
5. Lásd: Köte Sándor: A személyiségpedagógia magyar elmélete. In: Közoktatás és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korában (1849–1918). T. Bp. 1975.; Bajkó Mátyás: A Schneller-féle személyiségpedagógiai iskola. In: Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben. Debrecen. Konferencia anyaga. Sokszt. 1979. KLTE; Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései. Szerkesztette, a bevezetést írta és jegyzetekkel ellátta: Ravasz János. A tantervelmélet forrásai c. sorozat 4. kötete. OPI. 1984., valamint: Dokumentumok a magyar nevelés történetéből (1849–1919). Szerkesztette, magyarázatokkal és jegyzetekkel ellátta: Köte Sándor és Ravasz János. Tk. Bp. 1979. 266–272. p.

módon kívánta érvényesíteni a személyiségpedagógia elveit a középiskolai tanárok képzésében. Ezért a pedagógiaelmélet bemutatása és értékelése után a középiskolai tanárképzésre vonatkozó gondolataival és gyakorlati erőfeszítéseivel is megismertetjük az olvasót.⁶

2. „A személyiség pedagógiája”

2.1. Pozsonyi esztendők – az elmélet körvonalai

Schneller István a hallei és a berlini egyetemen folytatott teológiai tanulmányok után az eperjesi, majd a pozsonyi teológiai akadémia tanára lett. Ilyen minőségben működött az 1874/75-ös tanévtől kezdve húsz esztendőn keresztül – egészen a kolozsvári egyetemre 1895-ben történt kinevezéséig. Pedagógiai gondolkodásának alakulását nyomon követhetjük annak a gyűjteménynek a segítségével, amelyet 1891-ben adott ki „Beszédek és a teológiai akadémia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok” címmel.⁷

A kötet első darabja az a székfoglaló, amelyet az 1886/87. tanév elején, a pozsonyi teológiai akadémia igazgatójává történt kinevezése alkalmával mondott. Már ebben a beszédben fellelhető jónéhány olyan gondolat, amely későbbi művein is mintegy „vezérmotívumként” vonul végig.

Ilyen mozzanat a „történeti Éniség” és a „tisztá Éniség” fogalmának használata és értelmezése – ezek a kategóriák később pedagógiai rendszerének alappilléreit alkotják majd. Okfejtését a törvényszerűség fogalmának elemzésével kezdi: „A törvényszerűség pedig a fejlődésnek ép azon fokozata, a mely ellen előadásaimban elvileg lehetöleg küzdöttem – mint az életnek azon megjelenési formája ellen, a mely *határozó bár a történeti éniség álláspontján*, de a melyet a *tiszta éniség álláspontján le kell győznünk*.”⁸ E két „álláspont”, fejlettségi szint között éles ellentét feszül – folytatja a gondolatmenetet. Az elsön a jó eszménye a törvényszerűség, a másodikon pedig a külső törvény tagadása, szemben a *valláserkölcsei jellemmel*. A „történeti Éniség” szintjén az egyes ember teljesen alárendeli magát a történeti hatalmaknak, a „tisztá Éniség” fokán viszont a szabadság jegyében a „jó érzület” már *belső követelménnyé* válik.

Az egyes ember erkölcsösödésének ezeket a fejlődési fokozatait Schneller az oktatási intézményekre is kivetíti. Megállapítja, hogy a nép- és középiskola a „történeti Éniség”, s így a törvényszerűség uralma alá tartozik, a főiskola (az akadémia és mint majd később látjuk: az egyetem) pedig a „tisztá Éniség” hordozója. A teológiai akadémia tehát az alkotó gondolkodás szabadságának fellelőjére.

Az akadémiai tanulmányozás szabadságát már ebben a korai beszédében is érzékletes képekkel szembesíti a középiskolai élet nyomasztó – bár szükséges kötöttségeivel: „Kétélű fegyver a szabadság, az önállóság! – a mint sebez, úgy gyógyít, a mint megsemmisít úgy éltet is. ... Ki ne emlékezne vissza szívesen, emelkedett lélekkel életének azon legszebb éveire, a midőn az egyetemen e szabadság levegőjét mohón élvezte s ez önállóság talaján örömmel szilárdan és mégis oly könnyen lépdelt; s viszont kinek ne lüktetett volna szíve élénkebben, midőn még az iskolapadját koptatva s a részben csak kényszerből tanulandó anyagot emlékelve – azon szakpályára gondolt, a melyen majdan *egyéniiségének megfelelő tantárgyak* tanulmányozásával kedve szerint foglalkozhatik; s kinek keble ne újongott volna fel, s táglult volna örömeiben,

6. Ezek részletes elemzését lásd Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere című monográfiájában. Szeged, 1932.

7. Schneller: Beszédek és a teológiai akadémia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok. Pozsony, 1891.

8. Schneller: i.m. 4. p. Saját kiemelésem.

midőn a »maturus« szó hallatára gondolatban már is felkereste a főiskola megnyílt kapuit, s olvasta a kapu aranybetűs feliratát »szabadság, önállóság.«.⁹

E lelkesítő, érzelmektől túlfűtött szavak után Schneller – kiváló retorikai érzékkel – arra figyelmezteti hallgatóit, hogy a szabadság nem egyenlő „minden korlát tagadásával”. Éles szavakkal ostromozza azoknak az ifjaknak a viselkedését, akik – a szülői ház, az iskola és az előljárók törvényeinek hatása alól kikerülve – a szabadságot a szabadossággal tévesztik össze. Ezek a fiatalok a könnyelmű, léha élet ígészetében megfélekednek az akadémiai szabadság igazi tartalmáról – az igazság kutatásának varázsáról: „Szabadság igazi értelemben csak a valláserkölcsi világrenden belül kereshető, található. Csak ott van szabadság, a hol valami feltétlenül értékes mi bennünk jellemszerűen megvalósul, úgy hogy mi ez által egészen sajátosan szolgáljuk a társadalmat; csak ott van szabadság, a hol a mi egyéniségünk egy végtelen értékű eszme által teljesen áthatva, egyéniségünk egy valláserkölcsi világrendnek, *mint szerves egésznek lesz sajátos szerve.*”¹⁰ Már ezekből a sorokból is kitűnnek egy – a később részletesen kibontott – *organisztikus társadalomszemléletnek* a körvonalai. Schneller felfogása szerint a fejlődés – s így a társadalom fejlődése is – differenciálódás, egyéniesülés. „Minél egyénibb a szerv – írja erről –, annál élénkebb a szerv és az egész közti kölcsönhatás: s minél élénkebb e kölcsönhatás, minél sajátosabban értékesít az egyén minden reá gyakorolt behatást, annál önállóbb.”¹¹ Ez a Herbert Spencerre emlékeztető társadalomfelfogás tehát a társadalom „szerveinek” együttműködésén alapul, de az egyént sohasem süllyeszti le az arctalan tömeg színvonalára. Az egyén éppen saját *egyéniisége* szubjektív értékeivel gazdagíthatja azt a közösséget, amelybe beleilleszkedik.

+++

Az 1889/90. tanév megnyitása alkalmával mondott beszédében Schneller az ember erkölcsösödésének teljes folyamatát feltérképezi: a „történeti Éniség” és a „tisztá Éniség” fokozata elé beiktatja az „érzéki Éniség” kategóriáját. Nem csodálkozhatunk azon – hiszen ebben az időben még teológiai tanár –, hogy ezt az etizálási folyamatot a vallás minősége felől közelíti meg: „A hitnek léte és minősége az Isten-képzetnek léte és minőségétől, mind kettő pedig az *ember éniségétől* s ennek *fejlődési fokától* függ, a melyen a világgal szemben áll.”¹²

Ha az ember a létért folytatott küzdelemben még „énisége tudatára sem emelkedett”, ha teljesen a környező „érzéki hatalmak” befolyása alatt áll szelleme, akkor még Isten-képzetről, hitről, imáról sem beszélhetünk. Ezen a szinten csak az ember „alakja” van meg, de a valóságos ember még nem létezik – ez tehát az „éniség” előtti időszak.

Az éniség előtti szintet már meghaladja az „érzéki Éniség” foka. „Mint ilyen érzéki én – írja Schneller – az ember még csak magában álló, atomizált egyed: ezért is véletlen, önző és önkényes természetű, ki jellemének ezen véletlen volta miatt, képzeiteit csak a térnek és időnek gépies alakjai szerint vagy a maga kedvencz képzeitei alapján, tehát képzelete segélyével köti össze...”¹³ Az ilyen ember önkényes és önző, vágyainak feltétlen kielégítésére törekszik. Ezen a

9. I. m. 5–6. p. Saját kiemelésem.

10. I. m. 7. p. Saját kiemelésem.

11. I. m. 11. p.

12. I. m. 34. p. Saját kiemelésem.

13. I. m. 35. p.

szinten az ima is az érzéki világ feletti uralomra irányul: a vadászat, halászat sikere, az ellenség megsemmisítése képezi tárgyát. A természeti vadságban élő népek a szerencsésüket nem szolgáló isteneiktől elfordulnak, „ereklyét ereklyével, szentet szenttel” cserélnek.

A fétisizmus és naturalizmus kultuszát a „történeti Éniség” fejlettségi szintje követi. Ez már a patriarkális társadalmak kialakulásától kezdve válik jellemzővé. A társadalom élete ezen a fokon a kisebb-nagyobb közösségek életére épül, a családtól kezdve az egyházon keresztül a nemzetig. Az egyén itt elveszti individuális értékét, léte is csak annyiban válik jogosulttá, amennyiben „a nemzet vagy egyház testében feltétlenül elhelyezkedik, értékének foka pedig attól függ, hogy mennyiben szolgálja híven a közösségnek (nemzet, egyház) szellemét, akaratát”.¹⁴ Az egyes ember életét az írott és íratlan törvények abszolút mértékben befolyásolják, az egyéni akaratot a közösség akarata helyettesíti.

A „történeti Éniség” fejlettségi szintjén a vallás is a feltétlen tekintély szellemében alakul. Az ember pedig „leborul gyarlósága s semmisége tudatában e hatalom előtt: imádja őt”.¹⁵ Kezdetben, a patriarchális társadalmak kialakulásakor, a vallás gyakorlása is a család mintájára szerveződik. Az egyes ember a patriarchán, a főpapon keresztül lép fiúi kapcsolatba istenével. Később azonban – a papság rendjének kialakulásával párhuzamosan – egyre inkább féltett monopóliummá vált az, ami addig minden hívő benső, legszemélyesebb ügye volt. Schneller érzékletesen szemlélteti a vallás intézményesülésének folyamatát: „S a míg a pap a nép vallási szükségletének, lelke közvetlen érzelmeinek adott kifejezést emelkedett szóban és kultuszi cselekvényben s a míg működése oda irányult, hogy az egyedi önösséget, akaratot, az isteni szent törvény által megtörje, s a hívőt annak megfelelő életre indítsa, *addig áldásos is volt e rendnek létele.*” E természetes viszony később gyökeresen megváltozott: a történeti vallások skolasztikája elválasztotta egymástól a hívőket és a hit tárgyát. „Benn a tudós papok esoterikus tanaikkal, s künn kellő távolban a tudatlan, isteneitől a papok tudomány által elválasztott nép. A nép vallásos érzelmeinek kifejezői, vezetői ezáltal *közvetítő hatalommá* váltak a nép és istenei között... A törvényszerűség hidege így megölte a vallásos áhitat közvetlen melegét.”¹⁶ A vallásos érzelmek közvetlen, bensőséges melegségét felelevenítő *pietizmus* törekvései transzformálódtak itt Schneller gondolataivá.

A túlbujánzó külsőségekkel felékesített hierarchikus egyház abszolút hatalma fölött is be fog teljesedni az idő – jövendőli Schneller István. Lejár a „rég és az új Róma augurjainak” ideje, a gépies imákat pergető olvasók kora. S a történelem kereke – mely a „történeti Éniség” fejlettségi fokáról az „érzéki Éniség” kátyújába süppedt vissza – előre fog lendülni az „új világosság”, a „tisza Éniség” korszaka felé.

A mélységesen vallásos Schneller e szebb korszak beköszöntését a Megváltó eljövételétől várja: „A tiszta éniség álláspontja elvi győzelmét Krisztusban s a világban való győzelmét a Krisztus szellemében küzdő protestantizmusban látja.”¹⁷ Meggyőződése szerint ha ez a korszak eljön, az emberiség „egy szervezetbe olvad össze”, s a kölcsönös *szereket* lesz az, ami az embereket összekovácsolja. Schneller arra a kérdésre is megadja a választ, hogy ez a jobb világ hol fog megvalósulni: „Isten országa nincs helyhez, időhöz kötve – állapítja meg egy későbbi beszédében -: az a világot, az örökké valóságot átöleli. – Ezen láthatatlan örök, *sem egy néphez, sem egy felekezethez kötött* szellemi országnak, a láthatatlan egyháznak eszméje a protestáns vallásnak egyik büszkesége szemben az azt is érzékítő római kat. egyházzal. – Ezen láthatatlan egyházba

14. Schneller: i. m. 36. p.

15. I. m. 37. p.

16. I. m. 37–38. p. Saját kiemelésem.

17. I. m. 39. p.

való tagoltság, az üdv elnyerésének feltétele.”¹⁸ Ebben a vallásos világképben felfedezhetjük a comeniusi béke és boldogság aranykorának bizonyos elemeit. A szebb, boldogabb jövő, az „Isten országa” eljövételét az egyes ember, s ezen keresztül az egész társadalom erkölcsösödésével véli megoldhatónak. Ezen a ponton viszont Schneller elmélete a kor másik nagy pedagógus-egyéniségének, Fináczy Ernőnek a felfogásával rokonítható, aki monumentális neveléstörténet-szi munkásságában az „emberiség fokozatos erkölcsösödésének útját” rajzolta meg.¹⁹

+++

Az eddig elmondottak összegzéseként megállapítható, hogy Schneller pedagógiaelméletének körvonalai már pozsonyi működése idején kirajzolódtak. Már itt alkalmazta az ember erkölcsösödési folyamatának azt a három lépcsőfokát, amely későbbi munkásságának is magvát alkotja. Társadalomszemléletére az organizztikus felfogásmód volt jellemző, a fejlődést az egyre differenciálódó szervek egyre magasabbrendű kölcsönhatásaként értelmezte. A teológiai akadémia tanáraként is azt hirdette, hogy az egyetemi, akadémiai tanulmányok meghatározó elve a tanszabadság eötvösi értelemben felfogott eszméje kell hogy legyen. Enélkül nem képzelhető el a „tisza Éniség” szintjén mozgó felsőfokú tanulmányozás.

Schneller István úgy foglalta el 1895-ben – a Felméri Lajos halálával megüresedett – pedagógiaprofesszori állást a kolozsvári egyetemen, hogy elméleti neveléstanának alappillérei már álltak. Ezekre az alapokra húzta fel egyetemi tanársága alatt személyiségpedagógiájának impozáns épületét.

2.2. Kolozsvár és Szeged – a kiforrott pedagógiai koncepció

Schneller kiváló elődjétől, Felméri Lajostól eltérően nem írt minden részletre kiterjedő neveléstani kézikönyvet.²⁰ Sajátos pedagógiai elvei különféle írásaiban lépten-nyomon előbukkannak, hol tömörebb, hol részletesebb kifejtésben. A kolozsvári katedra elfoglalása után először a háromkötetes „Paedagogiai dolgozatok” c. műve első kötetéhez írt bevezetésében elemzi részletesebben a „személyiség pedagogikáját”. Jól használhatók pedagógiai elméletének rekonstruálásához azok a kézzel írt, s litografált alakban fennmaradt jegyzetek, amelyeket hallgatói készítettek előadásai alapján.²¹ Az olvasót táblázatokba csoportosított fogalmak pontos tagolásával segíti abban az értekezésben, amelyet a Kolozsvárt felállítandó gyakorló középiskola elméleti megalapozásának szánt 1918-ban.²² Leglényegretörőbben egy kéziratban maradt dolgozatában mutatja be elméletét.²³

18. Schneller István: Vizsgáljuk meg önmagunkat! Az 1890/91-i tanévet záró beszéd. In: Beszéddek... 91. p. Saját kiemelésem.

19. Fináczy Ernő: Az ókori nevelés története. Hornyánszky, Bp. 1906. 4. p.

20. Lásd: Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve. Kolozsvár, 1890.

21. Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. és II. félév. Kolozsvár és Didaktika 1905/6. I. félév. Kolozsvár. Litografált jegyzetek.

22. Schneller: A Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917/18. évi Beszámolója. Program értekezésül: Dr. Schneller István a Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslata. Közzéteszi: Dr. Kőrössy György igazgató. Kolozsvár, Stief. 1918. A továbbiakban: Beszámoló... illetve Javaslát...

23. Schneller: Die zentrale Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die moralische Erziehung. 1922. Idézi: Tett-

A következőkben elsősorban ezekre a forrásokra támaszkodva kíséreljük meg a részlemek egységes rendszerré szintetizálását. Ehhez bizonyos pontokon segítségül hívjuk Tettamanti Bélának a Schneller-monográfiáját, őt ugyanis a kortársak közül e pedagógiai rendszer avatott kezű interpretátorának tartották.²⁴

2.2.1. Az ember értékkepzeteinek fejlődése – Első fokozat: az érzéki Éniség

Mint fentebb már láttuk, Schneller etikai alapozású pedagógiai rendszere szerint az ember fejlődése során három egymást követő fokozaton megy keresztül. Ezek közül az első az érzéki Éniség szintje. (Schneller a fejlődés különböző stációit a szubjektumra vonatkoztatva „éniségek”-nek nevezi.) „Az érzéki ember – írja Schneller – véletlen, önkényes jellegű, a társadalmat vagy nem ismeri vagy el nem ismeri. Ezért is egyedül értékes az egyes önmagában, s minden más, minden kívülről létező vagy semmis vagy csak eszköz.”²⁵ Az ilyen egoista embert elsősorban érzéki determinálják. Alapvető ösztöne az élet fenntartására irányul, életét a létért folytatott harc, a „bellum omnium contra omnes” tölti ki. Érzelmei ennek megfelelően differenciálatlanok, primitívek. Az ilyen felnőtt vagy gyermek a külvilág jelenségeit aszerint értékeli, hogy azok számára kellemes vagy kellemetlen érzelmeket okoznak-e. Nemcsak érzelmei, akarata is külsőleg, fizikailag determinált. Ez tehát a „legalantibb álláspont”, az utilitarizmus, az eudaimonizmus álláspontja. Ez az álláspontja a személyes boldogulásnak, a stréberségnek is.²⁶ Meg kell jegyeznünk, hogy már ebből is kitűnik: Schneller sem ringatja magát abban a csalóka ábrándban, hogy minden egyes ember meghaladja ezt az etikailag kezdetleges állapotot. Ezért használja az „érzéki ember” és „érzéki gyermek” kifejezést. Az emberek ugyanis megrekedhetnek – és sokan meg is rekednek – a fejlődés e fokozatán.

Az ember erkölcsösödésének háromlépcsős folyamata Schneller rendszerében *nemcsak az egyes emberre* érvényes. Ugyanezt a sémát vetíti ki a történelem fejlődésmenetére, a társadalmi formációk alakulására. Így az *érzéki Éniség* fejlettségi foka is kimutatható a történelmi fejlődés bizonyos szintjén: „A természeti vadságban élő halász- és vadász népek, az *emberiség e gyermekei*, fetischisticus és schamanisticus gondolkodásukkal képviselik a történet ezen álláspontját – írja a Paedagogiai dolgozatok első kötetéhez írt bevezetésében.”²⁷

Az érzéki Éniségtől – a történelmi Éniségen keresztül – a tiszta Éniségig tartó fejlődési folyamat az egyes ember esetében mindenekelőtt etizálást-etizálódást jelent. Az erkölcsösödéssel szoros összefüggésben azonban a lelki élet más jelenségeit is vizsgálja Schneller. Az éniség különböző fokain szemügyre veszi más pszichés funkciókat is; így a „szellem *Értő*, *Értékelő* és *Érvényesítő* irányzatát”. Schneller István sajátos terminus technicusainak mai megfelelői: 1. *Érdeklődés és Figyelem*, 2. *Erkölcsei érzelem*, 3. *Akarat*. Szóhasználata más munkáinak szövegösszefüggéseiben világossá teszi számunkra, hogy a „szellem *Értő* irányzat” névvel illetett lelki funkción az egész *intellektuális szféra* értendő, kiegészítve a megismerés irányultságát szabályozó figyelemmel és érdeklődéssel.

Mivel a szerző az *értékeket érzelmi eredetűnek tekinti*, a szellem *Értékelő* irányzata magasrendű erkölcsi érzelmeken nyugszik. Ő ezt így fogalmazta meg: „A reánk ható és tőlünk kifelé ható

tamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar rendszere. Schneller István rendszere. Szeged, 1932. Lásd: Ravasz János: i. m. 6. p.

24. Lásd: Imre Sándor és Bartók György véleményes jelentését. Cs. m. L. VIII/5. fond. 9. doboz, 361/1931–32.

25. Schneller: Paedagogiai dolgozatok. Hornyánszky, Bp. Első kötet, 1900. Bevezetés, 14. p.

26. Lásd: Schneller: Neveléstan 1904/5. Első félév. 30–31. p. (Az eredeti litografált jegyzet az Országos Széchényi Könyvtárban található. Raktári szám: 303027)

27. Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 14. p.

életnek központja és központi ereje az *értéket őrző és gyarapító érzelem*. Értékelni valamit annyit jelent, mint valaminek jóságát közvetlenül határozni avagy *érezni*.²⁸

Az érzéki Éniség szintjén a szellem *Értő* irányzata, azaz érdeklődése, figyelme, *egész gondolkodása* az iránt nyitott, „a mi feltűnő, a mi véletlen és esetleges”.²⁹ A legelső fokon álló felnőtt és gyermek egyaránt érzéki séma szerint appercipálja a külvilág jelenségeit – hangoztatja Schneller. Hogyha már most a létrejövő képzetek érzékiek, akkor azok összeköttetése is érzéki lesz, azaz a gondolkodásban a tér és az idő egymásmellettség és egymásutániség dominál majd. Ezeket a tér és idő kapcsolatokat tartja Schneller a gondolkodás legelemibb formáinak. A gyermekek fokozott idegen nyelvtanulási képességet is az érzéki séma működésével, a mechanikus emlékezet dominanciájával magyarázza.

Ami a szellem *Értékelő* irányzatát (Érzelem) illeti, a fejlettségnek ezen a szintjén a kellemes és a kellemetlen érzelmekről beszél Schneller. Írásban is fennmaradt egyik neveléstan előadásában ezt így magyarázta: „Az érzelem állapotában az ember vagy megnyugszik, vagy nem; ha megnyugszik, kellemes az érzet, ha nem, kellemetlen. Azon esetben, hogy ha az érzéki lény erősnek érzi magát, akkor az új tapasztalatok alapján a *kellemes* érzelem fogja el; míg ellenben ha ellenséges hatalommal szemben kíván érvényesülni és ez nem sikerül, akkor mindig a *kellemetlen* érzelem áll elő.”³⁰

+++

Mint a későbbiekben látni fogjuk, Schneller a tiszta Éniség alapján álló személyiség tulajdonságának tekinti az önzetlen *szeretet* képességét, azt a titokzatos „hatalmat”, ami lehetővé teszi a másik ember igazi megismerését és megértését. „Ezen szeretet nyitja meg a szíveket – írja egy helyen –, ezen szeretet alapján bizalommal tárulnak fel a lelkek, s az e közben létesült kölcsönhatás, élet és átélés alapján megtaláljuk a növendéknek máskülönben előttünk mindig elzárt lényegét is.”³¹ Ez a fajta szeretet tehát a schnelleri rendszerben egyértelműen magasrendű, etikai kategória, erkölcsi érzelem.

Annál érdekesebb, hogy az 1905/1906. tanév első félévében tartott didaktikai tárgyú előadásaiban – melyek a tanítványok feljegyzésében szintén fennmaradtak – a *szeretet másféle értelmezésével is találkozhatunk*. Itt az érzéki Éniség álláspontján álló egyén tulajdonságai közé sorolja a szeretet egy – a fenténél alacsonyabbrendű – fajtáját. A fejlettségnek ezen a szintjén „a szeretet is megnyilatkozik bizonyos alakban, mint *önző szeretet a sympathy*, illetőleg *antipathia* alakjában”.³² A „*sympathia*” tehát nem szeretet a szónak etizált értelmében, mivel „azok akik *sympathizálnak* egymással, nem mindig szeretik egymást”. Rokonszenvük alapja igen gyakran az, hogy ugyanazt látják a másikban, ami „önmagukban van”. Ekkor voltaképpen önző módon önmagunkat szeretjük a másikban. *Antipathia* pedig akkor keletkezik – folytatja Schneller a gondolatmenetet –, „a hol nem látjuk azt, a mi bennünk van, sőt talán annak az ellenkezőjét tapasztaljuk; a mi nekünk nem az egészítés, hanem az ellenkezés, az ellentét, az ellenséges-

28. Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 34. p.

29. Schneller: Javaslat... 51. p. Saját kiemelésem.

30. Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 35. p.

31. Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 34. p.

32. Schneller: Didaktika. Schneller István előadásai alapján jegyezte Kónya Sándor. Kolozsvár, 1905. (1905/6. I. félév) Litografált jegyzet. (Az eredeti az Országos Széchenyi Könyvtárban van. Raktári szám: 303 030)

kedés álláspontján áll... Így érthető, hogy ezen az állásponton az antipathia az irigység, a gyűlölet, a bosszú alakjában jelentkezik.”³³

Az érzéki szeretetnek ezen a szintjén – hangzik Schneller véleménye, még a nemek kölcsönös vonzalma, a *szerelem* sem emelkedik az igazi erkölcsiség magaslatára: „A *sympathia* átcsaphat a nemi ellentét alakjába, a szerelembe, mely ezen az állásponton *egészen önző*: itt fel van szabadítva minden indulat, minden szenvedély, nincsen semmiféle etikai-vallási erő, a mely minket a mi megnyilatkozásunkban korlátozzon.”³⁴ Egyáltalán nem meglepő az érzékiség síkján megrekedő szerelemnek ez az elutasítása: Schneller szigorú etikai értékhierarchiájából ez egyértelműen következik.

+++

Visszatérve az *érzéki Éniség* „álláspontján” (fejlettségi szintjén) levő egyén szellemi irányzatainak értékeléséhez, szólnunk kell még Schneller felosztásának harmadik eleméről, az *Érvényesítő*, azaz *akarati* tendenciáról. Szeszélyes, kiszámíthatatlan, önkényes – ezek azok az akarati vonások, melyek az érzékiség emberét jellemzik. „A szeszélyes ember kiszámíthatatlan, mindig a hangulattól függ, a hangulat pedig a külső körülményektől. Az önkény abban áll, hogy semmiféle ratióknak nem engedünk. Az önkényes embernél nem az objectiv érvek győznek, hanem azok a *kedvenc képzetek*, a melyek rajta uralkodnak. Itt érvényesül az a nyakasság, az az önkényeskedés, a melynek alapján mást mint érvényest el nem ismerünk, hanem *csak eszköznek kívánunk felhasználni*.”³⁵

„A szellem irányainak”, azaz a lelki funkcióknak ez a hármas tagolása tulajdonképpen a nevelési feladatok kitzítésében is torkollhatna. Érdekes, hogy Schneller ezt a lépést már nem teszi meg, megmarad a jellemző vonások regisztrálásánál. Mindenesetre az egyén erkölcsösödési folyamatának mindhárom lépcsőfokára kivetítve kidolgozza a funkciók fejlődésmenetét. Jól szemlélteti ezt az átalakulást az a táblázat, melyet egyik értekezéséhez mellékelte.³⁶

33. Schneller: Didaktika. 25. p.

34. Schneller: i. m. 25–26. p.

35. Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 36. p. Saját kiemelésem.

36. Schneller: Javaslat... 52–53. p.

Az érzéki éniség álláspontján

A/ Az egységes szellem megnyilatkozik

a nyelvben

gyöknyelv

a vallásban

imája: legyen meg az én akaratom
akár a könnyen kezelhető fetisch
akár a megkérdelendő félt szellem
(animismus) útján

B/ A szellem irányzatai szerint

II. Értő/érdeklődő

iránya

tárgy: nagy,
feltűnő,

meglepő, csillogó,

kirívó

képzetkapcsolatok

mechanikus

schema szerint:

tér idő

memoria

*I. Értékesítő
iránya*

(Érzelem)

absolut érték

az érzéki egyes
Én

relatív érték

a mi ezt az Ént

kedvenc képzet

szerint:

fantasis

eudaimonismus

*III. Érvényesítő
iránya*

(Akarat)

mivel érzéki

véletlen
önkényszerű

szeszély
akaratosság

közérzetében
javaiban

fokozza
gyarapítja

kellemes hasznos

utilismus

E g o i s m u s : homo homini lupus.

1. táblázat: Ez a táblázat adja az értéképzetek fejlődésének legtömörebb áttekintését.

+++

2.2.2. Egyéniség – az etikai fejlődés alapja

Mielőtt a történeti Éniség tárgyalására áttérnénk, szólnunk kell a személyiség pedagógiájának egyik kulcsfogalmáról, az *egyénségről*, illetve ennek schnelleri értelmezéséről.

Ebben a pedagógiai rendszerben az „egyéniség” és a „személyiség” szavak, sajátos, egymástól jól elkülöníthető jelentéstartammal rendelkeznek. Ez az elkülönülés még nem volt ilyen kifejezett a pedagógiai rendszer kialakulásának korai stádiumában, a differenciálódás folyamatát magunk is jól nyomon követhetjük.

Schneller egyik korai művébe³⁷ az *egyéniség* elvét feltétlen értéként tünteti fel. Az ő felfogásában a fejlődés is differenciálódást, *egyéniesülést* jelent. Az emberiség történetéből is az egyéniség eszméjének győzelmét olvassa ki: „Ezen elvet szolgálta a renaissance idejében nevezetesen Luther és a francia forradalom idejében Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher. *Negatív* viszonyba helyezkedik ezen elv az előző álláspontok elveihez, a mennyiben az érzéki éniség *egoisticus* elvével szemben hangsúlyozza, hogy senkit le ne alacsonyítson bárki is eszközi jelentőségre... De másrészt *positív* viszonyba is helyezkedik az eddigi ethikai álláspontokhoz, a mennyiben kívánja, hogy minden egyes ember keresse fel *saját lelkében* azon *sajátos célgondolatot*, a mely az egésznek önmagát fenntartó és fejlesztő teremtő ténykedése következtében az egyes létének és egyéniségének végső alapját képezi...”³⁸ Az *egyéniség* fogalma ebben az értelmezésben tehát nem jelent egyet az érzéki Éniség szintjének fentebb már bemutatott önkényes egoizmusával. Ellenkezőleg: kifejezi egy felsőbb hatalomtól (isteni célgondolat) való függés teljes átérzését, a korlátok felismerését, de ezzel párhuzamosan a szabadság tudatát is. (Determinizmus és indeterminizmus dialektikája.)

Ez az isteni célgondolat egyben minden ember *sajátos, jobbik Énjét is jelenti*.³⁹ Ennek az *etikai minőségnek*, „*jobbik Énnek*” a felkutatása és kibontakoztatása mindannyiunk feladata. Már többször idézett neveléstan előadásában érzékletes, szép szavakkal mutatta be ennek a jobbik Énnek a jelentőségét. Tanítómestere, Schleiermacher gondolatát idézi, amikor azt mondja, hogy „az embereket úgy kellene nézni, hogy kitalálja az ember az embertársakon azt a pontot, a mely azt az *ezüsthényt adja, a mely végig csillámlik az arcán...* Az az én, a mely az embernek jobb én-je, az adja az embernek értékét és jelentőségét. Igen nehéz dolog az egyes emberben ezt az ethikai ént megtalálni. Az a sok elégtelenség, az a változatosság, a mely az ifjúkorban a nemesebb éneket meglepi, semmi egyéb, mint keresése annak az isteni célgondolatnak. A szerencsétlen egzisztenciának a végső alapja az, hogy ezt az isteni célgondolatot nem találta meg, a hivatás érzetében a boldogulást nem találta meg... Csak az az ember lehet igazán boldog, a ki önmagában megtalálta ezt a célgondolatot.”⁴⁰

Máig is érvényes jótanács ez: mindannyiunk kötelessége, hogy egyénisége pozitív elemeit, „jobbik Én”-jét feltárja, s erre alapozza további önfejlődését. Ezek az értékes alapok lehetnek etikai minőségek, de ugyanakkor képességsírál, adottságok is.

+++

A fentebb említett korai Schneller műben az egyéniség dicséretére az etizált, az erkölcsi magaslatoakra emelkedett egyéniség dicsérete: „Az erkölcsi élet ezen álláspontját – írja itt Schneller – az egyéniség álláspontjának nevezem és pedig nemcsak azért, mivel a szerves egé-

37. Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés.

38. Schneller: i. m. 18. p.

39. Schneller: i. m. uo. Schneller szóhasználatában a „jobbik Én” az emberben rejlő potenciális lehetőségeket, a „sajátos arravalóságot” jelenti.

40. Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 142. p. Saját kiemelésem.

szen belül érvényesülő egyéniség elve..., hanem azért is, mivel az erkölcsi élet terén is szorosan megkülönböztetem az *egyénit az alanyitól, az individuálist a subjectivtól.*⁴¹ Ugyanebben a dolgozatában már arra is utal, hogy az *egyéniség* fogalma túlságosan tág, s így nem tesz lehetővé finomabb megkülönböztetést. Az erkölcsi értékekkel rendelkező egyéniség jelölésére más fogalmat vezet be, ez pedig az *etikai személyiség*, ami nem más mint „*etizált és tudatra emelt egyéniség*”.⁴² Ettől kezdve tehát két kulcsfogalmat használ: az *egyéniség* és a *személyiség* fogalmát.

Hiba volna azonban azt gondolnunk, hogy ezzel az *egyéniség* kategóriáját egyértelműen az érzéki Éniség szintjén álló egoista tendenciák értékmérőjeként alkalmazza Schneller. Műveiből kiolvashatjuk, hogy az *egyéniség több, mint az érzékiség szintjén megrekedt ember jellemzője*. Az egyéniség tehát *etikailag nem minősíthető* sajátosságok összessége. „Az egyéniség a természet által adott valami – írja Schneller –, a személyiség pedig adva van mint feladat.”⁴³ Másutt így fogalmaz: „Az egyéniséggel mint késszel állunk szemben; a személyiség ellenben lesz.”⁴⁴ „Az egyéniséget a természet adja – folytatja a gondolatmenetet –, a személyiséget az etikai világrend és az abban ténykedő erők tételezik. A személyiség ezért távolról sem azonos az egyéniséggel. Mégis *egyéniség nélkül* a fejlődés világában *nincsen személyiség sem.*”⁴⁵

Schneller ugyanebben a munkájában az egyéniség összetevőit és eredetét is boncolgatja: „Az egyéniség végtelen számú energiák komplexuma – írja. Ez energiákat örököljük, s ezzel egy végtelenbe visszanyúló fejlődésnek vagyunk produktumai, *egyéniségünkben a múlt által, közvetlenül szüleink által vagyunk meghatározva.*”⁴⁶ Ezekre az örökletesen meghatározott energiákra is érvényes az energiamegmaradás törvénye – magyarázza Schneller. Az egyéniséget alkotó energiák sem vesznek el nyomtalanul, legfeljebb „latens”, „alvó” energiaként hagyományozódnak át szülőről gyermekekre: „Az, ami nem létezőnek tűnik fel: az van, de csak mint latens, mint alvó, mint kötött energia, amely kipihenve magát egy-egy nemzedékben, a következőben felébred s újra eleven, aktív energiává válik (atavizmus).”⁴⁷ Ezek az energiák szüntelen kölcsönhatásban állnak egymással, ennek eredményeként egyesek vezető szerepre tesznek szert közülük.

Schneller ebben a gondolatmenetében is tanúbizonyságot tesz arról, hogy gondolkodásmódjára hatással volt a hegeli dialektika. Az ember egyéniségéről vallott felfogása mentes a statikus, metafizikus egyoldalúságoktól, s a szüntelen változást, fejlődést hangsúlyozza. Kár, hogy az „energia” fogalmának értelmezését nem bontja ki részletesebben.

Az „energia” kifejezés Schneller szóhasználatában némiképp emlékeztet bennünket *Christian Wolff képességlélektanára*, amely a XVIII. század empirikus pszichológiája volt. Ez a tapasztalatra alapozott felfogás azt tanította, hogy születésekor minden egyes ember sajátos potenciális lelki képességekkel rendelkezik, s ezekben határozott belső törekvés munkálkodik a kifejlődésére. Az emberi lélek ilyen jól megkülönböztethető, s egymástól meglehetősen elszigetelt, egy-

41. Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 20. p.

42. Schneller: i. m. 21. p.

43. Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia. 1915. 254. p.

44. Schneller: Egyéniség – személyiség. Magyar Paedagogia. 1906. Különlenyomat. 18. p.

45. Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. 254. p. Saját kiemelésem.

46. Schneller: i. m. uo. Saját kiemelésem.

47. Schneller: i. m. uo.

mástól függetlenül funkcionáló képességek, „erők” összessége.⁴⁸ Ezeknek a képességeknek („lelki tehetség”-nek, „erők”-nek) a kibontakoztatása pedagógiai feladat.⁴⁹

A képességlélektan irányzata Magyarországon is követőkre talált. Hatása kimutatható többek között Szilasy Jánosnak, az első hazai neveléstudományi rendszer megalkotójának műveiben és debreceni tanártársának, Zákány Józsefnek a pedagógiájában is. Ez utóbbi, a debreceni Református Kollégium pedagógia tanszékére való beiktatása alkalmából székfoglaló beszédet mondott, s ebben megvilágította neveléstani felfogásának alapelveit. A nyomtatásban is megjelent beszédben olvashatunk az emberi lélek különböző „tehetségei”-ről, képességeiről. Így például ilyen az „*okoskodó tehetség*”, amelynek segítségével az ember a dolgokról „következtetéseket húz”; az „*emlékező tehetség*”, ami a „dolgok sorainak” tárháza; az „*erkölcsi érzés*”, ami erény és bűn között „örökös határt húz” stb.⁵⁰

A wolffi képességlélektannal szemben a harcot elsősorban a Herbart által is művelt *mechanikus asszociációs lélektan* vette fel. Ennek képviselői főleg azt az ellenvetést hangoztatták, hogy a képességlélektan a lelket egymástól független tartományokra osztja.⁵¹ Ezeknek a támadásoknak a kivédését szolgálta az, hogy a „képesség” fogalmát többen a későbbiekben más kategóriákkal helyettesítették. A francia Ribot és Pierre Janet például a „tendencia” fogalmát használta szinonim értelmezésben, mások pedig a „funkció” fogalmát vezették be. Innen már csak egy lépés a ma is használatos „pszichikus funkció” kifejezés (érzékelés, észlelés, emlékezés, gondolkodás stb.), s mi tagadás, e mai pszichológiai koncepcióval szemben is felvethető bizonyos esetekben az egységes emberi pszichikum kissé mechanikus részekre osztása. Éppen a lélek „felparcellázása” mint vád készítette e pszichológiai irányzat képviselőit arra, hogy nyomtatékosan hangsúlyozzák ezeknek a „funkciók”-nak a dialektikus kölcsönhatását.

Herbart pedagógiájának lélektani alapját a korabeli mechanikus asszociációs lélektan alkotta, amely a lelki jelenségeket a képzetek mechanikus áramlásából és kapcsolódásaiból eredeztette. Ha a képességlélektanról elmondhattuk, hogy konkrét tapasztalati megfigyeléseken, empirián alapult, akkor az asszociációs lélektan e korai válfaja a spekulatív elméletek körébe sorolható.

A pedagógiának ezzel a mechanisztikus megalapozásával szemben Schneller István is síkra szállt vitacikkeiben. Herbart pedagógiájának alapjait elemezve ő is elismeri, hogy a lélek tulajdonképpen *reále*. (Ez a kifejezés Herbart rendszerében az oszthatatlan, állandó jellegű szellemi természetű lényegeket jelenti.) Ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a lélek mint reále a fejlődés, a differenciálódás legmagasabb fokán áll. „... felfogásunk szerint – írja Schneller cikkében – csak a fejlődés *legalsóbb fokán* találkozunk az *egyszerű* reáléval, s így az emberi lélekben mi már kezdettől fogva a végtelen reálék egységét látjuk: addig Herbart szerint a fejlődés *legalsóbb fokán* álló emberi lélek *egyszerű* és pedig metafizikai érdekből, mivel mint ilyen szét nem választható és így halhatatlan.”⁵²

Herbart pedagógiája statikus, fejlődésnek, differenciálódásnak nincs helye benne – ezt Schneller is észreveszi. Azt is kifogásolja, hogy ez a felfogás egyoldalúan intellektualisztikus: a képzetek találkozásából vezeti le a pszichikum más jelenségeit is: „A herbarti lélek alapfunkció-

48. Lásd: Mészáros István: A neveléstudomány rendszere az első magyar nevelélméletben (1827). In: Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Pedagógiai Közlemények. 18. kötet, Tk. Bp. 1977. 149. p.

49. Vö. Mészáros: i. m.

50. Lásd: Pukánszky Béla: Egy feledésbe merült magyar pedagógus. Zákány József (1785–1857) kísérlete az első magyar nyelvű neveléstudományi rendszer megteremtésére. Pedagógiai Szemle, 1984. 11. szám, 1099–1105. p.

51. Lásd: Magyar Paedagogiai Lexikon.

52. Schneller: Herbart pedagógiájának alapjai és a személyiség elve. Magyar Paedagogia. 1914. 472. p.

ja a képzetalkotás, tehát a léleknek intellektuális művelete; csakis a képzetek találkozásának *mikéntjéből* keletkeznek az értékelő érzelmek; s végre még csak oly képzet, mely mint pozitive értékelt, mint cél, megjelenítendő, elérendő, vezet az oda vezető út tudása és helyeslése alapján az akarása. Amily kapóra jó a nevelő oktatónak a lélek műveleteinek sorrendje, *mivel így az ő kezében van a képzetek közlése és felidézése útján a növendék lelki életének megalakítása*: annyira ellenkezik a funkciók e sorrendje a valósággal...⁵³

Schneller tehát elutasítja Herbart metafizikus felfogását a lelki életről. Az ő értelmezésében a lélek – s ennek szubjektív megtestesülése, az egyéniség – szüntelenül fejlődő energiák szervezett egysége. (E felfogásban a képességlelektan késői hatását véljük felfedezni.) Herbart pedagógiaelméletének kritikájakor átveszi ugyan a *lélek* – egyenlő: *reálé* – tételt, de ezt is csak azért, hogy itt is annak a szüntelen fejlődését, differenciálódását hangsúlyozza. Ezt szembeesíti Herbart metafizikájával.

+++

Tulajdonképpen a herbarti egyoldalúan intellektualisztikus pedagógia újabb kritikájaként is felfogható az a kijelentés, amelyben Schneller a tudatos nevelés mellett a gyermekekre ható más irányú tényezőkre hívja fel olvasói figyelmét: „*Nevelés szempontjából azok az imponderábilák, a melyek a gyermek fogamzasi actusánál, az anya viselőségének ideje alatt, a szülőket életérzékükben, hangulatukban, gondolkozásuk irányában befolyásolják; amaz imponderábilák, a melyek a gyermeket levegőként otthon, kinn az utzán, a játéktéren körülveszik s öntudatlanul is lelkében táplálják és irányítják, jóval fontosabbak, mint a tanító részéről vett képzetek problematicus erejükkel.*”⁵⁴ Ezeknek az imponderábiláknak pedig az erkölcsi személyiségek a forrásai – folytatja gondolatmenetét Schneller. A személyiség hatása jóval fontosabb hát, mint a mechanikus képzetáramlásé.

Tegyünk még egy lépést a Schneller által megkezdett úton! Ha ezek a „meg nem mérhető” jelenségek fontosak, akkor megmérhetővé, ponderábilissá kell őket tennünk: ezzel tulajdonképpen a nevelésszociológia számára is programot adott Schneller István.

Az egyéniség összetevői örökletesen meghatározottak, ennek jelentőségét viszont ő *nem abszolutizálja*, nem értelmezi szélsőségesen. Egyéniség – személyiség című tanulmányában így ír erről: „Az izomzattal, az idegzettel összefüggő testi ügyességek, bizonyos irányú tehetségek és lelki indulatok nemcsak hogy öröklődnek, hanem az öröklés után egy bizonyos fokig finomodnak, tökéletesbednek az új nemzedékben, s így lényegesen hozzájárulnak az egyéniség megalakulásához. Hogy azonban ez nem a döntő: mutatja ezt az a nagy eltérés, az az ellentét is, a mely nem egyszer a szülők és gyermekeik közt mutatkozik, a melyet csakis úgy magyarázhatunk, hogy az egyes mégis alapjában csakis a mindenségben ténykedő és annak fenntartására és fejlesztésére irányuló *isteni szellem teremtő erejének eredménye.*”⁵⁵ Ebből az idézetből is kitűnik Schneller világnézetének ontológiai dualizmusa, amelyre már Tettamanti is felhívta figyel-

53. Schneller: i. m. uo. Saját kiemelésem.

54. Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 37. p. Saját kiemelésem.

55. Schneller: Egyéniség – személyiség. Magyar Paedagogia. 1906. 3. szám. Különlenyomat. 18. p. Saját kiemelésem.

münket nagy jelentőségű művében:⁵⁶ Az empiria világán túl létezik az abszolút értékek világa, amely transzcendens eredetű: ez az Isten országa, a szeretet világa.

+++

Az egyéniség problémakörének schnelleri megvilágításához még egy kérdés: Vajon milyen volt a kolozsvári-szegedi pedagógus viszonya a huszadik század reformpedagógiájának egyéniségközpontú eszmeáramlataihoz? Vajon elismerte-e a gyermek individuális sajátosságait pozitivista eszközökkel vizsgáló pedológia diszciplínájának létjogosultságát?

Hogy Schneller ismerte a tizenkilencedik század végén kibontakozó reformpedagógia irányzatait, azt tanulmányai és előadásai bizonyítják. „Társadalmi nevelés”⁵⁷ és „Neveléstudományi munkák keletkezése”⁵⁸ című dolgozataiban részletesen foglalkozik ezekkel.

Korának pedagógiai irányzatait vizsgálva két típust különít el, mindkettő célja közös: a jelen állapot forradalmi megváltoztatása. Aszerint, hogy a változtatás „az egyes ember természetének felszabadítására” vagy pedig „társadalmi osztályok felszabadítására, s ezáltal egyesek nevelésére, oktatására irányul” – beszél Schneller *i n d i v i d u a l i s z t i k u s* és *s z o c i á l i s* pedagógiai irányról.⁵⁹

Az individualisztikus pedagógia kiindulópontja Rousseau „Emil”-je – írja Schneller. Saját fogalmi nomenklatúráján átszűrve, saját terminus technikusaira áttranszponálva ismerteti Rousseau leglényegesebb mondanóját: „A történeti hatalmak, valamint azok társadalma és a mindezekben meggyűlt kultúrkinccs nem jó, sőt rossz; és pedig nemcsak az abban kifejlődött szokásokban, törvényekben adott rossz miatt, hanem azért is, mivel mindaz *az egyes ember természetének szabad kifejlődését megakadályozza*, sőt el is nyomja. Jó csak az egyes ember s jó is marad, ha a maga sajátos természetét kiélheti, s ebben a környezet, az emberi társaság meg nem akadályozza.”⁶⁰

Rousseau késői követői közül elsősorban Ellen Key kelti fel a figyelmét: „Szelidebb hangon ugyancsak ez önmagára állított, önmagából fejlődő ember apotheózisát éneklő Ellen Key” – írja a svéd tanítónőről.⁶¹ Olvasói figyelmét ugyanakkor egy érdekes egybeesésre is felhívja: „Sajátságos, hogy Rousseau nőnek kérésére írta, nő közvetítésével adta ki e művet [ti. az Emilt], s íme a legújabb korban nő az, ki Rousseau eszméit legékesebben, legszellemesebben, a legnagyobb hatással hirdeti. *Az individualizmus valódi apostolának nevezhetjük Ellen Keyt.*”⁶²

Ellen Key – hangsúlyozza Schneller – Rousseau nyomán a „természethez megy vissza”. Nem törődik a kultúra gazdag kincseivel, őt a természet érdekli, „a maga tiszta voltában”. „Nem férfiak munkája, nem a szülők érdeme érdekli őt: hanem a gyermek a maga gazdag egyéniségével.”⁶³ Meghirdeti a „gyermek évszázadá”-nak programját, és ebben a nevelésnek azt a meghatározá-

56. Lásd: Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere. Kiadja a m. kir. Ferencz József Tudományegyetem Barátainak Egyesülete. Szeged, 1932. 1–9. p.

