

É R T E K E Z É S E K
A M. KIR. FERENC JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI INTÉZETÉBŐL

UJ SOROZAT

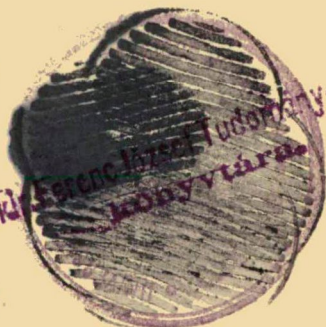
2. SZÁM

A KÖZÖSSÉG GONDOLATA
KÁRMÁN MÓR NEVELÉSELMÉLETÉBEN

IRTA
TETTAMANTI BÉLA



*M. Kir. Ferenc József Tudományegyetem
könyvtára*



SZEGED
1928.

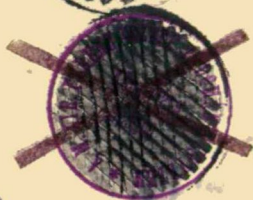
SZTE Egyetemi Könyvtár



J000946274



*szereffel ajánlom ezt a kis
könyvet feleségemnek.*



36258



1928.

ENDRÉNYI LAJOS NYOMDA- ÉS HIRLAPKIADÓ VÁLLALAT R.-T.
SZEGED.

BEVEZETÉS.

Dolgozatomnak végső célja annak megállapítása, milyen viszonyban van Kármán Mór nevelésemlélete avval a szellemi környezettel, amelyből pedagógiai tanultsága eredt, ahonnan neveléstanai ismereteit szerezte. A róla szóló vázlatos életrajzok adatai ugyan kétségtelen bizonyossággal megállapítják ezirányu művelődésének utját, rendszerének ismertetői azonban csak bizonyos korlátozásokkal hajlandók elismerni gondolkozási irányának a herbarti iskolában kifejlődött elméleti állásponttal való meg-egyezését.¹⁾ Rövid utalásaik csak egynéhány vezető szempontot adnak, csak mintegy figyelmeztetnek arra a kötelességre, hogy ezt a viszonyt részletekbe menő vizsgálattal tegyük tanulmány tárgyává.

Ennek a munkának egyik, talán nem egészen jelentéktelen részletét óhajtom a következőkben elvégezni. A nyilvánvalóan fennálló kapcsolat minden szálának felfejtésére nem vállalkozhattam, meg kellett egyelőre elégednem avval, hogy a rendszerben alapvetőnek megismert szociális mozzanat részletesebb kifejtése által egyetlen, egy oldalról világítsam meg ennek a neveléseméleti álláspontnak történeti helyzetét. Kiinduló pontul szolgált az a már rendszere eddigi ismertetőinél is több-kevesebb hangsúlyozottsággal kifejezésre jutó megismerés, hogy a Kármán pedagógikájában a közösségi szempontok döntő jelentőséget kapnak; a nevelésben társadalmi funkciót, a nemzeti közösséget szolgáló működést lát. Írásaiban a szociális pedagógiának sajátos formája áll előttünk, olyan elméleti alapvetés, amely első pillanatra Herbart következetes individualizmusával ellentétben állónak látszik.

Ez az ellentét azonban csak akkor látszik szinte kiegyenlíthetetlennek, hogyha Kármán pedagógiai gondolatvilágát közvetlenül Herbart rendszerével vetjük össze, amint ezt — igen csekély kivétellel — a Kármán-irodalom rövid utalásaiban látjuk. Ha azonban az életrajzi adatok tanuságtételeit szemünk előtt tartjuk és nem feledkezünk meg arról, hogy Kármán — miután Bécsben az eredeti rendszerrel megismerkedett — lipcsei tartózkodása alatt a Ziller vezette iskolának volt tagja s ugyanott kötött egész életre szóló barátságot Rein Vilmossal,

akkor a kérdés, — nevelélméletének erre a mozzanatára vonatkozólag is, — másképen hangzik. Pontosabb körülírással azt teszi feladatunkká, hogy ennek az elmélkedési iránynak szükséges benső fejlődésével kapcsolatban keressük meg Kármán rendszeralkotó gondolatainak esetleges gyökereit.

Azt ugyanis, hogy a Herbart tanítványainak körében fejlődő nevelélméleti gondolkodás is kénytelen volt a szociális tényezők mind erősebben érvényesülő követelményeivel számot vetni, mi sem bizonyítja jobban, mint az a feltűnő tény, hogy éppen Rein pedagógiájában olyan rendszer valósul meg, amely tudatos elfordulást jelent az alapvetőnek vallott rendszer egyoldalúságától. Gondolkodásában több irányból jövő belátások hatása alatt olyan tendenciák jelentkeznek, amelyek a nemzeti közösségnek pedagógiai célkitűzés tekintetében való elismeréséről tanuskodnak. Ha már most azt látjuk, hogy Kármán pedagógiai elmélkedésében ehhez sok tekintetben hasonló törekvések nyilatkoznak meg, akkor ebből az a kötelességünk származik, hogy — ha vázlatosan is, ha csak azokon a nyomokon haladva is, amelyeket az életrajzi adatok bocsátanak rendelkezésünkre — megkíséreljük amaz ut egyes állomásainak kijelölését, amelyeken keresztül ennek a nevelélméleti iránynak álláspontján is lehetővé vált a szociális szempontok valamilyen formában való érvényesítése.

