

Személyiségpedagógia elméletben és gyakorlatban

Habilitációs értekezés

Pukánszky Béla

**Debrecen
1999**

A habilitációs értekezés a T 018 587 sz. OTKA kutatás keretei között készült.
(Címe: „A tanárképzés és a pedagógiai tárgyak oktatásának története a kolozsvári-szegedi egyetemen”.)

Tartalom

1. Új válaszok régi kérdésekre.....	4
2. A herbartianus pedagógia világméretű térhódítása.....	5
3. A kolozsvári egyetem első pedagógia-professzora: Felméri Lajos	13
4. Schneller István pedagógiai koncepciójának formálódása	16
4.1 Gyermekkor, iskolaévek	16
4.2 Német egyetemeken.....	16
4.3 A teológia tanára	21
4.4. A kolozsvári egyetem katedróján	23
4.5. Az ember értékkepzeteinek fejlődése a „személyiség paedagógikája” szerint.....	24
5. Szellemi elődök: párhuzamok és ellentétek.....	65
5.1. Herbart.....	65
5.2. Kant.....	67
5.3. Pestalozzi	78
5.4. Schleiermacher.....	85
6. Kortársak: vélt és valós szellemi hatások	93
7. Személyiségpedagógia a tanárképzésben	95
7.1 A középiskolai tanárok képzése a múlt század utolsó harmadában	95
7.2. Schneller István pedagóguseszménye: a tiszta Éniség szintjére emelkedett tanár	99
7.3. A középiskolai tanárképző élén	103
7.4. Egyetemtörténeti epizód: a kolozsvári „fantom egyetem”	107
7.5. Az első szegedi esztendő	115
8. Tanítványok, követők.....	118
8.1. Makkai Sándor sajátos személyiségpedagógia-interpretációja	119
8.2. Egy szintézissteremtő tanítvány: Imre Sándor	130
9. A tanítványok tanítványai — Schneller pedagógiájának utóélete.....	136
9.1. Hagyományörzés és útkeresés: új tanszék születik.....	136
10. Befejezés	141

1. Új válaszok régi kérdésekre

A 19-20. század fordulóját megelőző évtizedek a pedagógiában új irányzatok születését hozták magukkal világszerte, így Magyarországon is. Az úgynevezett „régikola” kötöttségeinek hadat üzenő, a gyerek felszabadítását hirdető – összefoglaló néven *reformpedagógiának* nevezett irányzatok kialakulásának és térhódításának időszaka volt ez. Ezzel párhuzamosan ment végbe a klasszikus német filozófia alapján álló, tradicionális értékeket felvállaló pedagógiai irányzatok megerősödése és terjedése. Közülük is elsősorban a nevelés intellektuális összetevőinek szerepét hangsúlyozó *herbartianus* pedagógia térhódítása volt szembeötlő.

A századforduló a szélsőségek korszaka volt a pedagógiában is. Egyfelől a reformpedagógiák gyermekközpontúsága gyakran eredményezte a gyermek szempontjainak túlhangsúlyozását, a társas kapcsolatrendszeréből kiragadott individuuum kultuszát. Másfelől pedig *Johann Friedrich Herbart (1776–1841)* – egyébként friss szellemű – pedagógiája vált egyes követőinek, epigonjainak kezében egyre inkább megmerevedett dogmává: az intellektuális hatások szerepét túlhangsúlyozó, az iskolai oktatás folyamatának egységeit kínos precizitással szabályozó elméletté. (Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a Herbart – tanítványok egész sora – mint például *Ziller, Rein* és *Willmann* – igen szerencsés módon tudta a mester elméletét a hétköznapi iskolai gyakorlat nyelvére lefordítani, az elméleti pedagógiát iskolapedagógiává transzformálni.)¹

E szélsőségek mellett érdekes szintetizáló kísérletek is születtek. Olyanok, amelyek figyelmet fordítottak a gyermek sajátosságaira, elemezték a pedagógus személyiségének iskolai oktatásban játszott szerepét, de nem feledkeztek meg a tanítás „tárgyi oldaláról” – a „mit” és „hogyan” tanítsunk kérdéséről sem. Ezek közé a ma is tanulságos kísérletek közé sorolhatjuk a kolozsvári egyetem egykori pedagógiaprofesszorának, *Schneller Istvánnak (1847-1939)* a teóriáját, amely a „személyiség pedagógiája” néven ismeretes a magyar nevelés történetében. E pedagógiai koncepció középpontjában az ember etikai fejlődésmentének egy sajátos szempontú magyarázata áll, így a személyiségpedagógia szilárd erkölcsi fogódzókat kínált a századforduló bizonytalansággal, etikai értékvesztéssel terhes korszakában. Tanulmányunkban e pedagógia eszmei gyökereit és sajátos, más pedagógiai rendszerektől eltérő vonásait mutatjuk be. Mielőtt a schnelleri koncepció részleteire rátérnénk vázlatosan felvillantjuk a korszak domináns pedagógiai irányzatát, a herbartizmust – hiszen Schneller István neveléstana e pedagógiával polemizálva formálódott szerves egésszé.

¹ A herbartianusok iskolapedagógia-fejlesztő tevékenységéről lásd: Klingberg, Lothar: Herbart als Lehrer. In: Pädagogik und Schulalltag, 49. 1994. 159-175. o. Klingberg, Lothar: Herbart und die Herbartianer – Herbartismus als Paradigma. In: Klattenhoff, K. (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden”. Johann friedrich Herbart gestern und heute. Oldenburg, 1997. 209-233. o.

2. A herbartianus pedagógia világméretű térhódítása

Johann Friedrich Herbart a XIX. század első felében dolgozta ki pedagógiai elméletét. A hatás, amelyet ez a neveléstan a pedagógia fejlődésére gyakorolt, *elementáris erejű* volt, de csak alkotója halála után, a század *második felétől kezdve* érezte hatását. Attól kezdve viszont gondolatai rendkívül mélyen ivódtek be a legkülönbözőbb országok középiskoláinak pedagógiai gyakorlatába.²

Herbart a pedagógiának szilárd filozófiai alapvetést adott, s neveléstani gondolatait egy összefüggő, koherens rendszer keretei között fejtette ki. Hogy a pedagógia helyét megtaláljuk e rendszer keretei között, vessünk egy pillantást Herbart *filozófiájára*.

A filozófia feladatát abban látta, hogy a *fogalmakat tisztázza és megmunkálja*. Három részre bontható: *logikára* (alaki szempontból vizsgálja a fogalmakat), *metafizikára* (átalakítja, kiegészíti őket) és *esztétikára* (értékelést fűz hozzájuk). Az esztétika nála nemcsak művészettant jelent, hanem az etikát is ide sorolja.

Az erkölcsi ítélet lényegét tekintve *azonos a (szorosán vett) esztétikai ítélettel*. Az erkölcsi ítéletek kialakításakor úgy vizsgáljuk az elemi akaratviszonyokat, mint amikor érzékelhető hangokról, formákról, színekről hozunk esztétikai ítéletet. Az etikai „tetszés”, más szóval az erkölcsösség ennek megfelelően akkor jön létre, ha *akaratunk és cselekvésünk összhangban van* az erkölcsi eszmével.

Öt ilyen erkölcsi eszmét, értéket különböztet meg:

1. Ha akaratunk összhangban van erkölcsi belátásunkkal, akkor a *belső szabadság* eszméje valósul meg;

2. Ha akaratunk olyan erős, hogy állandóan következetesen tudunk cselekedni, akkor a *tökéletesség* eszméje realizálódik;

3. Ha – mintegy kilépve önmagunkból – mások érdekeit is figyelembe vesszük, akkor a *jóakarat* eszméje jön létre;

4. Ha több, egymással összeütköző érdek, akarat között jön létre meg egyezés, akkor a *jog* eszméje keletkezik;

5. Ha pedig a jó, illetve rossz cselekedet megfelelő jutalmazásban, illetve elmarasztalásban részesül, akkor a *méltányosság* eszméje érvényesül.

Ennek az öt alapeszmének a megvalósulása a mikéntjével *két tudomány* foglalkozik. A társadalom, a közösség szempontjából a *politika*, az egyén, az individuuum szempontjából pedig a *pedagógia* vizsgálja ezt a kérdést.

Herbart a lélektant is filozófiai alapokra helyezi. Kiindulópontja az, hogy *a létező világ két nagy területre osztható* 1. a „*reálé*”-k világa és 2. a *jelenségek* világa. A reálé szellemi természetű, oszthatatlan változatlan lényeg, kvalitatív atom. A reálék *mechanikus mozgást* végeznek, harcolnak egymással, összekap-

² Herbart pedagógiája elsősorban a tradicionális „porosz modell” szerint működő közép-európai iskolarendszerekben vált egyeduralgódóvá, de hatása megfigyelhető a legkülönbözőbb területeken, így pl. Japánban is.

csolódnak, de lényegükben változatlanok maradnak. Herbart szerint *a lélek is egy reálé*. A lelki élet is reálék vonzása, taszítása, harca és összekapcsolódása.

A lelki jelenségek közül a képzetet tartja alapvetőnek. A képzet a lélek önfenntartási aktusa.

Hербart használja először – a mai pszichológiában is ismeretes – *tudatküszöb* és *tudatmező* fogalmakat. Ha egy képzet lekerül a tudatmezőről a tudatküszöb alá, *felejtésről* beszélünk. A képzetek „önfenntartási” készletük miatt vissza szeretnének kerülni a tudatmezőre, ha ez megtörténik, akkor következik be a *reprodukció*.³ Az átmenetileg tudatküszöb alá szoruló képzetek tehát törekvésként, kívánságként jelenhetnek meg a lelki életben. Ha a törekvés akadályokkal szemben érvényesül, s a megvalósulás képzete csatlakozik hozzá, akkor beszélhetünk *akaratról*. *Figyelem* akkor keletkezik, ha a régi képzetek az újak felé fordulnak, s hajlandóak befogadni azokat. A figyelem lehet *önkéntelen és önkéntes* (tudatos). A tudatos figyelemnél szükség van az akarat képzetodafordító szerepére. Lelki tevékenység az *érdeklődés* is. Herbart oktatáselméletében nagy súlyt fektet a sokoldalú érdeklődés kialakítására.

Hербart – az értelem működésén túl – az érzelmi életet és az akarat megnyilvánulásait is a képzetek mozgására vezeti vissza. Lélektanát ezért intellektualisztikus pszichológiának nevezik. Emellett a dialektikától távol álló, *mechanisztikus* jelző is illik erre a lélektanra: a lelki életet a képzetek mechanikus mozgásával magyarázza.

A *nevelés célja* Herbart szerint az *erkölcsös magatartás kialakítása, az erkölcsi eszmék megvalósítása*. Így válhat a növendék teljes emberré, nem pedig a konkrét hivatásra, szakmára való előkészítés útján. A cél tehát az etikus ember, olyan erkölcsös ember, aki a praktikus polgári erények birtokában jól eligazodik ez életben, megtalálja helyét a társadalomban.

A nevelésnek *három szakaszát* különíti el:

- a *kormányzást* (Regierung),
- az *oktatást* (Unterricht) és
- a *vezetést* (Zucht).

E három funkció szolgálja a nevelés végső céljának elérését, de mind-egyiknek megvan a maga közvetlen célja is.

I. A *kormányzás* szakaszának legfőbb feladata az, hogy megtörje a gyermek akaratosságát, „szilaj heveskedését”. Nem a gyerek jövőjére, hanem a közvetlen jelenre irányul. A kormányzás voltaképpen csak *felkészítés a nevelésre*. Az ilyen nevelői hatás nyugalmat, rendet és biztonságot nyújt gyerekeknek és felnőttek egyaránt. A kommunikációt a „rövid, hideg, száraz” (kurz, kalt und trocken) mondatok használatával jellemezhető stílus uralja. A gyermek nem képes a belátásra, kényszerrel kell engedelmességre szoktatni. A kormányzás legfontosabb eszközei: a határozott célok felé haladó állandó foglalkoztatás, az állandó felügyelet, parancsok és tilalmak, a szabadságmegvonás és legvégső esetben a testi büntetés. Nem árt a gyermeknek írja Herbart –, ha visszaemlékezik arra, hogy kiskorában egyszer megvesszőzték.”⁴ Az élelem megvonását, és a karcert

³ Lásd Dénes Magda: Johann Friedrich Herbart pedagógiája. Tk., Bp., 1979. 60.

⁴ Herbart: Pedagógiai előadások vázlat. Fordította Nagy J. Béla, A „Kisdnevelés”

is megengedhetőnek tartja. A gyerekekkel való beszéd a kormányzás szakaszában „hideg, rövid és száraz” mondatokban történik. A kemény eszközöknél többre becsüli a tekintély és a szeretet hatalmát, de itt is óvatosságra int: „a szeretetnek csak akkor van értéke, ha a szükséges szigorral párosul”. „A nevelésnek ez a szakasza a *porosz kaszárnnyák* ridegségét, lélektelen fegyelmét idézi. A Herbartot ért támadások nagy része ezt a szigorú alá-fölérendeltségen alapuló tekintélyelvű pedagógiai attitűdre irányult. Herbart *nem akar „lehajolni” a gyermekhez*, nem akarja beleélni magát a gyermek lelki világába. Követendő felnőtt mintát nyújt ehelyett: „Olyan férfiakat mutassatok a fiúknak, amilyenek egyszer ők is válni szeretnétek”⁵

A tanuló tevékenysége fontos Herbart számára – nem nevel passzivitásra! – de csak a cselekvés színtere nála a szellemi aktivitás. (Később a manuális cselekvést abszolutizáló, „aktív iskolát” követelő reformpedagógusok meg-megújuló támadásainak céltáblája lett ez a herbarti „belső aktivitás”.)

Oldottabb, közvetlenebb tanár-növendék kapcsolat valósul meg a nevelés egymással párhuzamosan futó második és harmadik fázisában: az oktatásban és a vezetésben.

II. Az *oktatás* már a jövőre, az erkölcsi fejlődésre irányul.

Mechanikus, intellektualisztikus lélektanából következik, hogy az oktatásnak kitüntetett helyet szán rendszerében. A *gyermekek képzetállományának gyarapítása*, funkcióképességének növelése ugyanis nemcsak az elsajátított ismeretek mennyiségét növeli, a tudást gazdagítja, hanem *akarátát, jellemét, erkölcsiségét is fejleszti*.

Herbart vezette be a pedagógiába a „*nevelő-oktatás*” fogalmát. „Az igazi nevelés legfőbb eszköze az oktatás a legtágabb értelemben” – hangoztatja. Nevelő erővel viszont csak az az oktatás rendelkezik, amely az általános műveltség átadására irányul és nem a szakmai ismeretek megtanítására.

Az oktatás középponti problémája a *gyermek érdeklődése*. Érdeklődés nélkül nem lehet a tanítási anyagot megfelelően elsajátítani, éppen ezért az érdeklődés az oktatás legfőbb eszköze, mindemellett eredménye is, mivel akkor is megmarad, amikor a konkrét tananyag már kihullott az emlékezetből. Sokoldalú, kiegyensúlyozott érdeklődés kialakítása a cél.

Herbart az érdeklődés két körét különbözteti meg:

a) A „*megismerés köre*”:

érdeklődés az ismeretek iránt:

- *empirikus érdeklődés*: konkrét tárgyakra,
- *spekulatív érdeklődés*: elméleti kérdésekre,
- *esztétikai érdeklődés*: esztétikai jelenségekre irányul.

b) A „*részvét köre*”:

érdeklődés az emberi kapcsolatok iránt:

kiadása, Bp., 1932. 39. o.

⁵ Lásd Klaus Plake könyvének ide vonatkozó fejezetét: *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmwechsels*. Waxmann, Münster–New York, 1991. 114. o.

- *szimpatikus érdeklődés* egyes emberekre,
- *szociális érdeklődés*: közösségi kapcsolatokra,
- *vallási érdeklődés*: túlvilági kapcsolatokra irányul.

Tantervelméletének alapja ez a két érdeklődési kör, a tantárgyak rendszerének foglalátát ezek adják:

- empirikus: természetrajz, földrajz, kémia, fizika,
- spekulatív: matematika, nyelvtan, logika stb.
- esztétikai: irodalom, művészetek stb.
- szimpatikus: anyanyelv, idegen nyelvek stb.
- szociális: történelem, társadalmi ismeretek stb.
- vallási: hittan.

Az oktatás folyamatát Herbart a *formális fokozatok elméletében* fejtette ki.

Ez rendszerének legismertebb – s talán legtöbbet vitatott része. Ezzel együtt rendkívül mélyen hatott ez az elmélet a pedagógia gyakorlatára. Tanítványainak, követőinek nagy része van abban, hogy ez a hatás *egészen a mába ível át*.

Az ismereteket alkotó képzetek kialakulásának két lépcsőfoka van: az
 – „*elmélyedés*” (Vertiefung) és az
 – „*eszmélkedés*” (Besinnung). Mindkettőnek van egy *nyugvó* (statikus) és egy *haladó* (dinamikus) szakasza.

A gyermek tudatmezején zavaros, kusza képzettömegek kavarnak. Hogyan tudja őt a tanító tiszta, pontos ismeretekre megtanítani. S ezzel együtt, miképpen teheti alkalmassá a felnőttkori önálló ismeretszerzésre?

Úgy – ad feleletet Herbart –, hogy a tanító végigvezeti az ismeretszerzés sajátos törvények által megszabott útján. Ennek az útnak az állomásai a következők:

a) A tanító *bemutatja az új ismeret konkrét megnyilvánulási formáit* (így például a petúnia, az almafa, a köszén, a forráspont, a C-hang stb.)

Elmélyedés szükséges ehhez. Világos képzetcsoporthoz jönnek létre a tanuló tudatmezején. Ezek még nyugalomban vannak, *statikusak*.

b) A kitisztult képzetcsoporthoz hamarosan *mozgásba hozzák* a tudat már meglévő képzetanyagát. Felbolydul a rend, az új és régi képzetek közül a rokon képzetek – asszociáció révén – kapcsolatba kerülnek egymással. Ez az *elmélyedés dinamikus* szakasza. A tanítónak minél több régi képzetet mozgósítania kell, hogy az új képzetcsoporthoz beépüljenek a tudatba.

c) Az *elmélyedés* eredményeként létrejött, asszociációkkal megerősített képzetcsoporthoz *kapcsolatba lépnek* a tudatmezőn már régebben elhelyezkedett – ugyancsak asszociációkkal megerősített – képzetcsoporthoz. Ez az *eszmélkedés*. A képzetcsoporthoz beilleszkednek a rokon képzetcsoporthoz rendszerébe, megkapják pontos *nevüket*, a fogalom definícióval bővült. Helyreállt a rend: *statikus eszmélkedés* ez.

d) De az új képzetcsoporthoz csak akkor gyökerezik meg igazán, ha *megint mozgásba hozzuk a tudatmezőt*: az új képzetcsoporthoz összehasonlítás, *alkal-*

mazás és gyakorlás révén ütköztetjük a már rögzült képzetcsoporthoz. Ezt nevezi Herbart *dinamikus eszmélkedésnek*, ennek segítségével válik az ismeret igazán a tanuló sajátjává. Ez a „*módszeres*” *gondolkodás* feltétele.

Herbart formális fokozatait, és a nekik megfelelő didaktikai lépéseket így állíthatjuk párhuzamba:

– statikus elmélyedés	<i>világosság foka,</i>
– dinamikus elmélyedés	<i>asszociáció foka,</i>
– statikus eszmélkedés	<i>rendszer foka,</i>
– dinamikus eszmélkedés	<i>módszer foka.</i>

Az ismeretnyújtás, – elsajátítás során – függetlenül a konkrét tananyagtól – mindig ezeken a formális fokozatokon kell keresztülhaladnia a tanulónak. Ezt az utat kell járni minden tanórán, de ez az eljárás követendő a felnőttkori tanulásban is.

III. *Vezetés*. Ez az *oktatással párhuzamosan futó tevékenység*, amivel a nevelés teljessé válik. Az oktatással karöltve alakítja ki a gyermekben az *erkölcsi belátást*, az etikai meggyőződést.

A fiatal most már nem a külső parancsoknak engedelmeskedik (mint az erkölcsi heteronómia fokán), hanem a sajátjává, *belső világa részévé vált erkölcsi eszméinek*, meggyőződéseinek. Ez az *erkölcsi autonómia szintje* (az a fejlettségi fok, amelyet Kant „morális én”-nek nevez).

Ekkor már a tapintat, a gyengédség és a *jó kedély* jelentik a nevelés legfőbb eszközeit, ezek váltják föl a rideg bánásmódot, kérlelhetetlen szigort.

Herbart a következő szavakkal jellemzi a „Vezetés” szakaszának oldottabb nevelői stílusát: „A vezetés mindig a gyermeknek jövőjét tartja szem előtt. A reményen alapszik és mindenekelőtt a türelemben nyilvánul. Mérsékli a fegyelmezést, amely különben talán hamarabb célt érne nagyobb szigorával. [...] A vezetés eredetileg személyes ráhatás, lehetőleg semmi egyéb, mint barátságos bánásmód. [...] A jó nevelő szívesen lesz nyájas a növendékhez, ha a növendék nem szolgál rá az ellenkezőre. Így csökken a felügyeletnek terhes volta. Szép szóval, ahol csak lehetséges, elejét vehetjük minden szigorúbb intézkedésnek.”⁶

Az elmondottak alapján megállapítható, hogy Herbart pedagógiája mér-földkönek számít a nevelés történetében. Szilárd filozófiai alapokon nyugvó neveléstant dolgozott ki, amelyben a nevelés célját az etika, a hozzá vezető utat a pszichológia szabja meg. Herbart oktatásmódszertana és tantervelmélete jól kimunkált *rendszert vitt* a korábbi – pusztán a szokáshagyományon alapuló – esetleges, ötletszerű tananyag-kiválasztásba és oktatási folyamatba. Azt sem mellékes, hogy Herbart a neohumanizmus fénykorában – amikor a klasszikus nyelvi stúdiumok és a matematika állt az iskolai oktatás középpontjában –, az emberre és a természetre vonatkozó tudásanyag egyensúlyát kívánta megteremteni.

Herbart a pedagógia történetének egyik legvitatottabb – mindamelllett

⁶ Herbart (1932): i. m. 78. o.

egyik legnagyobb hatású – személyisége. Követői továbbfejlesztették, némelykor el is torzították pedagógiáját. Hívek és ellenzők táborra sorakoztatta fel a herbartianus pedagógia mellett és ellen szóló érveket.

Németországban már a múlt század nyolcvanas éveitől megindult egy Herbart-ellenes áramlat, amely főleg követőinek pedagógiáját vette célba. Még ennél is nagyobb horderejű támadást indított e neveléstani koncepció ellen a *pragmatista pedagógia* kiváló amerikai képviselője, *John Dewey*. Ez azonban már a huszadik századi reformpedagógiák kibontakozásának velejárója: szinte valamennyi irányzat a herbarti pedagógia tagadásából vezette le saját tanait.

Joggal merülhet fel a kérdés: mi volt a titka a Herbart által kidolgozott pedagógiai rendszer népszerűségének az oka? Mi tette lehetővé világméretű elterjedését? Figyelemre méltó az az okfejtés, amelyet *Klaus Plake* német szociológus tett közzé e kérdés kapcsán.⁷ Plake véleménye szerint a felvilágosodás rövid ideig tartó boldogságeszménye és naturalizmusa után – mely jól tetten érhető Rousseau pedagógiájában –, tehát e rövid hedonisztikus közjáték után ismét az evilági hivatásvégzésben jeles „aszkréták” ideje jött el. Mindazonáltal ez a késői felvilágosodás a polgári életmód jutalmát már nem a túlvilági üdvözülésben keresi. Az „aszkézis” jutalmát a gyermekek, unokák, sőt a nemzet boldogulása hozhatja el az egyén számára. Mindemellett ez a kor az egyén számára felkínálja a választás lehetőségét egy egész sor kiforratlan ideológia között, így aztán ez a kor az addig szilárd világrend megingásának korszaka is lett egyúttal. A pedagógia terén Herbart képviselte az újra megtalált rendet. Az ő neveléstana lett az a metafizikus rendszer, amely a késői felvilágosodás kora polgárának biztos támpilléreket nyújtott saját lelki egyensúlya megteremtéséhez.

Pedagógiája elsősorban individuális alapozású. A köningsbergi egyetemen alapított Didaktikai Intézetében házitanítókat, tehát egyes gyermekekkel, *egyénnel* foglalkozó tanítókat kívánt képezni. Jellemző pedagógiai elveire, hogy játékoság helyett példamutató emberi tartást kívánt meg a nevelőtől. Nem lehajolni kell a gyermekhez, hanem formálni a lelkét. „Olyan férfiakat mutassatok a fiúnak, amilyenné formálni akarjátok.”

Herbart a weberi „kapitalizmus szellemének” új praktikus erkölcsi alapozást biztosít. Megtalálja a kapcsolatot nehezen összebékíthető tényezők között, hidat ver a polgári szerzési vágy és az erkölcsi erények között.

Alapvetően egyénre koncentráló pedagógiáját *Otto Willman* szociális irányba fejlesztette. *Tuiskon Ziller* kibővítette a kultúrhisztóriai fokozatok elméletével, amely a darwinizmus német változatának, az *Ernst Haeckel* (1866) által formulázott biogenetikai alaptörvénynek a pedagógiai adaptációja. A gyermeket tanulmányai során végig kell vezetni az emberiség kulturális fejlődésének lépcsőfokain.

A herbartizmus és a Herbart-követők utolsó ízben fogalmazták újjá a protestantizmus „*evilági aszkézis*”-felfogását (Max Weber), a következetes önvizsgálat, az emberi ösztönök, érzelmek elfojtásának pedagógiáját. A nevelők példás életű történelmi személyiségek életrajzával ismertetik meg tanítványaikat,

⁷ Plake, Klaus: Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels. Waxmann, Münster–New York. 1991.

emellett naplók írására, önvizsgálódásra buzdítják őket.

Herbart elutasítja a közösségi élet élményét, az együttes tevékenység által nyújtott élménytöbbletet. A tanítás nála hideg, rigid, a spontaneitás minden megnyilvánulási formájától irtózó szigorúan determinált terv szerint folyik.

A herbarti pedagógia világméretű elterjedését magyarázzák azok a társadalmi-gazdasági jelenségek, amelyek a múlt század második felének Európájára jellemzőek voltak. Az iparosodás, a gazdasági fejlődés expanziója olyan embereket igényelt, akikre az alkalmazkodás, az önkontroll, a munka szeretete, a pontosság, a megbízhatóság a türelem és a kitartás jellemzőek. Ekkor még nincs helye zavaró vágyaknak, túldimenzionált egyéni szükségleteknek, amelyek kimozdítanák az egyént a hétköznapi egyhangúságából. Az alacsony jövedelmek és a kényszerű takarékoság korában ez meggondolatlanság lett volna.

Ha *David Riesmann*⁸ kategóriarendszerében gondolkodunk, akkor ez a „belülről irányított” ember típusa (szemben a korábbi történelmi korszak tradíciók által vezérelt és a huszadik század kívülről irányított emberével). A belülről irányított embertípus voltaképpen a puritán elvek szerint élő polgár, aki a kora gyermekkori neveltetése során „lelkébe ültetett” pszichikai iránytűhöz igazodik egész élete során. Ezeket az irányítúket a szülők saját elképzeléseik, a puritán erkölcsi értékek szerint állítják be. Olyan megkérdőjelezhetetlen értékeket és erkölcsi fogódzókat nyújtanak ezzel számára későbbi életvezetéséhez, amelyek segítségével mindig kiszámítható, konzisztens viselkedés várható el tőle.

A 19. században azonban már – szinte Herbart pedagógiájának térhódításával párhuzamosan – egyre hevesebb kritikák érték az iskolát, elsősorban a humán műveltséget nyújtó gimnáziumot. Német földön 1836-ban jelent meg először egy tanulmány, *Karl Ignaz Lorinser* orvos műve, amelyben a gimnazisták túlterhelésére figyelmeztet. A lélek nyugtalansága, fokozott igénybevétele az idegrendszer tömegének – úgymond –, „megnagyobbodásához” vezetett a generációk során. Ezt a helyzetet az iskola csak rontotta. A tantárgyak és a házi feladatok tömege gátolják a természetes testi fejlődést. A cikk a porosz király kezébe került, ennek következtében nagyarányú tananyagreformra került sor: a heti óraszám felső határát 36-ban szabták meg.

Egy breaslai orvos, *Hermann Cohn* 1883-ban arra figyelmeztette olvasóit, hogy a fiatalok megnövekedett szellemi igénybevétele rövidlátáshoz, fejfájáshoz, emésztési problémákhoz vezet. Növekszik az iskoláskorúak körében elkövetett öngyilkosságok száma is.

1890-ben II. Vilmos császár is állást foglalt a túlterhelés kérdésében. A tananyag csökkentését kívánta. Ennek hatására a német gimnáziumok reformja során jelentősen korlátozták a latin és görög óraszámát és az érettségi vizsgák követelményeit. Ugyanakkor az is tény, hogy a gimnazisták túlterhelése nem volt kirívó az alsóbb néptömegek gyermekeinek igénybeviteléhez képest. 1891-ben törvény szabályozta, hogy a 14-16 éves fiatalok munkaideje napi 10 óra.

Mindenesetre egyre többen fogalmazták meg gondolataikat az oktatási rendszer diszfunkcióiról: az „iskola körül valami nincs rendben”, már nem felel meg az társadalmi elvárásoknak. Ez természetes, hiszen mindeközben jelentős

⁸ Riesmann, David (1983): *Magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.

változások zajlottak le: lassanként átformálódott a mentalitás, az emberről, az ember feladatáról, az életről, a társadalomról alkotott felfogás.

Egyre inkább pusztá retorikai fogássá vált a fáradhatatlan hivatásvégzés korábban még megrendíthetetlennek vélt etikai tartalma. A felvilágosodás boldogságetikája ismét felbukkant, most már kézzelfogható közelségbe hozva az evilági boldogulás ígértét, lehetőségét. Az ember felfedezte saját belső világát, igényeit, szükségleteit, amelyeket most már kielégíthet. Rácsodálkozott a külső természet esztétikumára is, amely már nem leigázandó ellenfélként, hanem a világi örömök forrásaként jelent meg előtte.

Új életérzés, életstílus született. Az emberek mentalitásának szerves részévé válik a világ iránti érzékenység, a szépség, az esztétikum iránti nyitottság. Érdeklődnek a művészetek, a kifejező zene, az érzelmet kifejező irodalmi alkotások, a sport iránt. A pedagógia megpróbálja ezeket az új területeket ellenőrzés alá vonni, integrálni a nevelésbe. Különlegesen tág teret kapnak ezek a törekvések az ifjúsági kultúra terén. Az ifjúsági mozgalmak — különösen Németországban — a természet iránti nyitottság jegyében születnek, de felfedezik a nemzeti azonosságtudat keresése közben a folklór, a népművészetek elemeit is.⁹

A herbartianus pedagógiát más jellegű kritikák is érték abban a történelmi korban. Érzékletes példa erre *Felméri Lajos* pedagógiája, aki angolszász elméletírók műveire támaszkodva fejtette ki pedagógiai koncepcióját, és Schneller István – klasszikus német filozófiára építő – neveléstana. Ez utóbbinak magva a személyiség etikai fejlődéséről szóló tan. Mint a későbbiekben látjuk majd, *Schneller Herbart*tal és a magyar herbartianusokkal (mint például *Kármán Mór* és *Waldapfel János*) vitatkozva építette fel rendszerét. Pedagógiai elméletének kiinduló pontjai (a német klasszikus filozófiai alapok, az erkölcsi fejlődés centrális mozzanatként való kezelése) a herbartianus pedagógiához hasonlóak, következtetései mégis gyökeresen mások.

Schneller pedagógiájának térbeli és időbeli elhelyezéséhez segítséget nyújthat ha röviden áttekintjük professzor-elődjének, *Felméri Lajos*nak a rendszerét.

⁹ E témáról bővebben lásd: Németh András: A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 48-52. o.

3. A kolozsvári egyetem első pedagógia-professzora: Felméri Lajos

Felméri Lajos (1840–1894) Székelyudvarhelyen született. Gimnáziumi tanulmányainak befejezése után magánnevelő lett Halle József gróf családjánál. 1863-tól Pesten végzett református teológiai és egyetemi filozófiai tanulmányokat. 1866-1868 között *tanulmányutat tett Angliában Skóciában és Németországban*. Útjáról könyvet is írt. 1868 őszétől a sárospataki főiskolán a filozófia tanára. *A kolozsvári egyetem megalapításakor – 1872-ben – az egyetem pedagógiatanárává nevezték ki*. 1879–1880-ban a vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából Angliában tanulmányozta az iskoláztatás ottani helyzetét. Hazatértekor kétkötetes munkát írt tapasztalatairól „Az iskolázás jelene Angolországban” címen. 1890-ben jelent meg „A neveléstudomány kézikönyve” című nagyjelentőségű munkája, amely rövid idő alatt három kiadást ért meg. A kolozsvári egyetemen töltött két évtized alatt igen tekintélyes pedagógiai irodalmi munkásságot fejtett ki.

Felméri Lajos főművében, „A neveléstudomány kézikönyvé”-ben kora progresszív, liberális társadalmi eszméire, a természettudományok új eredményeire támaszkodva utasítja el Herbart és a Herbart-követők spekulatív pszichológiáját és pedagógiáját. Sürgeti a gyermek korszerű eszközökkel való megismerését, a nevelés konkrét folyamatának tudományos elemzését.

Kézikönyvének előszavában így ír erről: „Ha az írókat két csoportra osztjuk, mint a fogakat: metszőkre és őrlőkre, mi tűrés-tagadás, hazai pedagógiai íróink nagy többsége az utóbbiak közé tartozik. Bámulatos buzgalommal őrlik le német mestereiknek ezerszer felelevenített mondókáit, amelyekben nyoma sincs a gyermeki természet megfigyelésének.”¹⁰

Felméri pedagógiájának kiindulópontja: az ember társas lény. „Társaságon”, vagyis társadalmon kívül nincs emberi lét. „A gyenge és tehetetlen egyes embernek támasza, nevelője és erőforrása lesz embertársai tapasztalata.”¹¹

Az ember tehát tehetetlen a kollektív társadalmi tapasztalatok nélkül. Ezt a tapasztalatot pedig a *nevelés* közvetíti ez egyén felé. Az ember ugyanis nem képes közvetlen, biológiai alkalmazkodásra, mert nem születik kész „tehetségekkel”, „készségekkel”, mint amilyenek az állat őstőnei. Az ember ezzel szemben csak „*tehetségcsírákkal*”, „*diszpozíciókkal*” születik, amelyeket *nevelése során még ki kell fejleszteni*. A nevelés fáradtságos emberformáló munka, s mint ilyen, egyben *művészet* is. Ugyanakkor a társadalom részéről erkölcsi kötelesség.

Felméri társadalomeszménye a *polgári demokrácia*. Felfogása szerint a demokratikus társadalom létrejöttének feltétele az ember egyéniségének, a személyiségnek a felszabadítása, az embernek mint önálló, „a maga lábára állított” egyéniségnek a kiművelése, egyszerűen a *művelt egyéniség*. A *nevelés feladata* tehát az, hogy az ember *művelt személyiséggé* fejlessze.

Felméri könyvében külön fejezetet szentel a családnak, a gyermeket kö-

¹⁰ Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve. Ajtai K. Albert Könyvnyomdája, Kolozsvár, 1890. 3. o.

¹¹ Felméri (1890): i. m. 6. o.

rülve s nevelő legelső közösségi körnek. A polgári társadalom lerombolta a „régii” család „despotikus kötelekeit”, „összetörte a férj és atya absolut tekintélyét”. Egyúttal megvetette „az egyéni szabadság és az önálló állam alapjait”, amikor a „democratia kötelekeit” vitte be a családba.

Milyen ez a demokratikus család? „A demokratikus családban – írja Felméri – a család tagjait a kölcsönös bizalom tartja össze.” A gyermek jogait mindenki tiszteletben tartja. A korábban „alantas helyzetű nő” felemelkedik, igazi „házastársá” válik. *A nő szerepét Felméri a családban felértékeli, de a társadalmi munkamegosztásban már nem tartja kívánatosnak.* Határozottan ellenzi, hogy a nő a családon kívül dolgozzék, mert ez ellenkezik a „női természet” sajátosságaival. Kifejezetten ellenzi a nők politikai szerepvállalását, egyenjogúsítását, ellensége az ún. „női emancipációnak”.

A családi nevelés után részletesen foglalkozik a „nemzeti színezetet nyert” *polgári társadalom nevelő hatásával.* E hatás összetevői között mutatja be a szülőföld „nemzeti karakterre” gyakorolt hatását, az anyanyelv „tisztaságát és méltóságát”, a nemzeti irodalom és költészet szépségeit, a nemzeti hagyományok nevelő szerepét. Ahhoz, hogy az egyén eltéphetetlen szálakkal kötődjön a „*nemzettesthez*”, műveltséggel kell rendelkeznie.

Felméri a műveltség fogalmát élesen elhatárolja a tanultságtól. A művelt embert „szellemének rugalmassága”, „elméjének erőteljessége” jellemzi, míg a tanultat csupán az, hogy elméjét töméntelen ismerettel zsúfolja tele. Ezzel függ össze a két nevelési irányzat: a liberalizmus és az utilitarizmus is. A liberális nevelés révén a tanítvány igazi műveltségre tesz szert, az utilitárius nevelés pedig csak meddő tanultságot. A „rohanva haladó” tudomány arra készíti az iskolát, hogy valamennyi ismeretet bekönyvelve, tankönyvekbe iktatva „*a tanulók elméjébe tölcsezzék*”.

Az *utilitarizmus* révén lettek az iskolák „valóságos értelmi kosztházakká”, ahol „a tudós szerkezetű gép a fő, az értő és gondolkodó egyén mellékes dolog”. Az iskola tehát a „gyár” színvonalára süllyed, vagy – ez is Felméri hasonlata – bazárrá silányul, ahol sem az eladó, sem a vevő nem fontos. „Senki sem kérdezi, hogy melyik ifjú minek a termelésére alkalmas; fő dolog, hogy mindenkiből állítson ki valamit a tanultság vásárára. Hogy aztán az idétlen termékeknek nincs semmi ízök és sehogy sem állnak el: azzal a tanrendszer nem bajlódik”.¹² Az *utilitarizmus* tehát „csömörrel és utálattal tölti el az ifjú szellemet”, ahelyett, hogy rugalmassá tenné, hogy gondolkodni tanítana. Ez utóbbi a liberális nevelés sajátja.

A *liberális nevelés* a *tanultság* helyett a *műveltségre* törekszik, az *egyéni nevelésére*, az *elme finomítására*. Az ismeretek „megemésztésére”, használatára tanít, olyan szokásokat nyújt, amellyel az egyén be tud illeszkedni a társadalomba. „Az emberi lélek nem edény, melyet meg kell tölteni, hanem tűzhely, amelyen lángot kell gyújtani” – idézi Felméri *Plutarkhoszt*. Ahhoz, hogy az egyén a nemzet „nagy családjának” körében igazán otthon érezhesse magát, *nem tanultságra, hanem műveltségre van szüksége*, ehhez pedig a liberális nevelésen keresztül vezet az út.¹³

¹² Felméri (1890): i. m. 107. o.

¹³ Felméri Lajos pedagógiáját behatóan elemzi Ágoston György monográfiája: Felméri

Felmérit tragikusan korai halála megakadályozta abban, hogy pedagógiáját a maga teljességében kiérlelje. Torzóban maradt munkássága mégis rendkívül figyelemre méltó: A századforduló pedagógiai kérdéseire egy sajátosan kiegyensúlyozott rendszer keretei között adott – ma is adekvátnak tűnő – válaszokat. 1894-ben bekövetkezett halála után a kolozsvári egyetem pedagógia tanszékének katedrája utódra várt. A méltó követőt Schneller István pozsonyi teológus-professzor személyében találták meg.

Lajos – Magyar pedagógusok c. sorozat, OPKM, Bp., 1993. Újabbán Fodor Lajos publikált e témában: Fodor László: Felméri Lajos – A neveléstudomány kiemelkedő kolozsvári képviselője. In: Dombi Alice - Oláh János (szerk.): Nevelési törekvések a XIX. században. APC Stúdió, Gyula, 1999. 50. p.

4. Schneller István pedagógiai koncepciójának formálódása

4.1 Gyermekkor, iskolaévek

Schneller István 1847. augusztus 3-án született Kőszegen. Édesapja – akárcsak nagyapja – pap volt. Mindketten német egyetemeken tanultak, erre feltehetően származásuk ösztönözte őket. A nagyapa, Schneller Lajos elsősorban Kant tanításai felé fordult nagy érdeklődéssel. A königsbergi bölcs utolsó előadásait hallgatta, s filozófiája egész életre szóló hatást gyakorolt gondolkodására. Az édesapja, Schneller Vilmos elsősorban Hegel és Schleiermacher szellemiségén nevelkedett. Szoros kapcsolatuk a német kultúrával egyre erősebb magyarságtudattal párosult. Ketten együtt mintegy nyolcvan esztendőn át voltak a kőszegi evangélikus parókia köztiszteletben álló lelkészei.

A gyermek Schneller István fejlődő lelkét – a családi környezet szeretetteljes légkörén túl – nagyapja és édesapja nem mindennapi műveltsége is befolyásolta.

A középiskola alsó osztályait Kőszegen végezte. 1858-ban a soproni líceumban folytatta tanulmányait, és itt végezte el a teológia első két évfolyamát is. Felfogásának alakulásában jelentős szerepet játszottak az itt töltött évek.

Az iskola önképzőköre a vármegyei szervezet mintája szerint működött. A diákok a Sopron határában levő Deák-kútnál tartották gyűléseiket, s az odáig vezető utat is maguk építették meg. Gyakran kellett dönteniük diáktársaik iskolai ügyeiben. Ezeket a döntéseket az iskola vezetősége is elfogadta, így korán hozzászokhattak a másik ember ügyeinek felelősségteljes megítéléséhez. Schneller István először talán éppen a „deákkúti vármegye” életében részt véve döbbsent rá arra, hogy a közös munka eredményességének előfeltétele egymás segítése.

Tanulmányai közül elsősorban a vallás kérdései érdekelték. Még alig volt tizenhat esztendő, amikor egyik tanára kérdésére, hogy mi szeretne lenni, így válaszolt: teológiai tanár.

A valláshoz való vonzódását kiegészítette az antik klasszikus szerzők iránti érdeklődése. Az iskolai önképzőkörök pedig „újabb classikusaink alkotásainak alakjaival” foglalkoztatták: „főleg *Shakespeare*-nek belső pszichológiai szükségszerűséggel fejlődő alakja és az eseményekben érvényesülő objectiv erkölcsi világregd érdekelte és hatotta meg” fogékony lelkét.¹⁴

A fiatal Schneller vallásosságát már ekkor sem a „rideg dogmákban való feltétlen hit” jellemezte, hanem – édesapja nyomdokain haladva – igyekezett az önálló filozófiai gondolkodást a „bibliászerű egyszerű kegyes hittel”.¹⁵

¹⁴ Búcsúbeszéd, melyet a magyarhoni ág.h. egyetemes egyház theológiai akadémiáján 1895-iki február hó 1-jén tartott Schneller István, a theológiai akadémia igazgatója. Pozsony. Évszám nélkül. 5.p. Megtalálható a Paedagogiai dolgozatok című gyűjtemény első kötetében is. Hornyánszky, Bp., 1900. 67.p.