57. Schneller: Társadalmi nevelés. Budapesti Szemle, 1912.

58. Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia, 1915.

59. Lásd: Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia, 1915. 121. p.

60. Schneller: i. m. uo. Saját kiemelésem.

61. I. m. 122. p.

62. Schneller: Társadalmi nevelés. Budapesti Szemle, 1912. 188. p. Saját kiemelésem.

63. I. m. uo.

sát, amelyet azóta is sokan idéznek: „ideje belátnunk, hogy a nevelésnek legnagyobb titka, hogy nem nevelünk”.⁶⁴

Key a családnak új eszményét alakítja ki, melyben nem az apa a „családnak gondozója”, hanem minden egyes családtag. A gyermeknek – Key felfogása szerint – ugyanolyan jogokat kellene biztosítani, mint a felnőtteknek. Ezek az elképzelések természetesen kihívják maguk ellen a keresztény egyházak ellenérzéseit – hívja fel a figyelmünket Schneller: „Hogy ez a felfogás nevezetesen a keresztyén vallás és erkölcs elveivel ellenkezik: ezt Ellen Key tudja. Miért is egyenesen azt kívánja, hogy a *keresztyén világnézet*en, mint demoralisálón, mivel parancsait nem teljesíthetjük – *túladjunk*. Nem erkölcsös, hanem originális lények nevelése a szülők feladata. Erős, bátor, merész új nemzedékre van szükségünk. Az egyéniségnek ez a kiélése – s ezzel adott boldogság – az igazi jó, a mely jónak erkölcsstanát a természettudomány fogja megírni.”⁶⁵

A mélyen vallásos Schneller ezekkel a szélsőséges nézetekkel nem érthetett egyet maradéktalanul. Noha ezek a fentebb közölt gondolatok a legismertebbek Key pedagógiájából, Schneller mégis keres – és talál – a svéd pedagógus munkáiban olyan megfogalmazásokat, amelyek közelebb állanak az ő mérsékeltbb felfogásához. „Ellen Key nézetei – írja elismerően – nem süllyednek le az impressionista subjectivismusnak színvonalára.”⁶⁶ Ennek igazolására Ellen Key kevésbé ismert arcát mutatja be: Key – írja Schneller – „egyenesen elismeri azt, hogy a gyermek egyéni irányzata, hajlama ellenére is kell céltudatosan az ő evolúciójába beavatkozni. Nem kell bevárni azt, míg a gyermek lelke maga producálja a jót, az igazat, a szépet: de még azt sem, hogy lelke a kulturkincs befogadására megnyiljék. »Ha van föld – így szól Key – a melyre százszor is kell hinteni a magot, hogy tízszer arathassunk: úgy ez gyermekeink lelke.« »Ha van föld – így szól Key – a melyre százszor is kell hinteni a magot, hogy tízszer arathassunk: úgy ez gyermekeink lelke.«”⁶⁷

Schneller tehát feltétlen elismeréssel adózik Ellen Key törekvéseinek, amelyekkel az a gyermek egyéniségének feltétlen tiszteletét követeli. Ez az ő pedagógiájának is építőeleme. Ugyanakkor nem ért egyet Key sokat idézett szélsőséges megfogalmazásaival, az egyéniség túlhajtott abszolutizálásával – hiszen ez az „érzéki Éniség” piederstálra emelését jelentené – és a valláserkölc következetes tagadásával – hiszen ő maga az egyén fejlődését az „isteni célgondolat” teológiája szerint képzeli el. Kritikáját cikkeiben nem veti papírra, de olvasóinak bemutatja *a svéd pedagógus kevésbé forradalmi, kompromisszumra törekvő elképzeléseit is*, amelyekben az a „régí” és az „új” nevelés közötti szakadék áthidalására törekszik.

Ennek az összekötő „híd”-nak a felkutatását Schneller is céljának tekinti. Ő a „személyiség pedagógikája”-ban kiegyensúlyozottságra törekszik, felül kíván emelkedni az individuális és szociális pedagógiai irányzatok egyoldalúságain. Ez derül ki a következő sorokból: „A nyers energia nem elégséges; föl kell azt dolgozni, a kulturális hatalmak útján. Ha a nyers energiát magára hagyjuk, biztosak lehetünk abban, hogy az emberben is a primitív állati rugók burjánoznak föl, s elnyomják a sajátos emberit. Ha van fejlődés: úgy az az állatiságból való fokonkénti kiemelkedés. E kiemelkedés – e fölemelkedés csak úgy létesül, hogy a *történeti hatalmakban meggyülemlett kulturális energiák az egyes emberben levő szellemi energiák segítségére jönnek az állati, érzéki rugókkal való küzdelmében.*”⁶⁸

64. I. m. uo. Schneller itt idézi Ellen Key művét: „Das Jahrhundert des Kindes”.

65. Schneller: i. m. 189. p. Saját kiemelésem.

66. I. m. 190. p.

67. I. m. 203. p.

68. I. m. 205. p. Saját kiemelésem.

Az egyéniség értékei tiszteletre méltóak – ez Schneller véleménye is –, de etikai személyiségé csak a történeti hatalmakban konzervált kultúrkinccs elsajátítása útján válhatunk. E művelődési anyag egyik legfontosabb letéteményese a *család*. A családi nevelés perdöntő jelentőségét Schneller épp olyan meggyőződéssel hirdeti mint Ellen Key.

Arra a kérdésünkre, hogy a gyermek egyéniségének minél tökéletesebb megismerését zászlajára tűző gyermektanulmányi (pedológiai) irányzattal kapcsolatban mi volt Schneller véleménye, ő maga adja meg a választ egyik kései írásában:

„Nehogy valaki azzal vádoljon – írja egyik lábjegyzetében –, hogy a tudományos paedagogika legújabb követelményét, a gyermektanulmányt és az ezzel kapcsolatos gyermektanulmányi laboratórium követelését ignorálom: itt a vonal alatt megjegyzem, hogy a gyermektanulmány-nak mindig igen nagy jelentőségét tulajdonítottam. Hisz a személyiség paedagogikája az egyéniséget kívánja személyiséggé fejleszteni, s ezzel feltételezi azt a nevelőtől, hogy növendéke egyéniségét felismerte.”⁶⁹ Ő maga már teológiai tanár korától kezdve sürgette előadásáiban, hogy az osztálytanár minden egyes növendéke egyéniségéről vezessen jegyzőkönyvet, amelybe „az illető egyéniségnek nem csak főbb jellemvonásai jegyeztetnek fel, ... hanem származása, az ő milieujére vonatkozó adatok is.” Ezekbe a jegyzőkönyvekbe be kell vezetni nemcsak a növendék tanulásának és erkölcsi viselkedésének adatait, hanem „a vele szemben követett bánásmódot és ennek hatását, az ebből levont tanulságot”. A „tanári konferenciáknak” ezeknek a feljegyzéseknek a megbeszélése legyen a tárgya, ne pedig az „osztályzatok mechanikus bediktálása”. A gyermekek egyénisége megismerésének legfontosabb hatóereje a szeretet – hirdeti Schneller: „Ha a növendék az ő tanárának utána járó *szerepetét tapasztalja*: úgy feltárul a szíve, s a tanár belelát növendékének lelkébe oly mélyen, *a minő mélységekről a géppel dolgozónak fogalma sem lehet.*”⁷⁰

A „géppel dolgozók”, a pedológusok szemei előtt éppen a szigorúan pozitivisták módszerek alkalmazása miatt marad rejtve a lényeg: „Jöjünk tisztába azzal – figyelmeztet Schneller –, hogy az a gyermektanulmányi laboratórium *nem a gyermek lelkével, hanem csak is a lélek és a külvilág szolgálatában álló idegekkel foglalkozik*, azok gyors vagy lassú reakcióit constatálja.”⁷¹

Schneller már akkor felfigyelt arra a – ma is aktuális – jelenségre, hogy a *gyermekről összegyűjtött „tiszta” kvantitatív adatok sem megbízhatók a növendék megítélésénél*. Ugyanis az egyéniség diszpozíciója szerint ugyanarra a pedagógiai hatásra különbözőképpen reagálhat. (Ma sincs ez másképp: A pszichológia fejlett metódusai révén rengeteget megtudhatunk a gyermek lelki funkcióiról, egyéni sajátosságairól, a részadatok viszont nem – vagy csak nagy nehézségek árán – integrálhatóak egy egységes személyiségképbe. A pozitivisták anyaggyűjtést ma már fel kellene váltania a pedagógiai is hasznosítható személyiségmodellek kidolgozásának.)

Ismerjük meg a gondjainkra bízott gyermekek egyéniségét – ez feltétlenül szükséges. Schneller azonban nem kívánja abszolutizálni, túlhajtani az egyéniség kultuszát: az individuális pedagógiát szociális irányba fejleszti tovább. Az egyéniség értékei csak a – kisebb-nagyobb – közösségekbe történő betagozódás útján bontakozhatnak ki a maguk teljességében. Ez pedig a „történeti Éniség”, a „történeti hatalmak” szintje.

69. Schneller: Javaslat... 101. p.

70. Schneller: i. m. 102. p. lábjegyzet. Saját kiemelésem.

71. I. m. uo. Saját kiemelésem.

2.2.3. Második fokozat: a történeti Éniség

Az etikai személyiség kialakulásának útján a második lépcsőfokot – Schneller rendszerében – a *történeti Éniség* szintje jelenti.

Schneller morálintropológiájának talán ez a legkidolgozottabb része, sokat foglalkozik e témával tanulmányaiban, előadásaiban. Az első világháború alatt írt egyik dolgozatában⁷² éppen a társadalmi értékek demagóg jelszavakká torzítása készítette arra, hogy – felkutatva korábban tiszta vezető értékeit és eszméit – rendszerének társadalomfilozófiai megalapozást is biztosítson. A *népfenség* és ennek érvényesülési módja, a *demokrácia* eszméje, valamint a „*sociális*” eszme az, amelyet a századelő uralkodó tendenciái közül értékesnek ítél.

Kategórikusan elutasítja a demokráciának azt a felfogását, mely tagadja az „állampolgárok, egyéniségek sajátos értékét”.⁷³ Ő ezzel szemben azt hirdeti, hogy „az igazi demokrácia a tényleges, ezért is az egyéniesült élethez fordul, s azt akarja, hogy ez egyéniesült élet érvényesüljön, vegyen részt az uralkodásban... Az igazi demokrácia tehát azt kívánja, hogy az *egyéniesség sajátos energiái kifejlődhessenek, hogy felekezethez, társadalmi osztályhoz való tartozás, származással, vérrel összefüggő tényezők az energiák érvényesülését meg ne akadályozzák*, s így az állam, a társadalom gondoskodik arról, hogy kiki sajátos energiái érvényesülésére alkalmat nyerjen. Az igaz demokráciával bevonul az állam életébe, kormányzásába az *egyéniesség elve*”.⁷⁴ Ne arctalan tömeg legyen tehát az emberek közössége, hanem gazdagon differenciált egyéniségek sokarcú együttese.

A szociális eszméből Schneller két alapelv érvényesülésének követelményét vezeti le: az előbb már említett *egyéniesség elvét* és a *műveltség közösségének* alapelvét. Szélsőséges esetben mind a kettő elvezethet a másik tagadásához. „Az egyéniesség elvének következetes alkalmazása – érvel szerzőnk – megengedi azt, hogy az *antisocialis* egyén; a minden mást eszköznek tekintő, tisztán önző hajlamú, az érzéki éniség álláspontján álló ember éppen az egyéniesség elvének jogcíme alapján a *közösséget is eszköznek tekintse*, s így azt önértékében tagadja, annak vele szemben érvényesülő joga ellen protestáljon, s így az anarchiának, minden közösség felbomlásának legyen eszközlője.”⁷⁵

Nemcsak az egyéniesség elvének túlhajtása, az érzéki Éniség szintjén, hanem a műveltség, a művelődés közösségének érvényesítése sem nyugtathat meg bennünket – vélekedik Schneller.⁷⁶ Ő ugyanis úgy gondolja, hogy az egyenlőség következetes érvényre juttatása az egyéni tehetségek negligálását jelentené: „A *szellemi és anyagi javak közössége* következetes keresztül vitelében nem tűri meg az egyéni vagyont, s így követeli az anyagi javak közösségét a *communismusban*, a szellemi javak közössége érdekében pedig az egyéni kiválóság üldözését, számki- vetését, megölését.”⁷⁷

A – Ravasz János szóhasználatával élve – „konzervatív liberális” Schneller István a kommunizmus eszméjét nem tudta magáévá tenni. De épp így nem kíván azonosulni az értékeket kizárólagosan a „túlán”-ban kereső felfogással. „Mi nem csak Isten országának, hanem e *földi világnak, e földi országnak*” is polgárai vagyunk – írja az egyébként mélyen vallásos pedagógus

72. Lásd: Schneller: Javaslat...

73. Vö. Schneller: Javaslat... 3. p.

74. I. m. 4–5. p. Saját kiemelésem.

75. I. m. 29. p. Saját kiemelésem.

76. I. m. 30. p.

77. I. m. uo.

–, „sőt individuumokká csak is e földi feltételezettségünk alapján, és Isten országa tagjaivá igazában csak is e világi polgárságunk alapján lehetünk.”⁷⁸

Ez a „földi meghatározottság” arra enged következtetni, hogy Schneller világnézetének ontológiai dualizmusa korántsem olyan egyértelmű mint az idealista filozófusok többségéé. Tettamanti Béla monográfiájában arra hívja fel figyelmünket, hogy „ebben a világszemléletben a transzcendenciának értelme nincsen.”⁷⁹ Schneller felfogása végső soron valóban „monisztikus”, a legfőbb értékeket nem a túlnanban, hanem a valós világban kívánja elérni. Ő maga így ír erről: „A transzcendensnek reánk nézve csak az immanentia alapján van valósága, a végtelen feltétlen csak a végtelen feltételes útján közelíthető meg általunk. – *Az egyes ember is csak a történeti Éniségek, a socialis tényezők útján* juthat el igazán individuális ethikai élethez.”⁸⁰

Az egyes ember, az individuum tehát csakis mint szociális lény juthat el az egyéni fejlettségnek arra a szintjére, melyen a demokrácia eszméjében rejlő ellentétpár – az egyén és közösség paradoxona feloldódik. *A történeti hatalmak által etizált, sajátos értékeit kibontó egyéniség* – ez a *nevelés célja* Schneller szerint, s ebben a felfogásban megszűnik az individuális és szociális pedagógia közt feszülő – feloldhatatlannak hitt – ellentét.

+++

Melyek ezek a „történeti hatalmak”? Mit jelent a „történeti Éniség” fogalma Schneller szótárában? Művei alapján ezekre a kérdésekre is megadhatjuk a választ.

A „történeti hatalmak” azokat a társadalmi formációkat jelentik, amelyek a történetileg felhalmozódott kultúrkinccs letéteményesei. Ezek: *a család, a törzs, a község, a nemzetiség, a nemzet, az állam és az egyház*. A történeti hatalmak egymásra rétegződő koncentrikus körök-ként helyezkednek el. A legbelső kör a családé – ez a legelső és legkorábbi hatótényezője az érzéki Éniség szintjéről a történeti Éniség fokára való emelkedés folyamatának.

Első olvasásra azt hihetnénk, hogy ebben a rendszerben a „történeti hatalmak” fogalma fejezi ki ezeket a társadalmi objektív képződményeket, s ennek megfelelően a „történeti Éniség” a személyiséggé fejlődés szubjektív oldalát jelenti. A helyzet azonban nem ilyen egyszerű. Schneller a társadalmat is az emberi organizmus mintájára írja le: „A történeti hatalom épp oly organismus, mint minden egyes ember; – miért is történeti *Én*nek is nevezhető. Meg van annak épp úgy, mint az egyesnek a maga teste, a maga szelleme sajátos irányzatával, a szellemnek természetéhez való viszonyulásával.”⁸¹ Ez az animisztikus társadalomszemlélet megítélésünk szerint abból az alapgondolatból fakadhat, amelyet Schneller gyakran hangoztat: *a fejlődés* – s így a társadalmi fejlődés is – *egyéniesség, differenciálódás*. Minél fejlettebb a társadalom, annál magasabb szinten töltik be egyes szervei sajátos feladatukat. Schneller – feltehetően Herbert Spencer hatását is tükröző – organikus társadalomfelfogása tévútnak bizonyult. Mindenesetre fejlettebb szintet képvisel, mint az egyedek kölcsönhatását fel sem ismerő atomisztikus elképzelések. Így tulajdonképpen egyfajta „ösi rendszerszemléleti megközelítésnek” is tekinthetjük a kolozsvári professzor teóriáját.

78. I. m. uo. Saját kiemelésem.

79. Tettamanti: A személyiség nevelésének magyar elmélete. 5. p.

80. Schneller: Javaslat... 31. p. Saját kiemelésem.

81. I. m. 33–34. p.

Az egyszerűség kedvéért a magunk részéről a következőkben a „történelmi Éniség” kifejezést a személyiséggé fejlődés közbeeső fázisaként értelmezzük, a „történelmi hatalmak” fogalmát pedig fenntartjuk a jelenség objektív oldala, a társadalmi formációk számára.

Az egyes ember és a társadalom fejlődésmenete Schneller szerint lényegében megegyező képet mutat. Egy német nyelven írt, kéziratot alakban fennmaradt előadásában⁸² fogalmazza meg a Haeckel-féle biogenetikai törvény módosított változatát: „... az egyes [ember] történelmének éppúgy, mint az emberiségnek egy és ugyanazon célt és *ugyanazon fejlődési fokokat kell követnie.*”⁸³

Ebből – a társadalmi jelenségek területére kiterjesztett – biologisztikus felfogásból és a már előbb említett organizisztikus társadalomszemléletből következik, hogy Schneller az individuális és a szociális fejlődés között szigorú analógiát vél felfedezni. Ez a párhuzamkeresés néhol meglehetősen mechanikussá merevíti rendszerét.

A természeti vadságban élő halász- és vadász népek fejlődését az érzéki Éniség szintjéről a történelmi Éniség felé így ábrázolja: „Már ez állásponton is érvényesülő szokás, s még inkább a kalandos kor vezérének feltétlen tekintélye ... képezi az átmenetet a patriarchalizmus korára, a mikor ugyanis a vezér tekintélye rászállott a nomadizálók fejére, a hőstől az ősré, ki tekintélyével s még halála után is az ősré kultusa által határozott és állandó alakot adott a *család* szervezetének, s így az *egyest érzéki természetével egy történelmi hatalom hatalmi körébe helyezte.*”⁸⁴

A történelmi fejlődésnek ezen a szintjén – hangoztatja Schneller – a családfő kezében összpontosuló hatalom határozta meg az egyén fejlődését: „Az egyes ezzel magában véve elveszti értékét; értékes csak annyiban, a mennyiben a család tradíciójának, szokásainak, érzeteinek részese, a mennyiben magát ezen családi szellem öréké, a családfőnek feltétlenül aláveti.”⁸⁵ A családfő hatalma az építkezési és temetkezési szokásokkal együtt tradícióvá terebélyesedett és szimbolikus jelentésre is szert tett: „Ott volt a családfő – magyarázta Schneller egyik előadásában –, arra ruházták azt a nagy hatalmat, ennek következtében az ő hatalma lett az ősré szelleme; ez vagy a küszöbön van, a hol őrzik a házat, vagy pedig a tűzhelyen, mert a tűz összeköti ezt a földi létet a láthatatlan hatalmakkal. Az ő fejlődésükben minden véletlennek meg van a mélyebb alapja. Az őst tehát a tűzhely alá temették, ezáltal a tűzhely szent lett, mert ott öröködték az ősré szelleme.”⁸⁶

A családfő tradicionálissá váló hatalma és a család hajlékául szolgáló ház összetartó erejét Schneller nemcsak a történelem mélységeiben ismerte fel, de saját korában is feltétlen értéként tartotta számon. Talán ezzel magyarázható nála a család „átlelkesítő”, animisztikus szemlélete: „A családot mi egy élőlénynek nevezzük – hangoztatta egyik didaktikai tárgyú előadásában –, a melynek I. teste és II. szelleme van.

I. A családnak a teste a *ház*, eredetileg a sátor, II. szellemét pedig 1./ a maga közvetlenségében bemutatja: a/ a *vallás* és b/ a *nyelv*; 2./ a maga közvetettségében: a/ az *értelmi irányzatban* a

82. Schneller: Die zentrale Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die moralische Erziehung. 1922. 12–13. p.

83. I. m. uo. Saját kiemelésem.

84. Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 14–15. p. Saját kiemelésem.

85. I. m. uo.

86. Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 44. p.

családi *traditio*, b/ az *értékelő irányzatban* a családi érzés és c/ az *érvényesítő irányzatban* a családi szokás.”⁸⁷

Ugyanezt a felosztást egyik neveléstani előadásában szemléletesebb formában is közli.⁸⁸

család
test *szellem*

közvetlen *közvetve*

nyelv vallás értő *értékelő* *érvényesítő*

c s a l á d i

tradíció *érzés* *szokás*

Ebből a rendszertani felosztásból is kitűnik, hogy Schneller a lelki tulajdonságokat a családra vetítve az emberi együttélés „össejtjé”-t is felruházza értő (értelem), értékelő (erkölcs) és érvényesítő (akarat) tulajdonságokkal.

Schneller szótárában a család testét a ház jelenti. S hogy ez milyen fontos az emberi életben, azt rendkívüli meggyőzőerővel magyarázhatta hallgatóinak a kolozsvári egyetemen. Ezt bizonyítja egy 1905-ből fennmaradt kéziratos jegyzet, amelyet előadásai alapján állítottak össze tanítványai. Nemcsak szónoki képességeiről, de előadásainak hangulatáról is fogalmat alkothatunk magunknak, ha beleolvasunk ezekbe – az előszó után készült – feljegyzésekbe:

„A mi a család testét, a házat illeti, nagyon sajnós, hogy erről mai napság igen sok embernek nincsen fogalma; pedig a családi háznak eredetileg igen nagy erkölcsi, nevelői jelentősége volt. Az a curia, a mellyel bírt a család, látható középpontja volt az összes családtagoknak, tudta mindenki, hogy hol van az ő otthona és hova menekülhet, ha esetleg az életben is hajótörést szenved. Most? – Ebben a hivatalnoki életben fáj az embernek a szíve, hogy gyermekei számára egy családi házat sem mutathat fel. A székely ember azt, a kinek nincsen ilyen családi otthonja, háza, ma is hontalan jött-mentnek nevezi. Úgy összetartozik a család és ennek a teste, mint a hogy összetartozik az embereknél a lélek és a test.”⁸⁹

A család szellemi életének közvetlen megnyilvánulásaként a *vallást* és a *nyelvet* ismerteti az előadó. Mindkettő esetében az egységesség híve, a vegyes házasságot elutasítja éppúgy mint a családi többnyelvűséget. Schneller nyelvészkedésre hajlamos alkata nyilvánul meg akkor, amikor a következőket mondja a család nyelvéről: „A szavakban az ő gondolatok, de egyszersmind az érzelmek is világosan megnyilatkoznak különösen a hangzókbán, míg a logikai elem a mássalhangzókbán rejlik. Egy nyelvet ismerni annyi, mint egy nemzet szellemébe egészen behatolni.”⁹⁰

A közvetett megnyilvánulások sorában először a *tradíció* jelentőségét hangoztatja. *Ma is érvényesnek érezzük megállapítását, mely szerint a családi tradíciók ható és összetartó ereje mindinkább csökken.*

87. Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév. 82. p. Saját kiemelésem.

88. Schneller: Neveléstan. I. köt. 57. p. Az itt található táblázat nyomán.

89. Schneller: Didaktika. 1905/6. 82–83. p.

90. Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 58. p.

Ennek okát a gyakori lakóhelyváltásban, valamint a család történetéhez szorosan kapcsolódó tárgyi emlékek háttérbe szorulásában véli felfedezni.

A szellem értékelő irányzatának a megfelelője a *családi érzés*. Ebben kifejezésre jut a család életének légköre, egy „nagy, tágas érzelemvilág”, amelyekbe nemcsak a családtagok egymás iránti szeretete tartozik, hanem a „házhoz, bútorokhoz, lakáshoz, kerthez” kötődő érzelmek is.

Az érvényesítő (akarati) irányzat a család *szokásaiban* testesül meg. Feltétlenül tisztelnünk kell az egyes családokban kialakult és rögzült individuális szokásokat – figyelmezteti hallgatóit Schneller. A gyermeknevelés szempontjából rendkívüli jelentősége van a következetes idő- és munkabeosztásnak. „Messziről tekintve unalmasnak tűnik fel ez az élet – elemzi Schneller a következetes szokásrendszer nevelői szerepét –, de ez való a gyermekeknek, a kiknek bele kell nőniük a határozott szokások által megszentelt rendbe, a melyben megtörik majd a gyermek önossága, akaratossága, lassankint magától beletagolódik az egészbe, s jó szerencse, ha meg nem zavarják ebben a betagolódásban. A családi élet zavartalan menetébe és szentélyébe be ne jöjjenek azok a zavaró társaságok (zsúrokon stb., melyeket az ember adni szokott), a melyek megzavarják a megszokott életrendet... A természetes fejlődésnek utat kell engedni, s csak ezután jönnek a társadalmi igények maguktól, így mesterségesen előre csinálni azokat helytelen dolog.”⁹¹ Ezek a gondolatok éppúgy tükrözik Rousseau hatását, mint ahogy kifejezői a szellemi megtisztulást sürgető protestáns értékrendnek.

+++

A fentiekből is kitűnik, hogy Schneller milyen nagy fontosságot tulajdonít a családi életnek, a családi nevelésnek. A társadalomnak ebben az „összejtjé”-ben folyó nevelést-oktatást – feltehetően Comenius nyomán – családi iskolának nevezi.⁹²

A család mint „történeti hatalom” Schneller-féle értelmezésének bemutatása után térjünk át a fejlődés szubjektív oldalának, a *történeti Éniségnek* a megismerésére.

+++

Az érzéki Éniség szintjén álló egyén a történeti hatalmakkal – s ezek közül is elsősorban a családdal – való találkozás útján emelkedik fel a *történeti Éniség fejlődési fokozatára*.

Ennek a fejlődésnek a megindítója a minden emberben fellelhető „jobb Én”, az isteni célgonddal, melynek teleologikus irányultsága vezérli az egyént a személyiséggé válás útján.

A történeti Éniség szintjére emelkedés folyamata sajátos tartalmak elsajátítása útján megy végbe. A történeti hatalmokban kristályosodtak ki „az évezredekre kiterjedő *kulturális fejlődés*” *gyümölcsei* – ezt kell asszimilálnia az egyénnek, hogy betagolódjék a társadalomba. Így válik az egyes ember lépésről lépésre részévé a nagy emberiségnek, így képeződik le a mikrokozmoszban a makrokozmosz. Ezt a fejlődési folyamatot a nevelőnek is segítenie kell:

„A nevelőnek tehát feladata – írja Schneller –, hogy növendékét beállítsa abba a kultúrvilágba, amelyet a történeti hatalmak a történeti Ének képviselnek, avégett, hogy azokba igazán be-

91. Schneller: Didaktika. 1905/6. 91. p.

92. I. m. 81. p.

leélje magát, és pedig elsősorban a történeti hatalmak összejtje, a család útján. Családban, normális családban kell mindenkinek felnőnie. A család a természetes és őszinte altruizmus legfontosabb iskolája a szülők által képviselt tekintély és szeretet frigyének védelmében.”⁹³

Érdeemes felfigyelnünk arra, hogy Schneller nem a történeti hatalmakban konzerválódott kultúrkinccs intellektuális elsajátítását tűzi ki a nevelés elsődleges céljául. A száraz racionalizmus helyett ő a „beleélés”, az érzelmileg is átszótt elsajátítás jelentőségét hangsúlyozza. Nem elegendő, ha az egyén pusztán mechanikusan befogadja (percipiálja) a történeti hatalmak pozitív hatásait. A lényeg az, hogy kultúrtényezőket „egyénisége alapján reagálva” tegyen magáévá (appercipiálja). „Első esetben csak eltulajdonításról, másokban elsajátításról van szó” – figyelmeztet bennünket Schneller. „Első esetben a kultúrkinccs megvan, de holt; a másokban élő, sajátosan kialakult és éppen ezért az egyéniséggel folyton növekvő; *tudás* szempontjából a befogadott az első esetben *kész* ismeret, míg a másokban érdeklődés, folyton létesülő, növekvő ismeret; *viselkedés* szempontjából az első esetben az egyén tán ügyesen is, de csak reflektáltan majmolja a civilisatiót, míg a másik esetben valójában civilisalt.”⁹⁴ Egészen korszerű gondolatok ezek, amelyek a bensővé vált, hatékony ismeretek elsajátítását szorgalmazzák.

+++

Egyik értekezésében viszont egyenesen arra hívja fel olvasói figyelmét, hogy a személyiséggé váláshoz nem szükséges az iskolarendszer minden egyes lépcsőfokának végigjárása. Így csak igen kevesen lehetnének igazi személyiségekké.⁹⁵ A különböző, egymásra rétegződő történeti hatalmakat, és az azokban konzerválódott kultúrkinccset nem lehet így rangsorolni. „Az egymás fölé emelkedő történeti hatalmakkal és azokkal adott iskola fokozatokkal nincsenek az egyesek erkölcsi értékeik szerint lefokozva vagy felemelve. *Az intelligentia skálája nem az erkölcsi érzület értékének skálája!*” – írja Schneller.⁹⁶

Miután az egyes történeti hatalmak „centrikus körökben evolutiósan nőnek ki egymásból”, egymással szoros, organikus összefüggésben vannak. Az alsóbb körök mintegy „táplálják” a felsőbbeket, a felsőbbek pedig értékeikkel meghatározzák az alsóbbakat.⁹⁷

E gondolatmenet végére egyenesen odáig jut Schneller, hogy kimondja: a tanulatlan egyén, akit csupán csak a család történeti hatalmában kikristályosodott kultúrkinccsek formálnak, könnyebben válhat személyiséggé, mint az iskolázott. „...ez megérteti velünk azt – olvashatjuk erről Schneller okfejtését –, hogy a családi, a falusi és a városi közösségi „Én”-ek is mind át és át vannak hatva az egyház, a nemzet, a humanum, Isten országának szellemétől; s megérteti velünk azt is, hogy az *alsóbb fokozatú egyén* éppen azért, mivel nem sokat reflectál, hanem közvetlenül percipiálja a legszűkebb körben is érvényesülő felsőbb fokozatokból kisugárzó hatásokat, *személyiséggé könnyebben alakulhat ki, mint a magasabb fokon álló, a kit a reflectiója, a sokoldalú műveltsége az önmagába való concentratiótól oly könnyen elvon.*”⁹⁸

93. Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. 257. p.

94. Schneller: Javaslat... 32. p.

95. Lásd: i. m. 43–45. p. Lábjegyzet.

96. I. m. 45. p. Lábjegyzet.

97. Vö. uo.

98. I. m. uo. Saját kiemelésem.

A herbarti racionalizmus sajátos ellenhatása ez. A személyiség erkölcsi értéke nem az intellektuális úton elsajátított képzetek mennyiségének a függvénye. Nincsen igaza Herbartnak, aki azt vallja, hogy az Én a képzet sorok keresztezési pontjában jön létre – hangoztatja Schneller –, hiszen az Én a képzet sorok keresztezésének feltétele: „E pontban nem az Én keletkezik, az ott már meg volt, sőt az okozta a keresztezést; hanem igenis keletkezik a keresztezés után az Énnek tudata.”⁹⁹

+++

A kulturkincsek érzelmi elemekkel átszőtt asszimilálása útján az egyén tehát az „érzéki Éniség” állapotát meghaladva felemelkedik a „történeti Éniség” szintjére. Azt, hogy az egyes embert, valamint az egész emberiséget ezen az értékfokozaton milyen sajátos vonások jellemzik, jól szemlélteti Schneller következő táblázata:¹⁰⁰

A történeti éniség álláspontján

A/ A szellem egysége szerint megnyilatkozik

a nyelvben
agglutináló
nyelv

a vallásban
a törvény
vallása

B/ A szellem irányzatai szerint

II. Értő irány

tárgya: a történeti hatalom
köztudatában levő dogmák-képzetkapcsolatok

I. Értékelő irány

abszolút érték:
a történeti Én;
relatív érték:
az ezt szolgáló és ezért általa elismert egyes

III. Érvényesítő irány

az ambitio rugójával
választja és érvényesíti a köztudatban levő szokást, törvényt
Az akarat törvény

99. I. m. 44. p. Lábjegyzet.

100. Schneller: Javaslat... 52. p. Az itt található táblázat alapján.

logikai schema	kedvencz képzet	
egymás mellé rendeltség (tér) (idő)	egymás alá	Engedelmesség
scholastika	mystica	

A l t r u i s m u s : homo homini Deus.

„A történeti éniség álláspontján az *értő* szellem pihen – olvashatjuk az egyik fennmaradt előadás szövegében –, tisztán befogad szemben az ismerő tőkével, a mely létezik magában a történeti hatalomban, úgy, hogy az *egyresnek nem az a feladata, hogy maga is azt a történeti én-ben (értsd: történeti hatalomban) létező tőkét kutassa*, hanem az, hogy elfogadja úgy a mint van.”¹⁰¹ A kulturális kincs, művelődési anyag ezen a szinten tehát „*dogma*”, amelyen változtatni nem lehet, a szubjektum feladata az értékek befogadása. E herbarti passzivitást sejtető befogadása mellett az egyén feladata az, hogy egyeztesse az elsajátított anyag különböző összetevőit, „*mozzanatait*”. Ezen a szinten képzetkapcsolatok alakulnak ki, az egymás mellé és egymás alá rendelés logikai sémája szerint.

A lélek *értő* (intellektuális) funkciója után Schneller az *értékelő* (morális érzelmi) „irányzatát” is bemutatja olvasóinak. Ezen a fokon az számít értékes embernek, aki „elfogadja a történeti énből létezőt”, aki megfelel a „köztudatnak”, a társadalom elvárásainak. Az ember cselekedeteit a történetileg kialakult „*jogszerűség*” normái szerint ítélik meg. „Az ember csak akkor értékes, hogyha a köztudatba átment szokásnak és törvénynek megfelel. Tehát itt az *értékelő fogalom nem a kellemes, hanem a jog*.”¹⁰²

Ami az *érvényesítő* irányt (akarat) illeti, Schneller morálantopológiai rendszerének ezen a fokozatán a „közakarat” az, ami az egyéni döntéseket befolyásolja. Mégsem egyszerű determináció ez. A „köztudat” a törvény parancsa formájában szembesül az egyénnel, de az végső soron rendelkezik a *választás szabadságával*. „Vagy a történeti hatalom akaratát követi, vagy a sajátját” – fogalmazza meg a dilemmát Schneller. A megoldásnak két lehetőségét vázolja fel:

1. Követheti az egyén a saját akaratát. Ebben az esetben – mivel a szubjektum *eszköz csupán* – erőszak és megsemmisülés fenyegeti.

2. Előfordulhat, hogy az egyén saját meggyőződését szeretné érvényesíteni, de mégis követi a történeti hatalom parancsát. „Ekkor ezen követésben – vélekedik szerzőnk –, lesz bizonyos szenvedélyesség; bizonyos ingerültség, és most az ő szavát azáltal akarja elnyomni, hogy a tör-

101. Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 45. p. Saját kiemelésem.

102. I. m. 47. p.

téneti hatalom parancsát szenvedéllyel teljesíti. *Így igen jól magyarázható a fanatizmus.*¹⁰³ A történeti hatalmak felszólító ereje és az egyéni meggyőződés közt feszülő ellentmondás Schneller szerint tehát a túlbuzgóság, a vakhit, a fanatizmus kiváló oka. „Csak ott van igazi fanatizmus, a hol az illető érzi, hogy nem helyes, a mit tesz” – figyelmeztet Schneller. „Ezek a renegátok, ezek a túlzók, azért mert az ő „jobb Én-jüket” a társadalom kedvéért, a történeti hatalomban nyilatkozó akarat kedvéért legyűrték; ez a legyűrés olyan fájdalmas valami, hogy a cselekvésükben minden közvetlenség megszűnik, az *ingerültség, szenvedélyesség és vakság lép helyébe.*”¹⁰⁴

Érdekes, hogy Schneller milyen élesen szembesíti itt a történeti hatalmakban testet öltött társadalmi törekvéseket az egyén személyes meggyőződésével, „jobb Én”-jével. Ez a felfogás ellentmond más megállapításainak, *végso soron elüt egész koncepciójától.* Hiszen ha arra gondolunk, hogy mennyire fontosnak tartja a történeti hatalmakban konzerválódott kultúrkinccs szerepét az egyén személyiséggé etizálásában,¹⁰⁵ akkor beláthatjuk, hogy ez a – tanítványok által előadás alapján feljegyzett – gondolatmenet szétfeszíteni látszik a koherens rendszer kereteit. *Feszítő ellentmondás ez:* egyfelől az emberiség történeti fejlődése alatt felhalmozott *kultúrkinccs apoteózisa*, másfelől pedig az ugyanezen anyag letéteményeseinek, a történeti hatalmaknak a *drasztikussá, dogmatikussá* minősítése. Ma már természetesen köztudott, hogy a személyiséget formáló szocializációs tényezők pozitív és negatív minősítésű tartalmakat egyaránt hordozhatnak. Végso soron a nevelőn és a nevelten múlik, hogy melyiket részesíti előnyben, melyiket építi be személyiségébe. Nyilván Schneller is tisztában volt azzal, hogy a történeti hatalmak közvetítette hatások nem minden esetben tekinthetők etikailag értékesnek. Ezt bizonyítja az a részlet is, amelyben az egyénnek a történeti hatalom befolyásoló hatásával szembeni *ellentmondását, ellenkezését* minősíti: „Ha e negatív kritika csak is subjectív s nem támaszkodhatik egy a család fölött álló socialis hatalomra és az abban őrzött magasabb értékekre: úgy az ellenkezés a családi szellemnek megsértése, kegyeletlen, műveletlen viselkedés a családdal szemben. Ugyanez az ellenkezés azonban *támaszkodva egy fölöttes történeti hatalomban levő értékre – martyrium* és egy emelkedettebb műveltségnek megnyilatkozása.”¹⁰⁶ Ritkán, de előfordulhat tehát, hogy a család által az egyénnek átszarmaztatni kívánt tradíciók értéke megkérdőjelezhető. Ilyenkor indokolt az egyén ellenállása, de csak az esetben, ha értékítéletét e „fölöttes” értékrend ismeretében hozza.

Általánosságban elmondhatjuk e kivételektől eltekintve, hogy Schneller *a történeti hatalmaknak* (családnak, egyháznak, államnak stb.) és a bennük kikristályosodott kultúrkinccsnek egyfajta *eszményített, kívánatos célként megfogalmazott formáját írta le legfontosabb műveiben.*

Elemzéseit természetesen nem nélkülözi a kritikus hangvételt sem. Elsősorban a Paedagogiai dolgozatok harmadik kötetében foglalkozik az általa idealizált „kultúrállam” és a ténylegesen létező államgépezet közötti ellentmondások bemutatásával. Mélységesen elítéli a „metternichi” államapparátus önkényeskedéseit, bürokratikus paternalizmusát. Mégis elsősorban az általa kívánatosnak tartott, eszményített társadalmi alakulatok (történeti hatalmak) leírásának, elemzésének szentelt tágabb teret. Ez érthetővé válik számunkra, ha arra gondolunk, hogy személyiségpedagógiája puritán etikai elveken nyugvó rendszer, amelynek olvasásakor *többet tudunk meg arról, hogy milyen értékekkel kell felruháznunk az érzéki embert, a kevesebbet arról, hogy ezt hogyan tegyünk.* Schnellert inkább érdekli az, hogy milyenné kell válnia az embernek, s kevesebbet törődik azzal, hogy a különböző embertípusok esetében a cél hogyan, milyen esz-

103.I. m. 48–49. p.

104.I. m. uo. Saját kiemelésem.

105.Lásd többek között: a Javaslat... idevágó részeit.

106.Schneller: Javaslat... 33. p. Saját kiemelésem.

közök segítségével közelíthető meg. Pedagógiája így elsősorban *normatív*, a deskriptív elemek csak nyomokban találhatók meg benne. (Ilyen deskriptív mozzanat a már említett javaslata: a pedagógus készítsen feljegyzéseket, „jegyzőkönyvet” a gondjaira bízott gyermekek fejlődéséről.)

+++

A fent bemutatott ellentmondások feloldhatók, ha Schneller rendszerét alaposan megismerjük. A kisebb írások, előadásrészletek mozaikdarabkáival együtt végül kialakul egy részletgazdag összkép.

Egy ponton azonban még a részletek megismerése után is megmaradnak aggályaink: *A fennmaradt írásokból nem derül ki egyértelműen, hogyan képzei el Schneller a történeti Éniség és a tiszta Éniség közötti átmenet, fejlődés folyamatát.*

Önként adódik az elképzelés: az egymásra koncentrikus körökként rétegződő történeti hatalmak, a bennük kikristályosodott kulturális kincs átszarmaztatása útján etizálják az egyént. Erre az értelmezésre rácsafolni látszik Schnellernek az a megjegyzése, amely szerint „az egymás fölé emelkedő történeti hatalmakkal és azokkal adott iskola fokozatokkal nincsenek az egyesek erkölcsi értékeik szerint lefokozva vagy felemelve.”¹⁰⁷ A kulturális anyag elsajátítása révén kifejlesztett intelligencia és az „erkölcsi érzület”, az etikai érték nem függ össze egymással. A műveltség nem egyenlő a moralitással. Sőt, a magasan nem iskolázott „alsóbb fokozatú egyén”, aki közvetlenebbül érzékeli a felsőbb fokozatokból, történeti hatalmaktól kisugárzó hatásokat, *személyiséggé is könnyebben válhat.*¹⁰⁸ A személyiséggé váláshoz tehát nincs szükség a koncentrikus körökként egymásra rétegződő történeti hatalmak mindegyikére, a belsőbb körök egyike, például a család – mint cseppben a tenger – tartalmazhatja a külsőbb körök, a kulturállam, az emberiség, a humánnum országa minden értékét.

Különösen érzékletesen interpretálja Tettamanti Béla kiváló monográfiájában a schnelleri történeti hatalmak szerves összefüggését. Elemzéséből megtudhatjuk, hogy Schneller – noha műveibe sok helyütt foglalkozik a történeti hatalmakkal – kimerítő részletességgel sehol sem mutatja be azokat. „Egymásutánjukban csak egy bizonyos alulról fölfelé táguló fokozatosságot állapít meg, amelynek lépcsőfokai majd a *család, törzs, nemzet, emberiség*, majd *pedig a család, község, nemzetiség, nemzet, állam, egyház, emberiség.*”¹⁰⁹ Schneller e körök leírásakor nem ragaszkodott az állandó „s” nem is törekszik teljességre. „A közösségi körök sora – írja erről Tettamanti – nemcsak, hogy nem kimerítő és tagjaiban nem állandó, de *nem is tárja fel* az emberiség tagoltságának azt a többirányú rétegezethegét, azt a majdnem áttekinthetetlen sokféleségét sem, amely a szociális struktúrák leírásában *újabbán mind nagyobb szerepet játszik.*”¹¹⁰ A kolozsvári pedagógus tehát nem törekedett lezárt, monolitikus rendszer alkotására, koncepciója tovább finomítható, fejleszhető.

Tettamanti is ezt hangsúlyozza, ugyanakkor arra is felhívja figyelmünket, hogy ennek a rendszernek az elemei nem mechanikusan rétegződnek egymásra, összefüggésük sokkal szorosabb, szervesebb: „Azt a szemléletes képet tehát, amely az emberiség, s vele együtt a mindenség

107. I. m. 45. p. Lábjegyzet.

108. Vö. i. m. idézett hely.

109. Tettamanti: i. m. 42–43. p. Saját kiemelésem.

110. I. m. 43. p. Saját kiemelésem.

tagoltságát koncentrikus körökben egymás fölé épülőnek mutatja, korrigálni kell. Ezek a történeti Ének az adekvát szemléletben egyáltalán nem azonosíthatók ilyen terjedelemben folyton táguló egységekkel. Egymással való viszonyuk, egymástól való függésük *ennél sokkal feltétlenebb*, szorosabb és mélyebbre nyúló. *A mindenség egy nagy, egységes szervezet*. Szociális tagoltságának képe csakis az organizmus gondolatának következetes keresztülvitele által válik teljessé.”¹¹¹

Ezen a ponton kapcsolódik bele Schneller társadalomszemléletébe a teleologikus mozzanat: a koncentrikus körök közötti kauzális kapcsolat helyére az isteni cél felé irányuló, mind jobban differenciálódó „szerves egész” gondolatát helyezi. A belsőbb társas-közösségi körök, az élő organizmus mintájára szerveződő történeti hatalmak (Ének) is a végső cél, az „Isten országának”, a „szeretet birodalmának” elérése szolgálatába állanak. „Csak az egésznek szelleme, lelke által éltetett *élő* szerv – írja Schneller –; csakis a közös szellem által áthatott szervek végezhetik *sajátos* feladatukat; viszont pedig minél sajátosabb, minél egyénibb a szervek feladata, annál értékesebb, annál pótolhatatlanabb szerve az az egésznek. Az egésznek egyéni alakulása a fejlődésnek kritériuma.”¹¹²

+++

Schneller világnézetében – mint azt Tettamanti is hangsúlyozza – a transzcendencia immanenciává válik.¹¹³ Ő a „végtelen feltétlent a végtelen feltételes útján” közelíti meg. A valóság megkettőződéséről tehát nem mond le, rendszerében létezik az empiria világán túl az örök értékek birodalma: Isten, azaz a szeretet országa. Ez a fensőbbrendű létező viszont – s itt a koncepció ellentmondásos pontja – a fejlődés útján realizálhatja értékeit a materiális világban is: „*Isten országa*” mindenütt megvalósulhat.

Vallásossága tehát mentes mindenféle dogmatikus kötöttségtől. *Inkább egyfajta panteisztikus, felvilágosult deista világkép az övé*, amely – mint később látjuk – *eljut a tradicionális egyház nélküli vallásosság igenléséig*.