A feladatnak ilyenképen való felfogása talán érthetővé teszi azt a látszólagos aránytalanságot, amely a dolgozat szerkezetében nyilatkozik meg. Jóllehet ismertetésünk elsősorban Kármán pedagógiai felfogásának a kijelölt szempontból való méltatását tüzte ki maga elé feladatul, mégis kénytelenek voltunk a német elmélkedők gondolatvilága ismertetésének az egészhez mérten nagyobb teret juttatni. Különösen szükségesnek látszott ez Herbart felfogásának ismertetésénél. A feladat lelkiismeretes megoldása érdekében a lehetőség szerint teljesen megnyugtató választ kellett adnunk arra a század elején sok elfogultsággal vitatott kérdésre, hogy Herbart nevelélmélete milyen irányu. Meg kellett kísérelnünk annak megállapítását, hogy vajjon csakugyan teljes kizárólagossággal érvényesül-e ebben a rendszerben az egyéni életforma magasabb értékelése a közösséggel szemben. Részletekbe menő elemzéssel kellett megkeresnünk Herbartnak a nevelés szociális tényezőivel szemben elfoglalt álláspontját, már csak azért is, mert épen abban a nevelélméleti gondolkodásban, amely legközelebb áll Kármánhoz, t. i. Reinében eleven erővel él a Herbart iskolájához való tartozás tudata és az eredeti rendszerben meglevőnek gondolt szociális elemek továbbfejlesztésének szándéka. Kármánnál sok tekintetben hasonló tendenciák mellett a viszony nem egészen ilyen egyértelmű; ő nem kapcsolódik ilyen szándékosan az eredeti rendszer reformáló akarattal Herbarthoz, annyi azonban kétségtelen, hogy az ő szociálpedagógiai gondolkodásának

irányát is a Herbart-féle indítékokon épült elméleti tájékozódás dönti el.

Amikor tehát arra a kérdésre keresünk választ, milyen kapcsolatok fűzik a Kármán kialakult neveléseméletében kifejezésre jutó szociális alap gondolatot ahhoz a pedagógiai felfogáshoz, amely a fiatal, élete munkájára előkészülő tudós tanítóban élt, elkerülhetetlen Herbart pedagógikájának ebből a szempontból való részletes elemzése, egyúttal azonban annak a benső átalakulásnak rövidebbre fogott rajza is, amelyen a rendszer a közösségi gondolat érvényesítése irányában Ziller és Rein felfogásában keresztülment.

Herbart *Allgemeine Pädagogik* és *Umriss pädagogischer Vorlesungen* című művei mellett felhasználtam minden pedagógiai munkáját, filozófiai művei közül pedig különösebben az ethikaiakat forgattam.²⁾ Zillernak három munkája volt előttem: *Einleitung in die allgemeine Pädagogik, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht* és *Allgemeine Pädagogik*³⁾; Rein művei közül pedig elsősorban háromkötetes főmunkája: *Pädagogik in systematischer Darstellung*.⁴⁾

Kármán művei között kész, rendszeres formában kidolgozott neveléseméletet nem találunk. Kétkötetes *Paedagogiai dolgozatai*⁵⁾ sem egységes formába öntött mű, hanem csak különböző alkalmakkor írt cikkeknek és tanulmányoknak lehetőleg rendszeres egymásutánba rendelt összeállítása. A külső formának ez a töredékessége azonban egyáltalában nem jelenti a belső egységnek hiányát. Elméleti értekezései nemcsak »szerves egészet képező fejtegetések«, melyek »együttvéve tudományos alapon álló pedagógiai elmélet alapvonalait adják«,⁶⁾ hanem egységes alapmeggyőződés összekapcsolta nevelési rendszer részei, amelyeknek külső egységbe öntéséhez csak a végső simítások hiányoznak.

A szorosabb értelemben vett elméleti alapvetés a tárgya a *Dolgozatok* I—124. lapján lévő cikkek közül az I. és az V-nek első része. (*A paedagogia helye a tudományok sorában. A nevelés feladatai; Alapvetés.*) Ezeket kiegészíti két különálló tanulmány: *A nevelés célja és feladatai*,⁷⁾ *Bevezetés az erkölcsi neveléseméletéhez*.⁸⁾ *A Dolgozatok II.* értekezése (*A nevelés feladatai* s egybeült megjelent kisebb-nagyobb munkái közül a *Dialektik der ethischen Prinzipien*⁹⁾ és az *Ethika*¹⁰⁾ neveléseméletének erkölcsstani alapvetését tartalmazzák, míg a III. értekezés (*A történeti fejlődés utja.*) és a Budapesti Szemlében megjelent (*Egy kis történetfilozófia*¹¹⁾ pedagógiai felfogásával és etikájával szerves összefüggésben lévő történeti vizsgálódásainak eredményéről ad számot. Ezekhez kapcsolódnak ugyancsak a *Dolgozatokban* közölt didaktikai, tantervelméleti és módszertani tanulmányai, amelyek mellé még fel kellett venni a *Gymnásiumi pedagógia* című litografált jegyzetet is.¹²⁾

I. ELŐZMÉNYEK.

HERBART.

I.