¹⁵ Schneller: I.m. 4.p.

4.2 Német egyetemeken

A fiatal teológus-hallgató régi vágya teljesült, amikor 1868-ban német egyetemeken folytathatta tanulmányait.

„Gyermekkorom óta csakis studens kívántam lenni – emlékezett élete alkonyán az idős professzor. – Hisz nagyatyám, a szigorú Kantianus, atyám, a rajongó Hegelianus: mind a ketten mint életük legszebb napjait a jenai, illetőleg a hallei studensi életük napjait lelkesen emlegették; gyermekkori álmaim legszebbjei a studensi élet varázsfényében ragyogtak.”¹⁶

Halléba került, az ottani egyetemen hallgatott teológiát 1868-tól 1873-ig. (Egy félév kivételével, melyet a berlini egyetemen töltött.) Tanárai közül a legnagyobb hatást a sokoldalú teológus, Friedrich August *Tholuck*, az összehasonlító vallástörténettel foglalkozó Max *Müller* és a „szív vallásának” képviselője: Friedrich Ernst Daniel *Schleiermacher* tette rá.

A gyakorlati vallásosságot, tevékeny hitéletet hirdető *pietisták* felfogását a herrenhutiak kolóniában ismerte meg, melyeket gyakran meglátogatott. (Nem lehet véletlen, hogy Schleiermacher, aki a fiatal Schneller István gondolkodására a legnagyobb hatással volt, szintén a herrenhutiaknál tanult.)

Schneller István korai monográfiája, *Tettamanti Béla* így értékelte ezt a szellemi befolyást: „E három és fél év alatt termékenyül meg vallásos lelke *Schleiermacher* gondolatrendszerének tanulmányozása által. Felszabadult az egyoldalú intellektualizmus uralma alól, mert megtalálja ennek vallásfilozófiájában azt a tényezőt, amely neveléseméleti rendszerének tengelyévé lesz: a szeretet.”¹⁷

Élete végéig megmaradt Schleiermacher iránti rajongása. Barátja és kolozsvári tanártársa, a filozófus *Bartók György* így emlékezik egy jellemző esetről: „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 is már megtörtént, Schneller ragyogó arccal hívott meg, hogy a helyiségeket megtekintsem. Büszke megelégedéssel vezetett végig a folyóirattermen, a pompás szakkönyvtáron, az angol, francia, német nyelvű középiskolai tankönyvek gyűjteményén, az olvasó termen; végül az elnöki dolgozó szobában állapodtunk meg, ahol a terjedelmes íróasztallal szemközt falon a pedagógia klasszikusainak képei foglaltak helyet. Schneller a képek felé fordulva szeretettől sugárzó arccal fogta meg karomat, s így szólott: „nézd ott fenn, mindenki 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.”¹⁸

Schneller Halléban és Berlinben különböző felekezetek istentiszteleteit látogatta. Barátja, *György Aladár* kíséretével ment el a *La Salle* eszméi alapján működő emberségesebb bánásmódot gyakorló javítóintézetekbe, óvodákba, sőt fegyházakba is. Ezek a látogatások fokozták a szociális kérdések iránti érzé-

¹⁶ Az egyetem feladatáról és annak a jelen körülményeknek megfelelő kialakulásáról. Beszéd, mellyel Schneller István, az egyetem e.i. rectora az 1918/19. Tanévet megnyitotta. Ajtai, Kolozsvár, 1919.

¹⁷ Magyar Pedagógiai Lexikon II. kötet. Tettamanti Béla szócikke Schneller Istvánról. Bp. 1934. 631-634.p.

¹⁸ Bartók György: Schneller István: Protestáns Szemle, 1939. 3. Szám. Különlenyomat 3-4.p.

kenységét, és felébresztették a pedagógiával kapcsolatos érdeklődését.

1870-ben megszakította tanulmányait, s másfél esztendeig nevelőként dolgozott. Báró *Prónai Gábor*, a magyarországi evangélikus egyház felügyelőjének családjához került. E nevelői gyakorlat fontos adalékokkal járult hozzá pedagógusegyéniségének alakulásához, de később kidolgozott pedagógiaelméleti rendszeréhez is. Itt győződhetett meg először arról, hogy „a nevelői sikeres ténykedés kulcsa a szeretettel adva van, mely leszáll, hogy felemeljen; mely szeret, hogy teljes bizalmat nyerjen; mely az oktatás anyagát is a közös személyi odaadás tárgyává teszi, hogy ezen kölcsönhatás alapján önálló tanulási kedvet, a tárgy iránti személyes érdeklődést nyerjen.”¹⁹

E kitérő után ismét Halléba tért vissza, hogy ott még négy szemesztert hallgasson. A teológián kívül már művészettörténettel és neveléstudománnyal is foglalkozott. Ellátogatott Lipcsébe, ahol a Herbart-tanítvány Tuisikon *Ziller* előadásait hallgatta az egyetemen, és megtekintette híres gyakorlóiskoláját is. Látóköre szélesedett, a „czéhes theologia fölé” emelkedett, és – ahogyan későbbi visszaemlékezésében olvashatjuk – komolyan foglalkozott a „a tanítóképző vagy középiskolai tanári okmány megszerzésének gondolatával”.²⁰

Kételyek ingatták meg a teológia-tanárról alkotott fiatalkori eszményképét. Anakronisztikusnak tartotta azt a gyakorlatot, hogy a teológia – elszigetelődve a többi tudománytól – a múlt „nehéz fegyverzetű”, de a „középkorinál gyöngébb szerkezetű scholasztikájába” burkolva vonuljon vissza egy, a modern gondolkodás számára megközelíthetetlen „fellegvárba”.

Aggodalmainak felszámolásában egy jeni teológus, *Ignaz Pfleiderer* nyújtott neki segítséget. Ő vezette rá hittételének és a hitelvek közötti különbségre. Az előzőek csupán produktumok, az utóbbiak viszont „teremtő erők, melyek korszakot, egyházalakulásokat létesítenek”. A hitelvek az egyház minden tagjára kötelező érvényűek, a hittételek viszont a történelmi viszonyokkal együtt könnyebben változnak, s viselkedésszabályozó erejük is csupán relatív.

Talán nem tűnik belemagyarázásnak, ha – az analógiát keresve – azt a fogalmat, melyet Schneller hittételének nevez, a „külső hittel” azonosítjuk. Ennek legfontosabb kijelentése: „hiszek valamiben”, s így a hitélet megmerevítésére törekszik. Szemben állnak ezzel a „hitelvek”, amelyek egy bensőséges, személyes, élő vallásosság mozgatórugói. „Hiszem, hogy ...” – kezdődnek azok a kijelentések, melyek egy ilyen vallásosság élményvilágából fakadnak.²¹

Amit tehát Schneller „teremtő erőként” működő „hitelvének” nevez, az voltaképpen nem más, *mint a protestáns elv maga, melynek gyökerei a reneszánsz egyéniségelvében kereshetők.*

„A reformáció hitelve pedig nem egyéb – írja Schneller –, mint a renaissance egyéniségelvének érvényesülése a vallás terén, azon elvé, mely a nemzeti alapon felépülő culturállamot lelkiismereti szabadságával, a tudományos kutatás feltétlen szabadságával, az egyéni erőnek egy szerves egészen belől való szabad érvényesülésével szülte, s mely e culturállamokat is egyéniesült és ezért feltétlen értékű szervezeteknek tekinti a culturát lehetőleg minden irányban érvénye-

¹⁹ Schneller: Búcsúbeszéd... 7.p.

²⁰ I.m. 8.p.

²¹ Lásd: Lendvai L. Ferenc: Protestantizmus, forradalom, magyarság. Akadémiai Kiadó. Bp., 1986. Bevezetés 24.p. Martin Buber gondolatát interpretálja itt Lendvai L. Ferenc.

síteni törekvő emberiség testében.”²²

A protestantizmus felfogható egy olyan vallásos magatartásformaként, amely az Istennel közvetlen viszonyba lépő, vele a hiten keresztül azonosuló keresztény emberre jellemző.²³ (Ebbe az irányba folytatva a gondolatmenetet, eljuthatunk a protestantizmus fogalmának egyházi hovatarozástól független kitégítéséhez. Amit *Eberhart Stammler* így fogalmazott meg szellemesen: „a protestáns egyházakban is vannak katolikusok, ... ahogy a római katolikus egyházban is egyre több a protestáns”.)²⁴

Schneller István protestáns vallásfelfogásához visszatérve: ebben a hitben helyet kap az e világon megvalósuló – megvalósítható „Isten országa” éppúgy, mint az „Istenfiúság” (az Isten és ember lényegi azonossága) eszméje.

Az a tény, hogy „Isten országa” mint motívum a fiatal Schneller István világnézetében is helyet kapott, a korszak egyik nagyhatású teológusegyéniségének, *A. Ritschl*-nek a befolyását sejteti. Ritschl iskolája a XIX. század második felében vált uralkodóvá Németország-szerte: Moralizáló felvilágosodás-teológiát alkotott, melyből az evolucionista mozzanat sem hiányzik. A fejlődésen alapuló felfogás szerint „Isten országa” egy megvalósítandó etikai program. A protestantizmus mint kulturális erő hatja majd át fokozatosan az egész világot.²⁵

A legmélyebb hatást mégis *Schleiermacher* teológiai és pedagógiai írásai gyakorolták a fiatal Schneller István gondolkodásmódjára. Második németországi tartózkodása alatt behatóan foglalkozott a romantikus teológus tanaival.

Schleiermacher szerepe kiemelkedő a teológia történetében – nem véletlenül nevezte őt *Dilthey* a „teológia Kantjának”. A radikális pietizmus képviselőinél, a herrenhutiaknál tanult, innen eredeztethető igénye a személyes, bensőséges vallásosság iránt.

Ő az a teológus, aki radikális következtetéseket vont le a pietisták tanai-ból, és „a vallás bensőségességétől eljut a bensőségesség vallásáig”.²⁶ A „szív vallását” hirdette, s ezzel hadat üzent a protestáns ortodoxiának, de egyúttal a német felvilágosodás olyan klasszikusaitól is több ponton elhatárolta magát, mint Kant és Fichte.

Schleiermacher felfogása szerint a vallás pszichológiai megközelítésben a szemlélet és az érzélem egysége. Egyfajta passzív állapot, amelyben egyesül a külső hatás befogadása (a receptivitás) és annak a szubjektumra való vonatkoztatása, átélése. A vallásos érzélem nála magasrendű funkció, amely az érzélem többi fajtája fölött uralkodik.

Az Istenség fogalma helyett leginkább az *Universum* vagy az *Absolutum* kifejezést használja – ezen kortársai közül sokan megbotránkoztak. Nem tartja lényegesnek, hogy az Istent személyiséggel ruházzuk fel, kerüli az antropomorfizmust. Legfontosabb alapelve, hogy Isten és a világ korrelatív, de nem azonos fogalmak. „Nem létezik Isten a világ nélkül, mint ahogyan a világ sem lehet lé-

²² Schneller: Búcsúbeszéd... 9.p.

²³ V.ö. Lendvai: I.m. 24.p.

²⁴ Eberhard Stammler: *Protestanten ohne Kirche*. Stuttgart. 1960. 63.p.

²⁵ Lásd: Lendvai: I.m. 42.p.

²⁶ Lendvai: I.m. 37.p.

tező Istenség híján.” – írta „Dialektiká”-jában.²⁷

Schleiermacher határozottan kritizálta a „vallás külső megnyilvánulási formáit”, a „látható egyházakat”. Az ilyen tanító egyházak ugyanis azt kívánják, hogy tagjaik a vallás lényeges elemei helyett a róluk alkotott absztrakciókat, tételeket sajátítsák el. Az „igazi egyház” – Schleiermacher felfogásában – más: ott létrejön a „vallásos emberek természetes és örök összeköttetése”. Nincs papi uralom és így – újrafogalmazva a régi protestáns elvet – nincs lényegi különbség a lelkészek és a laikusok között. Bárki a többiek elé léphet, hogy az *Universum* lényegét kifejezve érzelmeit átruházza a hallgatóságra.²⁸

Nemcsak a teológus Schleiermacher hatott elementáris erővel Schneller István felfogásmódjára, hanem a pedagógus is.

A berlini egyetem tanáraként három ízben tartott pedagógiai tárgyú előadássorozatot (1813-14, 1820-21 és 1826-27). Ezek közül kettő a tanítványok lejegyzésében maradt fenn (ez bevált gyakorlat volt abban a korban), a harmadik ciklust pedig a szerző vázlatos kéziratából ismerhetjük meg. A gyűjtemény egyik lelkes tanítványa első ízben 1849-ben jelentette meg.²⁹

Bármennyire is tagadta Schleiermacher, mégiscsak hatott gondolkodására Kant filozófiája. Több ponton kapcsolódik a königsbergi bölcs etikájához, de ugyanakkor túl is lép azon. A Schnellerre gyakorolt hatást tekintve lényeges, hogy *Schleiermacher* – Kanttól eltérően – belátta, az erkölcsi törvény és a természeti törvény nem kibékíthetetlen ellentétek, hanem az előbbi voltaképpen „az eszes akarat természeti törvénye”.³⁰

Túllépett az erkölcsi törvény egyeduralmának, a kanti kategorikus imperatívusznak a kérlelhetetlen rigorizmusán, s azt hangoztatta, hogy az erkölcsös cselekedet legfontosabb kritériuma a természet és az ész egysége.

Kant etikájában – mint ismeretes – az erkölcsi fejlődés felemelkedés az empiria, a természeti meghatározottság talajáról az örökérvényű értékek világába. Itt a formális erkölcsi törvény uralkodik. Ez közvetlenül határozza meg az akaratot. Kant az érzelmeket igyekszik teljesen kiiktatni. „Cselekedj úgy, hogy akaratod maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgálhasson” – ez a sokat idézett mondat fejezi ki legtömörebben a kategorikus imperatívusz lényegét.³¹

Kanttal szemben Schleiermacher – a hideg ész által diktált aszkétizmus helyett – az emberi természetre alapozza etikáját. Nála az etika mintegy „belenő” az ember fizikai meghatározottságába.

Felismeri, hogy az ember alakulása, fejlődése a külső hatások és a belső önfejlesztő aktivitás együttműködésének eredője. Ezzel élesen elhatárolja magát Herbart felfogásától, de ugyanakkor a felvilágosodás túlhajtott pedagógiai optimizmusának naivitásától is. Egyiktől azzal, hogy rámutat a nevelés belső feltételeinek, az egyén sajátosságainak jelentőségére, a másiktól pedig azáltal, hogy felismeri: a nevelés nem mindenható.

²⁷ Idézi: Szelényi Ödön: Schleiermacher vallásfilozófiája. Békéscsaba, 1910. 55.p.

²⁸ Szelényi: I.m. 22.p.

²⁹ Schleiermachers Pädagogische Schriften. Dritte Auflage. Langensalza, 1902. ...

³⁰ Dénes Magda: A neohumanizmus és a német idealizmus pedagógiája. Tk., Bp., 1971. 105.p.

³¹ Immanuel Kant: A gyakorlati ész kritikája. Bp., 1922. Fordította: Molnár Jenő.

Fontosnak tartja, hogy a nevelő kezdetben ébressze fel a gyermek öntevékenységet, majd később ezt ő maga irányítsa az etikailag értékesnek tartott célok felé. A nevelés céljaként szolgáló „etikai jó” eszméje – mint láttuk – nála nem pusztán formalitás, nem valami lélettől elvonatkoztatott távoli etikai eszmény csupán. Schleiermacher a pedagógia tudományának elméleti alapelvein túl nagy súlyt fektet a nevelés tényszerű alapjaira is. Ezek az alapok pedig egyrészt a *nevelendő gyermek sajátosságait* jelentik, másrészt pedig azt az „*állapotot*”, amely számára a gyermeket nevelni kell.

Schleiermacher tehát felismerte a nevelés társadalmi meghatározottságát. A nevelés mindig egy meghatározott társadalmi közegben zajlik, és a gyermeket e társas közeg számára alakítja. Sajátos fogalomhasználatában ezek az embert körülvevő társas-közösségek: *az állam, az egyház, a szabad társas érintkezés* (magánélet), *végül a tudás és a nyelv nemzeti közössége*.³² Az egyén ezekbe beleszületik, de sajátos értékeivel gazdagítja és alakítja is őket. Egyén és közösség dialektikus kapcsolatának felismerésével Schleiermacher feloldotta az individuális és szociális pedagógia között feszülő régi keletű ellentmondást.

Schneller István számára a német egyetemeken eltöltött esztendő a szellemi feltöltődés időszakát jelentették. Teológusként került ki, de érdeklődése fokozatosan nőtt a pedagógiai kérdések iránt is. Magánnevelőként a nevelés gyakorlati oldaláról is szerzett ekkorra már tapasztalatokat. Új korszak kezdetét jelentette életében, amikor 1874-ben meghívták az eperjesi evangélikus teológiai intézet tanárának.

4.3 A teológia tanára

Eperjes után 1877-ben a pozsonyi teológiai intézet tanára lett, majd 1886-tól 1894-ig az újonnan szervezett teológiai akadémia igazgatójává nevezték ki. Életének e két állomáshelyén együttvéve több mint húsz esztendőt töltött.

Tevékeny évek voltak ezek. Mindkét intézetben ragaszkodott ahhoz a régi elképzeléséhez, hogy összehasonlító vallástörténetet is taníthasson. Rádöbrent arra, hogy a hallgatók csak az előadásokon hallottak egyoldalú befogadására készültek fel, ezért szorgalmazta az öntevékeny tudományos munkát elősegítő szemináriumok létesítését.

Későbbi elméleti koncepciójának csírái már a pozsonyi időszakban megjelentek beszédeiben, dolgozataiban. Gondolkodásmódjának alakulását, a fontos „vezérmotívumok” megjelenését és kiteljesedését jól nyomon követhetjük annak a gyűjteménynek a segítségével, melyet 1891-ben adott ki „Beszédek és a teológiai akadémia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok” címmel.

A kötet első darabja az a székfoglaló, melyet az 1886/87. tanév elején, a pozsonyi teológiai akadémia igazgatójává történt kinevezése alkalmával mondott. Már ebben is foglalkozik az eötvösi értelemben vett tanszabadság gondolatával, mely későbbi írásaiban is rendre visszatér. Az akadémián folyó tanulmányok szabadságát ebben a korai beszédeben is érzékletes képek segítségével szembeesíti a középiskolai élet nyomasztó – bár szükséges – kötöttségeivel: „Kétlű fegyver a szabadság, önállósági – mint sebez, úgy gyógyít a mint meg-

³² Lásd: Dénes Magda: I.m. 109.p.

semmisít, úgy éltet is... Ki ne emlékeznék vissza szívesen, emelkedett lélekkel életének azon legszebb éveire, a midőn az egyetemen e szabadság levegőjét mohón élvezte s ez önállóság talaján örömmel, szilárdan és oly könnyen lépdelt; s viszont kinek ne lüktetett volna szíve élénkebben, midőn még iskolapadját koptatva s a részben csak kényszerből tanulandó anyagot emlékelve — azon szakpályára gondolt, a melyen majdan *egyéniségének megfelelő tantárgyak* tanulmányozásával kedve szerint foglalkozhatik; s kinek keble ne újongott volna fel, s tágult volna örömeiben, midőn a 'maturus' szó hallatára gondolatban már is felkereste a főiskola megnyílt kapuit, s olvasta a kapu aranybetűs feliratát 'szabadság, önállóság'.³³

E lelkesítő, érzelmektől túlfűtött szavak után Schneller – kiváló retorikai érzékkel – arra figyelmezteti hallgatóit, hogy a szabadság nem lehet 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 ígézetében megfélemeznek az akadémiai, az egyetemi szabadság igazi tartalmáról – az igazság kutatásának varázsáról: „Szabadság igazi értelemben csak a valláserkölcsei világrenden belül kereshető, található. *Csak ott van szabadság, ahol valami feltétlenül értékes mi bennünk jellemzerűen 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 valláserkölcsei világrendnek, *mint szerves egésznek lesz sajátos szerve*.³⁴

Már ezekből a sorokból is előtűnnek egy olyan társadalomszemlélet körvonalai, amelyben a fejlődés mozzanata éppúgy megtalálható, mint az organiztikus felfogásmód. Schneller szerint a fejlődés – s így a társadalom fejlődésére is – differenciálódás, egyéniesülés. „Minél egyénibb a szerv – írja –, annál élénkebb a szerv és az egész közötti kölcsönhatás: s minél egyénibb e kölcsönhatás, minél sajátosabban értékesít az egyén minden reá gyakorolt behatást, annál önállóbb.³⁵

Ez a felfogás – mely Herbert Spencer elméletére pedagógiájára emlékeztet – tehát a társadalom „szerveinek” együttműködésén alapul, de az egyént sohasem süllyeszti le az arctalan tömeg színvonalára. Az egyén éppen saját egyedisége szubjektív értékeivel gazdagíthatja azt a társas-közösséget, amelybe beleilleszkedik.

Az ilyen társadalom-felfogásra épülő pedagógia pedig – mint azt a későbbiekben majd bemutatjuk – elkerüli az egyén elszigetelt nevelésére irányuló individuális és a tömegnevelést célzó szociális pedagógia buktatóit.

Az 1889/90. tanév megnyitása alkalmából mondott beszédében Schneller már teljes egészében bemutatja azt az etikai rendszert, mely később pedagógiájának kiindulópontjává válik.³⁶

³³ Schneller: Beszédék és a theológiai akadémia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok. Pozsony., 1891. 5-6.p. Saját kiemelésem.

³⁴ Schneller: I.m. 7.p. Saját kiemelésem.

³⁵ I.m. 11.p.

³⁶ Schneller István pedagógiájáról és tanárképzésben játszott szerepéről lásd többek között: Pukánszky Béla: Schneller István. Magyar Pedagógusok. Országos Pedagógiai Könyv-

4.4. A kolozsvári egyetem katedróján

A pozsonyi akadémiáról eltávozva Schneller 1895-ben az ország második univerzitásának, a kolozsvári egyetemnek a pedagógiai tanszékét foglalta el, amely *Felméri Lajos* — tragikusan korai — halálával időközben megüresedett. Új lehetőségek nyíltak itt előtte. Láthattuk már, hogy pedagógiaelméletének legfontosabb mozzanatai már pozsonyi teológiai tanárévei alatt megjelentek. Mégis kolozsvári egyetemi tanárságának idejére tehető a kiforrott koncepció kibontakozása.

Mivel leíró-rendszerező neveléstani könyvet nem írt, cikkei, tanulmányai és a tanítványok lejegyzésében fennmaradt neveléstani tárgyú előadásai alapján alkothatunk magunknak képet a teljes elméleti rendszerről.³⁷

tár és Múzeum, Budapest, 1990. 80 p. U.ó: A tanárképzés a Kolozsvárról Szegedre költöző egyetemen. In: Adatok Dél-Magyarország iskolaügyének történetéből. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Bp., 1996. 114-123. p. U.ó: Schneller István középiskolai reformterve. Erdélyi Tükör, 1996. december, 14-16. p. U.ó: Schneller István neveléstana: „a személyiség paedagogikája”. Keresztyén Igazság, 1997. 35. sz. 20-30. p. Németh András - Pukánszky Béla (1997): Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében. Magyar Pedagógia, 97. 3-4. sz. 303-318. Pukánszky Béla: „A szeretet nyitja meg a növendék szívét” – százötven esztendeje született Schneller István. Magyar Pedagógia, 97. 1997. 3-4. sz. 337-341. Kékes Szabó Mihály – Pukánszky Béla (1998): Oktatáselméleti koncepciók a kolozsvári – szegedi egyetemen (1872-1934). In: Kékes Szabó Mihály - Pukánszky Béla (szerk.): Tanárképzés a kolozsvári-szegedi Ferenc József Tudományegyetemen (1872-1934). A tantervemélet forrásai 20. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. Pukánszky Béla: Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a szegedi egyetemen. In: Rácz Béla (szerk.): A szegedi tudományegyetem múltja és jelene 1921-1998. Szeged, 1999. 215-223. U.ó: Schneller István – ein evangelischer Theologe am Lehrstuhl Pädagogik der Universität Kolozsvár. Az International Standing Working Group for the History of Education and Enlightenment (ISWGHEE) gyűjteményes kötete számára (Moral Philosophy and Education in the Enlightenment) elfogadott írás.

³⁷ Ezek közül a következőket emeljük ki: 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. Körössy György igazgató. Kolozsvár. Stief, 1918. A továbbiakban: Beszámoló... illetve: Javaslát... Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. Hornyánszky. Bp., 1900. Schneller: Neveléstan 1904/5. Első félév. (Az eredeti litografált jegyzet az Országos Széchenyi Könyvtárban található. Raktári szám: 30 3027/ Schneller: Didaktika, Schneller István előadásai alapján jegyezte Kónya Sándor. Kolozsvár. 1905. (1905/6. Első félév. Litografált jegyzet.) O Sz K Raktári szám: 30 3030.

4.5. Az ember értékkepzeteinek fejlődése a „személyiség paedagógikája” szerint

4.5.1. Első fokozat: az érzéki Éniség

Az etikai fejlődés első stációja 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.”³⁸ Az ilyen egoista embert elsősorban érzékei 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.³⁹ 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*, fetichisticus és schamanisticus gondolkodásukkal képviselik a történet ezen álláspontját – írja a Paedagogiai dolgozatok első kötetéhez írt bevezetésében.⁴⁰

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* érten-

³⁸ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. Hornyánszky, Bp. Első kötet, 1900. Bevezetés, 14.p.

³⁹ Lásd: Schneller: Neveléstan 1904/5. Első félév. 30-31.p. (Az eredeti litografált jegyzet az Országos Széchényi Könyvtárban található. Raktári szám: 303027)

⁴⁰ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 14.p.

dő, 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 életnek központja és központi ereje az értéket őrző és gyarapító érzelem. Értékelni valamit annyit jelent, mint valaminek jószágát közvetlenül határozni avagy érezni.”⁴¹

Az érzéki Éniség szintjén a szellem Értő irányzata, azaz érdeklődése, figyelme, *egész gondolkodása* az iránt nyitott, „a mi feltűnő, a mi véletlen és esetleges”.⁴² 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 egymásutánosság 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.”⁴³

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.”⁴⁴ 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 előadásában – 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 sympathia*, illetőleg *antipathia* alakjában”.⁴⁵ A „*sympathia*” tehát nem szeretet a szónak etizált értelmében,

⁴¹ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 34.p.

⁴² Schneller: Javaslat... 51.p. Saját kiemelésem.

⁴³ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 35.p.

⁴⁴ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 34.p.

⁴⁵ 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: 303030)

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 ellenségeskedés álláspontján áll... Így érthető, hogy ezen az állásponton az antipathia az irigység, a gyűlölet, a bosszú alakjában jelentkezik.”⁴⁶

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.”⁴⁷ 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*.”⁴⁸

„A szellem irányainak”, azaz a lelki funkcióknak ez a hármas tagolása tulajdonképpen a nevelési feladatok kitűzésében is torkollhatna. Érdekes, hogy Schneller ezt a lépést már nem teszi meg, megmarad a jellemző vonások regisztrálásánál. Mindenesetre az egyén erkölcsösödési-etizálódási folyamatának mindhárom lépcsőfokára kivetítve kidolgozza a funkciók fejlődésmenetét. Jól szemlélteti ezt az átalakulást az a táblázat, melyet egyik értekezéséhez mellékelte:⁴⁹

⁴⁶ Schneller: Didaktika. 25.p.

⁴⁷ Schneller: i.m. 25-26.p.

⁴⁸ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 36.p. Saját kiemelésem.

⁴⁹ Schneller: Javaslat... 52-53.p.

Az érzéki éniség álláspontján

A. Az egységes szellem megnyilatkozik

a nyelvben	a vallásban
gyöknyelv akár a könnyen kérelmendő félt szellem	imája: legyen meg az <i>én</i> akaratom kezelhető fetisch akár a meg- (animismus) útján

B. A szellem irányzatai szerint

<i>I. Értő / érdeklődő iránya</i>	<i>II. Értékesítő iránya (Érzelem)</i>	<i>III.Érvényesítő iránya (Akarat)</i>
tárgy: nagy, feltűnő, meglepő, csillogó, kirívó relatív érték képzetkapcsolatok mechanikus a) közérzetében fokozza: schema szerint: kellemes, eudaimonismus, tér időfantasia b) javaiban gyarpítja: kedvenc képzet szerint: hasznos, utilismus fantasia	absolut érték az érzéki egyes Én a mi ezt az Ént	mivel érzéki véletlen szeszély önkényszerű akaratosság

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

Ez a táblázat adja az értéképzetek fejlődésének legtömörebb áttekintését.

4.5.2. Egyéniség – az etikai fejlődés alapja

Mielőtt a történeti Éniség tárgyalására áttérnénk, szólnunk kell a személyiség pedagógiájának egyik kulcsfogalmáról, az *egyéniségről*, 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 művében⁵⁰ 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 fran-

⁵⁰ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés.

cia 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...⁵¹ 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.

Ez az isteni célgondolat egyben minden ember *sajátos, jobbik Énjét is jelenti*.⁵² Ennek az *etikai minőségnek*, „*jobbik Ének*” a *felkutatása és kibontakoztatása mindannyiunk feladata*. Már többször idézett neveléstan előadásában érzékletes, szép szavakkal mutatta be ennek a jobbik Ének 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 meglepí, semmi egyéb, mint keresése annak az isteni célgondolatnak. A szerencsétlen egzisztenciának a végső alapja az, hogy ezt az isteni cél-gondolatot nem találta meg, a hivatás érzetében a boldogulást nem találta meg... Csak az az ember lehet igazán boldog, a ki önmagában megtalálta ezt a cél-gondolatot.”⁵³

A fentebb említett korai Schneller műben az egyéniség dicséretére az etizált, az erkölcsi magaslatokra emelkedett egyéniség apoteózisát jelenti: „Az erkölcsi élet ezen álláspontját – írja itt Schneller – az egyéniség álláspontjának nevezem és pedig nemcsak azért, mivel a szerves egészen belül érvényesülő egyéniség elve..., hanem azért is, mivel az erkölcsi élet terén is szorosan megkülönböztetem az *egyénit az alanyitól, az individuálist a subjectivtól*.”⁵⁴ Ugyanabban 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*”.⁵⁵ 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*

⁵¹ Schneller: i.m. 18.p.

⁵² Schneller: i.m. u.o. Schneller szóhasználatában a „jobbik Én” az emberben rejlő potenciális lehetőségeket, a „sajátos arravalóságot” jelenti.

⁵³ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 142.p. Saját kiemelésem.

⁵⁴ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 20.p.

⁵⁵ Schneller: i.m. 21.p.

*érzékiesség 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.”⁵⁶ Másutt így fogalmaz: „Az egyéniséggel mint késszel állunk szemben; a személyiség ellenben lesz.”⁵⁷ „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.*”⁵⁸*

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.*”⁵⁹ Ezekre az örökletesen meghatározott energiákra is érvényes az energia-megmaradás törvénye — magyarázza Schneller. Az egyéniséget alkotó energiák sem vesznek el nyomtalanul, legfeljebb „latens”, „alvó” energiaként hagyományozódnak át szülőről gyermekre: „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).”⁶⁰ 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.

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 kifejlődésre. Az emberi lélek ilyen jól megkülönböztethető, s egymástól meglehetősen elszigetelt, egymástól függetlenül funkcionáló képességek, „erők” összessége.⁶¹ Ezeknek a képességeknek („lelki tehetség”-nek, „erők”-nek) a kibontakoztatása pedagógiai feladat.

A képességlélektan irányzata Magyarországon is követőkre talált. Hatása kimutatható többek között Szilasy Jánosnak, az első hazai neveléstudományi rendszer megalkotójának műveiben⁶² és debreceni tanártársának, *Zákány Józsefnek* a pedagógiájában is. Zákány a debreceni Református Kollégium pedagógia tanszékére való beiktatása alkalmából székfoglaló

⁵⁶ Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia. 1915. 254.p.

⁵⁷ Schneller: Egyéniség - személyiség. Magyar Paedagogia. 1906. Különlenyomat. 18.p.

⁵⁸ Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. 254.p. Saját kiemelésem.

⁵⁹ Schneller: i.m. u.o. Saját kiemelésem.

⁶⁰ Schneller: i.m. u.o.

⁶¹ 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.

⁶² V.ö. Mészáros: i.m.

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.⁶³

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.⁶⁴ Ezeknek a támadásoknak a kivédését szolgálta az, hogy a „képesség” fogalmát többen a későbbiekben más kategóriákkal helyettesítették. A francia *Ribot* és *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.).

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 az asszociációs lélektanra való alapozásával szemben Schneller István is síkra szállt vitáikéiben. 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.”⁶⁵

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 alapfunkciója a képzetalkotás, tehát a léleknek intellektuális művelete; csakis a képzetek találkozásának *mikéntjéből* keletkeznek az értékelő érzelmek; s végre még csak oly képzet, mely mint pozitíve 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

⁶³ 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.

⁶⁴ Lásd: Magyar Paedagogiai Lexikon.

⁶⁵ Schneller: Herbart pedagógiájának alapjai és a személyiség elve. *Magyar Paedagogia*. 1914. 472.p.

sorrendje a valósággal...”⁶⁶

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 képességlélektan 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 intellektualisztikus pedagógia újabb kritikájaként is felfogható az a kijelentés, amelyben Schneller a tudatos nevelés mellett a gyermekre 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.*”⁶⁷ 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 *isten szellem teremtő erejének eredménye.*”⁶⁸ Ebből az idézetből is kitűnik Schneller világnézetének ontológiai dualizmusa, amelyre már Tettamanti is felhívta figyelmünket nagy jelentőségű művében:⁶⁹ Az empiria világán túl létezik az abszolút értékek világa, amely transzcendens eredetű: ez az Isten országa, a szeretet világa.

⁶⁶ Schneller: i.m. u.o. Saját kiemelésem.

⁶⁷ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 37.p. Saját kiemelésem.

⁶⁸ Schneller: Egyéniség - személyiség. Magyar Paedagogia. 1906. 3. szám. Különlenyomat. 18.p. Saját kiemelésem.

⁶⁹ 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.

Az egyéniség problémakörének schnelleri megvilágítását vizsgálva önként adódik a kérdés: Milyen volt a kolozsvári-szegedi pedagógus viszonya a huszadik század reformpedagógiájának egyéniségközpontú eszmeáramlataihoz? Ismerte és elismerte-e a gyermek individuális sajátosságait pozitivista eszközökkel vizsgáló pedológia diszciplínájának létjogosultságát?

A kolozsvári professzor tisztelte a gyermek egyéniségét, de nem abszolutizálta, nem emelte piedesztálra úgy, ahogyan azt az akkoriban kibontakozó gyermektanulmányi mozgalom képviselői tették. Ismerte a reformpedagógia reprezentáns képviselőinek felfogását — erről több tanulmánya tanúskodik. A „Társadalmi nevelés”⁷⁰ és „Neveléstudományi munkák keletkezése”⁷¹ 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 *individualisztikus* és *szociális* pedagógiai irányról.⁷²

Az individualisztikus pedagógia kiindulópontja Rousseau „*Emil*”-je – írja Schneller. Saját fogalmi nomenklatúráján átszűrve, saját terminus technikusaiba transzponálva ismerteti Rousseau leglényegesebb mondanóját: „A történeti hatalmak, valamint azok társadalmi 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.”⁷³

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.⁷⁴ 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 legékebben, legszellemesebben, a legnagyobb hatással hirdeti. *Az individualizmus valódi apostolának nevezhetjük Ellen Keyt.*”⁷⁵

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.”⁷⁶ Meghirdeti a „gyermek évszázada”-nak programját, és ebben a nevelésnek azt a meghatározását, ame-

⁷⁰ Schneller: Társadalmi nevelés. Budapesti Szemle, 1912.

⁷¹ Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia, 1915.

⁷² Lásd: Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia, 1915. 121.p.

⁷³ Schneller: i.m. u.o. Saját kiemelésem.

⁷⁴ i.m. 122.p.

⁷⁵ Schneller: Társadalmi nevelés. Budapesti Szemle, 1912. 188.p. Saját kiemelésem.

⁷⁶ i.m. u.o.

lyet azóta is sokan idéznek: „ideje belátnunk, hogy a nevelésnek legnagyobb titka, hogy nem nevelünk”.⁷⁷

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*, 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.”⁷⁸

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 mérsékelt felfogásához. „Ellen Key nézetei – írja elismerően – nem süllyednek le az impressionista subjectivismusnak színvonalára.”⁷⁹ Ennek igazolására Ellen Key kevésbé ismert arcát mutatja be: Key – olvassuk Schnellernél – „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 megnyíljon. 'Ha van föld – így szól Key – a melyre százszor is kell hinteni a magot, hogy tiszter arathassunk: úgy ez gyermekeink lelke.'”⁸⁰

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 „érzékeny Éniség” piedesztálra emelését jelentené – és a vallás erkölcs következő tagadásával – hiszen ő maga az egyén fejlődését az „isteni célgondolat” teológiája szerint képzelel el. Kritikáját cikkeiben nem veti papírra, de olvasóinak bemutatja *a svéd pedagógus kevésbé forradalmi, kompromisszumra törekvő elképzeléseit is*, amelyekben az a „rég” és az „új” nevelés közötti szakadék áthidalására törekszik.

Ennek az összekötő „híd”-nak a felkutatását Schneller is céljának tekinti. Ő a „személyiség pedagógikája”-an 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 burjánognak föl, s elnyomják a sajátos emberit. Ha van fejlődés: úgy az az állatiaságból való fokon-

⁷⁷ i.m. u.o. Schneller itt idézi Ellen Key művét: „Das Jahrhundert des Kindes”.

⁷⁸ Schneller: i.m. 189.p. Saját kiemelésem.

⁷⁹ i.m. 190.p.

⁸⁰ i.m. 203.p.

kénti 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.⁸¹

Az egyéniség értékei tiszteletre méltóak – ez Schneller véleménye is –, de etikai személyiséggé 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 kérdéssünkre, 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 ignorálok: itt a vonal alatt megjegyzem, hogy a gyermektanulmánynak mindig igen nagy jelentőségét tulajdonítottam. Hisz a személyiség paedagogikája az egyéniséget kívánja személyiséggé fejleszteni, s ezzel feltételezi azt a nevelőtől, hogy növendéke egyéniségét felismerte.”⁸² Ő maga már teológiai tanár korától kezdve sürgette előadásaiban, 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 *szeretetét tapasztalja*: úgy feltárul a szíve, s a tanár belelát növendékének lelkébe oly mélyen, *a minő mélységekről a géppel dolgozónak fogalma sem lehet*.”⁸³

A „géppel dolgozók”, a pedológusok szeméi előtt éppen a szigorúan pozitívista módszerek alkalmazása miatt marad rejtve a lényeg: „Jöjjünk 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.”⁸⁴

Schneller már akkor felfigyelt arra a – ma is aktuális – jelenségre, hogy a *gyermekről összegyűjtött „tisztán quantitativ 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 ne-

⁸¹ i.m. 205.p. Saját kiemelésem.

⁸² Schneller: Javaslat... 101.p.

⁸³ Schneller: i.m. 102.p. lábjegyzet. Saját kiemelésem.

⁸⁴ i.m. u.o. Saját kiemelésem.

hézségek árán – integrálhatóak egy egységes személyiségképbe. A pozitivista anyaggyűjtést ma már fel kellene váltania a pedagógiailag 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.

4.5.3 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 dolgozatában⁸⁵ éppen a társadalmi értékek demagóg jelszavakká torzítása készítette arra, hogy – felkutatva korában tiszta vezető értékeit és eszméit – rendszerének társadalomfilozófiai megalapozást is biztosítson. A *népesség* 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”.⁸⁶ 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*”.⁸⁷ Ne arctalan tömeg legyen tehát az emberek közössége, hanem gazdagon differenciált egyéniségek sokarcú együttese.

A szociális eszméből Schneller két alapelv érvényesülésének követelményét vezet le: az előbb már említett *egyéniesség elvét* és a *műveltség közösségének* alapelvét. Szélsőséges esetben mind a kettő elvezethet a másik tagadásához. „Az egyéniség 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 egyéniség elvének jogcíme alapján a *közösséget is eszköznek tekintse*, s így azt önértékében tagadja, annak vele szemben érvényesülő joga ellen protestáljon, s így az anarchiának,

⁸⁵ Lásd: Schneller: Javaslat...

⁸⁶ V.ö. Schneller: Javaslat... 3.p.

⁸⁷ i.m. 4-5.p. Saját kiemelésem.

minden közösség felbomlásának legyen eszközlője.”⁸⁸

Nemcsak az egyéniség elvének túlhajtása, az érzéki Éniség szintjén, hanem a műveltség, a művelődés közösségének érvényesítése sem nyugtathat meg bennünket – vélekedik Schneller.⁸⁹ 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 túri meg az egyéni vagyont, s így követeli az anyagi javak közösségét a *communismusban*, a szellemi javak közössége érdekében pedig az egyéni kiválóság üldözését, számkivetését, megölését.”⁹⁰

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 –, „*sőt individuumokká csak is e földi feltételezettségünk alapján*, és Isten országa tagjaivá igazában csak is e világi polgárságunk alapján lehetünk.”⁹¹

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 nincs.”⁹² Schneller felfogása végső soron valóban „monisztikus”, a legfőbb értékeket nem a túlánban, hanem a valós világban kívánja elérni. Ő maga így ír erről: „A transcendensnek 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.”⁹³

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.

A „történeti hatalmak” – Schneller szóhasználata szerint – azokat a társadalmi formációkat jelentik, amelyek a történetileg felhalmozódott kultúrkincs letéteményesei. Ezek: *a család, a törzs, a község, a nemzetiség, a nemzet, az állam és az egyház*. A történeti hatalmak egymásra rétegződő koncentrikus körökként 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 ha-

⁸⁸ i.m. 29.p. Saját kiemelésem.

⁸⁹ i.m. 30.p.

⁹⁰ i.m. u.o.

⁹¹ i.m. u.o. Saját kiemelésem.

⁹² Tettamanti: *A személyiség nevelésének magyar elmélete*. 5.p.

⁹³ Schneller: *Javaslat...* 31.p. Saját kiemelésem.

talmak” 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 *Énnek* is nevezhető. Meg van annak épp úgy, mint az egyesnek a maga teste, a maga szelleme sajátos irányzatával, a szellemnek természetéhez való viszonyulásával.”⁹⁴ 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 „ős-i rendszerszemléleti megközelítésnek” is tekinthetjük a kolozsvári professzor teóriáját.

Az egyszerűség kedvéért a magunk részéről a következőkben a „történeti Éniség” kifejezést a személyiséggé fejlődés közbeeső fázisaként értelmezzük, a „történeti 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, kéziratban fennmaradt előadásában⁹⁵ fogalmazza meg a *Haeckel*-féle biogenetikai törvény módosított változatát: „... az egyes [ember] történetének éppúgy, mint az emberiségnek egy és ugyanazon célt és *ugyanazon fejlődési fokokat kell követnie.*”⁹⁶

Ebből – a társadalmi jelenségek területére kiterjesztett – biologisztikus felfogásból és a már előbb említett organisztikus 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 történeti 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 történeti hatalom hatalmi körébe helyezte.*”⁹⁷

A történeti 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

⁹⁴ i.m. 33-34.p.