Érdekes, hogy Tettamanti 1932-ben írt monográfiájában fenntartás nélkül azonosulni látszik Schneller társadalomfilozófiájával, ezzel az *ad absurdum* fokozott organizmtikus szemlélettel. Ezt a – Herbert Spencerére emlékeztető – felfogást a mai olvasó már megkérdőjelezi. Schneller ugyanis – természetesen – nem a mai szervezetelmélet fogalmi nomenklatúráját használja a közösségi körök, történeti hatalmak jellemzésére. S az ő nyomán Tettamanti sem a mai értelemben beszél „szerv-szervezet sorozatról”. Elfogadja Schneller „átlekesítő”, animizáló felfogását, amikor azt írja, hogy „minden szervezet egyénien létező, s így kifejlett formájában személyiség”.¹¹⁴ Schneller még enneé is világosabban fogalmaz: „A történeti hatalom épp oly organizmus, mint minden egyes ember; – ezért is történeti Ének is nevezhető. Meg van annak épp úgy, mint az egyesnek a maga teste, a maga szelleme sajátos irányzatával, a szellemnek a természethez való viszonyu-

111. I. m. 44–45. p. Saját kiemelésem.

112. Schneller: A londoni morálpedagógiai congressusról. Család és iskola. 1908. 20–21. p. Külön-lenyomat: 2. p.

113. Lásd: Tettamanti: i. m. 5. és következő lapok.

114. I. m. 47. p. Saját kiemelésem.

lásával.”¹¹⁵ Ezek szerint a család teste a sátor, később a ház, az állam teste a haza, szelleme pedig a nyelv és a vallás.¹¹⁶

Az egyre bővülő közösségi körök, a történeti hatalmak így végső soron az „isten-i célgondolat” iniciatívájára jönnek létre és fejlődnek, ugyancsak ez a transzcendens célirányultság alakítja őket élő orgánummá. Ha pedig ez így van – márpedig Schneller rendszerére ez így igaz –, akkor már azt is megsejthetjük, hogy a kolozsvári tudós miért foglalkozott arányaiban oly keveset a nevelés hogyanjával, a pedagógia módszereivel. Az önálló lélekkel bíró történeti hatalmak (vagy ez esetben még inkább történeti Ének) a bennük kikristályosodott kulturális anyag közvetítésével etizálják az egyént. *Márpedig ha ezek a tényezők élő organizmusok, akkor nincs is szükség közvetítő „médiúra”, pedagógusra.*

Schneller premisszái alapján erre a konklúzióra juthatnánk, ezt a következtetést azonban ő sem vonja le. Ellenkezőleg: kiemelt fontosságot tulajdonít a pedagógus személyiségének – ahogy ez több írásából kitűnik. Különösen a Paedagogiai dolgozatok első kötetéhez írt bevezetőjében és az 1905/1906. év első félévében tartott didaktika előadásában foglalkozott sokat a nevelő kívánatos tulajdonságaival.

Ennek tudatában az előzőekben felvetett kérdésre is megadhatjuk a választ. Megítélésünk szerint Schneller rendszerében gondolkodva is a pedagógus nevelő hatása az a mozzanat, amely *dinamizmust* visz a rendszerbe, előmozdítja az egyén fejlődését a történeti Éniség szintjéről a tiszta Éniség, azaz a személyiség színvonala felé. (Ugyanilyen szerepet játszanak a családban a *szülők*, amikor a gyermek erkölcsiségét az érzékiség felől a történeti Éniség irányába terelik.)

A pedagógus külső fejlesztő hatása nélkül *statikusnak* érezzük a rendszert. Nem látjuk a fejlődés, a belső önmozgás garanciáit a történeti Éniség szintjén, amelyet Schneller a szubjektum „engedelmességé”-vel, a történeti hatalmak által közvetített „dogmák” elfogadásával jellemez.¹¹⁷ A történeti hatalmakban konzerválódott kulturális anyag válogatás nélküli asszimilációja nem eredményezhet erkölcsi tökéletesedést, de még igazi tudást sem. A kultúra gazdag tárházából ki kell választani az egyén által elsajátíthatót, s művelődési anyaggá kell szervezni azt. Ez – és még sok minden más – a pedagógus feladata.

Természetesen jogos az ellenvetés: a Schneller által bemutatott történeti hatalmak – a családtól kezdve a kultúrállamig – idealizált normák, kívánatosnak tartott modellek. Ha a valós életben az egyes közösségi körök között ilyen szerves összefüggés lenne, feltehetően az egyén nevelődése, erkölcsi fejlődése is kevesebb buktatóval nehezített folyamat lenne. Ez viszont már Schneller korában is utópia volt, s ma sem több szép álmónál. (Elgondolkodtató a tény, hogy Schneller a maga korában végső soron ugyanazt az utópiát rajzolta meg – természetesen idealista alapokon állva –, mint a felszabadulás után marxista pedagógiai-teoretikusaink. Ezek egyike, a marxista pedagógus elméletiróvá fejlődő Tettamanti Béla, írásai tanúsága szerint élete végéig hitt abban, hogy a szocialista társadalmi rendszer kisebb-nagyobb közösségei önmagukban is a kívánatos cél felé irányítják az egyén személyiségfejlődését. Ma már tudjuk, hogy tévedett.)

+++

115. Schneller: Javaslat... 33–34. p.

116. Lásd: Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 68–69. p.

117. Vö. Schneller: Javaslat... 52. p.

2.2.4. Az erkölcsödés legfőbb mozgatórugója – a pedagógus személyisége

Ami tehát Schneller három részre tagolt társadalomfilozófiai és morálantropológiai rendszeréből hiányzik, azt megtalálhatjuk pedagógiai értekezéseiben. Ez pedig a *nevelő személyiségének döntő fontossága*. Érdeemes felidézni ezzel kapcsolatos gondolatait is.

Azt, hogy a pedagógus személyisége a nevelés kiemelkedő jelentőségű tényezője, már az 1900-ban megjelent Paedagogiai dolgozatok első kötetéhez írt előszavában hangsúlyozta.

A herbartianus pedagógia intellektualizmusával polemizált, amikor a következőket írta: „Az intellectualistikus irány az oktatás útján nyújtott képzetekben és képzetvilágban s e világ alkotásának mikéntjében látja a helyes nevelésnek biztos alapját. Az oktatás az iskolának dolga: az iskolai órák alatt e fontos munkát be kell fejezni s nem szabad az otthonra, a véletlenre bízni, hogy e képzetvilág megalakuljon. Ezen sajátos, és sajnos, még irányadó körökben is elterjedő felfogás nem csak a bemutatott individualistikus és intellectualistikus irányra vezethető vissza; e felfogás szoros összefüggésben áll a *tanári hivatásnak – hivataloskodás szempontja alá való helyezésével s az iskolaügynek államosításával*.”¹¹⁸ Ő ezzel szemben nem hisz abban a herbarti felfogásban, mely szerint a pedagógusnak minden meglévőt le kell rombolnia a gyermek lelkében ahhoz, hogy saját – képzetekből szerveződő – építményét zavartalanul felépíthesse. Nem hisz a pusztán intellektuális úton végbemenő nevelésben, abban, hogy a pedagógus által kialakított jellem, a gyermek Én-je „a képzetsorok találkozási pontjában keletkezik”.¹¹⁹ Már itt is hangot ad később jóval tüzetesebben kifejtett álláspontjának: a bürokratikus állam gyámkodása, központosító törekvése hivatalnoki státusszá süllyeszti a pedagógushivatást.

A sokat támadott „metternichi” államgépezettel szemben felvázolja az általa eszményített „kulturállam” jellemző vonásait: „A kulturállam nem nyeli el a társadalmat, sőt, ellenkezőleg... a tagolt társadalmat feltételezi s azt kívánja, hogy e társadalom minél élénkebb, lelkesebb életet fejtsen ki s önfenntartása érdekében érületének s szellemi kincseinek a jövő generációra való átplántálását iskolák útján is eszközölje.”¹²⁰ Az ilyen idealizált kulturállamban már elképzelhetetlen az, hogy a tanár hivatalnoknak érezze magát, aki igyekszik teendőit a „hivatalos órákban” elvégezni. Szabad idejében pedig „még azt sem szereti, ha valami hivatalára emlékezteti”.¹²¹

Arra a kérdésre, hogy *milyen kívánatos vonásokkal rendelkezzen a pedagógus*, megtalálhatjuk a választ Schneller munkáiban.

Felhasználva az élő előadás által kínált alkalmat, alaposan körüljárta ezt a témát a kolozsvári egyetemen tartott didaktika előadásaiban. A hallgatók kézírásával fennmaradt 1905/1906. év első félévi előadásainak szövegéből kitűnik, hogy milyen nagy súlyt fektetett erre a kérdésre. Az élő beszéd lazább szerkezete, ismétlésekkel is hangsúlyozó szuggesztivitása alkalmat adott e kiváló előadónak, hogy hallgatóit meggyőzze: az igazi tanár a közösség érdekében teljesen a hivatásának él.

Ugyancsak a műfaj indokolta azt, hogy egyetemi hallgatóinak – a mai olvasó számára kissé talán banálisnak tűnő – résztémákról is beszélt. Szót ejtett a pedagógussal szemben támasztott fizikális követelményekről. Túl szigorúnak és kétes értékűnek tartja a tanár *testi felépítésével és egészségi állapotával* kapcsolatos korabeli rigorózus előírásokat. „Hanem igazán komolyan kell venni azt az esetet – figyelmeztette hallgatóit –, a mikor az illető tanár egészségi állapota in-

118.Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 39. p. Saját kiemelésem.

119.Schneller: Herbart pedagógikájának alapjai és a személyiség elve. Magyar Paedagogia, 1914. 473. p.

120.Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 39. p.

121.I. m. 40. p.

ficiáló hatással lehet magára az ifjúságra is, különösen értem a tüdővésztes állapotokat vagy általában *infectiosus* betegeket. Azért az illető tanárnak jól felfogott érdekében is ilyen esetekben érthető a nyugdíjaztatás. De előre kimondani azt egy fiatal emberre nézve, a ki ilyen, hogy alkalmatlan, nem lehet... Általában azonban megengedhetjük az aggodalmaskodókkal szemben azt, hogy kívánatos az, hogy a tanár egészséges legyen a tanítás és nevelés érdekében, de megjegyezzük, hogy az általános szabály alkalmazásánál nagyon is óvatossá kell lenni.”¹²² Érthetővé válik számunkra e kérdésnek alapos tárgyalása, ha arra gondolunk, hogy akkoriban a középiskolai tanárképző intézetbe való felvételhez orvosi bizonyítványt kellett mellékelni.)

A *pedagógus ruházatát* is tárgyalta előadásában. Fő követelmény a tisztaság és az egyszerűség. Az öltözék legyen az „egyéni kifejezője”. Ami a tanár legmegfelelőbb *életkorát* illeti, sikkra szállt azokkal a mechanikus felfogásokkal szemben, amelyek azt egy viszonylag szűk intervallumra korlátozták. (Pl. huszonötötől negyvenöt éves korig.) Szavai ma is megszívlelendők: „Ha körülnézünk, látni fogjuk, hogy nem lehet ilyen számokkal operálni. Vannak emberek, a kik fiatal korukban öregek és vannak viszont olyanok, a kik öreg korukban fiatalok. Nem a kortól függ a tanár alkalmatos (vagy nem alkalmatos) volta, hanem attól, hogy *van-e kölcsönhatás tanár és ifjúság között.*”¹²³

Szó esett a didaktika studium keretében a pedagógus pálya „nemi meghatározottságáról” is: Vajon ki alkalmasabb tanárnak, a férfi vagy a nő?

E kérdésre egyszerűen felelni nem lehet – halljuk Schneller véleményét. Tény az, hogy a nőben a receptív elem van túlsúlyban, a férfiban a spontán elem; amott a passzív, emitt az actív elem. Így mindegyik nemnek megvannak a maga sajátos előnyei nevelési szempontból is.”¹²⁴ Éppen a receptivitással együtt járó fokozott, mélyebb érdeklődés teszi alkalmasabbá a nőt arra, hogy kis gyermekekkel foglalkozzék. Az apró gyermekek „oly annyira szeretik az anyát, a nőt, mert ez minden legkisebb dolgot szeretettel megfigyel, magába felfesz és szívében megtart. Minden anya ilyen, hogy a gyermekek szeszélyével, gondolkozásával és érző világával olyan behatóan foglalkozik egész akaratlanul is, *teljesen megérti gyermekét*; míg az atya igen gyakran igazságtalan gyermekével, mert nem érti azt.”¹²⁵ E tradicionális családfelfogásról tanúskodó gondolatok konklúziója nem lehet más, mint hogy *a családi nevelésre legalkalmasabb személy a nő, az édesanya.*

Mindenesetre elgondolkodtató – ma is érvényes – kritérium az, aminek alapján a nőt e szerepre alkalmasabbnak tartja a férfinál. Ez pedig a beleérző képesség, a gyermek „megértésének” képessége, melynek segítségével hibáival, „szeszélyeivel együtt el tudjuk fogadni neveltjeinket. Gyakran éppen az ilyen gyermekkori „szeszélyek”, nehezen kezelhető különbségek bizonyulnak később az átlagon felüli képességek csíráinak. Schneller is utal erre előadásában: „Innen van az, hogy *a kiváló férfiaknak többnyire kiváló anyjuk volt*, az anyák voltak individualitásuk ápolói, és nem elnyomói, meghagyták azokat a gyermekeket abban a kedves korban, abban a napfényes levegőben, a mely feltétele az igazi fejlődésnek.”¹²⁶

A korábbiakban már bemutattuk, hogy Schneller milyen fontos szerepet tulajdonít a családnak, mint történeti hatalomnak az ember alakulásában. Az anya csak akkor lehet összetartó ereje e közösségnek, ha egyetlen feladatát sem engedi át másnak. Rousseau hatását olvashatjuk ki a következő sorokból: „Természetesen a nőnek igazán nőnek kell lennie, a ki tiszt-

122.Schneller: Didaktika. 1905/6. 30–31. p.

123.I. m. 31–32. p. Saját kiemelésem.

124.I. m. 34–35. p.

125.I. m. 35. p. Saját kiemelésem.

126.I. m. 35. p. Saját kiemelésem.

ta gyermeki léleknek megnyilatkozásait igazán tisztán magába vehesse és fejleszthesse is. Éppen ezért nem lehet eléggé helyteleníteni, hogy egyes családokban tisztán külső eredmények létesítése érdekében, mint egy-egy idegen nyelvnek a beszélése, a családi szentélybe be visznek sokszor olyan női alakokat, a kik nem oda valók volnának. Nagy hiba ilyen bommeoknak grassálása egyes családokban, a kiknél nincsen igazi szívbeli műveltség, ha parlírozni franciául vagy németül tudnak is, és a gyermeknek egész jövőjét kockáztatni az által, hogy ilyenféle nők útján egész más gondolat kört visznek be a családba, sokszor épen nem jó irányút, helytelen dolog.”¹²⁷

Ahogy a gyermek növekszik, egyre inkább szüksége lesz az objektív – részlehlajlástól, női „gyöngeségtől” mentes – vezetésre. Ezért Schneller szerint „általában azt mondhatjuk, hogy vezetői állásra bármely intézetben, de különösen lányiskolában férfi való, *az egyes osztályokban osztályvezetők férfiak legyenek.*”¹²⁸

+++

Schneller a családaya és a dolgozó nő szerepét – sok más kortársához hasonlóan – nem tartotta összeegyeztethetőnek. A leghatározottabban *síkra szállt a tanítónők házassága ellen.* „A mint férjhez ment – mondotta a tanítónőről –, megszűnt tanítónő lenni, két úrnak szolgálni nem lehet. A családban azt a nyugodtságot, zavartalanságot, minden idegentől való befolyásolt-ságot kizáró légkört kell létesíteni, a mely épen úgy a küzdő férfi ura, mint a fejlődő gyermekekre nézve életfeltétel.”¹²⁹ A családayának „osztatlanul” kell élnie férje „szellemi körében”, így vehet részt annak munkásságában, így „plántálja be” gyermekeiben „azt az ideált, a melyet ő örökölt, s a mely ő benne él”.¹³⁰ Ezek szerint tehát a nőnek visszavonultan kell élnie, kerülnie kell a feltűnést (hiszen „az a nő, a kiről sokat beszélnek, gyanús”), így teljesítheti „szent hivatását”, a „családi szent tűzhely mellett”. Cserébe azt a tudatot kapja, hogy az ő szerepe nélkülözhetetlen a társadalom életében: „Csak kiemelkedő nőknek vannak kiemelkedő gyermekeik – halljuk Schnellertől – és így mondhatjuk azt is, hogy *a társadalmat leghatározottabban és legmélyebben nem a férfi határozza meg, hanem a nő gyermekei útján; ő a jövőnek tulajdonképeni előkészítője.*”¹³¹

A *férfi tanárok* esetében – vélekedik Schneller – éppen fordított a helyzet, az ő számukra a házasság „nagy nevelő iskola az altruizmus szempontjából”. Az a férfi tanár, aki saját gyermekeit is neveli, elmélyítheti, „concréttá teheti” szeretetét. „Általánosan szépen lehet szeretetről beszélni, de ezen szép beszédnek tanúbizonyosága, próbája az egyes emberrel szemben viselkedő szeretet lehet csak.”¹³² Ez a gondolat is példázza, hogy Schnellernél a „szeretet elve” nem pusztán öncélú szentimentalizmus, hanem a másokért való cselekvést meghatározó életérzés.

„Abban látjuk tehát a házastanár előnyét – summázza a kolozsvári professzor véleményét –, hogy folytonosan, a gyermek individualitására utaltatik; s mivel minden egyes gyermek más in-

127.I. m. 36. p

128.I. m. 38. p. Saját kiemelésem.

129.I. m. 38. p.

130.I. m. 39. p. E túlhaladott felfogást már Schneller elődei közül sem osztották sokan. Tessedik Sámuel (1742–1820) például síkra szállt a családosi nőpedagógusok alkalmazása mellett.

131.I. m. 39. p. Saját kiemelésem.

132.I. m. 41. p.

dividualitású, *a tanár mintegy leckét kap a gyermekektől*, nevelővé válik nevelés útján. Ott, a hol ez nincs meg, igen könnyen befészkelődik egy általános chematizáló és mechanizáló modor magába a nevelésbe, a mely fölösen hangsúlyozza a tekintélyt, a mely mögött azonban nincsen szerető szív, a mely az individualitással törődne.”¹³³

A pedagógus fizikai és nemi meghatározottsága után Schneller a tanár belső értékeivel, habitusával is foglalkozik. Rendkívül fontos kritériumnak tartja, hogy az mint személyiség „a kultúrmunka egészébe belehelyezkedjék”. Az organizztikusan felfogott történeti hatalmaknak, az „egésznek” értékes szervévé kell válnia, meg kell találnia saját helyét, saját vezérlő „célgondolatát” ebben a rendszerben.

Ebből egyenesen következik, hogy a *jó középiskolai tanár* nem „különítheti el magát egy szakmában”, neki *a kultúra egészével kell foglalkoznia*. Ehhez segíti – a hagyományos értelemben vett – gimnázium is, ahol a műveltség legtágabb régióiba kap bevezetést a fiatal. Az itt szerzett sokoldalú műveltség nem tekinthető befejezettnek – figyelmeztet bennünket Schneller. Az egyetemnek ugyanis éppen az az egyik legfőbb feladata, hogy alkalmat adjon a hallgatók széleskörű érdeklődése kielégítésére. Ennek természetesen elengedhetetlen előfeltétele az egyetemi szabadság, a professzorok szabadsága az általuk igaznak felismert tudományos meggyőződés hirdetésében, illetőleg – ezt kiegészítendő – az egyetemi polgárok „hallgatási szabadsága”.

Hogy a „kultúra egésze” kifejezés Schneller felfogásában döntő többségében humán műveltséget jelent, azt bizonyítja az a részletezés, amelyben a leendő tanár számára szükséges studiumokat taglalja.

Milyen tudományokkal kell foglalkozniuk a tanárjelölteknek? Mindenekelőtt történettel, elsősorban saját szakmájuk történetével. Fontos a művészet, a szépirodalom és a nyelv ismerete is. Régi eszményét eleveníti föl újra, amikor az összehasonlító vallástörténetet is a jövő tanároknak hallgatni szükséges tárgyak közé sorolja. A filozófiára is szükség van, hiszen az teszi lehetővé, hogy „kiki saját gondolkodása alapján alkossa meg a maga világnézetét”. (Érdekes, hogy Schneller az egyetemi filozófia tanszékek számát még a pedagógia rovására is növelni kívánta. Német mintára filozófiai alapo zású pedagógiát szeretett volna előadni.)

Az egyetemi szeminárium feladata, hogy ott az önmunkásság révén ki-ki „kövesse a maga sajátos hajlamait”, így mélyedjen el abban a tudományágban, amely iránt érdeklődik. Ennél az érdeklődésnél „nem olyan fontos, hogy kezdettől ki legyen alakulva az illető lelkében, ez majd kikristályosodik az egyetemi évek alatt, úgy hogy mire a vizsgálatokig eljut, hivatási célgondolata már tisztán van előtte.”¹³⁴ Így majd szakterületén is „egészen sajátos eredményeket” tud majd létesíteni.

A fentebb említetteken túl fontos még a pedagógus számára, hogy a „sociális kérdések” tárgyában is rendelkezzen megbízható ismeretekkel. „Érezhetjük ugyanis – magyarázza Schneller –, hogy az egész társadalom mintegy forrongó vulkánon áll. A socialis kérdés a maga nagy és fényes voltával mindenképpen előtérbe lép; ezért is nagyon kívánatos, hogy azok, a kik vezető szereppel bírnak, különösen a kik mint tanárok lesznek kötelesek a jövő nemzedéket befolyásolni, e socialis kérdés tényezői felől tájékozódva legyenek.”¹³⁵

Érdekes az előadások lejegyzőjének zárójeles megjegyzése: „Én e tekintetben különösen sokat hallgattam Schnellert, ki a munkások kérdésével foglalkozva mindig nagy publikumot tu-

133.I. m. 42. p. Saját kiemelésem.

134.I. m. 48. p.

135.I. m. 49. p.

dott maga köré vonni, s nemcsak jogászokat, hanem minden facultas hallgatóit.”¹³⁶ Ehhez a megkülönböztetett figyelemhez nyilvánvalóan az adott okot, hogy rendkívül nagy jelentőséget tulajdonított a műveltség legszélesebb körű terjesztésének. Az „University Extension” („kiterjeszkedő egyetem”, „szabadegyetem”) keretei között ismeretterjesztő előadások sorozatait tartották abban az időben világszerte a legszegényebb sorú munkások előtt. Schneller úgy vélte, az egyetem ilyen módon a felvilágosító munkásság útján képes lehet a társadalmi berendezkedés megváltoztatására is. „A társadalmat regeneráló munkára van szükség – írta a Paedagogiai dolgozatok első kötetének bevezetésében –, a mely az individualistikus eszmék által megzavart családot, társadalmat eredeti erkölcsi alapjaira visszaállítja, s e szellemi alapon nyugvó tekintélyével előkészítse, táplálja és támogassa a céltudatos paedagogiai eljárást.”¹³⁷ Schneller ezek szerint – a felvilágosodás hagyományainak megfelelően – hitt a tudás társadalmat jobbitó erejében, bár ez a „jobbitás” nála a régi tradíciókhoz való visszatérés sürgetését jelentette.

A jövődő tanárok számára szükséges eddig kizárólag humán elemekből összeszőtt kulturális anyaghoz egyetlen reál tudományág csatlakozik: az egészségtan. „Az egészséggel is foglalkoznunk kell – halljuk Schneller –, mert ennek segítségével lehet erős nemzedéket teremteni.”¹³⁸

Schneller háromlépcsős etikai rendszerét a pedagógus jellemzésére is kiterjeszti. Az *érzéki Éniség* fokán álló tanár számára hivatása eszköz csupán. „Azon igyekszik, hogy minél hamarabb lerázza magáról”, s lehetőleg minél több jövedelmező magántanítványra, „privátára” tegyen szert. „A kik a gyakorlati életbe belepillantanak, tudják, hogy milyen könnyű a tanárnak privátát kapni; ámde ezzel azt jelenti ki az illető, hogy az ő tanári működése, mint olyan, elégtelen” – hangzik Schneller ítélete. Sokkal célszerűbb, ha a pedagógus a jeles tanulókra bízta gyengébb társaik korrepetálását.¹³⁹

A *történeti Éniség* álláspontján álló tanár (vagy tanító) mindenáron „önmagát akarja emelni”, hivatását és tanítványait saját ambíciói elérése céljára használja fel. „Lelkiismeretesnek látszik, de csak azért, hogy kitűnjön, hogy szóljanak róla; szeretetet mutat, de csak azért, hogy beszéd tárgya legyen; fel-felé a legalázatosabb, de csak azért, hogy elismerjék.”¹⁴⁰

E ponton ismét előbukkan a rendszer – fentebb már említett – belső ellentmondása. „A történeti éniség álláspontján mindez természetes, de a tanárnak álláspontján rendellenes valami, ezért mindezekről óvakodni kell” – figyelmezteti hallgatóságát az előadó. Valóban, a történeti Éniség jellemzői közé tartozik „a történeti hatalom koztudatában levő dogmák” engedelmes elfogadása,¹⁴¹ a külső törvények feltétlen betartása. Ebből az következik, hogy ha ezek a normák erkölcsileg értéktelenek – mint például a felettesei kegyeit kereső törtető tanár esetében –, az egyén azt is magáévá teszi. Ezt viszont már a magunk részéről zsákutcának érezzük, s nem látjuk, hogy milyen garanciái vannak egy immorális egyén esetében a tiszta Éniség felé haladó etikai fejlődésnek. Ilyen sarkalatos változáshoz igazi „Deus ex machina” szükségeltetik, s ehhez hasonló fordulópontot Schneller rendszerében nem találtunk. Hacsak ugyanarra a konklúzióra nem jutunk, mint fentebb: a történeti Éniség statikájából a külső erő, a pedagógus nevelő hatása mozdítja ki az egyént a tiszta Éniség feltétlen értékű céljai felé. De ki adhat további eti-

136.I. m. uo.

137.Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 39. p.

138.Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév. 49. p.

139.Vö. i. m. 64. p.

140.I. m. 67. p. Saját kiemelésem.

141.Schneller: Javasla... 52. p.

kai fejlődésre ösztönző „lökést” egy, a történeti Éniség színvonalán megrekedt felnőtt pedagógusnak?

Feltehetően maga Schneller is érezte ezt az ellentmondást, mert a *tiszta Éniség* szintjén álló pedagógust az előző fokozat ellenpólusaként jellemezte: „Én igen nagy súlyt fektetek ... a tanári önérzetre, *szemben* a régibb patronusok, s az újabb időkben különösen állami hatóságokkal szemben elkövetett *alázatoskodással*. A tanári önérzettel aztán adva van az is, hogy a többi tanárokkal solidaritási érzékkel bír, hogy testületi szellem fejlődik ki az illetők között.”¹⁴² Tanári önérzet, a pedagógusok egymást segítő tartalmas közössége és élő iskolai tradíciók – ezek azok a kritériumok, melyek a *tiszta Éniség* színvonalán álló tanárt és tanárközösséget jellemzik.

A *tiszta Éniséggel* jellemezhető tanárnak természetesen bele kell tagolódnia a tágabb közösségi körökbe, a történeti hatalmak felsőbb organizációiba is. Így az igazi pedagógusnak *jó hazáfnak kell lennie*. A valódi hazaszeretet ott kezdődik, ha az „élőlényként felfogott” nemzetállammal „érdekközösséget vállalunk”, azaz az állam etikai értékeivel, alkotmányával, törvényeivel, törekvéseivel bennünk is él. „Ez a szellemi közösség, a nemzetállam szellemében való élés a hazaszeretnek az alapja.”¹⁴³ Schneller dialektikájának szép megnyilvánulása, ahogyan a nagy közösségen belül az egyén „mátságát”, egyediségét jellemzi: „Miután azonban minden egyes ember egy sajátos szerv, ha igazán a haza szellemi testében él, szükséges, hogy mindenki egész sajátos politikai meggyőződésre jusson... Minden tudatos embernek lelkében él az ő hazájáról, államáról egy eszménykép, az illetőnek politikai meggyőződése. *Ez mindig jogosult*; s nem sancificálása a létező állapotoknak, hanem a fejlődés törvényeire támaszkodva, a létező törvényeket elismerve, közreműködés a törvényes állapot előbbvitelén a fejlődés szempontjából.”¹⁴⁴

A következő közösség, történeti hatalom, melybe a tanárnak bele kell magát tagolnia, *az emberiség közössége, a „humanismus”*. Ez megóv bennünket a nemzeti egyoldalúságtól, attól, hogy „minden más nemzetről megfélelkezünk”. Elkerülhetjük ezúton azt, hogy saját nemzetünket „a világfejlődés és az egész világ központjának” tekintsük, s így más népeket „eszközi álláspontra degradáljunk”. Csodálni magunkat a világ folyásától nem szabad – óv bennünket Schneller –, s ha mi megkívánjuk azt, hogy a mi nemzetünk önállóságát elismerjék mások, a legnagyobb igazságtalanság volna más nemzeteknek ilyen irányú törekvéseit kicsinyleni, vagy el nem ismerni.”¹⁴⁵

A mélyen vallásos Schneller magától értetődően a *vallást* sem hagyta ki azok közül a történeti hatalmak közül, melyekbe a *tiszta Éniség* szintjén álló pedagógusnak bele kell helyezkednie. A humanizmus és a vallás viszonyának kérdése pedig már átvezet bennünket következő megvizsgálandó témánkhoz. Hogy e két tényező kapcsolódását megérthessük, vegyük közelebbről szemügyre Schneller morálintropológiai rendszerének harmadik csomópontját, a *tiszta Éniség* szintjét.

+++

142.I. m. 69. p.

143.I. m. 72. p.

144.I. m. 72–73. p. Saját kiemelésem.

145.I. m. 75. p.

2.2.5. Harmadik fokozat: a tiszta Éniség

Tettamanti Béla Schneller-monográfiájában rendkívül tömören jellemzi az ember értékkepzeteinek háromlépcsős fejlődésmenetét. Az *érzéki Éniség egoizmusa* és a *történeti Éniség altruizmusa* után az ember felemelkedik a *tiszta Éniség* szintjére, ahol a *szeretet* törvénye uralkodik. A „homo homini lupus”, majd a „homo homini deus” elve után végre a „homo Deus” parancsa érvényesül. Ez az utóbbi „elv érteti meg velünk, hogy az ’emberiségnek, Isten országának vagyunk sajátos szervei s így akaratumkat a lelkünkben élő törvény, a sajátos célgondolat vezérli. Ezen a fokon az akarás és a cselekvés benső szükségessége tehát igaz szabadság”.¹⁴⁶ Az egymás fölé organiztikusan ráépülő, egymással szerves kapcsolatban fejlődő közösségi körök (történeti hatalmak) sorozatában a család, a község, a nemzetiség, a nemzet, a kultúrállam után eljutunk az emberiség végső közösségéig és „Isten országáig”.

Schneller végtelen optimizmussal hisz abban, hogy az emberiség története egy egységes fejlődési folyamat, s ebben is az egyéni etikai fejlődésmenet lépcsőfokait véli felfedezni. A Paedagogiai dolgozatok első kötetének bevezetésében így írt e processzus irányáról: „Az emberiség fejlődése tényleg nem egyéb, mint egyrészt a természet erői fölötti uralkodásnak intenzív és extenzív fokozása, ... s másrészt a szellemi organismusnak minél egyénibb és a mindenséget minél inkább felölelő kifejtése s így a szeretet végtelen országának megvalósítása.”¹⁴⁷ E cél felé tart hát a történelem fejlődésmenete, s ennek eléréséhez egyetlen eszköz a „szeretet érvényesítése”.

Ez a *szeretet* nem egyenlő a „meddő érzéggel” és az „önző rokonszenvvel”. Igaz, etikus szeretet ez, melynek legfőbb jellemvonása az *igazságosság*, a másik egyéniségének feltétlen elismerése.¹⁴⁸ Ennek az igaz szeretetnek kell érvényesülnie – mint fentebb már láttuk – a pedagógiai munkában is. „Ezen szeretet nyitja meg a szíveket – olvashatjuk Schneller érzékletes, költői ihletettséggű sorait –, ezen szeretet alapján bizalommal tárulnak fel a lelkek, s az e közben létesült kölcsönhatás, élet és átélés alapján megtaláljuk a növendéknek máskülönben előttünk mindig elzárt lényegét is.”¹⁴⁹ A másik ember, a növendék lelkiállapotába „leszállni” tudást, ezt a „belehelyezkedő” képességet egyenesen a pedagógiai pálya betöltéséhez szükséges követelményként értékeli: „Csak is az életnek más életébe való áthasonulása alapján, avagy más élet-tapasztalatainak általunk való igaz átélése által értjük meg csak a mást.”¹⁵⁰ A *tanár „személyi odaadása” nélkül mit sem ér a legalaposabb szaktudás.*

De ugyanennek a tevékeny szeretetnek kell érvényesülnie az egész emberiség, az emberi társadalmak fejlődésében is. Az igazságosság elve megköveteli, hogy „ismerje el minden egyes nemzet a más nemzet sajátosságában annak feltétlen értékét s szolgálja minden egyes nemzet e sajátosságával a közös etikai, socialis, intellectualis és művészeti kultúrkinccs gyarapítását s ezzel kölcsönösen egymást is.”¹⁵¹ Itt is felbukkan a szerv és szervezet szoros egymásrautaltságának a gondolata: „Minden egyes állam, minden egyes nemzet az emberiségnek, Isten országának *egy sajátos szerve*, s isteni végtelen értékét csak addig és annyiban tartja meg, míg és a mennyiben *az emberiség ily sajátos organumaként ténykedik.*”¹⁵²

146. Tettamanti: i. m. 27. p. Belső idézet: Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés.

147. Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 52.p.

148. I. m. 24–25. p. Lábjegyzet.

149. I. m. 34. p.

150. I. m. uo.

151. I. m. 56. p.

152. I. m. 56. p. Saját kiemelésem.

Schneller tehát végtelen – szinte már naiv – optimizmussal hisz az emberi társadalmak etizálódásában, a „humanum” birodalma, az „Isten országa” felé haladó fejlődésben. Már teológiai tanárként is örömmel látni vélte, „hogyan miképpen fejlődik a jogállam mindinkább kultúrállammá, a jogtudomány szociológiává”, s mindebben annak bizonyítékát véli felfedezni, hogy „mégis közeledik azon korszak, a melyben minden egyes a maga sajátosságában elismerve – alkalmat talál arra, hogy ép ezen sajátosságát egy szerves egészen belül érvényesítse, önmaga boldogítására, a közösség építésére.”¹⁵³

Tettamanti hívja fel a figyelmünket arra, hogy a kolozsvári mester bizakodását később sem veszítette el. 1912-ből származnak azok a sorai, melyekben a társadalmi ellentétek fokozatos kisímulását jövendőli: A „társadalom evolutionistái”, a *munkások* „a történeti hatalmokban létező kulturkinccsel érintkezve, azzal megtelve, attól erősödve megtalálják a cultura mezején, a társadalomban az őket az ő sajátosságuknál fogva megillető helyet; s így cultivált, ethisált egyéniségükkel, vagy személyiségükkel szolgálják az egészet.”¹⁵⁴

Mi az a hatóerő, amely a Schneller korában is feszítő társadalmi ellentmondások feloldását eredményezi? Az a tevékeny szeretet, ami az „University Extension” intézményes kereteit felhasználva juttatja el a humanizáló műveltséget a munkások legszélesebb rétegeihez. Ennek lesz az az áldásos következménye, hogy „az az állam, a mely csak az egyén érvényesülését tartva szem előtt, atomokra széthullott, valamint az az állam, a mely történeti alakulásaiban, társadalmában megmerevült, most éppen *e szeretet által*, a mely igazságos is, tehát *a socialis szellem által életet nyer*, élő lényé lélekített társadalmában és intézményeiben szervezett, szerveiben, egységeiben végtelenül *differentiált és mégis egységes állammá fejlődik*.”¹⁵⁵ Így győzi le a társadalmi fejlődés az egyéni és a történeti hatalmak kibékíthetetlennek látszó ellentétét, így oldódik meg a korszakot jellemzően meghatározó szociális probléma.

Schneller történetiszemléletének idealizmusa itt világosan megnyilatkozik. Az a kísérlete, hogy az emberiség társadalmi fejlődésében, a régmúlt korszakok alakulásában az érzéki és a történeti, valamint a tiszta Éniség következetes egymásutánosságát kimutassa, kudarcot vallott.¹⁵⁶ Mint fenti sorai is bizonyítják, ő mégis hisz az „isteni célgondolat” által vezérelt fejlődésben, amely a humanum birodalma, a szeretet országa felé irányítja az emberiséget. S ez a hite valóban hit a szó szoros értelmében. Amikor a társadalmi történések közötti ok-okozati összefüggések szétfeszíteni látszanak elméletének a kereteit, akkor a teleológiát hívja segítségül.

Mindezek fényében már érthetővé válik számunkra, hogy az egymásra rétegződő koncentrikus közösség körök legtágabbika, a nemzetek közössége, azaz a humanum birodalma fölé miért helyezi „Isten országát”. Egy – az első világháború végóráiban írott – művében különösen érzékletesen jeleníti meg olvasói számára ezt a világot: „Van azonban a fejlődés folyamatában még a humanum országánál is magasabb ország, a mely immár nem történeti s nem csak ideális hatalmat, hanem örök hatalmat képvisel, a mely éppen azért az egész fejlődésnek épp úgy végső alap erőforrása, mint annak végső betetőzője, a melyről éppen ezért nem lehet mondani azt, hogy itt vagy ott van; van az *mindenütt, mindenben* mint a közt egységesen, végtelenül egyéniesítve építő isteni hatalom. *Ez az ország, Istennek, a szeretetnek országa.*”¹⁵⁷

153.Schneller: Beszédék és a teológiai akadémia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok... (Tettamanti is idézi könyve 64. oldalán) Saját kiemelésem.

154.Schneller: Társadalmi nevelés. Budapesti Szemle, 1912. 205. p.

155.I. m. 186. p. Saját kiemelésem.

156.Lásd e kérdéstről bővebben: Tettamanti: I. m. V. fejezete.

157.Schneller: Javaslat... 37–38. p.

Arra – a korábban felvetett – kérdésünkre, hogy mi Schneller rendszerében a fejlődés kiváltója és mozgatórugója, ebből az idézetből választ kapunk. Az egyéni értéképzetek és a történeti hatalmak (s így Schneller felfogása szerint az egész emberiség) etizálódásának végső oka egy *magasabb rendű erő*, melynek forrása „Isten országa”, a szeretet birodalma. *Ha a szubjektumot tekintjük, akkor ennek egy manifesztuma „az isteni célgondolat”, amit a pedagógia nyelvére talán úgy fordíthatnánk le, mint a kifejllesztésre váró képességsírak, valamint az ember önfejlesztő akarata.*

Schneller rendszerében továbbgondolkodva a magunk részéről ehhez hozzátettük a *nevelő* (szülő vagy hivatásos pedagógus) *személyiségét*. Írásaiban és előadásaiban Schneller igen sokat foglalkozott a nevelő jellemvonásaival, kívánatos tulajdonságaival. Ez is indokolja, hogy – beiktatva az egyébként statikusnak tűnő morálantropológiai rendszerbe – a nevelő személyes hatásaiban keressük az egyén etizálódásának, személyiséggé válásának külső mozgatórugóját. Ezt természetesen kiegészíti a mindenki fellelhető törekvés a jobb iránt, az önfejlesztő akaratként felfogott „isteni célgondolat”.

Ez utóbbi önmagában kevésnek bizonyulna a személyiséggé váláshoz – ezt Schneller is belátta. Éppen ezért hangsúlyozta egy olyan iskolarendszer felállításának szükségességét, amelynek egyes fokait az egyes történeti hatalmak töltik meg sajátos tartalommal. „Itt ez összefüggésben mi csak azon összefüggésekről szólnunk – írta egy iskolaszervezeti kérdésekkel foglalkozó munkájában –, a melyeket a *történeti hatalmak* a család, törzs (község), nemzetiség, nemzet, állam, egyház s ezek *képviselőiben a nevelő, az iskola gyakorol az egyesre.* – E történeti avagy socialis hatalmakban („Én”-ekben) gyülemlik meg egy-egy kornak a kultúrkinccse; a történeti hatalom e létező kultúrkinccseket, illetőleg ennek gyarapítását biztosítja magának az ifjabb nemzedék nevelése és oktatása útján.”¹⁵⁸

Az egyes történeti hatalmak egy-egy sajátos iskolatípust tartanak fenn és töltik meg a jellegüknek megfelelő tartalommal. Ennek megfelelően beszél Schneller – Comeniushoz hasonlóan – *családi iskoláról*, mely voltaképpen nem más, mint a család élettere. A nevelő szerepét itt a szülők töltik be, mindenelőtt az édesanya. A családi iskola a vallás és a nyelv átszármaztatása útján segíti az egyént az érzéki Éniségtől a történeti Éniség felé tartó fejlődésben.

A községek által fenntartott *községi* (vagy nationális, illetve nép-) *iskolák* teljesen decentralizált intézmények. (Schneller ellenzi a népiskolák államosítását.) Itt „a szülők jogai az iskola beléletében is érvényesülnének”, a szülők számára szervezett „összejöveleteken” pedagógiai kérdéseket tárgyalnának meg. Fontosnak tartja, hogy a népiskolákban a nemzetiségek anyanyelvén folyék az oktatás, de a gyerekeknek a magyar nyelvet is el kell sajátítaniuk.¹⁵⁹

A városok fennhatósága alá tartoznának a *középiszolák* és a kultúrállam rendelkezne a *főiskolák, egyetemek* fölött. Ez utóbbiak – mint azt a későbbiekben majd bővebben kifejtjük – Schneller felfogása szerint az önös érdekektől mentes szabad tudományos tanulmányozás fellelővái. Az egyetem élére a tiszta Éniség jellemző, hiszen a tudomány művelése közben minden külsődleges tekintély, történeti hatalom által sugallt előírás béklyóként hatna. A tudomány igazi *szeretete* csak a tiszta tudományosságot ismeri el normaként.

Összegezve az előzőeket már felvázolhatjuk az egyéniségből személyiséggé etizálódás *egyik* lehetséges útját:

1. Az érzéki Éniség fokán álló egyén a történeti hatalmak által sajátos tartalommal megtöltött iskolafokokon végighaladva, a nevelő személyes hatása és az elsajátított kultúrkinccs ré-

158.I. m. 32. p. Saját kiemelésem.

159.Lásd: Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév. 80–136. p.

vén juthat el a történeti Éniség, majd – ezt mintegy dialektikusan tagadva – a tiszta Éniség szintjére.

Ez tűnik az erkölcsösödés „intézményesített” útjának, amely szerepet szán az egymásra koncentrikus körökként rétegződő történeti hatalmakban kikristályosodott kulturális kincsnek is. Van azonban a személyiséggé válásnak egy *másféle* lehetősége is, melyre Schneller csupán egy helyen – egyik nagyobb munkájának lábjegyzetében – utal:

2. Már korábban idéztük Schnellernek azt a gondolatát, mely szerint „az intelligentia skálája nem az erkölcsi érzület skálája”.¹⁶⁰ *Nem szükséges kijárni az összes iskolát, az „alsóbb fokozatú egyén”, mivel – úgymond – könnyebben fogja fel a felsőbb fokozatokból felé sugárzó hatásokat, személyiséggé is könnyebben válhat.*¹⁶¹ A klasszikus műveltség szerepe itt meglepő mértékben csökken – ez minden bizonnyal a herbarti intellektualizmus túlkompenzált hatása.

A személyiséggé erkölcsösödés e két lehetséges útja látszólag szöges ellentétben áll egymással. Érthetőbbé válik számunkra e két lehetőség felvázolásának igénye, ha arra gondolunk, hogy Schneller semmit sem tagadott olyan hevesen, mint a művelődés intellektualisztikus, „képzetgazdagító” felfogását. „Nála az oktatás anyagát mindenekelőtt a személyiség elve határozza meg,”¹⁶² a tantárgyakat *etikai jelentőségük* szerint értékeli.¹⁶³ A művelődés fogalmának meghatározásakor is a közösségbe tagolódás *élményét* hangsúlyozza. „*Művelődni* annyit jelent – írja –, mint a közösség létét és fejlődését beleérzés útján sajátos szervként átélni a végett, hogy azt mi is magasabb értékek erejében tova fejlesszük. – *Művelt* ember tehát az, a ki a közösségben, a történeti „Én”-ben sajátos szervként él, hogy a maga részéről is magasabb értékek erejében azt fejlessze.”¹⁶⁴ A történeti hatalmak, a szűkebb-tágabb közösségi körök által hordozott tradíciók, kultúrtényezők „érzületi anyagot” kínálnak a „beleéléshez”, az élményszerű betagolódáshoz. A hangsúly tehát az élményszerűsége, a beleélés érzelmi folyamatain van, nem pedig az elsajátított ismeretek mennyiségén.

Így már érthető a személyiséggé válás második útja: a legősibb történeti hatalmak, a legbelsőbb közösségi körök (mindenekelőtt a család) is biztosíthatják az egyén számára azt az érzületi anyagot, melynek élményszerű elsajátítása, érzelmi átélése útján személyiséggé fejlődhet.

Hiba volna viszont azt gondolnunk, hogy Schneller nem fordít elegendő figyelmet az intézményes oktatás által közvetített művelődési anyag szerkezetére. Mint azt a későbbiekben látni fogjuk, egy terjedelmes értekezésében – a Kolozsvári Országos Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslatában – alaposan foglalkozott ezzel a témával.

+++

A jellemfejlődés, a személyiséggé válás háromlépcsős útját *Tettamanti Béla* is kritika tárgyává tette. Véleménye szerint „*az egyéni életnek erkölcsi fejlődését nem lehet ebben a hármaskörben*”

160.Schneller: Javaslat... 45. p. Lábjegyzet.

161.I. m. uo.

162.Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 45. p.

163.I. m. 50. p.

164.Schneller: Javaslat... 47. p.

zatban kialakulónak látni.”¹⁶⁵ Ő úgy látja, hogy az egyes értékfokokatoknak ez az – egymással szöges ellentétben levő – sora „nem genetikai útja az egyén erkölcsi kifejlődésének”. Korának szellemtörténeti környezetének tudja be, hogy Schneller ezekkel az egymást felváltó ellentétekkel jellemzi az etizálódás folyamatát. Úgy véli, hogy a „tézis” és az „antitézis” ellentétét „szintézis”-ben feloldó hegeli dialektika fejlődésmenete az egyén erkölcsösödésének folyamatára nem transzponálható.¹⁶⁶

Tettamanti rámutat arra, hogy az egyéni fejlődése lélektanilag leírható és magyarázható az érzéki Éniség erkölcsi kategóriáival, de *elveti a történeti Éniség „teljes önmegtagadását”*. Nincs arról szó – írja –, hogy az egyén teljesen fölolvad a közösségben, lemond önértékéről, hanem csupán arról, hogy jóllehet felismeri a közösségben éléssel járó kötelezettségeket, még nem látja meg tisztán a közte és a vele rendelkező hatalmak között fennálló viszonyt.”¹⁶⁷ Az érzéki Éniség realitását tehát elfogadja Schneller monográfusa, mivel „az egyén viselkedési formája egész életében megmaradhat az érzéki fokon”.¹⁶⁸ A következő stációt viszont – a közösségi pedagógia későbbi élharcosa – nem tartja az egyéni jellemfejlődés szempontjából szükségszerűnek. *A fejlődés adta differenciálódás nem írja elő követelően a közösségért élést*. (Ez a kijelentés azt bizonyítja, hogy Tettamanti gondolkodása a későbbiekben gyökeres változáson ment keresztül.)¹⁶⁹

Elgondolkodtató a következőkben summázott véleménye is: „Az úgynevezett történeti hatalmaknak abszolutizmusa lehet egyes történeti korok általános iránya, sőt lehet *elméleti vagy pedagógiai meggyőződés* is. Itt azonban, ahol az egyén akarati irányultságának, erkölcsiségének kialakulásáról beszélünk, semmiképpen sem állíthatjuk azt, hogy az egyén fejlődésében kell lenni egy olyan korszaknak, amelyben azt a szélsőséges önmegtagadást éli; innen fordul mintegy vissza saját egyénisége feltétlen érvényesítéséhez a közösség érdekében.”¹⁷⁰

Nem teljesen világos számunkra, hogy miért szembesíti itt Tettamanti az „elméleti vagy pedagógiai meggyőződés” fogalmát az egyén erkölcsiségének kialakulásával. A magunk részéről úgy látjuk, hogy Schnellernek az a rendszere egy elméleti pedagógiai meggyőződés, egy a valóságot leképező modell, ami lehet igaz vagy hamis.