A századforduló idején, Natorp Sozialpädagogik c. munkája (1899.) körül támadt vitában nagy szerepet játszott az a kérdés is, hogy Herbart nevelésmélete milyen viszonyban van a pedagógika szociális irányával. Natorp megállapításával szemben, aki Herbart rendszerét egyoldalú individualizmussal vádolta meg, Herbart hagyományainak akkori képviselői erősebb nyomatékkal mutattak rá az elmélet olyan elemeire, amelyek a közösségi gondolat érvényesítéséről tanuskodnak. Ennek a rövidesen lehiggadt polémiának késői visszhangját Kármán írásaiban is megtaláljuk. A *Jegyzetekben*¹⁾ egy kis bibliográfiával kapcsolatban Herbart védelmére kel. Igazságtalannak tartja Natorpnek »támadását«, aki »Herbartnak szemére veti, hogy egyoldaluan az embert csak egyénnek nézi« és egy-két szóval rámutat a rendszer vélt »társadalmi« elemeire. Egyik előadásai után írt gépírási jegyzetnek²⁾ az idézett helyhez hasonló megjegyzésén kívül Kármán műveiben sehol sincs nyoma annak, hogy ezzel a kérdéssel behatóbban foglalkozott volna. Azok az érvek pedig, amelyeket Herbart védelmére felsorakóztat, barátjának, Rein Vilmosnak főmunkájából valók s arról tanuskodnak, hogy teljesen a jénai pedagógusnak felfogását vallotta, aki szerint Herbart a két álláspont egyoldalú képviselőivel szemben elméletében az egyéni és közösségi felfogás kapcsolatát valósította meg.³⁾

Rein véleménye szerint ugyanis már Herbart pedagogikájának alaptudományában, az etikában is vannak szociális elemek, az u. n. társadalmi ideák; nevelésmélete a szociális ideákkal is kapcsolatba kerül, az oktatás tárgyálásánál pedig előkelő helyet kap a társadalmi érdeklődés is.⁴⁾

Még mielőtt annak a részletesebb megvizsgálására vállalkoznánk, hogy az egész gondolatmenetnek különösen első két eleme, — épen az, amelynek Kármán mellett még mások⁵⁾ is döntő szerepet juttatnak akkor, amikor Herbart elméletét ebből a szempontból megítélik, — helytálló-e, már első pillanatban is világos, hogy egy egész gondolatrendszer irányának eldönté-

sére egy-két, esetleg szociálisnak is mondható vonatkozás kiemelése nem elégséges. Nem elégséges pedig különösen akkor, amikor nemcsak az elfogultsággal megvádolt Natorp, hanem Herbart pedagógiájának egyik továbbfejlesztője Willmann és vele együtt mások, mint pl. Ziegler,⁶⁾ Lehmann⁷⁾ és Dietering⁸⁾ is a rendszer individualizmusát emelik ki. Minden vitán felül áll ugyanis, hogy Herbart neveléstudományának a »nevelés individuál-ethikai felfogásának legmagasabb pontját jelzi«⁹⁾ s így, ha megnyugtató eredményre akarunk jutni arra nézve, hogy a kétségtelenül meglévő közösségi mozzanatok milyen szerepet játszanak ebben a rendszerben, akkor pontosabb vizsgálatra van szükségünk.

Mindenekelőtt tisztában kell lennünk avval, hogy még az individuális vagy szociális szempont egyoldalú érvényesítése sem jelenti a vele ellentétes szempont teljes kizárását. Nem lehet azt mondani, hogy valaki nem individualista, mert gondolkodásában, rendszerének részleteiben olyan mozzanatok is vannak, amelyek a társas élet követelményeivel is számolnak. Egyén és közösség ugyanis korrelatív fogalmak, amelyek nem zárják ki egymást és nem is gondolhatók egymás nélkül. Sem az individualisztikus, sem pedig a szociális felfogás nem gondolható végig a maga kizárólagosságában. A gondolkodás teljességének követelménye mindkét esetben el kell, hogy vezessen a kiindulással szembenálló valóság létezésének valamelyik formában való elismeréséhez is. A feltett kérdésre tehát csak akkor kapunk választ, hogyha adott esetben azt vizsgáljuk, hogy az egyén és közösség az illető elmélkedőnek gondolkozásában milyen viszonyban vannak egymással.

Nemcsak a gondolkodás története igazolja, hanem egyuttal a logikus gondolkodás törvényei is úgy döntenek el, hogy a két fogalom csakis az alárendelés kétféle lehetőségével kapcsolható össze; a teljes dualizmus, a következetes mellérendelés ugyanis ellentmondások nélkül nem gondolható végig. Vagy az egyén a kiindulás, a létezésben, az értékelésben első, és akkor a közösség az individuumok valamilyen összessége, illetőleg egysége; vagy pedig a közösség az a priori, az egyes »előtt«¹⁰⁾ létező, az az értékes egység, amely tulajdonképpen nemcsak értéket, hanem lényegében elsősorban való létezést, existenciát is jelent az egyes részére, de egyben felette is. Semmiféle gondolkozási irány nem kerülheti tehát el azt, hogy a két tényező egymáshoz való viszonyát a kettős lehetőség egymásra való vonatkozásának valamilyen konkrét viszonyában ne lássa. A két lehetőség egyikének irányában való állásfoglalás voltaképpen tehát a létezés megjelenési formáival szemben való értékelés, amelyet végső gyökereiben a világnézet, a gondolkodó szellemi strukturájának iránya dönt el.