⁹⁵ Schneller: Die zentrale Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die moralische Erziehung. 1922. 12-13.p.

⁹⁶ i.m. u.o. Saját kiemelésem.

⁹⁷ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 14-15.p. Saját kiemelésem.

család tradíciójának, szokásainak, érzeinek részese, a mennyiben magát ezen családi szellem öréne, a családfőnek feltétlenül aláveti.”⁹⁸ 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 ősök szelleme; ez vagy a küszöbön van, a hol őrzi 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 őrkdött az ősök szelleme.”⁹⁹

A családfő tradicionálissá váló hatalma és a család hajlékál 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 közvettségében: a) az *értelmi irányzatban* a családi *traditio*, b) az *értékelő irányzatban* a családi érzés és c) az *érvényesítő irányzatban* a családi *szokás*.”¹⁰⁰

Ugyanezt a felosztást egyik neveléstani előadásában szemléletesebb formában is közli.¹⁰¹

⁹⁸ i.m. u.o.

⁹⁹ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 44.p.

¹⁰⁰ Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév. 82.p. Saját kiemelésem.

¹⁰¹ Schneller: Neveléstan. I. köt. 57.p. Az itt található táblázat nyomán.

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 „öszejtje”-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 embereknel a lélek és a test.”¹⁰²

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 ős 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.”¹⁰³

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.* Ennek okát a gyakori lakóhely-változtatásban, valamint a család történetéhez szorosan kapcsolódó

¹⁰² Schneller: Didaktika. 1905/6. 82-83.p.

¹⁰³ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 58.p.

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 érzelmvilág”, amelyekbe nemcsak a családtagok egymás iránti szeretete tartozik, hanem a „házhoz, bútorokhoz, lakáshoz, kerthez” kötődő érzelmek is.

Az érvényesítő (akarat) irányzat a család *szokásaiban* testesül meg. Fel-tétlenül 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 önössége, 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 (zsúrok 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.”¹⁰⁴ 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.¹⁰⁵ 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 célgondolat, 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 kultúr világba, amelyet a történeti hatalmak a történeti Ének képviselnek, avégett, hogy azokba igazán beleélje 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

¹⁰⁴ Schneller: Didaktika. 1905/6. 91.p.

¹⁰⁵ i.m. 81.p.

szülők által képviselt tekintély és szeretet frigyének védelmében.”¹⁰⁶

Érdeemes felfigyelnünk arra, hogy Schneller nem a történeti hatalmakban konzerválódott kultúrkincs 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, másodikban elsajátításról van szó” – figyelmeztet bennünket Schneller. „Első esetben a kultúrkincs megvan, de holt; a másodikban élő, sajátosan kialakult és éppen ezért az egyéniséggel folyton növekvő; *tudás* szempontjából a befogadott az első esetben *kész* ismeret, míg a másodikban 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.”¹⁰⁷ 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.¹⁰⁸ A különböző, egymásra rétegződő történeti hatalmakat, és az azokban konzerválódott kultúrkincset 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.¹⁰⁹

Miután az egyes történeti hatalmak „concentrikus körökben evolutiósan nőnek ki egymásból”, egymással szoros, organikus összefüggésben vannak. Az alsóbb körök mintegy „táplálják” a felsőbbeket, a felsőbbek pedig értékeikkel meghatározzák az alsóbbakat.¹¹⁰

E gondolatmenet végére egyenesen odáig jut Schneller, hogy kimondja: a tanulatlan egyén, akit csupán csak a család történeti hatalmában kikristályosodott kultúrkincsek 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.*”¹¹¹

A herbarti intellektualizmus sajátos ellenhatása ez. A személyiség erköl-

¹⁰⁶ Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. 257.p.

¹⁰⁷ Schneller: Javaslat... 32.p.

¹⁰⁸ Lásd: i.m. 43-45.p. Lábjegyzet.

¹⁰⁹ i.m. 45.p. Lábjegyzet.

¹¹⁰ V.ö. u.o.

¹¹¹ i.m. u.o. Saját kiemelésem.

csi értéke nem az intellektuális úton elsajátított képzetek mennyiségének a függvénye. Nincs igaza Herbartnak, aki azt vallja, hogy az Én a képzetsorok keresztezési pontjában jön létre – hangoztatja Schneller –, hiszen az Én a képzetsorok 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*.”¹¹²

Az Én, a személyiség tehát nem intellektuális képződmény. Sokkal nagyobb szerepe van a személyiség fejlődésében az érzelmi hatásoknak, az „érzületi anyagként” felfogott, *belső rezonanciát keltő* kulturális kincsnek. Ez az érzületi anyag testet ölthet a család szellemében, tradícióiban, érzésvilágában, szokásrendszerében. (Lásd fentebb.) Arra is érdemes felfigyelnünk, hogy az „alsóbb fokozatú egyén” kifejezés ezek szerint Schneller szóhasználatában nem jelent minősítést, hanem csupán a személyiségalkító funkciót betöltő történeti hatalom megjelölését.

*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:*¹¹³

¹¹² i.m. 44.p. Lábjegyzet.

¹¹³ Schneller: Javaslat... 52.p. Az itt található táblázat alapján.

A történeti éniség álláspontján

A/ A szellem egysége szerint megnyilatkozik

a nyelvben	a vallásban
agglutináló nyelv	a törvény vallása

B/ A szellem irányzatai szerint

<i>II. Értő irány</i> tárgya: a történeti hatalom köztudatában levő dogmák, képzetkapcsolatok	<i>I. Értékelő irány</i> abszolút érték: a történeti Én; relatív érték: az ezt szolgáló és ezért általa elismert egyes szokást,	<i>III. Érvényesítő irány</i> az ambitio rugójával választja és a köztudatban levő Az akarat törvényszerűsége (választás szabadsága)
--	---	---

logikai	kedvencz
schema	képzet

egymás egymás Engedelmisség

mellé alá

rendeltség

(tér) (idő)

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 *egyesnek 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.”¹¹⁴ 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 énben 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

¹¹⁴ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 45.p. Saját kiemelésem.

a köztudatba átment szokásnak és törvénynek megfelel. Tehát itt az *értékelő fogalom nem a kellemes, hanem a jog.*¹¹⁵

Ami az *érvényesítő* irányt (akarat) illeti, Schneller morálanropológiai 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 történeti hatalom parancsát szenvedéllyel teljesíti. *Így igen jól magyarázható a fanatizmus.*”¹¹⁶ 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.*”¹¹⁷

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, *végső soron elüt egész koncepciójától*. Hiszen ha arra gondolunk, hogy mennyire fontosnak tartja a történeti hatalmakban konzerválódott kultúrkincs szerepét az egyén személyiséggé etizálásában¹¹⁸, 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 *kultúrkincs 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. Végső 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:

¹¹⁵ i.m. 47.p.

¹¹⁶ i.m. 48-49.p.

¹¹⁷ i.m. u.o. Saját kiemelésem.

¹¹⁸ Lásd többek között: a Javaslat... idevágó részeit.

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.”¹¹⁹ Ritkán, de előfordulhat tehát, hogy a család által az egyénnek átszármatatni 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 hatalomnak* (családnak, egyháznak, államnak stb.) és a bennük kikristályosodott kultúrkinccsnek egyfajta *eszményített, kívánatos célként megfogalmazott formáját írta le legfontosabb műveiben.*

Elemzései természetesen nem nélkülözik 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 eszközök 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 átszármatatása útján etizálják az egyént. Erre az értelmezésre rácsfolni 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.”¹²⁰ 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*

¹¹⁹ Schneller: Javaslát... 33.p. Saját kiemelésem.

¹²⁰ i.m. 45.p. Lábjegyzet.

*könnyebben válhat.*¹²¹ 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 kultúrállam, az emberiség, a humánum országa minden értékét. Különösen érzékletesen interpretálja Tettamanti Béla 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.*”¹²² Schneller e körök leírásakor nem ragaszkodott az állandó „s” 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 rétegezethez, azt a majdnem áttekinthetetlen sokféleségét sem, amely a szociális struktúrák leírásában újabban mind nagyobb szerepet játszik.*”¹²³ A kolozsvári pedagógus tehát nem törekedett lezárt, monolitikus rendszer alkotására, koncepciója tovább finomítható, fejleszthető.

Tettamanti is ezt hangsúlyozza, ugyanakkor arra is felhívja figyelmünket, hogy ennek a rendszernek az elemei nem mechanikusan rétegződnek egymásra, összefüggésük sokkal szorosabb, szervezettebb: „Azt a szemléletes képet tehát, amely az emberiség, s vele együtt a mindenség 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.*”¹²⁴

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.”¹²⁵

Schneller világnézetében – mint azt Tettamanti is hangsúlyozza – a transzcendencia immanenciává válik.¹²⁶ Ő a „végtelen feltétlent a végtelen fel-

¹²¹ V.ö. i.m. idézett hely.

¹²² Tettamanti: i.m. 42-43.p. Saját kiemelésem.

¹²³ i.m. 43.p. Saját kiemelésem.

¹²⁴ i.m. 44-45.p. Saját kiemelésem.

¹²⁵ Schneller: A londoni morálpedagógiai congressusról. Család és iskola. 1908. 20-21.p. Különlenyomat: 2.p.

cendencia immanenciává válik.¹²⁶ Ő a „végtelen feltétlent a végtelen feltételes útján” közelíti meg. A valóság megkettőzéséről tehát nem mond le, rendszerében létezik az empíria 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 világgép 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 organisztikus 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 „átlelkesítő”, animizáló felfogását, amikor azt írja, hogy „minden szervezet egyénien létező, s így kifejezett formájában személyiség”.¹²⁷ Schneller még ennél is világosabban fogalmaz: „A történeti hatalom épp oly organismus, 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 viszonyulásával.”¹²⁸ Ezek szerint a család teste a sátor, később a ház, az állam teste a haza, szelleme pedig a nyelv és a valóság egyre bővülő közösségi körök, a történeti hatalmak így végső soron az „isteni 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 organismusok, akkor nincs is szükség közvetítő médiumra*. Schneller pedagógia-szűz 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 színvonalára felé. (Ugyanilyen szerepet játszanak a családban a *szülők*, amikor

¹²⁶ Lásd: Tettamanti: i.m. 5. és következő lapok.

¹²⁷ i.m. 47.p. Saját kiemelésem.

¹²⁸ Schneller: Javaslat... 33-34.p.

¹²⁹ Lásd: Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 68-69.p.

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 „engedelmesség”-vel, a történeti hatalmak által közvetített „dogmák” elfogadásával jellemez.¹³⁰ 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 lelkesítő, szép álmónál.¹³¹

4.5.4. Harmadik fokozat: a tiszta Éniség

Schneller morálanropológiai rendszere szerint az *érzéki Éniség egoizmusa* és a *történeti Éniség altruizmusa* után az ember felemelkedik a *tiszta Éniség* szintjére, ahol a *szereetet* 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 akarat és a cselekvés benső szükségessége tehát igaz szabadság’¹³² 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 fejlődés menet 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 megvalósítá-

¹³⁰ V.ö. Schneller: Javaslat... 52.p.

¹³¹ Elgondolkodtató a tény, hogy Schneller a maga korában hasonló utópiát rajzolt meg természetesen más filozófiai alapokon -, mint 1948 után marxista pedagógiai-teoretikusaink. Ezek egyike, a marxista pedagógus elméletirővé átfőmálódó 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.)

¹³² Tettamanti: i.m. 27.p. Belső idézet: Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés.

sa.”¹³³ E cél felé tart hát a történelem fejlődésmenete, s ennek eléréséhez egyetlen eszköz a „szeretet érvényesítése”.

Ez a *szeretet* nem egyenlő a „meddő érzélgéssel” és az „önző rokonszenvvel”. Igaz, etikus szeretet ez, melynek legfőbb jellemvonása az *igazságosság*, a másik egyéniségének feltétlen elismerése.¹³⁴ 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 máskülönbön előttünk mindig elzárt lényegét is.”¹³⁵ 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 élettapasztalatainak általunk való igaz átélése által értjük meg csak a mást.”¹³⁶ *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 ethikai, socialis, intellectualis és művészeti kultúrkinccs gyarapítását s ezzel kölcsönösen egymást is.”¹³⁷ 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.*”¹³⁸

Schneller tehát végtelen - szinte már naív - optimizmussal hisz az emberi társadalmak etizálódásában, a „humanum” birodalma, az „Isten országa” felé haladó fejlődésben. Már teológiai tanárként is örömmel látni vélte, „hogymiképpen 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.”¹³⁹

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 evolutionalistái”, a *munkások* „a történeti hatalmakban létező culturkinccsel érintkezve, azzal megtelve, attól erősödve megtalálják a cultura mezején, a társadalomban az őket az ő sajátosságuknál fogva megillető helyet; s így cultivált,

¹³³ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 52.p.

¹³⁴ i.m. 24-25.p. Lábjegyzet.

¹³⁵ i.m. 34.p.

¹³⁶ i.m. u.o.

¹³⁷ i.m. 56.p.

¹³⁸ i.m. 56.p. Saját kiemelésem.

¹³⁹ Schneller: Beszédok és a teológiai akadémia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok... (Tettamanti is idézi könyve 64. oldalán) Saját kiemelésem.

ethisált egyéniségükkel, vagy személyiségükkel szolgálják az egészséget.”¹⁴⁰

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 lényvé lélekített társadalmában és intézményeiben szervezett, szerveiben, egyeseiben végtelenül *differentiált és mégis egységes állammá fejlődik*.”¹⁴¹ 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 egymásutániságát kimutassa, kudarcot vallott.¹⁴² Mint fenti sorai is bizonyítják, ő mégis hisz az „isteni célgondolat” által vezérelt fejlődésben, amely a humánus 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 közösségi 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*.”¹⁴³

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 kifejlesztésre váró képességcsírák, valamint az ember önfejlesztő akarata.*

Schneller rendszerében továbbgondolkodva a magunk részéről ehhez hoz-

¹⁴⁰ Schneller: Társadalmi nevelés. Budapesti Szemle, 1912. 205.p.

¹⁴¹ i.m. 186.p. Saját kiemelésem.

¹⁴² Lásd e kérdésről bővebben: Tettamanti: i.m. V. fejezete.

¹⁴³ Schneller: Javaslat... 37-38.p.

zátettük 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 morálanthropológiai rendszerbe – a nevelő személyes hatásaiban keressük az egyén etizálódásának, személyiséggé válásának külső mozgatórugóját. Ezt természetesen kiegészíti a mindenkiiben 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 töltenék 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 kultúrkincese; a történeti hatalom e létező kultúrkinceseket, illetőleg ennek gyarapítását biztosítja magának az ifjabb nemzedék nevelése és oktatása útján.”¹⁴⁴

Az egyes történeti hatalmak egy-egy sajátos iskolatípust tartanak fenn és töltenek 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 átszármasztatása 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 belételeiben is érvényesülnének”, a szülők számára szervezett „összejöveteleken” 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.¹⁴⁵

A városok fennhatósága alá tartoznának a *középiszolák* és a kultúrállam rendelkezne a *főiskolák, egyetemek* fölött. Ez utóbbiak – mint azt a későbbiekben majd bővebben kifejthetjük - Schneller felfogása szerint az önös érdekektől mentes szabad tudományos tanulmányozás fellegvárai. 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 iskolafokozatokon végighaladva, a nevelő személyes hatása és az elsajátított kultúrkinces révén juthat el a történeti Éniség, majd - ezt mintegy dialektikusan tagadva - a tiszta Éniség szintjére.

Ez tűnik az erkölcsösödés „intézményesített” útjának, amely szerepet szán

¹⁴⁴ i.m. 32.p. Saját kiemelésem.

¹⁴⁵ Lásd: Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév. 80-136.p.

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”.¹⁴⁶ *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.*¹⁴⁷ A klasszikus műveltség szerepe itt meglepő mértékben csökken – ez minden bizonnyal a herbarti intellektualizmus túlkompensált 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,”¹⁴⁸ a tantárgyakat *etikai jelentőségük* szerint értékeli¹⁴⁹. 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.”¹⁵⁰ A történeti hatalmak, a szűkebb-tágabb közösségi körök által hordozott tradíciók, kultúrtényezők „érzületi anyagot” kínálnak a „beleéléshez”, az élményszerű betagolódáshoz. A hangsúly tehát az élményszerűségen, 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 Kollósvári 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 Schneller-monográfiájában. Véleménye szerint „*az egyéni életnek erkölcsi fejlődését nem lehet ebben a hármas fokozatban kiala-*

¹⁴⁶ Schneller: Javaslat... 45.p. Lábjegyzet.

¹⁴⁷ i.m. u.o.

¹⁴⁸ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 45.p.

¹⁴⁹ i.m. 50.p.

¹⁵⁰ Schneller: Javaslat... 47.p.

*különak látni.*¹⁵¹ Ő úgy látja, hogy az egyes értékfokozatoknak 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.¹⁵²

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.¹⁵³ Az érzéki Éniség realitását tehát elfogadja Schneller monográfiája, mivel „az egyén viselkedési formája egész életében megmaradhat az érzéki fokon”.¹⁵⁴ 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.¹⁵⁵)

Megfontolandó 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.”¹⁵⁶

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 ez a rendszere egy – a valóságot leképező – *modell*, ami lehet igaz vagy hamis.

Pontosan a „pedagógiai” jelzőt hangsúlyozzuk mi is, mivel *meggyőződésünk, hogy az egyén fejlődése során keresztülmegy egy olyan perióduson, melynek fő jellemzője a kisebb-nagyobb közösségek közvetítette normáknak való feltétlen alávetettség*. A nevelőtől (szülő vagy pedagógus) függ, hogy a szubjektum hogyan éli át ezt: a külső hatások drasztikumai 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

¹⁵¹ Tettamanti: i.m. 27.p. Saját kiemelésem.

¹⁵² Lásd: i.m. 33.p.

¹⁵³ i.m. 29.p.

¹⁵⁴ i.m. 28.p.

¹⁵⁵ i.m. 28.p. Saját kiemelésem.

¹⁵⁶ i.m. 28.p. Saját kiemelésem.

periódusának. Itt is – akárcsak a korábbiakban – hangsúlyozni kívánjuk, hogy ez a fejlődésmenet csak akkor halad az erkölcsi autonómia irányába („tisza 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.)

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.”¹⁵⁷

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 diszciplináló és kultiváló munkája által* felébresztve, mint magasabb isteni hatalom, mint a mi isteni célgondolatunk lesz tudatossá.”¹⁵⁸ 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”.¹⁵⁹ *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*¹⁶⁰, egy általunk is idézett táblázatban pedig össze is hasonlítja az etizálódás egyéb stációival.¹⁶¹

* * *

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.¹⁶²

A tiszta Éniség álláspontja

A/ A szellem egysége szerint megnyilatkozik:

¹⁵⁷ i.m. 30.p.

¹⁵⁸ Schneller: Vom moralpädagogischen Kongress in London. (Capesius) 1909. 15.p. Saját kiemelésem.

¹⁵⁹ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 21.p. Saját kiemelésem. Tettamanti könyvének 26. oldalán idézi ezt a helyet.

¹⁶⁰ Lásd például a fentebb idézett Neveléstan és Didaktika jegyzeteket.

¹⁶¹ Lásd: Schneller: Javaslat... 52-53.p.

¹⁶² Javaslat... 53.p. Az itt látható táblázat nyomán.

Nyelvben
Organicus nyelvek

Vallásban

Legyen meg a Te akaratod

B/ A szellem irányzatai szerint:

II. Értő irányzat I. Értékelő irány

tárgya: minden,
még a legkisebb is
képzetkapcsolat: Szerves egész
genetikai kedvenc az Embe-
schema képzet riség személy
fejlő- kölcsön- képzet Istennek mint
és hatás szeretet or- sajátos
erejében szága szerve

III. Érvényesítő irány
lelkében (lelkiismeretében)

tehát: sajátos isteni
cél gondolat az akarás
és cselekvés belső szükség-
szerűsége;
tehát: igaz szabadság.

levő törvény;

(idő) (tér) intui-
hossz- ke- tio;
met- reszt- visio
suet met-
szet

Szeretet:
Homo Deus

163

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.”¹⁶⁴ 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 vonzó-dással vonzódik a tárgyhoz, megtagadja önmagát, csak hogy annak természetét megismerje.”¹⁶⁵

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.”¹⁶⁶

További jellemzője a tiszta Éniség szintjén álló tudományos gondolkodásnak a *szerves egység keresése*, a tudományok családjába való betagolódás 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 egész nem is sejtik.”¹⁶⁷

¹⁶³ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 151.p.

¹⁶⁴ i.m. u.o.

¹⁶⁵ i.m. 152.p.

¹⁶⁶ i.m. 152-153.p.

¹⁶⁷ i.m. 153-154.p.

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...”¹⁶⁸ Az érzéki Éniség minden mást az önös érdek kielégítésének szolgálatába állító egoista erkölcsé és a történeti Éniségnek a környezet, a szokások által teljesen determinált altruista moralitása után az ellentétek a tiszta Éniség *szeretettelvűségében* oldódnak fel. A tiszta Éniség álláspontján mindent az egész szempontjából értékelünk - hangoztatja Schneller.¹⁶⁹ 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 értékest*, a mit nemcsak elismerni, hanem fejleszteni is törekszik. Ez a szeretet egyetemessége, a mi a tiszta Éniség álláspontján megnyilatkozik.”¹⁷⁰

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 Éniség elérésével oldódik fel e két tényező dialektikus ellentmondása a *szabadság* képében.¹⁷¹ Az érzéki Éniség önkénye, önzése azt jelenti - magyarázta a kolozsvári professzor hallgatóságának -, hogy az egyén „mindenki mást eszköznek tekint”.¹⁷² A történeti Éniség kötöttségét, függését „inkább szolgaságnak nevezhetjük”.¹⁷³ 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...*”¹⁷⁴ 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 véleményrel 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 - megrekedhet-

¹⁶⁸ Schneller: Javaslat... 38-39.p. Saját kiemelésem.

¹⁶⁹ V.ö. Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 155.p.

¹⁷⁰ i.m. 156-157.p. Saját kiemelésem.

¹⁷¹ Lásd: Schneller: Javaslat... 38.p.

¹⁷² Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév 157.p.

¹⁷³ i.m. 159.p.

¹⁷⁴ i.m. 159.p. Saját kiemelésem.

nek 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 önálló vagyunk.”¹⁷⁵

* * *

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.¹⁷⁶ A tiszta Éniség szintjére fejlődött jellem legfontosabb karakterisztikuma a *kiszámíthatóság*, a következetesség.¹⁷⁷

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 egyéb, mint az egyesnek viszonya magához az abszolútumhoz.”¹⁷⁸ A vallás tehát az ember legbensőbb, személyes ügye, ennek gyakorlásához nincs szükség közvetítő közegekre, „történeti hatalmakra”, azaz egyházakra. Rousseau 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 éltető, *tökélyetesbítő, megszentelő elv*-ként mindenütt, mindenben ténykedik, mely nevezetesen, mint a haladás és megszentelés elveként áthatja az egyest és ezek útján az összes történeti hatalmakat a családtól kezdve az államig, az egyes vallási felekezetekig és végre az államok respublikáig, a humanumnak országáig.”¹⁷⁹ *Ebből az idézetből kiderül, hogy „Isten országa”*

¹⁷⁵ i.m. 161.p.

¹⁷⁶ i.m. 170.p.

¹⁷⁷ Lásd: i.m. u.o.

¹⁷⁸ i.m. 169.p. Saját kiemelésem.

¹⁷⁹ Schneller: Javaslat... 40.p.

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.”¹⁸⁰

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 „eszés lények” egymást kölcsönösen „önmagukban való célokként” kezelik.¹⁸¹ Távoli eszmény ez - akárcsak Schnellernél az „Isten országa”, azaz a „szeretet birodalma”.

Arra mindenesetre érdemes felfigyelnünk, hogy ez az értekek fölötti világ Schneller rendszerében nem a dogmatikus vallások „túlann”-jával egyenlő. Nem is transzcendens világ ez, láttuk, erre maga a szerző és az ő nyomán monográfusa, Tettamanti Béla figyelmeztet.¹⁸² Tettamanti egyenesen monisztikus világfelfogásnak nevezi, amelyben a „transzcendencia és immanencia ellentétének el kell tűnnie”.¹⁸³ Talán nem járunk messze az igazságtól, ha a schnelleri „Isten országa”-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.¹⁸⁴ Az előadást kézírással megőrkítő hallgatók „félrehalásából” eredő tévedésnek is betudhatnánk ezt, de néhány lappal később hasonló értelmezéssel találkozunk. Az egyes nemzetek sajátos vonásainak a nagy egészbe való betagozódásával 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.*”¹⁸⁵ 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.*”¹⁸⁶ 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”.¹⁸⁷

¹⁸⁰ Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. 254.p.

¹⁸¹ Lásd: Tengelyi László: Kant. Kossuth, Bp. 1988. 116.p.

¹⁸² Lásd: Tettamanti: i.m. 5.p.

¹⁸³ i.m. u.o.

¹⁸⁴ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 135.p.

¹⁸⁵ i.m. 138.p. Saját kiemelésem.

¹⁸⁶ i.m. u.o.

¹⁸⁷ Lásd: Schneller: Javaslat ... 37.p.

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.”¹⁸⁸

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 *kultúrkincs*

c.) és a *pedagógus*, aki ennek élményszerű elsajátítását irányítja, ügyelve arra, hogy az ismeretsajátítás 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 csírát keresse és fejlessze. Ehhez fejlett beleélőképességre van szüksége és feltétlen *szereetre*, 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 kultúrkincs érzelmi elemekkel átszőtt *átélésére*.

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 „szerelet 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 szerelet elvén alapuló deisztikus, panteisztikus hit.

10. Pedagógiáját a feltétlen optimizmus jellemzi: mindenkinben fellelhetők

¹⁸⁸

i.m. 30.p.

a jó csírái, a fejlődést előmozdító erők.

11. Ebben a pedagógiai rendszerben a *nevelés* nem más, mint „egy ön- és céltudatos embernek tervszerű eljárása, a melynek alapján ő egy még nagykorúságra nem emelkedett a történeti hatalmak képviselőjében, és a történet igénybevételével *vallás-erkölcsi jellemmé* vagy *személyiséggé fejleszteni kíván*.”¹⁸⁹

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.”¹⁹⁰

4.5.5. A szeretet pedagógiája

Az előzőekből jól látható, hogy az objektív társadalmi és a szubjektív egyéni erkölcsi fejlődés legfontosabb mozgatórugója a *szeretet*. Az a *filozófiai, etikai síkra emelt* szeretet, amely neveléstani rendszerének végső szervező elvévé avatódik.

Mert mi is téphetné ki az embert az „*érzéki Éniség*” egoizmusának börtönéből, ahol „mindenki mindenki ellen” vívott harcának farkastörvényei uralkodnak? Mi bírhatná rá az addig mindenkit és mindent csak saját céljai eléréséhez eszközként felhasználó „*érzéki embert*” arra, hogy elfogadja a szűkebb-tágabb közösségi körök, „*történeti hatalmak*” magatartást szabályozó előírásait, törvényeit? És végezetül: melyik az az erő, ami segít az egyéniség teljes elvesztésével fenyegető önmehtagadás, a „*történeti Éniség*” állapota fölé emelkedni? Mi készíteti az embert arra, hogy felismerje és átérezze: a közösségi körök (mint a család, a község, az egyház és a nemzet) által hordozott kulturális kincs elsajátítása útján végül is betagozódhat az egész emberiség nagy közösségébe, felemelkedhet a „*tiszta Éniség*” szintjére? S ami talán a legfontosabb: mi adhat szüntelen biztatást ahhoz, hogy higgye: a „*tiszta Éniség*” szintjére felemelkedett emberek közössége, a „*szeretet országa*” – az a nagy egész, melyet minden egyes ember a maga sokszínűségével, sajátos értékeivel gazdagíthat – e földi világon is megvalósítható?

Schneller István válasza szerint ez a föltétlen hatalom a szeretet. Nem a szentimentalizmus meddő érzélgéséről van itt szó természetesen. A szeretet Schneller felfogásában egy magasrendű etikai érzelm, melynek legfontosabb jellemzője az *igazságosság*, a másik ember *egyéniiségének* elismerése. Ahogyan az a *Paedagogiai dolgozatok* első kötetének bevezetőjében olvashatjuk: „Ezen szeretet nyitja meg a szíveket, ezen szeretet alapján bizalommal tárulnak fel a lelkek, s az e közben létesült kölcsönhatás, élet és átélés alapján megtaláljuk a növendéknek máskülönben előttünk elzárt lényegét is. Csak is az életnek más életébe való áthasonulása alapján, avagy más élettapasztalatainak általunk való igaz átélése által értjük meg csak a mást.”¹⁹¹

Vagy ahogyan egy korábbi – a tanárképzéssel foglalkozó – tanulmányában fogalmaz: „Semmiféle – bármilyen jól ismert rendszer, s bármely biztosan kezelt módszer, hanem egyes egyedül a tanító személyiségéből kisugárzó szeretet nyit-

¹⁸⁹ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 172.p.

¹⁹⁰ Schneller: Javaslat... 47.p.

¹⁹¹ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. Bevezetés. 34.p.

ja meg a növendék szívét bizalomra, nyíltságra, s egyedül a tanító személyiségéből kisugárzó szeretetnek melege kezeskedik arról, hogy a tanító egész személyiségében megnyilatkozó vallás-erkölcsi erő megtermékenyítheti az erre fogékony gyermeki lelket.¹⁹²

A filozófiai rangra emelt szeretetfogalom tehát Schneller pedagógiájának központi szervező elvévé avatódik. Nélküle az ember etizálódásának folyamata megakad, a szubjektum megreked az érzéki, egoisztikus Éniség vagy az önmegtagadással fenyegető történeti Éniség fokán.

E szeretetelvűségből több — Schneller pedagógiájára jellemző — következtetés vonható le:

1. Ennek a neveléstani rendszernek központi alakja a *pedagógus*. Herbarttal ellentétben Schneller azt állítja, hogy a nevelés „személyi kölcsönhatás, s nem képzetek kölcsönhatásának eredménye”.¹⁹³ Fontos szerepet játszanak ebben a kölcsönhatásban nehezen körülírható, elemezhető mozzanatok, mint a „szem sugárzása”, a „hang színezése”, a „szóban rejlő meggyőződésnek ereje”, a „személyiség erkölcsi voltának nem analizálható általános benyomása”.¹⁹⁴

2. A kulcsszerepet játszó pedagógus ugyanakkor messzemenően figyelembe veszi a gyermek lelkületének sajátos vonásait. Az *egyéniség* Schneller szótárában „a természet által adott valami”, „végtelen számú energiák komplexuma”.¹⁹⁵ A természet által meghatározott, öröklött sajátosságokból kell kifejlesztenünk a személyiséget, amely – az egyéniséggel szemben – mint potenciális lehetőség, mint elérendő cél áll előttünk. Az egyéniség eleve adva van, személyiséggé viszont válhat, illetve válik az ember. Míg az előbbi természeti kategória, addig az utóbbi erkölcsi fogalom, a „kellő” birodalmába tartozik. A személyiség magába foglalja a *fejlődés* mozzanatát: *egyéniségből jön létre annak etizálásával és tudatra emelésével*.

Figyelemre méltó, hogy Schneller szóhasználata szerint a „személyiség” a „tisztá Éniség” fokozatának felel meg, s mint ilyen, nem légüres térben jön létre. Magasabb szintézisbe olvasztja, „mintegy megszüntetve megőrzi” az „érezki Éniség” fokozatának egoizmusát, feltétlen önérvényesítését és a „történeti Éniség” szintjének önmegtagadását, kívülről szabályozottságát.

Schneller tehát nemcsak filozófiájában, de pedagógiájában is számol a *gyermek egyéniségével*. Előadásaiban, tanulmányiban felhívta a jövő pedagógusainak figyelmét arra, hogy minden növendékükről vezessenek úgynevezett „jegyzőkönyvet”, melyben nemcsak a főbb jellemvonásokat jegyzi föl, hanem a gyermek származására, környezetére vonatkozó adatokat is.¹⁹⁶ E lapokba kellenek bevezetni a gyermek tanulmányaira vonatkozó megjegyzéseket, erkölcsi fejlődésének jellemzőit, az alkalmazott módszereket és „bánásmódokat”, s ezek hatását is. A tanári konferenciáknak pedig e feljegyzések megvitatása és feldolgozása legyen a tárgya az osztályzatok „mechanikus bediktálása” helyett.

Mindannyiunk, de elsősorban a pedagógusok feladata, hogy a gyermekeinkben rejlő „sajátos arravalóságot” – schnelleri szóhasználattal élve „isteni célgondolat” – felkutassuk. Az etikai fejlődés e csírájának, a „jobbik Én”-nek a

¹⁹² Schneller: A tanárképzésről. Magyar Paedagogia. 1899. 432-433.p.

¹⁹³ Schneller: I.m. 430.p.

¹⁹⁴ I.m. 431.p.

¹⁹⁵ Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia. 1915. 254.p.

¹⁹⁶ Lásd: Javaslat... 101.p.

gondolat” – felkutassuk. Az etikai fejlődés e csírájának, a „jobbik Én”-nek a feltárása és kibontakoztatása nélkül nem képzelhető el a személyiséggé nevelés.

3. Az ember etikai fejlődésének, az egyéniségéből személyiséggé válásnak eddig két fontos tényezőjét említettük, a *pedagógus személyiségét* és a gyermekben szunnyadó lehetőségeket, az *egyéniesség* sajátos értékeit. Schneller pedagógiai rendszerében a fejlődés harmadik mozgatója a *kultúra*. Azok a kulturális javak, melyek a különböző társas—közösségi körökben, az úgynevezett „történelmi hatalmakban” kristályosodnak ki. Ilyen *koncentrikus közösségi körök* Schneller szerint a *család*, a *törzs*, a *község*, a *nemzetiség*, a *nemzet*, a *kultúrál-lam*, az *egyház* és végül az *emberiség*.

Ezek a koncentrikusan egymásra rétegződő „történelmi hatalmak” mind sajátos kulturális anyagot hordoznak, amelyeknek elsajátítása-elsajátíttatása eredményezi az egyéniség etizálását és „tudatra emelését” – azaz a –személyiség kibontakozását. Schneller neveléstanából így nem hiányzik a közösségi színezet: az egyén fejlesztését célzó *individuális pedagógiát* szerencsés kézzel ötvözi a közösségbe tagolást igénylő *szociális pedagógiával*.

A herbartianus felfogással ezen a ponton ismét tudatosan szembehelyezkedik Schneller. Nem a képzetek gyarapításáról beszél, hanem a *kultúraanyagba való érzelmi színezetű beleélés fontosságát hangsúlyozza*. A művelődési folyamat jellemzésekor nem a mechanikus ismeretszerzésre, hanem a beleélésre, az átélésre helyezi a fő hangsúlyt, az ismeretsajátítás érzelmi jellegét domborítja ki. Az ő megfogalmazásával élve: „Az oktatásban a fő érdek nem az ismereti birtok gyarapítása, hanem az ember értékében való növekedése; nem a vizsgálatok útján klasszifikálható kirakatszerű ismereti anyag a fő, hanem az a műhely, amelyben a növendék ismeretek *útján is nemesből és érték tekintetében emelkedik.*”¹⁹⁷

Ezt a három tényezőt – a pedagógus személyiségét, a gyermek egyéniségét és az elsajátítandó kulturális anyagot – Schneller szerves egységben kezeli: A nevelő feladata az, hogy növendékének a „történelmi hatalmak” által képviselt kultúranyagot előterjessze. A szeretetelvűség alapján biztosítania kell számára az érzelmi színezetű beleélés lehetőségét. Eközben figyeljen tanítványa sajátos vonásaira, a gyermekben csíráként fellelhető úgynevezett „jobbik Én”, az „isteni célgondolat” minden megnyilvánulására.

Az első – és legfontosabb – „történelmi hatalom”, a legbenső társas-közösségi kör, a *család*. Ebben a nevelő szerepét a szülő tölti be.

A kolozsvári professzor Pestalozzihoz hasonlóan tág teret szentel munkáiban a családi nevelésnek. „A család a történelmi hatalmak összejtje” – írja. „Családban, normális családban kell mindenkinek felnőnie. Erről való gondoskodás a nevelő államnak, társadalomnak első kötelessége. A család a természetes és őszinte altruizmus legfontosabb iskolája a szülők által képviselt tekintély és szeretet frigyének védelmében.”¹⁹⁸

A családban az édesapa a „történelmi hatalmakat” képviseli, a törvényeket közvetíti, az édesanya pedig a „végtelen szeretet forrása”. Pótolhatatlan szere-

¹⁹⁷ Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia, 1915. 261.p.

¹⁹⁸ I.m. 257.p.

pére való tekintettel követeli Schneller, hogy az anyák „osztatlanul élhessenek a legszebb hivatásnak”. Így például a tanítónők házasságkötése ellen is határozottan állást foglal. „A mint férjhez ment – mondta a tanítónőről egyik egyetemi előadásában –, megszűnt tanítónő lenni, *két úrnak szolgálni nem lehet*. A családban ezt a nyugodtságot, zavartalanságot, minden idegentől való befolyásolt-ságot kizáró légkört kell létesíteni, a mely éppen úgy a küzdő férfi urára mint fejlődő gyermekeire nézve életfeltétel.”¹⁹⁹

E visszavonult életmóderért cserébe a nő azt a tudatot kapja, hogy szerepe pótolhatatlan a társadalom életében: „Csak kiemelkedő nőknek vannak kiemelkedő gyermekeik – halljuk Schnellertől –, és így mondhatjuk azt is, hogy *a társadalmat legmélyebben nem a férfi határozza meg, hanem a nő, gyermekei útján; ő a jövőnek tulajdonképpeni előkészítője*.”²⁰⁰

A tanítónők házasságáról vallott rigorózus felfogását feltehetően kortársai közül is sokan megkérdőjelezték, mint ahogyan gyökeresen más véleményt alkotott e kérdésről már száz évvel korábban is a kiváló szarvasi reformer, *Tessedik Sámuel*. Schnellerrel szemben ő kiemelkedő fontosságot tulajdonított a tanítónők képzésének és munkájának. Szerencsés megoldásnak tartotta, ha a tanító felesége tölti be ezt a tisztséget: „A tanítónő – hacsak lehetséges – legyen a tanító felesége. Egy asszony, akinek magának is vannak gyermekei, több megértéssel, szeretettel és türelemmel fogja kezelni a gyermekek magatartását, csínytevéseit; megítélni hibáit, mint egy magányos nő.”²⁰¹

A harmonikus családi nevelés Schneller felfogása szerint nemcsak az egyén, hanem az egész társadalom szempontjából fontos. „Fontos a szociális bajnak gyógyítása – írja erről Schneller –, az eltévelyedetteknek jó útra terelése, javítása; de sokkal fontosabb, sőt a legfontosabb szociális feladat az ép, egészséges társadalomnak, s az állami életnek a megteremtése. Ennek pedig megteremtője az egészség, ép, etikai értékektől, a szeretet és a hit szellemétől áthatott család. *A család a társadalom őssejtje*; azért is amilyen a család, olyan a társadalom, s amilyen a társadalom, olyan a család.”²⁰²

Íme, egy a felvilágosodás korabeli gondolat következetes továbbfejlesztése: nevelés útján alakítható-formálható a társadalom, de csak akkor, ha az *egyént és közvetlen környezetét neveljük*. Ennek az alakításnak-jobbításnak ki kell terjednie a társadalom „őssejtjére”, a családra, hiszen ez a gyermek életének legfontosabb színtere. Schneller így ötvözte harmonikus egységbe az egyéni és a társadalmi nevelést, megteremtve az individuális és a szociális pedagógia szintézisét.

Az iskolarendszerre vonatkozó koncepciójának kidolgozásakor a már említett társas-közösségi köröket, az egymásra héjszerűen rétegződő „történeti hatalmakat” vette alapul. 1902-ben „A nemzeti nevelésről” címen tanulmányt jelentetett meg az Athenaeum című folyóiratban. Ebben a következő elképzelést vázolta fel:

¹⁹⁹ Schneller: Didaktika. 1905/6. tanév első félév. Litografált jegyzet. Kolozsvár. 1905. 38.p.

²⁰⁰ I.m. 39.p. Saját kiemelésem.

²⁰¹ Idézi: Tóth Lajos: Tessedik Sámuel pedagógiai reformtevékenysége. Tk., Bp., 1980. 178.p.

²⁰² Schneller: Pestalozzi. A gyermek. 1927. 15.p. Saját kiemelésem.

Önálló, alulról szerveződő iskolarendszert kívánt, mely a társadalom „ős-sejtjére”, a családra épül. Ennek megfelelően a legbelső társas-közösségi kör, a család iskolája a *schola materna*, az *anyai iskola*. Itt a legfontosabb nevelő erőt a családi szokások, tradíciók és érzések képviselik. A családi iskola csak akkor töltheti be megfelelően szerepét, ha életének zavartalan menetét külső erők nem akadályozzák.

A kolozsvári egyetemen tartott egyik előadásában Schneller így szólt erről: „Nem lehet eléggé helyteleníteni, hogy egyes családokban tisztán külső eredmények létesítése érdekében, mint egy-egy idegen nyelvnek beszélése, a család szentélyébe bevisznek sokszor olyan női alakokat, a kik nem oda valók volnának. Nagy hiba az ilyen nevelőnőknek grassálása egyes családokban, a kiknél nincsen igazi szívbéli műveltség. Ha parlírozni franciául vagy németül tudnak is ...” a gyermekek erkölcsi fejlődését nem segítik elő.²⁰³ A családi nevelés legfontosabb letéteményese az édesanya, aki egész életét gyermekeinek szenteli. Schneller az óvodák létesítését is ellenzi.

A következő iskolatípus a családok szabad társulásán alapul: ez a *község iskolája*, a *népiskola*. Tananyagát a fenntartó családi közösségek anyanyelve, vallása és egyéb kulturális javai alkotják. Felügyelete is az ő dolguk.

Ezután következnek az egyes vármegyék által állított *középiskolák*. A tanítási anyagot itt az egész nemzet kultúrkincse alkotja.

Az *egyetemek* és *főiskolák* az egész nemzet, a „kulturállam” fennhatósága alatt állnak. A tanulmányozandó anyag „szívét” – Schneller szóhasználatával élve – „az emberiségnek sajátos nemzeti kincse képezi”.²⁰⁴ Az itt elsajátítandó műveltségi anyag nemzetközi ugyan, de „sajátos szint (patinát) és értéket nyer nemzetenként”. Mégsem a nemzeti és felekezeti megosztottság érvényesül, hanem a tudományok, az egyetemes igazság önös érdekek felett álló önzetlen kutatása, tanulmányozása. Így emelkedik fel az ember az egész emberiség szintjére, a „tisztá Éniség”, a schnelleri értelemben használt „személyiség” etikai magaslatára.