Pontosan a „pedagógiai” jelzőt hangsúlyozzuk mi is, mivel *meggyőződésünk, hogy az egyén fejlődése során keresztül megy egy olyan perióduson, melynek fő jellemzője a kisebb-nagyobb közösségek közvetítette normáknak való feltétlen alávettség*. A nevelőtől (szülő vagy pedagógus) függ, hogy a szubjektum hogyan éli át ezt: a külső hatások drasztikuma dominál-e vagy azok a cselekvési lehetőségek, amelyet a közösség normái mögött húzódó értékek kínálnak az egyénnek. Más szóval: a kötöttséget éli-e meg jobban vagy az értelmes program által nyújtott szabadságfokot. Úgy gondoljuk, az ember erkölcsi fejlődésére *általában jellemző ez a korszak*, nevezzük ezt akár erkölcsi heteronómia fokának, akár értékinteriorizációs időszaknak, akár a történeti Éniség periódusának. Itt is – akár csak a korábbiakban – hangsúlyozni kívánjuk, hogy ez a fejlődésmenet csak akkor halad az erkölcsi autonómia irányába („tisztá Éniség”), ha az egyén pozitív erkölcsi értékeket hordozó közösségeket (történeti hatalmakkal) kerül kontaktusba, s nem erkölcsileg értéktelen csoportok konformizálják. (Lásd fentebb a pedagógus személyiségéről mondottakat.)

165. Tettamanti: i. m. 27. p. Saját kiemelésem.

166. Lásd: i. m. 33. p.

167. I. m. 29. p.

168. I. m. 28. p.

169. I. m. 28. p. Saját kiemelésem.

170. I. m. 28. p. Saját kiemelésem.

Érdekes, hogy Tettamanti – miután tagadja a történeti Éniség realitását az erkölcsösödés szubjektív menetében – „mentegetni” próbálja a rendszer vélt gyengeségét, s olyan Schneller-idézeteket keres, amelyekből kiolvashatónak véli saját meggyőződését. Úgy gondolja, hogy Schneller a történeti Éniség fejlettségi fokát kizárólag a történeti hatalmakra vonatkoztatja, amelyek így előidézik az egyén személyiséggé válását, átmenetét az érzéki Éniség fokáról a tiszta Éniség színvonalára. „Az egyén fejlődése – hangoztatja Tettamanti – az önmagára eszmélésnek, illetve eszméltetésnek az útja, még pedig valóban a történeti hatalmak, a történeti Ének által, azoknak segítségével, de nem a történeti Éniség fokozatán keresztül.”¹⁷¹

E koncepciójának igazolására idézi többek között annak az előadásnak a részletét, amelyet Schneller a londoni moralpedagógiai kongresszuson tartott: „Minden egyes lényben is jelentkezik egy az össz-szervezetet sajátosan építő jobb én, a mely a *történeti hatalmak diszciplínáló és kultiváló munkája által* felébresztve, mint magasabb isteni hatalom, mint a mi isteni célgondolatunk lesz tudatossá.”¹⁷² Igen ám, de éppen ő idézi Schnellernek azt a felfogását is, mely szerint az egyén etizálása „abban áll, hogy az emberben az arravalóságként létező egyéni azaz isteni *célgondolat az érzéki és történeti éniség áthaladásával* tudatra emeltessék”.¹⁷³ *Nem tartjuk elég meggyőzőnek Tettamanti kísérletét* a történeti Éniség szubjektív fokozatának negligálására többek között azért sem, mert Schneller ezzel a fejlődési fokozattal sok helyen alaposan foglalkozik,¹⁷⁴ egy általunk is idézett táblázatban pedig össze is hasonlítja az etizálódás egyéb stációival.¹⁷⁵

+++

Ez a táblázat – az összehasonlításon túl – arra is alkalmat ad az olvasónak, hogy a tiszta Éniség legfontosabb jellemzőivel megismerkedhessen. A már előzőekben is alkalmazott rekonstruáló módszert segítségül hívva a Neveléstan jegyzet alapján azt is megtudhatjuk, hogy az egyes jellemző kritériumokat Schneller hogyan értelmezte diákjainak.¹⁷⁶

171.I. m. 30. p.

172.Schneller: Vom moralpädagogischen Kongress in London. (Capesius) 1909. 15. p. Saját kiemelésem.

173.Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 21. p. Saját kiemelésem. Tettamanti könyvének 26. oldalán idézi ezt a helyet.

174.Lásd például a fentebb idézett Neveléstan és Didaktika jegyzeteket.

175.Lásd: Schneller: Javaslat... 52–53. p.

176.Javaslat... 53. p. Az itt látható táblázat nyomán.

A tiszta Éniség álláspontja
A/ A szellem egysége szerint megnyilatkozik:

Nyelvben
Organicus nyelvek

Vallásban
Legyen meg a Te
akaratom

B/ A szellem irányzatai szerint:

<i>II. Értő irányzat</i>	<i>I. Értékelő irány</i>	<i>III. Érvényesítő irány</i>
tárgya: minden,		lelkében (lelkiismeretében)
még a legkisebb is képzetkapcsolat:	Szerves egész	levő törvény; tehát: sajátos isteni
genetikai kedvencz schema képzet	az Embe- Személy riség mint Istennek amanna k	célgondolat az akarás
fejlődés képzet kölcson- szeretet hatás erejében	or-szága sajátos szerve	és cselekvés belső szük- ségszerűsége; tehát: igaz szabadság.
(idő) (tér) Intiutio;	<i>Szeretet:</i>	
hosszmetsu et keresztmet- visio szet	Homo Deus	

Schneller az „egységes szellem értő irányzatát” (megismerés) ezen a fokon a tudományos munkásság jellemzésén keresztül vizsgálja. A tiszta Éniség szintjén a tudományt már nem köthetik gúzsba hamis előítéleteken alapuló tradíciók. Az igaz tudományos „búvárlat” legfontosabb jellemzője a *szeretet*, hiszen – mint azt Schneller hangoztatja – „a mivel mi szeretettel nem foglalkozunk, a mibe mi szeretettel nem mélyedünk el, azt sohasem fogjuk megismerni.”¹⁷⁷ Hiába teszünk egy tárgyból „gyönyörű vizsgát”, nem fogjuk igazán megérteni az illető tudomány „lelkét”, lényegét, ha nem tanulmányozzuk kellő szeretettel, beleérző képességgel, intuícióval. A szeretet képessége a tudós emberek jellemzője, s hiányzik az áltudományos magamatogatókból: „A tudákos ember felfogása az, hogy nincs szeretet a tudományban. A tudós szeret, benső vonzódással vonzódik a tárgyhoz, megtagadja önmagát, csak hogy annak

177.Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 151. p.

természetét megismerje.”¹⁷⁸ Hiába teszünk egy tárgyból „gyönyörű vizsgát”, nem fogjuk igazán megérteni az illető tudomány „lelkét”, lényegét, ha nem tanulmányozzuk kellő szeretettel, beleérző képességgel, intuícióval. A szeretet képessége a tudós emberek jellemzője, s hiányzik az áltudományos magamutogatókból: „A tudákos ember felfogása az, hogy nincs szeretet a tudományban. A tudós szeret, benső vonzódással vonzódik a tárgyhoz, megtagadja önmagát, csak hogy annak természetét megismerje.”¹⁷⁹

Ami a tudományos megismerés útját illeti, Schneller az *összehasonlító* módszer mellett tör lándzsát. Ennek az elvnek az egyetem felépítésében, a tanszékek munkaterületében is érvényesülnie kellene. „Milyen bámulatos ezen az egyetemen – magyarázta kolozsvári hallgatóinak –, hogy a legfontosabb tanszék a philologia számára nem létesül. Görög tanszék, latin tanszék a középiskolának való, de az egyetemnek összehasonlító nyelvészeti tanszék kell.”¹⁸⁰

További jellemzője a tiszta Éniség szintjén álló tudományos gondolkodásnak a *szerves egység keresése*, a tudományok családjába való betagozódás igénye. „Azok izolált tudományok – hangoztatja Schneller –, a melyek lebegőben vannak és a tudomány fájától elszakadnak. Ezek élettelen dolgok. Ezért van az, hogy ma a legtöbben annyira mechanice tanulnak és belemerülnek az egyesbe annyira, hogy tulajdonképpen a szerves egészet nem is sejtik.”¹⁸¹

+++

Mi jellemzi a tiszta Éniség szintjén a szellem *értékelő* (magasabbrendű erkölcsi, érzelmi) irányultságát? Schneller írásában erre is megadja a választ. Míg „az érzéki Éniség kívánja a boldogságot és ezzel az élvezetet; míg a történeti Én az erényt és ennek érdekében a kötelesség szigorú teljesítését, *amaz eudaemonista, emez rigorista*; e két ellentét kiegyenlítődik a személyiség álláspontján...”¹⁸² Az érzéki Éniség minden mást az önös érdek kielégítésének szolgálatába állító egoista erkölcs és a történeti Éniségnek a környezet, a szokások által teljesen determinált altruista moralitása után az ellentétek a tiszta Éniség *szeretetelvűségében* oldódnak fel. A tiszta Éniség álláspontján mindent az egész szempontjából értékelünk – hangoztatja Schneller.¹⁸³ Az egyéni cselekedet etikai mérője itt a „köz érdekében kifejtett munkásság” és az egyéniségben rejlő érték. Igazi beleélőképességre, igazi szeretetre van szükség ahhoz, hogy ezt az értéket a másik emberben felfedezhessük: „A szeretet – mondja Schneller –, az igazi szeretet az, a mely *másnak a sajátosságát kutatja és ebben a sajátosságban nem az értéktelent keresi, hanem az értéket*, a mit nemcsak elismerni, hanem fejleszteni is törekszik. Ez a szeretet egyetemessége, a mi a tiszta Éniség álláspontján megnyilatkozik.”¹⁸⁴

Az akarat, az egységes szellem *érvényesítő* irányzata az érzéki Éniség szintjén az önkény formájában nyilvánul meg, a történeti Éniség fokán mint kötöttség lép elénk, s csak a tiszta

178.I. m. uo.

179.I. m. 152. p.

180.I. m. 152–153. p.

181.I. m. 153–154. p.

182.Schneller: Javaslat... 38–39. p. Saját kiemelésem.

183.Vö. Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 155. p.

184.I. m. 156–157. p. Saját kiemelésem.

Éniség elérésével oldódik fel e két tényező dialektikus ellentmondása a *szabadság* képében.¹⁸⁵ Az érzéki Éniség önkénye, önzése azt jelenti – magyarázta a kolozsvári professzor hallgatóságának –, hogy az egyén „mindenki mást eszköznek tekint”.¹⁸⁶ A történeti Éniség kötöttségét, függését „inkább szolgaságnak nevezhetjük”.¹⁸⁷ Szolgaságnak azért, mert „itt *nem organuma az egyes az egésznek, hanem eszköze*, nagy különbség van organum és eszköz között. Az organum, a szerv élő valami, a melynek egész sajátos értéke van, míg ellenben az eszköz holt valami. *A köz a történeti éniség álláspontján azt akarja, hogy az illető, a ki alatta áll, holt legyen, csak eszköz legyen...*”¹⁸⁸ Mindezek fényében érthető, hogy a történeti Éniség fejlettségi szintjén megrekedt emberekről, s különösen a pedagógusokról – mint azt az előzőekben már láttuk – miért volt olyan rossz véleményvel Schneller. Tettamanti Béla ellenérzéseit is akceptáljuk: ő igyekezett a történeti Éniség lépcsőfokát kiiktatni a szubjektum etizálódásának folyamatából. *Mi magunk úgy véljük, hogy a fejlettségnek ez a foka – ha nem is ennyire szélsőséges jellemzőkkel felruházottan – minden individum erkölcsi érésének, alakulásának folyamatában felfedezhető.* A különbség csak e periódus időtartamában van (lehet egészen rövid) és abban, hogy egyesek – mint azt Schneller is bemutatja – megrekedhetnek a fejlődésnek ezen a fokán.

A tiszta Éniség álláspontján tehát az akarat szabadsága válik jellemzővé. A szabadság, az önállóság elérésének egy igen fontos kritériuma, hogy *élénk kölcsönhatásban álljunk másokkal*. Ez az egyes népek, nemzetek esetében is igaz. „Az önállóság nemzeti szempontból is abból áll, hogy a mi nemzetünk a nagy kultúrkincseket, a melyek kívül vannak, befogadja. De mindezeket az ő sajátosságának, szellemének bélyegével látja el, hatja át, nem vesz át semmit vakon... Ha így azután az egész művelt világ és az ő kultúrkincsei érintkezésbe lépnek... akkor önállóak vagyunk.”¹⁸⁹

+++

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy Schneller a *vallásosság* jellegét illető változásokra is rámutat hármass rendszerében. Mint a táblázatokból kitűnik, az érzéki Éniség szintjén a fetiszizmus vallása uralkodik, a történeti Éniségén pedig a törvény, a dogmák feltétlen hite. A tiszta Éniség álláspontján a vallásosság *etikai alapokat* kap. Egyensúlyba kerül a mindenségtől való *függés* élménye (vallás) és az *önérvényesítés* igénye (erkölcs). Schneller rendszerében a *nevelés célja* sem lehet más mint a *vallás-erkölcsi jellem*, a tiszta Éniség, azaz a személyiség kialakítása.¹⁹⁰ A tiszta Éniség szintjére fejlődött jellem legfontosabb karakterisztikuma a *kiszámíthatóság*, a következtetésesség.¹⁹¹

Itt azután döntő fordulathoz jut el Schneller. Az ilyen valláserkölcsei jellem birtokában a személyiségnek a tiszta Éniség színvonalán már *nincs szüksége dogmákat hordozó felekezetekre, egyházakra!* „Nálunk a vallásos szó távol áll minden felekezeti és egyházi színezettől; ez semmi

185.Lásd: Schneller: Javaslat... 38. p.

186.Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév 157. p.

187.I. m. 159. p.

188.I. m. 159. p. Saját kiemelésem.

189.I. m. 161. p.

190.I. m. 170. p.

191.Lásd: i. m. uo.

egyéb, mint az egyesnek viszonya magához az abszolútumhoz.”¹⁹² A vallás tehát az ember legbensőbb, személyes ügye, ennek gyakorlásához nincs szükség közvetítő közegekre, „történeti hatalmakra”, azaz egyházakra. Rousseau-i gondolatok ezek!

Mindezek tudatában már más megvilágításban láthatjuk a humanum birodalmára rétegződő „legtágabb közösségi kört”, amit Schneller „Isten országá”-nak nevez.

A kolozsvári professzor érzékletesen ábrázolja a legtágabb koncentrikus körök egymáshoz való viszonyát. Így segít eloszlatni a „szeretet birodalmával”, „Isten országával” kapcsolatos félreértéseket: „Az Isten országa, a melybe az egyéniség mint személyiség beletagolódik – ... *nem egy transzcendens ország*, a mely a történeti hatalmak, nevezetesen az államok mellett, vagy fölött áll; nem egy legmagasabb fokon álló, végső történeti hatalom; hanem egy *örök hatalom*, a mely életető, *tökélyetesbítő, megszentelő elv*-ként mindenütt, mindenben ténykedik, mely nevezetesen, mint a haladás és megszentelés elveként áthatja az egyest és ezek útján az összes történeti hatalmokat a családtól kezdve az államig, az egyes vallási felekezetekig és végre az államok respublikáig, a humanumnak országáig.”¹⁹³ *Ebből az idézetből kiderül, hogy „Isten országa” nem tekinthető az egymásra héjszerűen rétegződő koncentrikus közösségi körök legkülsőbbikének.* Képletesen értendő tehát az a korábbi meghatározás, mely szerint „a természeti, történeti tényleges lét fölött áll az értékek világa, az erkölcsi, vallási világrend és annak jelentős erői. Értékek, melyek mint célok mozgatják a világot.”¹⁹⁴

Inkább filozófiai fogalom ez, mintsem vallási. Bizonyos fokig emlékeztethet bennünket arra, amit Kant „Az erkölcsök metafizikájának alapvetése” című munkájában „*a célok birodalmának*” nevez. Olyan létállapot ez Kantnál, amelyben az „eszes lények” egymást kölcsönösen „önmagukban való célokként” kezelik.¹⁹⁵ Távoli eszmény ez – akárcsak Schnellernél az „Isten országa”, azaz a „szeretet birodalma”.

Arra mindenestre érdemes felfigyelnünk, hogy ez az értekek fölötti világ Schneller rendszerében nem a dogmatikus vallások „túlán”-jával egyenlő. Nem is transzcendens világ ez, láttuk, erre maga a szerző és az ő nyomán monográfusa, Tettamanti Béla figyelmeztet.¹⁹⁶ Tettamanti egyenesen monisztikus világfelfogásnak nevezi, amelyben a „transzcendencia és immanencia ellentétének el kell tűnnie”.¹⁹⁷ Talán nem járunk messze az igazságtól, ha a schnelleri „Isten országá”-t a valós világot átható rendező elvként, az *emberi tevékenységet normatív úton szabályozó magasrendű erkölcsi értékrendként* értelmezzük.

+++

Meglepő, hogy az egyébként következetes rendszer alkotására törekvő Schneller egy helyen - a már sokadszor idézett neveléstani jegyzetben – összemossa a „nemzetek köztársasága”-ként értelmezett humanitás országát az „Isten országá”-val. Itt az „Isten országa *vagy pedig* a humanitás országa” megfogalmazással találkozunk.¹⁹⁸ Az előadást kézírással megörökítő hallgatók „félrehallásából” eredő tévedésnek is betudhatnánk ezt, de néhány lappal később hasonló

192.I. m. 169. p. Saját kiemelésem.

193. Schneller: Javaslat... 40. p.

194.Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. 254. p.

195.Lásd: Tengelyi László: Kant. Kossuth, Bp. 1988. 116. p.

196.Lásd: Tettamanti: i. m. 5. p.

197.I. m. uo.

értelmezéssel találkozunk. Az egyes nemzetek sajátos vonásainak a nagy egészbe való betagolódásával kapcsolatban hangoztatja a következőket: „A mint ez létesül, létrejön a harmonia a nemzetek között, és létrejön a nemzetek köztársasága, *a mely nem egyéb, mint a humanum országa, a mit mi Isten országának nevezünk.*”¹⁹⁹ S rögtön utána így folytatja: „Tehát Isten országa a vallási meghatározás eszméje szerint nevezhető így, *a humanitas országát az ethica határozza meg, a politikai meghatározás a nemzetek respublicája.*”²⁰⁰ Itt tehát ugyanannak a világnak a háromféle meghatározásáról, háromféle szempont szerinti megközelítéséről van szó. Úgy látszik, hogy az egyébként mélyen vallásos Schneller nem mindenkor hangsúlyozta egyforma intenzitással „a humanum országánál is magasabb ország” ideális”, „örök hatalmát”.²⁰¹

Bármi legyen is e kettősség indoka, úgy véljük, hogy a következő gondolat egy – a földi világ értékei iránt is nyitott – keresztény ember tiszteletre méltó hitvallását fejezik ki:

„Mi ... nem csak individuális, hanem socialis lények is vagyunk – írja Schneller –, nem csak Isten országának, hanem e *földi világnak, e földi országnak* polgárai is; sőt individuumokká csak is e földi feltételezettségünk alapján, és Isten országa tagjaivá igazában csak is e világi polgárságunk alapján lehetünk.”²⁰²

+++

Az eddigiek összegzéseként tekintsük most át Schneller István személyiségpedagógiai rendszerének legfontosabb jellemzőit:

1. Ez a rendszer az erkölcsi fejlődést háromlépcsős folyamatként tünteti fel. (Az érzéki Éniségtől a történeti Éniségen át a tiszta Éniségig.)

2. Schneller felfogása szerint ez a fejlődésmenet érvényes mind az egyén személyiséggé etizálására, mind pedig az emberi társadalmak alakulására.

3. A fejlődés, a tiszta Éniség, azaz a személyiség felé haladó mozgás hajtórugói:

a/ a minden egyesben fellelhető „*isteni célgondolat*” vagy „*jobbik Én*”;

b/ a történeti hatalmakban konzerválódott *kultúrkinccs*

c/ és a *pedagógus*, aki ennek élményszerű elsajátítását irányítja, ügyelve arra, hogy az ismeretelsajátítás ne pusztán intellektuális bevésés legyen, hanem az átélés mozzanatával gazdagított befogadás.

4. A pedagógussal szemben támasztott legelső követelmény, hogy személyiség legyen, és növendékeiben is a kibontakozó személyiség csíráit keresse és fejlessze. Ehhez fejlett beleélőképességre van szüksége és feltétlen *szeretetre*, ami hozzásegíti, hogy tanítványaiban megtalálja a jó tulajdonságok gyökereit.

5. A történeti hatalmak által hordozott kulturális anyag befogadásakor – a herbartianus felfogással szemben – nem az intellektuális elemekre, a mechanikus képzetgyarapításra helyezi a hangsúlyt, hanem az „*érzületi anyag*”-ként felfogott kultúrkinccs érzelmi elemekkel átszőtt *átélésére*.

198.Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 135. p.

199.I. m. 138. p. Saját kiemelésem.

200.I. m. uo.

201.Lásd: Schneller: Javaslat ... 37. p.

202.I. m. 30. p.

6. Minden egyes történeti hatalom joga és kötelessége, hogy egy iskolatípust fenntartson és művelődési anyaggal ellásson.

7. Schneller háromlépcsős rendszere *teleologikus* jellegű, egy eszményített lehetőségbirodalom felé halad, amelynek legmagasabbrendű értékei végső soron az egész fejlődést áthatják („Isten országa” – „isteni célgondolat”).

8. Ezt az idealizált végső célt „Isten országának” vagy a „szeretet birodalmának” nevezi, de ez nem jelenti az állandó túlvilág felé fordulást, hiszen ez az „ország” végső soron „mindenütt jelen van”. A transzcendenciából így immanencia lesz, s a vallási fogalom filozófiai kategóriává avatódik („értékek világa”).

9. Schneller vallásossága nem a kinyilatkoztatáson alapuló, tételes vallás, hanem az egyházak közvetítő szerepét is megkérdőjelező, a szeretet elvén alapuló deisztikus, panteisztikus hit.

10. Pedagógiáját a feltétlen optimizmus jellemzi: mindenkiben fellelhetők a jó csírái, a fejlődést előmozdító erők.

11. Ebben a pedagógiai rendszerben a *nevelés* nem más, mint „egy ön- és céltudatos embernek tervszerű eljárása, amelynek alapján ő egy még nagykorúságra nem emelkedett a történeti hatalmak képviselőjében, és a történet igénybevételével *vallás-erkölcsi jellemmé* vagy *személyiséggé fejleszteni kíván.*”²⁰³

12. A művelődés pedig itt „annyit jelent, mint a közösség létét és fejlődését beleérzés útján sajátos szervként átélni a végett, hogy azt mi is magasabb értékek erejében tova fejlesszük.”²⁰⁴

A következő fejezetben azt vizsgáljuk, hogy Schneller István rendszerében milyen filozófiai és pedagógiai áramlatok hatása mutatható ki. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy melyek voltak a legfontosabb hatótényezők, melyek gondolkodásmódját befolyásolták. Eközben igyekszünk eloszlatni néhány félreértést is, amely a szakirodalomban Schneller pedagógiájára tapadt. A gyökerek felkutatása után a személyiségpedagógia továbbélését, Schneller pedagógiai hatását is fel kívánjuk vázolni.

+++

3. Elődök, kortársak, tanítványok

3.1. Schneller személyiségpedagógiájának gyökerei

Schneller István élete végén első monográfiájának adott interjújában úgy nyilatkozott, hogy külföldi diákévei alatt gondolkodásmódjának fejlődését leginkább három német filozófus-teológus befolyásolta.²⁰⁵ „Szellemi szülei”-nek nevezi őket: *F. A. Tholuck*-ot, hallei tanárát, az első új-pietista teológust; *F. E. D. Schleiermachert*, az érzelmi vallásosság filozófusát és *Max Müllert*, az összehasonlító vallástörténészt.²⁰⁶ Munkásságának ismertetői ezek közül elsősorban Schleierma-

203.Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 172. p.

204.Schneller: Javaslat... 47. p.

205.Dér Miklós: Schneller István pályája és pedagógiai munkássága. Szeged, 1937. (Bölcsészdoktori disszertáció) 14. p.

206.Lásd: Ravasz János bevezetőjét a „Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései” c. kötethez. A

cher hatását emelik ki. Jóval kevesebb teret szenteltek a mélyebb gyökerek felkutatására, a személyiség pedagógiájának már Kantnál is fellelhető előzményeinek bemutatására.

+++

3.1.1. Immanuel Kant (1724–1804)

Műveinek olvasása közben egyre inkább az a meggyőződésünk alakul ki, hogy elméletének gyökereit elsősorban Immanuel *Kant* tanaiban kell keresnünk. Életrajzából tudjuk, hogy nagyapja diákkorában még hallgathatta a königsbergi filozófus utolsó előadásait.²⁰⁷ Kant filozófiáját Schneller is kiválóan ismerte. Ezt bizonyítja az a terjedelmes tanulmány, amelyet az „Athenaeum” c. folyóiratban tett közzé 1903-ban, „Kant nevelési elmélete” címmel. 1924-ben, amikor a német klasszikus filozófia reprezentánsa születésének kettőszázadik évfordulóját ünnepelték, a Magyar Paedagogia hasábjain méltatta őt Schneller.²⁰⁸ Megemlékezett róla neveléstan előadásainak egyik fennmaradt jegyzetében²⁰⁹ és egy iskolaszervezeti javaslatokat taglaló munkájában is.²¹⁰

A „Kant nevelési elmélete” című tanulmánya – mely négy részletben jelent meg, s eléri egy kisebb monográfia terjedelmét – a maga nemében egyedülálló vállalkozás. Kant legfontosabb művei és fennmaradt pedagógiai tárgyú előadásai alapján egy egységes pedagógiai rendszer elemeit mutatta ki, s gyűjtötte össze. A neveléssel kapcsolatos gondolatok integrálását a kanti filozófiai rendszer egészébe általában meddő erőfeszítésnek tartották, s ezt a rendszertani kísérletet ma is csak fenntartásokkal üdvözölhetjük. Arra mindenesetre kiválóan alkalmas, hogy bizonyítsa: Schneller a filozófia számos elemét sikeresen ötvözte be személyiségpedagógiájába.

Kant pedagógiájának egységes rendszertani hátterét kérdőjelezi meg Fináczy Ernő is, a „Neveléstudományok a XIX. században” című monográfiájában: „A nagyérdemű Schneller István a pedagógiai előadások és Kant egyéb művei alapján annak kimutatására vállalkozott, hogy beszélhetünk bölcselőknek rendszeres neveléstan elméletéről. Ez a kísérlet inkább tetszetős, mint megalapozott. Hitem szerint ezeknek az előadási vázlatoknak gondolatmenete csak erőszakos magyarázattal ... nevezhető rendszernek ... ezek az előadások még Kant etikájával és vallásfilozófiájával sincsenek 'közelebbi összefüggésben' (amely vélemény alaptalan voltára már Schneller is rámutatott). Az elrendezés hiányossága, a terminológia határozatlansága, a nevelés részeinek egymás mellett négyféle felosztási alapra helyezése, a szellemi nevelés bizonyos ágainak a 'fizikai nevelés' kategóriájába sorolása, a didaktikának úgyszólván teljes

tantervemlélet forrásai c. sorozat 4. kötete. OPI, 1984. 5. p.

207. Vö. Dér Miklós: i. m. 8. p. Természetesen nem hagyhatjuk figyelmen kívül – mint ahogyan erre Dér is utal – Hegel eszméinek Schnellerre gyakorolt befolyását sem. Az egyedfejlődés és a társadalmi fejlődés analóg megközelítése a klasszikus német filozófiában Hegelnél található meg. (Lásd: Hegel: Előadások a világtörténet filozófiájáról. Magyarul: Akadémiai Kiadó, Bp. 1979. Különösen a 112–118. p.) Annak ellenére, hogy ezt Schneller maga nem hangoztatja, magunk részéről hangsúlyosabbnak érezzük a kanti befolyást.

208. Schneller: Kant mint pedagógus. Magyar Paedagogia, 1924. 7–13. p.

209. Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév. 178–180. p.

210. Schneller: Javaslat... 79. p.

hiánya, a 'műveltség' fogalmának bizonytalansága stb. oly tények, melyek előtt nem lehet szemet húnyni."²¹¹

Fináczy kételkedése ellenére bizvást állíthatjuk, hogy Schneller „kísérlete” nemcsak „tetszetős”, hanem egyúttal bizonyítja a kolozsvári professzor logikai virtuozitását is. Ugyanakkor azt sem tekinthetjük véletlennek, hogy Schneller Kant interpretációjában azoknak a mozzanatoknak ad különleges hangsúlyt, amelyek saját pedagógiai rendszerének is részeit képezik. *A schnelleri személyiségpedagógia etikai alapjai tehát Kant ihletését tükrözik.*

A legmélyebb hatást nem is Kant fiatalkori pedagógiai tárgyú előadásai gyakorolhatták Schnellerre – ezek Kant tanítványainak közreadásában maradtak fenn –, hanem az érett mester etikai tárgyú művei, mint „Az erkölcsök metafizikájának alapvetése” (1785) és „A gyakorlati ész kritikája” (1788).

+++

A leglényegesebb találkozási pontok már első pillantásra szembeötlőek. Mint tudjuk, Kant megkettőzi a valóságot, s azt tanítja, hogy az empiria számára hozzáférhető világon túl létezik egy másik, időfölötti értelmi (intelligibilis) világ.²¹² „Az erkölcsök metafizikájának alapvetése” című művében a „célok birodalmá”-ról beszél, ahol az „eszes lények” egymást kölcsönösen „önmagukban való célokként” kezelik.²¹³ „Itt – olvashatjuk Kant munkájában – mindennek vagy *ára*, vagy pedig *méltósága* van.” A dolgoknak áruk, a személyeknek pedig méltóságuk.²¹⁴ Ha arra gondolunk, hogy a schnelleri „Isten országában”, a „szeretet birodalmában” feloldódik az egoizmus és az altruizmus ellentmondása, a tiszta Éniség szintjére emelkedett ember *nem eszköz többé*, mint a történeti Éniség fokán, akkor egyértelművé válik számunkra a két filozófiai rendszer közötti hasonlatosság. Az ilyen Éniséggel rendelkező ember már „megtalálta magában azt a célgondolatot, a mire teremtett”.²¹⁵ Rendelkezik az igazi szabadsággal, s nem kiszolgáltatott eszköze többé más külső hatalomnak. Akárcsak a Kant által leírt világban, ahol „az ember és általában minden eszes lény önmagában való célként *létezik – nem pedig pusztá eszközként*, amit akármelyik akarat kényére-kedvére használhatna...”²¹⁶

Ahhoz, hogy erre a szintre emelkedhessen, az embernek – Schneller szerint – személyiséggé kell válnia, és – Kant szerint – szert kell tennie a „jóakarát” képességére.²¹⁷ Tehát: a jót belső el-

211. Fináczy Ernő: Neveléelméletek a XIX. században. A Magyar Tudományos Akadémia kiadása. Bp. 1934. 7. p.

212. Lásd: Fináczy: i. m. 16. p.

213. Az idézetet Tengelyi László közli Kant c. munkája 116. oldalán. Bp. 1988. Forrás: Grundlegung zur Methaphysik der Sitten. IV. 434. p.

214. Vö. Tengelyi: i. m. uo.

215. Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 133. p.

Természetesen nem véletlen Kantnak Schnellerre gyakorolt kimutatható hatása – a német felvilágosodás e klasszikusa rendkívül széles körben hatott abban a korban. De így – tovább folytatva az oknyomozást – akár Kant közvetítésén keresztül is, a francia felvilágosodás eszméi is nyomot hagytak Schneller elméletében. Hiszen akárcsak Voltaire, Kant – és Schneller is – az ember erkölcsiségét Istenhez kapcsolja. Kantnál ez egyfajta „veritas duplex” megoldás – Descartes mintájára. A „tiszta ész” számára Isten léte vagy nemléte eldönthetetlen kérdés, megoldható viszont a kanti „gyakorlati ész” etikuma számára. Schnellernél a probléma nem éleződik ki ennyire.

216. Kant: i. m. IV. 428. p. Idézi: Tengelyi: i. m. 115. p.

217. Lásd: Fináczy: i. m. 16. p.

határozásából, szabad akaratából tegye, ne csak azért, mert külső kényszer hajtja erre. Ez a kanti kategorikus imperativusz tana, amit legtömörebben a következő – sokat idézett – részlet magyaráz: „Cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgálhasson.”²¹⁸

Az embernek képessé kell válnia arra – hirdeti Kant –, hogy cselekvési elveinek, maximáinak megválasztásakor „ne egyéni hajlamaihoz, hanem a kötelesség egyetemes törvényeihez igazodjék.”²¹⁹

A feltétlen erkölcsi parancsolat, a kategorikus imperativusz középpontba helyezése meglehetősen rigorózássá teszi Kant etikáját. Ő a motivumokra is nagy súlyt helyez, nemcsak a cselekedet eredményére. Hiába teszi ugyanis az ember a jót, mert ha az ösztöneinek kielégítését szolgálja, vagy külső törvény kényszerítő erejéből fakad, akkor cselekedete etikailag értéktelen.

Kant – Schnellertől eltérően – az érzelmeket is igyekszik kiiktatni etikájából. Tanítása szerint „a cselekvés egész erkölcsi értékének abban rejlik a lényege, hogy *az erkölcsi törvény közvetlenül határozza meg az akaratot*”.²²⁰ Azokat is mélységesen elítéli, akik csak saját boldogságuk elérésére törekednek. „A saját boldogságunkat elősegíteni, ez közvetlenül sohasem lehet kötelességünk, még kevésbé lehet az összes kötelességek elve.”²²¹ Azt ugyan nem követeli, hogy teljesen feladjuk a boldogságra való törekvést, de azt igen, hogy ha kötelességről van szó, már ne ügyeljünk rá.²²²

Schneller tiszta Éniség álláspontján élő emberek közösségében véli feloldhatónak az „egoisticus” és az „altruisticus” etika között feszülő ellentmondást, s így az individuális és szociális pedagógia közötti szakadék is áthidalhatóvá válik számára: „Az egyes nem magában él, hanem él a közösségben. A közösségnek, az egésznek a szelleme az ő szelleme is, csakhogy egészen sajátos alakban, az ő egyéniségének alakjában...”²²³ Így egyúttal *enyhíteni is tud a kanti etika kérlelhetetlen szigorán*: anélkül, hogy az eudaimonisztikus pedagógiák mellett köteleznél el magát. „Végre megszűnik a kategorikus imperativusszal járó erkölcsi *rigorismus* és másrészt a *hedonismus*, eudaimonismus, vagyis a *rideg kellőség és a boldogság közti ellenkezés*” – írja saját pedagógiájának etikai alapjaira utalva.²²⁴

Szükségesnek érzi az „arany középút” keresését, s ebben nem befolyásolhatja a kanti filozófia iránt érzett feltétlen csodálata sem, mely időnként költői ihletésű méltató sorok papírra vetésére készíti. „E személyiséggel adott morális kötelességet nevezi Kant hymnusszerűen 'a főséges nagy igének'²²⁵ – írja a kategorikus imperativusz tanáról egy helyen –; a csillagos ég mellett ez az emberben létező morális törvény az, mely Kant kedélyét mindig megújuló és növekvő csodálkozással és tisztelettel tölti be, minél gyakrabban és hosszabban foglalkozik ezzel gondolkozása.”²²⁶

Schnellert azonban nem hiába nevezte Bartók György „romantikus teológus”-nak, az ő lelki alkata más. Pedagógiai rendszerének egyik legfontosabb alapelve a *tevékeny szeretet*, amelyet fő követelményként kér számon a gyakorló pedagógusoktól is. Emellett az ismeretelsajátítás

218.Kant: A gyakorlati ész kritikája. Bp. 1922. Fordította: Molnár Jenő. 32. p.

219.Tengelyi: i. m. 113. p.

220.Kant: A gyakorlati ész kritikája. 75. p.

221.Kant: i. m. 97. p.

222.Lásd: i. m. uo.

223.Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 19–20. p.

224.I. m. 20. p. Saját kiemelésem.

225.Kant: Kritik der praktischen Vernunft. 200. p.

226.Schneller: Társadalmi nevelés. 201. p.

folyamatából sem számúzi az érzelmeket. Rendkívül fontosnak tartja a műveltségi anyagba való „beleélést”, annak „átélését”, amikor a „lélek egységes folyamatában az értő mellett megvan az értékelő (öröm), valamint az érvényesítő mozzanat is.”²²⁷

Kant ezzel szemben azt hirdeti, hogy az emberi akaratot egyesegyedül a törvény (vagy inkább parancsolat) határozza meg az érzéki ösztönzések közreműködése nélkül. Sőt, még ennél is tovább megy, amikor azt mondja, hogy ez a determináció ezeket „*egyenesen elutasítva*” történik; „szakítva az összes hajlamokkal, amennyiben ezek a meghatározó törvény ellenlábasai lennének”.²²⁸ Gondolatmenete logikáját következetesen tovább folytatva mégis eljut odáig, hogy egyfajta érzelm létjogosultságát elismerje: „Mivel minden hajlam és minden érzéki ösztönzés az érzelmen alapul és az érzelmeire való negatív hatás (a hajlamokkal való szakítás révén) maga is érzelm. Következésképpen tehát a *priori* beláthatjuk, hogy az *erkölcsi törvénynek* mint az akarat meghatározási alapjának egy *olyan érzelmet kell okoznia, mit fájdalomnak nevezhetünk*, mert keresztül húzza minden vágyunkat.”²²⁹ A puritanizmusnak ezt a fokát Schneller már nem vette át mesterétől.

Az érzéki rugók, az érzelmelek háttérbe szorítása eredményez még egy jellemző eltérést Kant és Schneller etikai felfogása között. Mint fentebb említettük, sok a hasonlatosság a kanti erkölcsi autonómia, a „jóakarát képessége” és Schneller „tisztá Énisége” között. A legfontosabb ezek között a *bensővé vált norma feltétlen követése*. Van azonban egy lényeges pont, ahol a két koncepció különbözik. Schneller a tisztá Éniség fokán álló személyiséget úgy írja le, mint aki a tevékeny, „isteni szeretet” által képes a másik ember lelkébe helyezkedni, képes megérteni, elfogadni a másikat.

Kant viszont a gyakorlati észre hivatkozva követeli meg az embertől az erkölcsi törvény betartását. Ha a másik ember iránti szeretetet parancsolattá avatjuk, ez önála annyit jelent: törekednünk kell arra, hogy a másik ember iránti kötelességeinket szívesen teljesítsük. Csupán az erre való törekvést írhatja elő a törvény, hiszen „az olyan parancsolat, hogy valamit szívesen kell megtennünk, önmagának mond ellent”.²³⁰

Kant világosan kimondja: az ember fizikai meghatározottsága *eleve kizárja* annak lehetőségét, hogy az *erkölcsi törvényeknek szívesen tegyen eleget*. „Ha valamely ésszel megáldott lény eljuthatna valaha odáig – írja „A gyakorlati ész kritikájá”-ban –, hogy teljes mértékben *szívesen* töltene be minden erkölcsi törvényt, akkor ez azt jelentené, hogy nála valami olyan kívánságnak még a lehetősége is ki volna zárva, mely őt a törvény áthágására kísértené... *Az erkölcsi lelkiület eme fokára azonban teremtett lény sohasem juthat el.*”²³¹ Marad hát az értelem, a tisztá gyakorlati ész kényszerítő ereje.

A tisztá ész, az érzelmelektől mentes akarat primátusa Kantnak nemcsak az etikáját, de a pedagógiáját is áthatja. Schneller kortársa, Fináczy Ernő is erre hívja fel a figyelmünket: „Az egész erkölcsi nevelés, mely az akaratra irányul, *az észre van alapítva*. Nincs hevülete és ihlete. 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 nagyszerű őrzői lesznek a hagyományokon alapuló közrendnek, de kérdés, lesz-e erejük eszményekért lángholni és lendülettel

227.Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia. XXIV. évf. 3–4. szám. 261. p.

228.Kant: A gyakorlati ész kritikája. 76. p.

229.Kant: i. m. 76. p.

230.Kant: i. m. 87. p.

231.Kant: i. m. 87–88. p. Saját kiemelésem.

küzdeni? A 'jellem' – mondja antropológiájában Kant – 'elvek szerint jár el. A szívjóság tehát nem tartozik a jellemhez'...²³²

Pontosan ez a „hevület és ihlet”, amit a „nemes érzelmek” kölcsönöznek Schneller pedagógiájának, jelenti a legszembeötlőbb eltérést Kant és Schneller felfogása között.

Az előzőekben azt állítottuk, hogy a két szerző *filozófiája* között a leglényegesebb megegyező vonás a valóság megkettőzése, az empirikus és az intelligibilis lét tételezése. *Antropológiájuk* is megegyezik annyiban, hogy Kant „empirikus én”-je párhuzamba állítható Schneller „érzéki Éniségé”-vel, az „intelligibilis én” pedig a „tiszta Éniség” megfelelője.²³³ *Pedagógiájukban* pedig az a leglényegesebb közös vonás, hogy mindketten a moralitást, az egyén etizálását tüntetik fel a nevelés céljaként. „Az életnek nem a boldogság a feladata, hanem az, hogy jó létesüljön” – írja egy helyütt Schneller. A boldogság lehet következmény, de közvetlen cél nem.²³⁴ Emlékezzünk Kant megfogalmazására: „saját boldogságunkat elősegíteni, ez közvetlenül sohasem lehet kötelességünk” – írja „A gyakorlati ész kritikája”-ban.²³⁵ Másutt azt hangsúlyozza, hogy a „jó-akarat” képességének kialakítása – az intelligenciával szemben – csak tőlünk függ. Mindenki lehet jó, csak akarnia kell.²³⁶ Schneller is szóról-szóra ezt mondja: „A boldogság nincs a mi hatalmunkban, de hogy jók legyünk, az igenis hatalmunkban van.”²³⁷

+++

A königsbergi mester Schneller gondolkodására gyakorolt hatásának legkézenfekvőbb bizonyítékait tekintettük át az előzőekben – a legfontosabb egyezések és eltérések felvázolásával. A következőkben nyomon követhetjük a kolozsvári pedagógust Kant pedagógiai rendszerének feltérképezésében. Az értelmezés finomságai sok mindent elárulhatnak a két pedagógiai rendszer közötti mélyebb összefüggésekről is.

+++

Mielőtt Schneller Kant pedagógiai rendszerének hálóit kifeszítené, nagylélegzetű tanulmányának elején a német mester legfontosabb tételeivel ismerteti meg olvasóit.²³⁸

A transzcendentális esztétika, analitika és dialektika alapelveinek felvázolása után a kategorikus imperativusz tanát mutatja be. Arra hívja fel olvasói figyelmét, hogy az akaratot motiváló maxima csakis formális lehet, tehát nem állhat semmiféle „önző érzelm” hatása alatt. Mint köztudomású, akkor tekinthetjük a maxima-törvényt feltétlennek, azaz *kategorikusnak*.²³⁹

232. Fináczy: Nevelélméletek... 17. p. Saját kiemelésem.

233. A párhuzamra Schneller is több helyen rámutat. Lásd pl. Javaslat... 79. p. Lábjegyzet.

234. Schneller: Neveléstan 1904/5. II. félév. 73. p.

235. Kant: A gyakorlati ész kritikája. 97. p.

236. Lásd: Fináczy: Nevelélméletek... 16. p.

237. Schneller: Neveléstan 1904/5. II. félév. 73. p.

238. Schneller: Kant nevelési elméletéről. Athenaeum, 1903.

239. Lásd: i. m. 116. p.

Itt azonban Schneller – nem tudván megtagadni saját lelki alkatát – a német mester etikájába mégiscsak „belecsempészi” az érzéki-érzelmi mozzanatot. A kategorikus imperativusz követését illetően ugyanis kétféle utat tart járhatónak:

1. „Követjük az ész-törvényt, azért, mivel ez hasznunkra, kedvünkre van, mivel az ily cselekvés a köztudat követelményeinek megfelel. Cselekvésünk ezen esetben *legalis*, törvényszerű. Az ily cselekvés tehát csak az ésszerűnek formájával, de nem bír annak tartalmával.”²⁴⁰

2. „Hogy cselekvésünk *moralissá* is legyen – mutat rá Schneller a követendő útra –, ahhoz az ésszerűnek megfelelő *érzület* is szükséges.”²⁴¹ Melyik ez az „érzület”? Önzőek, „kedvszerűek”, önmagunk vagy mások tetszését nem kereshetjük, ezt Kant rigorózus etikája nem engedi. Egyetlen megengedett, sőt megkövetelt érzés a „*hódolat* a feltétlennel szemben”. Ez a – mások által *tiszteletnek* – fordított érzés viszont különbözik minden más érzelemtől.

Kant ugyanis „A gyakorlati ész kritikájá”-ban így szól erről: „*Ezt az érzelmet* (az erkölcsi érzés neve alatt) ... *teljesen az ész hozza létre*. Ez az érzélem nem a cselekvések megítélésére és éppen nem az objektív erkölcsi törvény megalapozására szolgál, hanem tisztán arra készítő erő, hogy a törvényt maximánkká tegyük. De minő illőbb nevet adhatnánk ennek a különös érzelemnek, mit semmi pathológikus sem hasonlíthatni össze. Oly sajátágos természete van, hogy úgy látszik, *kizárólag az észnek*, még pedig a tiszta gyakorlati észnek *áll a rendelkezésére*.”²⁴²

Jellemző, hogy Kant sem tudja filozófiájából teljesen száműzni az érzelmeket (még ha az eltűrt érzés tisztán intellektuális indítatású is). S nem kevésbé jellemző az is, hogy Schneller Kant-értelmezésében *kitüntető helyen foglalkozik* a kategorikus imperativusszal szembeni *hódolat, feltétlen tisztelet* érzelmével. De az sem kerülheti el figyelmünket, hogy Kant etikájának magyar értelmezője *egy szóval sem említi ezen érzélem speciális, ész-természetét*.