A megítélésnek ennek következtében azt kell keresnie, hogy az elmélkedő egész szellemi irányában az egyéni vagy a közösségen van-e az értékelő hangsúly, a kiemelő nyomaték s nem

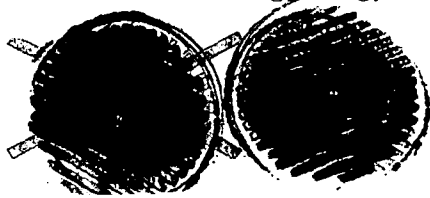
szabad megzavartatnia magát olyan mozzanatok jelenléte által, amelyek éppen a gondolkodás teljességének eredményeképpen a másik tényező létezését is elismerik.

Hogy ez így van, hogy még a szélső individualizmusnak is számot kell vetnie a közösség létezésével, annak bizonyítéka többek között éppen Herbart elmékedését megelőző felvilágosodásnak gondolkodása is.¹⁰⁾ Ez a korszak a renaissance és reformáció emancipáló törekvéseinek továbbfejlesztője és betetőzője; e világfelfogás életérzésének diadalmas megtestesítője. Kiemelkedő gondolkodásbeli tendenciája az egyénnek minden történelmi és társadalmi megkötöttségtől való felszabadítása, függetlenítése. Metafizikájában a fejlődést a világot alkotó elemek — monasok, lelki erőegységek — mind tudatosabbá válásában, magáraeszmélésében, fel-illetőleg megvilágosodásában látja (Leibniz); ismeretelméletében és a gyakorlati ész területén pedig győzelmesen hirdeti az egyéni értelem megismerő funkcióinak egyedüli érvényét és az egyes erkölcsi akaratának autonómiáját (Kant). Ennek a világszemléletnek körében a nevelésről való elmékedés is csakis az egyén irányában lehet elfogult, de még ennek az egyoldalú individualizmusnak képviselői is kénytelenek megalkudni az adott valósággal, a községgel. Montaigne, a neveléseméleti individualizmus korai képviselője nem gondolja végig a két valóság egymáshoz való viszonyát; még úgy látja, hogy az egyén magában is megállhat. Felszínes szépségével átláttatja az értelemmel a hagyományos tudásnak és a társadalmi berendezkedésnek relativitását és minden megkötöttségen felülemelkedő életfelfogásra akarja neveltetni az előkelő gyermeket. Locke azonban, aki szintén az individuum autonómiájáért száll sikkra, már nemcsak azt hirdeti, hogy az egyén fejlődésének célja az erény, hanem egyuttal »a gyakorlati és hasznos világi műveltség« is, »gyakorlati használhatóság és rátermettség az emberi társadalmon belül való életre«;¹¹⁾ mert hiszen egyrészt az állam és a társadalom éppen azok az életformák, amelyekben »az individuum tevékenykedik, szükségleteit kifejti és azokat mások szembenálló szükségleteivel lehetőleg kedvezően kiegyezteti«,¹²⁾ másrészt pedig egészen természetes, »hogy az angol arisztokráta az államnak kell, hogy szolgáljon és ebben a szolgálásban találja meg boldogulását.«¹³⁾ Legszenvedelmesebb az állásfoglalás kizárólagosságának lehetetlensége éppen Rousseaunál, aki Emiljét nemcsak a társadalmon kívül, hanem egyenesen ellene akarja nevelni. A társadalmi pesszimizmus radikális álláspontján ugyanis ő sem állhat meg. Nevelésről való elmékedésében társadalomkritikája döntő fordulattal pozitív értékek megvalósítására törvő erővé válik: az ember és vele együtt a kultúra és társadalom benső ujjászületését követeli a fennállóval szemben. Tagadása, szembehelyezkedése csak a hagyományos társadalmi rendnek szól; neveléseméletének benső hajtóereje egy új társadalom reménye. Nem az eredeti természetes állapot-

hoz való visszatérés, hanem megújulás, nevelés által való újjászületés az emberi természet benső, személyes, természettől adott nemes és értékes erői segítségével. Nem csodálatos tehát ezek után, hogy Herbart közvetlen előzői, a filantropisták, a Rousseau-féle felvilágosodás német képviselői szintén nem nyugszanak meg egyetlen egy célnak kitűzésében, az ember boldogságra való nevelésében, hanem két cél irányában nevelnek: az embert mint polgárt, mint a közösség tagját is boldoggá akarják tenni.¹⁴⁾