Figyelemre méltó, hogy Schneller szerint ehhez az etikai fejlettségi szinthez nemcsak ez a különböző iskolatípusokon átívelő „intézményesített” út vezet. Több helyen hangsúlyozza ugyanis, hogy „az *intelligens skálája nem az erkölcsi érzület értékének a skálája*”.²⁰⁵ Azaz: az ember nemcsak a felsőfokú tanulmányok elvégzésével juthat el a „tisztá Éniség” erkölcsi szintjére. Nemcsak egyetemi oklevél birtokában válhatunk személyiséggé. Van egy másik lehetséges út is, mely a legbelső társas-közösségi körön, a családon keresztül vezet. Ez a legősibb „történeti hatalom” is biztosíthatja az ember számára azt az érületi anyagot, azt az érzelmi elemekkel átszótt kultúrkincset, amelynek élményszerű, átélt elsajátítása révén fejlődhet igazi személyiséggé. A hangsúly tehát az érzelmi színezeten, az élményszerűségeken van. Ismét egy olyan mozzanat, amely szöges ellentétben áll a korabeli herbartianus pedagógia képzetközpontúságával, egyoldalú intellektualizmusával.

²⁰³ Schneller: Didaktika. 36.p. Saját kiemelésem.

²⁰⁴ Schneller: A nemzeti nevelésről. Athenaum. 1902. 161.p.

²⁰⁵ Schneller: Javaslat... 45.p. Saját kiemelésem.

5. Szellemi elődök: párhuzamok és ellentétek

5.1. Herbart

Már Schleiermacher eszméihez való vonzódása is bizonyította, hogy Schneller pedagógiája nem légtüres térben jött létre. Több szállal kötődött olyan filozófiai rendszerekhez, mint amilyen Kanté vagy Hegelé. A gyakorlati pedagógusok közül talán *Pestalozzi* hatott rá leginkább. *Herbart* pedagógiája is befolyásolta gondolkodását, noha ebben az esetben inkább ellentétekről beszélhetünk, jóval kevesebb a kapcsolódási pont, a párhuzam.

Herbart pedagógiáját Schneller több munkájában vizsgálta.²⁰⁶ Értékelése minden esetben korrekt, a pozitívumokra éppúgy felhívja olvasói figyelmét, mint a herbarti rendszer támadható pontjaira.

Egyik neveléstani tárgyú előadásában éppen Herbart jelentőségét méltatta: „Herbartnak igen nagy jelentősége van – hangoztatta. Mi Herbartot nem kicsinyeltük, csak megkritizáltuk. Kritizálni lehet valakit anélkül, hogy azt kicsinyel-nők... Herbartnak igen nagy érdeme az, hogy tudományos alapokra kívánta helyezni a paedagogikát, és pedig az által, hogy a paedagogikának egy egészen határozott célt tűzött ki; ezt a célt tudományos alapokra kívánta fektetni, a mit követett az etikában.”²⁰⁷

A pedagógia elméletének (paedagogika) *etikai alapozásával* tehát Schneller is egyetért: ez érthető számunkra, ha saját – szintén etikai alapokon nyugvó – pedagógiáját ismerjük. Kifogásolja viszont, hogy a cél eléréséhez vezető utat Herbart egy olyan lélektan segítségével jelölte ki, mely szerinte nem más, mint egy „igen szerencsétlen kísérlet”. „Ő tudniillik – folytatja a gondolatmenetet Schneller – a lelket minden hasonlítás nélkül *valami reálnak* nevezi...”²⁰⁸

Figyelemre méltó, hogy kritikája ezen a ponton később differenciáltabbá vált. Egy 1914-ben közzétett tanulmányában²⁰⁹ 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*.”²¹⁰

Érdeemes nyomon követnünk Schneller gondolatmenetét: itt már képes volt arra, hogy behelyezkedve Herbart gondolatrendszerébe átvegye pedagógiájának fogalmi apparátusát is. Ezt azután továbbfejlesztette úgy, hogy végső

²⁰⁶ Schneller: Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alaptételeire. Athenaeum. 1899.; Herbart pedagógikájának alapjai és a személyiség elve. Magyar Paedagogia, 1914.; Paedagogiai dolgozatok I. kötet. Bevezetés; Neveléstan 1904/5. tanév első félév. 186-221.p.

²⁰⁷ Schneller: Neveléstan 1904/5. I. félév. 186.p.

²⁰⁸ I.m. 187.p.

²⁰⁹ Schneller: Herbart pedagógikájának alapjai és a személyiség elve. Magyar Paedagogia, 1914. 472.p.

²¹⁰ Schneller: I.m. u.o.

soron – Herbart kritikája révén saját felfogását fejtette ki. Schneller ugyanis a lelket nem egyszerű reálénak tartja, mint Herbart; ez nála csak a fejlődés kezdő-pontja. *Egy végtelen számú energiából* álló egységes reálé az, amit feltételez. Felfogása ezen a ponton teljesen ellentéte Herbarténak, kritikáját mégis az ő rendszerébe továbbgondolkodva fogalmazta meg.

Nem lehet véletlen, hogy a „romantikus teológus” Schneller – Bartók György nevezte így – tiltakozott a lélek funkciójának herbarti meghatározása ellen is. Herbart ugyanis a lélek funkciójának a képzetalkotást tekinti. Intellektuális műveletek soráról beszél, s így az érzelmek csak „a képzetek találkozásának mikéntjéből keletkeznek”.²¹¹ Az érzelmeket a kísérőjelenségek, az értékelő mozzanatok szintjére süllyesztette, ami kiváltotta a szeretetelvűség pedagógiáját hirdető Schneller ellenérzését.

Szenvedélyesen vitatkozik azzal a herbarti nézettel is, miszerint a növendékek erkölcsi nevelését, etizálását a képzetek mechanikus gyarapításával lehet elérni. „Ne azt akarja a 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 önnönmagát találja meg, midőn választja a jót, és elveti a rosszat.”²¹² 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, nagyra törő lények erkölcsisége, *ha nem volna erkölcsi a meggyőződés és az akaras közötti 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.”²¹³

Herbart hiába próbálta feloldani Kant filozófiájának 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 herbarti „belső szabadság” eszméje megvalósulhat az erkölcsi fejlődés egészén alacsony fokán is. Vagy ahogyan Schneller írja: „Lehet ugyanis épp úgy az akarás és a meggyőződés teljes harmóniában éppen *a legnagyobb elvetemültség mellett.*”²¹⁴

Mindezeknek a kritikai megjegyzéseknek ellenére van egy igen fontos pont, ahol a két pedagógia, Herbart és Schneller rendszere találkozik. Ez pedig a *nevelés céljának* a meghatározása. Schneller is elismeri, hogy osztja Herbart felfogását az „erős erkölcsi jellemnek” célként való állítását illetően. Ezzel mindketten elhatárolják magukat a korabeli, egyéni boldogulást célul kitűző hedonisztikus pedagógiai áramlatokról.

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

²¹¹ I.m. u.o.

²¹² Schneller: Paedagogiai dolgozatok, I. Bevezetés. 27.p.

²¹³ Schneller: Herbart pedagógiájának alapjai... 480.p. Saját kiemelésem.

²¹⁴ I.m. u.o. Saját kiemelésem.

5.2. Kant

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.²¹⁵ 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 kétszázadik évfordulóját ünnepelték, a Magyar Paedagogia hasábjain méltatta őt Schneller.²¹⁶ Megemlékezett róla neveléstan előadásainak egyik fennmaradt jegyzetében²¹⁷ és egy iskolaszervezeti javaslatokat taglaló munkájában is.²¹⁸

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 háttérét kérdőjelezi meg Fináczy Ernő is, a Neveléseméletek 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 alpra helyezése, a szellemi nevelés bizonyos ágainak a 'fizikai nevelés' kategóriájába sorolása, a didaktikának úgyszólván teljes hiánya, a 'műveltség' fogalmának bizonytalansága stb. oly tények, melyek előtt nem lehet szemet hűnyni.”²¹⁹

Fináczy kétkedése ellenére bizvást állíthatjuk, hogy Schneller „kísérlete”

²¹⁵ V.ö. 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.

²¹⁶ Schneller: Kant mint pedagógus. Magyar Paedagogia, 1924. 7-13.p.

²¹⁷ Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév. 178-180.p.

²¹⁸ Schneller: Javaslat... 79.p.

²¹⁹ Fináczy Ernő: Neveléseméletek a XIX. században. A Magyar Tudományos Akadémia kiadása. Bp. 1934. 7.p.

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.²²⁰ „Az erkölcsök metafizikájának alapvetése” című művében a „célok birodalmá”-ról beszél, ahol az „eszes lények” egymást kölcsönösen „önmagukban való célokként” kezelik.²²¹ „Itt — olvashatjuk Kant munkájában — mindennek vagy ára, vagy pedig méltósága van.” A dolgoknak áruk, a személyeknek pedig méltóságuk.²²² 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”²²³. 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 pusztán eszközként*, amit akármelyik akarat kényére-kedvére használhatna...”²²⁴

Ahhoz, hogy erre a szintre emelkedhessen, az embernek – Schneller szerint – személyiséggé kell válnia, és – Kant szerint – szert kell tennie a „jóakarát” képességére.²²⁵ Tehát: a jót belső elhatározásából, szabad akaratából tegye, ne

²²⁰ Lásd: Fináczy: i.m. 16.p.

²²¹ Az idézet Tengelyi László közli Kant c. munkája 116. oldalán. Bp. 1988. Forrás: Grundlegung zur Methaphysik der Sitten. IV. 434.p.

²²² V.ö. Tengelyi: i.m. u.o.

²²³ 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 „tisztá ész” számára Isten léte vagy nemléte eldönthetetlen kérdés, megoldható viszont a kanti „gyakorlati ész” etikuma számára. Schnellernél a probléma nem éleződik ki ennyire. Az ő felvilágosult panteista vallásossága leginkább abban különbözik Kant felfogásától, hogy ő kísérletet sem tesz az érzelmek „trónfosztására”. Itt - mint majd a későbbiekben látjuk - Rousseau és Schleiermacher nyomdokain halad.

²²⁴ Kant: i.m. IV. 428.p. Idézi: Tengelyi: i.m. 115.p.

²²⁵ Lásd: Fináczy: i.m. 16.p.

csak azért, mert külső kényszer hajtja erre. Ez a kanti kategorikus imperatívusz tana, amelyet legtömörebben a következő – sokat idézett – részlet magyaráz: „Cselekedj úgy, hogy akarated maximája mindenkor egyúttal általános törvényhozás elvéül szolgálhasson.”²²⁶

Az embernek képessé kell válnia arra – hirdeti Kant –, hogy cselekvési elveinek, maximáinak megválasztásakor „ne egyéni hajlamaihoz, hanem a kötelesség egyetemes törvényeihez igazodjék.”²²⁷

A feltétlen erkölcsi parancsolat, a kategorikus imperatívusz középpontba helyezése meglehetősen rigorózássá teszi Kant etikáját. Ő a motívumokra 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”.²²⁸ 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.”²²⁹ Azt ugyan nem követeli, hogy teljesen feladjuk a boldogságra való törekvést, de azt igen, hogy ha kötelességről van szó, már ne ügyeljünk rá.²³⁰

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...”²³¹ Így egyúttal *enyhíteni is tud a kanti etika kérlelhetetlen szigorán*: anélkül, hogy az eudaimonisztikus pedagógiák mellett kötelezné el magát. „Végre megszűnik a kategorikus imperatívusszal járó erkölcsi *rigorismus* és másrészt a *hedonismus*, eudaimonismus, vagyis a *rideg kellőség és a boldogság közti ellenkezés*” — írja saját pedagógiájának etikai alapjaira utalva.²³²

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 nevezik Kant hymnusszerűen 'a főséges nagy ígérek'²³³ — írja a kategorikus imperatívusz 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.”²³⁴

²²⁶ Kant: A gyakorlati ész kritikája. Bp. 1922. Fordította: Molnár Jenő. 32.p.

²²⁷ Tengelyi: i.m. 113.p.

²²⁸ Kant: A gyakorlati ész kritikája. 75.p.

²²⁹ Kant: i.m. 97.p.

²³⁰ Lásd: i.m. u.o.

²³¹ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Bevezetés. 19-20.p.

²³² i.m. 20.p. Saját kiemelésem.

²³³ Kant: Kritik der praktischen Vernunft. 200.p.

zik ezzel gondolkozása.”²³⁴

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 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.”²³⁵

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”.²³⁶ Gondolatmenete logikáját következetesen tovább folytatva mégis eljut odáig, hogy egyfajta érzelem létjogosultságát elismerje: „Mivel minden hajlam és minden érzéki ösztönzés az érzelmen alapul és az érzelmre való negatív hatás (a hajlamokkal való szakítás révén) maga is érzelem. 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.”²³⁷ A puritanizmusnak ezt a fokát Schneller már nem vette át mesterétől.

Az érzéki rugók, az érzelmek 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 tiszta 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”.²³⁸

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 lel-*

²³⁴ Schneller: Társadalmi nevelés. 201.p.

²³⁵ Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia. XXIV. évf. 3-4. szám. 261.p.

²³⁶ Kant: A gyakorlati ész kritikája. 76.p.

²³⁷ Kant: i.m. 76.p.

²³⁸ Kant: i.m. 87.p.

*kület eme fokára azonban teremtett lény sohasem juthat el.*²³⁹ Marad hát az értelem, a tiszta gyakorlati ész kényszerítő ereje.

A tiszta ész, az érzelmektől 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- erejük eszményekért lán-golni és lendülettel küzdeni? A 'jellem' – mondja antropológiájában Kant – 'elvek szerint jár el. A szívjóság tehát nem tartozik a jellemhez',²⁴⁰

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.²⁴¹ *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.²⁴² Emlékezzünk Kant megfogalmazására: „saját boldogságunkat elősegíteni, ez közvetlenül sohasem lehet kötelességünk” – írja „A gyakorlati ész kritikájá”-ban.²⁴³ Másutt azt hangsúlyozza, hogy a „jó-akarat” képességének kialakítása – az intelligenciával szemben – csak tőlünk függ. Mindenki lehet jó, csak akarnia kell.²⁴⁴ Schneller is szóról-szóra ezt mondja: „A boldogság nincs a mi hatalmunkban, de hogy jók legyünk, az igenis hatalmunkban van.”²⁴⁵

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

²³⁹ Kant: i.m. 87-88.p. Saját kiemelésem.

²⁴⁰ Fináczy: Nevelélméletek... 17.p. Saját kiemelésem.

²⁴¹ A párhuzamra Schneller is több helyen rámutat. Lásd pl. Javaslat... 79.p. Lábjegyzet.

²⁴² Schneller: Neveléstan 1904/5. II. félév. 73.p.

²⁴³ Kant: A gyakorlati ész kritikája. 97.p.

²⁴⁴ Lásd: Fináczy: Nevelélméletek... 16.p.

²⁴⁵ Schneller: Neveléstan 1904/5. II. félév. 73.p.

meg olvasóit.²⁴⁶

A transzcendentális esztétika, analitika és dialektika alapelveinek felvázolása után a kategorikus imperatívusz tanát mutatja be. Arra hívja fel olvasói figyelmét, hogy az akaratot motiváló maxima csakis formális lehet, tehát nem állhat semmiféle „önző érzélem” hatása alatt. Mint köztudomású, akkor tekinthetjük a maxima-törvényt feltétlennek, azaz *kategorikusnak*.²⁴⁷

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

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.”²⁴⁸

2. „Hogy cselekvésünk *moralissá* is legyen – mutat rá Schneller a követendő útra –, ahhoz az ésszerűnek megfelelő *érzület* is szükséges.”²⁴⁹ Melyik ez az „érzület”? Önzöek, „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 érzelmtől.

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 érzelmenek, mit semmi pathológikus sem hasonlíthatni össze. Oly sajátságos természete van, hogy úgy látszik, *kizárólag az észnek*, még pedig a tiszta gyakorlati észnek *áll a rendelkezésére*.”²⁵⁰

Jellemző, hogy Kant sem tudja filozófiájából teljesen száműzni az érzelmeket (még ha az eltűrt érzés tisztán intellektuális indíttatású is). S nem kevésbé jellemző az is, hogy Schneller Kant-értelmezésében *kitüntetett helyen foglalkozik* a kategorikus imperatívusszal 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.”²⁵¹

Vegyük most már szemügyre, hogy – a kanti alapokra támaszkodva, az ő

²⁴⁶ Schneller: Kant nevelési elméletéről. Athenaeum, 1903.

²⁴⁷ Lásd: i.m. 116.p.

²⁴⁸ Schneller: i.m. 117.p.

²⁴⁹ i.m. u.o.

²⁵⁰ Kant: A gyakorlati ész kritikája. 80.p.

²⁵¹ i.m. 80.p.

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:

„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, subjectív érzelmi 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 *elvé* lehessen.

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

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

Így tehát megnyerhetjük az erény követelése alapján:

a lélek halhatatlanságát:

az ész-törvények feladati jellegével: a *szabadságot* (antinomia), az erény és a boldogság megfelelőségével: *Isten létét.*²⁵²

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.²⁵³

Úgy hisszük, nem kell sokat bizonygatnunk, hogy ebből a csoportosításból már kitűnik az alapvető jellegzetesség: szerzünk 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

²⁵² Schneller: Kant nevelési elméletéről. Athenaeum, 1903. 121-122.p.

²⁵³ i.m. u.o. Saját kiemelésem.

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.”²⁵⁴ A nevelő feladata itt lényegében *preventív* — „megakadályozza azt, hogy a gyermeket érzéki képek, elbeszélések körülfogják”. Másrészt *fegyelmező* — tehát saját akaratának erejével „suggerálja az engedelmességet, 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.²⁵⁵

Schneller interpretálása szerint Kant a jutalmazással mint nevelési módszerrel igen körültekintően, majdhogynem szűkmarkúan bánik: „Óvatosan felhasználandó a haszon — írja Schneller —, az élvezet rugója is *jutalomként*; óvatosan azért, mivel Kant éppen az Eudaemonismus és Utilitarismus ellen küzd.”²⁵⁶

Az emberi fejlődés „*értelmes-sociális*” 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 illetőleg — az ésszerűség jellegét viseli, *bensőleg, érzület szempontjából azonban még érzéki rugóknak, maximáknak hatása alatt áll.*”²⁵⁷ 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 engedelmisség a még meglévő belső *érzéki* 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.*”²⁵⁸

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 elvárá-

²⁵⁴ Schneller: Kant nevelési elméletéről. 267.p.

²⁵⁵ Lásd: i.m. u.o.

²⁵⁶ i.m. u.o.

²⁵⁷ i.m. 269.p.

²⁵⁸ i.m. u.o.

soknak, 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 *érzéki állásponton (érzéki 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 megéri, 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 törvénnyel, nem éli át annak szellemét.

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.”²⁵⁹

Ez a nevelélmélet – amelyet a kanti filozófia pilléreire épített Schneller – itt ugyanúgy problematikussá válik, mint Schneller közismert háromlépcsős értékfokozat-rendszere. A fejlődés *értelmi-socialis* fokozatán 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 „*isten* *célgondolat*”, az egyén arravalóságának felismert tudata, egyfajta predesztináció érzete, amely domináns motiváló erővé válhat. A másik kettő viszont külső hatótényező: *Egyrészt a történeti hatalmakban* kikristályosodott *kultúrkincs*, 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 pe-

²⁵⁹ i.m. u.o.

dagógiai 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!”²⁶⁰ 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 *egyéni*ség 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 magasabb szintű moralitást képviselő döntőbíró. Ezt viszont Schneller itt nem mondja ki.

Utal viszont a szabadságra való előkészítés *pozitív* eszközeire, ami nem más, mint „a szabad ember szemlélése”.²⁶¹ 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 észtermény feltétlen hódoló elismerésén nyugvó szabad akarati cselekvés” — meg kell valósulnia. Ha nem ebben az életben, akkor hát a túlnanban.²⁶² „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.”²⁶³

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 előadásai-
ban *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 engedelmessé válik, hanem „élhet szabadságával, de a törvény határai

²⁶⁰ i.m. 271.p. A saját kiemelésem a szerzőével együtt szerepel.

²⁶¹ i.m. u.o.

²⁶² Lásd: i.m. 272.p.

²⁶³ i.m. 272.p.

közt”.²⁶⁴ Az átmenet időszakában „legalitás nehezedik még a cselekvésére; de a cselekvés lelke már felszabadult s az empirikus én határaiból felszállott az intelligibilis énné magaslataira”.²⁶⁵

A pedagógiai folyamat utóbbi két rendszertani felosztása Kant előadásai-
ban ebben a szellemben fogant.

Az egyik esetben Kant négy részre osztja a nevelést — s ezzel együtt a nevelési-oktatási folyamatot is — „az emberre irányuló különböző nevelői ténykedés alapján”.²⁶⁶

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.”²⁶⁷ 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” eléréséért 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.”²⁶⁸ A „die *Gesinnung*” kifejezés a németben érzelmet, érzületet, gondolkodásmódot, felfogást jelent, s magunk részéről e két utóbbit érezzük Kant etikai rendszeréhez, a kategorikus imperatívusz 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.”²⁶⁹

²⁶⁴ i.m. 449.p.

²⁶⁵ i.m. u.o. Saját kiemelésem.

²⁶⁶ i.m. 449.p.

²⁶⁷ i.m. 449.p. Saját kiemelésem.

²⁶⁸ Immanuel Kant über Pädagogik. Herausgegeben von Theodor Vogt. Dritte Auflage. Langensalza. 1901. 77.p. Saját kiemelésem.

²⁶⁹ Schneller: Kant nevelési elméletéről. 450.p.

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 szolgáltatta számunkra — Schneller István tolmácsolásában.

A nevelési-oktatási folyamatot itt ugyanis Kant három részre osztja: *skolasztikus-mechanikus, pragmatikus és morális képzésre*.²⁷⁰ A képzés fogalmát Kant itt nem a ma is használatos értelemben alkalmazza. Jóval tágabb képzés-fogalom ez.)

A *skolasztikus-mechanikus* képzés készségeket, „ügyességeket” nyújt — tulajdonképpen didaktikai képzés.²⁷¹ Ezt az oktató, az „Informátor” végzi, s munkája nyomán az egyén „individuális értékkel bír”.²⁷² A cél tehát az egyes, az *individuum* kialakítása.

A *pragmatikai képzés* nyomán a kanti értelemben vett „okosság”-gal vérteti fel neveltjét a „Hofmeister”, vagyis a nevelő. Ennek hatására nyer az egyén „nyilvános közértéket”.²⁷³ 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.”²⁷⁴

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 érzelem, amelynek leghumánusabb megnyilvánulási formája a másik ember iránti nyitottságot kínáló *szeretet*.

5.3. Pestalozzi

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.

²⁷⁰ Lásd: Kant über Pädagogik... 83.p. 32. pont

²⁷¹ Schneller: i.m. 451.p.

²⁷² i.m. u.o.

²⁷³ i.m. u.o.

²⁷⁴ Kant: i.m. 83.p. Saját kiemelésem.

mában — a klasszikus német filozófia más képviselőinél is megtalálható. Akár *Fichte*, akár *Hegel* erkölcsanát vesszük szemügyre, azt tapasztaljuk, hogy a tiszta Én felé való közeledésben, a jellemzilárdság kialakulásában döntő szerepet tulajdonítanak — akárcsak Kant — az emberi intellektus hatalmának.²⁷⁵

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*.

Érdekes véletlen, hogy Pestalozzi Kanthoz hasonlóan írta le az ember etikai fejlődés menetét. A közvetlen hatást az újabb kutatások kizártnak tartják,²⁷⁶ utalva arra a tényre, hogy Fichte hívta fel Pestalozzi figyelmét eszméinek a kanti etikával való kísérteties megegyezéseire.²⁷⁷ Ezek a hasonlóságok indítottak sokakat arra, hogy igazolják Kant szellemi hatását a svájci pedagógus felfogásában²⁷⁸, de egyet kell értenünk Natorp szavaival, aki szerint Pestalozzi „nem volt iskolázott kantiánus”. Idealista alapmeggyőződése viszont megegyezett Kant felfogásával, és filozofikus 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.”²⁷⁹)

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.²⁸⁰

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

²⁷⁵ V.ö. Fináczy: Neveléstudományok... 20.p. és 64-65.p.

²⁷⁶ Lásd: Zibolen Endre: J. H. Pestalozzi. Tk. Bp. 1984. 64.p.

²⁷⁷ Natorp: Philosophie und Pädagogik. Marburg, 1909. 311.p.

²⁷⁸ Lásd például: Arthur Stein: Pestalozzi und die Kantische Philosophie. Tübingen, 1927.

²⁷⁹ Paul Natorp: Zum Gedächtnis Kants. In: Philosophie und Pädagogik. Marburg, 1909. 311.p. Saját kiemelésem.

²⁸⁰ V.ö. Zibolen: i.m. 65.p.

Wohlwollen dahingeht, so heissen wir ihn einen verdorbenen Naturmenschen.²⁸¹⁾

A tisztán természeti meghatározottságú létállapot rendkívül rövid életű. „Azonnal véget ér, amint az ember vágyai a közvetlen jelenen túlmutatnak.”²⁸² 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 önfenntartását a társadalmi törvények parancsaival.

A viszonylagos biztonságért nagy árat kell fizetnie: le kell mondania természetes szabadságáról és a társadalmi kötöttségek igájába kell hajtania fejét.²⁸³ 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.”)²⁸⁴

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, kíméletlenebbé vált. („Der gesellschaftliche Zustand ist in seinem Wesen eine Fortsetzung des Krieges aller gegen alle, der im Verderben des Naturstandes anfängt, und 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 Härte* seiner verstümmelten und unbefriedigten Natur.”)²⁸⁵

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.”)²⁸⁶

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-

²⁸¹ Pestalozzi: Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes. In: Pestalozzi's Sämtliche Werke. XII. Band. Berlin, 1938. 70.p.

²⁸² Zibolen: i.m. 62.p.

²⁸³ Lásd: Pestalozzi: i.m. 78.p.

²⁸⁴ Pestalozzi: i.m. u.o.

²⁸⁵ i.m. 79.p. Saját kiemelésem.

²⁸⁶ Pestalozzi: i.m. 95.p.

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 „megkeményedett-ség” 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.”²⁸⁷ A nagy francia forradalomban csaldódt Pestalozzi szavai ezek.²⁸⁸

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.²⁸⁹ Ez az út tehát nyitva áll az *ember mint individuum* előtt. Erre kell lépnie, ha nem akar a „társadalmi megkeményedett-ség romlottságába” süllyedni. („Ich muss entweder im Verderben der gesellschaftlicher Verhärtung meine Menschlichkeit verlieren, oder in demselben auf den Trümmern meines Instinkts die Erfahrungen sammeln, die mich von allem Unrecht seiner Verhartung überzeugen, und auf dieser Bahn *zu Anerkennung des sittlichen Rechts hinführen.*”)²⁹⁰

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.²⁹¹ Ennek a belső „nemesedésnek” (Veredelung), belső öntökéletesedésnek a gyökerei mélyre nyúlnak az ember legbelső természetébe.²⁹² 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.”)²⁹³

Pestalozzi érzékletes példával illusztrálja, hogy az egyes ember — fejlettségi fokának megfelelően — ugyanazon szituációban más és más módon viselkedhet. Magyar monográfiusa, 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 lsson, akik hasonló módon követelik természeti igényeik jogos kielégítését', akkor olyan emberként cselekszik, *aki társadalmi állapotban van*. De ha 'a törvények kény-

²⁸⁷ i.m. 114.p.

²⁸⁸ Lásd: Zibolen: i.m. 65.p.

²⁸⁹ V.ö. Pestalozzi: i.m. 86.p. és Zibolen: i.m. 63. p.

²⁹⁰ Pestalozzi: i.m. 165.p. Saját kiemelésem.

²⁹¹ Zibolen: i.m. 64.p.

²⁹² Lásd: Pestalozzi: i.m. 105.p.

²⁹³ Pestalozzi: i.m. 165.p.

szere nélkül ilyenekül tekinti őket', magatartása az *erkölcsi állapot* szintjére emelkedett.²⁹⁴

Mint említettük, a Lénárd és Gertrud szerzőjének ez a „legmélyebben járó műve” (Fináczy), amelyben az emberi nem fejlődésmenetével 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 társadalmi keresztül — az erkölcsi létállapotig — olvashatjuk Fináczynál —, „ha a családból, minden képzelhető nevelés 'legeggyetemesebb kompendiumából' indul ki.”²⁹⁵

A szeretetteljes családi nevelésnek ez a — Pestalozzi egész életművében nyomon követhető — apoteózis minden bizonnyal mély nyomokat hagyott Schneller István gondolkodásában is. Ez az elementáris erejű hatás tükröződik — többek között — a „Didaktika” című előadásorozat családi neveléssel, családi iskolával foglalkozó fejezetében.²⁹⁶

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.”²⁹⁷ 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 legkitünőbb 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 előbbiekkel? Tudom, hogy ez nehéz feladat; de azt is érzem, hogy jó nevelő intézetnek ezen egyesítését kell kitűznie céljául.”²⁹⁸

A családi és az intézményes nevelés egymásra épülését 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 belételeiben is érvényesüljenek”.²⁹⁹

²⁹⁴ Zibolen: i.m. 54.p. Belső idézetek: Pestalozzi: i.m. 141.p.

²⁹⁵ Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története. Bp. 1927. A Pestalozzival foglalkozó alfejezet. 253.p.

²⁹⁶ Lásd: Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév.

²⁹⁷ Pestalozzi: Lenzburgi beszéd. 1810. In: Pestalozzi válogatott paedagogiai munkái. Fordította: Zsengeri Samu. Bp. 1879. 265. p.

²⁹⁸ Pestalozzi: i.m. 266.p.

²⁹⁹ Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév. 111.p.

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 legnemesebb gondolkodó egyéneknek; akkor ismerjük fel az ő jelentőségét, ha a *social-paedagogikára* emelkedünk fel.”³⁰⁰

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 *állatével* közös. E természet alapján az egyes csakis önmagát kívánja kiélni, önmagát érvényesíteni, önmaga életét és érzéki elveit biztosítani s ezért tör a hatalom felé.”³⁰¹ Schneller szótárában a kollektivizmus primitív 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.”³⁰² Az egyéniesüléshez, a „sajátos emberi természet” kialakításához pedig az *egyéni kultúra intenzitásának 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.”³⁰³

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 „történelmi hatalmak” (közösségi körök), az osztatlan emberiség, a humánus teoretikus tollából meglehetősen szokatlanok ezek a gondolatok. Mint a tanulmány-

³⁰⁰ Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév. 174.p.

³⁰¹ Schneller: Pestalozzi. A gyermek. XX. évf. 1927. 7.p.

³⁰² Schneller: i.m. 8.p.

³⁰³ Pestalozzi: Sämtliche Werke. Seyffarth kiadása. XII. kötet. Idézi: Schneller: i.m. 9.p.

ból 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”.³⁰⁴

Ha a kommunizmust nem is, de az alulról építkező demokratikus kultúrál-
lamot alternatívaként állítja Schneller a húszas évek végének magyar társadalmá
elé. Érveléséhez Pestalozzi gondolatait hívja segítségül: „Bajunk ..., hogy min-
dent 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 eltéve-
lyedetteknek 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 összejtje; 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, nevezete-
sen 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 bölcseid bölcsességéből, hanem családi ott-
honod, családi életed ereje által lettél.'³⁰⁵

Schneller István hitte, hogy a családi nevelés jobbítása útján jobbítható
maga a társadalom. Felfogása ezen a ponton találkozott a hazai gyermektanul-
mányi mozgalom képviselőinek 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 kötelekeit meglazító, a társadalmi ellentéteket fokozó háború és össze-
omlás 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 ter-
mészetének és fejlődésének megfigyelésére nézve és buzdítást, erőt a szövetke-
zés alapján szülői, anyai feladatuk megoldása érdekében.”³⁰⁶

Összegezve Pestalozzi és Schneller pedagógiájának közös pontjait és elté-
réseit, a következő megállapításokat tehetjük:

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

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

3. A családtól eltekintve — melynek dicsőítése egész életművén keresz-
tülvonul — Pestalozzi úgy tűnik, nem tulajdonított nagy jelentőséget a különbö-

³⁰⁴ V.ö. Schneller: i.m. 8.p.

³⁰⁵ Schneller: i.m. 15.p. Belső idézet: Pestalozzi: S. W. Seyffarth kiadása. XII. kötet. 55.p.

³⁰⁶ Schneller: i.m. 18.p.

ző 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.”³⁰⁷

5.4. *Schleiermacher*

Friedrich Daniel Schleiermacher hatását Schneller István gondolkodására monográfusai rendkívül fontosnak tulajdonítják. Tettamanti szerint a hallei egyetemen töltött esztendőik azért is jelentősek, mert „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 *nevelélméleti* rendszerének tengelyévé lesz: a szeretetet”.³⁰⁸

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 vonzáskörében 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.”³⁰⁹ 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.³¹⁰

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

³⁰⁷ Pestalozzi: Lenzburgi beszéd. In: Pestalozzi válogatott paedagogiai munkái. Bp. 1879. 284.p.

³⁰⁸ Paedagogiai Lexikon. Bp. 1934. II. köt. Schneller István.

³⁰⁹ Dér Miklós: i.m. 15.p.

³¹⁰ Lásd: Dér: i.m. u.o.

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 állapodtunk 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.”³¹¹

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. ³¹² 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 példaképéül választotta a német romantikus filozófiának ezt a képviselőjét.

Egyet kell értenünk a Schleiermachert értékelő *Fináczy Ernő*vel is, aki szerint az előadásokban fellelhető „eszméknek a sűrű rengetege értékesnél értékesebb részletekben bővelkedik”.³¹³ Feltehetően Schneller Istvánra mégsem elsősorban a részletek hatottak elementáris erővel, hanem az alap gondolatok és a belőlük kibontakozó rendszer vitathatatlan *eredetisége*.

Ahogy Fináczy is írja: „Schleiermacher valamennyi kortársától függetlenül alkototta 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.”³¹⁴

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.”³¹⁵ Az erőfeszítések mégsem voltak hiábavalóak, Schleiermacher gondol-

³¹¹ Bartók György: Schneller István. Protestáns Szemle. 1939. 3. szám. Különlenyomat. 3-4.p.

³¹² Lásd: Fináczy: Nevelélméletek... 38.p.

³¹³ Fináczy: i.m. 55.p.

³¹⁴ i.m. u.o.

³¹⁵ Schleiermacher: Briefe. Schleiermachers Werke in 3 Abteilungen. Közli: Szelényi

kodásmódja Kant művein érlelődött. Egyik monográfiusa egyenesen úgy fogalmaz, hogy az állandó polémiák ellenére neki köszön a legtöbbet.³¹⁶

(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 meistbekanntesten Arbeiten seiner romantischen Periode erscheint.”³¹⁷

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 eszes akarat természeti törvénye”.³¹⁸ 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 erkölcsötörvény (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 kifejtene 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 érzélem nem jogosult, mint a hódoló tisztelet. *Ez az, amiben mi lényegileg Kanttól eltérünk*.”³¹⁹

Schleiermacher ezzel szemben — a hideg ész által diktált aszkétizmus helyett — az emberi természetre alapozza etikáját. Nála az etika mintegy „bele-nő” az ember fizikai meghatározottságába. („Die Ethik „verwächst” in die Phisik des Menschen.”)³²⁰ Vagy ahogy Fináczy kritikai élel megjegyzi: „Az erkölcsiség nála nem megvalósítandó eszmény, hanem mintegy természetszerűen végbemenő folyamat.”³²¹ 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 termé-

Ödön: Schleiermacher vallásfilozófiája. Békéscsaba, 1910. 31.p.

³¹⁶ V.ö. Szelényi: i.m. u.o.

³¹⁷ Wilhelm Loew: Das Grundproblem der Ethik Schleiermachers in seiner Beziehung zu Kants Ethik. Berlin, 1914. 2.p. Saját kiemelésem.

³¹⁸ Dénes Magda: A neohumanizmus és a német idealizmus pedagógiája. Tk. Bp. 1971. 105.p.

³¹⁹ Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév. 180-181.p. Saját kiemelésem.

³²⁰ Loew: i.m. 92.p.

³²¹ Fináczy: Nevelésméletek... 58.p.

szetté vált”.³²² Az etizálás végső célja, hogy a természet és az ész teljesen áthas-
sák egymást.

Fináczy Ernő szerint Schleiermacher etikájának hiányossága, hogy nem
normatív, „nincs értékelő alapelve”.³²³ *Meggyőződésünk szerint éppen abban
emelkedik kortársai fölé, hogy hangsúlyozza az etikai fejlődés természetes
meghatározottságát.*

Schleiermacher felismeri, hogy az ember alakulása, fejlődése a külső hatá-
sok és a belső önfejlődés (äussere Einwirkungen und inneres
Entwicklungsprinzip) együttműködésének eredője. Ezzel élesen elhatárolja ma-
gát 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 azál-
tal, 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 kiin-
dulópontjaként az „*antropológiai előfeltételek meghatározatlanságát*” fogadja
el. (die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen) Korának
kevésbé fejlett természettudománya indíthatta arra, hogy a kérdést pusztán logi-
kai 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.*”³²⁴

Mindebből az következik — hirdeti Schleiermacher —, hogy *olyan peda-
gógiát 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.”³²⁵ Ezt pedig úgy érheti el,
ha alapoz az ember — születése pillanatától megjelenő — öntevékenységre.

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

Az erkölcsi jó eszméje a német teológus-pedagógusnál viszont nem pusztá
formalitás csupán. Nem csak valami élettől elvonatkoztatott távoli etikai esz-
mény, 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, más-
részt pedig azt az „*állapotot*”, *amely számára a gyermeket nevelni kell.*

Itt érkeztünk el Schleiermacher elméletének egyik legértékesebb pontjá-
hoz, amely — *meggyőződésünk* — Schneller István pedagógiájára a legnagyobb
hatást gyakorolta.

³²² i.m. u.o.

³²³ i.m. u.o.

³²⁴ Schleiermacher: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermachers Pädagogische
Schriften. Dritte Auflage. Langensalza, 1902. 16.p. Saját kiemelésem.

³²⁵ i.m. 18.p.

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 társas-közösségeket* különböztet meg, mint az *állam*, az *egyház*, a *szabad társas érintkezés (a magánélet)*, végül a *tudás és a nyelv nemzeti közössége*.³²⁶ 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 társas-közösségek 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 szűk körű, 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 bestimmten Gesamtleben, für welches die Pädagogik gegeben wird, im einzelnen und grossen gerade ist.”)³²⁷ *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.”)³²⁸

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

³²⁶ Lásd: Dénes Magda: i.m. 109.p. és Schleiermacher: i.m. 29.p.

³²⁷ Schleiermacher: i.m. 27.p.

³²⁸ i.m. u.o.

végső erkölcsi jó eszméjének megfelelően alakítsuk, formáljuk.³²⁹ 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.”)³³⁰ Természetesen mindez nem mond ellent annak, hogy az ifjúság elsődleges kötelessége a már meglevő 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.”)³³¹ A 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.”)³³² 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.)³³³ Az erkölcstani alapok fontosságába vetett hit derül ki a nevelés fogalmának abból a meghatározásából is, melyet egyik előadásán jegyeztek fel hallgatói: *„A nevelés egy ön- és cél tudatos embernek tervszerű 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.”*³³⁴ „Nem az okos ember, hanem a jellem a lényeges” — folytatja Schneller. Az ilyen *vallás erkölcsi jellemmel rendelkező, kiszámítható személyiségű ember a szeretet je-*

³²⁹ V.ö. i.m. 30.p.

³³⁰ i.m. u.o.

³³¹ Schleiermacher: i.m. 36.p.

³³² i.m. 11.p.

³³³ Lásd: Schneller: Neveléstan. 1904/5. II. félév.

³³⁴ Schneller: i.m. 3-4.p.

gyében 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.³³⁵

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 szívta, rendszerébe integrálta mestere tanításait.

Schleiermacher felfogása szerint a vallás pszichológiai megközelítésben a *szemlélet és az érzelem* egysége.³³⁶ Egyfajta passzív állapot, amelyben egyesül a külső hatás befogadása (receptivitás) és annak a szubjektumra való vonatkoztatása, átélése. A vallásos érzelem Schleiermachernél magasrendű funkció, amely az érzelem 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.”³³⁷ A szubjektív tudatnak ez a legmagasabb funkciója *sohasem tévedhet, mert benne lét és tudat azonosult.*³³⁸

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 képze, hanem az Istenség *közvetlen tudata*, ahogyan megtaláljuk éppúgy önmagunkban, mint a világban.”³³⁹ *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?”³⁴⁰ Schleiermacher egyik legfontosabb alapelve, hogy Isten és a világ korrelatív, de nem azonos fogalmak: „Kein Gott, ohne Welt, so wie keine Welt ohne Gott.”³⁴¹

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:

³³⁵ V.ö. i.m. 73.p.

³³⁶ Lásd: Szelényi: i.m. 39.p.

³³⁷ Schleiermacher: Psychologie. 460.p. Közli: Szelényi: i.m. 46.p.

³³⁸ V.ö. Szelényi: i.m. 46.p.

³³⁹ Schleiermacher: Reden. 174.p. Idézi: Szelényi: i.m. 45.p.

³⁴⁰ Szelényi: i.m. 51.p.

³⁴¹ Schleiermacher: Dialektik. 432.p. Közli: Szelényi: i.m. 55.p.

„Első sorban a tiszta éniség gondolatában benne van a közösség: nevezük 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.”³⁴² 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 felekezeti 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 abszolútumhoz.”³⁴³ Vagy ahogyan másutt 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...*”³⁴⁴

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.³⁴⁵ A tanító egyház azt kívánja, hogy tagjai a vallás lényeges elemei helyett a róluk való absztrakciókat, tételeket, fogalmakat sajátítsák el.³⁴⁶ Az „igazi egyház” ezzel szemben más: ott létrejön a „vallásos emberek természetes és örök összeköttetése”.³⁴⁷ 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.³⁴⁸

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

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

³⁴² Schneller: Neveléstan. 1904/5. I. félév. 168.p. Saját kiemelésem.

³⁴³ Schneller: i.m. 169.p.

³⁴⁴ Schneller: Neveléstan 1904/5. II. félév. 70.p. Saját kiemelésem.

³⁴⁵ Lásd: Szelényi: i.m. 22.p.

³⁴⁶ V.ö. Szelényi: i.m. 22-23.p.

³⁴⁷ Szelényi: i.m. 22.p.

³⁴⁸ i.m. u.o.

pontokba gyűjthetjük:

1. A pedagógia etikai alapvetése. Ez az erkölcsstan viszont mentes a Kant-féle kategorikus imperatívusz 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.)³⁴⁹

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 betagolódnak egyén az ő felfogása szerint betölti az egyéniségének megfelelő helyet, s nem élezi ki osztályellentéteit.

6. Kortársak: vélt és valós szellemi hatások

A Schneller pedagógiájával foglalkozó szakírók gyakran hangoztatják, hogy gondolkodására — úgymond — hatott a pedagógiai perszonalizmus (az egyik reformpedagógiai irányzat) két német képviselőjének, *Erns Lindé*nek és *Hugo Gaudignak* a felfogása is.