Végül: Kant nem felejt el hangsúlyozni, hogy a tisztelet érzelme az ember érzéki meghatározottságának terméke. Az ember mint az intelligibilis világ tagja, már ennek a földi gyarlóságnak is fölötte áll: „Valami legfelsőbb, avagy minden érzékiségtől mentes lénynek nem tulajdoníthatunk *törvény* iránti tiszteletet, mert náluk az érzékiség nem állhat a gyakorlati ész útjában akadály gyanánt.”²⁴³

+++

Vegyük most már szemügyre, hogy – a kanti alapokra támaszkodva, az ő legfontosabb művei szellemében – milyen nevelélméletet konstruált Schneller István. A német filozófus munkái alapján (elsősorban „A tiszta ész kritikája” és „A gyakorlati ész kritikája” nyomán) kidolgozott pedagógiai rendszernek azt a részét vizsgáljuk meg itt, amely az ember erkölcsi fejlődésének-nevelésének problematikájával foglalkozik. Bizonyítani kívánjuk, hogy Schneller etikai-pedagógiai felfogására ez gyakorolta a legmélyebb hatást.

„A gyakorlati ész kritikája” feldolgozása eredményeképp a kolozsvári pedagógus a következő elméleti alapokat tüntette fel:

240.Schneller: i. m. 117. p.

241.I. m. uo.

242.Kant: A gyakorlati ész kritikája. 80. p.

243.I. m. 80. p.

„I. *Érzékiség*: külső javak vagy bajok által kellemesen vagy kellemetlenül meghatva *kívánások* keletkeznek, melyek ismételten kielégítve *hajlamokká* válnak (Utilitarismus! Eudaemonismus!); a melyek mint *maximák* határozzák meg az akarást.

II. Értelmes, okos *alkalmazkodás* útján magunk kedvéért, tehát érzéki rugó (haszon) alapján, vagy mások kedvéért, tehát tetszés, elismertetés, ambitio kedvéért az objektív ész törvényt teljesítjük; de megfelelő belső, subjectiv érületi meghatározottság nélkül = *legalitás*.

III. Ész álláspontja = *moralitás*. Az eszme, mint feltétlen, tehát mint *feladat* lép elibénk s így ész-természetünk alapján ezért is minden mástól függetlenül, tehát *szabadon kötelez*.

A kötelezés – mivel a *tárgyi világra nincs* tekintettel – *formális*.

Cselekedjél úgy, hogy cselekvésed maximája az *általános törvényhozás elve* lehessen.

A feltétlen kötelezettség a teljesítés lehetőségét is involválja, tehát feltétlenül szüksége az erény.

Az ész-törvény végre követeli az erény és boldogság megfelelését:

Így tehát megnyerhetjük az erény követelése alapján:

a lélek halhatatlanságát:

az észtörvények feladati jellegével: a *szabadságot* (antinomia), az erény és a boldogság megfelelésével: *Isten létét*.²⁴⁴

Mindezen filozófiai tételek alapján Schneller Kant nevelélméletének rekonstruálásakor is három részt különböztet meg:

„Tekintettel vagyunk – írja –

I. az emberre *érzéki* természete szerint,

II. általános, *értelmi* socialis természete szerint,

III. egyéni sajátos szabad *ész-lényi feltétlen értékű* természete szerint.”²⁴⁵

Úgy hisszük, nem kell sokat bizonygatnunk, hogy ebből a csoportosításból már kitűnik az alapvető jellegzetesség: szerzőnk Kant etikájából is kiolvassa saját háromlépcsős erkölcsösödési fejlődésmenetének megfelelőjét:

Ami saját pedagógiájában az *érzéki Éniség* álláspontja, azt Kantnál az *ember érzéki meghatározottságában* találja meg. A *történeti Éniség* megfelelője Kantnál az ember *értelmi, szociális természete*. A *tiszta Éniség* pedig az „*ész-lényi feltétlen értékű* emberi természetet” jelenti.

Ha tovább olvassuk Schneller tanulmányában az egyes fokozatok, „álláspontok” bővebb kifejtését, megerősödhetünk meggyőződésünkben: lényegében a saját etikai menetét írja le a kanti terminus technicusok segítségével.

Mit javasol Kant az „*érzéki állásponton*” álló emberek erkölcsi neveléséhez? Ezen a szinten „az élvezetre és haszonra irányuló kívánások, hajlamok maximákként mozgatják akaratunkat.”²⁴⁶ A nevelő feladata itt lényegében *preventív* – „megakadályozza azt, hogy a gyermeket érzéki képek, elbeszélések körül fogják”. Másrészt *fegyelmező* – tehát saját akaratának erejével „suggerálja az engedelmisséget, a jó akaratnak érvényesülését”. Az erkölcsi fejlődésnek ezen a fokozatán „a határozott, majd a kemény szó, végre a testi fájdalom” mindazok az „elnyomó tényezők”, amelyek a „rossz akarat” érvényesülését hivatottak megakadályozni.²⁴⁷

Schneller interpretálása szerint Kant a jutalmazással mint nevelési módszerrel igen körültekintően, majdhogynem szűkmarkúan bánik: „Óvatosan felhasználandó a haszon – írja

244.Schneller: Kant nevelési elméletéről. Athenaeum, 1903. 121–122. p.

245.I. m. uo. Saját kiemelésem.

246.Schneller: Kant nevelési elméletéről. 267. p.

247.Lásd: i. m. uo.

Schneller –, az élvezet rugója is *jutalomként*; óvatosan azért, mivel Kant éppen az Eudaemonismus és Utilitarismus ellen küzd.”²⁴⁸

+++

Az emberi fejlődés „*értelmes-socialis*” fokozatán a „gyakorlati irányú” (tehát az erkölcsi) nevelés módszereinek megválasztásakor a nevelőnek figyelembe kell vennie, hogy ez a fokozat *átmeneti* jellegű. Az érzékiség álláspontját már meghaladta, de az ész álláspontjára még nem jutott el. „Az ember cselekvése – külsejét illetően – az ésszerűség jellegét viseli, *bensőleg, érzület szempontjából azonban még érzéki rugóknak, maximáknak hatása alatt áll.*”²⁴⁹ A növendéket „bele kell nevelni” abba a „külsőített ésszerűségbe”, ami a társadalom szokásai, törvényei, „jogi és erkölcsi kötelességei” alakjában nyilvánul meg.

Ezen a fejlődési fokozaton így hát voltaképpen két alfokozat található, noha ezt Schneller így explicite nem fogalmazza meg: Az *első* a fentebb jellemzett külsődleges engedelmesség a még meglévő belső *érezéki* maximák mellett. A *második* pedig akkor következik el, amikor az egyén a külső törvényt már összhangba tudja hozni az elismerés iránti belső igényével, saját ambíciójával. Milyen nevelésre van szükség ehhez? Kant nevében Schneller erre is megadja a választ: „A nevelés ezen a fokozaton – írja – nem elégszik meg azzal, hogy e rendet az érzékiség esetleges, véletlen és önkényes erői meg ne bontsák; hanem azt kívánja, hogy ezen rend értelmében cselekedjék is az illető. A ki így cselekszik, annak cselekvése *legalis.*”²⁵⁰

Az egyéniség ezen a fokozaton nem érvényesül, pontosabban azok az egyéni ösztönzők vesztik el táptalajukat, amelyek nem harmonizálnak a közösség által elfogadott normákkal. Az egyén feladja saját érzéki motivumainak heteronómiáját, s „okosan, okszerűen cselekszik” – ahogy Schneller írja. Ez az „okszzerűség” azonban végső soron mégis az *egyéni ambíció* érvényesülését szolgálja. Az embert ezen a szinten a külsődleges elismerés, a „becsültetés” vágya hajtja, ezért tesz eleget rendkívül módszeresen, tudatosan a külső elvárásoknak, társadalmi normáknak. Ezt tehát – megítélésünk szerint – nem tekinthetjük igazi etikai érettségnek.

Ha az ember etikai fejlődésének ezt a második nagy fokozatát (értelmes-socialis fokozat a kanti terminológia, illetve történeti *Éniség* Schneller szerint) a fentebb jelzett két kisebb egységre bontjuk, akkor a schnelleri morálintropológia megértéséhez is közelebb jutunk egy lépéssel: Az *érezéki állásponton (érezéki Éniség)* a nevelőnek küzdenie kell neveltje egoisztikus törekvései ellen, s el kell fogadtatnia vele a kisebb-nagyobb közösségek normáit, törvényeit. Ha ezt a külsődleges alkalmazkodás szintjén sikerül elérni, akkor jut el a növendék a fejlődés *értelmes-socialis* fokozatának (*történeti Éniség*) kezdetlegesebb szintjére. A drasztikus nevelési módszerek itt megengedettek a fegyelmezésben.

Amikor viszont már a nevelt saját jól felfogott érdekében követi a külső törvényt, tehát megérti, hogy „a törvény azért van, hogy teljesítsük, a teljesítés pedig elismeréssel jár” – átlép az értelmes-socialis fokozat *magasabb szintjére*. Cselekvését ekkor már a józan racionalitás jellemzi. Mégsem jelenti ez az autonóm erkölcsiséget, hiszen *bensőleg nem azonosul* a törvényvel, nem éli át annak szellemét.

248.I. m. uo.

249.I. m. 269. p.

250.I. m. uo.

Az erkölcsiségnek ezen a fokozatán a nevelő sem más, mint a külső hatalom (történeti hatalmak) képviselője, feltétlen kiszolgálója. Schneller a következőképpen jellemzi ezt az alárendelt magatartást: „Minthogy az érdek a legalis cselekvés: ezért is a nevelőnek érzelmi világa is egészen alárendelt; correct, becsült ember legyen, ki az erkölcsi élet kategóriáinak megfelel.”²⁵¹

+++

Ez a nevelélmélet – amelyet a kanti filozófia pilléreire épített Schneller – itt ugyanúgy problematikussá válik, mint Schneller közismert háromlépcsős értékfokozat-rendszere. A fejlődés *értelmi-socialis* fokozatának ezen a második szintjén ugyanis zsákutcába kerül az egyén. Ott, ahol csak az a fontos, hogy a növendék „vesse magát alá az erkölcsi külső rendnek”, s az teljesen mellékes, hogy ezt haszonlesésből, önzésből, saját ambíciói elérése céljából teszi – ott úgy gondoljuk, rendkívül nehéz további fejlődésről beszélni. Hogyan is tehetne szert autonóm erkölcsiségre, a másik ember értékei iránti fogékonyságra, nyitottságra egy ilyen „megkeményedett” lelkületű egyén? Schneller pedagógiájának bemutatásakor úgy láttuk, hogy ő maga – különböző írásai alapján – három tényezőt nevez meg, amelyek hivatottak arra, hogy a fejlődést erről a holtpontról kimozdítsák. Így a tézis és az antitézis után valóban megvalósulhat a szintézis. E három faktor közül egy belső: az „*isteni célgondolat*”, az egyén arravalóságának felismert tudata, egyfajta predestináció érzete, amely domináns motiváló erővé válhat. A másik kettő viszont külső hatótényező: *Egyrészt a történeti hatalmakban* kikristályosodott *kultúrkinccs*, másrészt pedig az igazi érett személyiségként tevékenykedő *pedagógus*, aki a kulturális javakat művelődési anyaggá transzformálja és elősegíti ennek érzelmi elemekkel gazdagon átszőtt elsajátítását.

Hogyan oldja fel Schneller ezt az ellentmondást Kant fogalomrendszerében gondolkodva? Hogyan vezeti ki az értelmi-socialis természetű embert ebből a zsákutcából?

A megoldás számunkra itt kevésbé tűnik megnyugtatónak, mint saját pedagógiai rendszerén belül. „Csakis ugrás vezet a kötöttség világából a szabadság világába” – hangoztatja Kant pedagógiájáról írt tanulmányában a magyar pedagógus. „De hogy ezt megtehessük, közelednünk kell a szabadság világához. A közeledés lehet *negatív*, a midőn ugyanis a növendéket arról győzik meg, hogy a kötöttség országában nincs megnyugvás, azaz hogy *senki sem képes mindazon törvények teljesítésére, a melyeket a történeti hatalmak előírnak*. – *Kétségbeesés* – a negatív előkészítő!”²⁵² Egy újabb adalék, amelynek révén – ha közvetve is – de *magának Schnellernek a pedagógiáját* látjuk differenciáltabbnak. Ha ugyanis a történeti hatalmak által képviselt törvények egy része nem teljesíthető – feltehetően a bennük foglalt tartalmak kétes értéke miatt –, akkor jogos az *egyénség* kétségbeesett ellenállása, tiltakozása. De vajon ki dönti el, hogy mikor indokolt etikailag ez a szembeszállás a legalitással? A növendék nyilván nem, hiszen ő ehhez erkölcsileg még nem eléggé érett. Csak a nevelő, a pedagógus lehet az értékmérő, a magasabbszintű moralitást képviselő döntőbíró. Ezt viszont Schneller itt nem mondja ki.

251.I. m. uo.

252.I. m. 271. p. A saját kiemelésem a szerzőével együtt szerepel.

Utal viszont a szabadságra való előkészítés *pozitív* eszközeire, ami nem más, mint „a szabad ember szemlélése”.²⁵³ A nagy emberek életrajzai és „lélekrajzai” feltétlenül nevelő hatásúak – hirdeti Schneller.

Mindezen előkészületek után emelkedhet fel az ember a *szabadság világába*, az *észtermészetének* megfelelő világba, ahol már nincs alávetve az empirikus lét gyakran megkérdőjelezhető értékű törvényeinek. Itt már a „feltétlen hatalom igéje” szerint kell élnie, s ennek a hatalomnak a végső forrását Schneller Isten személyében találja meg. Így tartja összeegyeztethetőnek a kanti etikát saját mélységes vallásosságával. Az erénynek – ami nem más, mint „az észtörvény feltétlen hódoló elismerésén nyugvó szabad akarati cselekvés” – meg kell valósulnia. Ha nem ebben az életben, akkor hát a túlnanban.²⁵⁴ „Csak a *gondviselésben* nyugodhatunk meg – vallja Schneller –, Isten léte erkölcsi szempontból szükségszerű. A mint tehát szükséges, hogy a növendék előtt feltüntessük az erényt, úgy szükséges, hogy ennek szeme előtt feltűnjön a szenvedő erény is győzelmének, biztos triumfálásának követelésével.”²⁵⁵

+++

Schneller István – saját bevallása szerint – ilyen neveléstant építene a kanti filozófia fundamentumára.

Ennek a hipotetikus pedagógiai rendszernek a bemutatása után rendkívüli alapossággal boncolgatja a fiatal Kant pedagógiai tárgyú előadásainak rendszertani hátterét. Mi ezek közül a fejtegetések közül csak azokra térünk ki, melyek szoros kapcsolatban vannak a kolozsvári mester saját neveléstanával.

+++

Schneller felhívja olvasói figyelmét arra, hogy Kant pedagógiai előadásaiban *négyféle* rendszert vázol fel, a neveléstannak *négyféle* felosztását adja.

Érdekes, hogy – amint erre szerzőnk rámutat – az első két kanti felosztás még az *empirikus én* körében mozog. Az empirikus én határait Kant csak akkor tartja átléphetőnek, mikor az egyén már nem csak a külső parancsnak kényszerűen engedelmeskedik, hanem „élhet szabadságával, de a törvény határai közt”.²⁵⁶ Az átmenet időszakában „legalitás nehezedik még a cselekvésére; de a cselekvés lelke már felszabadult s *az empirikus én határaiból felszállott az intelligibilis énnék magaslataira*”.²⁵⁷

A pedagógiai folyamat utóbbi két rendszertani felosztása Kant előadásaiban ebben a szellemben fogant.

253.I. m. uo.

254.Lásd: i. m. 272. p.

255.I. m. 272. p.

256.I. m. 449. p.

257.I. m. uo. Saját kiemelésem.

Az egyik esetben Kant négy részre osztja a nevelést – s ezzel együtt a nevelési-oktatási folyamatot is – „az emberre irányuló különböző nevelői ténykedés alapján”.²⁵⁸

I. *Fegyelmezés* – ez az emberben rejtőző állatra irányul, hogy ne legyen kárára se önmagának, se a társadalomnak.

II. *Kultiválás, oktatás* – ebben a szakaszban ismereteket nyújt a nevelő, s általános műveltséget.

III. Az „okosság” *elsajátítása* – ekkor már a „társadalomba való illeszkedést kívánja” elősegíteni a pedagógus. A kanti értelemben vett okossághoz (Klug) tartozik „az illem szabályaiban való otthonosság”, a társadalmi kapcsolatok biztos irányítása.

Ahogy Schneller ezt a nevelési szakaszt – s tulajdonképpen egyéni fejlődési fokozatot – jellemzi, az összecseng azzal, amit korábban az ember „értelmes-socialis” fejlődési szintjéről mondott. Itt a következőket olvashatjuk: „Ezen a fokozaton az egyesnek sajátos céljai vannak, de céljai elérésében alkalmazkodik környezetéhez, de nem azért, hogy annak hódoljon, hanem hogy azt *felhasználja saját céljaira*. A szabadság formális szempontból tehát már megvan; de még nem az igaz szabadság.”²⁵⁹ Magunk is erre az értelmezésre gondoltunk, amikor fentebb az ember fejlődésének értelmi-socialis fokozatát, s így a schnelleri történeti Éniséget két „alfokozatra” osztottuk. A második alfokozat jellemzőit Schneller itt pontosan leírja.)

IV. *Moralizálás* – itt lép át az ember az *intelligibilis én* világába, ekkor érvényesül szabadsága tartalmi szempontból is.

A társadalmi „ügyesség” megszerzése után a növendék most már ne önös érdekeit figyelje. Tegyen szert egy olyan erkölcsi felfogásra, mely szerint csak a „jó célok” eléréseért küzdjön.

Kant szavai ezen a helyen érdekes finom értelmezésbeli eltéréseket tesznek lehetővé. Az eredeti szöveg így hangzik: „Der Mensch soll nicht bloss zu allerlei Zwecken geschickt sein, sonder auch *die Gesinnung bekommen*, dass er nur lauter gute Zwecke erwahle.”²⁶⁰ A „*die Gesinnung*” kifejezés a németben érzelmet, érzületet, gondolkodásmódot, felfogást jelent, s magunk részéről e két utóbbit érezzük Kant etikai rendszeréhez, a kategorikus imperativusz tanához közelebb állónak. Természetesen nem véletlen, hogy Schneller István – Kantnál jóval „romantikusabb alkat” lévén – így fordított: „Az a lényeges, hogy az ember oly érzületet nyerjen, a mely csak a jó célra választja.”²⁶¹

Talán az előzőekből is kitűnt már, milyen sok rokon vonás fedezhető fel – a lényeges eltérésektől eltekintve – Kant és Schneller etikája és pedagógiája között. A legmeggyőzőbb bizonyítékot mégis az *intelligibilis én* világába is behatoló másik felosztás szolgálta számunkra – Schneller István tolmácsolásában.

A nevelési-oktatási folyamatot itt ugyanis Kant három részre osztja: *skolasztikus-mechanikus, pragmatikus és morális képzésre*.²⁶² A képzés fogalmát Kant itt nem a ma is használatos értelemben alkalmazza. Jóval tágabb képzés-fogalom ez.)

258.I. m. 449. p.

259.I. m. 449. p. Saját kiemelésem.

260.Immanuel Kant über Pädagogik. Herausgegeben von Theodor Vogt. Dritte Auflage. Langensalza. 1901. 77. p. Saját kiemelésem.

261.Schneller: Kant nevelési elméletéről. 450. p.

262.Lásd: Kant über Pädagogik... 83. p. 32. pont

A *skolasztikus-mechanikus* képzés készségeket, „ügyességeket” nyújt – tulajdonképpen didaktikai képzés.²⁶³ Ezt az oktató, az „Informátor” végzi, s munkája nyomán az egyén „individuais értékkel bír”.²⁶⁴ A cél tehát az egyes, az *individuum* kialakítása.

A *pragmatikai képzés* nyomán a kanti értelemben vett „okosság”-gal vértézi fel neveltjét a „Hofmeister”, vagyis a nevelő. Ennek hatására nyer az egyén „nyilvános közértéket”.²⁶⁵ A nevelés célja tehát a *polgár*, a társadalom hasznos tagja.

A *morális képzés* során az emberi ész törvényeire tekint, az ész feltétlen értéke szabadítja fel az egyént. Így lesz tagja az egyén – vagy inkább személyiség? – az egész emberiségnek. Ezen a fokon tehát az *ember* nevelés a cél. Kant szavaiva: „Durch die *moralische* Bildung endlich bekommt er einen Wert, in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts.”²⁶⁶

Ebben a konkrét esetben tehát nincs szükség Schneller – néha kissé erőltetettnek tűnő – erőfeszítéseire, a már Kantnál is fellelhető előzmények nyilvánvalóak. A hármas tagoláson túl az egyes fokozatok tartalma is jórészt megegyezik. Döntő különbség Schnellernél a szeretet elvének hangsúlyozása, a mindent átszövő mély vallásos érzület, amelynek hatására ő végül is megalkotja a transzcendens, de ugyanakkor mégis immanens világot, Isten országát. Nem miszticizmus ez – ahogyan egy késői bírálója állította –, hanem egyfajta személyes vallásos érzület, amelynek leghumánusabb megnyilvánulási formája a másik ember iránti nyitottságot kínáló *szeretet*.

+++

3.1.2. Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Az eddigiekben ahhoz igyekeztünk bizonyítékokat gyűjteni, hogy Kant etikája milyen mély nyomokat hagyott Schneller István gondolkodásmódjában. Nem is csodálkozhatunk ezen, hiszen a königsbergi mester filozófiája rendkívül széles körben hatott abban a korban.

Az érzéki kötöttségek rabságából kitörő ember az erkölcsi öntökéletesedés útján jut el az erkölcsi értékek világába. Az egyén etizálódásának ez a már Kant által is leírt menete (anómia-heteronómia-autonómia) – módosult formában – a klasszikus német filozófia más képviselőinél is megtalálható. Akár Fichte, akár Hegel erkölcsstanát vesszük szemügyre, azt tapasztaljuk, hogy a tiszta Én felé való közeledésben, a jellemzilárdság kialakulásában döntő szerepet tulajdonítanak – akárcsak Kant – az emberi intellektus hatalmának.²⁶⁷

Nyilvánvalóan nem véletlen, hogy a „véges eszes lény” – az ember – jellemfejlődésének megrajzolásához az *érzelmek* színeit olyan gondolkodók keverték hozzá, mint az ízig-vérig nevelő alkatú pedagógus Johann Heinrich *Pestalozzi* és a pedagógia felé is kitekintő teológus Friedrich Daniel *Schleiermacher*.

+++

263.Schneller: i. m. 451. p.

264.I. m. uo.

265.I. m. uo.

266.Kant: i.m. 83. p. Saját kiemelésem.

267.Vö. Fináczy: Nevelélméletek... 20. p. és 64–65. p.

Érdekes véletlen, hogy Pestalozzi Kanthoz hasonlóan írta le az ember etikai fejlődésmenetét. A közvetlen hatást az újabb kutatások kizártnak tartják,²⁶⁸ utalva arra a tényre, hogy Fichte hívta fel Pestalozzi figyelmét eszméinek a kanti etikával való kísérteties megegyezéseire.²⁶⁹ Ezek a hasonlóságok indítottak sokakat arra, hogy igazolják Kant szellemi hatását a svájci pedagógus felfogásában,²⁷⁰ de egyet kell értenünk Natorp szavaival, aki szerint Pestalozzi „nem volt iskolázott kantiánus”. Idealista alapmeggyőződése viszont megegyezett Kant felfogásával, és filozófikus hajlama, belső ösztönzői gondolkodását hasonló pályára juttatták. Megegyező vonások nemcsak etikai rendszerükben mutathatók ki, hanem – Natorp szerint – az ismeretszerzés folyamatára vonatkozó nézeteikben is. („Für die Wissenschaft die Erziehung ... hat der Idealismus sich bereits fruchtbar erwiesen in Pestalozzi. Er war kein geschulter Kantianer; aber aus philosophischem Trieb hatte er eine im Kerne idealistische Ansicht von der Erkenntnis sich bereits errungen, ehe er durch Unterredungen mit dem jungen Fichte überzeugt wurde, dass es genau die Grundrichtung des Kantischen Denkens war, die er, *ohne es zu wissen*, getroffen hatte.”)²⁷¹

1797-ben keletkezett a svájci pedagógus-gondolkodó értekezése, mely a „Vizsgálódásaim a természet menetéről az emberi nem fejlődésében” címet viseli. Ez a nagy jelentőségű munka sajátosan pesszimista életfelfogást tükröz. Alkotója csalódott a francia forradalom következményeiben, kiábrándultsága rendkívül éles társadalomkritikát eredményezett ebben az értekezésben.²⁷²

Pestalozzi – Schneller Istvánhoz hasonlóan – az ember etikai fejlődését három egymást követő fokozatban ragadta meg. A *természeti-állati* (Naturstand), *társadalmi* (gesellschaftlicher Zustand) és az *erkölcsi* létállapot (sittlicher Zustand) alkotja a fejlődési fokozatokat. A természeti állapotot kettéosztja, és külön beszél *tiszta*, azaz romlatlan és *romlott* erkölcsiségű természetes emberről. (... wir theilen ihn in diesen Abstufungen in den verdorbenen und unverdorbenen Naturmenschen. So lange er einfach und harmlos an der Hand des Instinkts, leichten Sinnengenuss findet, nennen wir ihn einen unverdorbenen Naturmenschen; wenn er aber ... seine Harmlosigkeit und sein thierisches Wohlwollen dahingeht, so heissen wir ihn einen verdorbenen Naturmenschen.)²⁷³

A *tisztán természeti meghatározottságú létállapot rendkívül rövid életű*. „Azonnal véget ér, amint az ember vágyai a közvetlen jelenen túlmutatnak.”²⁷⁴ Abban a pillanatban, ahogy az újszülött először felsír, véget ér tiszta, „állati ártatlansága” (thierische Harmlosigkeit), mert megbomlott az emberi szükségletek és a kielégítésükhöz szükséges képességek közötti eredendő összhang.

Rousseau hatására Pestalozzi is beszél társadalmi szerződésről, melynek az a funkciója, hogy könnyebbé, biztonságosabbá tegye az emberi szükségletek kielégítését. A társadalmi állapotban létező embernek össze kell egyeztetnie saját individuális öfenntartását a társadalmi törvények parancsaival.

268. Lásd: Zibolen Endre: J. H. Pestalozzi. Tk. Bp. 1984. 64. p.

269. Natorp: Philosophie und Pädagogik. Marburg, 1909. 311. p.

270. Lásd például: Arthur Stein: Pestalozzi und die Kantische Philosophie. Tübingen, 1927.

271. Paul Natorp: Zum Gedächtnis Kants. In: Philosophie und Pädagogik. Marburg, 1909. 311. p. Saját kiemelésem.

272. Vö. Zibolen: i.m. 65. p.

273. Pestalozzi: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes. In: Pestalozzi's Sämtliche Werke. XII. Band. Berlin, 1938. 70. p.

274. Zibolen: i. m. 62. p.

A viszonylagos biztonságért nagy árat kell fizetnie: le kell mondania természetes szabadságáról és a társadalmi kööttségek igájába kell hajtania fejét.²⁷⁵ A megmerevedett polgári társadalom viszont megfosztja az egyént természetes erőitől, miután ő maga is ezen erők csorbulása révén vált „megkeményedetté”. („Die allgemeine Schiefheit der Menschen, in allen bürgerlichen Verhältnissen, und ihre allgemeine Verhartung im gesellschaftlichen Zustand ist eine Folge der inneren Verstümmelung der Naturkräfte unsers Geschlechts in diesem Stand.”)²⁷⁶

Háború tehát ez az állapot, *mindenki harca mindenki ellen*, ami már akkor megkezdődött, mikor az ember tiszta természetes létállapota romlottá vált. A harc lényege nem változott a társadalmi meghatározottság állapotában sem, csak éppen még keményebbé, kiméletlenebbé vált. („Der gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Kriege aller gegen alle, der im Verderben des Naturstandes anfängt, un im gesellschaftlichen *nur die form ändert*, aber um deswillen nicht mit weniger Leidenschaft geführt wird, im Gegenteil der Mensch führt ihn in diesem Zustand *mit der ganzen Schiefheit und Harte* seiner verstümmelten und unbefriedigten Natur.”)²⁷⁷

Kiegyensúlyozatlan, bizonytalan létállapot ez – hirdeti Pestalozzi. Olyan szükségleteket, olyan vágyakat ébreszt az emberben, melyeknek kielégítésére nem biztosít lehetőséget. („Der gesellschaftlicher Zustand wekt in jedem Verhältnis Bedürfnisse, die er nicht befriedigt, und Neigungen, die er wieder erstikt.”)²⁷⁸

A társadalmi létállapot szintjén álló emberből hiányzik a méltányosság és a másik ember iránti részvét érzése. Nem is lehet meg benne egyik sem, hiszen cselekedeteit végső soron az individuális, „állatias” célok (thierischer, individueller Zweck) mozgatják. Az önzés (selbssucht) a legfontosabb jellemzője.

Ha Schneller fogalomrendszerében gondolkodunk, akkor azt mondhatjuk, hogy az „*érzéki Éniség*” továbbélése ez a „*történeti Éniség*” fokán.

Pestalozzi viszont – Schnellerrel ellentétben – nem hisz a szűkebb-tágabb közösségi körök, kisebb-nagyobb társadalmi csoportok kultúraátadó-etizáló erejében sem. (Kivétel a család, ennek apoteózisát több művében olvashatjuk.) A nagyobb közösségek, gyülekezetek, céhek, politikai pártok az ő véleménye szerint elembertelenítik tagjaikat, hozzájárulnak a „megkeményedottség” állapotának kialakulásához: „Je grösser das Corps, die Gemeinde – die Innung oder Faktion, von der sich mein Recht und meine Pflicht herschreibt, die grösser ist auch die Gefahr meiner Entmenschlichung, das ist, meiner gesellschaftlicher Verhärtung gegen alle Ansprüche der Sittlichkeit auf diese Pflicht und auf dieses Recht.”²⁷⁹ A nagy francia forradalomban csalódott Pestalozzi szavai ezek.²⁸⁰

E lehangoló sorok után miben reménykedhetünk hát? A svájci pedagógus pesszimizmusában a remény sugarai is megcsillannak. Ha a társadalmi jogok, törvények biztosítják a polgárok önállóságát, s ha az egyének betartják ezeket a törvényeket, akkor lehetőség van az erkölcsi öntökéletesedésre – az individuum felemelkedhet az erkölcsi létállapot színvonalára.²⁸¹ Ez az út tehát nyitva áll az *ember mint individuum* előtt. Erre kell lépnie, ha nem akar a „társadalmi megkeményedottség romlottságába” süllyedni. („Ich muss entweder im Verderben der

275.Lásd: Pestalozzi: i. m. 78. p.

276.Pestalozzi: i. m. uo.

277.I. m. 79. p. Saját kiemelésem.

278.Pestalozzi: i. m. 95. p.

279.I. m. 114. p.

280.Lásd: Zibolen: i. m. 65. p.

281.Vö. Pestalozzi: i. m. 86. p. és Zibolen: i. m. 63. p.

gesellschaftlicher Verhärtung meine Menschlichkeit verlieren, oder in demselben auf den Trümmern meines Instinkts die Erfahrungen sammeln, die mich von allem Unrecht seiner Verhärtung überzeugen, und auf dieser Bahn zu *Anerkennung des sittlichen Rechts* hinführen.)²⁸²

Mi jellemzi az erkölcsiség szintjét Pestalozzi értelmezésében? Az ember az erkölcsiség létállapotában képessé válik arra, hogy legyőzze saját énjét, hogy „önmagát másoknak áldozza” – egyszóval ha képessé válik a szeretetre.²⁸³ Ennek a belső „nemesedésnek” (Veredelung), belső öntökéletesedésnek a gyökerei mélyre nyúlnak az ember legbelső természetébe.²⁸⁴ Noha az erkölcsi létállapot elvileg független az ember természetes és társadalmi meghatározottságától, egyfajta kapcsolat – a gyökereket illetően – mégis van közöttük. („Die Sittlichkeit ist beim Individuum innigst mit seiner thierischen Natur und seinen gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden.”)²⁸⁵

Pestalozzi érzékletes példával illusztrálja, hogy az egyes ember – fejlettségi fokának megfelelően – ugyanazon szituációban más és más módon viselkedhet. Magyar monográfusa, Zibolen Endre fordításában közöljük most a „kereskedő-példázatot”:

„Ha egy kereskedő ... 'a tőle függő munkásokat pusztán a kezében lévő eszköznek nézi, hogy alaptökéjét megmunkálják', és még a törvényre sincs tekintettel, akkor magatartása az *állati állapot*nak felel meg. Ha viszont már 'a törvények kényszere rászorítja, hogy munkásaiban önálló lényeket lásson, akik hasonló jogon követelik természeti igényeik jogos kielégítését', akkor olyan emberként cselekszik, *aki társadalmi állapotban van*. De ha 'a törvények kényszere nélkül ilyenekül tekinti őket', magatartása az *erkölcsi állapot* szintjére emelkedett.”²⁸⁶

+++

Mint említettük, a Lénárd és Gertrud szerzőjének ez a „legmélyebben járó műve” (Fináczy), amelyben az emberi nem fejlődésmentével és az egyén etikai fejlődésével foglalkozik, a kiábrándultság, a csalódottság szülötte. Ha Schneller csak ezt a Pestalozzi-írást ismerte volna, akkor csak meglehetősen egyoldalú képet alkothatott volna magának a svájci pedagógus felfogásáról. Ez a pedagógia a „Vizsgálódások” alapján az individualizmus irányába mutatna. Az ember csak egyénileg juthat el az erkölcsi nemesség szintjére, a társadalmi létállapotban is továbbélő állatias ösztönök tagadása révén.

Ugyanakkor Pestalozzi a pedagógia történetében az a gondolkodó, aki talán a legmeggyőzőbben érvel a társadalmi nevelés alapvető formája, a *családi nevelés* mellett. Az ember nevelése csak úgy oldhatja meg az átmenetet a természetes állapotból – a társadalmin keresztül – az erkölcsi létállapotig – olvashatjuk Fináczynál –, „ha a családból, minden képzelhető nevelés 'legegyetemesebb kompendiumából' indul ki.”²⁸⁷

A szeretetteljes családi nevelésnek ez a – Pestalozzi egész életművében nyomon követhető – apoteózis minden bizonnyal mély nyomokat hagyott Schneller István gondolkodásában is. Ez az

282. Pestalozzi: i. m. 165. p. Saját kiemelésem.

283. Zibolen: i. m. 64. p.

284. Lásd: Pestalozzi: i. m. 105. p.

285. Pestalozzi: i. m. 165. p.

286. Zibolen: i. m. 54. p. Belső idézetek: Pestalozzi: i. m. 141. p.

287. Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. Bp. 1927. A Pestalozzival foglalkozó alfejezet. 253. p.

elementáris erejű hatás tükröződik – többek között – a „Didaktika” című előadássorozat családi neveléssel, családi iskolával foglalkozó fejezetében.²⁸⁸

Pestalozzi családcentrikus felfogásából következik a korabeli intézményes nevelést illető kritikája is. Egyik késői beszédében azt hangoztatja, hogy „a házias nevelés önmagában az elemi képzés alapjainak alkalmazására sokkal jobb és tisztább eszközöket nyújt, mint bármely nyilvános vagy magán nevelőintézet.”²⁸⁹ Mégis, egész élete, munkássága a bizonyíték arra, hogy elismeri a családi nevelésre épülő (vagy szükség esetén azt pótló) intézeti-intézményes nevelés létjogosultságát. Az előbb idézett beszédében ezt írja: „A mint különösen kedélyiségre és ártatlanságra a legkitűnőbb előnyökkel az egyes gyermekek házias élete bír, úgy a valódi élet erő kifejtésére és igazságára viszont a gyermekeknek együttes élete bír előnyökkel, melyeket kis házias viszonyban ritkán lehetett elérni. Ez utóbbiakat nem volna talán lehetséges egyesíteni az előbbiekkal? Tudom, hogy ez nehéz feladat; de azt is érzem, hogy jó nevelő intézetnek ezen egyesítését kell kitűznie céljául.”²⁹⁰

A családi és az intézményes nevelés egymásraépülését Schneller is fontosnak tartja. Szorgalmazza a „család nyelvének” (tehát az anyanyelvnek) a használatát a községi népiskolákban, sakra száll amellet, hogy a szülők jogai „az iskola beléletében is érvényesüljenek”.²⁹¹

+++

Pestalozzi eszméivel való rokonságát Schneller István maga is aláhúzta. „Neveléstan” jegyzetében így ír erről: „Nála a feladat szintén a tiszta, nemes *humanitás* létesítése, a melynek gyökerei a szent Isten lényegében rejlenek. *Mi érintkezünk Pestalozzival.* Ő egyike a legnemezebb gondolkodó egyéneknek; akkor ismerjük fel az ő jelentőségét, ha a *social-paedagogikára* emelkedünk fel.”²⁹²

Elgondolkodtató az a tény, hogy a két világháború közötti időszak feszültségekkel terhes történelmi szituációjában a kolozsvári-szegedi pedagógia professzor felfogása – úgy tűnik – ezzel ellenkező irányba mozdult el. Éppen a Pestalozzi munkásságát méltató tanulmányában figyelhető meg – a korábbiakhoz képest – a szociális tényezők súlytalanodása, a történelmi hatalmak háttérbe szorulása, s ezzel párhuzamosan a közösségből kiemelt *individuum* előtérbe állítása.

Pestalozzi etikájával foglalkozva ő is észreveszi, hogy ebben a rendszerben a tiszta természeti állapot múló pillanat csupán, mely hamar átadja helyét a romlottságnak: „Ő t.i. Pestalozzi is ismeri az emberek természetadta egyéniségét. Ez érvényesül az ember *kollektív* természetében, mely mivel a természeti világhoz legközelebb áll, lényegében az *állatéval* közös. E természet alapján az egyes csakis önmagát kívánja kiélni, önmagát érvényesíteni, önmaga életét és érzéki elveit biztosítani s ezért tör a hatalom felé.”²⁹³ Schneller szótárában a kollektivizmus primitív

288.Lásd: Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév.

289.Pestalozzi: Lenzburgi beszéd. 1810. In: Pestalozzi válogatott paedagogiai munkái. Fordította: Zsengeri Samu. Bp. 1879. 265. p.

290.Pestalozzi: i.m. 266. p.

291.Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév. 111. p.

292.Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév. 174. p.

293.Schneller: Pestalozzi. A gyermek. XX. évf. 1927. 7. p.

létállapotot jelöl, ahol az egyik ember, a hatalom birtokosa eszközként használhatja fel céljai elérésére a többiekét és a „társadalom értékeit”.

Ahhoz -hirdeti Pestalozzi elveit interpretálva Schneller –, hogy megvalósulhasson az egyes ember autonómiája, *nevelni* kell. Nevelni, mégpedig az individualitás alapján:

„Ez az emberiség nem az ember *kollektív*, az állatokkal közös, hanem az ember *egyéni*, tehát *sajátos emberi természetéből* nő ki.”²⁹⁴ Az egyéniesüléshez, a „sajátos emberi természet” kialakításához pedig az *egyéni kultúra intenzivitásának fokozásán keresztül vezet az út*. Schneller Pestalozzit idézi: „Az individuális kultúra lényegileg a kollektív emberi kultúra áldásos erőinek fundamentuma: ezért is az individuális kultúrához való jog, mint amely az *ember természetén* alapul – elpusztíthatatlan, belső fundamentuma minden kollektív kultúrának, civilizációnak, s így tehát a polgári törvények jogának is örök, belső fundamentuma.”²⁹⁵

Úgy tűnik, élete alkonyán a kolozsvári-szegedi egyetem pedagógia professzora – korábbi felfogásához képest – fokozottabban hangsúlyozta az *egyes ember* „sajátos emberi természeté”-nek értékeit. Soraiból arra következtethetünk, hogy aggasztotta az egyetemes emberi kultúra sorsa, ezért helyezkedett individualista alapokra. Az egymásra koncentrikus körökként épülő „történeti hatalmak” (közösségi körök), az osztatlan emberiség, a humánus teoretikusa tollából meglehetősen szokatlanok ezek a gondolatok. Mint a tanulmányból is kitűnik, a változás magyarázata politikai természetű: a „liberális arisztokrata” Schneller István nem tudott megbarátkozni a kommunizmus eszméjével, féltette a világot a bolsevizmus „titáni szervezetétől”.²⁹⁶

+++

Ha a kommunizmust nem is, de az alulról építkező demokratikus kultúrállamot alternatívaként állítja Schneller a huszas évek végének magyar társadalma elé. Érveléséhez Pestalozzi gondolatait hívja segítségül: „Bajunk ..., hogy mindent az államtól várunk, holott a szeretet munkássága éppen Pestalozzi szerint is elsősorban egyéni és társadalmi tényezők, autonóm községek, de különösen a szeretet szolgálatában álló vallásfelekezetek feladata.

Fontos a szociális bajnak gyógyítása – folytatja Schneller –, az eltévelyedetteknek jó útra terelése, javítása: de sokkal fontosabb, sőt a *legfontosabb szociális feladat az ép, egészséges társadalom s állami életnek megteremtése*. Ennek pedig megteremtője az egészséges, ép, etikai értékektől a szeretet és hit *szelleme által* áthatott *család*. A család a társadalom őssejtje; azért is amilyen a család, olyan a társadalom s amilyen a társadalom, olyan a család. Egyetlen egy pedagógus sem tulajdonított olyan feltétlen jelentőséget a családnak, nevezetesen az anyának, mint Pestalozzi. 'Hazám! – így szól –, a mi vagy, azzá atyáid által századok óta és hosszú idő óta gyermekeid által megőrzött áldott *családi otthonod szent erejében lettél*. Hazám! ami vagy – nem királyaid kegyelméből, nem a hatalmasok hatalmából, nem bölcséid bölcsességéből, hanem családi otthonod, családi életed ereje által lettél.’”²⁹⁷

Schneller István hitte, hogy a családi nevelés jobbítása útján jobbítható maga a társadalom. Felfogása ezen a ponton találkozott a hazai gyermektanulmányi mozgalom képviselőinek

294.Schneller: i. m. 8. p.

295.Pestalozzi: Sämtliche Werke. Seyffarth kiadása. XII. kötet. Idézi: Schneller: i. m. 9. p.

296.Vö. Schneller: i. m. 8. p.

297.Schneller: i. m. 15. p. Belső idézet: Pestalozzi: S. W. Seyffarth kiadása. XII. kötet. 55. p.

nézeteivel. Tanulmánya végén ő maga is kifejezte a Nagy László nevével fémjelzett irányzat iránti megbecsülését:

„S most – oly gyászos napok után, az emberiesség érzelmeit feldúló, a család kötelékeit meglazító, a társadalmi ellentéteket fokozó háború és összeomlás után: a szülők, az anyák jönnek – egy fennkölt lelkű férfiú előadásainak hatása alatt a Gyermektanulmányi Társaság körébe, hogy itt sajátos hivatásuk nagy jelentőségétől áthatva, nyerjenek felvilágosítást, indítást gyermekeik természetének és fejlődésének megfigyelésére nézve és buzdítást, erőt a szövetkezés alapján szülői, anyai feladatuk megoldása érdekében.”²⁹⁸

+++

Összegezve Pestalozzi és Schneller pedagógiájának közös pontjait és eltéréseit, a következő megállapításokat tehetjük:

1. Pestalozzinál is megtalálhatjuk az ember etikai fejlődésének háromlépcsős felosztását (természeti, társadalmi és erkölcsi létállapot).

2. A társadalmi állapotot a svájci pedagógus úgy értelmezi, mint az egyéni érdekek eléréséért folytatott kíméletlen harc időszakát. Schnelleri szóhasználatával élve: érzéki Éniségek uralma ez a történeti Éniség szakaszában.

3. A családtól eltekintve – melynek dicsőítése egész életművén keresztülvonul – Pestalozzi úgy tűnik, nem tulajdonított nagy jelentőséget a különböző közösségi körök („történeti hatalmak”) kultúraátadó-etizáló erejének. Schneller ezzel szemben – mint láttuk – mélységesen hitt az életközösségek moralizáló hatalmában, a bennük kikristályosodott kultúrkinccs embernevelő erejében.

4. Az erkölcsi állapot fogalma Pestalozzinál meglehetősen kidolgozatlan, homályos. A társadalmi állapotból való felemelkedés mikéntje sem egyértelmű. Ezekre a kérdésekre Schneller kielégítőbb magyarázatot ad.

5. Egyértelműnek tűnik Pestalozzi Schneller gondolkodására gyakorolt hatása a családi nevelés hangsúlyozását illetően. Ezen a ponton gondolataik rendre összecsengenek.

6. Ugyanígy közös mindkettőjükénél a szeretet erejébe vetett feltétlen hit. Ez a szeretet nem öncélú szentimentalizmus, hanem egyfajta panteisztikus vallási életérzésben gyökerező nevelő erő. Ahogy Pestalozzi megfogalmazza: „A szeretetteljes élet nemesbít; a hitben való élet biztosítja és nagyobbítja a szeretet által történt nemesbülést; az elemi képzés pedig alkalmas ezen nemesbülésnek elérésére az erő, szeretet, hit minden vonatkozásaiban.”²⁹⁹

+++

3.1.3. Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher (1768–1834)

Schleiermacher hatását Schneller István gondolkodására monográfusai rendkívül fontosnak tulajdonítják. Tettamanti szerint a hallei egyetemen töltött esztendőik azért is jelentősek, mert

298.Schneller: i. m. 18. p.

299.Pestalozzi: Lenzburgi beszéd. In: Pestalozzi válogatott paedagogiai munkái. Bp. 1879. 284. p.

„e három év alatt termékenyül meg vallásos lelke Schleiermacher gondolatrendszerének tanulmányozása által. Felszabadult az egyoldalú intellektualizmus uralma alól, mert megtalálja ennek vallásfilozófiájában azt a tényezőt, amely *nevelésméleti* rendszerének tengelyévé lesz: a szeretetet”³⁰⁰

Schneller életművének első feldolgozója, Dér Miklós a következőképpen értékeli ezt a szellemi hatást: „Az a Schneller István, aki lelkileg nagyapján és apján keresztül a német filozófia vonzaskörében élt, s aki a kőszegi paplakban nevelkedett, olyan természetesen kellett, hogy Schleiermacher felé forduljon, mint virág a nap felé. ... A schleiermacheri vallásbölcselet, amely a vallás igazi forrásául az érzelmet jelöli ki, megfelelő talajt talált Schneller lelkében.”³⁰¹ Schneller első monográfusa a következő szálakat vezeti vissza Schleiermacher rendszerére: 1. a vallásos alapvetés, 2. az érzelmen alapuló személyiség, 3. szeretet, 4. az individuális és szociális nevelés ne mechanizmus legyen, hanem élet.³⁰²

Schneller tanártársa és barátja, a filozófus Bartók György egy személyes élményén keresztül mutatja be a szoros lelki kapcsolatot: „Lelke egész szeretetével ... Schleiermacheren csüngött Schneller. Mikor a kolozsvári Tanárképző Intézet a főtéri Nagy Gábor-féle ősi ház egész emeletén kényelmesen és céljának megfelelően elhelyezkedett s berendezése már megtörtént, Schneller ragyogó arccal hívott meg, hogy a helyiségeket megtekintsem. Büszke megelégedettséggel vezetett végig a folyóirattermen, a pompás szakkönyvtáron, az angol, francia, német nyelvű középiskolai könyvek gyűjteményén, az olvasótermen; végül az elnöki dolgozószobában állapotunk meg, ahol a terjedelmes íróasztallal szemközti falon a pedagógia klasszikusainak képei foglaltak helyet. Schneller e képek felé fordulva, szeretettől sugárzó arccal fogta meg karomat s így szólott: „Nézd ott fenn, mindenik felett azt a szép Schleiermachert!” Lelkének romantikus hajlandósága, érzelmi meghatározottsága, az ellentéteket kiegyenlítő készsége, a klasszikus irodalom iránt való nagy szeretete valóban Schleiermacherrel tette rokonná. Ez a rokonság tagadhatatlanul meglátszik pedagógiai fejtegetéseinek nem szavain, hanem szellemén.”³⁰³

+++

Schleiermacher nem írt különálló neveléstani könyvet, de a berlini egyetem elismert tanáráként három ízben tartott pedagógiai tárgyú előadássorozatot (1813/4, 1820/1 és 1826/7).³⁰⁴ Ezek közül kettő a tanítványok lejegyzésében maradt fenn az utókor számára, a harmadik ciklust pedig a szerző vázlatos kéziratából ismerhetjük meg. A Schleiermacher pedagógiai írásait tartalmazó kötetben ezeken túl neveléssel kapcsolatos aforizmák és a gyermekneveléssel foglalkozó prédikációk is olvashatók. A gyűjteményt egyik lelkes tanítványa első ízben 1849-ben jelentette meg.