Herbart neveléseméletében ez a viszony megváltozik; a célok és szándékok ez egymás mellé rendelésének helyét az egyénre irányuló nevelői hatásnak elsősorban való követelménnyé foglalja el: a hangsúly, a nyomaték nála az individuumon van. Kétségtelen, hogy ebben az egyoldalúságban tulajdonképpen csak a felvilágosodás hagyományait folytatja, de — éppen közvetlen előzőire való tekintettel — az is világos, hogy állásfoglalását maradék nélkül nem lehet a szellemtörténeti milőből levezetni. Hogy szellemi irányának gyökerei mélyebben vannak, azt idősebb kortársával, Pestalozzival való szembeállítás is megvilágítja. Hasonló történeti befolyások alatt élnek mindketten, közös életeleme mindkettőnek a pedagógiai eros; míg azonban a svájci apostolban a közösségi gondolat érik döntő jelentőségű középponti erővé s törekvéseinek vezető szempontja a társadalom megújításának szándéka, addig a német elmélkedő munkásságának centrális vezető gondolata az egyénre ható nevelői szándék, az individuum erkölcsi felemelésére való törekvés. Az a lelki alkat, amelyet az átélt jelennek mozgalmi hitegen hagynak,¹⁵⁾ amely elmélkedésében minden filozófiai realizmusa ellenére is távol van mindentől, ami az élethez, a napi problémához kapcsolná s mindig csak a gondolkodás elvont magaslatain tartózkodik;¹⁶⁾ nevelési törekvéseiben pedig csak igen vékony szálakkal kapcsolódik bele az intézményes nevelés munkájába,¹⁷⁾ érthetően kevés érdeklődést tanúsít a gyakorlati élet és vele kapcsolatban a nevelés társadalmi adottságai iránt. Ehhez hozzájárul még az, hogy Herbart, a filozófus, rendszerében az egyes létezők feltétlen létezését hirdette,¹⁸⁾ a nevelő pedig egyetlen nagy fiatalkori élményében az egyénre ható és az egyén céljait szolgáló házitánító hivatását gyakorolta.¹⁹⁾ Nem meglepő tehát, hogy ez az élet a valósággal való kapcsolatát csakis az individuumon keresztül találta meg.

Annak ellenére, hogy első nagyobb pedagógiai munkáját, az *Allgemeine Pädagogik*-ot (1806.) a svájci évek benyomásainak közvetlen hatása alatt írta s az volt a törekvése, hogy ennek a »meglehetősen hosszú és... örvendetes pedagógiai működésnek eredményeit megőrizze és a közönséggel közölje«,²⁰⁾ pedagógikája mégsem a nevelési gyakorlat tapasztalatain épül, hanem egész felépítésében a rendszeresség filozófiai követelményét tartja szem előtt. A mű címéhez mintegy magyarázó ki-



egészítésül hozzáfűzi, hogy »a nevelés céljából levezetve«. Ez a második cím arra utal, hogy ebben a műben olyan pedagógiai gondolatmenet van előttünk, amely a nevelésről való elmélkedésnek minden további elemét, a nevelésnek összes funkcióit ebből az egységes vezető elvből származtatja le: egységes logikai konstrukció, amely egyetlenegy principiumon épül föl. Ujabbán többen — különösen Kretzschmar²¹⁾ és utána Erich Stern²²⁾ — Herbart történeti jelentőségét abban látják, hogy ő volt az első, aki a pedagógiai munka minden részletfunkcióját logikai szükségességgel vezette le *egyetlenegy* legfelsőbb principiumból. Ennek a filozófiai neveléstudomány elméletnek keletkezése történetét vizsgálva Kretzschmar elsősorban arra utal, hogy Herbart kora ifjúságától kezdve tervszerű logikai iskolázottságon ment keresztül s mári korán megismerkedett a Kant-féle tudományelmélettel is.²³⁾ Kant kriticismusának jelentősége a pedagógiai törekvések szempontjából abban határozódik meg, hogy itt jelenik meg először teljes határozottsággal az a gondolat, amely tudományos rendszeren »a különféle ismereteknek egy idea alá rendelt egységét« érti, másrészt pedig, hogy ezt a szisztematikus egységet biztosító elvet az erkölcsösségben (Moralitát) találja meg.²⁴⁾ Ezt a feladatot, amely a filantropisták eudaimonizmusával, de pluralisztikus felfogásával szemben is továbbfejlődést jelent, Herbart oldja meg neveléstudományelméletében. Abban a beszédben, amellyel 1802-ben, Göttingában pedagógiai előadásait bevezette, fölveti a kérdést, hogy mi a tudomány tartalma. A felelet teljesen Kant felfogása értelmében így hangzik: »Tantételek egybefoglalása, amelyek egy gondolatmenetet alkotnak s amelyek lehetőleg egymásból következnek, mint alaptételekből való következmények s mint a principiumokból való alaptételek.«²⁵⁾ Első nagyobb pedagógiai értekezését pedig avval a mondattal vezeti be, hogy: »a nevelésnek egy (egyetlen) és egész feladatát a moralitás fogalmában foghatjuk fel«²⁶⁾ s ugyanazt halljuk az 1835-ben megjelent Umriss-ben is.²⁷⁾

Az elmondottak után semmi kétségünk nem lehet a felől, hogy mi az eredménye annak az elemzésnek, amely ebből a középponti fogalomból, az erényből, vagy az ennek megközelítését jelző erkölcsösség principiumából indul ki.²⁸⁾ Állandó és mindig megismétlődő gondolatmenete a következő: »A nevelés célja az erény. Erény a belátás és a neki megfelelő akarat közötti állandó kapcsolat. A belátás öt egymástól független ideát foglal magában, ama tudásnak bizonytalan tömegével együtt, amely az ideáknak az emberi életre való alkalmazására vonatkozik.«²⁹⁾ Másutt az erényt »az egy személyben állandó valósággá fejlett benső szabadság eszméjé«-nek mondja s ott is ugyanolyan értelemben folytatja: Ebből kettős feladat származik; mert a benső szabadság két tag — belátás és akarat — közötti viszony, a nevelő gondja pedig az, hogy először is e tagok mindegyikét megvalósítsa abból a célból, hogy azok ezután állandó viszony-

ban kapcsolódhassanak egymáshoz.«³⁰) A nevelélmélet itt kö- zölt alapvető princípiuma két irányba mutat. Egyrészt utal a szerző ethikai rendszerére, másrészt pedig előre mutat s döntő jelentőséget kap a nevelési munka egyes feladatainak kijelölé- sében.