Linde „Persönlichkeitspädagogik” című könyve 1897-ben jelent meg. A munkát Schneller is ismerte; ezt írta róla: „A személyiség pedagógiája Németországban különösen Linde harcias iratában (Persönlichkeitspädagogik) egyenesen szembehelyezkedik Herbarttal és iskolájával. Igyekeztem kifejezni nem egyszer, hogy igen sokat köszönünk Herbartnak, ami azonban nem tart vissza annak elismerésétől, hogy a személyiség pedagógiája nem lelheti otthonát Herbart otthonában.”³⁵⁰

A Herbarttól való elhatárolódás ezekből a sorokból is kitetszik, Schneller személyiségpedagógiája mégsem Linde tanait tükrözi. Ezt erősíti meg a Schneller-tanítvány *Imre Sándor* is. Egyik — 1904-ben írt — könyvében arra

³⁴⁹ Schleiermacher: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermachers Pädagogische Schriften. 26.p.

³⁵⁰ Schneller: Neveléstudományi munkák keletkezése. Magyar Paedagogia. 1915. 264.p.

hívja fel olvasói figyelmét, hogy — noha a nyelvi elszigeteltség a külföldi terjedésnek útját állta — az elsőség mindenképpen Schneller Istváné. Ő ugyanis már húsz év óta „hirdeti ezt az irányt”.³⁵¹

Ha Linde pedagógiáját nem is tekinthetjük úgy, mint a magyar pedagógus rendszerének közvetlen előzményét, vázlatos összehasonlításuk tanulságos lehet. *Dér Miklós* a következőképp vetette össze őket: 1. Amíg Schneller összefüggő pedagógiai rendszert alkot, addig Linde csak a nevelés egyes területeivel foglalkozik. 2. Schnellernél a személyiség a pedagógia központi fogalma, Lindénél valójában csak módszer. 3. Linde az érzelmek nevelését tartja a személyiséggé nevelés járható útjának, Schneller viszont olyan etizálódási folyamatként írja le ezt, amelyben az egyén átéli az emberiség történeti fejlődésének folyamatát.³⁵²

Hasonlóképp nem gyakorolhatott befolyást Schneller felfogásának alakulására a reformpedagógia másik nagy egyénisége, *Hugo Gaudig*. Kizártnak tartjuk ezt már csak kronológiai okokból is. Gaudig legjelentősebb művei közül az első („Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeiten” — „Az iskola az alakuló személyiség szolgálatában”) 1917-ben látott napvilágot.

Pedagógiája Schnellerével sok egyező vonást mutat. A személyiség az ő felfogásában „ideális én”, „megnemesített egyéniség”. Követeli, hogy a tanító legyen teljes értékű személyiség, munkája töltsen ki egész életét. A gyerek személyiségének alakításában az iskolán kívül részt vesznek még a különböző életközösségek, mint a szülői ház, az egyház, az állam és a kultúra.³⁵³

A valóban számos megegyező vonás késztette *Bódi Ferencet* arra, hogy tanulmányában a két pedagógia „mély egyezését”-ről írjon. Azt ugyan ő is elismeri, hogy Gaudignál — Schnellerrel ellentétben — „nincs szó külön a személyiségfejlődés elméleti ábrázolásáról”, mégis azt bizonygatja, hogy a magyar pedagógus átvett elemeket német kortársa elméletéből.³⁵⁴ Egyetértünk *Ravasz Jánossal*, aki hangsúlyozza, hogy ez kronológiai okokból lehetetlen.³⁵⁵

A szembeötlő párhuzamok és megegyezések ellenére tarthatatlannak véljük azt a megfogalmazást, miszerint Schneller István elmélete nem más, mint a „reformpedagógia tükröződése hazánkban”.³⁵⁶ Ez a pedagógia — úgymond — „idealista szemléletű” s ebből következően „spekulatív jellegű”, sőt „haladásellenes”, mivel „burzsoá osztályérdekeket képvisel”.

Talán már az eddigiekből is kitűnt, hogy ez nincs így. Schneller pedagógiája nem mechanikus tükröződése a nyugati reformpedagógiai áramlatoknak, egészen más alapokon nyugszik. Etikai alapvetése a klasszikus német filozófiával rokonítja, oldott vallásossága a protestáns életelv érvényesülését példázza,

³⁵¹ Imre Sándor: Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről. Bp., 1904. 178.p.

³⁵² Lásd: Dér Miklós: i.m. 44-49.p.

³⁵³ V.ö.: Ludwik Chmaj: Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában. Bp., 1969. 161-166.p.

³⁵⁴ Lásd: Bódi Ferenc: Schneller István személyiségpedagógiája és a német reformmozgalmak. Magyar Pedagógia, 1963. 209-232.p.

³⁵⁵ V.ö.: Dokumentumok a magyar nevelés történetéből (1849-1919). Szerkesztette: Kőte Sándor és Ravasz János. Tk., Bp., 1979. 269.p.

³⁵⁶ Bereczki Sándor - Komlósi Sándor - Nagy János: Neveléstörténet. Főiskolai tankönyv. Tk., Bp., 1985. 269.p. (7. kiadás)

szerepalközpontúsága — a krisztusi gondolatokon túl — olyan egyéniségnek hatását sejteti, mint Pestalozzi és Schleiermacher. Már utaltunk rá, hogy Schneller ismerte a reformpedagógia több képviselőjének munkásságát, mégsem azonosult tanaikkal, elvi különállását mindvégig megtartotta.

7. Személyiségpedagógia a tanárképzésben

Schneller István nemcsak pedagógiai elméletíró, teoretikus elme volt, hanem a gyakorlatban is figyelemre méltót alkotott. Professzori életútja során a személyiségpedagógia tanait a gyakorlatba is átültette. Mint egyetemi tanárt — később pedig mint a középiskolai tanárképző intézet igazgatóját — sokat foglalkoztatta a pedagógusképzés ügye.

Mint már láttuk, felfogása szerint az egyetem a *tisztán tudományos érdekeket szolgáló bűvárlatnak*, a tiszta Éniség szintjére emelkedett személyiségek munkálkodásának színhelye kell, hogy legyen. A szakképzésnek itt tehát nincs helye, s így a gyakorlati tanárképzés sem az egyetem feladata. Az elméleti tanárképzés viszont — a tudós elmék kiművelése útján — elválaszthatatlan az egyetemtől.

Tanulságos lehet számunkra annak vizsgálata, hogy Schneller milyen szervezeti keretek között képzelte el a középiskolai tanárok gyakorlati képzését, a pedagógusok nevelését. Mielőtt erre rátérnénk, fontosnak tartjuk annak a színgazdag összképnek a felvillantását, amely a tanárképzéssel kapcsolatos koncepciókból — és azok gyakorlatba való átültetéséből — alakult ki a múlt század végén. Enélkül Schneller szerepét nem tudnánk megfelelően értékelni.

7.1 A középiskolai tanárok képzése a múlt század utolsó harmadában

A középiskolák döntő többségének felekezeti fenntartása miatt Magyarországon a gimnáziumi tanárok képzése a XIX. század közepéig az egyházak hatáskörébe tartozott. A pesti egyetem bölcsész tudományi tanszékén már 1814-től kezdődően rendszeresen tartottak neveléstudományi tárgyú előadásokat, ezek hallgatása viszont hosszú ideig nem volt előfeltétele a középiskolai tanári pályának.³⁵⁷

Döntő változást ezen a téren az „Organisations-Entwurf” hozott, az a rendelet, melyet *Leo Thun*, osztrák közoktatásügyi miniszter 1849 őszén alkotott. Ezt hazánkra is kiterjesztették, így nálunk is kötelezővé tette a nyolcosztályos, érettségi vizsgával záruló gimnázium és reáliskola létesítését. Ugyanakkor elrendelte a *kinevezendő tanárok képesítő vizsgáját is*.³⁵⁸ Tanárvizsgáló bizottságot nálunk csak az 1862/63. tanévben állítottak fel, addig csak néhány külföldi

³⁵⁷ Lásd: Mészáros István: Az ELTE Bölcsészkar neveléstudományi tanszékének története 1814-1900 között. Magyar Pedagógia. 1980. 1.sz. 38-57.p.

³⁵⁸ V.ö. i.m.

városban — elsősorban Bécsben — vizsgázhattak a jelöltek.³⁵⁹

Jelentős változást hozott a pesti egyetem életében az 1851/52-es tanév. A *Leo Thun*-féle reform hatására ettől kezdve a bölcsészkar kiemelkedett addigi — a többi karra előkészítő — helyzetéből, s a másik három egyetemi fakultással egyenrangú karrá vált. Megszűntek az addigi kötöttségek, a hallgatók — a tan-szabadság jegyében — önmaguk határozhatták meg a választott tantárgyak sor-rendjét.³⁶⁰ Ez a gyakran *szabadosságba átcsapó szabadság* később több táma-dásra adott okot.

A gimnáziumi és reáliskolai tanárok képzését ekkor három intézménytípus segítette:

1. Német minta nyomán már a század ötvenes éveiben létesítettek a pesti egyetemen olyan *szemináriumokat*, ahol a szaktudományos kutatómunka mód-szereinek gyakorlása mellett a tanárképzés szempontjait is érvényesíteni kíván-ták. E kettős cél összeegyeztetése többnyire nem járt sikerrel, és — akárcsak német földön — a „tanári ügyesség” megszervezése háttérbe szorult a „tudós búvárlatba” való bevezetéssel szemben.³⁶¹

2. Új intézménytípust alkotott Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter 1848-ban. Tervezetet készített, melyben már akkor megfogalmazta, hogy „a tudós közép- és polgártanodák leendő tanárainak kiképzésére külön philologico-historai és mér- és természettani képezdek fognak az egyetem böl-csészkarra mellett felállítatni.”³⁶²

Második minisztersége idején a tervezet már valóra vált, és 1870. május 3-án jóváhagyta a „Középtanodai Tanárképző” (későbbi nevén Középkolai Tanárképző Intézet) szervezeti szabályzatát.³⁶³ A pesti egyetem *bölcsészettu-dományi 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 szaktanulmá-nyukban és annak *módszertani kezelésében* alaposan kiképezni, s őket tudomá-nyos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készségük, mind a tudományoknak módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek”.³⁶⁴

A tanárképző tehát a bölcsészkar mellett működő, de attól elvileg függet-len intézmény volt. A tanárjelölteket egyidejűleg ösztönözték a tudományos búvárkodásra és a szaktárgyak tanításával kapcsolatos módszertani ismeretek elsajátítására.

Az első években a tanárképző intézet keretei között öt szakosztály műkö-

³⁵⁹ Lásd: Felkai László: A budapesti gyakorlógimnázium munkája és a tanárképzés törté-nete a XIX. század második felében. In: Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából. Tk., Bp., 1983. 263-303.p.

³⁶⁰ Lásd Mészáros István imént idézett tanulmányát!

³⁶¹ Bővebben elemzi ezt a kérdést Kármán Mór: „A tanárképzés és az egyetemi oktatás” című munkájában. Eggenberger, Bp., 1895. 83-102.p.

³⁶² Közli: Felkai: I.m. 285.p.

³⁶³ V.ö.: Mészáros: fentebb idézett tanulmány.

³⁶⁴ „A pesti m.kir. Tudományegyetem Bölcsészeti Kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított Állami Tanárképezdének Szabályzata.” Megtalálható Kármán Mór: „A tanárképzés és az egyetemi oktatás” című könyvének függelékében. Eggenberger, Bp., 1895. 50.p.

dött, 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 hozták létre — ebben kiemelkedő szerepe volt a kor-szak kiváló pedagógus egyéniségének, *Kármán Mórnak*.³⁶⁵

E szabályzat szerint a pedagógiai szakosztály keretei között már nem a nevelés-oktatás általános alapelveivel ismerkedhettek meg a jelöltek — ezeket ugyanis a pedagógia egyetemi tanára előadásában már tárgyalta, s a hallgatók szemináriumi munkával már feldolgozták —, hanem a „*gymnasialis paedagogia*” *speciális kérdéseit tanulmányozták*. Így került sor a „középtanodák ismeretkörének paedagogiai szempontból való feldolgozására, s az abbeli iskolai életnek a jó nevelés, a helyes fegyelem követelményeinek megfelelő megszervezésére”.³⁶⁶

A szakosztály célja tehát kifejezetten a pedagógiai képességek és „ügyes-ségek” elsajátítása volt. Ennek érdekében tartották a fentebb jelzett tematikájú, *gyakorlati kérdéseket tárgyaló előadásokat*, s ezért szervezték meg a gyakorlati tanárképzés legjelentősebb vívmányát, a *gyakorlógimnáziumot*.

1873-ban a tanárképzőt újjászervezték. Az új szabályzat készítői egyrészt csökkentették a szakosztályok számát, másrészt nyomatékosan hangsúlyozták, hogy a tanárképzőben az oktatás „rendes, kötelezett tanterv alapján történjen”.³⁶⁷ E tanterv hatáskörét igyekeztek kiterjeszteni az egyetemi előadásokra és szemináriumokra is. Ezek közül jó néhányat kötelezővé tettek a tanárjelöltek számára. *A tanárképző intézet tehát megkísérelte, hogy az egyetemet felhasználja saját céljai eléréséhez*.

Kármán Mór is ehhez az irányzathoz csatlakozott, azt hangsúlyozván, hogy a bölcsészeti karnak „kötelességévé vált rendszeres tanfolyamait *a tanárképzés szükségleteinek megfelelően szervezni*”.³⁶⁸ 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 bölcsészkarának határozott elutasításába ütközött. Ugyanígy az egyetemi tanszabadság megsértésének minősítette ezt a kolozsvári egyetemi professzor, 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 intézeti tagság a jelölteknek az 1924. évi XXVII. törvénycikk életbe lépéséig *nem volt kötelező*.

3. Sokkal egyértelműbb sikereket könyvelhetett el a tanárjelöltek gyakorlati képzését segítő *gyakorlógimnázium*. Ez az intézmény a tanárképző pedagógiai szakosztályainak irányítása alatt állt, s így az egyetem pedagógia tanszékével nem volt semmilyen szervezeti kapcsolata. A gimnázium sajátos arculatának kialakításában kiemelkedő szerepet játszott *Kármán Mór*, aki az intézet tanára,

³⁶⁵ Lásd: „A nevelés-oktatástani szakosztály szervezeti szabályzat”. Kármán: I.m. Függelék.

³⁶⁶ Kármán: I.m. 81.p.

³⁶⁷ Lásd: Kármán: I.m. Függelék: 72.p.

³⁶⁸ Kármán Mór: A tanárképzés reformja. Magyar Tanügy, 1875. Megtalálható a fentebb idézett Kármán-mű függelékében is.

egyben az Országos Közoktatási Tanács jegyzője és 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 legnemesebb értelmében. Légkörét, az ott folyó munka stílusát érzéketlenül szemléltetik az egyik egykori tanárjelölt emlékező sorai: „Mit érezhetett ez a diák, mikor abból a barátságtalan iskolából, ahol a tanár és 'vigyázó' fölügyelete alatt két-két óráig mozdulatlanul kellett ülnie, hogy néha a görcs húza 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 nádpálca legfőlőbb csak a térképmutogatás ártatlan szerszáma. ...”³⁶⁹

A középiskolai tanárképzés jobbítására — a ma is közismert Kármán-féle koncepció mellett — más elképzelések is születtek. Ilyen volt a pesti egyetem pedagógia professzorának, *Lubrich Ágost*nak a felfogása, aki a tanárképzést két szakaszban kívánta megvalósítani.

Először a bölcsészettudományi kar keretei között, három éven keresztül a neveléstudomány egészéből hallgatnak *előadásokat* a tanárjelöltek. *Szeminárium munká* 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 meggyőződésemet még árnyéka sem zavarja a kételynek” — írja a pesti professzor egyik értekezésében.³⁷⁰

A mai olvasó számára különösnek tűnhet fel, hogy még a gyakorlóiskola eszméjét is védelmezni kellett kortársainak támadásai ellen. *Szamosi János*, az Országos Közoktatási Tanács tagja, gimnáziumi tanár, ekképpen sommázta ellenvéleményét: „A gyakorló iskolának az egyetemmel való összekötését kivitetlennek és az egyetem jellegével összeférhetetlennek tartom.”³⁷¹ Ő — mint még sokan mások — a „tapasztalt tanár oldala mellett” eltöltött *próbaévet* tartotta a gyakorlati tanárképzés legcélszerűbb segédeszközének. A próbaév nem kötődött gyakorlóiskolához, elvileg bármely középiskolában teljesíthették a jelöltek.

Lubrich Ágost elképzelése szerint a gyakorlóiskolának a neveléstudomány professzorának irányítása alatt kellene állnia — ez a legmarkánsabb eltérő mozzanat a Kármán-féle felfogással szemben. Kármán Mór — mint fentebb már láttuk — a tanárképző intézet pedagógiai szakosztálya alá rendelt gyakorlógimnáziumot kívánt. Sőt, a tanárképző befolyását igyekezett kiterjeszteni a bölcsészeti kar tanulmányi rendjére is: „Az egyetemi előadások helyes szervezetét mindenütt előfeltételül kellett venni annak, hogy másodsorban a tanárképezde

³⁶⁹ Simonyi Jenő emlékezése. In: Emlékkönyv Kármán Mór huszonöt éves tanári munkásságának ünnepére. Eggenberger, Bp., 1879. 81.p.

³⁷⁰ Lubrich Ágost: Válasz Szamosi János észrevételeire. Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye. 1872. 9. füzet. 545.p.

³⁷¹ Szamosi János: Még néhány szó a középtanodai tanárok paedagogiai kiképzésének kérdéséhez. Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye. 1872. 6. füzet. 331.p.

tulajdonképpen feladatát sikeresen teljesítse” — írta egyik jelentésében.³⁷²

Lubrich Ágost elképzelései nem váltak valóra, őt magát — elsősorban Kármán Mór részéről — egyre hevesebb támadások érték a korabeli sajtóban.³⁷³ Ugyanakkor a pesti egyetem bölcsészkarja is hevesen tiltakozott azon törekvések ellen, amelyek — a tanárképző felől kiindulva — megkísérelték befolyásolni az egyetemi előadások tematikáját és sorrendjét.

Lubrich és Kármán felfogásától eltérő koncepciót alakított ki Schneller István. A tanárképzésre vonatkozó felfogása és gyakorlati munkássága el nem hanyagolható összetevője a korszak pedagógiatörténeti összképének.

7.2. Schneller István pedagóguseszmeénye: a tiszta Éniség szintjére emelkedett tanár

A korábbiakban már láttuk, hogy Schneller teológiai tanár korától kezdve élénken foglalkozott a pedagógusképzés kérdéseivel. Érdeklődése a probléma iránt egyetemi tanárkodása idején sem csökkent.

A kolozsvári egyetemen, az 1905/06-os tanév első félévében tartott didaktikai tárgyú előadássorozatában részletesen foglalkozott a középiskolai tanárok kívánatos személyiségvonásaival is. Rendkívül fontos kritériumnak tartotta, hogy a pedagógus igazi személyiség legyen, s mint ilyen „helyezkedjék bele a kultúrunka egészébe”. Nem különítheti el magát egy szakmában”, a kultúra egészével kell foglalkoznia. Ez a követelmény egyenesen következik Schneller organisztikus társadalom-felfogásából: az „egyes” nem létezhet elszigetelten, meg kell találnia saját helyét, saját vezérlő „isteni célgondolatát” a társadalmi struktúra, a „történeti hatalmak” nagy egészében.

Természetesen nem minden tanár emelkedik a „tiszta Éniség” erkölcsi magaslatára, vannak olyanok, akik megrekednek az alsóbb fokozatokon. Az „érzéki Éniség” szintjén a pedagógus számára saját hivatása eszköz csupán. „Azon igyekeznek, hogy minél hamarabb lerázza magáról”, s lehetőleg minél több jövedelmező magántanítványra, „privátára” tegyen szert.

A „történeti Éniség” fokán a tanár mindenáron „önmagát akarja emelni”, tanítványait csak saját önös céljai eléréséhez használja föl. „Lelkiismeretesnek látszik, de csak azért, hogy kitűnjön, hogy szóljanak róla; szeretetet mutat, de csak azért, hogy beszéd tárgya legyen: felfelé a legalázatosabb, de csak azért, hogy elismerjék.”³⁷⁴ Külsőleg tehát altruizmust tett, belül azonban megmarad egoistának.

A „tiszta Éniség” álláspontjára emelkedett pedagógus ezzel szemben igazi etikus személyiség, s növendékeiben is a személyiség csíráit keresi. Rendelkezik a szeretet hatalmával, ennek segítségével képessé lesz arra, hogy „önmagából kilépve” mintegy „belehelyezkedjen” tanítványai lelkébe. Így tudja igazán megérteni őket, hiszen — ahogyan Schneller írja — csak „a szeretet erejében

³⁷² A Közoktatási Tanács véleményes jelentése a bölcsészeti karnak a tanárképzést illető javaslata tárgyában. Jegyezte Kármán Mór. É.n. Megtalálható a fentebb idézett Kármán-könyv függelékében.

³⁷³ E témáról bővebben ír Mészáros István már idézett tanulmányában. Magyar Pedagógia. 1980. 1.sz.

³⁷⁴ Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév. 67.p. Saját kiemelésem.

képes minden önösről ... lemondani, az elfoglalt társadalmi és szellemi magaslatról leszállni”.³⁷⁵ Csak így létesül kölcsönhatás tanár és növendék között.

A „tisztá Éniséggel” jellemezhető pedagógusnak be kell tehát tagolódnia a tágabb közösségi körökbe, a „történeti hatalmak” felsőbb organizációiba. Így az igazi pedagógusnak *jó hazafinak* kell lennie. A valódi hazaszeretet ott kezdődik, amikor az „élőlényként felfogott” nemzetállammal „érdekközösséget vállalunk”, azaz az állam etikai értékeivel, alkotmányával, törvényeivel, törekvéseivel mintegy bennünk is él. „Ez a szellemi közösség, a nemzetállam szellemében való élés a hazaszeretethez alapja” — hangoztatja Schneller.³⁷⁶

A dialektikus gondolkodás szép példája, ahogyan a 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 sanctificálása a létező állapotoknak, hanem a fejlődés törvényeire támaszkodva, a létező törvényeket elismerve, közreműködés a törvényes állapot előbbrevitelén a fejlődés szempontjából.”³⁷⁷

A nemzet után a következő közösség, „történeti hatalom”, melybe a jó pedagógusnak bele kell helyeznie magát, *az emberiség közössége, a „humanismus”*. Ez megóv bennünket a nemzeti egyoldalúságtól, attól, hogy „minden más nemzetről megfeledkezzünk”. Elkerüljük így azt, hogy saját nemzetünket „a világfejlődés és az egész világ központjának” tekintsük, s ezzel más népeket „eszközi álláspontra degradáljunk”. Csodálni magunkat a világ folyásától nem szabad – figyelmezteti hallgatóit Schneller –, s ha mi megkívánjuk azt, hogy a nemzetünk önállóságát elismerjék mások, a legnagyobb igazságtalanság volna más nemzeteknek ilyen irányú törekvéseit kicsinyelni, vagy el nem ismeri.”³⁷⁸ A kolozsvári professzor szavai a századelőn nemcsak tanári pályára készülő hallgatóságának szóltak: örökérvényű gondolatok ezek a népek egymás iránti türelméről, megértéséről.

Milyen szervezeti keretek között vélte megvalósíthatónak Schneller a középiskolai tanárok képzését? Változott-e koncepciója az évek folyamán?

„Az egyetemi tanulmányozás feladata” című, 1897-ben írt dolgozatában³⁷⁹ foglalkozott az *egyetemi szakszemináriumok* kérdésével. Az a professzor, aki egész életét a tudomány művelésére és tanítására szenteli, nem elégedhet 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 munkásság rejtelseibe. *E munka alapja a professzor személyiségében rejlő karizmatikus erő, és a személyes kölcsönhatás a tanár és a hallgatók között*. Az ilyen szemináriumok kizárólag a tudományos képzés szempontjait tarthatják szem előtt – hangozik Schneller véleménye –, *és nem kapcsolhatók össze a tanári pályára való gyakorlati-módszertani felkészítéssel*. Ezen a ponton homlokegyenest ellenkező nézetet

³⁷⁵ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Bevezetés. 34.p.

³⁷⁶ Schneller: Didaktika. 72.p.

³⁷⁷ Schneller: Didaktika. 72-73.p. Saját kiemelésem.

³⁷⁸ I. m. 75.p.

³⁷⁹ Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet.

vall, mint pesti tanártársa, Kármán Mór.

Meg kell említenünk még, hogy 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 pesti tanárképző – mint ahogyan azt az előzőekben már láttuk – kezdettől fogva önálló arculatú intézmény volt. Független célt tűzött maga elé: fel akarta készíteni a pedagógusjelölteket a rájuk váró teendők ellátására, gyakorlatias jellegű módszertani képzést nyújtott.

Az egyetemi szemináriumokat tehát Schneller kizárólag „tisztán” tudományos munkálkodásra kívánta igénybe venni. Ezekben kaphatott helyet a nevelés tudománya, a pedagógia is.

A tudományos búvárkodást felfogása szerint nem is annyira a hagyományos szemináriumok, hanem inkább a „*múzeumszerű dolgozó intézetek*”, a *tudományos szakintézetek segíthetnék elő*.³⁸⁰ 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, hol a történet képezné a sugárnak testét, az egyes szakok melléktermekben pedig e testre fűződő tagokat.”³⁸¹

Az egyes főbb szakokat tanító professzorok ezeken a szárnyakon kaphatnának külön intézeteket. Ebben egy nagyobb olvasó- és dolgozóterem mellett a tanár dolgozószobája helyezkedne el. A *pedagógiai „dolgozóintézet*”, terme a következőket tartalmazná: klasszikus pedagógiai szakírók munkái, pedagógia-történeti művek, magyar és külföldi tankönyvek (a magyar tankönyvek teljes gyűjteménye), jelesebb pedagógusok szobrai vagy legalább arcképei, kéziratjai, különböző korokból származó iskolák tervrajzai, modelljei, valamint taneszközügyűjtemény.³⁸² Az így kialakított intézetek az egyetem valamennyi hallgatója előtt nyitva lennének. A koncentrikus-sugaras elrendezés a megközelítés és a tájékozódást könnyítené.

A legfontosabb elméleti tanárképzés tehát maga az egyetemi munkásság a szaktudományos előadásokkal és az ilyen dolgozóintézetekben folyó elmélyült búvárkodással. Az egyetem elsőrendű feladata a tudományos igazság kutatása, ennek legfontosabb eszköze a *tanulmányozás* minden bürokratikus kötöttségétől 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*.”³⁸³ Az egyetemet ebben a munkájában vizsgákkal nem volna szabad zavarni – ezek csak megakasztják az önmunkálkodás koncentrációt igénylő folyamatát. A külön tanárképző intézet felállítása sem helyes – vélekedett Schneller 1906-ban –, mivel az hátráltatja az elmélyült kutatómunkát.³⁸⁴

³⁸⁰ Lásd „Az egyetemi tanulmányozás feladata” című írását a Paedagogiai dolgozatok első kötetében, valamint másik dolgozatát, mely „A tanárképzésről” címmel jelent meg a Magyar Paedagogiában! 1899. 419.p.

³⁸¹ Schneller: A tanárképzésről. Magyar Paedagogia. 1899. 419.p.

³⁸² Lásd „Az egyetemi tanulmányozás feladata” című munkáját! In: Paedagogiai dolgozatok I. kötet. 172-173.p.

³⁸³ Schneller: „A kolozsvári tanárképző intézet feladatáról.” 1906. Paedagogiai dolgozatok. III. kötet. Hornyánszky. Bp., 1910. 175.p. Saját kiemelésem.

vel az hátráltatja az elmélyült kutatómunkát.³⁸⁴

A pedagógia egyetemi tanárának *nem feladata*, hogy az oktatás és a nevelés mesterségének gyakorlatába bevezesse hallgatóit – hangzik Schneller véleménye. A professzor koncentráljon az elméleti kérdések szakszerű tárgyalására. Ugyanakkor elméletileg kidolgozhat egy olyan új középiskola-típust, amely elképzelésének a létező típusoknál jobban megfelel. (Később látjuk majd, hogy Schneller ezt az új típusú középiskolát nemcsak elméletileg alkotta, hanem a gyakorlatban is megvalósította Kolozsvárt az 1917/18-as tanévben.)

Hol történjen az egyetemi tanárjelöltek gyakorlati irányú kiképzése? *A mintaszerű középiskolákban szervezendő gyakorlati tanárképző intézetben* – hangoztatja ekkor még Schneller.

A gyakorlati tanárképző intézet (más szavakkal *középiskolai szeminárium* vagy *szeminárgimnázium*) jellemző vonásait először egy 1899-ben mondott dékáni beszédében fejtette ki részletesebben.³⁸⁵ 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 seminariumok” eszméje mellett.³⁸⁶ Schneller szerint az egyetemen folytatott elméleti jellegű tanulmányokból a középiskolai tanítás gyakorlatába az átmenetet a „meglevő középiskolákon működő kiváló igazgatók és kiváló szaktanárok” segítségével kellene biztosítani.³⁸⁷ E javaslat legfontosabb eleme, hogy a jelöltek gyakorlati tanítása olyan intézményben történjék, amelyhez 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 mások – által propagált *próbaévi* és a *mintaszerű középiskolákban létesítendő tanárképző között?*

A leglényegesebb eltérés a szervezettség fokában található. 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 – magas fokú szervezettséget mutat: „Az egyetemet teljesen végzett tanárjelölt ... az administratio terhei alól fölszabadított igazgató vagy prefectus studiorum, s az általuk igénybe vett segédek vezetése alatt, *legalább egy évet* tölt ily középiskolai seminariumon; *kezdetben hospital*, 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.”³⁸⁸ (A „theoreticum” a korabeli szóhasználatban a tanítás gyakorlatához kapcsolódó

³⁸⁴ V.ö.: I.m. 175.p.

³⁸⁵ Schneller: Az egyetemi tanulmányozás tárgyi feltételeiről. In: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. 329-352.p.

³⁸⁶ Lásd A gyakorlati tanárképzés című cikket! Országos középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. 1902-1903. 487-488.p.

³⁸⁷ Imre Sándor: A középiskolai tanárok előkészítése a gyakorlati életre. Magyar Paedagogia. 1904. Különlenyomat: 39.p. Az előbb említett kolozsvári felterjesztés megszervezésében Imre Sándor is részt vett.

³⁸⁸ Schneller: Az egyetemi tanulmányozás tárgyi feltételeiről. In: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. 351.p. Saját kiemelésem.

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) magán tanáraink volnának elsősorban hivatva az elmélet és a gyakorlat között létező űrt elméleti alapon, gyakorlati módon áthidalni, s így a középiskolai tanárképzést vezetni,”³⁸⁹

7.3. A középiskolai tanárképző élén

Schneller 1906-ban írta ezeket a sorokat, abból az alkalomból, hogy kinevezték a kolozsvári középiskolai tanárképző intézet igazgatójának. Látható, hogy itt még teljes odaadással sürgette az egyetemtől független középiskolai gyakorlati tanárképző intézet létrehozását. Felfogása ezen a téren később megváltozott. Tudomásul kellett vennie, hogy *ez a német mintájú intézménytípus Magyarországon* – feltehetően a kollégák és a közoktatásügyi kormányzat ellenkezése miatt – *nem honosítható meg*.

Sikerült viszont – ha csak rövid időre is – átültetnie magyar talajba a szintén német eredetű úgynevezett *reform-középiskolát*.

Olyan iskola ez, amelyben a demokrácia eszméje alapján az „egyéni energiák”, egyéni képességek teljes mértékben kibontakozhatnak. A reform-középiskola a furkáció, az elágaztatás révén biztosítja a „tehetség, az arravalóság és hajlam szerinti választást”.³⁹⁰

Schneller a századelőn tért hódító „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.³⁹¹ 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 *reáliskolai* képzési irány mellett így lehetőséget kívánt teremteni a kettő között elhelyezkedő *reálgimnáziumi* szakirány kibontására is.

A reform-középiskola szerkezetét a következő ábra szemlélteti:

³⁸⁹ Schneller: a kolozsvári tanárképző intézet feladatáról. In: Paedagogiai dolgozatok. III. kötet. 184.p.

³⁹⁰ Schneller: Beszámoló... és Javaslat.... Stief, Kolozsvár, 1918. 25.p.

³⁹¹ Javaslat... 46.p.

A.) Alsófokú középiskola	
három évfolyammal	
Az általános műveltség elemei szerint	
I. <i>realistikus irányban</i>	II. <i>humanistikus irányban</i>
a francia nyelvvel	a latin nyelvvel
<i>alreál</i>	<i>algimnázium</i>
B.) Felsőfokú középiskola	
három évfolyammal	
Az általános műveltség elemeinek kifejtésével	
I. <i>realisztikus irányban</i>	II. <i>humanisztikus irányban</i>
angol vagy latin	francia vagy görög
nyelvvel	nyelvvel
<i>főreál főreálgimnázium</i>	<i>főreálgimnázium főgimnázium</i>

392

A fenti ábrából kitűnik, hogy Schneller az elágaztatást a nyelvi képzés mentén kívánta megoldani, lényeges különbség a matematika és a természettudományos tárgyak óraszámában egyik irányban sem volt.

A középiskola elé kétéves előkészítőt (progimnáziumot) helyezett, s a képzést ugyancsak kétesztendős liceális tagozaton folytatta volna. Ez utóbbi segítségével az elmélyült kutatómunkára, az egyetemi továbbtanulásra akarta felkészíteni a reformiskolát végzett növendékeket. Mivel Schneller tízéves középiskoláját hároméves elemire kívánta alapozni, a liceumot végzett fiatalok tizenkilenc esztendős korukban kerültek volna egyetemre. Ennek képzési idejét az addigi négy helyett három esztendőre csökkentette tervezetében.

A reform-középiskola tanterve szerint minden évfolyam központi tárgy (heti négy órával) a *történelem*. Mint már láttuk *Schneller* pedagógiájának alapvető vonása a tanítás anyagába való érzelmi színezetű beleélés fontosságának kiemelése. Úgy látja, hogy a középiskolai tárgyak „lelke”, „tartalma”, „anyaga” a „humanum a maga léte és fejlődése szerint”. A humanum, az emberség kultúrkincsét viszont léte és fejlődése szerint az egyetemes történelem prezentálja. „Az egyetemes történet ezért is a középiskolának központi tantárgya.”³⁹²

Vagy amint azt egy – még 1905-ben közzétett – korábbi tanulmányában írja: „A középiskolának ... midőn általános igaz műveltséget kíván adni – főtantárgya, sőt állítom *egyedüli* tantárgya a történet. Igenis egyedüli tantárgya, mivel a többi ott előforduló tantárgyak, akár ismeretet, akár ügyességet szerzők, mind a történelemnek alárendelhetők, azaz *történetivé* teendők. ... A tudományos paedagógiának követelménye értelmében a *koncentráció* elvét nem csak szóval hirdeti, hanem tényleg érvényesíti is. Csak egyetlen tantárgya van a középiskolának: ezt az egyet világosítják meg a különböző tanárok a különböző oldalokról. Minden egyes előadásnak központi irányítója a történeti óra. Az összes tanárok a történet előadóját nézik, s egymás közt a történetet illusztráló

³⁹² Schneller ábrája nyomán. Javaslat... 46.p.

³⁹³ Beszámoló és *Javaslat*. 49. o.

tananyagot osztják fel. Nincs itt helye szaktanári kedvtelésnek, túltengésnek.”³⁹⁴

Schnellernek ez, a történelmet piederasztálra emelő, a történeti feldolgozás szempontját módszertani szervező elvvé avató felfogása nem maradt visszhang nélkül. Iskolakoncepciójának kritikus *Kiss Albin* (1918) ezekkel a szavakkal utasítja el a történelem középpontba helyezését: „Ha a történelemnek mint tudománynak, mindmáig nincs kiforrott bölcséleti alaprendszere; ha eddig a maga különleges birodalmának a határai között sem tudott koncentrációt teremteni; miként szolgálhatna oly kedvezményrel a heterogén tudományoknak, amelyet ma is keservesen nélkülöz?”³⁹⁵ De *Schneller* pedagógiájának kivételesen mély beleérző képességről tanúskodó elemzője, *Tettamanti Béla* (1932) sem tudott azonosulni e felfogással.³⁹⁶ A *schnelleri* tantervelméletet és iskolakoncepciót évtizedekkel később rekonstruáló *Ravasz János* (1984) is kivihetetlen túlzásnak tartja a kolozsvári professzor ideáját.³⁹⁷

Való igaz: *Schneller* rendkívül sarkítottan fogalmaz előbb említett munkáiban. (Ez a fajta szónoki hevületből fakadó szélsőség nem volt tőle idegen: ezt tanúsítják cikkei és hallgatók lejegyzésében fennmaradt egyetemi előadásai.) Mégis úgy tűnik, elgondolása logikusan épül nevelésfilozófiájára: ha a tanuló társadalomba illesztését, szocializálását a történeti hatalmak végzik, ha az egyéni erkölcsi fejlődés egyik átugorhatatlan stációja a „történeti Éniség”, akkor a történetiség elvének kivételezett szerepet kell biztosítani az oktatásban is. Márkás rendező elvet, szilárd koncentrációs bázist kívánt – s ezt a történelemben vélte megtalálni.

Noha *Schneller* a reform-középiszkolára vonatkozó javaslatát már 1905-ben közzétette³⁹⁸, később tovább finomította³⁹⁹, álma 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 esztendeig a régi gyakorlat szerint folyt az oktatás.

Kolozsvár város igényeivel is találkozott ez az új iskola. A három felekezeti főgimnázium mellett a városnak reáliskolára volt szüksége. *Schneller* reform-középiszkolájának egyik tagozata ezt is felkínálta. Ugyanakkor *a gyakorló középiskola funkcióját is ellátta ez az intézet*: a gyakorló tanárjelöltek mindhárom középiskola-típust megtalálhatták benne egy helyen.⁴⁰⁰

Ha beletekintünk az új gyakorlóiskola szervezeti szabályzatába, melyet *Schneller* 1917 júniusában terjesztett fel *Zichy János* vallás- és közoktatásügyi

³⁹⁴ Schneller István: A középiskolai reformról. Magyar Paedagogia, 1905. 460. o.

³⁹⁵ Kiss Albin: Schneller reformiskolája. Magyar Középiskola, 1918. 282. o.

³⁹⁶ Tettamanti Béla: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere. Szeged, 1932.

³⁹⁷ Ravasz János: Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései. Válogatott írások. Bp., Országos Pedagógiai Intézet, 1984. 17. o. (A Tantervelmélet Forrásai, 4. kötet.)

³⁹⁸ Schneller: A középiskolai reformról. Magyar Paedagogia. 1905., illetve Paedagogiai dolgozatok, III. kötet.

³⁹⁹ Lásd: Schneller: A Kolozsvárt felállítandó állami középiskoláról. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1912. 34-35. szám, 761-776.p. és Javaslat... 1918.

⁴⁰⁰ Schneller középiskoláját és tantervelméleti törekvéseit elemzi Ravasz János tanulmányában: „Schneller István és Imre Sándor tantervelméleti törekvései. A tantervelmélet forrásai” című sorozat 4. kötete, OPI, 1984.

miniszternek, megbizonyosodhatunk arról, hogy ennek a gyakorlóiskolának az alapvető funkciója végső 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 – mint láttuk – az iskola vezetésében döntő szerepet játszana az egyetem pedagógiaprofesszora.)

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 *Tanárképzőnek igazgatója*” – olvashatjuk Schneller szabályzat-tervezetében.⁴⁰¹ Ő azonban a reform-középiskola 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 rendszeresen látogatták óráikat. A jelöltek „tudományos értekezést” készítettek – feltehetően valamely, a tanítással szorosan összefüggő kérdéskörből –, ezt szintén a tanárképző tanárai bírálták. Az úgynevezett „próbatanítás”-okat félévente kétszer írásban is ki kellett dolgozniuk. A próbatanítások után a tanárképző intézet tanára a középiskola szakvezető tanárával *közösen* alakította ki a jelöltre vonatkozó véleményét.

A *Schneller-féle reform-középiskolában* igen nehéz körülmények között kezdődött el az oktatás. A háborús viszonyok miatt megoldatlan maradt az iskola végleges elhelyezésének kérdése. (*Rigler Gusztáv* rektor jóvoltából átmenetileg az egyetem közegészségtani intézetének termét kapták meg a délelőtti órákra.)

Az iskola főigazgatója maga a koncepció kimunkálója, *Schneller István* lett, aki – mint ismeretes – a tanárképző intézet igazgatója és az egyetem pedagógia tanszékének professzora is volt egyben. Az igazgató állás betöltésére *Kőrös Györgyöt*, a Dédi Állami Főgimnázium igazgatóját helyezték át Kolozsvárra. Egyúttal ő tanította a magyar nyelvet és irodalmat is. A matematikát és a fizikát *Batta István* (az egyetem későbbi magántanára), a német nyelvet *Schmidt Henrik*, egyetemi tanár, a földrajzot és természetrajzot *Gelei József* egyetemi tanár, az éneket *Szabó Géza* tanító oktatta. A vallásoktatást az egyes felekezetek hitoktatói végezték. Tornát nem tanítottak. Az iskolaorvosi teendőket maga az egyetem rektora, a közegészségtani intézet igazgatója, *Rigler Gusztáv* látta el, s egyben az egészségügy tárgyat is tanította. Miután az intézet egyúttal a gyakorló középiskola funkcióját is betöltötte, tanárjelöltként *Weress Margit*, végzett magyar-német szakos középiskolai tanár is itt dolgozott.

Nem volt könnyű dolga a tanári karnak a tanulók beiskolázásával sem. Szeptember végére 36 fiúból verbuválódott össze az osztály, akik tudásszintjüket tekintve a legnagyobb változatosságot mutatták. Sokuk fizikuma igen gyengének

⁴⁰¹ Schneller: A Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917-18. évi beszámolója. Újonnan megjelent A tantervelmélet forrásai című sorozat 4. kötetében.

bizonyult, ez azután gyakori betegségekhez, hiányzásokhoz vezetett. A rektoriskolaorvos, *Rigler Gusztáv* mindent megtett a gyerekek egészségéért, a fenyegető járványok elhárításáért. Mint a gyermektanulmányozási mozgalom híve alapos megfigyeléseket és antropometriai méréseket végzett. Az erről szóló beszámoló szomorú képet nyújt a háborús viszonyok miatt legyengült szervezetű gyerekek ingatag egészségi állapotáról.

Tanulmányosak az egyes tanárok beszámolói az 1917–18-as tanévben végzett munkáról. (Ekkor még a leánygimnáziumi tanterv volt érvényben!) Ezekből kitűnik, hogy *Schneller* elképzeléseit a gyakorlatban mennyire lehetett realizálni, illetve miben szorult korrekcióra, kiegészítésre. Az inspiráló eszmék, gondolatok és a gyakorlati tapasztalatok kölcsönhatása révén mindenesetre elindult egy olyan fejlődési folyamat, amely már az első esztendő végén biztató eredményekkel kecsegtetett.

Meg kell említeni még egy érdekes fejleményt. Az iskola első osztályában *történelmet még nem tanítottak*, de a beszámolók között szerepel egy „Történelem” című fejezet. Ahogyan erre *Ravasz János* tanulmányában rámutat, az itt kifejtettek lényegesen eltérnek *Schneller* korábbi történelemfelfogásától. A történelmet gazdaságra és politikára redukálja, szót sem ejt minden egyéb tantárgyat átható, központi koncentrációs szerepéről. Nyitott kérdés, hogy ezt a fejezetet *Schneller* írta-e – ha igen, álláspontja jelentősen átformálódott. Ha pedig nem, akkor minden bizonnyal „együttműködött a kísérleti iskolában olyan emberekkel, akik az ő álláspontját nem osztották, de befolyásolhatták”.⁴⁰² Akárhogyan is történt, azt bizonyítja, hogy elméleti koncepcióját nem kezelte megmásíthatatlan dogmaként: elfogadta a jobbító szándékú javaslatokat, a gyakorlati tapasztalatok elméletet frissítő hozadékát.