Az előadások olvasása közben egyre jobban megerősödik meggyőződésünk: nem véletlen, hogy Schneller példaképeül választotta a német romantikus filozófiának ezt a képviselőjét.

300. Paedagogiai Lexikon. Bp. 1934. II. köt. Schneller István.

301. Dér Miklós: i. m. 15. p.

302. Lásd: Dér: i. m. uo.

303. Bartók György: Schneller István. Protestáns Szemle. 1939. 3. szám. Különlenyomat. 3–4. p.

304.

Egyet kell értenünk a Schleiermachert értékelő Fináczy Ernővel is, aki szerint az előadásokban fellelhető „eszméknek a sűrű rengetege értékesnél értékesebb részletekben bővelkedik”.³⁰⁵ Feltehetően Schneller Istvánra mégsem elsősorban a részletek hatottak elementáris erővel, hanem az alapgondolatok és a belőlük kibontakozó rendszer vitathatatlan *eredetisége*.

Ahogy Fináczy is írja:

„Schleiermacher valamennyi kortársától függetlenül alkotta meg rendszerét; egészen a maga útját járta; elmékedésének lényege semmiben sem emlékeztet Niemeyerre, Jean Paulra, Schwarzra, Curtmannra, Pestalozzira vagy Herbartra (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.”³⁰⁶

+++

A függetlenedés igénye határozta meg Immanuel Kanthoz való viszonyát is. Pestalozzival ellentétben Schleiermacher bizonyíthatóan sokat tanult a königsbergi mestertől, egy helyütt mégis ezt írja róla: „Jetzt *leide ich* besonders an Kant, der mir je länger, je beschwerlicher wird; habe ich den glücklich überstanden, dann komme ich zu Fichte und Spinoza, an denen ich mich erholen will.”³⁰⁷ Az erőfeszítések mégsem voltak hiábavalóak, Schleiermacher gondolkodásmódja Kant művein érlelődött. Egyik monográfusa egyenesen úgy fogalmaz, hogy az állandó polémiák ellenére neki köszön a legtöbbet.³⁰⁸

(Schleiermacher és Kant filozófiájának kapcsolata – akárcsak Pestalozzié és Kanté – a szakirodalomban nem maradt feldolgozatlanul. Egy német szerző kettejük viszonyát elemezve arra mutat rá, hogy Schleiermacher etikai rendszere erősebb szálakkal kötődik Kantéhoz, mint ahogyan arra romantikus korszakának művei alapján következtethetnénk: „Es wird sich freilich zeigen, dass der Grundbegriff der Ethik Schleiermachers in der Auseinandersetzung mit Kant entstanden, und also auch *die aussere Beziehung zu ihm starker* ist, als es nach den meist-bekanntesten Arbeiten seiner romantischen Periode erscheint.”³⁰⁹

+++

A pedagógia etikai alapjai. A Schneller István gondolkodására gyakorolt hatás szempontjából az a leglényegesebb mozzanat Kant és Schleiermacher kapcsolatában, hogy az utóbbi túllépett az erkölcsi törvény egyeduralmának rigorizmusán. Belátta, hogy az erkölcsi törvény és a természeti törvény nem kibékíthetetlen ellentétek, hanem az erkölcsi törvény voltaképpen „az

305. Fináczy: i. m. 55. p.

306. I. m. uo.

307. Schleiermacher: Briefe. Schleiermachers Werke in 3 Abteilungen. Közli: Szelényi Ödön: Schleiermacher vallásfilozófiája. Békéscsaba, 1910. 31. p.

308. Vö. Szelényi: i. m. uo.

309. Wilhelm Loew: Das Grundproblem der Ethik Schleiermachers in seiner Beziehung zu Kants Ethik. Berlin, 1914. 2. p. Saját kiemelésem.

eszes akarat természeti törvénye”.³¹⁰ Az erkölcsös cselekedet legfontosabb kritériuma tehát a természet és az ész egysége.

Kant etikájában – mint láttuk – az erkölcsi fejlődés felemelkedés az empiria, a természeti meghatározottság talajáról az örökérvényű értékek világába. Itt a formális erkölcsi törvény (sittliches Gesetz) – vagy későbbi szóhasználata szerint az erkölcstörvény (Sittengesetz) uralkodik. Ennek a törvénynek a formalizmusát Schneller is szóvá teszi egyik neveléstani tárgyú előadásában: „Hiányosság Kantnál – mondja Schneller –, hogy ezen törvény egészen formális, ezen törvényben közelebbi belső tartalom nincs kifejtve. Mert amint kifejtené a tartalmat, bele kellene vinnie az individualitást. Azért nem viszi bele, mert az individuum ad hajlamot, kedvet, pedig nem örömmel, kedvvel kell Kant szerint tenni a jót, hanem tiszteletből kell tenni. Ezzel szemben semmi más érzelem nem jogosult, mint a hódoló tisztelet. Ez az, ami-ben mi lényegileg Kanttól eltérünk.”³¹¹

Schleiermacher ezzel szemben – a hideg ész által diktált aszkétizmus helyett – az emberi természetre alapozza etikáját. Nála az etika mintegy „belenő” az ember fizikai meghatározottságába. („Die Ethik „verwächst” in die Physik des Menschen.”)³¹² Vagy ahogy Fináczy kritikai élel megjegyzi: „Az erkölcsiség nála nem megvalósítandó eszmény, hanem mintegy természet-szerűen végbemenő folyamat.” Vagy ahogy Fináczy kritikai élel megjegyzi: „Az erkölcsiség nála nem megvalósítandó eszmény, hanem mintegy természetszerűen végbemenő folyamat.”³¹³ A gyermekben ugyanis kaotikus összevisszaságban létezik egymás mellett természet és szellem. A kettő organikus egysége akkor bontakozik ki, mikorra már „a természet teljes egészében ésszé és az ész természetté vált”.³¹⁴ Az etizálás végső célja, hogy a természet és az ész teljesen áthassák egymást.

Fináczy Ernő szerint Schleiermacher etikájának hiányossága, hogy nem normatív, „nincs értékelő alapelve”.³¹⁵ Meggyőződésünk szerint éppen abban emelkedik kortársai fölé, hogy hangsúlyozza az etikai fejlődés természetes meghatározottságát.

Schleiermacher felismeri, hogy az ember alakulása, fejlődése a külső hatások és a belső önfejlődés (äussere Einwirkungen und inneres Entwicklungsprinzip) együttműködésének eredője. Ezzel élesen elhatárolja magát Herbart felfogásától, s ugyanakkor a felvilágosodás túlhajtott pedagógiai optimizmusának naivitásától is. Egyiktől azzal, hogy rámutat a nevelés belső feltételeinek, az egyéni sajátosságoknak a jelentőségére, a másiktól pedig azáltal, hogy felismeri: a nevelés nem mindenható.

A nevelés mindenhatósága és korlátozott hatásköre – mint két abszolút szélsőséges felfogás – közötti ellentmondást úgy oldja fel, hogy a nevelés kiindulópontjaként az „antropológiai előfeltételek meghatározatlanságát” fogadja el. (die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen) Korának kevésbé fejlett természettudománya indíthatta arra, hogy a kérdést pusztán logikai úton tisztázza: „Die Frage, die anthropologisch so zu stellen ist, ob beim Lebensanfang alle Menschen in Beziehung auf ihre Entwicklung völlig gleich seien, oder ob der Einzelne immer eine Bestimmtheit mitbringe, – diese zu entscheiden ist noch nicht gelungen.”³¹⁶

310. Dénes Magda: A neohumanizmus és a német idealizmus pedagógiája. Tk. Bp. 1971. 105. p.

311. Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév. 180–181. p. Saját kiemelésem.

312. Loew: i. m. 92. p.

313. Fináczy: Neveléstudományok... 58. p.

314. I. m. uo.

315. I. m. uo.

316. Schleiermacher: vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermachers Pädagogische Schriften. Dritte Auflage. Langensalza, 1902. 16. p. Saját kiemelésem.

Mindebből az következik – hirdeti Schleiermacher –, hogy *olyan pedagógiát kell alkotnunk, amely még e szélsőséges esetekben is hatékony.* („Die Pädagogik müsste demnach so konstruiert werden, dass sie nicht fehlt, wenn das eine und auch nicht fehlt, wenn das andere wahr ist.”³¹⁷ Ezt pedig úgy érheti el, ha alapoz az ember - születése pillanatától megjelenő – öntevékenységére.

Schleiermacher a pedagógiai hatás két alapvető formáját különbözteti meg: Kezdetben a gyermek *öntevékenységének felébresztése*, „előcsalogatása” (erregen, hervorlocken), majd a későbbiekben ennek a tevékenységnek a *vezetése*, irányítása (leiten). Mindeme tevékenységnek az etikai jó eszméjének irányába kell haladnia, ez jelenti a nevelés teleologikai meghatározottságát.

Az erkölcsi jó eszméje a német teológus-pedagógusnál viszont nem pusztán formalitás csupán. Nem csak valami élettől elvonatkoztatott távoli etikai eszmény, alig-alig megközelíthető ideál. Schleiermacher gondolkodásmódja ennél jóval praktikusabb. Ő a pedagógia tudományának elméleti-spekulatív alapelvein túl nagy hangsúlyt fektet *a nevelés tényszerű alapjaira* (faktische Grundlagen). Ezek az alapok pedig egyrészt a nevelendő gyermek sajátosságait jelentik, másrészt pedig azt az „*állapotot*”, amely számára a gyermeket nevelni kell.

Itt érkeztünk el Schleiermacher elméletének egyik legértékesebb pontjához, amely – meggyőződésünk – Schneller István pedagógiájára a legnagyobb hatást gyakorolta.

Schleiermacher felismerte a nevelés társadalmi meghatározottságát. *A nevelés mindig egy meghatározott társadalmi közegben zajlik, és a gyermeket e társadalmi közeg számára alakítja.* Ez a közeg nem értelmezhető egyoldalúan – a két szélsőséges állapot, tiszta társadalmi és tisztán családi nevelés nem képzelhető el egymástól izoláltan. (Schleiermacher tárgyalásmódjára jellemző, hogy előbb a szélsőségeket mutatja be, majd – bizonyítva ezek tarthatatlanságát – a kiegyensúlyozott közbülső állapotokat elemzi.)

Schleiermacher – akárcsak később Schneller – különböző *egymásra rétegződő társasközösségeket* különböztet meg, mint az *állam*, az *egyház*, a *szabad társas érintkezés (a magánélet)*, végül a *tudás és a nyelv nemzeti közössége*.³¹⁸ A lényeges különbség kettejük felfogása között az, hogy míg Schleiermacher ezeket a társas-erkölcsi közösségeket a nevelés „végpontjaként” (Endpunkt), tehát a tevékenység céljaként fogja fel, addig Schnellernél ezek a koncentrikus körök és a bennük kikristályosodott kulturális kincs az egyén etizálását, személyiséggé válását hivatott elősegíteni. *Ami az egyiknél cél, az a másiknál – végső soron – csupán eszköz.* Schleiermacher a különböző közösségi körök számára nevel – ez egyfajta gyakorlatias polgári felfogás, Schneller István pedig ezeket a közösségeket használja fel arra, hogy az egyén az érzéki Éniség szintjéről felemelkedve a tiszta Éniség régiójában személyiséggé etizálódjék – ez viszont a liberális arisztokrácia gondolkodásmódjának felel meg jobban.

Mindketten feloldani törekszenek az egyén és a közösség, az individuális és a szociális pedagógia közötti ellentmondást. De amíg Schleiermacher – úgy tűnik kora konkrét társadalmi igényeihez jobban igazodva – olyan társasközösségek számára nevel, melyek közül a legtágabb közösségi kör az állam, a nemzet, addig Schneller tiszta Énisége az egyetemes emberiség szintjére kívánja növendéke erkölcsiségét emelni. Erről a magaslatról letekintve tudja az egyes elfogadni és elfoglalni helyét a nagy egész szerves organizmusában úgy, hogy látásmódját *már nem* homályosítják el a felekezeti és nemzeti széttagoltság szűkkörű, partikuláris érdekei.

E különbség etikai felfogásukra is rányomja bélyegét. Schleiermacher meggyőződése szerint a pedagógia azon az erkölcsiségen nyugszik, amelynek forrása az emberek együttes élete, a közösség. („Die Pädagogik beruht auf der Einsicht vom Sittlichen, wie diese in einem bestimm-

317.I. m. 18. p.

318.Lásd: Dénes Magda: i. m. 109. p. és Schleiermacher: i. m. 29. p.

ten Gesamtleben, für welches die Pädagogik gegeben wird, im einzelnen und grossen gerade ist.”³¹⁹ *A nevelés tehát végső soron csak akkor lehet „jó és erkölcsös”, ha megfelel a társadalom erkölcsi álláspontjának.* („Die Erziehung ist gut und sittlich, wenn sie dem sittliche Standpunkt der Gesellschaft entspricht.”)³²⁰

Mivel azok a szűkebb-tágabb társas-etikai közösségek, melyek számára a fiatalok nevelését végezzük egymással ellentétes célokat is kitűzve ellentétbe kerülhetnek egymással, nem elégedhetünk meg azzal, hogy a felnövekvő generációkat csak a már meglévő viszonyok konzerválására készítsük elő. Etikai kötelességünk, hogy ezeket az életközösségeket (Lebensgemeinschaften) a végső erkölcsi jó eszméjének megfelelően alakítsuk, formáljuk.³²¹ S ez igaz a társadalmi berendezkedés egészére vonatkozóan: a pedagógia célja, hogy a felnövekvő nemzedéket képessé tegye arra is, hogy adott esetben a társadalmi együttélés valamennyi pontját – ide értve az állam szervezetét is – tökéletesítsék. („... das Ziel der Pädagogik sei, dass jede Generation nach vollendeter Erziehung den Trieb und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Leben zu verbessern.”)³²² Természetesen mindez nem mond ellent annak, hogy az ifjúság elsődleges kötelessége a már meglévő értékek megbecsülése, a kulturális kincsek továbbörzése. *S a társadalmi állapotok „jobbítását” Schleiermachernél végső soron a forradalomtól való félelem motiválja: a rombolás és megőrzés természetes dialektikája helyett ő a jobbítás és megőrzés dialektikus kapcsolatát kívánja megvalósítani.*

Schleiermacher jól látja az ember kettős meghatározottságát: a nembeliség általános sajátosságai mellett az „individuális modifikációk”, az egyénre jellemző vonások sem kerülnek el figyelmét. A nevelés az ő elméletében kétirányú: *univerzális* és *individuális*. Az előbbi annak a társas-erkölcsi közösségnek a moralitását származtatja át az egyénnek, amelyhez az tartozik, az utóbbi pedig az egyénre jellemző individuális sajátosságok kibontakoztatását jelenti. („Die Erziehung soll den Einzelnen ausbilden in der Ähnlichkeit mit dem grösseren moralischen Ganzen, dem er angehört... Das Ende der Erziehung ist die Darstellung einer persönlichen Eigentümlichkeit des Einzelnen.”)³²³A nevelésnek ebből a kettős irányultságából is következik, hogy Schleiermacher éppúgy elutasítja a közösségből kiszakított individuum kultuszát, mint az egyéniségüket vesztett homogén tömegek nevelését.

Mindezek után talán felesleges is hangsúlyozni, hogy Schleiermacher pedagógiája erőteljesen támaszkodik etikájára. Az ő esetében ennél többről van szó. Nála *a pedagógia az etika próbaköveként szerepel.* („Die Pädagogik ist die Probe für die Ethik.”)³²⁴ A nevelés gyakorlatában nem realizálható etikai alapelveknek az elméletben sincs létjogosultságuk.

A fentiek ismeretében az sem szorul külön bizonyításra, hogy Schneller István is elsősorban az etikára alapozta saját pedagógiai rendszerét. (Az etikai alapok dominanciája úgy hisszük nyilvánvaló, annak ellenére, hogy ő maga hangsúlyozta a pedagógia kapcsolatát a lélektannal, a politikával, a nemzetgazdaságtannal, s más segédtudományokkal.)³²⁵ Az erkölcsstani alapok fontosságába vetett hit derül ki a nevelés fogalmának abból a meghatározásából is, melyet egyik előadásán jegyeztek fel hallgatói: *„A nevelés egy ön- és céltudatos embernek tervszerű*

319.Schleiermacher: i. m. 27. p.

320.I. m. uo.

321.Vö. i. m. 30. p.

322.I. m. uo.

323.Schleiermacher: i. m. 36. p.

324.I. m. 11. p.

325.Lásd: Schneller: Neveléstan. 1904/5. II. félév.

eljárása, a melynek alapján ő egy még nagykorúságra nem emelkedett a történeti hatalmak képviselőjében, és a történeti hatalmak igénybe vételével vallás erkölcsi jellemmé, vagy személyiséggé fejleszt.³²⁶ „Nem az okos ember, hanem a jellem a lényeges” – folytatja Schneller. Az ilyen vallás erkölcsi jellemmel rendelkező, kiszámítható személyiségű ember a szeretet jegyében képes a másik ember lelkébe helyezkedni, képes megérteni a másikat. Mindezt azért, hogy embertársaink javát szolgáljuk. Nem az öncélú boldogság a cél, hanem a jó létesítése.³²⁷

Schneller nevelésének végcélja a tiszta Éniséggel rendelkező személyiség, egy olyan jellem, melyben általánosabb érvényű etikai principiumok töltenek be irányító szerepet, mint Schleiermacher jóval konkrétabb, társadalmilag determinált erkölcsiséggel rendelkező neveltjében.

+++

Vallás és pedagógia. A legjelentősebb hatást a teológus Schleiermacher gyakorolta Schneller István gondolkodására. Nemcsak a teológus Schneller, hanem a pedagógus-teoretikus is magába szívtá, rendszerébe integrálta mestere tanításait.

Schleiermacher felfogása szerint a vallás pszichológiai megközelítésben a *szemlélet* és az *érzelem* egysége.³²⁸ Egyfajta passzív állapot, amelyben egyesül a külső hatás befogadása (receptivitás) és annak a szubjektumra való vonatkoztatása, átélése. A vallásos érzelm Schleiermacher-nél magasrendű funkció, amely az érzelm többi fajtája fölött uralkodik. Ahogyan azt a német teológus pszichológiájában megfogalmazta: „Das religiöse Gefühl ist somit die letzte Entwicklung und Vollendung über das gesellige hinaus.”³²⁹ A szubjektív tudatnak ez a legmagasabb funkciója *sohasem tévedhet, mert benne lét és tudat azonosult.*³³⁰

Schneller István vallásfelfogásának is meglelhetjük a gyökereit, ha Schleiermacher sorait olvassuk: „A vallás igazi lényege nem Istennek, mint a világon kívül és a világ mögött rejlő egyetlen lénynek a képzete, hanem az Istenség *közvetlen tudata*, ahogyan megtaláljuk éppúgy önmagunkban, mint a világban.”³³¹ *Ez a fajta panteizmus jellemző Schneller István világnézetére is.*

Schleiermacher az Istenség fogalma helyett leginkább az *Universum* vagy az *Absolutum* kifejezést használja – ezen kortársai közül sokan megbotránkoztak. Ő ugyanis nem tartja lényegesnek, hogy az Istent személyiséggel ruházzuk fel. Magyar monográfusa ezt a következőképpen indokolja: „A vallásnak nem szabad csak antropomorfnak lennie, aminőnek a pszichológiai jelenségek feltűntetik, hogyan is emelhetné az embert az emberi fölé, ha tisztán az ő körébe tartoznék?”³³² Schleiermacher egyik legfontosabb alapelve, hogy Isten és a világ korrleativ, de nem azonos fogalmak: „Kein Gott, ohne Welt, so wie keine Welt ohne Gott.”³³³

326.Schneller: i. m. 3–4. p.

327.Vö. i. m. 73. p.

328.Lásd: Szelényi: i. m. 39. p.

329.Schleiermacher: Psychologie. 460. p. Közli: Szelényi: i. m. 46. p.

330.Vö. Szelényi: i. m. 46. p.

331.Schleiermacher: Reden. 174. p. Idézi: Szelényi: i. m. 45. p.

332.Szelényi: i. m. 51. p.

333.Schleiermacher: Dialektik. 432. p. Közli: Szelényi: i. m. 55. p.

A tételes, dogmatikus vallásokat Schneller István éppígy nem érzi magáénak. Akárcsak Schleiermacher, az Istenséget ő is olyan Absolutumként tartja számon, amely fellelhető a világ minden pontján, a természetben éppúgy, mint az emberben. Sőt, a tiszta Éniség fokán az egyéneket organikus egységbe ötvöző közösségben is fellelhető, ahogyan ez a következő idézetből is kiderül:

„Első sorban a tiszta éniség gondolatában benne van a közösség: nevezzük ezt egységnek, absolutumnak, természetnek. Tehát a tiszta éniség gondolatában benne van, hogy a közösség a maga teremtő erejével saját lényege, léte, fenntartása és fejlesztése érdekében *minden egyes lény számára természetében sajátos feladatot tűz ki*. Így azután minden egyes ember a cél teljesítése által evvel a közössel, általánossal szemben függési viszonyba jut. *Ezt a függési viszonyt nevezhetjük vallásnak*; hogyha úgy érezzük, hogy mi a feltétlentől vagyunk függésben, akkor ezen érzésünk vallási. Az a feltétlen lehet maga a gondolat, nevezhetjük ezt a gondolatot mindenségnek, természetnek, Istennek; ez az illető álláspontjának különbözősége szerint van adva és attól függ. Ez ránk nézve közönyös.”³³⁴ Ezekből a sorokból nemcsak Schneller vallásfelfogását ismerhetjük meg, hanem közösség-értelmezését is: a közösség nem arctalan tömeg, hanem organikus egész, melyben minden egyes sajátos szerepet tölt be.

Természetes, hogy az ilyen vallás nem egyeztethető össze az „intézményesült”, megmerevedett egyházi tanokkal, dogmákkal. Ezekkel szemben Schneller a felekezet nélküli vallást állítja alternatívaként: „Nálunk a vallásos szó távol áll minden felekezeti és egyházi színezéstől; ez semmi egyéb, mint az egyesnek a viszonya magához az abszolutumhoz.”³³⁵ Vagy ahogyan mássutt fogalmaz: „Az Isten országa, mint a szeretet országa egyetemes ország és ennek következtében érzékekhez nincs kötve. Az Istent szellemben imádjuk, *de nem az egyház parancsára*. Az egyház lehet nevelő, de az eredménye az, hogy nem az indít valamire, *hanem az emberekben létező isteni szellem, az a célgondolat, a mely az emberben van...*”³³⁶

Schneller tanítómestere, Schleiermacher hasonló módon kritika tárgyává teszi a „vallás külső megnyilvánulási formáit”, a „látható egyházat”. Ebben ugyanis nem az öntudatosan vallásos emberek gyűlnek össze, hanem azok, akik a vallást még csak keresik.³³⁷ A tanító egyház azt kívánja, hogy tagjai a vallás lényeges elemei helyett a róluk való absztrakciókat, tétéleket, fogalmakat sajátítsák el.³³⁸ Az „igazi egyház” ezzel szemben más: ott létrejön a „vallásos emberek természetes és örök összeköttetése”.³³⁹ Nincs papi uralom, nincs különbség papok és laikusok között, nincsen vallási torzsalkodás. Bárki a többiek elé léphet, hogy az Univerzum lényegét kifejezve érzelmeit átruházza hallgatóságára. Schleiermacher szerint ez az igazán „triumfáló egyház”, mely minden vallásos ember lelke mélyén ott él.³⁴⁰

Mindezek alapján bátran állíthatjuk, hogy e két teológus-pedagógus vallásossága inkább egy sajátos panteisztikus életérzés, mintsem a túlvilág felé forduló, dogmákhoz mereven kötődő hit.

+++

334.Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév. 168. p. Saját kiemelésem.

335.Schneller: i. m. 169. p.

336.Schneller: Neveléstan 1904/5. II. félév. 70. p. Saját kiemelésem.

337.Lásd: Szelényi: i. m. 22. p.

338.Vö. Szelényi: i. m. 22–23. p.

339.Szelényi: i. m. 22. p.

340.I. m. uo.

Ha összegezni kívánjuk a német teológus-filozófus gondolatainak Schneller felfogására gyakorolt kimutatható hatását, akkor ezt a következő főbb pontokba gyűjthetjük:

1. A pedagógia etikai alapvetése. Ez az erkölcsstan viszont mentes a Kant-féle kategorikus imperativusz rigorizmusától. A maximák külső formáit mindketten lényeges tartalommal töltik meg.

2. Kant érzelmeiktől mentes etikájától és pedagógiájától eltérően mindketten (ahogy Pestalozzi is) nagy nevelő hatást tulajdonítanak a magasrendű érzelmeknek – elsősorban a szeretetnek.

3. Vallásos meggyőződésükből fakad, hogy ezek az érzelmek vallásos színezetűek, azaz: a vallást is elsősorban érzelmi alapon közelítik meg.

4. Vallásfelfogásuk felvilágosult, panteisztikus jellegű, elutasítják a dogmákon alapuló pozitív vallások tételes tanait.

5. Schleiermacher is – akárcsak később Schneller – figyelembe veszi a nevelés során a gyermek veleszületett sajátosságait, bár ennek egzakt vizsgálatát korának természettudományos színvonala még nem tette lehetővé. („Die Verschiedenheiten, Eigentümlichkeiten der Menschen, die ausserhalb des Bösen sind, sollen auch sein” – hangoztatja Schleiermacher egyik előadásában.)³⁴¹

6. Mindketten felismerik az erkölcsi fejlődés – és így a nevelés – társadalmi meghatározottságát. Schneller koncentrikusan egymásra rétegződő közösségi körei sokban emlékeztetnek Schleiermacher etikai-társasközösségeire.

7. Mindketten igyekeznek feloldani az individuális és a szociális pedagógia közötti ellentmondást. Az egyensúlyi állapotot Schleiermacher a polgárság érdekeinek figyelembe vételével teremti meg, Schneller István az egyetemes emberiséget tartja szem előtt. A nagy szerves egészbe betagolódnó egyén az ő felfogása szerint betölti az egyéniségének megfelelő helyet, s nem élezi ki osztályellentétét.

+++

3.2. Párhuzamok és ellentétek

Az előzőekben azt kívántuk bizonyítani, hogy Schneller pedagógiai elmélete legelső sorban három forrásból táplálkozik, úgymint *Kant*, *Pestalozzi* és *Schleiermacher* gondolataiból. Mindezek mellett természetesen mások hatása is kimutatható a személyiség pedagógiájának magyar elméletében.

Így feltétlenül meg kell említenünk *Hegel dialektikáját*. A dialektikus gondolkodás mint módszer jól nyomon követhető Schneller munkáiban. Ha például a morálintropológiai rendszerének három elemét vesszük szemügyre, kézenfekvő a következtetés: a tézis, antitézis és szintézis hármas egysége kimutatható az érzéki és a történeti Éniségek sajátosságait „megszüntette megőrző” tiszta Éniség fejlettségi szintjében.

Maga Schneller több helyen tesz utalást pedagógiája előzményeire. Így például a Pedagógiai Dolgozatok első kötetéhez írt bevezetőjében megjegyzi, hogy az „etikai személyiség” mint a

341.Schleiermacher: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermachers Pädagogische Schriften. 26. p.

nevelés célja már *Pál apostol*nál is felfedezhető, s ugyancsak ő lényegileg megegyező módon írta le a személyiség fejlődésmenetét.³⁴²

A Schneller pedagógiájával foglalkozó szakirodalomban gyakran olvashatunk utalásokat arra, hogy a magyar pedagógus-teoretikus gondolkodására hatott a pedagógiai perszonalizmus két német képviselőjének, *Ernst Lindének* és *Hugo Gaudig*-nak a felfogása is.

Linde *Persönlichkeits – Pädagogik* című könyve 1897-ben látott napvilágot, s ezt a munkát Schneller ismerte, amint az a következő idézetekből is kitűnik: „A személyiség pedagógikája Németországban, különösen *Linde* harcias iratában (*Persönlichkeitspädagogik*) egyenesen szembehelyezkedik *Herbart*tal és iskolájával. Igyekeztem kifejtetni nem egyszer, hogy igen sokat köszönünk *Herbart*nak, ami azonban nem tart vissza annak elismeréséről, hogy a személyiség pedagógikája nem lelheti otthonát *Herbart* otthonában.”³⁴³ Egyik neveléstani tárgyú előadásában pedig arra hívja fel hallgatói figyelmét, hogy *Linde munkája nem előzmények nélkül való*, hiszen „ezt az elvet ezelőtt már harmincz évvel is hirdették”.³⁴⁴

Imre Sándor egyik művében egyenesen arra figyelmezteti olvasóit, hogy – noha a nyelvi nehézségek miatt külföldön nem hathatott – *az elsőség mindenképpen Schneller Istváné*. Ő ugyanis már húsz év óta „hirdeti ezt az irányt”.³⁴⁵ Magunk is osztjuk Imre Sándor e nézetét, hiszen – ahogyan azt az előzőekben bemutattuk – Schneller személyiségpedagógiája már teológiai tanár korában kimunkált rendszerré vált, s az évek során viszonylag kevés új elemmel bővült. (Ha *Linde* pedagógiáját nem is tekinthetjük Schneller rendszere előzményének, összehasonlításunk mindenképpen tanulságos lehet. Dér Miklós már fentebb idézett monográfiájában ezt az összevetést elvégezte, s tapasztalatait a következőképpen foglalta össze: 1. Amíg Schneller összefüggő pedagógiai rendszert alkotott, addig *Linde* csupán a nevelés egyes területeivel foglalkozik. 2. Schnellernél a személyiség a pedagógia centrális fogalma, *Lindénél* valójában csak módszer. 3. *Linde* a kedély, az érzület nevelését látja a személyiséggé nevelés útjának, Schneller viszont etizálódási folyamatként írja le ezt, amelyben az egyén átéli az emberiség történeti fejlődésének folyamatát.)³⁴⁶

Hasonlóképpen nem gyakorolhatott befolyást Schneller személyiségpedagógiájának alakulására a reformpedagógia másik kiemelkedő egyénisége, *Hugo Gaudig*, a Lipcsei Tanítószövetség tagja. Kizártnak tartjuk ezt már csak kronológiai okokból is. *Gaudig* legjelentősebb művei közül az első („*Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*”) ugyanis 1917-ben látott napvilágot.³⁴⁷

342. Szent Pál bibliai szóhasználata természetesen más. A célt tévesztett testi ember (szarkinosz antroposz) számára az egyedüli üdvözítő út, ha elfogadja az isteni törvényeket (nómosz). Így jut el a fejlődés legmagasabb szintjére, a lelki szabadság fokára (pneumatikosz antroposz). A három egymást követő fokozat Pál apostolnál tehát a következő: testi ember, törvény alatt élő ember és szabad ember. E harmadik állapotot példázza a Római-akhoz írt levél egy kijelentése: „Mert a bűn tirajtatok nem uralkodik; mert nem vagytok törvény alatt, hanem kegyelem alatt.” (Szent Biblia. Károli Gáspár fordítása. Bp. 1927. 162. p. Róm 6,14.) (Pál apostol szóhasználatának a maitól eltérő sajátosságaira hívja fel a figyelmet *Benyik György* tanulmánya: „Szent Pál humanizmusa”. Kézirat. Lásd még e témakörben: *Reisinger János*: „A Biblia a társművészetekben”. Kecskemét, 1987. 61. p.)

343. Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia. 1915. 264. p.

344. Lásd: Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév. 176–177. p.

345. Imre Sándor: Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről. Bp. 1904. 178.p. Imre Sándor itt Schneller Paedagogiai dolgozatainak bevezetésére hivatkozik, ahol a szerző maga közli ezt az adatot. Lásd: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. 64. p.

346. Lásd: Dér Miklós: i. m. 44–49. p.

347. Lásd a Pedagógiai Lexikon szócikkét *Hugo Gaudig*ról. Főszerkesztő: Nagy Sándor. Akadémiai Kiadó, Bp. 1977. II. köt. 14. p.

Pedagógiája ugyanakkor Schnellerével sok egyező vonást mutat. A személyiség az ő felfogásában „ideális én”, „megnemesített egyéniség”.³⁴⁸ Gaudig is követeli, hogy a tanító legyen teljes értékű személyiség, és munkája töltsen ki egész életét.³⁴⁹ A gyermek személyiségének kialakításában az iskolán kívül részt vesznek még különböző életközösségek, úgy mint a szülői ház, az egyház, az állam, valamint a kultúra. (A valóban számos megegyező vonás készíthette Bódi Ferencet tanulmányának megírására,³⁵⁰ amelyben e két pedagógia „mély egyezése”-ről beszél. Ugyan ő is elismeri, hogy – Schneller ellentétben – Gaudignál „nincs szó külön a személyiség-fejlődés elméleti ábrázolásáról”, mégis azt bizonygatja, hogy a magyar pedagógus átvett elemeket német társa elméletéből. Egyetértünk Ravasz Jánossal, aki hangsúlyozza, hogy ez a kronológiai eltérések miatt lehetetlen.³⁵¹ Kiegészíthetjük ezt az érvet azzal, hogy Schneller sehol sem említi Gaudig nevét. Több művében³⁵² egészen alapos körképet ad az elmúlt század és a századforduló nemzetközi pedagógiájának gondolkodóiról, a fenti szerző e felsoroltakból mégis hiányzik.)

A szembeötlő párhuzamok és megegyezések ellenére *tarthatatlannak érezzük* azt a megfogalmazást, miszerint Schneller elmélete nem más, mint „a reformpedagógia tükröződése hazánkban”.³⁵³ Ez az – idézett szerző szerint – „idealista szemléletű”, „spekulatív jellegű”, „haladásellenes”, „burzsoá osztályérdekeket képviselő” pedagógia semmiképpen sem mechanikus tükröződése a nyugati reformpedagógiának, hiszen *egészen más alapokon nyugszik*. Filozófiai-etikai alapvetése, deista vallásossága a klasszikus német filozófiához rokonítja Schneller rendszerét, szemben az experimentalista, pszichologista gyermektanulmányi irányzatokkal. Tehát nemcsak kronológiailag anomália ez a feltételezés, hanem a rendszer lényegét, alapvető vonásait tekintve is ingatag állítás. Fentebb már bizonyítottuk, hogy Schneller ismerte a reformpedagógia több képviselőjének (elsősorban Ellen Key-nek) a munkásságát, *mégsem azonosult tanaikkal*.

Van azonban egy olyan filozófus-pedagógus, akinek a gondolatai rendkívül mély hatást gyakoroltak Schneller személyiségpedagógiai rendszerének alakulására, annak ellenére, hogy összességében inkább ellentétekről beszélhetünk kettejük pedagógiáját illetően, mintsem kapcsolódási pontokról. Ez a kiemelkedő pedagógus-teoretikus *Johann Friedrich Herbart*.

+++

Herbart pedagógiáját Schneller több munkájában kritika tárgyává teszi.³⁵⁴ Értékelése minden esetben korrekt, a pozitívumokra éppúgy felhívja olvasói figyelmét, mint a herbarti rendszer támadható pontjaira.

348. Lásd: Ludwik Chmaj: Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában. Bp. 1969. 161–166. p.

349. I. m. 164. p.

350. Bódi Ferenc: Schneller István személyiségpedagógiája és a német reformmozgalmak. Magyar Pedagógia, 1963. 209–232. p.

351. Lásd: Dokumentumok a magyar nevelés történetéből (1849–1919). Tk. Bp. 1979. Szerkesztette: Köte Sándor és Ravasz János. 269. p.

352. Például „Társadalmi nevelés”, „Neveléstudományi munkák keletkezése”, „Neveléstan 1904/5. tanév I. félév”.

353. Bereczki-Komlósi-Nagy: Neveléstörténet. Főiskolai tankönyv. Tk. Bp. 1985. 223. p.

354. Schneller: Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alaptételeire. Athenaeum, 1899. 620–629. p., Herbart pedagógiájának alapjai és a személyiség elve. Magyar Paedagogia, 1914. 472–485. p., valamint Paedagogiai dolgozatok I. köt. Bevezetés. 22–38. p. és Neveléstan 1904/5. I. félév. 186–221. p.

Egyik neveléstani tárgyú előadásában³⁵⁵ Herbart jelentőségét méltatja: „Herbartnak igen nagy jelentősége van. Mi Herbartot nem kicsinyeltük, csak megkritizáltuk. Kritizálni lehet valakit anélkül, hogy azt kicsinyelnők... Herbartnak igen nagy érdeme az, hogy tudományos alpra kívánta helyezni a paedagogikát, és pedig az által, hogy a paedagogikának egy egészen határozott célt tűzött ki; ezt a célt tudományos alpra kívánta fektetni, amit követett az etikában.” A pedagógia elméletének (paedagogika) ethikai megalapozásával tehát Schneller is egyetért – ez érthető számunkra, ha saját etikai színezetű pedagógiáját ismerjük. Kifogásolja viszont, hogy a cél eléréséhez vezető utat Herbart egy olyan pszichológia segítségével jelölte ki, mely szerinte egy „igen szerencsétlen kísérlet”.

„Ő tudniillik – folytatja a gondolatmenetet Schneller – a lelket minden hasonlítás nélkül valami reálnak nevezi...”³⁵⁶ Érdekes, hogy ezen a ponton Schneller kritikája a későbbiekben differenciáltabbá vált. Egy 1914-ben közzétett tanulmányában³⁵⁷ már oldott ezen a szigorú elutasításon: „Herbarttal elismerjük – írja itt –, hogy a *lélek egy reálé*, sőt a létező, a tapasztalatilag felismert reálék legtökéletesebbike. Mivel pedig a lélek, mint ilyen az általunk ismert lények fejlődési sorának legmagasabb fokán áll, a fejlődés pedig differenciálás: világos, hogy a lélek a *leginkább differenciált reálé*.”³⁵⁸ Schneller tehát ebben a munkájában már képes volt arra, hogy behelyezkedve egy másik gondolatrendszerbe, átvéve egy másik pedagógia fogalmi apparátusát továbbfejlessze azt úgy, hogy azzal saját felfogását juttatja kifejezésre. Ő ugyanis az emberi lelket nem egyszerű reálnak tartja – ez csak a fejlődés kezdőpontja, hanem egy *végtelen számú energiából álló egysége reálé az*, amit feltételez.

Koncepciója tehát ezen a ponton teljesen ellentéte Herbarténak, kritikáját mégis az ő rendszerében továbbgondolkodva fejti ki.

Nem tekinthetjük véletlennek, hogy a „romantikus teológus” Schneller (Bartók György kifejezése) tiltakozik a lélek funkciójának herbarti meghatározása ellen is. Herbart szerint ugyanis a lélek alapfunkciója a képzetalkotás, az intellektuális műveletek sora, s érzelmek csak „a képzetek találkozásának mikéntjéből keletkeznek”.³⁵⁹ Az érzelmeket tehát Herbart az értékelő mozzanatok, a kísérőjelenségek színvonalára süllyeszti.

Schneller pedagógiájának ismeretében azon sem csodálkozunk, ha ellenérzéseket támaszt benne, hogy „Herbart Fichtével szemben nem akarja elismerni azt az Ént, amely minden egyesben mint sajátos van jelen”.³⁶⁰ Az „Én” mint alkotóelem ugyanis nemcsak Fichte filozófiájának része, de Schneller is az egymást követő „Éniségek” fejlődési folyamatát írja le pedagógiájában. Így érthetővé válnak számunkra következő sorai is: „Herbart pszichológiájának azt a tételét sem fogadhatjuk el, hogy az *Én* még csak a képzetsorok találkozási pontjában szokott keletkezni. Nagyon fontos a képzetsorok találkozási pontban: de nem azért, hogy ott az *Én* keletkezzék, hanem azért, hogy az *Énnek tudata*, az *öntudat* keletkezzék. A *képzetsorok találkozási pontban nem okozója az *Énnek*, hanem éppen megfordítva, az *Én* okozza a képzetsorok találkozását egy pontban.*”³⁶¹

Schneller szenvedélyesen vitába száll azzal a herbarti nézettel, amely a növendék erkölcsi nevelését, etizálását a képzetek mechanikus gyarapítása útján kívánja elérni. „Ne azt akarja a

355.Schneller: Neveléstan, 1904/5. I. félév. 186. p. és a következő lapok.

356.I. m. 187. p.

357.Schneller: Herbart pedagógikájának alapjai és a személyiség elve. Magyar Paedagogia, 1914. 472. p.

358.I. m. 472. p.

359.I. m. uo.

360.Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 190. p.

361.Schneller: Herbart pedagógikájának alapjai... 473. p. Saját kiemelésem.

nevelő – érvel Schneller –, hogy a növendék lelkében egy a növendék lelkével idegenszerű és tán a nevelő szellemét visszatükröző ethikai világ emelkedjék fel, hanem azt, hogy a növendék önönmagát találja meg, midőn választja a jót és elveti a rosszat.”³⁶² A jó és a rossz közötti választás nem mehet végbe az erkölcsi meggyőződés és az akarat közötti konfliktus, mérlegelés, „habozás” nélkül: „Hová lenne tényleg a törekvő, fejlődő, nagyratörő lénynek erkölcsisége, *ha nem volna erkölcsi a meggyőződés és az akarat közti habozás.*” Nagy szellemek életében éppen a küzdelem, a küzködés az egyensúlyért a leginkább meghatározó és ennek látása a küzködőre nézve erkölcsi tekintetben is a vigasztalás és az erőgyűjtés egyik forrása.”³⁶³

Herbart hiába próbálta feloldani Kant formalizmusát az „Erkölcsi eszmék” tanításának kidolgozásával. Schneller meggyőzően bizonyítja, hogy ezek az eszmék alapozásukat tekintve „egészen formálisak”. Hiszen az akarat és a meggyőződés harmóniája, a belső szabadság eszméje megvalósulhat az erkölcsi fejlettség egészen alantas fokán is. Vagy ahogyan Schneller fogalmaz: „Lehet ugyanis épp úgy az akarat és a meggyőződés teljes harmóniában éppen a *legnagyobb elvetemültség mellett.*”³⁶⁴

Mindezen kritikai megjegyzések ellenére van egy igen fontos pont, amelyen a két pedagógia, Herbart és Schneller rendszere találkozik. Ez pedig a *nevelés céljának* meghatározása. Maga Schneller is elismeri: osztja Herbart felfogását az „erkölcsi erős jellemnek” célként való állítását illetően. Mivel a magyar pedagógus – mint azt a fentiekben láttuk – alapjában véve vallásos meggyőződésű volt, az „erkölcsi” mellé hozzáillesztette a „vallásos” jelzőt is. A nevelés célja nála ezért a *vallás-erkölcsi jellem* kialakítása az emberben. Herbart célmeghatározása tehát *mozzanatként* fellelhető Schneller teleológiájában.³⁶⁵

Ami viszont e cél elérésének útját-módját illeti – mint láttuk – szöges ellentét tapasztalható a német pedagógus képzetközpontúsága és a személyiség apoteózisát hirdető magyar gondolkodó nevelői szeretetre alapozó felfogása között.

+++

3.3. Személyiségpedagógia a tanárképzésben

Már az életrajzi vázlatból is kitűnt, hogy Schneller István nem csupán pedagógiai elméletíró, teoretikus elme volt, hanem a gyakorlat terén is figyelemre méltót alkotott. Professzori életútja során a személyiségpedagógia tanait a gyakorlatba is átültette. Mint egyetemi tanárt, később a középiskolai tanárképző intézet igazgatóját mélyen foglalkoztatta a pedagógusképzés ügye.

Mint fentebb láttuk, az ő felfogása szerint az egyetem a tisztán tudományos érdekeket szolgáló búvárlatnak, a tiszta Éniség magaslatára emelkedett személyiségek munkálkodásának színhelye. Itt tehát nincs helye a szakképzésnek, s így a gyakorlati tanárképzésnek sem. Az elméleti tanárképzés viszont – a tudós elmék kiművelése útján – az egyetem elidegeníthetetlen sajátja.

A következőkben arra a kérdésre keresünk választ, hogy Schneller milyen szervezeti keretek között vélte megvalósíthatónak a középiskolai tanárok gyakorlati képzését, pedagógussá

362.Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 27. p.

363.Schneller: Herbart pedagógikájának alapjai... 480. p. Saját kiemelésem.

364.I. m. 480. p. Saját kiemelésem.

365.Lásd: Schneller: i. m. 478. p.

nevelését. Mielőtt a választ megfogalmaznánk, megkíséreljük felvázolni azt az összképet, amely nélkül nem tudnánk megfelelően értelmezni Schneller nézeteit. Ez a szingazdag kép a múlt század végén rajzolódott ki a tanárképzésre vonatkozó felfogásokból és azok gyakorlati megvalósításában.

3.3.1. A középiskolai tanárok képzése a múlt század utolsó harmadában

Magyarországon a gimnáziumi tanárok képzése a XIX. század közepéig – a középiskolák döntő többségének felekezeti fenntartása miatt – lényegében az egyes vallásfelekezetek hatáskörébe tartozott. Noha már 1814-től kezdve tartottak neveléstudományi tárgyú előadásokat a pesti egyetem bölcsészettudományi karának új tanszékén, ezek hallgatása hosszú ideig nem volt előfeltétele a középiskolai tanári pályának.³⁶⁶

Döntő változást ezen a téren a Thun Leo osztrák közoktatásügyi miniszter által 1849 őszén kiadott rendelet, az „Organisations-Entwurf” hozott. Ezt hazánkra is kiterjesztették, így nálunk is kötelezővé tette a nyolcosztályos, érettségivel záruló gimnázium és a reáliskola létesítését. Ugyanakkor a kinevezendő *tanárok képesítő vizsgáját* is elrendelte.³⁶⁷ Tanárvizsgáló bizottságot hazánkban csak az 1862/63. tanévtől állítottak fel, addig néhány kijelölt külhoni városban – elsősorban Bécsben – vizsgázhattak a jelöltek.³⁶⁸

Fontos változást hozott a pesti egyetem életében az 1851/52. tanév. A Thun-féle reform hatására ettől kezdve a bölcsészkar kiemelkedett addigi – a többi karra előkészítő – helyzetéből, s a másik három egyetemi fakultással egyenrangú karrá vált. Emellett megszűntek az addigi kötöttségek, a hallgatók – a tanszabadság jegyében – önmaguk határozhatták meg a választott tárgyak sorrendjét.³⁶⁹ Ez a nem egyszer szabadosságba átcsapó szabadság később több támadásra adott okot.