Ethikájáról minden ellentétes felfogással szemben megállapít- ható, hogy individualisztikus. Az esztétikai ítélet, amely minden erkölcsi megítélés alapja, tisztán és kizárólagosan az *egyéni* »izlés« eredménye;» azok az ítéletek — pedig, — amelyeket az izlés kife- jezésével szoktunk megjelölni, olyan viszonyok teljes (tökéletes) elképzelésének eredményei, amelyeket az elemek többsége al- kot.«³¹) »Az erkölcsi elemek tetsző vagy nem tetsző akarati viszonyok.«³²) »A megítélés és az akarás — azonban — nem két elválasztott, két különböző személy, akiknek egyiké az utasítást adja, a másik pedig azt elfogadja . . . egy és ugyanazon értelmes lény az, aki akar és aki ítél is . . .«³³) Ilyen feltétlenül tetsző egy- szerü akarati viszony — erkölcsi idea — öt van. Maga az első idea, a *benső szabadság eszméje* »az akarat és a reá vonatkozó megítélés közötti viszony általában,«³⁴) semmi egyéb, mint az ítéletet alkotó izlés harmóniája az akarással. »Aki ugyanis tuda- tára jutott annak a tetszésnek, amely ama viszonyt (t. i. az akarat engedelmissége és a belátás viszonyát) megilleti, annak enge- delmissége maga harmóniában van izlésével.«³⁵) Formai vi- szonyt jelöl a második idea is, a *tökéletesség eszméje*, amely »akkor keletkezik, hogyha egy sokirányu akarás nagyságfogal- mak szerint hasonlított össze;«³⁶) »a harmadik viszony a *jóin- dulat eszméje*, egy idegen akarat elképzelése és ennek vagy meg- felelő vagy ellentmondó saját akaratunk között áll fönn.«³⁷) Elvi- leg a »másik« egyén csak az utolsó két ideánál lesz integráns eleme a kapcsolatnak; *jogosság eszméjé*-nél, amely »több egy (azonos) külső tárgyra irányuló valóságos akaratnak összetalál- kozásából keletkezett; és a »*méltányosság* vagy *megtorlás ideá- jánál*, amely a szándékos tetteből eredt s ezáltal egy akarat a másikkal javát vagy kárát idézi elő.«³⁸) Érdekes, bár ethikai rendszerének megítélésénél nem ez a döntő, hogy a harmadik eszmét, amelyet Herbart maga azonosít a szeretettel s amelyet »a keresztény erkölccstan főgondolat«-ának mond, ezt a kifejezet- ten szociális erényt nem sorolja azok közé, amelyekben a másik egyén is szerepet kap. Megjegyzi róla, hogy »ez a viszony telje- sen benső s az egyes személy érzületébe van foglalva.«³⁹) Indi- vidualisztikus ethikai álláspontját sokkal nagyobb erővel dombor- itja ki az az általános formai követelménye, hogy az erkölcsös- ség alapja az *egyén* érzülete, annak erkölcsi ítélkezése, ethikai autonómiája. Különös nyomatékot ad ennek a megállapításnak az is, hogy Herbart az első ethikai eszmét már erkölccsani mű- veiben is az erény fogalmával azonosítja. A többi négy idea ugyanis »együttesen azokat az ítélkezéseket alkotja, amelyekkel az akarat vagy megegyezik vagy nem.«⁴⁰) Ugyanezt halljuk

másutt is; »a kimutatott viszonyban olyan lényeges viszony lakozik, amelynek következtében az minden ideát magában foglal... az engedelmség feleljen meg a belátásnak.«⁴¹⁾ Bármennyire tiltakozik is Herbart az egyes ideáknak egyetlenegy principiumból való levezetése ellen, nemcsak ezek a megjegyzései, hanem a benső szabadság ideájának lényege is azt mutatja, hogy ugyanez az esztétikai viszony ismétlődik meg a többiben is. Az erkölcsös cselekedet nemcsak az első eszménél, hanem minden további viszonylatban is a benső parancsnak való engedelmség, a tetszőnek talált viszony megvalósítása a tetteben, az ítéletet alkotó belátás harmóniája a cselekvésben megnyilvánuló akarattal. Ebben a rendszerben az *egyéni* akarásnak az egyéni belátás alá való rendeléséről van szó — és csak erről. Ennek a megállapításnak a helyességét bizonyítja az *Allgemeine praktische Philosophie* egy helye is, ahol Herbart az erényt a következőképpen definiálja: »Erény... az értelmes lénynek az a sajátossága, amelynek következtében ő a gyakorlati eszmékhez mértén tetszik.«⁴²⁾