Kétségtelen tény, hogy a gyakorlóiskolaként működő reformiskola fennállásának két esztendeje alatt tartalmas együttműködés alakult ki az egyetem, a tanárképző intézet és a középiskola között. A város román megszállása, az egyetem erőszakos elvétele után az iskola tiszavirág életének is vége szakadt. A *Ferenc József Tudományegyetem* – mint már említettük – előbb Budára menekült, majd 1921 őszén Szegeden lelt otthonra. A reformiskola viszont már nem született többé újjá.

Schneller igazgatósága alatt – ezt a fenti kiragadott elemek is alátámasztják – tartalmas, élő kapcsolatnak kellett lennie az egyetem mellett működő tanárképző intézet és a gyakorlóiskola között. A reformiskola kétesztendő tiszavirág élete miatt örökre titok marad, hogy ha tovább működik, beváltotta volna-e a hozzá fűzött reményeket.

7.4. Egyetemtörténeti epizód: a kolozsvári „fantom egyetem”

Rövid kitérőként vizsgáljuk meg egy sajátos egyetemtörténeti képződmény, a kolozsvári magyar „fantom egyetem” létrejöttének körülményeit, s ezzel párhuzamosan a Budapestre „repatriált” egyetem hanyattatásait. Mint már

⁴⁰² Ravasz János: i. m. 18. o.

láttuk, a kolozsvári egyetem és a vele párhuzamosan működő középiskolai tanárképző intézet (melynek igazgatói tisztjét Schneller István töltötte be 1906 és 1919 között) fejlődése töretlen volt egészen az első világháború kitöréséig. A háborús évek visszaesése után (a források 3661 hadba vonult diákot tartanak számon), az 1918/19-es tanévre 2570 hallgató iratkozott az egyetemre, de ebből csak 56 tanárképzős akadt. A munkát a megváltozott politikai körülmények jelentős mértékben hátráltatták. A román csapatok 1918. december 24-én bevonultak Kolozsvárra. Az egyetemi tanárok a megszállást ideiglenesnek tekintették, és megtagadták a román állampolgársághoz szükséges eskü letételét.⁴⁰³ Az oktatás 1919. május 12-én végleg megszűnt a magyar egyetemen és a Tanárképző Intézetben.

A tanárok jelentős részének el kellett hagynia a várost, és 1920 áprilisától Budán folytatták a munkát. Ideiglenes otthont a *Gyertyánffy*-féle Pedagógium biztosított számukra. Elhelyezkedésükről így számol be levelében Schneller István prorektor, melyet az otthon maradt *Kolosváry Bálint* rektornak, a jogbölcsélet professzorának írt 1920. május 18-án: „A legegyszerűbbnek tűnt fél kezdettől fogva az, hogy Budán folytatjuk professzori működésünket. Itt vannak intézetek, taneszközök, amelyek némi jóakarattal felhasználhatók... A Pedagógium a legnagyobb készséggel felajánlotta összes termeit heti 160 órában, nem különben használatra igen szép és gazdag gyűjteményeit.”⁴⁰⁴ A hátramaradottak — *Kolosváry Bálint* rektorral az élen — vitatták a budai ideiglenes elhelyezés létjogosultságát. A trianoni békeszerződés előtt még bíztak abban, hogy az egyetem eredeti székhelyén folytathatják az oktatást. A fővárosba költözöttek viszont — akiknek névsorában ott találjuk többek között *dr. Gombocz Zoltán*, a magyar nyelvészet, *dr. Issekutz Béla*, a gyógyszertan, *dr. Cholnoky Jenő*, a földrajz, *dr. Riesz Frigyes*, a felső mennyiségtan, *dr. Szádeczky Lajos*, a magyar történelem professzorának nevét — reálisabban ítélték meg a politikai helyzetet. Céljuk — a felettes szervekkel egyetértésben — a jogfolytonosság fenntartása mellett az volt, hogy együtt tartsák a Kolozsvárt elhagyni kényszerült tanárokat. Schneller István így próbálta meggyőzni barátját ugyanebben a levelében érvei igazságáról: „További okunk a tanító működés felvételére és így a szervezkedésre az volt: meg akartuk akadályozni a Kolozsvárról száműzött testület szétszűllését. A pozsonyi orvostanárok — amint mint száműzöttek Budapestre érkeztek, azonnal a városnál kerestek alkalmazást; s találtak a különböző városi kórházakban és a megfelelő hivatalokban is állást. *Tóth Lajos* (válás- és közoktatásügyi miniszter) erélye akadályozta meg őket helyük elfoglalásában. Ha ez nem történik meg, úgy a Kolozsvári egyetem nem csak épületeit, hanem tanárait könnyen elveszthette volna.”⁴⁰⁵

A Budapestre átköltözött kolozsvári tanárok helyzete azonban nem volt könnyű. Az „ingyen repatriálás” — az elnevezéssel ellentétben — sokba került, mintegy 40-45 ezer koronát emésztett föl. Hozzájárult ehhez a lakáshelyzet

⁴⁰³ Vö.: Erdély története. Akadémiai Kiadó, Bp. 1986. III. kötet, 1745. o. A katonai, gazdasági és társadalmi helyzetről értekezik Raffay Ernő: Erdély 1918-1919-ben c. műve. Magvető Kiadó, Bp., 1987.

⁴⁰⁴ Schneller István 1920. május 18-án kelt levele *Kolosváry Bálint*hoz. Csongrád megyei Levéltár, VIII/1. fond 2. doboz XVIII-1919/20.

⁴⁰⁵ Idézett levél.

megoldatlansága. Egy későbbi Schneller-levél részlete jól tükrözi ezt a fonák helyzetet: „A lakások dolgában sincs privilégiumunk. Én nékem van a Paedagogiumban egy diákszobám egy vasággal — minden kényelem, könyvtár nélkül. Nőm, leányom és Károly fiam a meg nem telt internátusban kapott két kis szobát. Számkivetésben élünk... Másnemű a kolozsvári —, másnemű a mi szenvedésünk.”⁴⁰⁶

Az egyetemi oktatás Budapesten folytatódott egészen 1921 nyaráig. Ez év őszén pedig — a vallás— és közoktatásügyi miniszter által beterjesztett és törvényerőre emelt XXV/1921. sz. törvénycikk alapján — Szegedre költözött az egyetem.⁴⁰⁷

Az átköltözés előkészítése során más lehetőség is fölmerült: Debrecen városának polgárai is kinyilvánították készségüket az egyetem fogadására. A végleges döntés mégis Szegedet részesítette előnyben.

7.4.1. *Meghiúsult kísérlet*

Kolozsvárt tehát még mindig jelentős számban maradtak egyetemi tanárok. Közöttük *dr. Márki Sándor*, a történelem, *dr. Gerevich Gusztáv*, a gyermekgyógyászat, *dr. Bartók György*, a filozófia és *dr. Jancsó Miklós*, a belgyógyászat professzora — hogy csak az ismertebbeket említsük.

Ők még bíztak egy — a magyar egyetem szempontjából kedvező — fordulatban. Az 1919/20-as tanévben oktatás nem volt ugyan, de az egyetemi tanács — általában a professzorok magánlakásán — megtartotta üléseit. (Erre a román parancsnokság által bevezetett gyülekezési tilalom miatt volt szükség.)⁴⁰⁸ Közben, 1920. február elsején ünnepélyes keretek között felavatták az új román oktatási nyelvű egyetemet.

Miért volt hát szükség a magyar „fantom egyetem” igazgatási szervének rendszeres üléseire? Ennek okát az ülésekkel együtt járó külsőségek közösség-összetartó erejében kereshetjük.

Kolosváryék kapcsolata a magyar közoktatásügyi kormányzattal időközben egy időre szinte teljesen megszakadt. Felterjesztéseire a miniszter válaszai nem érkeztek meg. Az 1919/20-as tanévről szóló rektori jelentésében így szólt erről: „Ami a magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal való érintkezés kérdését illeti: legjobb igyekezetem mellett sem számolhatok be sok eredményről. Amennyiben érintkezés volt, azt is inkább egyes Budapestre távozott kartársaink közvetítették, s többek közt a ránk nézve legfontosabb kérdés, egyetemünk ideiglenes budapesti működtetése is magánlevelek útján tisztázódott.”⁴⁰⁹

Haller István miniszter csak egy 1920. május elsején kelt leiratában értesítette a rektort arról, hogy a Kolozsvári Egyetem — ideiglenesen — Budapesten folytatja működését. Egyben a fővárosba hívta a Kolozsvárt maradt professzo-

⁴⁰⁶ Schneller levele Kolosváry Bálinthoz. Bp. 1920. aug. 11. Fentebb jelölt fond.

⁴⁰⁷ Lásd: Erdély magyar egyeteme. 335. o.

⁴⁰⁸ Lásd: Erdély története. III. kötet. 1720. o.

⁴⁰⁹ Kolosváry Bálint rektori beszámolója az 1919/20-as tanévről. Cs. M. L. VIII/1/2. V-1920/21.

rokat. Ők azonban helyükön maradtak, s ezzel egy időre jogi státusuk is bizonytalanná vált — a magyar közoktatásügyi kormányzat nyugdíjazásukat fontolgatta.

A Szamos parti városban eközben új terv született. *Réz Mihály*, a jogi kar dékánhelyettese már az 1920. április 17-i tanácsülésen felvetette egy magyar oktatási nyelvű *felekezetközi egyetem* megteremtésének gondolatát. Ehhez a Kolozsváron tartózkodó amerikai és angol egyházi missziók támogatását kívánták megnyerni.⁴¹⁰ A jogi alap az erdélyi magyar autonóm egyházak iskolafenntartási joga volt, melyet az 1645. évi linzi és az 1648. évi münsteri béke nemzetközi szerződésekkel biztosított. A felekezeti főiskolai fakultások 1872-ben — az állami egyetem megnyitásával párhuzamosan — megszűntek. Az „elejtett fonal felvétele” — az elképzelések szerint — lehetőséget biztosított volna egy felekezetközivé terebélyesedett autonóm magyar egyetem létrehozásához. A felállítandó egyetemre a következő karokat tervezték: a) katolikus teológia, b) református teológia, c) jog- és államtudomány, d) orvostudomány, e) bölcsészet-, nyelv- és történettudomány, f) matematika és természettudomány, g) közgazdasági kar.

A három erdélyi magyar egyház püspöke június 21-én, a felekezetek közös tanácsának ülésén elfogadott határozat értelmében bejelentette a román közoktatási miniszternek az egyetem megnyitására vonatkozó szándékát. A tervezet készítői biztosították a hatóságokat arról, hogy lépésüket nem szánják politikai demonstrációnak: „Mély sajnálattal töltene el és inteniönk teljes félreismerésére mutatna, ha bejelentésünk a román államhatalom elleni tüntetésnek, a királyi kormány negligálásának minősítették.”⁴¹¹ A válasz egy darabig késlekedett, majd — hosszas viták után — a román kormányzat elutasította a tervezetet.

7.4.2. A Tanárképző szerepe

Az autonóm felekezetközi egyetem tervét a Budapestre került kolozsvári professzorok — Schneller István prorektoral az élen — messzemenően támogatták. Ez derül ki az egyetemi tanács június végén hozott határozatából is: „...mi, a kolozsvári m. kir. Ferencz József Tudomány Egyetemnek ... Budapesten ideiglenesen szervezett Kolozsvári Egyetemen működő tanárai a magunk részéről is osztjuk Kolozsvárt maradt Collegáink óhajait s a Nagyméltóságú közoktatásügyi Minisztériumot arra kérjük, hogy Collegáink szerzett összes jogait épségben hagyja, hogy ők maguk a kolozsvári m. kir. Ferencz József Tudomány Egyetem tanári statusában megmaradjanak s e célból további rendelkezésig szabadságoltassanak.”⁴¹²

Az egyetemalapítási kísérlet sikeres kifejlése egyben azt eredményezhette volna, hogy a *pesti kollégák lemondanak a Szegedre költözésről*. Schneller Ist-

⁴¹⁰ Lásd: idézett rektori beszámoló és Márki Sándor: A m. kir. Ferencz József Tudományegyetem története. 1872-1922. Szeged, 1922. 135-138. o.

⁴¹¹ Az erdélyi püspökök kiegészítő irata a román kultuszminiszterhez. Cs. M. L. VIII/1/2. LXXVI-1919/20.

⁴¹² Schneller István memoranduma. Fentebb jelölt fond: 196-1920.

ván ezt írta Kolosváry Bálintnak: „Midőn mi a törekvéseket méltányolva üdvözöltük, igen természetesen nem mondhattuk azt, sőt arra nem is gondolhattunk, hogy Titeket felhívjunk. Ezért is kénytelenek voltunk Szegedre való lemenetelünkről lemondani. Itt Budapesten a pozsonyiakkal kooperálva úgy a hogy színvonalasan működhetünk mint kolozsvári tudomány egyetem: de Szegeden nélkületek nem működhetünk...”⁴¹³

Miután a felállítandó egyetem ügye holtpontra jutott, az erdélyi magyar egyházak tanácsa elhatározta a *Kolosvári Református Teológiai Fakultás Tanárképző Intézetének* újjászervezését. Ez az intézet eredetileg még 1894-ben nyitotta meg kapuit, és egy év múlva hallgatói jogot szereztek arra, hogy heti tíz órát hallgathassanak az egyetemen.⁴¹⁴ Az 1919/20-as tanévben már ez a tanárképző sem működött. Újjászervezve 1920. október 3-án nyílt meg. A Tanárképző Intézet és a Tanárvizsgáló Bizottság elnöke dr. Márki Sándor történészprofesszor, helyettese pedig dr. Bartók György, a filozófia tanára lett. Az előadások október 18-án vették kezdetüket. „Egyetemünk 1919/20. tanévi történetéhez a ref. teológiai tanárképző azért fűződik szorosán hozzá — olvashatjuk Kolosváry Bálint rektori beszámolójában —, mert végeredményben szintén egyetemi tanácsunk ama törekvésének képezi eredményét, hogy a magyar és egyetemi niveauun álló felsőoktatás egy évi kényszer szünet után feladatai teljesítésének lehetőségéhez — legalább részben — ismét hozzájusson.”⁴¹⁵

Az oktatás két karon, a bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi, valamint a matematikai és természettudományi fakultáson kezdődött meg. Sikerült jórészt megnyerni azokat a tanárokat, akik a felekezeti közti egyetem munkájában is részt vállaltak volna. A működéshez szükséges anyagiakat közadakozás révén gyűjtötték össze. Az első félév kinyomtatott tanrendjét (!) Kolosváry Bálint felküldte Schnellernek Pestre, közbenjárását kérve a kultuszminiszternél: „Mindenesetre kérlek Kedves Barátom, eszközölj ki részünkre valamelyes választ, vagy értesítést, hogy a vállalkozás erkölcsi támasza a magyar állam részéről ne hiányozzék. Existenciánk elismerésének kiküzdése így is elég nehéz feladat számunkra itt... A tanárképzőnél és teológiánál munkát vállalt professzorok megtették ezt az ideiglenes jellegű lépésüket bízva abban, hogy a Ferencz József egyetem végleges elhelyezkedéséig csakugyan szabadságolt állapotúaknak tekintetnek.”⁴¹⁶ Válasz: a magyar kultuszminisztérium a Tanárképző Intézet okleveleit abban az esetben ismeri el, ha a) a vizsgák megfelelnek a korábban lefektetett előírásoknak, b) a tanulmányi idő az anyaországgal azonos, és c) ha a Magyarországon elhelyezkedni szándékozók oklevelüket magyar hatóságokkal érvényesítették.⁴¹⁷

⁴¹³ Schneller István 1920. augusztus 11-én kelt levele Kolosváry Bálinthoz. LXXXIX-1920/21.

⁴¹⁴ Lásd: Márki: i. m. 57-58. o.

⁴¹⁵ Idézett rektori beszámoló.

⁴¹⁶ Kolosváry Bálint 1920. október 27-én kelt levele Schneller Istvánhoz. Fentebb jelölt fond: VII-1920/21.

⁴¹⁷ Rektori átirat, XVI-1920/21.

7.4.3. Tanárképző vagy egyetem?

Lapozzuk most fel a Schneller Istvánhoz eljuttatott tanrendet! Már első pillantásra szembeötlő, hogy az előadások száma és tematikája túlmutat a hagyományos tanárképző intézet keretein. Nemcsak didaktikai-szakmethodikai kérdésekkel foglalkoztak itt, hanem az egyetemi szintű tudományos képzést is megkezdték. Az előadások mellett szemináriumokat is találunk a tanrendben. A „*philosophia és pedagogia*” cím alatt például a következők állnak:

1. A görög filozófia története — dr. Bartók György,
2. Fejezetek az erdélyi magyar filozófia történetéből — ugyanaz a tanár,
3. Filozófiai szeminárium — ugyanaz a tanár,
4. Bevezetés a metafizikába — ugyanaz a tanár,
5. A nevelés története a XVII. századig — dr. Varga Béla,
6. Pedagógiai szeminárium — ugyanaz a tanár.⁴¹⁸

A nyomtatott szöveget kézírásos javítások és bejegyzések egészítik ki. Ezekből megtudjuk, hogy Bartók György helyett Varga Béla tartott előadásokat, az ő helyét pedig feltehetően dr. Buza László, a politika egyetemi magántanára vette át.

Rendkívül gazdag anyagot kínálnak a „*classica és modern philologia*” témakörben hirdetett előadások és szemináriumok is:

1. Görög és római vallástörténet — dr. Marót Károly,
2. Vergilius Aeneise — ugyanaz a tanár,
3. Latin interpretáló gyakorlatok (Szeminárium) — ugyanaz a tanár,
4. Homeros — ugyanaz a tanár,
5. Magyar hangtan — dr. Csüri Bálint,
6. Finn nyelvtan — ugyanaz a tanár,
7. Nyelvészeti gyakorlatok — ugyanaz a tanár,
8. A magyar irodalom története a legrégibb időktől 1526-ig — dr. Borbély István,
9. Petőfi költészete — ugyanaz a tanár,
10. A régi német irodalom története — dr. Perényi József,
11. Rendszeres német nyelvtan történeti alapon — ugyanaz a tanár,
12. A francia nyelv története — dr. Széplaki János,
13. A középkori francia irodalom — ugyanaz a tanár,
14. A legrégibb francia nyelvemlékek — ugyanaz a tanár,
15. Román nyelvészet és irodalom — dr. Bitay Árpád,
16. Zsidó nyelvtan — dr. Kecskeméthy István,
17. Jób könyvének irodalomtörténeti tárgyalása — ugyanaz a tanár,
18. Arabs nyelvtan — ugyanaz a tanár,
19. Rendszeres oszmán-török nyelvtan — dr. Vincze Frigyes,
20. A török irodalom főbb korszakai — ugyanaz a tanár,
21. Török szöveg olvasása kezdők számára — ugyanaz a tanár.

Az utolsó három pont alatti előadást később törölték, viszont beiktatták helyükre „A román nyelv hang- és alaktana” és „A román nemzeti iskola Erdélyben”

⁴¹⁸ Az Erdélyi Református Egyházkerület Teológiai Fakultása Tanárképző Intézetének tanrendje az 1920/21-es tanév első felére. VII-1920/21.

című témákat Bitay Árpád előadásában.

Hasonlóképpen sokrétű tematikát találunk a „Történelem és földrajz” cím alatt, és a matematikai, illetve természettudományi kar égisze alatt meghirdetett előadások között is. Érdekes, hogy mindezeket túl társadalomtudományi tárgyú előadásokat is találunk a tanrendben. A jogi témákat azonban törölték, csak a szociológia és a közgazdaságtan maradt a jegyzékben.

Működtek még a tanárképző intézetben a tanárokon kívül magántanítók is: angol, francia, román és olasz nyelvet oktattak.

A statisztikai adatokat *Márki Sándor* elnöknek az erdélyi református püspökhöz intézett beszámoló jelentéséből ismerhetjük meg: Az 1920/21-es tanév első felére 198 hallgató iratkozott be. A félév folyamán 37 tanár tartott előadást 83 fő- és mellékkollégiummal, összesen heti 205 órában. A hallgatók 21-féle szakpárra (illetve „szakhármasra”) iratkozhattak be a bölcsészet- és a természettudományi karon. Összesen 19-en tettek le tanári vizsgát. (Ebbe az alapvizsgák, szakvizsgák és a pedagógiai vizsgák tartoztak.) A második félévben a tanárok 226 órában tartottak előadást, vezettek kollégiumot, illetve szemináriumot. A félévre 190 hallgató iratkozott be, 22-féle szakra. Közülük 41-en tettek le alap-, szak- vagy pedagógiai vizsgát. Végbizonyítványt 22 jelölt kapott.

Oklevelet az intézet sem az első, sem a második félévben *nem adott ki*, mivel a román állam ehhez nem járult hozzá. A tanári minősítés ugyanis az 1883. XXX. tc. értelmében az állam joga.

A kolozsvári tanárok túlnyomó többségének *Szegedre* költözése időközben lehetőségéből reális szükségszerűséggé vált. Márki Sándor is közéjük tartozott, így elnöki tisztét helyettesének, *Bartók Györgynek* adta át. Jelentésében még felhívta a figyelmet azokra a körülményekre, amelyek a Tanárképző Intézet munkáját jelentős mértékben nehezítették. Ezek közt megemlítette az ostromállapotból következő kijárási tilalmat, amely a rendszeres tanári gyűléseket lehetlenné tette. Egzisztenciális problémák is felmerültek: mivel a kormány jóváhagyása késlekedett, támogatást sem kaptak. A fenntartáshoz szükséges anyagi alapokat társadalmi felajánlások, közadakozás útján kívánták előteremteni. Az így befolyt összeg azonban nem bizonyult elegendőnek.

Hasonlóképpen gondot okozott az is, hogy azok a helyiségek, ahol a tanítás folyt, egymástól messze, a városban szétszórva helyezkedtek el. A használható segédeszközök, szemléltető anyagok minősége gyakran nem tette lehetővé az egyetemi szintű oktatást. (Főként a természettudományi tárgyak esetében.)

Az elnök rámutatott arra a körülményre is, hogy a tanárképzést a román hatóságok francia mintára kívánjuk átszervezni, tehát teljes egészében az egyetem feladata lesz a középiskolai tanárok képzése. A magyar független intézet léte tehát mindenképpen bizonytalan. A megoldást ő is az erdélyi magyar egyetem föllállításában látta.⁴¹⁹ Ez az elképzelés azonban abban a történelmi pillanatban már semmiképp sem válhatott valóra. A hatóságok toleranciája a második félév végéig (május 31.) tartott. Annak ellenére, hogy a következő tanévre mintegy 300 hallgató jelentkezett, a Református Teológia Tanárképző Intézetét-

⁴¹⁹ Márki Sándor elnöki jelentése az erdélyi ref. egyházkerület teológiai fakultása tanárképző intézetének 1920/21. évi működéséről és jövőendő feladatairól. Cs. M. L. VIII/5. 7. doboz 271. sz.

nek működését szeptember 11-én betiltották.⁴²⁰ Megválaszolatlan maradt az a — végül is „költőivé vált” — kérdés is, hogy vajon az egyetemi tanárok elköltözése után maradt volna-e megfelelő számban magasan kvalifikált szakember az oktatómunka folyamatosságának biztosításához.

A „Patria” című román nyelvű újság 1921. május 21-i számában „Hogy működik a kolozsvári magyar egyetem?” címmel cikk jelent meg, melyben a következőket olvashatták a város polgárai: „Hihetetlen vakmerőséggel, a tilalom ellenére nekiláttak, s egy 'református pedagógiai szeminárium' leple alatt valóságos bölcsészeti, nyelv- és természettudományi kart alapítottak, amely mai napig is zavartalanul működik... Hamar kaptak tanárokat. A román hatóságok türelme, jóindulata, sőt egyenes közbelépésére a volt magyar egyetem számos tanára, docense, s más tudományos személyzete maradt itt helyben... Egyeseket meg éppen felvett a Román Állam jól fizetett állásokba. Mindezek örömezt álltak a titkos „szeminárium” szolgálatába, amely az állami törvények ellenére létesült, az állam ellenére, amely pedig engedélyt ír elő még egy falusi népiskola megnyitásához is.”⁴²¹

Márki Sándor elutasította az újságcikk vádját, mely szerint a tanárképző leple alatt „titkos egyetem” működött. Azzal érvelt, hogy egyrészt nem lehet titkos, mivel szándékukat ismételten bejelentették a hatóságoknak, másrészt nem is igazán egyetem, hiszen ez az intézet „nem kreált doktorokat”.

Mi lehet hát a helyzet? Egyetem vagy tanárképző? A doktori fokozat odaítélésének jogától eltekintve úgy tűnik, hogy — a fellelt, első félévre vonatkozó tanrend alapján — valójában egyetemi szintű oktatás folyt ott. Ehhez túlnyomórészt kiválóan képzett professzorok álltak rendelkezésre — ez a dokumentált „választék” mellett garancia a *magas színvonalra*. További bizonyíték erre, hogy 1922-ben miniszteri határozat született: Az összes hazai tudományegyetemen fogadják el teljes értékű féléveknek az itt hallgatott szemesztereket.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter a következő indoklást fűzte a rendelethez: „Mivel a Kolozsvári Református Theológiai Fakultás Tanárképző Intézete az egyetemnek a románok által annak idején történt elvétele után, éppen a magyar tanárképzés folytonosságának biztosítása érdekében szerveztetett, és e minőségben is csupán az 1920/21. tanévben működhetett, mind továbbá ebben a Tanárképző Intézetben az oktatást a Ferencz József Tudományegyetem még Erdélyben tartózkodó tanárai látták el; az egyenlő eljárás biztosítása érdekében elrendelem, hogy nevezett tanárképző intézetben hallgatott tanulmányi félévek a pályavégzettség szempontjából az összes hazai tudományegyetemen *szabályszerű egyetemi rendes féléveknek* beszámíttassanak.”⁴²²

E határozat gyakorlati megvalósulásának illusztrálására hadd mutassunk be egy másik dokumentumot:

1922 októberében a szegedi egyetem bölcsészettudományi karán „summa cum laude” eredménnyel tette le a doktori szigorlatát az egyetem egyik volt hallgatója, *Kati Erzsébet*. A vizsgát hivatalos kérelemnek kellett megelőznie, s ehhez a folyamodó benyújtotta egyetemi lecke-könyvét is. (Az okmány ma is megtalálható a bölcsészettudományi kar irataival együtt a

⁴²⁰ Vö.: Márki: idézett könyv: 146-147. o.

⁴²¹ Cs. M. L. VIII/1. fond. 2. doboz. LVIII. IV. melléklet.

⁴²² A határozat másolata - rektori átirat formájában - a Cs. M. L. VIII/9. fondjában található. Dátuma: Szeged, 1922. febr. 22. Kiemelés a szerzőtől.

Csongrád megyei Levéltárban.⁴²³ Ez a leckekönyv a gyakorlati bizonyítéka annak, hogy az oktatás folyamatossága ezekben a nehéz időkben is megvalósult. Gazdája az 1917/18-as tanévben kezdte meg tanulmányait — Kolozsvárott. Egy évig a Tanárképzőben hallgatta az előadásokat, majd 1921 őszén ő is követte az egyetemet Szegedre. A Tanárképzőben eltöltött év alatt olyan tanárok tanították, mint Bartók György, Erdélyi László és Márki Sándor. Az itt folyó oktatás magas színvonalát bizonyítja az a tény is, hogy Kati Erzsébet egyetemi tanulmányait mindvégig kiváló eredménnyel végezte, sőt doktori diplomára is szert tett.

Az 1920/21-es tanévben az a sajátságos helyzet alakult ki, hogy egy egyetem tanárai egy időben két különböző városban végezték oktató és tudományos munkájukat.

7.5. Az első szegedi esztendő

A már hetvennégy esztendősné Schneller István — az egyetem tanára és a tanárképző intézet igazgatója — többi Budapestre menekült kollégájával 1921. szeptember 22-én érkezett Szegedre.

Az egyetemen és a hozzá kapcsolódó intézményekben — a város támogatása ellenére — meglehetősen mostoha körülmények között kezdődött el a munka. A legégetőbb hiány a szakkönyvek terén mutatkozott, s ez a tény a bölcsészettudományi kar intézeteiben szinte lehetetlenné tette a szemináriumi munkásságot. Ezen az áldatlan helyzeten kívánt segíteni Schneller, amikor saját könyvtárát megvételre ajánlotta fel az egyetemnek. A Kolozsvárról menekített, időközben tolvajok által is megkárosított könyvtárat a pedagógia professzora — az egyetem iránti gesztusból — jóval értéke alatt kínálta fel.

Az idős professzor nem költözött végleg Szegedre. Időközben Budán lakáshoz jutott — ezt nem kívánta feladni —, így hetente utazott le, hogy megtartsa előadásait, vezesse a gyakorlatokat, és részt vegyen a tanárképző munkájában.

A középiskolai tanárképző intézet elnökeként az 1921/22-es tanévről, az első szegedi esztendőről, rendkívül részletes — ötvenoldalnyi — jelentésben számolt be *Klebensberg Kunó* vallás- és közoktatásügyi miniszternek. Ebben a vaskos iratköteggben Schneller felterjesztésén kívül a tanárképző intézet munkájában részt vevő valamennyi tanár jelentése helyet kapott.⁴²⁴

Rendkívül fontos dokumentum ez, mert az egész egyetem munkakörülményeire vonatkozó utalásokat is olvashatunk benne. Ilyen például Schnellernek az a kommentárja, amellyel az első szegedi tanévet jellemzi: „A jelentések (a tanárképző munkájában részt vevő tanárok jelentései — P.B.) arról tanúskodnak, hogy a lefolyt tanévben épp úgy a semináriumokban, mint az intézetekben *már megindult a komolyabb tudományos munkásság*. Ne áltassuk magunkat azzal, hogy a colloquiumok, a vizsgák sikere komolyabb tudományos munkásság kritériumai. A tanulmányozástól távol álló emlékelés, in verba magistri jurare igen sok esetben biztosíthatja a vizsga sikerét: *de távolról sem kezessékedik arról, hogy az illetőben a tanulmányozás szelleme él. Ez csak is ott él, a hol a*

⁴²³ Cs. M. L. VIII/5. fond. 7. doboz. 130-1922/23.

⁴²⁴ Magyar Országos Levéltár, K 636 VKM 1922. 30. tétel, 99 247.

problema merül fel, s a hol megvan e problema megoldásának vágya és munkája. Ennek feltétele pedig a concentratio és a probléma megoldására szükséges eszközök birtoklása."⁴²⁵

A szegedi tanulóifjúság túlnyomó többsége ezekkel az eszközökkel nem rendelkezett. Legtöbben közülük kaszárnyaszerű internátusokban éltek, melyek korábban középiskolás diákok otthonául szolgáltak. Az egyetemi tanulmányok azonban más életformát kívánnak — hangoztatja Schneller. Amíg az összezárt-ság középiskolások esetében még jótékony hatású is lehet, addig az egyetemi hallgatók koncentrált munkáját lehetetlenné teszi: „Minél egyénibbé válik a munka, a feladat, annál inkább szükséges, hogy a növendék, a hallgató is egymagában legyen. Egyetemen mindenkinek legyen külön-külön szobája — a kolozsvári internátusi tervzet szerint — ez is egyéni jelleggel. A szegedi internátusok az eszménytől minden jó igyekezet dacára, a melyet a székely internátus különösen tanúsít, még távol állnak.”⁴²⁶ Ebben az időben még a ruhásszekrények és az asztalok beszerzése is gondot okozott az internátusok vezetőségének.

A középiskolai tanárképző intézet 1921/22. tanévének két szemeszterében *pedagógiai* gyakorlatok is folytak. Ha a szeminárium vezetőjének, Schneller Istvánnak a kultuszminiszterhez intézett beszámolóját olvassuk, tanúi lehetünk annak a minden nehézséget legyűrő erőfeszítésnek, mellyel — a többiekhez hasonlóan — a professzor és a hallgatók munkához láttak. Mindezeket túl Schneller *szemléletmódjának* bizonyos fokú *átformálódását* is dokumentálja ez a beszámoló.

Schneller professzornak ugyanis — mint azt már láttuk — korábbi meggyőződése az volt, hogy az egyetemi szemináriumok kizárólag a tudósképzés szempontjait tarthatják szem előtt. A gyakorlati életre való felkészítésnek, a tanári pályához szükséges gyakorlati-módszertani ismeretek közlésének — Schneller korábbi felfogása szerint — nincsen helye az egyetemen. Arra a középiskolában szervezett úgynevezett „gyakorlati tanárképző” (más néven szeminárgimnázium) szolgál. Ez az intézménytípus azonban — mint már utaltunk rá — nálunk nem honosodott meg, s így a század elejétől a kolozsvári, később pedig a szegedi középiskolai tanárképző intézet pedagógiai szemináriumában ismerkedhettek meg sok gyakorlati jellegű tudnivalóval a hallgatók. Lásunk erre egy példát!

Schneller beszámolójából tudjuk, hogy a tanárképző pedagógiai szemináriumának gyakorlatai az első félévben „didaktikai, módszertani jellegűek voltak”.⁴²⁷ Ezek szerint „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”.⁴²⁸

⁴²⁵ Az imént idézett irat. Az utólagos kiemelések a VKM tisztviselőjétől származnak.

⁴²⁶ Schneller 1922. július 17-én kelt jelentése. O.L. utóbb idézett forrás.

⁴²⁷ Schneller István 1922. július 8-án kelt, a vallás- és közoktatásügyi miniszternek címzett beszámolója az 1921/22. tanévben lefolyt pedagógiai gyakorlatokról. O.L. idézett iratanyag.

⁴²⁸ U.o.

A gyakorlatok vezetője nagy súlyt fektetett arra, hogy hallgatói tantárgyukat a nevelési cél szempontjából értékeljék. Felhívta a hallgatók figyelmét a növendékek lelki fejlettségének jelentőségére — ezzel is bizonyítva, hogy pedagógiájának egyik alappillére a gyermekek személyiségének megismerése.

A pedagógia professzora ezt az elvet a tanárképzői szemináriumon is érvényre juttatta: saját szerepét közvetlen utasítások helyett az indirekt, tanácsadói magatartás jellemezte.

A gyakorlati órák menete Schneller szemináriumában a következőképpen alakult:

1. Az értekezés rója felolvassa dolgozatát, majd
2. önkritikát mond.
3. Az előre kijelölt bíráló előadja kritikai megjegyzéseit.
4. melyekhez a résztvevők észrevételeket fűznek.
5. Az ezzel járó vitát a vezető tanár fejezi be összefoglaló és kiegészítő értékelésével.

Az 1921/22. tanév második félévének végén lezárult egy korszak a kolozsvári-szegedi egyetem életében. Schneller professzor ekkor fejezte be tanári működését. Hetvenöt esztendőskorára még teljes szellemi frissességnek örvendett, mégis nyugdíjazását kérte. Ebben feltehetően közrejátszott, hogy lakhelye az egyetem székhelyétől távol, Budán volt. „Huszonkéthavi várakozás után végre kaptam Budapesten lakást” — írta a vallás- és közoktatásügyi miniszternek. „Mint 75 éves kell, hogy nyugalomba vonulásom helyével is számoljak. Nem az Alföldön, hanem a hegyvidéki Budán kívánok nyugalomba vonulni. Kétszeri költözködést (Szegedre és vissza) anyagi viszonyaim nem engednének meg, valamint azt sem, hogy családomtól elváltan külön vezessek háztartást Szegeden.”⁴²⁹

Pedagógiaprofesszori működését a bölcsészkar tanácsa továbbra is — egy esztendeig — kívánatosnak tartotta volna. Schneller azonban ezt a felajánlott „kegyelmi évet” nem fogadta el. A következő szemeszterre szabadságot kért, majd 1923 szeptemberében végleg nyugalomba vonult.

A „kegyelmi év” Schneller kifejezése, s ez megbántottságot sejtet. A dokumentumok egy személyes ellentétéről tanúskodnak, mely közte és — a nem sokkal korábban a nyelvészeti tanszékre kinevezett — *Horger Antal* között alakult ki. Horger ugyanis ellenezte Schneller professzori státuszának meghosszabbítását. Kifogásolta az idős professzor — úgymond — „hazafiatlan” magatartását, és azt a kijelentését, miszerint „én még most is szeretettel gondolok *Kunfi Zsigmondra*”. A Kar nem foglalt állást az ügyben, s ez Schnellert mélyesen megbántotta. Erről tanúskodnak a miniszterhez intézett sorai: „Professzori működésemtől, nevezetesen az egyetemi ifjúságtól való nehéz elválásomat megkönnyíti nekem az a kar, a mely további működésemet a *ministeriumi intentio ellenére* és a többi karok eljárásától eltérőleg *csak egy* — hogy úgymondjam — *kegyelmi évre* szállította le, s mely egyik kartárs részéről emelt *azt a vádat*, hogy további működésem az egyetemre, s nevezetesen az ifjúságra

⁴²⁹ Schneller 1922. augusztus 23-án kelt folyamodványa a kultuszminiszterhez. O.L. K 636 1923. 159. v.sz. 12. tétel 26 321.

nézve káros hatású lehet, felháborodottan nem utasította vissza.”⁴³⁰

Nyugdíjaztatása után már egyre kevesebbet publikált. Utolsó esztendeiben már egészsége is megrendült. Hosszú és tevékeny életének fonala 1939-ben szakadt meg.

8. Tanítványok, követők

Schneller István számos kolozsvári tanítványának egyike volt a később közoktatás-politikusként és pedagógiai elméletíróként egyaránt jelentős műveket publikáló *Kemény Gábor* (1883-1948). A kolozsvári egyetemet latin-görög szakon végezte el, de érdeklődése mindvégig megoszlott szaktárgyai és a pedagógia között.⁴³¹ Később, már tordai gimnáziumi tanár korában tanulmányúton vett részt a párizsi Sorbonne-on. Itt következett be élete fordulópontja: „Párizsba ért utol Schneller professzor levele — írja önéletrajzi jellegű könyvében —, 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.”⁴³² Érdeklődése ettől kezdve a pedagógia felé fordult, s írásában a magyar gyermektanulmányi mozgalom képviselőihez közeli, az ő felfogással rokon álláspontot foglalt el.⁴³³

Kemény Gábor monográfiusa, *Köte Sándor* hívja fel a figyelmet arra, hogy Keményt „nem par excellence pedagógiai kérdések érdeklik elsősorban, hanem a közoktatás-politika, a köznevelés kérdései, a nevelési kérdések szociális vetülete”.⁴³⁴ Posztumusz neveléstörténeti munkájában („A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon”)⁴³⁵ mégis általános pedagógiaelméleti kérdésekkel foglalkozik, s egy fejezetet szentel mestere bemutatásának.

Schneller István „emberi és szociális hite között éppen úgy nincsen elmentmondás — írja Kemény Gábor —, 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... Az a nevelési koncepció, melynek első tudatos képviselője Apáczai, amelynek második nagy képviselője a megvalósítás terén Eötvös, *tudományos elmélyülést Schneller István életművében nyert.*”⁴³⁶

⁴³⁰ Schneller 1923. augusztus 3-án kelt, Klebelsberg Kunó miniszterhez címzett kérvénye. O.L. idézett csomó, idézett tétel. Lásd még a bölcsészkar 1922. szeptember 28-án tartott III. rendes ülése jegyzőkönyvét! Csongrád megyei Levéltár. VIII/5. 2. doboz, 108/1922-23.

⁴³¹ Lásd: Kemény Gábor: *Az egyszerűség útja*. Tk., Bp., 1970. 92.p.

⁴³² Kemény: I.m. 94.p.

⁴³³ Kemény Gábor munkásságával foglalkozik Köte Sándor: *A pedagógus Kemény Gábor* című könyvében. Tk., Bp., 1989.

⁴³⁴ Kemény Gábor válogatott pedagógiai művei. Köte Sándor bevezető tanulmánya. Tk., Bp., 1966. 17.p.

⁴³⁵ Tk., Bp., 1986. Kemény Katalin bevezetőjével.

⁴³⁶ Kemény Gábor: *A pedagógiai tudat kialakulása Magyarországon*. Tk., Bp., 1986. 231.p. Saját kiemelés.

Makkai Sándor (1890-1952) volt az egyik tanítvány, aki Schneller pedagógiáját sajátos módon építette tovább. Elméleteinek metamorfózisa megérdemli, hogy kissé több teret szenteljünk neki.

8.1. Makkai Sándor sajátos személyiségpedagógia-interpretációja

Makkai 1912-ben még kolozsvári egyetemi hallgatóként írta a „Bevezetés a személyiség paedagogikájába” című nagyszabású tanulmányát. (A 107 oldalas dolgozat az „Értekezések a Kolozsvári m. kir. Ferencz József Tudományegyetem paedagogiai seminariumából” című sorozat második köteteként jelent meg.)

A későbbi erdélyi református püspök, majd debreceni egyetemi tanár neve irodalmárként közismert. („Ördögsekér”, „A magyar fa sorsa”, „Táltoskirály”, „Sárga vihar”.) A továbbiakban széles körű egyházi pedagógiai munkásságot fejtett ki. 1937-ben közzétett „Magyar nevelés, magyar műveltség” című könyvében már a szigorúan értelmezett nemzetnevelés mellett voksol, csatlakozva így az akkor legelfogadottabb pedagógiai irányzathoz.

A fiatal Makkai még egyértelműen Schneller személyiség-pedagógiájának követője. Vitathatatlan érdeme, hogy nemcsak Schneller tanaiból merített, hanem felhasználta a másik kolozsvári professzor, a kantianus filozófus *Böhm Károly (1846-1911)* értékelméleti rendszerének számos elemét. E két mester elméletét szerencsés kézzel ötvözte. Böhm Károly etikai felfogását a neveléstan szolgálatába állította, Schneller koncepcióját pedig — aki sohasem fejtette ki nézeteit egy körülhatárolt neveléstani szakmunka keretei között, mint például tanítványa, *Imre Sándor* — rendszerezte és szintetizálta.

Makkai e korai művének előszavában a személyiség fogalmát úgy értelmezi mint a nevelés célját és mindent átható elvét. A korabeli szóhasználatnak megfelelően a személyiség „paedagogikájáról” kíván írni, könyvének tárgya az elméleti neveléstan, annak is a filozófiai-értékelméleti része. Gyakorlati „paedagogiai”, didaktikai kérdések már nem tartoznak tanulmányának tárgykörébe.

A nevelés elméletébe egy új szempontot kíván bevinni, ez pedig az *axiológiai, általános értékelméleti szempont*. „Azért egész tanulmányom — írja erről — 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 *etikai* 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.”⁴³⁷

Könyvének első — szerényen propedeutikus fejtegetésnek nevezett — részében a nevelés lényegét, tartalmi sajátosságát az *érték* fogalmában véli megtalálhatónak. A mindenkori nevelői hatalmak (család, iskola, állam, egyház) azt akarták a jövőendő generációban megvalósítani, amit értékesnek tartottak. Az

⁴³⁷ Makkai Sándor: Bevezetés a személyiség paedagogikájába. Értekezések a m.kir. Ferencz József Tudományegyetem Paedagogiai Seminariumából. Stief, Kolozsvár, 1912. V.p. Saját kiemelésem.