A gimnáziumi és reáliskolai tanárok képzését ebben az időszakban három intézménytípus segítette:

1. Német minta nyomán már a század ötvenes éveiben létesítettek a pesti egyetemen olyan *szemináriumokat*, ahol a szaktudományos kutatómunka módszereinek gyakorlása mellett a tanárképzés szempontjait is érvényesíteni kívánták. E kettős rendeltetés összeegyeztetése többnyire nem járt sikerrel, s – akárcsak német földön – a „tanári ügyesség megszerzése” háttérbe szorult a „tudós búvárlat”-ba való beavatással szemben.³⁷⁰

2. Új intézménytípust alkotott Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter 1848-ban. Tervezetet készített, melyben már akkor megfogalmazta, hogy „... a tudós, közép- és polgárta-nodák leendő tanárainak kiképzésére külön philologico-historiai és mér- és természettani képezdék fognak az egyetem bölcsészkarja mellett felállítatni.”³⁷¹ Második minisztersége idején a tervezetet tett követte, s 1870. május 3-án már jóváhagyhatta a „*Középtanodai Tanárképző*”

366.Lásd: Mészáros István: Az ELTE Bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814-1900 között. Magyar Pedagógia, 1980. 1. sz. 38–57. p.

367.Lásd: i. m.

368.Vö. Felkai László: A budapesti gyakorlógimnázium munkája és a tanárképzés története a XIX. század második felében. In: Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából. Tk. Bp. 1983. 263–303. p.

369.Lásd: Mészáros: i. m.

370.Bővebben elemzi ezt a kérdést Kármán Mór „A tanárképzés és az egyetemi oktatás” című munkájában. Eggenberger, Bp. 1885. 83–102. p.

371.Közli: Felkai: i.m. 285. p.

(későbbi nevén Középiszkolai Tanárképző Intézet) szervezeti szabályzatát.³⁷² A pesti egyetem bölcsészettudományi kara *mellett* felállított „képezde” célja eszerint nem más, mint hogy „... azon egyetemi hallgatókat s egyéb tanárjelölteket, kik középtanodai tanárságra készülnek, a szükséges előismeretek igazolása után, választott szaktanulmányukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készültségük, mind a tudományoknak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek.”³⁷³

A tanárképző tehát a *bölcsészkar mellett működő, de attól elvileg független* intézmény volt. A tanárjelöltekkel nemcsak a szaktárgyak tanításának módszertani fogásait kívánták elsajátíttatni, hanem a tudományos búvárkodást is ösztönözték. Az első években a tanárképző keretei között öt szakosztály működött, nevezetesen az a/ óklasszikai, nyelvészeti és irodalmi, a b/ történelmi-földrajzi, a c/ mennyiség- és természettani, a d/ természetrajzi és a f/ pedagógiai. Ez utóbbit 1872-ben szervezték meg, létrehozásában kiemelkedő szerepe volt a korszak kiváló pedagógus-egyéniségének, *Kármán Mórnak*.³⁷⁴ A szabályzat szerint e szakosztály keretei között már nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel ismerkedtek meg a jelöltek – ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásaiban már tárgyalta, s a hallgatók szemináriumokon már feldolgozták –, hanem a „gymnasialis paedagogia” speciális kérdéseit tanulmányozták. Így került sor „... a középtanodák ismeret-körének paedagogiai szempontból való feldolgozására, s az ebbeli iskolai életnek a jó nevelés s helyes fegyelem követelményeinek megfelelő szervezésére.”³⁷⁵

A tanárképző e szakosztályának célkitűzése kifejezetten a pedagógiai képességek és „ügyességek” elsajátíttatása volt, ennek érdekében tartották a fentebb jelzett tematikájú, gyakorlati kérdésekre irányuló *előadásokat*, s ezért szervezték meg a gyakorlati tanárképzés legnagyobb jelentőségű vívmányát, a *gyakorló gimnáziumot*.

1873-ban ismét sor került a tanárképző újjászervezésére. Ennek keretében a szabályzat készítői egyrészt csökkentették a szakosztályok számát, másrészt kifejezésre juttatták elhatározásukat, hogy a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján” történjen.³⁷⁶ E tanterv hatáskörét igyekeztek az egyetemi előadások és szemináriumokra is kiterjeszteni, amikor ezek közül jónéhánynak a hallgatását a tanárjelölteknek kötelezővé tették. A tanárképző tehát megkísérelte, hogy az egyetemet – a lehetőségekhez képest – felhasználja saját céljaira.

Kármán Mór is ehhez az irányzathoz csatlakozott, amikor azt hangsúlyozta, hogy a bölcsészeti karnak „... kötelességévé vált rendszeres tanfolyamait *a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezi*.”³⁷⁷ A filozófiai kar nem húzódhat az öncélú tudósképzés sáncai mögé, ki kell vennie részét a nemzet közművelődésének, oktatásügyének szolgálatából. (Ez a követelés a pesti egyetem bölcsészeti karának határozott elutasításába ütközött, de éppígy az egyetemi

372. Vö. Mészáros: i. m.

373. „A pesti m. kir. Tudományegyetem Bölcsészeti Kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított Állami Tanárképezdének Szabályzata.” Megtalálható Kármán Mór „A tanárképzés és az egyetemi oktatás” c. munkájának függelékében. Eggenberger, Bp. 1895. 50. p.

374. Lásd: A nevelés-oktatástani szakosztály szabályzatát, amelyet Kármán Mór is közöl fentebb idézett könyvének függelékében. 60. p.

375. „A nevelés-oktatástani szakosztály szervezeti szabályzata”. 81. §.

376. Lásd: Kármán: i. m. Függelék. 62. p.

377. Kármán Mór: A tanárképzés reformja. Magyar Tanügy, 1875. (Megtalálható az idézett Kármán-mű függelékének 5. oldalán.)

tanszabadság megsértésének minősítette a kolozsvári egyetem pedagógiai professzora, Schneller István is.)

Az átszervezések ellenére a középiskolai tanárképző intézet és az egyetem kapcsolata *mindvégig problematikus* maradt. A két intézmény ugyanis részben ugyanazt a célt szolgálta, s eszközeik is sok tekintetben megegyeztek. További ellentmondások forrása volt, hogy a tanárképző látogatása a jelölteknek egészen az 1924. évi XXVII. törvénycikk életbelépéséig *nem volt kötelező*.

3. Sokkal egyértelműbb sikereket könyvelhetett el a tanárjelöltek gyakorlati képzését segítő *gyakorlógimnázium*. Ez a tanárképző pedagógiai szakosztályának irányítása alatt állt, s az egyetem pedagógia tanszékével semmilyen szervezeti kapcsolatban nem állt. Kiemelkedő szerepet játszott az intézet sajátos arculatának kialakításában *Kármán Mór*, a gimnázium tanára, aki egyben az Országos Közoktatási Tanács jegyzője s az egyetem magántanára is volt. Kármán az iskola egyik legfontosabb feladatának a módszertani eljárások kidolgozását és kipróbálását tartotta. „Pedagógiai laboratórium” volt ez az intézet a szó legjobb értelmében. Légkörét, az ott folyó munka stílusát érzékletesen jellemzik az egyik tanárjelölt későbbi emlékező sorai: „Mit érezhetett ez a diák, mikor abból a barátságtalan iskolából, hol a tanár és 'vigyázó' fölügyelete alatt két-két óráig mozdulatlanul kellett ülnie, hogy néha a görcs húzta össze a lábát, egyszerre csak a gyakorló iskolának szűk, de barátságos hajlékába került! Itt a tanár előtt nem kellett lesütnie bűnös szemét, hanem a tanár szemébe kellett néznie. Hol a nádipálca legfölsőbb csak a térképmutogatás ártatlan szerszáma...”³⁷⁸

A középiskolai tanárképzés jobbítására – a ma is közhírné Kármán-féle koncepció mellett – más elképzelések is születtek abban az időszakban. Ilyen volt a pesti egyetemen a pedagógia nyilvános rendes tanárának, *Lubrich Ágost*nak a felfogása, aki a tanárképzést két szakaszban kívánta megvalósítani. Először a bölcsészeti kar keretei között három éven keresztül a neveléstudomány egészéből hallgatnak *előadásokat* a tanárjelöltek. *Szemináriumi munka* kapcsolódik ehhez, melynek keretei között pedagógiai kérdések kerülnek terítékre, illetve az előzőleg elkészített dolgozatokat vitatják meg. A tanárképzés második szakasza – Lubrich elképzelése szerint – *gyakorlati jellegű*, s a gyakorlógimnáziumban folyik. „Én a tanárképezdével szerves egységet alkotó gyakorló iskola szükségességéről (beleértve az elemi osztályokat is) oly világosan, oly erősen vagyok meggyőződve, hogy a meggyőződésemet még árnyéka sem zavarja a kételynek” – írja a pesti professzor egyik értekezésében.³⁷⁹

A mai olvasó számára különösnek tűnhet, hogy még a gyakorló iskola eszméjét is védelmeznie kellett kortársainak támadásai ellen. Szamosi János, az Országos Közoktatási Tanács tagja, gimnáziumi tanár, eképpen sommázza ellenvéleményét: „A gyakorló iskolának az egyetemmel való összekötését kivihetetlennek és az egyetem jellegével összeférhetetlennek tartom.”³⁸⁰ Ő – mint még sokan mások – a „tapasztalt szaktanár oldala mellett” eltöltött *próbaévet* tartotta a gyakorlati tanárképzés célszerűeszközének. (A próbaév nem kötődött gyakorló iskolához, elvileg bármely középiskolában elvégezheték a jelöltek.)

Lubrich Ágost koncepciója szerint a gyakorló iskolának a neveléstudomány professzorának irányítása alatt kellene állnia – ez a legfontosabb eltérő mozzanat Kármán Mór felfogásával

378. Simonyi Jenő emlékezése, In: Emlékkönyv Kármán Mór huszonöt éves tanári munkásságának ünnepére. Eggenberger, Bp. 1897. 81. p.

379. Lubrich Ágost: Válasz Szamosi János észrevételeire. Országos Középtanodai Tanáregylet Közleménye. 1872. 9. füzet, 545. p.

380. Szamosi János: Még néhány szó a középtanodai tanárok paedagogiai kiképzésének kérdéséhez. Országos Középtanodai Tanáregylet Közölnye. 1872. 6. füzet. 331. p.

szemben. Kármán, mint fentebb bemutatottuk, a tanárképző intézet fennhatósága alá rendelt gyakorló iskolát kívánt. Sőt, igyekezett kiterjeszteni a tanárképző befolyását a bölcsészettudományi kar tanulmányi rendjére: „Egyetemünk bölcsészeti karának *kötelessége* – írja a tanárképzéssel foglalkozó művében –, hogy rendszeres tanfolyamait a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezze.”³⁸¹ Másutt így fogalmazott: „Az egyetemi előadások helyes szerveztét mindenütt előfeltételül kellett venni annak, hogy másodsorban a tanárképezde tulajdonképpeni feladatát sikeresen teljesíthesse.”³⁸²

Lubrich Ágost elképzelései nem váltak valóra, őt magát – elsősorban Kármán részéről – a korabeli sajtóban egyre hevesebb támadások érték.³⁸³ Ugyanekkor a pesti egyetem bölcsészeti kara is hevesen tiltakozott azon törekvés ellen, melyek – a tanárképző felől kiindulva – megkísérelték befolyásolni az egyetemi előadások tematikáját és sorrendjét.

Lubrich és Kármán felfogásától eltérő koncepciót képviselt a korszak másik kiemelkedő pedagógusa, a kolozsvári egyetem pedagógia professzora, *Schneller István*. Elmélete és gyakorlati munkássága el nem hanyagolható összetevője a korszak pedagógiatörténeti összképének.

3.3.2. Schneller István pedagógus eszménye: a tudós-tanár

Schneller István – mint tudjuk – kolozsvári egyetemi tanárévei előtt a pozsonyi evangélikus teológiai akadémia igazgatója volt. Már itt is foglalkoztatta a középiskolai tanárképzés ügye. A protestáns egyház érdekeit tartotta szem előtt, amikor 1888-tól kezdődően síkra szállt a felekezeti tanárképző intézet létesítéséért. „Állítsunk fel tanárképző intézetet” című tanulmányában³⁸⁴ azt kifogásolta, hogy a protestáns egyház tanügyi téren élvezett autonómiája csupán formális: a vallás- és közoktatásügyi miniszter minden fontosabb kérdésben gyakorolhatja döntési jogát. Sértőnek tartotta az állami hivatal „*gyámkodó és ellenőrző*” szerepét – az ilyen „centralizáló és burocratisáló” irányzat ellen később egész életében küzdött. Felekezeti szempontból nem tartotta megfelelőnek a pesti egyetem mellett működő tanárképző intézetet, úgy gondolta, hogy ott a hallgatók nem sajátíthatják el a „protestantizmusnak a tanár személyiségét teljesen átható erejét és szellemét”.

Nemcsak az intézet, hanem annak székhelye is felkeltette ellenérzéseit: Budapest, a főváros csak a kialakult jellemű, megszilárdult erkölcsű egyénnek nyújt tudományos téren kiváló kutatási lehetőségeket. „A nagy város számtalan indításai és csábjai a szerény körből kikerült és erkölcsi elveiben meg nem erősödött, kezdő ifjút annyira lefoglalják, annyira szórakoztatják és csábítják: hogy számára a komoly tanulmányozás első feltétele, a nyugalom és a csendben való koncentrálás, majdnem lehetetlenné válik.”³⁸⁵

Nem véletlen, hogy a középiskolai tanárjelölteket „*kezdő tudós*”-ként aposztrofálta. Már itt is kifejezésre juttatta későbbi műveiben lépten-nyomon visszatérő felfogását: eszménye a szaktárgyait magas szinten művelő tudós-tanár. „... az egyetem legyen azon – írja 1906-ban megfogalmazott programjában –, hogy igaz középiskolai tanári személyiségeket neveljen, oly egyéneket, akik a végtelen igazság kutatásában, abban való elmélyedésükben lelkesedést, erőt

381. Kármán Mór: Tanárképzés és egyetemi oktatás. 147. p.

382. A Közoktatási Tanács véleményes jelentése az egyetem bölcsészeti karának a tanárképzést illető javaslata tárgyában. Jegyezte Kármán Mór. é.n. Megtalálható az idézett Kármán-kötet függelékében.

383. E témáról bővebben ír Mészáros István fentebb idézett tanulmányában. Magyar Pedagógia. 1980. 1. szám.

384. Schneller István: Beszédék és a theológiai akadémia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok. Pozsony, 1891.

385. I. m. 131. p.

nyernek végtelen, folytonos tanulmányozásra s az igazsággal szemben való lekötöttségük alapján erőt arra, hogy minden emberi önkénnyel és értelmetlenséggel, erkölcstelenséggel szembeszálljanak s így nemcsak ismeretükkel, tudományukkal, hanem személyi értékükkel is igaz tanítói legyenek az új nemzedéknek.”³⁸⁶ A magasszintű tudáson és az ismeretek átadásának képességén túl erkölcsi értékekre is szükség van – ez tűnik ki ebből a vázlatos nevelői portréból. *A jó nevelő egyben „személyiség” is*, s ez a kategória Schneller szóhasználatában sajátos jelentéstartalommal rendelkezik.

Schneller tehát már teológiai tanár korában tévesnek tartotta a hivatalos állami tanügyi kurzust. „Tévesnek azért – írja erről ő maga Búcsúbeszédében –, mivel sem a tanárképzésnél, sem a tanításnál nem láttam eléggé érvényesítve az egyéni, a személyi mozzanatot. Előtérbe lépett az oktatás Herbart-Ziller módszerességével, de nem azok intenciójával s az oly fontos *nevelés* háttérbe szorult.”³⁸⁷ Herbart pedagógiájának bizonyos elemeit nagyra értékelte, a német pedagógus követőinek viszont szemére vetette a módszerek formális túltengését, az egyoldalú intellektualizmust.

A pozsonyi akadémián elképzeléseit *nem válthatta valóra*. 1895-ben az ország második univerzitásának, a *kolozsvári egyetemnek a pedagógia tanszékét* foglalta el, amely Felméri Lajos halála után időközben megürült. Itt új lehetőségek nyíltak előtte. Ez az egyetem 1919 májusáig eredeti székhelyén működött, majd – egyéves budapesti kitérő után – 1921 októberében Szegedre költözött. Schneller István itt 1923-ig töltötte be tisztségét.

Amíg a teológiai akadémia igazgatójaként dolgozott, érthető módon saját felekezete érdekeit tartotta szem előtt – ez kitűnt a protestáns tanárképző felállítására vonatkozó tervezetéből. Vallásos meggyőződése egyetemi tanársága idején sem változott, de egyetempolitikai kérdésekben következetesen *visszautasított minden egyoldalú felekezeti szempontot*, szűkkörű érdeket. Az egyetem eszméjével nem tartotta összeegyeztethetőnek a felekezeti megosztottságot. „A történeti tanulás ... az – olvashatjuk egyik dolgozatában –, hogy az egyetemi tanulmányozásnak sohasem lehet feladata – a fejedelmi abszolutizmussal szövetkező confessionalis egyházi dogmatikai érdekek szolgálata; mert ezáltal az egyetemnek keletkezésével adott lényeges jellemző vonása: a szabad, önálló és érdeknélküli tanulmányozás és ezzel járó emelkedett erkölcsi szellem minél inkább tönkre jut.”³⁸⁸

Az egyetemi tanítás és tanulmányozás szabadságát nemcsak írásaiban követelte. Elveit a gyakorlatban, egyetemi tanárként is mindenkor érvényesítette.

Tanítványa, Kemény Gábor önéletrajzi írásában megemlíti egy jellemző esetet, amelyben különösen markánsan megmutatkozott Schneller magatartásának elvi szilárdsága. 1905-ben a kolozsvári egyetem jogtudományi karára nevezték ki Somló Bódogot. Az eset kapcsán az egyetem a konzervatív sajtó támadásainak keresztüzébe került, mivel ez a professzor „ateista”, sőt „felekezet nélküli” volt. Schneller határozottan kiállt a tanszabadság védelmében – az új egyetemi tanár mellett. „Kifejtette, hogy egy egyetemi tanártól nem lehet megkövetelni, hogy ebbe vagy abba a felekezetbe tartozzék, azt sem lehet tőle számon kérni, hogy hívő-e vagy sem, csak azt az egyet lehet tőle megkövetelni, hogy a tudományos igazságot szolgálja.”³⁸⁹

Hogyan képzelte el Schneller a középiskolai tanárok képzését? Változott-e koncepciója az évek folyamán?

386.Schneller István: A kolozsvári tanárképző intézet feladatáról. In: Paedagogiai dolgozatok. III. kötet. 176–177. p. Hornyánszky, Bp. 1910.

387.Schneller: Búcsúbeszéd. In: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Hornyánszky, Bp. 1900. 78. p.

388.Schneller: Az egyetemi tanulmányozás feladata. In: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. 144. p.

389.Kemény Gábor: Az egyszerűség útja. Tk. Bp. 1970. 62. p.

„Az egyetemi tanulmányozás feladata” című, 1897-ben írt tanulmányában³⁹⁰ foglalkozik az *egyetemi szakszemináriumok* kérdésével. A professzor, aki egész életét a tudomány művelésére és tanítására szenteli, nem elégszik meg előadások tartásával. Annak érdekében, hogy hallgatóiban a tudomány szeretetét felkeltse és ápolja, szakszemináriumokat szervez. Maga köré gyűjti a lelkes hallgatókat, s bevezeti őket a tudományos önmunkásság módszereibe. *Ennek alapján a professzor személyiségében rejlő erő, a személyes kölcsönhatás tanár és hallgató között.* Ezek a szakszemináriumok azonban kizárólag a tudományos képzés szempontjait tarthatják szem előtt – véli Schneller –, s *nem kapcsolhatók össze* – ahogyan arra a pesti egyetemen is volt példa – a gyakorlati életre, a *tanári pályára való gyakorlati-módszertani felkészítéssel.*

A kolozsvári egyetemen a tanárok akkoriban a középiskolai tanárképző intézetet használták fel a szemináriumi munkásságra, s így a tudományos és a tanári képzés meglehetősen *összemosódott.* (A budapesti tanárképző – mint ahogyan azt fentebb bemutatuk – kezdettől fogva önálló arculattal, független célkitűzéssel rendelkezett: felakarta készíteni a pedagógusjelölteket a rájuk váró feladatok ellátására, gyakorlatias jellegű módszertani képzést nyújtott.)

Schneller tehát ezeket a szemináriumokat kizárólag elméleti tudományos munkálkodásra kívánta igénybe venni, s itt helyet kaphatott a *nevelés tudománya*, a pedagógia is. A tiszta tudományos bűvázkodást felfogása szerint nem is annyira a hagyományos szemináriumok, mint inkább a „múzeumszerű dolgozó intézetek”, *tudományos szakintézetek* segítenék elő.³⁹¹ Ezek az intézetek egyesítenék a *könyvtárt* és a *múzeumot.* „Oly központi kupolás épületre gondolok – írja a tanárképzéssel foglalkozó dolgozatában –, amely az encyklopaedikus s általános érdekű munkákat és műveket tartalmazná, s amelyhez sugarakként csatlakoznának történeti alapon az egyes szakok, nevezetesen úgy, hogy a történet képezné a sugárnak testét, az egyes szakok melléktermekben pedig a testre tűződő tagokat.”³⁹²

Az egyes főbb szakokat képviselő tanárok ezeken a szárnyakon kapnának külön intézeteket. Ebben lenne egy nagyobb olvasó-, dolgozóterem és a tanár dolgozószobája. A pedagógiai „dolgozóintézet” terme a következőket tartalmazná: klasszikus pedagógiai írók munkái, pedagógiatörténeti művek, magyar és külföldi tankönyvek (a magyar tankönyvek teljes gyűjteménye), jelesebb pedagógusok szobrai vagy legalább arcképei, kéziratok. Különböző korokból származó iskolák tervrajzai, modelljei, taneszközgyűjtemény.³⁹³ Az így kialakított intézetek az egyetem minden hallgatója előtt nyitva lennének, a koncentrikus-sugaras elrendezés a megközelítést könnyítené.

A legfontosabb elméleti tanárképzés tehát maga az egyetemi munkásság a szaktudományos előadásokkal és az ilyen dolgozó-intézetekben folyó elmélyült bűvázkodással. Az egyetem elsődleges feladata a tudományos igazság kutatása, ennek leglényegesebb eszköze a *tanulmányozás* minden bürokratikus kötöttségektől mentes *szabadsága.* „E szellembe való bevezetés, e szellemtől való áthatás a *tanárképzésnek alapvető, legfontosabb része.* Midőn az egyetem éppen ezt a feladatot teljesíti: *az egyetem maga – a legfontosabb tanárképző.*”³⁹⁴ Az egyetemet ebben a munkájában vizsgákkal nem volna szabad zavarni – ezek csak megakasztják az önmunkálkodás

390.Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. 329–352. p.

391.Lásd a fentebb idézett művet (172-173.p.) és Schneller másik tanulmányát, amely „A tanárképzésről” címen jelent meg a Magyar Paedagiában. 1899. 419. p.

392.Schneller: A tanárképzésről. Magyar Paedagogia, 1899. 419. p.

393.Schneller: Az egyetemi tanulmányozás feladata. In: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. 172–173. p.

394.Schneller: A kolozsvári tanárképző intézet feladata. 1906. In: Paedagogiai dolgozatok. III. kötet. 175. p.

koncentrációt igénylő folyamatát. A külön tanárképző intézet felállítása sem helyes – hangoztatta Schneller 1906-ban –, mivel az hátráltatja az elmélyült kutatómunkát.³⁹⁵

A pedagógia egyetemi tanárának nem feladata, hogy az oktatás és nevelés mesterségének gyakorlatába bevezesse hallgatóit – hangzik Schneller véleménye. A professzor koncentráljon az elméleti kérdések szakszerű tárgyalására. Ugyanakkor elméletileg kidolgozhat egy olyan új középiskolai típust, amely az ő sajátos elképzeléseinek a létező típusoknál jobban megfelel. (Mint később látjuk majd, Schneller ezt az új típusú középiskolát nemcsak elméletileg alkotta meg, hanem a gyakorlatban is megvalósította Kolozsvárott az 1917/18-as tanévtől kezdődően.)

Hol történjék hát az egyetemi tanárjelöltek gyakorlati jellegű kiképzése? *A középiskolán szervezendő gyakorlati tanárképző intézetben* – hangoztatja Schneller.

A *gyakorlati tanárképző intézet* (más szavakkal *középiskolai szeminárium* vagy *szeminárgimnázium*) jellemző vonásait Schneller először egy 1899-ben mondott dékáni beszédében fejtette ki részletesebben.³⁹⁶ Négy évvel később a kolozsvári tanári kör az ő javaslata alapján terjesztette fel véleményes jelentését a kultuszminiszterhez. Ebben az újonnan létesítendő gyakorlóiskola ellen érvelve síkra szálltak a „gymnasiumi seminariumpok” eszméje mellett.³⁹⁷ Schneller szerint az egyetemen folytatott elméleti tanulmányozásból a középiskolai tanítás gyakorlatába a „*meglevő középiskolákon működő kiváló igazgatók és kiváló szaktanárok*” segítségével kellene biztosítani.³⁹⁸ E javaslat legfontosabb eleme, hogy a jelöltek gyakorlása olyan intézményen történjék, amilyenhez hasonlóan majd az önálló munkát is elkezdik. A jelölteket irányító „kiváló szaktanárok” pedig személyes példájukkal is segítik a pályára való felkészülést.

Mi hát a különbség a Szamosi János (és sok más társa) által propagált *próbaév* és a *mintaszerű középiskolákon létesítendő gyakorlati tanárképző* között?

A leglényegesebb eltérés a szervezettség foka. A próbaévet a jelölt bármely középiskolában elvégezhetette, s így ez – a kortársak beszámolóí szerint – a legtöbb esetben nagyon kevésbé bizonyult hatékonynak. A Schneller-féle gimnáziumi szeminárium viszont – legalábbis elvileg – magasfokú szervezettséget mutat: „Az egyetemet teljesen végzett tanárjelölt ... az adminisztratio terhei alól fölszabadított igazgató vagy a prefectus studiorum s az általuk igénybe vett segédek vezetése alatt, *legalább egy évet* tölt ily középiskolai seminariumpokon; *kezdetben hospitál*, de nemsokára, legfeljebb heti hat órában, a gyakorlati oktatással foglalkozik, s a folyton tartó *theoreticum* és *kriticum* útján jut el így elméleti alapon a tudatos gyakorlati tanítás terére.”³⁹⁹ (A „theoreticum” a korabeli szóhasználatban a tanítás gyakorlatához kapcsolódó kérdések elméleti feldolgozását jelentette, a „kriticum” pedig a jelöltek tanítási gyakorlatának ellenőrzését és értékelését.)

Ez az intézménytípus ugyanakkor *az egyetemhez is több szállal kapcsolódhat*: „Az ily középiskolán alkalmazott (egyetemi) magántanáraink volnának elsősorban hivatva az elmélet és a gyakorlat között létező űrt elméleti alapon, gyakorlati módon áthidalni s így a középiskolaitanárképzést vezetni.”⁴⁰⁰

Schneller 1906-ban írta ezeket a sorokat, abból az alkalomból, hogy kinevezték a kolozsvári tanárképző intézet igazgatójának. Látható, hogy itt még teljes odaadással sürgette az egyetemtől

395.Vö. i. m. 175. p.

396.Schneller: Az egyetemi tanulmányozás tárgyi feltételeiről. In: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. 329–352. p.

397.Lásd: A gyakorlati tanárképzés. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1902-1903. 487–488. p.

398.Imre Sándor: A középiskolai tanárok előkészítése a gyakorlati életre. Magyar Paedagogia, 1904. Külön-lenyomat. 39. p. Az említett kolozsvári felterjesztés megszövegezésében Imre Sándor is részt vett.

399.Schneller: Az egyetemi tanulmányozás tárgyi feltételeiről. In: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. 351. p.

400.Schneller: A kolozsvári tanárképző intézet feladatáról. In: Paedagogiai dolgozatok. III. kötet. 184. p.

független középiskolai gyakorlati tanárképző intézetek felállítását. Felfogása ezen a téren később megváltozott.

A kolozsvári egyetem pedagógia professzorát nemcsak a középiskolai tanárok képzésének ügye foglalkoztatta, hanem maga a középiskola intézménytípusa is. Német mintára úgynevezett *reform középiskolákat* szeretett volna hazánkban is meghonosítani. Olyan iskolák ezek, amelyekben a demokrácia eszméje alapján az „egyéni energiák”, egyéni képességek teljes mértékben kibontakozhatnak. A reformközépiskola a furkáció, az elágaztatás révén biztosította a „tehetség, az arravalóság és hajlam szerinti választást”.⁴⁰¹ Schneller az egységes középiskola koncepciójával szemben azt vallotta, hogy az egységes művelődési anyag nem elegendő orvosság a társadalmi bajok gyógyítására. Ő az egyéni adottságoknak jobban megfelelő *többutas* középiskolát kívánt. Ez az iskola választási lehetőséget kínált „egy inkább humanisztikus óclassikai” és „egy inkább realisticus modern nyelvű” irány között.⁴⁰² Az előbbi a latin, majd a görög (vagy francia) nyelv dominanciáját jelentette, az utóbbi pedig a francia, később az angol (vagy latin) nyelv tanítását helyezte középpontba. A *gimnáziumi* és a *reáliskolai* képzési irány mellett így lehetőséget kívánt teremteni a kettő között elhelyezkedő *reálgimnáziumi* szakirány kibontására is. A *reformiskola* felépítését jól szemlélteti Schneller következő ábrája:

A/ Alsófokú középiskola
három évfolyammal

Az általános műveltség elemei szerint

I. *realistikus irányban*
a francia nyelvvel
alreál

II. *humanistikus irányban*
a latin nyelvvel
algimnázium

B/ *Felsőfokú középiskola*
három évfolyammal

Az általános műveltség elemeinek kifejtésével

I. *realistikus irányban*
angol vagy latin nyelvvel
főreál főreálgimnázium

II. *humanistikus irányban*
görög vagy francia nyelvvel⁴⁰³
főgimnázium főreálgimnázium

A legfontosabb koncentráltó tantárgy mindegyik irányban a történelem.

401. „A Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917–1918. évi Beszámolója. Program értekezésül: Dr. Schneller István: A Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó Javaslat.” Stief, Kolozsvár, 1918. 25. p.

402. Vö. Javaslat... 46. p.

403. Javaslat... 46. p. Az itt látható táblázat alapján.

A középiskolát kétéves előkészítő előzte meg, és ugyancsak kétéves liceális tagozat zárta le, mely utóbbi az egyetemi önmunkásságra, elmélyült kutatómunkára lett volna hivatott nevelni a továbbtanulni szándékozókat. Mivel Schneller tízéves középiskoláját hároméves elemire kívánta alapozni, a liceumot végzett fiatalok tizenkilenc esztendőskorukban kerültek volna az egyetemre. Ennek képzési idejét viszont az addigi négy helyett három esztendőre csökkentette tervezetében.

Noha Schneller a reformközépiskolára vonatkozó javaslatát már 1905-ben közzétette,⁴⁰⁴ később tovább finomította⁴⁰⁵ álma mégis csak 1917-ben válhatott valóra. Ekkor nyitotta meg kapuit a hazánkban egyedülálló új intézmény. Mivel Zichy János kultuszminiszter az új tanterv bevezetését csak 1918 júniusában engedélyezte, egy esztendőig a régi gyakorlat szerint folyt az oktatás.

Kolozsvár város igényeivel is találkozott ez az új iskola. A három felekezeti fiúgimnázium mellett a városnak reáliskolára volt szüksége. Schneller középiskolájának egyik tagozata ezt is felkínálta. Ugyanakkor a *gyakorló középiskola funkcióját is betöltötte ez az intézet*: a gyakorló tanárjelöltek mindhárom középiskolátípust megtalálták benne egy helyen.⁴⁰⁶

Ma már örökre titok marad, hogy a *reformiskola* beváltotta volna-e a hozzá fűzött reményeket. Kolozsvár román katonai megszállása után ugyanis néhány hónappal – az egyetemhez hasonlóan – ennek az intézetnek is fel kellett függesztenie működését.

3.3.3. A kolozsvári középiskolai tanárképző intézet élén

Schneller tanárképzésre vonatkozó koncepciójának egy lényeges pontját – a közoktatásügyi kormányzat és a kollégák ellenállása miatt – nem tudta átültetni a gyakorlatba.

A kolozsvári egyetem bölcsészettudományi karának egyik ülésén 1905-ben hangot adott véleményének, miszerint *a kar mellett létesített tanárképző intézet fölösleges*. Szerepét az elméleti tanárképzés terén az egyetemi szakszemináriumoknak (pontosabban a fentebb bemutatott „múzeumszerű dolgozó-intézetek”-nek) kell átvenniük, a gyakorlati képzés pedig a mintaszerű *középiskolán szervezett gyakorlati tanárképző intézet* (az ún. szeminárgimnázium) feladata legyen. „Nincs olyan ügy, melyet illetékes fórumok a jelenlegi tanárképző igazgatósága nélkül el nem végezhetnének” – írja memorandumában.⁴⁰⁷ A jelenlegi tanárképző intézet igazgatójának fizetését – hangoztatja Schneller – a státus megszüntetése után osszák szét a szemináriumi munkásságban kitűnő egyetemi hallgatók között.

Jelentős dátum Schneller István életében 1906. augusztus 30. Elfogadva a vallás- és közoktatásügyi miniszter által felkínált posztot, ezen a napon kezdte meg pályafutását (Szamosi János után) a kolozsvári egyetem mellett működő tanárképző intézet élén. Igazgatói programjában – érdekes játéka ez a sorsnak – elveihez híven *saját intézete szerepének fokozatos háttérbe szorulását jövendölte*: „Midőn ezek szerint a tanárképzés elméleti részét a maga teljességében végzi az egyetem, nevezetesen semináriumai; gyakorlati részét pedig a középiskolai gyakorlati

404.Schneller: A középiskolai reformról. Magyar Paedagogia, 1905., illetve: Paedagogiai dolgozatok. III. kötet. 188–224. p.

405.Lásd: Schneller: A Kolozsvárt felállítandó állami középiskoláról. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1912. 34–35. szám, 761–776. p. és Javaslat... 1918.

406.Schneller középiskoláját és tantervelméleti törekvéseit részletesen elemzi Ravasz János tanulmánya: „Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései.” A tantervelmélet forrásai c. sorozat 4. füzet. OPI, 1984.

407.Nyomtatásban megjelent: „Az egyetemi seminariumok” címen a Paedagogiai dolgozatok. III. kötetében. 142–173. p.

tanárképző: igen természetesen felmerül ama kérdés, hogy *mire való az egyetemünk mellett szervezett tanárképző intézet, amelynek igazgatóságával megbizattam?* Röviden felelek: arra való, hogy az egyetemnek átadja azt, ami az egyetemé s másrészt itt Kolozsvárt is készítse elő – az egyetem szempontjából is nagyfontosságú, a *középiskola keretén belül szervezendő gyakorlati tanárképző intézményt.*⁴⁰⁸

A mintaszerű középiskolákon működő gyakorlati tanárképző (szeminárgimnázium) létrehozását igazgatósága kezdeti éveiben még szorgalmazta. Később azonban tudomásul kellett vennie, hogy Magyarországon (Németországgal ellentétben) *ez az intézménytípus nem honosítható meg.*

A beiktatását követő esztendőben még ezekkel a szavakkal fordult Apponyi Albert kultuszminiszterhez egy felterjesztésében: „Igaz, hogy a gyakorlati érdeket külön szolgálja a középiskolán itt-ott szervezett gyakorlati szeminárium – Kolozsvárt ilyen nincs. Addig is, amíg ez létesül, tanárképző intézetünk azt az intézményt, mely az elméletet a gyakorlattal egybekapcsolja – köteles előkészíteni.”⁴⁰⁹

Ugyanebben a felterjesztésben – noha még optimistán nyilatkozott a „középiskolán szervezett” tanárképző jövőjéről – már a bölcsészettudományi kar mellett működő tanárképző intézet szemináriumi foglalkozásaira helyezi a fő hangsúlyt: „A tanárképző intézetek egyik főfeladata – olvashatjuk ebben a jelentésben –, hogy a *tudományos intézeti munkásságot* a búvárkodás és tanulmányozás e műhelyeiben a maga hatáskörében is fokozza és ápolja.”⁴¹⁰ Már ebből a megfogalmazásból is úgy tűnik: lassan kompromisszumot kötött a kényszerítő körülményekkel. Az események is ezt igazolták. Valójában *Kolozsvárott sem következett be a tanárképző intézeti funkciók szétesztása* az egyetemi előadások, szemináriumok és a középiskolára épülő gyakorlati tanárképző intézet (szeminárgimnázium) között. A bölcsészkar mellett működő tanárképző pozíciója egyre erősödött, s elsősorban szeminarizálás útján segítette az *elméleti tanárképzést.*

Érdekes, hogy a helyzeten *a gyakorlati tanárképzést* segítő új intézmény, a fentebb bemutatott gyakorló reformközépiskola létrehozása sem változtatott. (Az iskola 1917/18. tanévéről szóló beszámolójához Schneller egy értekező részt is csatolt, melyben végigtekint a kolozsvári tanárképző intézet történetén egészen a gyakorlóiskola születéséig. Ebben a visszatekintésben *nem is említi* régi eszméjét, a középiskolán szervezendő gyakorlati tanárképzőt.)

Ha beletekintünk az új gyakorlóiskola szervezeti szabályzatába, melyet Schneller 1917 júniusában terjesztett fel Zichy János kultuszminiszternek, megbizonyosodhatunk arról, hogy a gyakorlóiskola alapvető funkciója *végző soron megegyezett a Kármán-féle intézetével.*

Akárcsak Budapesten, Kolozsvárt is *a tanárképző intézet irányította* a gyakorló reform-középiskolában folyó gyakorlati pedagógusképzést. (Ellentétben például a Lubrich-féle elképzeléssel, mely szerint az iskola vezetésében döntő szerepet játszana az egyetem pedagógia professzora.) Miben állt ez a – Schneller megfogalmazása szerint – „rendeltetésszerű kapcsolat” a tanárképző és a gyakorlóiskola között?

„A reform-középiskolának éppúgy, mint a budapesti gyakorló gimnáziumnak természetes közvetlen felsőbb hatósága ama testületnek képviselője, mely a szaktudomány anyagát, valamint közlésének módját – a fejlődés szempontja alá helyezi, így tehát Kolozsvárt is a

408.Schneller: A kolozsvári tanárképző intézet feladatáról. Paedagogiai dolgozatok. III. kötet. 178. p. Saját kiemelésem.

409.Schneller felterjesztése. Kelt: Kolozsvárt, 1907. január 18. Magyar Országos Levéltár, K 636-1923-30-12. 907.

410.Schneller fentebb idézett – a kultuszminiszterhez címzett – beadványa. Saját kiemelésem.

Tanárképzőnek igazgatója” – olvashatjuk Schneller szabályzat-tervezetében.⁴¹¹ Ő azonban a reformközépiskola vezetésére nem kíván közvetlen hatást gyakorolni, kerüli a „gyámkodást”. Befolyását elsősorban a tanárképzés kérdéseiben érvényesíti.

A négy egyetemi esztendő után – a gyakorlóév alatt – a tanárjelöltek itt nyernek gyakorlati képzést. A tanárképző intézethez fűződő kapcsolatuk azonban *nem szakadt meg*: annak tanárai látogatták óráikat. A jelöltek „tudományos értekezést” készítettek – feltételezésünk szerint valamely, a tanítással szorosan összefüggő kérdéskörből – ezt szintén a tanárképző tanárai bíralták. Az úgynevezett „próbatanítás”-okat félévente kétszer írásban is ki kellett dolgozniuk. A próbatanítások látogatása után a tanárképző intézet tanára a középiskola szakvezető tanárával együttesen alakította ki a jelöltre vonatkozó véleményét. Talán ezek a kiragadott elemek is érzékeltetik, hogy Schneller igazgatósága alatt milyen tartalmas, élő kapcsolat volt a két pedagógusképző intézmény: a bölcsészeti kar mellett működő tanárképző intézet és a gyakorlóiskola között.

Tanártársa, Bartók György, a kiváló filozófus így emlékezett Schneller Istvánról, a gyakorló pedagógusról: „Sokan azt a hamis véleményt táplálták Schnellerről, hogy merőben elméleti pedagógus volt. Legyen szabad megvallanunk azt a meggyőződésünket, hogy Schneller a gyakorlatban is a legképzettebb pedagógusok sorába tartozott. Ezt nem kell magyaráznunk annak, aki látta azt a Tanárképző Intézetet, amelyet ő Kolozsvárt a Nagy Gábor-féle ház első emeletének tágas termeiben rendezett be s amelyhez fogható nálunk azóta sem volt. Ebben az Intézetben lehetett csak igazán látni, hogy Schneller milyen jól, sőt meglepően ismeri a gyakorlati nevelés olyan kérdéseit is, amely kérdések jelentőségét mi éppen ebben az intézetben ismertük meg. Annak pedig, hogy egy középiskola szervezésére, vezetésére, tantervének és tananyagának meghatározására milyen képességekkel rendelkezett Schneller, a Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolája szolgál bizonyossággal, amelyet minden ízében ő alapított. Ez az iskola már az első években a kolozsvári közönség szeretetére tett szert...”⁴¹²

Hogy a Bartók György által idézett egyoldalú vélemények valóban elhangozhattak, bizonyítani látszik az a kijelentés, melyet Schneller 1922 augusztusában vetett papírra, a tanárképző intézeti igazgatói munkásságáról szóló összegzésében: „Önérzettel mondhatom, hogy középiskolai eszményem nem egy ’a paedagogusok országútjától távol élő’ spintizátornak ... alkotmánya, hanem igenis a paedagogiai és didaktikai elmélkedés világútján érlelődő eszmék és követelmények objectiv kialakulása.”⁴¹³

A reformiskola kétéves működés után fejezte be tiszavirág életét. Kolozsvárról a román hatóságok az egyetemi tanárok túlnyomó többségét – így Schneller Istvánt is – kiutasították. Tanártársaival együtt egy esztendeig a budai Pedagógium és az első kerületi gimnázium épületeiben folytatta az egyetemi oktatómunkát, majd – 1921 októberében – követte az egyetemet Szegedre.

Jóllehet egy későbbi jelentésben említést tesz arról, hogy a tanárképző intézet *Budán is folytatta* működését,⁴¹⁴ pontosabb adataink csak a szegedi elhelyezkedés utáni időszakról vannak.

411.Schneller: A Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917/18. évi beszámolója. 2. rész. 26–30. p. Újonnan megjelent A tantervelmélet forrásai c. sorozat 4. kötetében. OPI, 1984. Az idézett hely az új kiadás 67. oldalán található.

412.Bartók György: Schneller István. Protestáns Szemle, 1939. 3. szám.

413.Schneller István jelentése a kultuszminiszternek, amelyben lemond igazgatói állásáról. 1922. aug. 28. Magyar Országos Levéltár, K 636. VKM IV. 1923. 12. tétel, 13157. a.sz.

414.Schneller 1921. okt. 21-én kelt levele a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez. M. O. L. K 636-1923-30-86813.

A Magyar Országos Levéltárban megtalálható az a vaskos iratköteg, amely az intézet 1921/22. tanévi munkásságát elemzi.⁴¹⁵

A tizenhat tanár (egyben egyetemi professzor) jelentéséből kitűnik, hogy az intézetben a rendkívül nehéz körülmények ellenére *intenzív munka folyt*. Schneller István a pedagógiai gyakorlatok eredményeit vette számba. Tulajdonképpen a szó klasszikus értelmében vett szemináriumok voltak ezek – így látjuk a jelentést olvasva. „Az első semesterben írja Schneller – a gyakorlatok didaktikai, módszertani jellegűek voltak, amennyiben az egyes résztvevők feladata az volt, hogy saját fő szaktárgyuknak a középiskolai tananyagban belül való nevelői jelentőségét értekezésükben tüntessék fel, s mutassák ki azt, hogy e szaktárgy miképpen kezelendő a középiskolában.”⁴¹⁶ A hangsúlyt nem a „sablonoszerű oktatás”-ra helyezte a gyakorlatok vezetője, hanem arra ösztönözte hallgatóit, hogy mindenkor a növendékek *lelki fejlettségét* és a *nevelési célt* szem előtt tartva végezzék nevelő-oktató munkájukat. (Ez az indirekt, „tanácsadói” magatartásmód jellemző volt Schneller tanítási stílusára. Elméleti pedagógiájának alapkövetelményét – a személyiség feltétlen tiszteletét – professzori működésében mindenkor érvényre juttatta.)

Mint az előző idézetből is kiderült, minden tanárjelölt egy dolgozatot készített a szemináriumi gyakorlatra. Ott a következő menet szerint folyt a munka:

1. a dolgozat felolvasása;
2. a munka szerzője önkritikát mond;
3. a kijelölt bíráló előadja kritikai megjegyzéseit;
4. a többi résztvevő közli észrevételeit. Az ezzel járó vitatkozást befejezi;
5. a vezető tanár összefoglaló és kiegészítő kritikája.”⁴¹⁷

A második félév fő témája Herbart pedagógiája volt, akinek egyik művét hasonló szemináriumi módszerrel dolgozták fel. Figyelemre méltó, hogy Schneller – aki alapjában véve elutasította Herbart intellektualisztikus elméletét – mennyi időt szentelt a német pedagógus megismerésének: „Minden anyag feldolgozásánál az első feladata *beleélés* – írja –, s még csak az után következik az *objectiv kritika*. – Hogy éppen Herbartnál csak lassan haladhat az ember, nem csak Herbart gondolatai bősége, hanem sajátos terminológiája miatt: ez nem lepi meg azt, ki Herbarttal komolyan foglalkozott.”⁴¹⁸ Ebből is kitűnik, hogy Schneller képes volt arra, hogy „beleélje magát”, behelyezkedjék a teljesen más alapokon álló herbarti gondolatrendszerbe.

+++

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a kolozsvári egyetem professzorának, Schneller Istvánnak a tanárképzésre vonatkozó – s a kortársaiétól sok tekintetben eltérő – felfogása érdekes színfolt volt a korszak felsőoktatásügyi törekvéseinek sokszínű palettáján.

Érdekes álláspont ez, melynek egyik leglényegesebb elemét, a mintaszerű középiskolákön létesítendő gyakorlati tanárképző intézet gondolatát neki magának is fel kellett adnia a körülmények kényszerítő hatására. Megvalósult viszont – ha csak rövid időre is – reformközép-

415. Schneller beszámolója az 1921/22. tanévről. M. O. L. K 636-1922-30-99247.

416. Idézett beszámoló uo.

417. I. m. uo.

418. I. m. uo.

iskolája, mely a képzés irányának elágaztatásával igyekezett figyelembe venni a tanulók egyéni adottságait. Ez a középiskola töltötte be Kolozsvárot a gyakorlóiskola szerepét.

Működésének második esztendejében a reformközépiskolát a történelem viharai elsodorták – ez nemcsak szellemi atyjának személyes tragédiája, hanem mindannyiunk vesztesége. A kolozsvári-szegedi pedagógia professzor törekvései mégsem voltak hiábavalóak: személyes hatása tanítványaiban élt tovább.

3.4. Schneller István szellemi öröksége és a tanítványok

A „személyiség paedagogikája” nem maradt visszhangtalan, tovább élt a tanítványok munkásságában.

Ezek közül is kiemelkedik *Imre Sándor* (1877–1945) és *Kemény Gábor* (1883–1948), de *Makkai Sándor* (1890–1952) és *Kiss Elek* is jelentékeny műveket írt a személyiségpedagógia témakörében.