Az öt ideával »két valóságos akaratnak feltételezése«⁴³⁾ ki van merítve s a továbbhaladás szükségszerűen a társadalmat alkotó u. n. »levezetett vagy társadalmi eszmék«-hez vezet. Tervezés azonban az ethika és társadalomelmélet eme kapcsolatában Herbart erkölcsstanának szociális jellegét látni. Itt csak arról van szó, hogy a teljességre törekvő gyakorlati filozófiai gondolkozás, az egyének alkotta társadalmi jelenségeket szabályozó erőket is elmélkedés tárgyává teszi. Nemcsak az analógiának kiindulásában, hanem a továbbiakban, a társadalmi eszmék megállapításában is, a logikai és gondolkozásbeli prius az egyén. Ez minden társulásnak feltétele. »Az ember társulhat, de erővel nem társítható.«⁴⁴⁾ mondja Herbart ethikájának egyik helyén, szinte lefordíthatatlan fordulattal. Ebben a mondatban határozottan kifejezésre jut a felvilágosodás korának az a felfogása, hogy a közösség az egyesből eredő, általa szándékosan létrehozott valóság: az egyesek »csinálják a társaságot — addig nincsenek társulva, ameddig mindegyik valami *sajátosat* keres a maga számára; társultak akkor, mihelyt valamit mint egy érzülettel közösen végeznek el.«⁴⁵⁾ Az öt társadalmi eszme — amelyet Herbart jellemző megkülönböztetéssel inkább »rendszer«-nek szeret mondani (Lohn-, Verwaltungs-, Kultursystem) — itt már nem ethikai principium, hanem a társas együttélést szabályozó elvek emelkedő sorban való egymásutánja; annak megállapítása, hogyan kell a közösség életét berendezni, hogy annak fennállása biztosítható. »Szociális ethika«-ról csak akkor lehetne beszélni, hogyha Herbart ebben a részben valamilyen módon az erkölcsös cselekedet társadalmi feltételeit állapítaná meg; erről azonban szó sem lehet, hiszen az egyén minden vonatkozásban való erkölcsösségét kimeríti az öt individualis ethikai eszme.

Ez a tisztán individualisztikus ethikai rendszer szolgáltatta

együttal a vezető szempontokat a nevelési feladatok részletfunkcióinak megállapításánál is. Az erény fogalmának analiziséből annak két integráns eleme fakadt: a belátás és az akarat. Mivel pedig az akarat megjelenési formája a jellem, másrészt pedig a képzetek köre tartalmazza mindazt, ami az érdeklődés fokozatain keresztül vágygá, majd cselekvés által akarássá emelkedhetik, — egészen természetes, hogy a »gondolatkör alakítása a nevelés leglényegesebb része.«⁴⁶⁾ Így lesz az erkölcsi cél irányában nevelési feladattá az »erkölcsös jellemszilárdság« szolgáltatába állított »sokoldalú érdeklődés«. Herbart jól tudja, hogy »az ember értéke nem a tudásban, hanem az akarásban« nyilatkozik, azonban lélektani álláspontjához hiven azt állítja, hogy »nincsen önálló vágyótehetség, hanem az akarás a gondolatkörben gyökerezik.«⁴⁷⁾ Így a nevelés munkájának legfontosabb és leglényegesebb része a »nevelőoktatás«, amelynek feladata a sokoldalú és egyensúlyban álló érdeklődés megteremtése által az erkölcsi izlés kifejlesztése érdekében a képzetkör kiművelése, a tapasztalat és érintkezés 3—3 érdeklődési irányának nevelése. A közvetlen akaratképzés szolgáltatában a fegyelmezés áll; ennek különösebb feladata az akarat állandóságának, határozottságának művelése, míg a vezetés kívül áll a kifejezetten nevelő részletfeladatok rendszerén s szerepe jórészt a nevelő hatások lehetővé tételében, akadályozó körülmények elhárításában merül ki.

Ennek a tudományos rendszeresség megkövetelte egységet biztosító szigorú logikai dedukciónak helyességét a gyakorlati meggondolásokból kiinduló elemzés is igazolja. Ez az értelme az *A. P.* ama fejezetének,⁴⁸⁾ amely látszólagosan a hagyományos kettős célkitűzés álláspontjára helyezkedik s onnan tekintti át a nevelési célok rendszerét. Ugy találja, hogy ebből a szempontból meg kell különböztetni a csupán lehető (lehetséges) célok tartományát az attól teljesen elválasztott szükséges céloktól; az *önként* céljait (a jövődő ember esetleges célkitűzéseiről van szó), az *erkölcsösség* céljaitól. Az önkény céljainak objektív oldala, a jövődő hivatás iránya, a közösségben való elhelyezkedés konkrét formája nem érdeklik a nevelőt. Nem fontos előtte, hogy a növendék a társadalomban (majdan) milyen helyen és milyen gyakorlati munkával szándékozik helyét elfoglalni. A nevelő előtt eme célok szolgáltatában is nem a célok bizonyos száma áll, — amelyeket előre nem is ismerhetünk, — hanem kizárólagosan csak neveltjének aktivitása, benső élénksége, eleven érdeklődése. Míg tehát ebben a vonatkozásban az egyén érdeklődésének formai meghatározottsága, sokoldalúsága az egyetlen döntő tényező, addig az u. n. szükséges célok szolgáltatában álló »erkölcsi nevelésnek nem a cselekvés bizonyos külsőségeit, hanem a belátást, a neki megfelelő akarattal együtt kell a növendék lelkében létrehozni.«⁴⁹⁾ Ugyanerre az egységes kiindulás meghatározta eredményre jut akkor is, amikor egyik, 1807—8-ból való pedagógiai előadásában, a nevelés céljáról

szólva, számbaveszi az összes gyakorlati cél-lehetőségeket és megállapítja, hogy mind az állam és család, mind pedig az egyház szempontjait kielégíti az egységes, egy cél. »Mindezek helyes összefoglalását a gyakorlati filozófiában az erény fogalma végzi el. Ez jelöli a legmagasabb célt, az erkölcsösséget.«⁵⁰⁾