értékek birodalma nem a meglévő (ontológiai) világ, hanem a „kellő” birodalma. Ez pedig *ideálként*, elérendő célként lebeg az ember szeme előtt. A megvalósítandó világ mellett az ember minden korban megalkotta a „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”.⁴³⁸ Általános, a társadalmi formációktól független megközelítés ez, amely ugyanakkor határozottan érezteti a nevelés célratoró, teleologikus jellegét. Az *alakítás* kifejezés mögött ott érezhetjük az emberben szunnyadó képességcsírák kiteljesítésének igényét, a törekvést az ember gyarapítására, többé tevésére.

Figyelemre méltó, hogy Makkai — Schnellerhez hasonlóan — élesen elhatárolja magát azoktól a túlzásoktól, amelyekre a gyermektanulmányi mozgalom képviselői ragadtatták magukat: „A pszichológia csak *segédeszközök*et adhat a feladat célszerű megoldásához, a növendék lelki világának feltárásával, s így segédtudománya, s nem alaptudománya a paedagógiának... Az iskola nem laboratórium; nevel, oktat és nem kísérletez. A gyermek öncélú subjectum, s nem pszichológiai elemek tömege; a tanító a jót, a szépet, az 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 akarát”⁴³⁹ Talán még Schnellernél is érzékletesebben fogalmazza meg: a nevelés nem létezhet eszmények nélkül.

8.1.2. Magyar nevelés – magyar műveltség

Általános értékelmélet alapjain álló személyiségpedagógia — ebben hitt a fiatal Makkai, ezt olvashatjuk ki első fontos könyvéből. Fölfogása az évek során figyelemre méltó *változáson* ment keresztül.

Jelentős állomása ennek a metamorfózisnak az a munka, amelyet „*Magyar nevelés – magyar műveltség*” címen 1937-ben jelentetett meg a már debreceni egyetemi tanár, Makkai Sándor.

Könyvének elején arra a kérdésre keres választ, hogy mi tekinthető a felnövekvő generációkat nevelő „hatalomnak”; melyik az a legfontosabb tényező, amely az embert alakítja-formálja. Elutasítva *Rousseau* „naiv optimizmusát” és a Herbart-követők „merev intellektualizmusát”, módszerközpontúságát, hitet tesz a személyiségpedagógia Schneller István által kidolgozott rendszere mellett.

Saját fölfogását is innen eredezteti: „Ifjú koromban magam is Schneller István tanítványa voltam — írja —, s tudományos munkásságomat a nevelés elméletének tanulmányozásával kezdtem meg. A neveléstan filozófiai alapjai érdekelték, s törekvésem az volt, hogy az emberi szellem törvényeiből tisztázzam a nevelés végső elméleti lehetőségeit. Az a meggyőződés vezetett, hogy nevelni csak az egyes lelket lehet, mert csak az egyes lélek érték, és pedig min-

⁴³⁸ Makkai: I.m. 5.p.

⁴³⁹ I.m. u.o.

den egyes lélek páratlan érték, a maga sajátos összemérhetetlenségében.⁴⁴⁰

Az élet célja az ilyen sajátos önértékekkel rendelkező ember megvalósítása, s ehhez a célhoz egyedül a „minden lélekbe külön-külön elmerülni tudó szeretetpedagógia” vezet.

Eddig az elmélet. A saját ifjúkori optimizmusát *kritikusabban szemlélő* Makkai ekkor már tudja, hogy a „szeretet nevelőhatalmának” érvényesülését a gyakorlatban *akadályok korlátozhatják*. Ezek közül is a legmarkánsabb gátló tényező a pedagógus személyiségében felfedezhető *értékhiány*.

Aggályait így tárja olvasói elé: „A személyiség pedagógiája kétségtelenül egyedül célravezető ott, de csakis ott, ahol önértékű nevelői személyiség munkálkodik. Ez azonban olyan emberi nagyságot tételez föl, amely teljes tisztaságában *csak kivételesen jelentkezik az életben*.”⁴⁴¹

A nevelőhatalmat csak akkor lehetne átadni az ilyen önértékű nevelői személyiségeknek, ha ezek megfelelő számban lennének jelen az intézményes nevelés teljes rendszerében. A valóságban ez a *szép idea álom marad csupán*: az elméleti igazság hajótörést szenved a gyakorlat „viháros tengerén”.

Makkai úgy látja, hogy a nevelő és a növendék közötti személyes kapcsolat a gyakorlatban nem bizonyult eléggé erős köteléknek. A pedagógiai individualizmust túlhaladta az idő, s a megrendítő társadalmi fordulatok — az egyén helyett — magát a *társadalmat állították a középpontba*. Felerősödött a *szociális pedagógia* iránti érdeklődés. (Valójában nem két szembeálló s kibékíthetetlen irányzatról van szó. Inkább arról — ezt hangsúlyozza Makkai —, hogy történeti koroktól függően egyszer az individuális, máskor pedig a szociális pedagógia vonulata kap nagyobb hangsúlyt.)

Ez az irányzat — gyakorlati létjogosultságán túl — kidolgozott elméleti háttérrel is rendelkezik. A szociális pedagógia megdönthetetlen alaptételét *Natorp* mondta ki: az ember emberré csak az emberi társadalom által lesz.⁴⁴² Erre a gondolatra épít *Imre Sándor*, amikor azt hangsúlyozza, hogy a nevelői gondolkodásnak túl kell terjednie az egyénen. Az egyén ugyanis elválaszthatatlan a közösségtől, s így az *egyén nevelését* is minden lényeges tekintetben a *közösség határozza meg*.⁴⁴³

Makkai az individuális és szociális pedagógia szintézisére törekszik, amikor kifejti: a nevelés társadalmi meghatározottsága nem mond ellent annak a követelménynek, hogy a nevelés egyénformáló, személyiségalkító tevékenység legyen. Az individuális és szociális oldal között nincsen feloldhatatlan ellentmondás, hiszen „az emberi közösségből és kultúrából kiszakított egyének sohasem teljesezhetnének etikai személyiségekké”.⁴⁴⁴

(E ponton érdemes emlékezetünkbe idéznünk Makkai mesterének, Schneller Istvánnak a fölfogását: A személyiséggé etizálódás nála sem légüres térben megy végbe. Az érzéki Éniség talaján álló egyéniségek az emberi kultúrkinccs értékeinek átélt elsajátítása útján emelkednek „tudatosságra”, válnak tiszta Éniséggel rendelkező személyiségekké.)

⁴⁴⁰ Makkai: Magyar nevelés - magyar műveltség. 28. o.

⁴⁴¹ I. m. 31. o.

⁴⁴² I. m. 33. o.

⁴⁴³ U.o.

⁴⁴⁴ I. m. 37. o.

Makkai Sándor később, a két világháború közötti ország társadalmi viszonyait elemezve jut arra a következtetésre, hogy a régi, *a köznapi élet elől elzárkózó iskola ideje lejárt*. Az elefántcsonttoronyba visszahúzódnó öncélú idealizmus helyett arra van szükség, hogy az iskola — *Kornis Gyula* szavaival élve — „miniatűr társadalommá” váljon.

Így kell ennek lennie, hiszen a gyakorlati nevelőhatalom teljes egészében a társadalom, a közösség kezébe ment át. A kérdés az, hogy a nevelői hatalom az általános emberi közösség melyik alakulatát illeti meg.

Makkai ugyanarra a következtetésre jut, mint a kolozsvári pedagógiai irányzathoz több szállal kötődő másik Schneller-tanítvány, *Imre Sándor*. Felfogása szerint meghaladottá váltak az emberi közösség túlságosan tág és — ez a másik végpont — túlságosan szűk alakulatai. Az előbbi burkoltan bizonyos fókig Schneller kritikáját jelenti: A kolozsvári mester ugyanis — legtágabb koncentrikus körként értelmezve — a „humanitás országába”, a „nemzetek republikájába” kívánta betagolni az etikai értékekkel felruházott személyiségeket. Mindezeket Makkai tehát nagyon tág kategóriának tartja.

A számára elfogadható *domináns közösség* — s mint ismeretes, ez Imre Sándor fölfogása is — *a nemzet*. Lejárt az ideje a „liberális humanizmus világpolgárságának” — írja —, de ugyanígy meghaladottá vált „az osztálynevelés exkluzív tömeg- és gépgyártása, sőt a racionális állami nevelés formalizmusa is”.⁴⁴⁵ Nemcsak a schnelleri „liberális humanizmus”-tól határolja el, tehát magát, hanem a marxista fölfogás osztálynevelését és a herbarti racionalizmus formalizmusát is elutasítja.

A világháború szörnyűségeitől szétzilált társadalom önmagára eszmélésének egyedüli eszközét a „fajközösségen álló nemzeti társadalom”-ban véli megtalálni. Imre Sándorhoz hasonlóan tehát Makkai is a nemzetet tartja az egyetlen tényleges hatóerővel rendelkező „nevelőalakulat”-nak, az egyes ember és az emberiség között létező legtágabb, de még határozott körnek. „Ezen a tükrön túl a nevelés alakító ereje elhalványul — írja —, tehát a nemzetnevelés az egyetlen és legmagasabb pedagógiai lehetőség.” Az egyoldalúan értelmezett személyiségpedagógia és szociális pedagógia helyett ezért ő is a nemzetnevelés mellett teszi le a voksot.

Makkai a harmincas évek Magyarországon úgy érezte, hogy a háború lezúduló világkatasztrófájának utóregzései még élnek az emberi lelkekben. Saját korszakát ezért az „emberválság” korának nevezi. S ez az emberválság egyúttal a nevelőhatalmak és az ifjúság válsága is.

Ezt az ifjúságot a történelem *megfosztotta illúzióitól*, nemes eszmékbe vetett hite talaját vesztette. „Nincs többé gyermekiség, ifjúság — panasolja Makkai —, mert nincs többé szent titokzatosság, szemérem, idealizmus, tekintély.”⁴⁴⁶

De ebben a kiábrándult korban *a nevelők tekintélye is megrendül*: „Mihez kezdjenek ebben a világban a nevelők, akik azt hitték, hogy ők teremtik és építik fel a gyermek lelkét? A tudós pedagógusok, akik filozófiával, laboratóriummal és mindenféle bölcsességgel már végérvényesen elintézték minden lehetsé-

⁴⁴⁵ U.o.

⁴⁴⁶ I. m. 48. o.

ges problémát, s most iszonyodva látják, hogy az új világ illúziótlan gyermeke szembekacagja tudományukat?”⁴⁴⁷

A pedagógiai elméletek mindenhatóságába vetett öntelt optimizmus ideje lejárt. *Az érdeklődés a nevelés elmélete helyett a nevelés szervezése felé fordult.* Az „általánosságokba kalandozó embernevelési ábrándokat” a köznevelés, az iskola problémái iránti fogékonyság váltotta föl.

Kialakulóban van a nevelés „nagy koncepciója” — figyelmeztet Makkai —, *a pedagógikum a kultúrpolitika szerves részévé válik.* Ebből egyenesen következik, hogy a nevelést többnek kell tekintenünk, mint egy meghatározott életkorra és intézményesen szervezett iskolára korlátozódó tevékenységet. Ellenkezőleg: ki kell terjednie a nemzeti társadalom egész életére.

Az iskola zártságából, a „hortus conclusus” falai mögül kilépő pedagógia az egész nemzetet nevelőközösségnek tekinti. De még mielőtt azzá válhatna, mielőtt értékeket átadó nemzetnevelésről beszélhetnénk — Imre Sándor szavaival élve —, a nemzetté nevelésnek kellene megtörténnie. A magyarságnak egységes, tudatosságra emelt nemzetté kellene válnia — ehhez járulhat hozzá a maga eszközeivel a nemzeti kultúrpolitika. Ennek legfontosabb feladata, hogy kiépítse a nemzeti műveltség „egységes és tagozott, tárgyiasuló és személyes, konzerváló és alkotó” értékrendszerét.⁴⁴⁸

Milyen szerepet tölt be az iskola a nemzeti társadalomban? Hogyan segítheti a kultúrpolitikai célok megvalósulását?

Akárcsak *Kornis Gyula*, az iskolát Makkai is „miniatűr társadalom”-nak tekinti. *Az iskolának és a társadalomnak a kölcsönös megfelelés* viszonyában kell állniuk egymással — hangoztatja szerzőnk. „Az iskolát a társadalomra nézve és a társadalmat az iskolára nézve kell megszervezni, és úgy irányítani, hogy egymásnak egyidejűleg is, a jövőt tekintve is megfeleljenek. Ezt a megfelelést pedig csak egy valami biztosíthatja, az, ha úgy az iskolában, mint a társadalomban az élet és a valóság minden tényére nézve, amely döntő jelentőségű, ugyanaz a megítélés érvényesül.”⁴⁴⁹

Az iskola így nem lesz többé „zárt kert”, melyben más törvények uralkodnak, más értékek érvényesülnek, mint a felnőttek világában. Ezért ugyanazt a gyakorlatot kell pedagógiai eszközökkel megismételnie, mint ami a „kinti” életben történik. A gyerekek iskolai élete legyen „*főpróbája*” mindannak, ami a nemzeti társadalom életében megvalósul. Így lesz az iskola a „nemzeti élet begyakorlásának színtere és műhelye.”⁴⁵⁰

Az iskola nemcsak megismétli azt, ami a társadalomban történik, hanem — mintegy „tükröt tartva” a nemzet elé — befolyásolhatja, alakíthatja is a felnőttek társadalmának életét. A „megismétlés” így egészül ki a „kölcsönhatás” mozzanatával.

Ahhoz, hogy az iskola betölthesse szerepét, három, szervesen egymásba illeszkedő belső feladatot kell megoldania:

1. Ismertesse meg a felnövekvő generációkkal a világot úgy, mint a *természet, a történelem és a lélek tényeinek* rendszerét.

447 U.o.

448 I. m. 51. o.

449 I. m. 56-57. o.

450 U.o.

2. Fejlessze ki az ifjúságban az *erkölcsi jellemet*.

3. Végül az ifjabb nemzedékeket öntudatos tényezőként *nevelje bele a nemzeti közösség életébe*.

Makkai úgy ítéli meg, hogy ez a három összefüggő feladatkör kimeríti az iskola munkájának egész tartalmát.

Ezek a feladatok nehezen összeegyeztethetőek. Régebbi korok iskolái is munkálkodtak megvalósításukon, de — az egységes nevelői szellem hiánya miatt — kísérleteik kudarcba fulladtak.

A nemzeti tendencia túlzott fölerősödése azt eredményezte, hogy *az ifjúság önहितte, elbizakodottá vált*. Kialakult benne az a hamis meggyőződés, hogy „a magyar nemzetet egyetlen más nációval sem lehet összemérni, annyival különb mindenkinél”.⁴⁵¹ Így azután a nemzetiségekkel senki sem törődött, az ifjúság „vidám megvetéssel” nézett el felettük.

Ez a káros tendencia összeütközésbe került az ellenszenves frázisokba burkolózó erkölcsi idealizmus erőtlen szólamaival. A vallástanítás felekezetekké osztotta az ifjúságot, ahelyett, hogy egységbe tömörítette volna. Az erkölcsi nevelés pedig gyökértelenül lebegett a természettudományos képzés sivár materializmusa fölött. Az új iskolának is ezt a hármas feladatot kell megoldania. Csak akkor lesz képes erre, ha az egységes nemzeti szellem biztosítja az értékek és a helyes arányok érvényre jutását.

8.1.2. Nevelés és oktatás

A pedagógus munkájának legfontosabb része — a Makkai Sándor által fölvázolt új iskolában is — az *oktatás*. Fölfogása ezen a téren is eltér elődeiétől. Nem ért egyet a személyiségpedagógia képviselőivel annyiban, hogy azok az *oktatást lebecsülik*, az értelemre való mechanikus hatásnak tartják. Másfelől elzárkózik Herbartnak és követőinek az oktatás „mindenhatóságába” vetett hite elől is: „A herbarti iskola... oktatáson valósággal lélekteremtést ért, mivel »lélek«-nek a képzetekből fölépített értelmi világot tartja, s ennek kialakításában a nevelőt teljhatalmúnak képzei.”⁴⁵²

Makkai az ismeretet és így az oktatást is többnek tartja a pusztán racionalitásnál. Ez kétségtelenül modern gondolat. Az oktatás több, mint az „önfenntartáshoz szükséges adatok közlése”, de nem azonos az „értelmi úton való akarátfejlesztés”-sel sem.

Mi hát az oktatás lényege? Nem más — olvashatjuk szerzőnk véleményét —, mint „*az életcél öntudatosítása*, mégpedig az ember összes tevékenységeiben”.⁴⁵³

Az oktatás nemcsak a növendék értelmére hat, hanem egész lényére, s így egész életét alakíthatja. A megismerés és megértés szférájából föl kell emelkedni a *megítélés* és az *értékelés*, az *intelligencia* síkjára. (Láttuk már, hogy ez az intelligenciafogalom itt Böhm Károly értékelméleti rendszerének segítségével nyer értelmet, nem pedig a mai pszichológiai fölfogás szerint.)

Az oktatás így végső soron — akárcsak a nevelés — az élet szolgálatában

⁴⁵¹ I. m. 63. o.

⁴⁵² I. m. 67. o.

⁴⁵³ I. m. 68. o.

áll, mert az élet célja: *az önértékű személyiséget kívánja megvalósítani.*

Kétségtelenül impozáns nevelési célkitűzés ez, mely kerül minden szűk körű praktícizmust, sekélyes utilitarizmust. Ugyanakkor arról sem feledkezhetünk meg, hogy az „önértékű személyiség” a „kellő” birodalmába tartozó kategória. Olyan ideál, melynek elérésére törekednünk kell, de ami ebben a világban *elérhetetlen.*

A nemzetnevelés programja a *pedagógusokkal* szemben is sajátos követelményeket támaszt. Mindenekelőtt szakítaniok kell azzal az „ősi tévhitel”-el, hogy a nevelő „mindenható *teremtője*, ura növendékének”⁴⁵⁴ Feltehetően a herbartianus pedagógia voluntarizmusára céloz itt Makkai. Arra a fölfogásra, miszerint a nevelő a képzetek gyarapítása révén a gyermek lelkében — mintegy saját képére és hasonlatosságára — építheti föl világát. A hagyományos nevelői tekintély tehát összeomlott, az ifjúság lelkére az iskolán kívüli benyomások drámai erővel hatnak. S ezt a hatást már nem lehet a régi módszerekkel ellensúlyozni.

Milyen új nevelői alkatra van hát szükség? Olyanra, mely a múlt értékeiben gyökerezik: a *Pestalozzihoz* hasonló nevelői fölfogásra. Az önmagát mindenhatóan tartó pedagógusi büszkeséggel szemben egyfajta „eszközi, szolgáló öntudatra” — halljuk Makkai véleményét. Pestalozziéra, aki „önmagát nagyon kicsi és szerény eszközzül vallotta, és adta oda annak a munkának, melyet Isten művének tisztelt”⁴⁵⁵

Voltaképpen a rousseau-i „negatív nevelés”-t interpretálja újra Makkai, amikor azt hangsúlyozza, hogy az „új nevelő ne vezér, hanem *kísérő*” legyen: „Elindítja útján a növendéket, és hűségesen *utánamegy*, vigyázva, hogy más útra ne térjen és szakadékba ne zuhanjon”⁴⁵⁶ Néha *előremegy*, hogy elhárítsa az útból azokat az akadályokat, melyeket ő már lát, de növendéke még nem.

Parancs és diktátum helyett az élet tényeinek az ifjúság nyelvére való lefordítására, valamint *útmutatásra* van szükség. Útmutatásra, melynek segítségével a gondjaira bízott fiatalok megtalálhatják életük célját, a folytonos küzdés értelmét.

Figyelemreméltó gondolat: nem minden pedagógus állhat az ifjúság elé abszolút *értékmérőként*, erkölcsi etalonként, mint „utánzásra, követésre méltó eszmény”. „Mondjunk le arról a felfuvalkodott hiedelemről — figyelmeztet Makkai —, hogy ez az eszmény bármely nevelőben megvan.”⁴⁵⁷

A személyiségpedagógia gyakorlatba való átültetésének is ez szabott gátat: ez az irányzat a „tisztá Éniség” (Schneller István) etikai magaslatára emelkedett pedagógusokat követel, akik az „öntudatos intelligencia” (Böhm Károly) birtokában képesek a három legfontosabb önérték: az igaz, a jó és a szép megvalósítására.

Makkai a realitás talaján maradva közelíti meg a kérdést. A modern nevelő úgy tud igazán mély hatást gyakorolni az ifjúság lelkére, ha „teljes alázatossággal elhárítja magától, mint méltatlantól, a követésre méltóság illúzióját”. Nem önmaga akar a tökéletes személyiség szerepében tetszelegni, hanem „egész

⁴⁵⁴ I. m. 82. o.

⁴⁵⁵ I. m. 83. o.

⁴⁵⁶ I. m. 85. o.

⁴⁵⁷ I. m. 89. o.

lényével, szolgálai odaadásával mutat túl önmagán, az ifjúsággal közösen kere- sendő életcél felé”⁴⁵⁸.

Ez az életcél pedig — mint láttuk — emberi természetünk folytán örök eszmény marad: az önértékű intelligencia, a szellemi személyiség vagy — Schneller szavaival élve — a „tiszta Éniség”. A nevelő feladata, hogy ezt az életcél tudatosítsa tanítványaiban, s ennek érdekében a növendékek „kialakulatlan és forrongó élete” elé öntudatos életcéllal rendelkező példaként álljon. Ebből a szempontból — de csak ebből — valóban követendő példa az új nevelő.

8.1.3. A magyar kisebbségi nevelés

Az új típusú neveléstan, a nemzetpedagógia egyes gondolatköreinek kifejtése során Makkai — ebben az 1937-ben írt könyvében — érinti a magyar kisebbségi nevelés kérdését is. Itt kifejtett véleménye egy — a személye körül kibontakozó — hosszú sajtóvita szerves része, a pro és kontra érvekre adott válaszként is értelmezhető. Hogy ennek lényegét megérthessük, érdemes kissé tüzetesebben megvizsgálnunk az előzményeket.

Még 1931-ben írta az erdélyi református püspök Makkai a *Magunk revíziója* című fontos könyvét. A romániai magyar kisebbségnek változtatnia kell gondolkodásán, fölfogásán, nemzeti „önrevízióra”, megújulásra van szükség — hangoztatja itt még a főpásztor. Tizenkét esztendei kisebbségi sors elegendő kell, hogy legyen a rádöbbenésre: az erdélyi magyarságnak *számolnia kell végre a tényekkel*. Ahhoz, hogy életben maradjon, „az élet igazságára és ehhez az igazsághoz való *engedelmes alkalmazkodásra* van szüksége”⁴⁵⁹.

Változtatnia kell gondolkodásán, mert „azok az alapelvek, fogalmak és meggyőzések, amelyeket régi életéből hozott magával, többé nem fejezik ki az életet, a valóságot magát”. Alkalmazkodnia kell, mert *eddig önvédelme* — melynek lényege, hogy „*nem felejt és nem tanul*” — nem más, mint „az elme és a szív összehúzódása, megkeményedése, elzárkózása a valóság parancsai elől”. Meg kell újulnia, mert „meddő és pusztító” előítéletei vannak. Aki ezt nem veszi figyelembe, azt „összezúzzák”, „eltapossák” a letagadhatatlan, megmásíthatatlan tények.⁴⁶⁰

A tényekkel tehát számolni kell. „Tizenkét év alatt ennek a leszámolásnak sokféle kísérletét láttuk elvonulni a szemünk előtt” — írja Makkai megrendítő erővel. „Hunyjuk le egy pillanatra a szemünket, és hárítsuk el a torlódó események iszonyú bozótját, amely tizenkét év alatt közénk és a nagy szakadék partja közé nőtt... Íme, halljuk az expatriáló és repatriáló vonatok kerekeinek szomorú csattogását, és látjuk azokat az ezreket és ezreket, akik a tényekkel úgy számoltak le, hogy kitértek a tények parancsai elől. Ez nem vád akar lenni, a legtávolabbról sem, csak annak megállapítása, hogy sokan kényszerültek külső vagy belső kényszerűségből így számolni a tényekkel.”⁴⁶¹

Dramai sorok ezek, melyek után szerzőjük ismét hitet tesz az életben maradás követelménye, a *békés beilleszkedés* mellett: „Mi Románia polgáraivá

⁴⁵⁸ U.o.

⁴⁵⁹ Makkai Sándor: *Magunk revíziója*. Kolozsvár, 1931. 18. o.

⁴⁶⁰ I. m. 18. o.

⁴⁶¹ I. m. 19. o.

lettünk; ennek az országnak törvényei és törvényes rendje a mi életünk meghatározója lett. Mi ennek a rendnek kereteiben, ezekbe beilleszkedve kell, hogy magyarságunkat megtartsuk, nem mások ellen, hanem a magunk öröklött lelki és szellemi egyéniségének békés és munkás érvényesítése érdekében.”⁴⁶²

Az erdélyi magyar kisebbségnek ahhoz, hogy saját sorsát befolyásolhassa, a *fiatal nemzedék nevelésére* nagy gondot kell fordítania. A kisebbségi nevelés és iskolaügy elé „rettentő korlátok, bilincsek, gátak emelkednek”, de a külső nehézségekhez *belső megoldatlan problémák* is társulnak.

Ezek közül az egyik legsúlyosabbnak a forrása a *nevelők személyiségében* keresendő: „Sok, nagyon sok nevelőnek kellene számot vetnie azzal a ténnyel, hogy a reábizott ifjú lelkeket más kérdések és más feleletek érdeklik, mint a hosszú gyakorlat rutinjával eléjük öröklött ismeretanyag. Hogy *barátra van szüksége* az élet kemény és félelmes támadásai között a testében-lelkében, tűzben forgó ifjú léleknek”.⁴⁶³

„Az ifjúság a szeretetet szomjúhozza” — tesz hitet ismét a személyiségpedagógia iránti elkötelezettségéről Makkai Sándor. Igazi, „mindig alakító és fölszabadító” szeretetre. Ez a szeretet megújítja mindazok lelkét, akik részesülnek belőle, de a szülőkét és nevelőket is, akik az ifjúságra sugározzák.

Az erdélyi magyarság lelki újjászületését, a megkövült előítéletek lerombolását sürgető munka megjelenése után mély megdöbbenést keltett a püspök *repatriálásának* (vagy inkább expatriálásának) a híre. Makkai 1936 júniusában lemondott erdélyi püspöki tisztségéről, s elfogadva a debreceni egyetem református teológiájának professzori állását, Magyarországra költözött. Távozása megrendítő erővel hatott híveire — noha már 1934-től kezdve szárnyra kaptak az ezt jósló híresztelések. (A Makkai életét feltáró kutatások arra utalnak, hogy az eredményesen működő püspököt a román hatóságok zaklatásai kényszerítették erre a lépésre.)⁴⁶⁴

A Láthatár című kisebbségpolitikai folyóiratban 1937 elején közzétette elhatározásának okát. *Nem lehet* című írásában — korábbi fölfogásával ellentétben — már a „kisebbségi kérdés megoldhatatlanságát” hangsúlyozza. „Nem tudom elképzelni a kisebbségi életnek semmiféle emberhez méltó elrendezését — írja, ebben a nagy vihart előidéző cikkében —, mert magát a kisebbségi 'kategoríát' tartom *emberhez méltatlannak és lelkileg lehetetlennek*”.⁴⁶⁵

Morálisan és pszichológiailag egyaránt elfogadhatatlannak tartja a kisebbségi létet, emberhez méltatlannak ezt az életformát.

A változásban sem hisz már. Föladta a liberalizmus csalóka ábrándját, mely az egyetemes humánus eljövetelet hirdetve bízott a „faji és nemzeti elfogultság” fokozatos megsemmisülésében. Ez a „földre szállt mennyország” nem jött el, helyette a nemzeti öntudat, a racionalizmus föllángolása figyelhető meg.

Makkai mégsem utasítja el a nemzeti szellemnek ezt a túlbujánzását, hanem a „*jövendőt alakító leghatalmasabb tényező*”-nek tartja a *nacionalizmust*.

⁴⁶² U.o.

⁴⁶³ I. m. 90. o.

⁴⁶⁴ E kérdésről és a „Nem lehet”-vita egyéb részleteiről bővebb információt ad *Cseke Péter és Molnár Gusztáv* tanulmánya a „Nem lehet” című kötetben. Limes Könyvek, Bp., 1989.

⁴⁶⁵ Makkai Sándor: *Nem lehet. Láthatár*, 1937. 2. sz. 49-53. o. (Megtalálható a „Nem lehet” című kötet 106-111. oldalán is.)

Igaza van a teológus *László Dezső*nek, amikor a „Nem lehet”-re reflektálva írja, hogy Makkai „relatív tényeket abszolutizál”.⁴⁶⁶ Szélsőségekre hajlamos lírai alkata magyarázhatja ezt.

A „Magunk revíziója”-ban a magyar kisebbség belső megújulását sürgette — ekkorra viszont már ennek megtartó erejében sem bízunk. A romániai magyarság helyzetét kilátástalannak látja: „Lehetetlen a változás reménye nélkül mind fokozottabb mértékben érezni és hordozni az idegenséget, a szellemi értelemben vett hontalanságot, egy olyan lelki ellenségesség atmoszféranyomását, mely kiközösíti a kisebbséget az emberi élet tevékeny és gyümölcsöző közösségéből, a magát megvalósító nemzet előretörő sodrából.”⁴⁶⁷

A fentebb már idézett „Magyar nevelés — magyar műveltség” című könyvében — mely közvetlenül az átköltözés után keletkezett — a kisebbségi magyar műveltség helyzetét szemléletes hasonlattal érzékelteti. Olyan ez — írja —, „mint a csiga ház nélkül. Az a védőpáncélja hiányzik, amit az állam ad rá saját kultúrájára. Éppen az állammal szemben védtelen.”⁴⁶⁸

Itt azonban már enyhül valamelyest Makkai sötét pesszimizmusa. A kisebbségi magyar nevelés, magyar művelődés „*nincs minden lehetőség nélkül*, mennyiségben való fogyatékoságait minőséggel pótolhatja”. „Sűrített műveltséget” alkothat, alapvető értékeire koncentrált, de ugyanakkor intenzív kultúreltetet élhet.

A szétszakított, idegen impérium alatt „majdnem reménytelen kisebbségi sorsban” élő magyarság egyetlen esélye a túlélésre a *szellemi, kulturális egység megteremtése* — hangoztatja Makkai. Azon kell fáradoznunk, hogy a kisebbségi magyar műveltség az egységes nemzeti kultúra sajátos körülmények között létező szerves és azonos lényegű alkotórésze legyen. „Nem nyugodhatunk abba bele soha, hogy az összetört nagy tükör üvegcserepei más napot sugározzanak vissza... Minden nehézség dacára, innen és túl azon kell fáradoznunk, hogy szellemi egységünk épen maradjon, s ha új vonások tűnnek fel benne, az ne idegenséget és elszakadást, hanem gazdagodást jelentsen mindenik rész számára.”⁴⁶⁹

8.1.4. Tudománnyal és fegyverrel

A személyiségpedagógiának az egyetemes emberi értékek érvényesülését váró fölfogásától induló Makkai Sándor hosszú utat tett meg, míg eljutott „a nemzeti öntudat soha nem ismert újértelmű kivirágzásának” jövendöléséig. „*Nemzet és kisebbség*” címmel 1939-ben írt cikkében saját korábbi nemzetfölfogását *új tartalommal* tölti meg: „... a 'nemzeti' közösség nem azonos többé a liberális humanizmus érvényesülési módokat glorifikáló patriotizmusával, hanem a sajátos kollektív természet és szellem, *a sajátos fajképi adottságok és értékek* öntudatos, szervezett élő egységét jelenti.”⁴⁷⁰

⁴⁶⁶ *László György*: Kommentár Makkai Sándor kisebbségekről írt elégiájához. *Kiáltó Szó*, 1937. 4. sz. 44-47. o. (A „Nem lehet” című kötet 193-199. oldalán.)

⁴⁶⁷ Makkai Sándor: *Nem lehet*. Láthatár, 1937. 2. sz.

⁴⁶⁸ Makkai Sándor: *Magyar nevelés - magyar műveltség*. 157. o.

⁴⁶⁹ I. m. 156-157. o.

⁴⁷⁰ Makkai Sándor: *Nemzet és kisebbség*. Bp., 1939. (A „Nem lehet” című gyűjtemény 230-237. oldalán.)

A nemzet „egzisztenciális közösség” — ez az a tétel, mely Makkai ideológiáját új utak felé fordítja. A „nemzeti egzisztencia” érdekében ugyanis minden olyan tevékenység, melyet a nemzetállam létével összefüggőnek ítélnék, *egységes irányítás és ellenőrzés alá vonható*. Így a nevelés is.⁴⁷¹

„Az ítélet fellebbezhetetlenül áll — írja 1939 elején a *Tudománnyal és fegyverrel* című könyvében — vagy egységes nemzeti létérdek és értékelés s ez alapon egységes nemzetnevelői célkitűzés fogja áthatni a politikát, mely véget vet minden álpármentarizmusnak, pártharcnak és pártérdeknek, egyszóval a »politizálásnak«, vagy az önálló állami és nemzeti élet látszatának kínoskeserves játéka közben mind lelkileg és szellemileg, mind fajilag, gazdaságilag és jogilag szolgáskorba süllyedünk és megsemmisülünk.”⁴⁷²

Világos szavak ezek. A nevelés politikai ügy, melyben megengedhetetlen a liberalizmus toleranciája, hiszen csak *egységes nemzetneveléssel* valósítható meg a sajátosan magyar „életterv”. Amit korábbi írásai alapján csak sejteni lehetett, itt már egyértelmű: az egységes nemzeti szellem, az értékekben gazdag magyar műveltség megteremtését Makkai ekkor már csak egy *totalitáriánus állam* keretei között tudja elképzelni.

Ehhez pedig egységesen irányított és *totalisan ellenőrzött családi és iskolai nevelés* kell. Spártai életformát sejtető vízió ez: A nemzetnek „joga és kötelessége a családi életet irányítani, s abba létérdeke által diktált szempontból bele is avatkozni. Ez természetes velejárója annak, hogy a gyermek nemzeti tulajdon és nemzeti érték.”⁴⁷³

Bármennyire hihetetlen, Makkai Sándor — a püspök-író — ekkor már *Mussolinit* tekinti példaképének, aki „puskát és könyvet mutatott fel az olasz ifjúságnak, a nemzeti életszolgálat jelképéül”.⁴⁷⁴ Eredetileg színgazdag palettájú nemzetpedagógiai programja pedig *spártai típusú katonanevelési tervezett torzul*. Könyvében azt hangsúlyozza, hogy „nemcsak a honvédtisztképző iskoláknak, hanem általában minden iskoláknak katonáivá kell lennie a nevelés elveiben és gyakorlatában, mert ez teszi lehetővé a magyar férfijellemek kifermálását, mégpedig sajátos, egységes, ősi természetünkből következő típus szerint”.⁴⁷⁵

Tragikus tévedés volt ez, de ezt a hibát nemcsak Makkai Sándor követte el a második világháború felé sodródó ország jobbra tolódó ideológiai légkörében. Nevelésről, oktatásról, iskolaügyről vallott fölfogása pedig — ezt könyvei, cikkei tanúsítják — ettől eltekintve igen sok figyelemreméltó, értékes mozzanatot tartalmaz.

⁴⁷¹ Lásd e kérdéssel kapcsolatban *Molnár Gusztáv* fentebb idézett tanulmányát.

⁴⁷² Makkai Sándor: *Tudománnyal és fegyverrel*. Révai, Bp., 1941. 10. o.

⁴⁷³ I. m. 51. o.

⁴⁷⁴ I. m. 15. o.

⁴⁷⁵ I. m. 17. o.

8.2. Egy szintézisreemtő tanítvány: Imre Sándor

Imre Sándor 1877. október 23-án született Hódmezővásárhelyen. Nagyapja, Imre Sándor irodalomtörténész a kolozsvári egyetemen, édesapja, Imre József orvos, a szemészet professzora ugyanott. Imre Sándor a kolozsvári egyetemen szerzett német-magyar szakos diplomája és doktori vizsgája birtokában németországi egyetemeken folytat további tanulmányokat. 1900-1908-ig a kolozsvári református főgimnázium tanára, eközben 1904-ben az egyetem magántanárává habilitálják – mindenekelőtt a *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről* című, 1904-ben megjelent könyve alapján. A kolozsvári évek után 1918-ig a budapesti polgári iskolai tanárképző intézetben tanít pedagógiát és filozófiát, 1919 augusztusáig a főiskolai rangra emelkedett intézet igazgatója. 1912-ben a pesti egyetemen nyeri el a magántanári képesítést. 1918 novemberétől 1919 márciusáig helyettes államtitkár a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban, augusztusban rövid ideig (kilenc napig) a kultuszminiszteri tisztséget is betölti, 1924. december 31-ig adminisztratív államtitkár. Ekkor elbocsátják (Klebelsberg Kunó kultuszminiszter már 1922ben szabadságoltatta)⁴⁷⁶, de 1924 őszén meghívást kap a Szegedre menekült kolozsvári egyetem pedagógia tanszékére. Kilenc esztendő tölthet itt, 1925-1934-ig. Az egyetem egyik legnagyobb hatású professzora, aki nemcsak szűken vett szakmai-pedagógiai kérdésekben, hanem az egyetem egészét érintő ügyekben is nagy hozzájárulást és buzgalomról tesz tanúbizonyságot. (Jellemző példa: az 1927/28-as tanév első szemeszterétől kezdve éveken át nagy sikerű előadásokat tart valamennyi kar elsőéves hallgatójának az egyetemi tanulmányokról „Bevezetés az egyetemi életbe” címmel.) Tanítványok sokasága tekintette őt mentorának. Közülük elsősorban *Tettamanti Béla* (az egyetem későbbi magántanára) volt az, aki mesterének pedagógiai rendszerét maradéktalanul magáévá téve népszerűsítette a *nemzetnevelés* elméletét. Imre Sándor 1934-ben Budapestre költözött. Haláláig – 1945. március 11-éig – A József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem közgazdaságtudományi karán töltötte be a pedagógiai intézet vezetői tisztségét.⁴⁷⁷

Imre Sándor neve szervesen összefonódott a *nemzetnevelés* elméletével, amely mintegy vezérmotívumként vonul végig egész életművén. Már egyik korai, 1902-ben keletkezett írásában hitet tesz a *nevelés nemzeti jellege* mellett: „Mivel az ésszerű, tudatos nevelés mindig nemzeti, de most mégis a nemzeti nevelést kívánja korunk, ebből az következik, hogy a nevelés rendszeres folytatása közben nem érvényesült annyira a nemzeti elem, hogy azzal a szükség érzete állandóan kielégülhetett volna.”⁴⁷⁸

A magyar *neveléstörténet* tanulmányozását is e cél szolgálatába kívánja állítani: „A magyar neveléstörténet azzal szolgálja a neveléstudományt — írja 1905-ben —, ha felderíti nevelésünk eddigi menetét és megállapítja a nevelés magyar nemzeti vonásait.”⁴⁷⁹

1904-ben jelenik meg a „*Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről*” című könyve, amelyben a legnagyobb magyar neveléssel kapcsolatos gondolatait fűzi össze egységes rendszerré. „A nevelés Széchenyi értelmezésében nemzet-

⁴⁷⁶ Heksch Ágnes: Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Bp., Tankönyvkiadó, 1969. 186. o.

⁴⁷⁷ Imre Sándor életéről és pedagógiai munkásságáról részletes képet ad S. Heksch Ágnes monográfiája. Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere. Bp., Tankönyvkiadó. 1969. – Didaktikai tantervelméleti nézeteit Ravasz János idézett tanulmánya elemzi.

⁴⁷⁸ Imre Sándor: A nemzet és az iskola. Magyar Paedagogia, 1902. 471.p.

⁴⁷⁹ Imre Sándor: A magyar nevelés történetének jelentősége. Magyar Paedagogia, 1905. 9.p.

nevelés, a nemzetnek az emberiség körében van külön, nagy hivatása” — hangsúlyozza Imre Sándor.⁴⁸⁰ Ez a gondolat válik későbbi pedagógiájának is fő támpillérvé: *a legfontosabb az a nevelés, amely a nemzet körében folyik és a nemzetre hat vissza*. Imre ugyanis a nemzetet tartja „az egyes ember és az emberiség között levő legtágabb, de még határozott alakulat”-nak (társas-közösségi körnek). Avatott kézzel ötvözi egységes egészzé a kizárólag egyénre irányuló és a csupán csak a közösséget megcélzó szélsőséges pedagógiai törekvéseket, az *individuál- és szociálpedagógiát*. Az ellentétek feloldásával a *nemzetnevelés* teóriáját teremti meg belőlük. 1912-ben ezt írja a „*Nemzetnevelés*”-ben: „Ha az egyén és a közösség elválaszthatatlan, akkor a közösség fejlődését csak az olyan nevelés szolgálja igazán, a mely a közösség minden egyes tagjának kifejlődésére alkalmat ad...”⁴⁸¹ Ez a nevelés tehát nem homogén, arctalan tömeget formál a „közösségi nevelés” égisze alatt, hanem „az egyén teljes testi, értelmi és erkölcsi fejlettségének biztosításán munkálkodik”.⁴⁸²

A magyarság mint nemzet azonban *még nem tekinthető igazán egységesnek* és öntudatosnak. Ezért magát a nemzetet is nevelni-formálni kell. „Ha a nemzetet mint fejlődőt látjuk magunk előtt — írja egyik tanulmányában —, s ha így a nemzet gondolatának megvalósítása mint távoli cél van előttünk, akkor nincs merevség, nincs megkötöttség s következik, hogy a nevelésben is a változatlan végső célnak, az állandó vezető eszmének a világánál, annak az eszmének a vezetése alatt és arra a célra törekedve, lehetővé válik a mindig változó körülményekhez való alkalmazkodás. Vagyis az általánosságban kimondott szociális gondolat helyébe lépő, a közelebbi szükségletet kielégítő szociális gondolat nem a merevséget idézi elő, hanem az élethez való alkalmazkodást...”⁴⁸³ Ez nemzetnevelés-felfogás tehát magában foglalja a fejlődés dinamikus jellegét, szemben a német pedagógiai gondolkodásban gyökerező állampolgári nevelés-teória statikus megállapodottságával, merevségével.