Imre Sándor több munkájában foglalkozik a személyiség pedagógiájával. „Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről” című 1904-ben írt művében azt hangoztatja, hogy Széchenyi felfogásában feloldódik az egyéni és a társadalmi nevelés közötti régi keletű ellentmondás. Ennek kapcsán említi meg Schneller elméletét is: „A neveléstudomány mai álláspontján az egyén erőteljes kiemelése, a közösség örökös hangoztatása miatt megvan az imént látott kettősség, de ezt ugyanúgy szünteti meg egy újabban rendszerré lett irány, a hogyan Széchenyi a nemzet nevelésben egyént és közösséget egyaránt jogaiba juttat... E rendszert magyar alkotója, Schneller István, régóta követett irányánál fogva a személyiség paedagogikájának nevezi, s érvényesülését a neveléstudományi irodalom élénken mutatja.”⁴¹⁹

„Nemzetnevelés” című 1912-ben publikált könyvében a személyiség geneziséét úgy határozza meg, hogy az nem más, mint „*erkölcsi alapon tudatossá vált*” *egyéniesség*. Ennek kialakulása egy háromlépcsős folyamat eredménye, melyen mind az egyes ember, mind pedig az egész emberiség keresztülhalad. Schneller Istvánra utal, amikor a következőképpen térképezi fel ezt a folyamatot: „Először egyedül érzéki mivoltunk uralkodik, azután külső hatalmak befolyása alatt állunk, s végül mindkettőnek föléje emelkedünk értelmünk erejénél fogva. Van tehát egy olyan állapotunk, melyben legnagyobb részben közösségi mivoltunk érvényesül; ez az állapot azonban folyamat, mely a tudatosság irányában halad, s eredménye az önállósulás.”⁴²⁰ Az ilyen *önállósulás* eredményeképpen tud az ember *érvényesülni*, s Imre Sándor szerint végső soron ez a nemzetnevelés célja. A nemzet fogalmában oldja fel a pedagógia egyik legrégebbi ellentmondását, mely az *individuális* és a *szociális* nevelés között feszül. Az egyén társadalmasítása ugyanis éppen az egyén érdekében szükséges.⁴²¹ Az ember „magában nem érvényesülhet, csupán a közösségben, mint ennek tudatos alkotó tagja.”⁴²²

Ugyanígy szükséges – ahogyan Imre fogalmaz – a „közösség egyéniesítése”, mivel az csak akkor fejlődhet, ha alkotóelemei, az egyének is kibontakozhatnak benne. Schneller István a tőle megszokott költői hevülettel így ír erről: „A kulturállam távol áll attól, hogy a társadalmat, mint Leviathan elnyelje, ellenkezőleg, saját létének biztosítékát éppen a társadalom egyéni

419. Imre Sándor: Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről. Politzer, Bp. 1904. 178. p.

420. Imre Sándor: Nemzetnevelés. A Magyar Társadalomtudományi Egyesület Könyvtára. Bp. 1912. 76–77. p.

421. Lásd: Imre Sándor: Nemzetnevelés. 78. p.

422. I. m. uo.

tagoltságában bírja, mivel tudja, hogy *minél fejlődöttebb valamely szervezet, annál gazdagabb annak tagoltságga is.*⁴²³

Tettamanti hívja fel a figyelmünket Imre Sándornak arra a rövidebb lélegzetű tanulmányára,⁴²⁴ amelyben az ember fejlődésének ezeket a fokozatait az ember *önismeretének* mértékével hozza összefüggésbe. Az érzéki Éniség szintjén álló gyermekek és az értelmileg fejletlen felnőttek „csak annyit tudnak magukról, hogy vannak, milyen erősek, életük fenntartására mire van szükségök”. Őket az ösztönök szabályozzák. A fejlettebb, iskolázott emberek már képesek arra, hogy környezetük kialakult rendjét megtartsák. „Látjuk, hogy közösségbe tartoznak; érzik, hogy ezzel a valósággal kényszerűségek járnak reájok nézve; megértik, hogy bizonyos hatalmak alárendelést követelnek.” Ők azonban még nem látják be, amit a harmadik fejlettségi fokon álló emberek már tudnak, azaz, hogy „az egyén a közösségnek nem csupán rabszolgája, hanem alkotó és alakító eleme, amelyen a közösségnek értéke és sorsa is megfordul.”⁴²⁵

Tettamanti úgy értékeli ezt a megközelítést, mint „egy tisztulási, tudatosulási folyamat” leírását. Schneller felfogásával helyezi szembe, aki – Tettamanti szerint – a történeti Éniség szintjén az egyént teljesen feloldja a közösségben úgy, hogy az lemond önértékéről. A magunk meggyőződése szerint Schneller rendszere *nem ennyire merev*. Az erkölcsi fejlődés második fokozata (a történeti Éniség) – ahogyan azt az előzőekben bemutattuk – ennél jóval összetettebb. Talán elegendő most csak arra emlékeztetnünk, hogy Schneller megengedhetőnek tartja az egyén *negatív* reakcióját, ellenkezését, a történeti hatalmaktól kiinduló hatásokkal szemben. Ez az ellenkezés – írja szerzőnk – „támaszkodva egy fölöttes történeti hatalomban levő értékre – martyrium és egy emelkedettebb műveltségnek megnyilatkozása”.⁴²⁶

Az 1929-ben kiadott „Neveléstan” című munkájában Imre Sándor rendkívül alaposan tárgyalja a nevelés elméletének egyes kérdéseit. Leíró neveléstani mű ez a szó klasszikus értelmében. „A nevelés célja és feladatai” című fejezet egyik alfejezete a személyiség problematikájával foglalkozik, s itt a már fentebb ismertetethez hasonlóan tagolja Imre Sándor az ember erkölcsösödésének folyamatát. A lényeges eltérés itt az, hogy *a már ismertetett háromlépcsős folyamatot egy tágabb rendszerbe helyezi*: az ember fejlődésének három átfogó, nagy szakaszát különbözteti meg. Az *első* eredményeként kialakul az ember egyénisége, másoktól megkülönböztető vonásai állapotodnak meg. A *második* szakaszban már kifejlődnek az ember cselekvésének állandó mozgatói, azaz megjelenik a jellem. A jellemnek ez a kezdetleges formája azonban később további fejlődésen megy keresztül. Ez a „fokozatos tisztulás” adja a *harmadik* nagy szakasz tartalmát. Ezt a tisztulási folyamatot, tehát magát a harmadik szakaszt is három alegységre bontja a szerző. Az első ezek közül az érzékiség, az önzés, a *hedonizmus* foka, a második az alárendeltség, a kényszerű alkalmazkodás, az *utilizmus* lépcsőfoka. A harmadik stáción érvényesül a személyes megfontolás; a közösséghez való alkalmazkodás itt már nem külső kényszer, hanem benső indíttatás szülötte. E fokozat jellemzője a *tiszta önismeret*. Az ilyen ember – Imre Sándor szóhasználata szerint – kialakult egyéniséggel rendelkezik; van jelleme, azaz cselekvése meghatározott iránnyal bír és végül ez a jellem erkölcsös jellem. Az ilyen kifejlett ember „kifejlett, határozott és nemes egyéniség”. A fejlődésnek ez a végső eredménye a kiművelt ember, vagyis a *személyiség*.⁴²⁷

423. Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 10. p. Saját kiemelésem.

424. Imre Sándor: Nemzeti önismeret. 1920.

425. Imre Sándor: Nemzeti önismeret. Idézi: Tettamanti: i. m. 29. p.

426. Schneller: Javaslat... 33. p.

427. Vö. Imre Sándor: Neveléstan. „Studium”. Bp. 1929. 61–62. p.

Látható tehát, hogy ebben az összetettebb rendszerben a már Schneller munkáiból ismert háromlépcsős erkölcsösödési folyamat beleágyazódik egy nagyobb processzusba, s annak harmadik egységében jelenik meg. A figyelmes olvasónak az is feltűnik, hogy Imre Sándor más – a schnelleri értelmezéstől némileg eltérő – tartalommal tölti meg az egyes fogalmakat, olyanokat mint a jellem és az egyéniség. Schneller ugyanis az egyéniség kategóriáját úgy értelmezi, mint az erkölcsösödési folyamat kiindulópontját, mint egy veleszületett sajátosságot. A jellem viszont ennek az etizálásnak-etizálódásnak a végeredménye, amelyet ő a „vallás-erkölcsi” jelzővel együttesen használ. Ennek a vallás-erkölcsi jellemnek Schneller szerint a legfontosabb sajátossága a *kiszámíthatóság*.⁴²⁸

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy Imre Sándor az etizálódási folyamat megjelölésére Schnellertől eltérő kategóriákat használ. Ő nem érzéki, történeti és tiszta Éniségekről beszél, hanem a *hedonizmus* és az *utilizmus* kifejezést használja, majd a harmadik lépcsőfokot a *tiszta önismeret* szintjének nevezi.

Itt egy rövid kitérőt kell tennünk, hiszen a „hedonizmus” és az „utilizmus” sokatmondó kifejezések. Arra vezetnek rá bennünket, hogy Imre Sándor pedagógiájában – a bizonyítható schnelleri hatáson túl – a másik kiemelkedő kolozsvári professzor, *Böhm Károly* (1846-1911) eszmévilága is belejátszott alakító tényezőként.

Schneller István kolozsvári tanártársa az 1880-as évektől kezdve építette ki filozófiai rendszerét.⁴²⁹ Gondolkodásmódjára elsősorban Kant hatott, de Fichte, Herbart, Feuerbach és Leibnitz filozófiája is alakította felfogását.⁴³⁰ „Az ember és világa” címen 1883 és 1942 között hatkötetes monumentális életműve napvilágot látott.

Szubjektív idealista alapokon nyugvó filozófiai rendszerének központi gondolata a szellem, az *öntudatos intelligencia*.

Az érték gondolata Böhm Károlynál szervesen illeszkedik a szellem tanába. Az ember világát két részre osztja: a való világra (ezzel foglalkozik az ontológia) és a kellő világra (ez a deontológia vagy az axiológia tárgya). Ez utóbbi az értéktan az *összes tudományág számára szolgáltat filozófiai alapokat*, így a pedagógia számára is. „Axiológia” című munkájában⁴³¹ a következőket írja az olyan „hasznos disciplinák”-ról, mint a pszichiátria és a pedagógia: „A magasabb célt nem ők szabják meg és tűzik ki, hanem a theoretikus tudományok (eddig rendszeresen csak az etikát tekintették annak, pl. Herbart, pedig *idővel nyilván az axiológia lesz az egésznek legmélyebb forrása, melyből a célt meríteni fogják*).”⁴³²

Böhm az értéktanral kapcsolatos történeti áttekintése során arra a következtetésre jut, hogy az érték fogalmát nem lehet levezetni a gazdasági körülményekből. („Az értéket gazdasági formájára szorítani többé nem lehetséges.”)⁴³³ Ugyanakkor az ellen is tiltakozik, hogy az érték fogalmát kizárólag lélektani aspektusból vegyük szemügyre. A lélektani mozzanat a dolognak csupán egyik oldala.

Azt kutatja, hogy az érték csupán becslés során kerül kapcsolatba a tárggyal vagy létezik-e magában a tárgyban valamilyen objektív vonás. Ha ez utóbbi igaz, akkor viszont kell lennie egy etalonnak, állandó mértéknek, *abszolút értékesnek*, amihez a becslés, az értékitélet során hasonlítjuk a tárgyat. Ez az önmagában is értékes, tehát önértékkel rendelkező létező az

428.Lásd: Schneller: Neveléstan. 1904/5. II. félév. 4. p.

429.Lásd: Etikai kislexikon. A Böhm Károlyról szóló szócikk. Kossuth, Bp. 1984.

430.Szabó Irén: Böhm Károly etikája. Debrecen, 1935.

431.Böhm Károly: Az ember és világa. III. kötet. (Axiológia) Kolozsvár, 1906.

432.Böhm: Axiológia vagy értéktan. Kolozsvár, 1906. 163. p.

433.I. m. 45. p.

értékelés „sine qua non”-ja.⁴³⁴ Ilyen önmagában és önmagának értékes az ítélő intelligencia. „Nemes csak az *intelligentia* – írja Böhm Károly – és ezen jelzőt csak arra viszi át, *ami övele rokon.*”⁴³⁵

A lelki tevékenységek gyújtópontja Böhm rendszerében az *Én*.⁴³⁶ *Reflexiónak* nevezi azt a tevékenységet, amikor az *Én* felülemelkedik önmagán, a vizsgálat, szemlélés tárgyává teszi saját magát. Az *Én*nek három fejlődési, „tömörödési” foka van a reflexió foka szerint. Először csak az *érzéki* hatások fölött uralkodik (*Én*₁), azután az *értelmi* ítéletek dominálnak működésében (*Én*₂), majd végezetül saját hatalmára, saját méltóságának tudatára ébredve az *eszes* *Én* szintjére emelkedik (*Én*₃).

Az ember fejlettségi foka, az *Én* „kondenzáltsága” szerint változik tehát az a *végző érték*, ami a becslés, az értékítélet alapja. „Ahány fokon fejlődésileg állhat az alany, annyi mértékük van a tárgy megbecsülésére.”⁴³⁷

A *reflexió legalsó fokán* az *érzéki* ösztönök dominálnak. Az *Én* tevékenységét elsősorban a közérzet és ennek érzelmi oldala határozza meg. A legfontosabb érték itt a kellemes, pontosabban a „kéjes”, ami az emberi organizmus működésének érzelmi kísérőjelensége. Böhm rendszerének ezt a szintjét a *hedonizmus* fokának nevezi. („A hedonizmus a kéjesről szól” – írja a szerző. Ez tehát nem tévesztendő össze az eudaimonizmussal, ami az egyetemesen kellemest tekintő központi értéknek, s így már egy fejlettebb, felsőbb *Én* működésére vonatkozik.)

Tiszta hedonizmusról csak akkor beszélhetünk, ha az *Én* működését a „momentán élv”, a „*partialis önfenntartás*” határozza meg. Böhm szerint ez figyelhető meg az állatok, a kis gyermekek (1-től 3 éves korig), illetőleg a „vak szerelem” mindent elsöprő érzelmének időszakában.⁴³⁸

Az értelem az abszolút hedonizmus időszakában nem befolyásolja a cselekvést. De abban a pillanatban, amikor már a különböző élvezetek forrásai között válogatni kezdünk, felemelkedünk a *reflexió középső fokára*, az *utilizmus* szintjére. Itt már nem a pillanatnyi élv hajt bennünket, nem a részleges önfenntartás motivál, hanem a teljes önfenntartáshoz nélkülözhetetlen szükségletek kielégítése. Amíg a hedonizmus – a pillanatnyi élvezet mámorában – az *Én* önrombolására is vezethet, addig az utilizmus mindig az ember egzisztálása szempontjából szükségessé és hasznost tartja szem előtt. Az élvezetes ugyanis nem esik szükségképpen egybe a haszonnal. Böhm Károly felhívja figyelmünket az elkülönítés három szempontjára.

Először is az élvezetes dolgok károsak is lehetnek. (Itt a szerelmi mámort és az ópiumot hozza fel példaként.) Másodsor, a kellemetlen dolgok között is találunk hasznosakat. (Ilyenek többek között a különféle gyógyszerek, de Böhm ide sorolja az adófizetést is.) Harmadszor pedig: a nagyhasznú dolgok semmi élvezetet sem okoznak. (A levegő, a meleg és a villamosság tartozik mindenek előtt ebbe a csoportba.)⁴³⁹

Az utilizmus álláspontján tehát azok a „hiányok” (szükségletek) és „pótlékaik” állnak az *Én* munkásságának középpontjában, amelyek a szervezetet kiteljesítik, megerősítik és minden külső támadás ellen megőrzik.

434.Lásd: i. m. 56. p.

435.I. m. 185. p.

436.Vö. Szabó Irén: i. m. 18. p.

437.Szabó Irén: i. m. 19. p.

438.Lásd: Böhm: Axiológia. 144. p.

439.Lásd: i. m. 153. p.

A *reflexió legfelső fokozatán* végezetül az Én képessé válik arra, hogy a világot, s benne saját helyét rendezetten, összefüggéseiben fogja fel.⁴⁴⁰ Ez az *idealizmus* szintje. Az Én ekkor már saját hatalmának, kiválóságának tudatára ébred. Végtelen szeretet támad fel benne *önmaga iránt*. Saját benső értékeinek felismerése indítja arra, hogy ezeket állítsa, tételje is magáról: nemesség (dignity), méltóság (Würde), kiválóság és előkelőség.⁴⁴¹ Az Én ezen az értékelési fokon már „tényleg abszolút Én, mely egész világképén felülemelkedik (a reflexió 3. fokán), kimagaslík, előkél azon mássábol, mely körülötte, mint valami 'csillag teste' kiformálódott”.⁴⁴² „*Nemes csak az intelligentia*” – fogalmazza meg a kolozsvári filozófus ennek a szintnek az arisztokrati-kus értékelési módját.⁴⁴³

E három értékelési fok, a hedonisztikus, az utilisztikus és az idealisztikus szint között átmenetek is érzékelhetők. (Ilyen például a gyermekkorból a férfikorba való átmenet, a „semiutilizmus” időszaka.) Ugyanakkor a legmagasabb szervezetségű szint az alacsonyabbakat magában foglalja, a hierarchia tehát egyúttal taxonómia is: „A három érték – írja Böhm Károly – oly logikai összefüggést mutat egymással, hogy a legfelsőbb az alsóbbakat magába felveszi, de csak mint momentumokat.”⁴⁴⁴

+++

Mindezek ismeretében már visszakanyarodhatunk Imre Sándor felfogásához. Böhm axiológiájának hatása mindenekelőtt a „hedonizmus” vagy „hedonisztikus értékelési mód” esetében egyértelmű. Ezt mindketten azonos értelmezés szerint használják, azonos tartalommal töltik meg. Sőt, ha Schneller háromlépcsős morálintropológiai fejlődési sorának legalsó lépcsőfokát, az érzéki Éniség szintjét ide helyezzük, a párhuzamok a két rendszer e két eleme (hedonizmus – érzéki Éniség) között nyilvánvalóak.

Látszólag itt véget is ér a párhuzam. Az utilizmus és a történeti Éniség ugyanis első pillantásra eltérő tartalmú kategóriák. Az utilisztikus értékelési mód ugyanis az egyén önfenntartását helyezi a centrális érték piedesztáljára, a schnelleri történeti Éniség esetében pedig a történeti hatalmak dominálnak az egyessel szemben, így itt az a feltétlen érték, amit a közösség annak ítél. Az egyes alkalmazkodik, „idomul”, igyekszik megszerezni a közösség elismerését.

Ha ez a két fogalom (utilizmus és történeti Éniség) tartalmilag mást fed, akkor miért használja Imre Sándor az utilizmust az „alárendeltség, kényszerű alkalmazkodás” szinonimájaként?⁴⁴⁵ A válasz megfogalmazásában Schneller István és Böhm Károly másik kolozsvári tanítványa, a későbbi irodalmár *Makkai Sándor* (1890-1952).

Makkai a „Bevezetés a személyiség paedagogikájába” című munkájában foglalkozik ezzel a kérdéssel.⁴⁴⁶ Az utilizmus szintjén álló ember értékelési módját vizsgálva igyekszik elosztatni

440. Vö. Szabó Irén: i. m. 19. p.

441. Lásd: Böhm: i. m. 182. p.

442. Böhm: i. m. uo.

443. Böhm: i. m. 184. p.

444. I. m. 138. p.

445. Lásd: Imre Sándor: Neveléstan. 61–62. p.

446. Makkai Sándor: Bevezetés a személyiség paedagogikájába. Értekezések a m. kir. Ferencz József Tudomány-egyetem Paedagogiai Seminariumából. 2. szám. Stief, Kolozsvár, 1912.

azt a tévhitet, miszerint az utilista ember karaktere „túlságosan önző”, s így nem fogadja el a közösség értékrendjét. A valóságban – érvel Makkai Sándor – csak a hedonista az igazán önző típus, az utilista „mindig a közösség szempontja alatt áll”. Az utilizmus akkor tűnt fel először az emberiség történetében, amikor a társadalom tagolódása egy bizonyos szintet elért. Ennek a tagolódásnak a legelső típusa a család. „Az ember – olvashatjuk Makkai okfejtését – mint különálló egyén sohasem volt utilista, hanem *mint egy társadalmi szervezet része*. Amikor az értékelő emberre nézve csakis önmaga létezik, akkor a cél is csak a kellemes, a hedoné lehet. *Az utilizmus tehát felteszi a közösséget*. Ez természetes is. Mert hiszen az utilista előtt az önfenntartás az egyetlen értékes dolog, annak lehetősége pedig a történet kereteiben élő emberre nézve csakis úgy volt lehetséges, ha a közösséget megbecsülte. Az élvezet hajszolása a legkönnyebben szüli az összeütközést és a gyengébb feltétlenül ki van szolgáltatva az erősebb önkényének. A „bella omnium contra omnes” pedig lehetetlenné teszi az önfenntartás nyugodtságát. Ezért az értelmes megfontolás gyengéket és erőseket egyaránt védelmez és korlátoz, belátván, hogy az erősek akkor uralkodhatnak zavartalanul, ha a gyengéket megbecsülik, s céljaikra használják, a gyengék létérdeke az erősek szolgálata.”⁴⁴⁷

Mindezek fényében már érthetővé válik számunkra Imre Sándor szóhasználata: az utilizmus végső soron azt jelenti, hogy *az egyén saját jól felfogott érdekében engedelmeskedik a köz akaratának*. Az egyes ember ugyanis nem elégítheti ki szükségleteit a társadalomtól, a közösségtől függetlenül. (Elszigetelt csak a hedonista lehet.) Az egyén javára vonatkozó értékítéletek így fokozatosan áttevődnek a közösség boldogulását segítő dolgokra. *Az individuális utilizmus szociális, társadalmi utilizmussá válik*.⁴⁴⁸

A párhuzam tehát a két egymástól független rendszer második szintje (utilisztikus értékelési mód - történeti Éniség) között is megállja a helyét. Vizsgáljuk most meg a legmagasabb fejlettségű fokozatokat!

Ezen a szinten már három egymástól független felfogásról beszélhetünk, hiszen itt egymástól eltér Schneller István, Böhm Károly és Imre Sándor szóhasználata. A „tisza Éniség” (Schneller) és az „idealizmus” (Böhm) értékelési fokozata mellé állíthatjuk a „tisza önismeret” (Imre) fejlettségi szintjét.

Schneller tiszta Énisége a személyiség álláspontjának felel meg, ez pedig az ő rendszerében nem más, mint „az ethizált és tudatra emelt egyéniség”.⁴⁴⁹ Ez a fajta „tudatosság” azonban nem egyenlő az érzelmektől mentes „tisza ész”, a hideg racionalizmus uralmával. Az ethizálás ugyanis Schneller felfogása szerint abban áll, „hogyan emberben az *arravalóságként létező egyéni azaz isteni célgondolat az érzéki és történeti éniség áthaladásával tudatra emeltessék*”.⁴⁵⁰ *Schnellertől semmi sem áll távolabb, mint az egyoldalú intellektualizmus*. „Az intelligentia skálája nem az erkölcsi érzület skálája!” – írja Herbart felfogásával vitatkozva.⁴⁵¹

Az „intelligencia” fogalmát Böhm Károly más tartalommal tölti meg. Nála a „nemes”, az „önértékű intelligentia” fokán valósul meg a három legfontosabb önérték: az *igaz*, a *jó* és a *szép*. A szellem „háromirányú tevékenysége” valósul meg ezen a szinten, ott „*ahol az értelemben megnyilatkozó szellem alkotása igaz, a cselekvésben realizálódó szellem gyümölcse jó, és a világ szemlélésében, s annak érzéki síkra való kivetítésében munkás szellem eredménye szép*”.⁴⁵² Az

447. Makkai Sándor: i. m. 18. p. Saját kiemelésem.

448. Lásd: Makkai: i. m. uo.

449. Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 21. p.

450. Schneller: i. m. uo.

451. Schneller: Javaslat... 45. p.

452. Makkai Sándor: i. m. 37. p.

intelligencia tehát Böhmnél nem egyenlő a pusztán racionalitással. A „nemes, önértéű intelligencia” foka viszont sok hasonlóságot mutat Schneller „tisztá Éniség”-vel, azaz a személyiséggel.

Úgy tűnik, Imre Sándor az, aki leginkább hangsúlyozza az értelmi tevékenység szerepét ezen a fejlettségi szinten. Az „értelem erejé”-ről ír,⁴⁵³ kiemeli a „tisztá önismeret” fontosságát,⁴⁵⁴ nála a személyiség erkölcsi fejlődése egyértelműen a „tudatosság irányában halad”,⁴⁵⁵ s e folyamat eredménye a „kifejlett, határozott, tudatos és nemes egyéniség”.⁴⁵⁶

+++

Az eddigieket összegezve megállapíthatjuk tehát, hogy *Imre Sándor* rendszeres neveléstani munkáiba beépítette Schneller István morálantropológiai felfogását, de ugyanígy merített másiktól, Böhm Károlytól is. Felfogásukat szintetizálta és sajátos elemekkel bővítve továbbfejlesztette.

Éppígy beépítette koncepciójába és továbbfejlesztette Schneller István és Böhm Károly etikai értékelési fokozatairól szóló tanításait *Makkai Sándor*, aki Imre Sándor „Nemzetnevelés”-ével egy esztendőben, 1912-ben publikálta – még egyetemi hallgatóként – a „Bevezetés a személyiség paedagogikájába” című könyvét. (A 107 oldalas tanulmány az „Értekezések a Kolozsvári m. kir. Ferencz József Tudományegyetem Paedagogiai Semináriumból” című sorozat második köteteként jelent meg.)

Makkai vitathatatlan érdeme, hogy e két nagy mester elméletét egységes rendszerré ötvözte. Böhm tanítását – aki egyébként nem sokat foglalkozott pedagógiai kérdésekkel – a neveléstan szolgálatába állította, Schneller koncepcióját pedig – aki sohasem fejtette ki nézeteit olyan egységesen szervezett neveléstani munka keretei között, mint például tanítványa, Imre Sándor – rendszerezte és szintetizálta.

Munkája előszavában a „személyiség” fogalmát úgy tünteti fel mint a nevelés célját és mindent átható elvét. A korabeli szóhasználatnak megfelelően a személyiség „paedagogikájá”-ról kíván értekezni, könyve tárgya az elméleti neveléstan, annak is a filozófia-értékelméleti része. Gyakorlati „paedagogiai”, didaktikai kérdések már nem tartoznak e tanulmány tárgykörébe. A nevelés elméletébe egy – Schneller által is szorgalmazott – új szempontot, az axiológiát kívánta beintegrálni. „Azért egész tanulmányom – írja Makkai – a paedagogia irodalmában manapság divatos egyoldalú, *merev psychologizmus ontológiai jellegével szemben axiológiai, értékelméleti alapot foglal el*, s a „kell” látószöge alá helyezkedik. Ezideig tudomásom szerint az *ethikai* szempont volt az egyetlen, mely a paedagogiai ideál megalkotásában részes volt, az axiológiai állásponton a *logikai* és *aesthetikai* szempont is érvényesül az ideál megteremtésében, hogy mind a három önérték: *a jó, igaz és a szép* benne lehessen a nevelés ideáljában.”⁴⁵⁷

Könyvének első – szerényen propedeutikus fejtegetéseknek nevezett – részében a nevelés fogalmát és célját vizsgálja. Rámutat azokra a nehézségekre, amelyek a nevelés általános fogalmának meghatározásakor jelentkeznek. A formális vonások mögött keresi azt az „örök

453. Imre Sándor: Nemzetnevelés. 76–77. p.

454. Imre Sándor: Neveléstan. 61–62. p.

455. Imre Sándor: Nemzetnevelés. 76–77. p.

456. Imre Sándor: Neveléstan. 62. p.

457. Makkai Sándor: i. m. V. Saját kiemelésem.

meghatározó vonást, mely e nevelést valódi étellel tölti be, s annak igazi lényegét alkotja”.⁴⁵⁸ A nevelés lényegét, tartalmi sajátosságát az *érték* fogalmában találja meg. Amit a mindenkori nevelői hatalmak (család, iskola, állam, egyház) értékesnek tartottak, azt akarták a jövő generációban megvalósítani. Az értékek világa nem a meglevő (ontológiai) világ, hanem a „kellő” birodalma. Ez pedig *ideálként*, elérendő *célként* lebeg az ember szeme előtt. Az elérendő világ ideálján kívül az ember minden korban megalkotta az ehhez *kellő ember ideálját*.

Mindezekből egyenesen következik, hogy Makkai szerint a nevelés nem más, mint „*az a tervszerű alakító tevékenység, melynek célja a mindenkori emberideál megvalósítása a növendékben.*”⁴⁵⁹ Magunk részéről jónak tartjuk ezt a meghatározást, mivel általános (társadalmi formáktól független) megközelítésben tartalmazza a nevelés teleologikus jellegét. Azt is megtudhatjuk belőle, hogy ez egy olyan tervszerű tevékenység, amelynek célját a társadalom fejlettségétől függő „mindenkori emberideál” határozza meg. Végül az „alakítás” kifejezés mögött ott érezzük az emberben szunnyadó képességcsíráknak a kiteljesítését, az ember gyarapítását, többé tevését. A gyermek sajátosságainak figyelembevételét úgy, ahogyan azt a reformpedagógia képviselői megfogalmazták.⁴⁶⁰

De mégsem azokkal a túlzásokkal, amelyekre a gyermektanulmányi mozgalom hivei ragadtatták magukat. Makkai itt Schneller felfogásához hasonlóan fejt ki véleményét: „A pszichológia csak *segédeszközök*et adhat a feladat célszerű megoldásához, a növendék lelki világának feltárásával, s így segédtudománya és nem alaptudománya a paedagógiának... Az iskola nem laboratórium; nevel, oktat és nem kísérletez. A gyermek öncélú subiectum, s nem pszichológiai elemek tömege; a tanító a jót, szépet, igazat nem pszichológiailag érdekes gépeknek, hanem élő, érző emberi lényeknek akarja sajátjává tenni! Nem a kísérletező mechanikus terv, hanem az *eszményekben való hit* legyen a nevelő vezérlője, ha igazán nevelni akar!”⁴⁶¹

A *nevelés céljának* vizsgálatakor Makkai Sándor a kérdést a történeti fejlődés aspektusából tekinti át. A Böhm Károly és Schneller István által is elfogadott korabeli felfogásnak megfelelően – nevezetesen, hogy a társadalmi formák fejlődése ugyanúgy zajlik le, mint az egyes ember erkölcsösödése – a *hedonistikus, az utilisztikus és az idealisztikus* értékelési álláspontot vetíti ki az emberiség fejlődéstörténetére. Ennek megfelelően hangoztatja azt a tételét, mely szerint „*a nevelés célja mindenkor az emberiség értékelési álláspontjától függ*, mivel nem egyéb, mint az értékelési álláspont szükségszerű emberideáljának megvalósítását célzó tevékenység”.⁴⁶²

Az egyes fejlettségi fokok (értékelési álláspontok) emberideálját és nevelési célját vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy a legalsó szinten, a hedonizmus, az érzéki Éniség fokán még nem beszélhetünk emberideálról, s így nevelési célról sem. Az abszolút hedonizmus ugyanis kizárja az emberideál létezését, „*ő maga reflexió nélküli ösztönállapotot tételezvé fel, amely reflexionélküliség az ideálalkotás természetével homlokegyenest ellenkezik.*”⁴⁶³ Az emberideál

458.Makkai: i. m. 3. p.

459.I. m. 5. p.

460.Valahogy úgy, ahogy Schneller is különbséget tesz a magyar „nevelni” ige és a német „erziehen” ige etimológiája közt. Az előbbi szerinte azt fejezi ki, hogy „a nevelés olyan ható ténykedés, mely az élő lényekkel legalább egy vonatkozásban álló létezőnek sajátos természete szerinti gyarapodását, fokozását célozza”. Az utóbbi pedig azt sugallja, hogy „a nevelő ereje ragad ki valamit a növendék belsejéből, hogy őt ezúton egy magasabb álláspontra emelje”. (Schneller: A nemzeti nevelésről. Athenaeum, 1902. Idézi: Makkai: i.m. 2. p.)

461.Makkai: i. m. 5. p. Lábjegyzet. Vö. Schneller: Javaslat... 101. p. Lábjegyzet.

462.Makkai: i. m. 7. p.

463.I. m. 12. p.

megalkotásához reflexió, a „hiányérzetek pótló képeinek” megjelenése szükséges, s ez csak olyan „hedonikus érzelmi Énben” jelenik meg, amelyben már „az értelem fénye feldereng”. Ez egy átmeneti álláspont, a *relativ hedonizmus* (utilisztikus hedonizmus) fejlettségi foka. Ennek beléptetésével *Makkai továbblép a Böhm Károly és Schneller István által kijelölt úton*. Mesterei tanítását fejleszti tovább akkor is, amikor a nevelés célját a három értékelési fokozatra kivetítve vizsgálja.

„A hedonistikus nevelői cél tehát önmagában lehetetlenség” – hangsúlyozza Makkai. A nevelőnek magasabb fokon, legalább az utilizmus szintjén kell állnia ahhoz, hogy „az általa alkotott emberideálhoz” felemelhesse növendékét.

Már az előzőekben is láttuk, hogy Makkai hogyan vert hidat Böhm rendszerének utilizmusa és a schnelleri történeti Éniség fogalma közé. Bebizonyította, hogy az utilizmus mindenkor a közösség érdekeinek érvényre juttatását jelenti. Mivel nevelésről csak az utilizmus szintjén (illetve afölött) beszélhetünk, ez egyben azt is jelenti, hogy *a nevelés mindig egy adott közösség normáit közvetíti az egyén felé*: „Nevelésről csak ott és akkor beszélhetünk – jelenti ki a szerző –, mikor a nevelő már a közösség szempontját érvényesíti, tehát a *haszon* objectiv szempontjából működik.”⁴⁶⁴

Rendkívül figyelemreméltó – és szintén Schneller felfogásában gyökerezik – az az elemzés, amelyben az egyházi nevelést és az egyházat mint történeti alakulatot vizsgálja Makkai. Alábbi sorai egyfajta, Schneller vallásosságához hasonló, felvilágosult, panteisztikus hitet sejtetnek: „Talán különösnek tetszik – írja –, ha azt állítjuk, hogy az egyházi nevelés történetileg jórészt *utilista* volt. Nem az egyház ideális felfogására gondolunk itt, sem a modern egyházi álláspontok bármelyikére, hanem a *theokratikus* történeti alakulatokra. Az egyház, mint földi szervezet, mint *öncélú* közösség, nem is lehetett más, mint utilista. Ez azonban nem a tiszta intellectualis utilizmus, hanem egy olyan árnyalat, melyet joggal nevezhetünk *phantasztikus utilizmusnak*. A cél tulajdonképpen ideális: nevelni az isteni szellem normája alatt: de földi megvalósulásában mindig az egyházi szervezet öncélú önfenntartási törekvésében (világuralom) nyilvánult. *Az egyházi utilizmus azonban mindig elitelendő.*”⁴⁶⁵

Jogosult-e a nevelő arra, hogy utilista nevelési célt tűzzön ki maga elé? Hiszen az utilizmus, a haszonelvűség végső soron a pusztá önfenntartást szolgálja, s mentes minden magasabb eszménytől. Makkai erre is megadja a választ: „A paedagogiai utilizmus jogosult csak ott lehet, hol szükség van arra, hogy a hedonizmus talaján rohamosan és szabálytalanul lobogó életfényt tartóssá tegyük.”⁴⁶⁶

De indokolja-e valójában valami, hogy az utilizmus önérdkeit meghaladó idealisztikus nevelési célról beszéljünk? Társadalmi tapasztalataink alapján beszélhetünk-e tisztán idealista nevelési eszményről? A társadalmi praxist illetően Makkai is szkeptikusan nyilatkozik, a *lehetőségeket tekintve mégis* optimista szavainak végkicsengése: „Mert bár mai iskolarendszerünk egésze, a családi nevelésünk nagy százaléka mind az önfenntartást segítő *anyagi jóllét, testi erő és társadalmi tekintély* elérésére neveli a gyermeket, s bár e törekvésében nyugodtan *egyoldalúnak* minősíthető: azért az ember szellemi értékességének kétezer évvel ezelőtt kijelentett evangéliuma a paedagogia történetében is egyre, újra felragyogott, és a nevelés célját felemelte a porban csúszkáló rabélet országútjáról az ideál napfényes magasába. Az utilista nevelői cél

464.I. m. 15. p

465.I. m. 26. p.

466.I. m. 32. p.

megcáfolója egy új értékelési álláspontról (melyet 'nemességi'-nek nevezünk) sarjadott gondolat: az *önérték* gondolata volt és lesz mindig.⁴⁶⁷

Az idealizmus értékelési szintjén álló nevelési cél elemzésekor a szerző – elsősorban Böhm Károly, de bizonyos fokig Schneller István gondolataira is alapozva – bemutatja ennek a fejlettségi foknak a legfontosabb értékeit. Leglényegesebb itt az *önértékű intelligencia*, egy olyan szellemiség, amelyben a három önérték, *az igaz, a jó és a szép* realizálódik. Nem egyoldalúan „értelmezőpontú” felfogás tehát ez, hiszen az így értelmezett intelligenciában egyesül a magasan fejlett intellektus az etikummal és az esztétikummal. *Ez a fok, ez a fejlettségi szint felel meg a schnelleri tiszta Éniség etizált egyéniségének, azaz a személyiségnek.*

+++

Egy esztendővel Makkai könyvének megjelenése után látott napvilágot Kiss Elek műve, „A személyiség paedagogikájának alaptényezőiről” címmel. Munkájában azt igyekszik bizonyítani, hogy „a személyiség paedagogikája sokkal fölötte áll mind az individuális, mind a szociális paedagogikának, mivel emezeknek jellemzőbb vonásait magába mozzanatokként fölveszi, s a köztük levő ellentétet szervesen kiegyenlíti”.⁴⁶⁸ Előszavában a szerző hangsúlyozza, hogy munkája megírásakor „Schneller István kolozsvári egyetemi tanár nyomán” haladt, „lehető önállósággal”. Témája kifejtésekor – úgy tapasztaltuk – mégsem lépett túl Schneller koncepcióján, szigorúan abban a gondolatkörben mozog, amit mesterétől átvett. A pedagógiaelmélet történetéből vett igen gazdag idézetanyagát is a személyiségpedagógia létjogosultságának igazolására használja fel.

Mindez természetesen nem csökkenti a pedagógiai indíttatásból írt munka értékeit – hiszen akár csak Makkai Sándor, Kiss Elek is a kolozsvári egyetem pedagógiai szemináriumában írta művét, mintegy előkészületként az önálló tudományos munkásságra. (Feltehetőleg a professzor Schneller István irányította, útbaigazításaival segítette hallgatói tudományos bűvárkodását.) Kiss Elek művét mégsem tartjuk annyira kiforrott, invenciózus gondolkodásról, rendszerező képességről tanúskodó alkotásnak, mint Makkai Sándor könyvét. *Mindenesetre rendkívülinek tartjuk, hogy a kolozsvári egyetem pedagógiai szemináriumának működésének bizonyítékaiként ilyen fajsúlyú, ilyen értékes művek születhettek a század első évtizedeiben.* Ez a tény nemcsak a hallgatók, hanem a professzor munkáját is minősíti.

+++

Schneller István tanítványa volt a szocialista pedagógia későbbi kiemelkedő képviselője, *Kemény Gábor* is. A kolozsvári egyetemet latin-görög szakos hallgatóként végezte el, de érdeklődése megoszlott szaktárgyai és a pedagógia között.⁴⁶⁹ Egyetemi tanulmányai befejeztével – tordai gimnáziumi tanár korában – tanulmányúton vett részt, a párizsi Sorbonne-on képezte tovább

467.I. m. 35. p. Saját kiemelésem.

468.Kiss Elek: A személyiség paedagogikájának alaptényezőiről. Értekezések a m. kir. Ferencz József Tudományegyetem Paedagogiai Seminariumából. 3. szám. Stief, Kolozsvár, 1913. 5. p.

469.Lásd: Kemény Gábor: Az egyszerűség útja. Tk. Bp. 1970. 92. p.

magát. Itt következett be élete fordulópontja. Ő maga így emlékezik erről önéletrajzi írásában: „Párizsban ért utol Schneller professzor levele, melyben arra szólított fel: dolgozzam fel régi érdeklődésem tárgyát, a Rousseau-témát, s azt szívesen elfogadná az egyetemi magántanári habilitáció alapjául. *Ez a levél döntött.*”⁴⁷⁰ Érdeklődése ettől fogva végleg a pedagógia felé fordult, s írásaiban a magyar gyermektanulmányi mozgalom képviselőihez közeli, az ő felfogásukkal rokon álláspontot foglalt el.⁴⁷¹

Kemény Gábor monográfiája, Köte Sándor hívja fel a figyelmünket arra, hogy Keményt „nem pár excellence pedagógiai kérdések érdeklik elsősorban, hanem a közoktatás-politika, a köznevelés kérdései, a nevelési kérdések szociális vetülete”.⁴⁷² Poszthumusz neveléstörténeti munkájában („A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon”⁴⁷³) mégis általános pedagógia-elméleti kérdésekkel foglalkozik, s egy fejezetet szentel Schneller István méltatásának.

Elgondolkodtató, hogy Kemény Gábor mesteréről írt sorai mennyire más Schneller portrét festenek elénk, mint azok az ismertetések, kritikák,⁴⁷⁴ melyeket a hatvanas években irtak róla. (Az ötvenes években az ő munkássága is a „nemkívánatos témák” közé tartozott.) Befejezésül éppen ezeket a véleményeket ellenpontozandó idézünk kissé bővebben a tanítvány Kemény Gábor emlékező soraiból: „Schneller István nagy tudású ember volt. Sokat tanult könyvekből, de még többet az élő életből. Egyesek, csoportok, osztályok küzdelmeit jól ismeri. Megérti az egyéneket, megérti a tömegeket. Hinni tud az egyének és hinni tud az osztályok fejlődésében. Az államalakulás fejlődési processzusát minden részletében végiggondolja.

Emberi és szociális hite között éppúgy nincsen ellentmondás, mint vallásos érzése és tudományos meggyőződése között. Nagyon jól látja, hogy míg egyrészt a munkás lassanként ráeszmél a történeti hatalmakban felhalmozott szellemi kincsre, másrészt az állam a szociális szellem által nyer életet és fejlődik egyeseiben végtelenül differenciált és mégis egységes állammá. Elgondolásában a nevelő nemcsak általános lélektani ismeretekkel rendelkezik, de minden egyes növendék értelmi és jellemfejlődésével szeretettel foglalkozik, róla feljegyzéseket tesz, annak egyéni képességeit fejleszti, hogy növendéke tudatosan, egyéni tulajdonságainak kifejtése révén lehessen a közösség hasznára. Tehát az egyéni differenciálódás és a szociális állam nincsenek ellentmondásban, sőt elválaszthatatlan kapcsolatban vannak.

Az a nevelési koncepció, amelynek első tudatos képviselője Apáczai, amelynek második nagy képviselője a megvalósítás terén Eötvös, *tudományos elmélyülést Schneller István életművében nyert, s ezt éppen nagy személyiségének, az ezzel egyet jelentő nagy szocialistának köszönhetjük.*”⁴⁷⁵

+++

470. Kemény Gábor: i. m. 94. p.

471. Kemény munkásságáról lásd: Kemény Gábor válogatott művei. Tk. Bp. 1966. Köte Sándor bevezető tanulmánya.

472. I. m. 17. p.

473. Kemény Gábor: A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon. Tk. Bp. 1986.

474. Lásd: Bódi Ferenc idézett tanulmánya, Bereczki-Komlósi-Nagy: Neveléstörténet stb.

475. Kemény Gábor: A pedagógiai tudat... 231. p. Saját kiemelésem.

4. Befejezés

Schneller István személyiségpedagógiája sajátos helyet foglal el a magyar nevelés történetében. Felfogása a századforduló táján kezdett ismertté válni hazánkban.⁴⁷⁶ Ebben az időben nálunk több jelentős pedagógiaelméleti irányzat élt egymás mellett.

Még éreztette hatását *Lubrich Ágost*nak, a budapesti egyetem pedagógia professzorának neveléstana, amelyre *Kármán Mór* és követői a támadások ösztönzését zúdították. Lubrich katolikus pedagógiája ugyanis erőteljesen antiherbartianus színezetű volt, Herbart tanai helyett a Milde-féle neveléstan korszerűsített változatát kívánta hazai talajba átültetni.⁴⁷⁷ Kármán Mór – ezzel szemben – Herbart rendszerét építette tovább, s a polgári liberalizmus talaján állva elvetette vitapartnerre vallásos alapozású és célrendszerű pedagógiáját.

Kettejük munkásságát Schnellerével összevetve szembeötlő, hogy mindhárman filozófiai alapozású elméleti pedagógiai rendszert dolgoztak ki. A nevelés célja mindannyiuknál az ember erkölcsi jobbítása, etizálása. Az ehhez vezető út kijelöléséhez Kármán – Herbartra hagyatkozva – a korabeli asszociációs lélektant hívta segítségül, Lubrich és Schneller viszont a képességlélektan átdolgozott, módosított válfaját építette be pedagógiájukba.

Érdekes színtöltja ennek a kornak *Felméri Lajos* neveléstana. Schneller István elődje a kolozsvári egyetem pedagógia tanszékén olyan elméletet dolgozott ki, melyen erősen érződik a nyugat-európai – elsősorban angol és francia – hatás.

Herbart tanait Schnellerhez és Lubrich-hoz hasonlóan elutasítja. Hirdeti a gyermek tanulmányozásának szükségességét – ennek alapján a hazai pedológiai mozgalom korai előfutárának is tekinthetjük.⁴⁷⁸ A nemzeti nevelés híve, Imre Sándor későbbi nemzetnevelés-koncepciójának csirái már nála felfedezhetők.

Schneller István más utakon jár. A klasszikus német filozófiában gyökerező pedagógiája éppúgy nem rokonítható Felméri elméletéhez, mint ahogy a gyermektanulmányi mozgalom experimentalista törekvéseitől is elhatárolja magát. „A lelkek közvetlen érintkezését ne akadályozza meg sem a papíros, sem a gép” – hangoztatja, amikor a gyermek biológiai-pszichológiai sajátosságait regisztráló pozitívista anyaggyűjtés egyeduralma helyett az etikai értékekkel felruházott személyiség, a jellem fejlesztését szorgalmazza.⁴⁷⁹

Schneller a felvilágosodás és a neohumanizmus eszmevilágához tér vissza, amikor Herbart intellektualizmusával és formalizmusával szemben a szeretet erejében kiteljesedő személyiség pedagógiáját hirdeti. Neveléstana a maga nemében egyedülálló: nemcsak a magyar nevelés történetében hirdette először a „személyiség paedagogiká”-ját, de évekkel megelőzte a polgári reformpedagógia keretei között kibontakozó perszonalista törekvéseket is.

+++

476. A kolozsvári egyetem pedagógia tanszékét 1895-ben foglalta el, s a Paedagogiai dolgozatok első kötete 1900-ban látott napvilágot.

477. Lásd: Mészáros: Az ELTE Bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814-1900 között. MP 1980/1. 52. p.

478. Lásd: Köte Sándor: A közoktatás története az abszolutizmus és a dualizmus korában (1849-1918). Tk. Bp. 1975. 237-238. p.

479. Lásd: Javaslat... 101-102. p.