Imre Sándor sajátosan magyar értékekből táplálkozó nemzetnevelés-konceptiója mindvégig megőrizte integritását, sohasem alacsonyodott le a politikai célok szolgálatára, sohasem vált demagóg ideológiák kiszolgálójává. Liberális pedagógia maradt ez annak ellenére, hogy a nemzetnevelés fogalma az évtizedek során sokféle ballaszttal terhes, nehezen értelmezhető jelszó-pedagógiává silányult. Imre Sándor így látta ezt 1942-ben: „A »nemzetnevelés«-ről tömérdeket beszélnek, de akinek ez igazán benső ügye, az meglehetősen aggodalommal figyel az e szóval jelölt sokféleséget; az összevissza szóhasználat zavarossá teszi az eredetileg egészen világos gondolatot. S ezt a zavart érezhetően fokozza, hogy a faji jelszó is ide kapcsolódik. A magyar nevelést mostani, már nagyon régóta tartó válságából csak a nemzetnevelés mentheti ki, az számomra bizonyos; de az is bizonyos, hogy nem a jelszónak lesz ez a hatása, hanem csak annak, ha a tisztán érett fogalom minden következményét érvényesítjük.”⁴⁸⁴

⁴⁸⁰ Imre Sándor: Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről. Bp., 1904. 150.p.

⁴⁸¹ Imre Sándor: Nemzetnevelés. Bp., 1912. 54.p.

⁴⁸² Imre Sándor: Mi a nemzetnevelés? Beszéd 1919. XI. 9-én a szabadoktatási előképző tanfolyam megnyitására. Szabad Lyceum kiadványa, 1919/1920. 10. sz. 8.p

⁴⁸³ Imre Sándor: Mi a nemzetnevelés? Bp. 1919. 13-14. o.

⁴⁸⁴ Imre Sándor: A nevelés válsága a két háborúban. Bp. 1942. 19-20. o.

A nemzetnevelés-koncepcióban foglalt egyik lényeges kívánalom a „nevelői gondolkodás” terjesztése. A nevelés társadalom fejlődésének fontos mozgatójává válhat — fogalmazza újjá a felvilágosodás óta ismert gondolatot — lényeges mozgatórugójává akkor, ha nevelői szemléletmód visszhangra talál a különböző társas-közösségi körökben.

Imre Sándor páratlanul gazdag tudomány-népszerűsítő munkásságával ennek a nevelői gondolatnak a minél tágabb körökben való meggyökerezését kívánta elősegíteni. Szinte valamennyi nevelő közösség, valamennyi iskolatípus számára volt mondanivalója. Előadások, tanulmányok, folyóiratcikkek, könyvek sokasága szól a családi nevelésről⁴⁸⁵, a kisdedóvó intézetekről⁴⁸⁶, a népiskoláról⁴⁸⁷, a polgári iskoláról⁴⁸⁸, a középiskoláról⁴⁸⁹, az egyetemi tanárképzésről⁴⁹⁰, az egyetemi nevelésről⁴⁹¹.

Schneller Istvánnal ellentétben – aki nem alkotott egységes, lezárt pedagógiai szintézist, összegző neveléstani művet – *Imre Sándorra* a rendszeralkotás igénye a jellemző. Ez a törekvése inkább az angolszász és francia pedagógiai irányzatokra reflektálva aprólékosan kidolgozott neveléstudományi kézikönyvet alkotó *Felméri Lajossal* rokonítja. *Imre Sándor* azonban szintetizálja és továbbfejleszti közvetlen mesterének, *Schneller Istvánnak* az etikai fejlődésről vallott felfogását is.

Neveléstan című kézikönyvének első kiadása 1928-ban jelent meg. Schneller etikai fejlődésmenetről szóló tanítását ebben – szinte tartalmi változtatás nélkül – átveszi. Fogalomhasználata azonban egyszerűbb, közérthetőbb, pragmatikusabb. Az érzéki Éniség, történeti Éniség és tiszta Éniség kategóriái helyett a *hedonizmus, utilizmus és autonómia* fogalmait használja:

„Az egyén fejlődésének három nagy szakasza van. Az első szakasz eredménye az, hogy kialakul az ember egyénisége, azaz teljesen megállapodnak a másoktól megkülönböztető vonásai; ezek között a testi és szellemi vonások egyaránt nevezeteseek. A második szakaszban kifejlődnek az egyén cselekvésének állandó mozgatói, kialakul a jellem, a magatartásnak, a cselekvés irányának határozottsága; a jellem kialakulásában tetemes része van az egyén testi minőségének is, de ez csak a legalsó fokon áll szemünk előtt, s a jellemnek mindinkább szellemi mivolta domborodik ki. A folyamat harmadik szakasza a fejlődésnek azokat a lépéseit foglalja magában, melyek a jellem fokozatos tisztulását jelentik. Ez a tisztulási folyamat három lépcsőből áll, azaz a jellem tekintetében az emberek három csoportra oszlanak. Egyik csoportban azok vannak, akiknek cselekvését

⁴⁸⁵ Pl. A családi nevelés főkérdései. Bevezetés a szülői gondolkodásba. Bp. Studium, 1925. A család békéje. Bp. Studium, 1935.

⁴⁸⁶ Pl. A kisdedóvóintézeti nevelés szerepe a köznevelésben. Bp. 19938.

⁴⁸⁷ Pl. Népiskolai neveléstan. Bp. Studium, 1932

⁴⁸⁸ Pl. A polgári iskola sorsa. Bp. 1943.

⁴⁸⁹ Pl. A középiskola gyökeres reformjának előkészítése. Országos Középiskolai Tanár-egyesületi Közlöny, 1913. 7-21. o. Megint középiskolai reform? Magyarország, 1930. február 20. 1-2. o.

⁴⁹⁰ Pl. A középiskolai tanárok előkészítése a gyakorlatra. Bp. 1904.

⁴⁹¹ Pl. Az egyetem nevelési feladatai. Bp. 1937. Személyes hatására jellemző, hogy az 1927/28-as tanév első szemeszterétől kezdve éveken át nagysikerű előadásokat tartott valamennyi kar elsőéves hallgatójának az egyetemi tanulmányokról „Bevezetés az egyetemi életbe” címmel.

az ösztönök, az alsóbb rendű érzelmek kormányozzák; ezek csak önmagukkal törődnek, csak a kellemest keresik; ez az *érzékiség, a hedonizmus, az önzés foka*. A második csoport tagjai már tudják, hogy bele tartoznak az emberi közösségbe, másokra tekintettel kell lenniük, mert különben pórul járhatnak; ezek igyekeznek eleget tenni a közösség életét szabályozó törvényeknek, engedelmeskedni a közösséget képviselő felsőbbségnek, ezzel megóvják magukat zavartól, kelletlenségtől, sőt külső elismerést is szereznek; ez az *alárendeltség, az utilizmus, a kényszerű alkalmazkodás foka*. A harmadik csoport tagjainak cselekvésében a személyes megfontolás és elhatározás a döntő s a döntésben megállapodott elvek az irányadók; ezek is alkalmazkodnak a közösséghez, de nem külső hatalmak kényszerítésére, hanem benső indításból; ezeknek a közösség nem valami szétfolyó, általános fogalom, hanem az egyetemes emberi közösségnek egyik alakulata, ezt világosan látják és igyekeznek beilleszkedni, de nem azért, hogy valami szabályba ne ütközzenek, hanem hogy a felismert hivatást betöltsék és ezzel a saját közösségüknek szolgáljanak; ez a fok a *szándékos és sajátos alkalmazkodás, az idealizmus, az autonómia foka*.⁴⁹²

Az autonómia fokára emelkedett ember (ez a fok a schnelleri „tisztá Éniségnek”, kifejlett személyiségnek felel meg) már végighaladt a fejlődés egész útján: kialakult, nemes egyéniséggel és erkölcsös jellemmel rendelkezik. A fejlődésnek ez a végeredménye tehát a *személyiség, a kiművelt ember*. Az ilyen ember pedig feltétlen szociális lény, a közösségben „nézi önmagát”.

Imre Sándor így oldja fel az individuális nevelés és a szociális pedagógia örök paradoxonját: az egyén autonóm erkölcsiségű személyiséggé nemesedve sajátos értékeivel gazdagítja az őt körülölelő szűkebb-tágabb közösségi köröket.

Az autonóm személyiség – mint láttuk – egyben *kiművelt ember* is. Imre Sándor pedagógiai rendszerében a tanítás-tanulás tartalma és folyamata, a didaktikai kérdések köre szervesen betagozódik a nevelés területei közé. Imre az iskolai nevelés három ágát különbözteti meg: az „*egészséges életre nevelést*” (testnevelés); az „*önállóságra való nevelést*” (értelmi nevelés) és a „*nemes érzületre való nevelést*” (erkölcsi nevelés). Az oktatástannal kapcsolatos kérdéseket az értelmi nevelés keretei között tárgyalja, az oktatás így nála is (akárcsak pesti professzortársánál, *Prohászka Lajosnál*) a nevelés szerves összetevője.

Imre Sándor tehát az értelmi nevelés kapcsán – ahogyan az már a fogalomhasználatból is kiviláglik – az önállóságra való nevelést helyezi a középpontba. Ennek az önállóságnak két összetevőjét különbözteti meg: a fokozatosan kibontakozó és önállósuló *gondolkodás* képességét, valamint az egyre bővülő *ismertek* körét. Az értelmi nevelés tehát „rendszeresen irányítja a világban való tájékozódást”, segíti az önállósulást, az öntudat fejlődését. S közben az egyéni különbségekről sem feledkezik meg: „A nevelés a csendesebb elmét gondolkodáshoz szoktatja, eleveneszűek gondolkodásában rendet teremt.”⁴⁹³ Az értelmi nevelés sikerét, eredményességét illetően nincsenek túlzott illúziói, idegen tőle a háttárt nem ismerő pedagógiai optimizmus: Az értelmi nevelés „sikere bizonytalan – írja tanítóknak szánt könyvében –, mert az emberek értelmi tekintetben is sokfélék, nem válhatnak egyaránt önállóvá. De az értelem másként fejlődik, ha nevel-

⁴⁹² Imre Sándor: Neveléstan. Bp., Studium. 1928. 61-62. o. (Saját kiemeléseim: P. B.)

⁴⁹³ Imre Sándor: Neveléstan. 271. o.

jük, mint ha magára hagyjuk.”⁴⁹⁴

Imre Sándort foglalkoztatja az iskolai értelmi nevelés előzményeinek kérdése. Tisztában van azzal, hogy a gyermek agyveleje, mire az iskolába lép, már nem „tisztá vialap”, amire a tanító mechanikusan felírhatja saját gondolatait. A tanulók – sok egyéb vonás mellett – különböznek tudásvágy, értelmi képesség tekintetében is. Mindezzel a pedagógusnak tisztában kell lennie: a fejlődés azon múlik, hogy „mennyire tudja ... a helyzetet felismerni, a kedvező alapot felhasználni...”⁴⁹⁵ Érdeklődéssel fordul a nevelés „alanya”, a gyermek felé: ismeri a *gyermektanulmányozási mozgalom* eredményeit, tagja a *Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak*, műveiben hivatkozik Nagy László munkáira, mindenekelőtt gyermek-fejlődéstani alapon nyugvó didaktikájára.⁴⁹⁶ Nagy László érdeklődés-elmélete nyomán ő is megkülönbözteti azt, ami iránt a gyermek közvetlenül érdeklődik, attól, amire egy bizonyos életkorú tanuló érdeklődését fel lehet ébreszteni.

Tisztában van azzal az örök problémával is amit a tömeges oktatás jelent. Az iskola kénytelen egyfajta középúton haladni, „közepes mértéket tartani, s a növendékek egymáshoz és az iskolához idomulnak, ahelyett, hogy erejük teljesen érvényesülne; kialakul valamilyen közös színvonal, s azon csak a különösen erősek emelkednek felül. Ez az egyformásító (nivelláló) hatás a legnagyobb baj, amely az iskolai nevelés mai szervezetében rejlik; sokszor már az elemi iskolában szárnyát szegi a szellemi fejlődésnek, később még többször gátolja az egyéni érték kifejlődését.”⁴⁹⁷

Az oktatás kérdéseit boncolgatva részletesen szól a megfelelő *tanításterv* (tanterv) kritériumairól. Alkalmazkodnia kell a nevelés egyetemes céljaihoz, a szellemi fejlődés menetéhez (íme a gyermek szempontja!), de a nemzeti közművelődés szükségleteihez is.

A tanítás anyagának kiszemelésekor figyelembe kell venni, hogy 1. az ismeretek bizonyos elemeire *mindenkinek* szüksége van, akár tudós lesz belőle, akár kétkezi munkás; 2. az önismeret a tudatosságra nevelés fő feltétele, de a nemzeti önismeret nem állja meg a helyét *más nemzetek* ismerete nélkül; 3. az ismeretek kiválasztásakor *a nemzet mai fejlettségének* szintje is befolyásoló tényező: milyen tudás birtokában viheti majd előbbre az ifjúság nemzete ügyét; 4. a nemzet által *eddig megtett út* megismerése megóv bennünket a felületességtől, már elkövetett hibák megismétlésétől (ennyiben jelentkezik itt a történetiség szempontja).

Ezen elvek alapján választja ki a következő tárgyakat: „A tudatosságot létesíti: a) az *anyanyelv* a fajhoz, b) az *államnyelv* a nemzethez, c) *társadalmi ismeretek* az emberiséghez, d) *természettudományi tárgyak* a világegyetembe tartozás tudatát, e) a *filozófia* és f) *vallástan* a határozott életfelfogás és világnézet kialakulását mozdítják elő. A nemzet fejlettségének magaslatára emelik az embert és így behelyezik a szellemi fejlődés menetébe: a) a *történelem*, b) a szellemi élet ismerete (*nyelvi, irodalmi, művészeti tanulmányok*), c) *földrajz*, d) *néprajz*. A

⁴⁹⁴ Imre Sándor: Népiskolai neveléstan. Bp., Studium. 1932. 82. o.

⁴⁹⁵ Imre Sándor: Neveléstan. 273. o.

⁴⁹⁶ Imre Sándor Neveléstana 285. oldalán lábjegyzetben hivatkozik Nagy László: Didaktika gyermek-fejlődéstani alapon című könyvének II. részére. Bp., 1921.

⁴⁹⁷ I. m. 276. o.

szellemi kifejlést szolgálja s gyakorlati tájékozódás és tudományos megismerés eszköze a *menyiségtan*; önismeretre, emberismeretre vezet a *lélektan*; önvédelemre, a munkaképesség fenntartására tanít az *egészségtan*, törvényismeretre az *alkotmánytan*; az érzelmi élet kiművelésének eszköze az *ének és zene*; az ismeretszerzés, dolgozás, sokféle alkotás segédeszköze az *olvasás, írás, rajz, kézimunka*. Mindeme területekről az egyes tanítástervekben más lehet egy-egy rész terjedelme és tartalma is, de mindenik iskola az emberi ismeret egész területéről veszi tanulmányi anyagát.⁴⁹⁸ Ma is elgondolkodtató, megfontolásra készítő műveltségi kánon ez.

A tananyag elrendezését tárgyalva három dologra hívja fel a figyelmet: az egyidejűleg tanult tárgyak egészítsék ki egymást („a tanításterv egyöntetősége”, koncentráció); az egyes osztályokban tanított tartalmak szervesen épüljenek egymásra („tanításterv folyamatossága”, fokozatos haladás); és végül: a gyerekek érdeklődésének változását is érdemes figyelembe venni. „Az oktatás anyagának helyes elrendezése azt biztosítja – írja tanítóknak szánt könyvében –, hogy a növendék mindig azt kapja, amire fejlődése érdekében szüksége van és olyan feladata legyen, amelyet el tud végezni és amely erejét kellően foglalkoztatja.”⁴⁹⁹

Az értelmi nevelés – és ezen belül az oktatás – végső célját *Imre Sándor* az alkotásban jelöli meg. Önálló gondolkodás, önálló cselekvés: „erre nevel az oktatás, ha az ismeretek minden részletéhez munkával jut a növendék; így amit megismert, annak természete szerint tudja majd felhasználni is. Az oktatás tehát mindig dolgoztatás, a tanuló közvetlenül tevékenyen vesz a munkában részt; pusztán befogadás (hallgatás, olvasás) útján sem alapos készség, sem a munkára való képesség nem fejlődhetik ki”.⁵⁰⁰ Ez az idézet is bizonyítja, hogy a kolozsvári-szegedi pedagógiaprofesszor magáévá tette a reformpedagógiai gyökerű „munkaiskola-mozgalom” bizonyos elveit, felismerte a munkáltatás, a „dolgozás útján való tanulás” módszereiben rejlő lehetőségeket, értékeket. Pedagógiai koncepciójának integritását mégis mindvégig megőrizte: nem fogadta el kritikátlanul a reformpedagógiai iniciatívákat, de még határozottabban elzárkózott a nemzetnevelési koncepcióját vulgarizáló, a szélsőjobboldali politikai törekvések szolgálatába állítani kívánó törekvések elől.

Imre Sándor nevelés- és oktatástani tárgyú munkáit olvasva feltűnik törekvése a pedagógiai fogalmak átfogó rendszerben való kifejtésére. A rendszeralkotás igénye nála párosul a gyakorlat-közeli pedagógiai elmélet kimunkálására való törekvéssel. Kézikönyveiben – melyeket főiskolai, egyetemi hallgatók éppoly haszonnal forgathattak mint a gyakorló pedagógusok – az iskolai élet minden lényeges mozzanatával aprólékosan foglalkozik, így kerít sort tantervelméleti kérdések tárgyalására is. Ilyen tárgyú fejtegetéseire a kérdések pragmatikus feldolgozásmódja jellemző, távol áll tőle az eszménypedagógiák szárnyaló pedagógiai idealizmusa. Érzékenyen reagál a kor újító törekvéseire is, rokonszenvvel – de bizonyos distanciával – figyeli az iskolai életet cselekedtetéssel, élményszerű tanítással megújítani szándékozó reformpedagógiai törekvéseket.

Imre Sándor Neveléstana is igényes szintézis: jól áttekinthető foglalatát

⁴⁹⁸ I. m. 280. o.

⁴⁹⁹ *Imre Sándor*: Népiskolai neveléstan. Bp., 1932. 90. o.

⁵⁰⁰ *Imre Sándor*: Neveléstan. 289. o.

nyújtja azoknak a gondolatoknak, amelyeket a két háború közötti pedagógia egyik legnagyobb alakja fogalmazott meg a nevelésről, az iskoláról. A szerző derűlátása is tiszteletre méltó: hitt abban, hogy az iskolai nevelés rendkívül összetett, ellentmondásos jelenségvilága lényegi pontokon megragadható, leírható, kézikönyvbe rendszerezhető.

9. A tanítványok tanítványai — Schneller pedagógiájának utóélete

Imre Sándor szegedi működése idején lett az egyetem magántanára *Tettamanti Béla (1884-1959)*⁵⁰¹, makói gimnáziumi tanár, a középiskolai tanárképző intézet tanára. *Tettamanti* teljesen azonosult mestere nemzetnevelélméletével, több recenzióban, tanulmányban népszerűsítette *Imre* pedagógiáját. A Magyar Pedagógia c. lapban két ízben is éles kritika tárgyává tette a budapesti pedagógus-professzor, *Prohászka Lajos* kultúrfilozófiai alapozású pedagógiájának vélt és valós gyenge pontjait. *Prohászkanak* az oktatás tárgyi oldalát hangsúlyozó, „műveltség-centrikus” szemléletmódja helyett *Tettamanti* a szociális nevelő tényezők, közösségi körök szerepét fölismerő nemzetneveléspedagógiát mutatta be követendő példaként.

Tettamanti bölcsészdoktori értekezésében – mely a kor szokásainak megfelelően könyv alakban is megjelent –, a híres herbartianus pedagógus, *Kármán Mór* neveléstani rendszerét elemzi (A közösség gondolata Kármán Mór nevelélméletében, 1928). Négy esztendő múlva jelent meg a *Schneller István* személyiségpedagógiájával foglalkozó kötet, mely alapján az egyetem magántanárává habilitáltak (A személyiség nevelésének magyar elmélete – Schneller István rendszere, 1932). A szerző erényeit: a kritikai képességet és a más által létrehozott elméleti rendszerbe való beleélés képességét maga az idős kolozsvári professzor is elismerte.⁵⁰²

9.1. Hagyományörzés és útkeresés: új tanszék születik

Imre Sándor második esztendeje volt a szegedi tanszék professzora, amikor első ízben, 1926. október 20-án terjesztette fel a karnak kérelmét egy új, pedagógiai-lélektani tanszék felállításának ügyében. A tanszék hatáskörébe tartozóként sorolta fel beadványában a következő tudományágakat: *általános lélektan, gyermek- és ifjúkor lélektana, különbségek lélektana, gyógypedagógia, pszichotechnika, pedagógiai szomatológia*. Az új intézet hiányt pótolna nemcsak a szegedi egyetemen, hanem általában a magyar egyetemeken, mert teret nyitna a pedagógiai-lélektani kísérletezésnek. Mindemellett csökkentené a filo-

⁵⁰¹ Tettamanti munkásságáról lásd: Pukánszky Béla: A Prohászka – Tettamanti-vita. Magyar Pedagógia, 1986. 3-4. sz. 394-410.p., Pukánszky Béla: Tettamanti Béla neveléstörténet-írói munkássága. Magyar pedagógia, 1988. 4. 418-432. p., Gácsér József – Pukánszky Béla: Tettamanti Béla élete és pedagógiai munkássága. 139 p. Szeged, 1992.

⁵⁰² „Igen örülök, hogy nem referal egyszerűen, hanem kritikailag állást is foglal velem szemben, így nem csak lelki barátom, hanem professzori (profiteor) collegám” – írta az idős mester Tettamantinak 1932. április 3-án kelt levelében. (Makói Tettamanti-hagyaték.)

zófia tanszékre háruló terheket azzal, hogy átvenné a lélektan oktatását. (Ezt a témakört ugyanis mindaddig a filozófia tanszék professzora, *Bartók György* hirdette meg előadásként.)⁵⁰³ *Imre Sándor* – és a vele teljesen egyetértő *Bartók György* – ettől fogva az új pedagógiai-lélektani tanszék felállításának ügyét kitartóan képviselte különböző fórumokon.

Időközben új fejleményként a minisztériumban felmerült három új „párhuzamos” tanszék – a II. filozófia, II. irodalomtörténet és II. pedagógia – létesítésének gondolata. *Klebelsberg Kunó* kultuszminisztert különböző egyházi körök arra ösztönözték, hogy az úgynevezett „világnézeti” tanszékek mellett olyan párhuzamos tanszékeket létesítsen, amelyekre katolikus professzorokat hív meg előadónak.

Ennek a katolikus részről megfogalmazódó igénynek az oka voltaképpen a polgári iskolai tanárképzés átszervezésében rejlett. *Klebelsberg* a Paedagogiumot és az Erzsébet nőiskola főiskolai tagozatát 1928 őszén újjászervezte és Szegedre telepítette, ahol így létrejött a polgári iskolai tanárképző főiskola. Az itt folyó tanárképzés képzés részévé tette az egyik szak egyetemen hallgatott stúdiumait. A női szerzetesrendek polgári iskolai tanárképző intézeteit ezzel párhuzamosan megszüntette, a szerzetesnők magasabb képzését a szegedi egyetemen kívánta megvalósítani. *Klebelsberg* több újságcikkben (*Nemzeti Újság*, 1928. dec. 16. és *Néptanítók Lapja*, 1929. jan. 1.) ígéretet tett a párhuzamos „világnézeti” tanszékek felállításáról, amelyeken katolikus tanárok nevelhetik a női szerzetesrendek tanári pályára készülők tagjait. A szegedi egyetem bölcsészka tanárainak egy része – élükön *Imre Sándorral* – sérelmezte a párhuzamos tanszékek felállításának tervét. Azzal érveltek hogy a karon a felekezeti hovatartozás kérdése szempontként soha semmilyen formában fel sem merült, ez az egyetem eszméjétől idegen. Tiltakoztak az ellen, hogy új tanszékek létesítéskor és betöltésekor felekezeti vagy pártpolitikai szempont érvényesülhessen a tisztán tudományos értékek rovására.⁵⁰⁴ *Imre Sándor* és *Bartók György* továbbra is a pedagógiai-lélektani tanszék mellett szállt síkra, míg *Huszt József* klasszika-filológus professzor (a tanárképző főiskola igazgatótanácsának elnöke) úgy vélte, hogy az II. pedagógiai tanszék elnevezés nem zárja ki a lélektani irányultságú pedagógia művelését. A tanszék által képviselt tudomány szak pontos tartalmát nem a tanszék elnevezése, hanem a „kiszemelt professzor tudományos egyénisége determinálja”.⁵⁰⁵

Klebelsberg kultuszminiszter *Décsi Lajos* rektorhoz intézett levelében (1929. jan. 4.) aggodalmát fejezte ki a karon kialakult vitával kapcsolatban. Emlekeztetett arra, hogy kultuszminiszterként megakadályozta a kis hallgatói létszámú szegedi egyetem takarékosági okok miatt fenyegető megszüntetését, s a Szegedre helyezett tanárképző főiskola is az egyetem benépesítését szolgálja. Az ominózus újságcikkkel kapcsolatban pedig szavainak „nem megfelelő reprodukálásáról” tett említést. Ő ugyanis a püspökök óhaját idézte, ezt állították be az újságírók miniszteri állásfoglalásként. A felekezeti elfogultság vádját határozottan visszautasította, utalt azokra a protestáns vallású jeles professzorokra,

⁵⁰³ Csongrád megyei Levéltár, a továbbiakban: CsmL. VIII/5. 1928. 659. bk.

⁵⁰⁴ CsmL. VIII/5. 171/1929/30

⁵⁰⁵ CsmL. VIII/5. 555. 1928/29.

akiket minisztersége alatt nevezett ki a szegedi egyetemre.⁵⁰⁶

Az ügyben végül kompromisszum született: 1929. dec. 18-án az egyetemen „átszervezéssel rendszeresített” új – az egész magyar felsőoktatás történetében első – *pedagógiai-lélektani* tanszékre nyilvános rendes tanárnak nevezte ki *Várkonyi Hildebrand* bencés szerzetes-tanárt. (Ő egyébként 1929. május 26-án még a második pedagógia tanszékre adta be pályázatát. A többi „parallel” tanszék élére is katolikus professzor került. A második irodalomtörténet tanára *Sík Sándor*, a második filozófia professzora pedig *Mester János* lett, ők jelentettek ezután „alternatívát” a református *Dézsai Lajossal* és *Bartók Györggyel* szemben.) Az új Pedagógiai Lélektani Intézet később, *Imre Sándor* Budapestre távozása után, 1934-ben egyesült a korábbi Pedagógiai Intézettel.

Várkonyi Hildebrand (1888-1972) Párizsban, a Sorbonne-on folytatott ösztöndíjasként tanulmányokat, korábban pedagógiát tanított a pannonhalmi főiskolán, majd a pécsi egyetemen habilitálták magántanárrá. Habilitációjának jogkörét a pedagógia mellett később kiterjesztették a lélektan területére is. A korabeli lélektan eredményeit kiválóan ismerő, franciás műveltségű tudós kiváló előadó volt, órái más karok hallgatóit is vonzották. Magával ragadó lendülettel népszerűsítette a legmodernebbnek számító pszichológiai irányzatokat, olyanokat, mint *Piaget*, *Janet*, *Freud*, *Jung* és *Adler* tanai.

Egyik tanítványa így emlékezett a híres „Várkonyi-órákra”: „Professzorsága első éveiben ... a későbbi publikációinak csak az első, a témák lehetőségeivel még kísérletező, a tudós belső monológjai feltárásától sem visszariadó változatait kaptuk tőle. Néha egyenesen „in stato nascendi” pillanhattunk bele gondolatai megszületésébe. Az egyetemi előadások új stílusa volt ez, amely az előre leírtaknak az élő beszédnél kötöttebb szabályait egy társalgó hang irányába oldotta fel, s ezzel máris közvetlenebbé és érdekfeszítőbbé vált, mint a hagyományos katedrai retorika képviselőié. És ha tudjuk azt, hogy Várkonyi időnként olyasmiről is beszélt, amiről az ő idejében az orvostudományi kar kivételével még nem illett szólni, ... nem meglepő, ha az apácák többsége kezdett elmaradozni óráiról, és inkább a kálvinista *Imre Sándornak* szintén színvonalas, de puritánabb szellemű óráit látogatta, mint azét a bencés professzorét, akinek a kinevezését épp az ő lelki üdvök érdekében erőszakolták rá az egyetemre. Másokra viszont a szenzáció erejével hatottak a «Várkonyi-órák» és a szemináriumok. Már csak azért is, mert ezek során sokkal behatóbban ismertette a tárgyalt kérdések irodalmát, mint a publikációiban, ahol elegendő lehetett, ha szűkszavúan szólt róla. Így azután nemcsak a pedagógiai lélektan új irányzatait (*Claparède*, *Ferrière*, *Piaget* etc.) méltatta, a modern pszichológia szinte valamennyi jelentős képviselőjével megismerkedtünk nála, többek között *Pavlovval*, *Junggal*, *Adlerrel*, hogy csak azoknak a nevének említsem, akikről akkoriban nemcsak hazánkban, más országokban sem sokat beszéltek egyetemi katedrákról. Aligha túlzok tehát, amikor azt állítom, hogy azt a korszerű lélektani műveltséget, amelynek így vagy úgy későbbi pályánkon is nagy hasznát vettük, nálunk akkoriban csak a szegedi egyetemen lehetett megszerezni.”⁵⁰⁷

Várkonyi kutatói érdeklődésének középpontjában a nevelést megalapozó pszichológia kérdései álltak. Kritikusan fogadta a korabeli lélektani irányzatok-

⁵⁰⁶ OL. K 636 - 1929/30. 410-05-12

⁵⁰⁷ Baróti Dezső: Várkonyi, a professzor. In: Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae. Sectio Paedagogica et Psychologia, 30. Szeged. 1988. 199. p.

ban is megfigyelhető kvantitatív szemléletmód terjedését. A bergsoniánus alapokon nyugvó „megértő” pszichológia attitűdje fedezhető fel már korai műveiben is (pl. „A pszichológia alapvetése”, 1926), amikor közéletet keres az empirikus pszichológia és a metafizikai alapokon nyugvó tradicionális lélektan között. Új gondolat nála a leíró, magyarázó lélektani felfogás túlhaladása. Ehelyett olyan értelmező, „értékelő” pszichológia kidolgozására törekedett, amely alkalmas lehet a pedagógiai elvek és a nevelői gyakorlat megalapozására.⁵⁰⁸ Fejlődéslelektan műveiben a személyiség egészének fejlődésével foglalkozik.⁵⁰⁹ Ez a fajta egészlegesség-igény, mai kifejezéssel élve „holisztikus” szemléletmód érhető tetten cselekvéslelektani tárgyú írásaiban is⁵¹⁰, amelyekben a cselekvés rendszeralkotó komponens jellegét, egységes mivoltát hangsúlyozza a pszichikum funkcionális széttagoltságát hirdető, képességlelektani alapokon nyugvó irányzatokkal szemben. „Minden cselekvés egység” – pszichés szükségleteknek, feszültségnek, kielégülésnek, mozgásoknak szétbonthatatlan egysége” – írja egyik tanulmányában.⁵¹¹

Mindezek alapján nem tekinthető véletlennek, hogy *Várkonyi* rokonszenvezett a korabeli gyermekközpontú pedagógiai irányzatokkal, iskolákkal, azonosult az „Új Nevelés” mozgalomnak célkitűzéseivel, maga is tagja (egy ideig társelnöke) volt a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak. Figyelemmel kísérte a szegedi polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának működését, amelyet a korabeli pedagógiai szaksajtó a *Cselekvő Iskola* névre keresztelt. Ennek az intézménynek a tanárai a reformpedagógia új törekvéseit (tanulói aktivitás, öntevékenység és csoportmunka, élményszerűség) ültették át a gyakorlatba úgy, hogy közben nem tévesztették szem elől az adott iskolatípus („modelliskola”) sajátos célkitűzéseit és az adott korszak pedagógiai realitásait sem. Eredményeiket a *Cselekvés Iskolája* című folyóiratban tették közzé, itt *Várkonyi* is rendszeresen publikált. Az ő eszmei irányításával és munkatársa *Dolch Erzsébet* vezetése alatt működött 1936-1940 között az egyetem elemi gyakorló iskolája, az újszegedi Kerti Iskola, ahol lehetőség nyílt az új elvek és módszerek kipróbálására.

Várkonyi hatása tudományos iskolatemető egyéniségként is rendkívüli. Munkásságának köszönhetően a Pedagógiai Lélektani Intézet országos elismertségre tett szert. A tudósképzésnek ebben a műhelyében *Várkonyi* doktori értekezések egész sorának volt témavezetője. Az ő irányításával született értekezés – többek között – a proletárnevelés kérdéseiről, a parasztság szemléletmódjának lélektani vizsgálatáról, az ifjúság irodalmi érdeklődéséről, a nemek együttes neveléséről, *Ovide Decroly* és *Maria Montessori* pedagógiájáról, *Schneller István* életművéről, az „Új Nevelés” elméleti és gyakorlati kérdéseiről,

⁵⁰⁸ Duró Lajos: *Várkonyi (Hildebrand) Dezső fejlődéslelektani munkássága*. In: *Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet*. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József nominatae. Sectio Paedagogica et Psychologia, 30. Szeged. 1988. 165. p.

⁵⁰⁹ Pl.: *A gyermekkor lélektana*. I. II. Szeged, 1938-1940.

⁵¹⁰ Lásd például poszthumusz könyvét, „A cselekvés lelektaná”-t, amely csak 1993-ban jelenhetett meg (az eredeti, 1948-ban elkészült kefelevonat alapján) az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadásában.

⁵¹¹ *Várkonyi Hildebrand: A cselekvések elemzése*. Magyar Pszichológiai Szemle, 1935. 3-4. sz. 293-322. p.

a munkaiskoláról, a gyermekrajzok lélektani vizsgálatáról, a matematikai képességek lélektanáról, a fáradtság pszichológiájáról.

Ebben az időszakban lett az egyetem magántanára *Boda István* (1932), akit az „Értelmiség lélektana” tárgykörben habilitáltak. Publikációiban elsősorban a személyiség szerkezetével, az értelmi képességek és a jellem fejlesztésével, később a nemzetkarakterológiával foglalkozott.

Ugyancsak az egyetem magántanára volt *Baranyai Erzsébet* (1894-1976), aki – *Imre Sándor* irányítása alatt – 1932-ben doktorált az egyetemen. Disszertációjában az első magyar reformpedagógus, *Nagy László* pedagógiájával foglalkozott. 1938-ban habilitált a neveléslélektan tárgyköréből. 1942-ben a korabeli egyik legismertebb reformiskola, a *Domokos Lászlóné* által vezetett budapesti Új Iskola mellett működő neveléslélektani kutatóintézet vezetője lett, és az iskola működésével kapcsolatos empirikus lélektani vizsgálatokat végzett a tanulók körében. Neveléslélektani, gondolkodáslélektani (ezen belül is a logikai struktúrák fejlesztésével foglalkozó) publikációkat tett közzé.

Észak-Erdélynek Magyarországhoz való visszakerülése után, 1940-ben a Ferenc József Tudományegyetemet visszahelyezték Kolozsvárra. A tanárok jelentős része eltávozott Szegedről, így *Várkonyi Hildebrand* is Kolozsvárra költözött. Szegeden *Horthy Miklósról* elnevezve az 1940-ben jogilag új egyetemet létesítettek. Ezen az egyetemen *Mester János* (1879-1954), a filozófia tanszék korábbi professzora lett a Pedagógiai Intézet tanára, és az 1948-49-es tanévig maradt meg ebben a tisztségében. tudományos munkássága elsősorban a tanárképzés tartalmi és módszertani korszerűsítésére irányult. Foglalkoztatták a tehetségnevelés és a munkáltató oktatás kérdései is. Figyelemre méltó az a kísérlete, amelyben a tradicionális herbartianus pedagógia formális fokozatait igyekszik megtölteni a reformpedagógia szellemében működő munkaiskola életére jellemző tanítási tartalmakkal. Mindemellett lelkesen népszerűsítette az olasz pedagógia képviselőinek eszméit, könyvet írt az olasz nevelésügyről.⁵¹²

A egyetem Szegeden maradó részét újjá kellett szervezni, új oktatókra volt szükség. 1941-ben hozták létre a Lélektani Intézetet (immár önálló egységként) első vezetője *Bognár Cecil* (1883-1967), bencés paptanár lett. Ha a kolozsvári-szegedi egyetem pedagógiai iskoláját úgy jellemeztük, hogy arra a tradicionális herbartianus pedagógia meghaladásának igénye volt jellemző, akkor az egyetem pszichológiai iskolájának karakterisztikus vonásaként egyfelől a gyermektanulmány és a fejlődéslélektan iránti érdeklődést, másfelől pedig a nevelési problémák lélektani jellegű vizsgálatának igényét tüntethetjük fel. Szembeötlő vonásai voltak ezek már *Várkonyi Hildebrand* pedagógiai-lélektani munkásságának is, de jószereivel ugyanezek jellemzőek *Bognár Cecil* életművére is. Írásaiban szívesen foglalkozott az iskolás gyermek sajátosságaival, a gyermektípusokkal, a nevelés lélektani kérdéseivel. A tudományos közéletben is ismert személyiség volt: 1931-től ő vezette a Magyar Gyermektanulmányi Társaság Gyermekpszichológiai Szakosztályát.

⁵¹² Lásd: Oláh János: Mester János a munkaiskola formális fokozatairól. Módszertani Közlemények, 1990. 3. sz. 181-186. p. Uő: Mester János és az olasz pedagógia. Módszertani Közlemények, 1993. 2. sz. 95-99. p.

A szegedi egyetem Lélektani Intézetének élére már országszerte elismert pszichológusként, pályájának csúcán érkezett. Ekkor már jelentős művek egész sorának szerzőjeként ismerték.⁵¹³ 1941-ben, már a szegedi professzorként jelentette meg „*Mi és mások. A mindennapi élet lélektana*” című könyvét, melyben a társas érintkezés lélektani kérdéseit vizsgálta a gyakorlat számára is értékes útmutatásokat adva. Jellemző a könyv népszerűségére, hogy három kiadásban jelent meg az egymást követő években.

Várkonyi Hildebrand és *Bognár Cecil* pedagógiai lélektani munkássága jól illeszkedik abba a vonulatba, amely a *Felméri Lajos – Schneller István – Imre Sándor* nevével fémjelzett „pedagógiai paradigma” köré rendeződik. Közös elem mindannyiuknál a nevelés-oktatás intellektuális összetevőit túlhangsúlyozó, a „tárgyi oldalt” előnyben részesítő herbartianus pedagógiától való tartózkodás. Helyette a tanuló, művelődő gyerek — az „alany” — szempontjait állították vizsgálódásaik középpontjába. Ebben az értelemben beszélhetünk a kolozsvári-szegedi „iskola” kontinuitásáról.

10. Befejezés

Schneller István személyiségpedagógiája sajátos helyet foglal el a magyar nevelés történetében. Felfogása a századforduló táján kezdett ismertté válni hazánkban. Ebben az időben nálunk több jelentős pedagógiaelméleti irányzat élt egymás mellett.

Még éreztette hatását *Lubrich Ágostnak*, a budapesti egyetem pedagógia-professzorának a neveléstana, melyre *Kármán Mór* és követői a támadások ösztönözését zúdították. Lubrich katolikus pedagógiája ugyanis antiherbartianus színezetű volt. Herbart tanai helyett a Milde-féle neveléstan korszerűsített változatát kívánta a hazai talajba átültetni.⁵¹⁴ *Kármán Mór* — ezzel szemben — Herbart rendszerét építette tovább, s a polgári liberalizmus talaján állva elvetette a vitapartnerre vallásos alapozású és célrendszerű pedagógiáját.

Kettejük munkásságát Schnellerével összevetve szembevetendő, 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 pedagógiájába.

Különleges színfoltja 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 pedagógiai mozgalom korai előfutárának is tekinthetjük.⁵¹⁵ A nemzeti nevelés

⁵¹³ Néhány ezek közül: *Az iskolás gyermek*. 1935.; *Pszichológia*. 1935.; *Szülőtípusok*. Magyar Pedagógia, 1939. 19-30. p.

⁵¹⁴ Lásd: *Mészáros István*: *Az ELTE Bölcsészakar neveléstudományi tanszékének története*. 1814-1900 között. Magyar Pedagógia, 1980. 1.sz. 52.p.

⁵¹⁵ Lásd: *Köte Sándor*: *A közoktatás története az abszolutizmus és a dualizmus korában*.

híve, *Imre Sándor* későbbi nemzetnevelés-koncepciójának csírái már nála is felfedezhetők.

Felméri Lajos gondolatai tehát *Imre Sándor* koncepciójára rímelnek: mindketten vonzódnak a hétköznapi pedagógiai kérdések aprólékos tárgyalásához a – talán a protestáns hivatásetikában gyökerező – gyakorlat-közeli, pragmatikus elméletalkotáshoz. Nem engednek annak a csábításnak, amit a nevelés-filozófiai, értékelméleti kérdéseket középpontba állító eszménypedagógiák jelentettek abban a korban. (Olyan eszménypedagógiai irányzatokra gondolunk itt, mint például *Schneller* személyiségpedagógiája, a maga emelkedett pedagógiai optimizmusával, szeretetelvűségével, amely ugyanakkor a hétköznapi pedagógiai kérdések tárgyalásakor kissé nagyvonalú, kevésbé részletező.)

Schneller István más utakon jár. A klasszikus német filozófiában gyökerező pedagógiája éppúgy nem rokonítható *Felméri* elméletéhez, mint ahogyan a gyermektanulmányi mozgalom experimentalista törekvéseitől is elhatárolja magát. „A lelkek közvetlen érintkezését ne akadályozza meg sem a papiros, sem a gép” — hangoztatja, amikor a gyermek biológiai és pszichológiai sajátosságait regisztráló pozitívista anyaggyűjtés egyeduralma helyett az etikai értékekkel felruházott személyiség, a jellem vallás-erkölcsi fejlesztését szorgalmazza.

A felvilágosodás és a neohumanizmus eszmevilágához tér vissza, amikor *Herbart* intellektualizmusával és formalizmusával szemben a szeretet erejében kiteljesedő személyiség pedagógiáját hirdeti. Neveléstan a maga nemében egyedülálló: nemcsak a magyar nevelés történetében dolgozta ki először a „személyiség paedagogikáját”, de évekkel megelőzte a polgári reformpedagógia keretei között kibontakozó perszonalista törekvéseket is.

A reform-középiskola megalkotásakor és a tanárképzésben ezt a pedagógia elméletet igyekezett gyakorlattá változtatni.

Érdekes az előbb bemutatott pedagógiák emberképe is. *Schneller István* pedagógiájában a *lutheri* „unio mistica”-elv élményközpontúsága, a tevékeny szeretet erejébe vetett hit, a *Krisztus* országába való betagolódás perspektívája a végső motiváló erő, *Felméri Lajos* és *Imre Sándor* koncepciójában pedig a gyakorlatias, „az evilági munkavégzésében szorgalmatos ember” kálvini-puritánus alakja sejlik elő. A protestantizmus közös magja így lesz a kolozsvári-szegedi pedagógusoknál differenciált, egyéni. Ennek alapján kockáztatjuk meg a kijelentést: a kolozsvári-szegedi pedagógiai iskola képviselői egy sajátosan egyedi vonásokkal rendelkező pedagógiai paradigmát képviseltek a magyar neveléstudomány történetében.

1849-1918. Tk., Bp., 1975. 237-238.p. Továbbá: Ágoston György: *Felméri Lajos: a nevelés liberális és utilitarista irányzatáról*. *Pedagógiai Szemle*, 1989. 4.sz.