A nevelélméleti célkitűzésből fakadó résztelfunkcióknak vizsgálata tehát szintén az egyéni erkölcsösség művelésének egyetlen követelményébe torkollik. A nevelési feladatok meghatározása teljesen individualisztikus: nevelj úgy, hogy az egyén lelkében az akarat és a belátás között állandó harmónia létesüljön s akkor egyben elvégezted a nevelés összes feladatait: — »az öntudatos személyiséggé való felemelkedésnek — ugyanis — minden kétségen felül magában a növendék kedélyében kell végbemennie s annak cselekvése által megvalósulnia.«⁵¹⁾ Olyan »nevelési érzület« ez, — mondja Lehmann, — »amely a személyiségben feltétlen értéket, annak kiművelésében pedig legértékesebb működést lát.«⁵²⁾

A személyiség, az egyén eme »feltétlen« értékeléséről a nevelési célkitűzés individualisztikus formája mellett, elméletének és »nevelési érzület«-nek egyéb megnyilatkozásai is tanuskodnak. Érdeklődésének legtermékenyebben ösztönző irányával az egyéni lélek megnyilatkozásai felé fordul. Pszichológiai elmélete egy már csak történeti értékkel bíró mechanisztikus rendszer, de nevelési munkáinak minden fejezete tele van az egyéni lélek pontos megfigyeléséből fakadó s éppen ezért minden időre érvényes finom lélektani megjegyzésekkel. Nem túlzás az, amit amit előbb említett méltatója, Lehmann az *A. P.*-ről mond: A Platon utáni nevelélméleti világirodalom egyetlen egy nagy műve sem tanuskodik a gyermeki kedélynek és a kezdődő ifjúnak oly gyöngéd érzésű és mély ismeretéről, egyik sem nyújt olyan intim betekintést a nevelő kedélyállapotába.«⁵³⁾ Herbart egész rendszerének egyik nagy és mindenekfölött való erénye és ereje éppen a gyakorlati lélekismeretnek eme teljessége.

Az egyéni, de különösen a gyermeki lélek szeretettel teljes elmélyedő megfigyelésével benső kapcsolatban van Herbartnál az egyéniség mindenkifelett való megbecsülése, az egyéni különbségek fontosságának állandó hangsúlyozása s az a minden írásában ismételtel visszatérő követelmény, hogy a nevelés munkájában ezt a természetadta sajátosságot elhanyagolni nem szabad. »A nevelőknek, hogy észrevegyék, mi mozdul meg a gyermeki lélekben, maguknak is rendelkezniök kell ama műveltséggel, amelynek legfinomabb nyomait ott meg kell figyelniök. Éppen az a nevelés szerencsétlensége, hogy az a sok gyenge láng, amely a gyermekben pislog, a felnőtteknél már régen elaludt s ezért a zok nem képesek azt lángra élesíteni.«⁵⁴⁾ Többször figyelmezteti a nevelőt abbéli kötelességére, hogy az individuum jogát tartsa tiszteletben; »már mint a növendék szellemi kincseinek letéteményese is arra köteles, hogy gyakor majd a gyermeknek

átadhassa természetének minden adományát romlatlanul és minden elhanyagolásból eredő csökkenés nélkül.«⁵⁵) A nevelőnek ápolnia kell az egyéni különbségeket, »nehogy a fajtanak pusztá példánya a fajta mellett kicsinyesnek lássék és mint valami közönyös dolog, eltűnjék.«⁵⁶)

Ezzel függ össze a nyilvános iskolai tanítással szemben elfoglalt álláspontja is. Az A. P.-nak bevezetésében, azzal a hellyel kapcsolatban, ahol az egész mű alap gondolatát — a bensőleg összefüggő gondolkörökről való gondoskodást — hangsúlyozza, a következőket mondja: »Ehhez való alkalmat a nevelő művének részére természetesen csak egy szerencsés körülmények közötti magánnevelés *biztosíthat*; bárcsak azokat az alkalmakat, amelyek valóban rendelkezésre állanak, felhasználnák! Az így felállított mintákból tovább lehetne tanulni. Különben is bármennyire tiltakozunk is ellene — a világ kevesektől függ — néhány helyesen művelt helyesen kormányozhatja.«⁵⁷) A magán ill. házi nevelésnek a kevesekre, az egyesekre irányuló nevelési munkának ez a magasabbra értékelése állandó, jellemző jegye marad mind elméleti álláspontjának, mind pedig gyakorlati törekvéseinek. Annak megmagyarázására, hogy elsősorban mindig a növendék és a nevelő személyes viszonya s ezáltal a legkisebb közösségben a családban való nevelés lebeg szemei előtt, nem elegendő a felvilágosodás tradíciói mellett első és egyetlen hosszabb ideig tartó gyakorlati nevelői tevékenységére gondolni. Annak meggyőződésnek gyökerei, hogy jóllehet tulzás volna Rousseau példájára a nevelő egész életét egy gyermek felnevelésére feláldozni,⁵⁸) mégis a nevelés legeredményesebb formája az egyének egyénre való közvetlen hatása, az individuum mindenekfelett való megbecsüléséből erednek. Első alapvető nevelésméleti művében az iskolai tanításra való utalást alig találunk, több tekintettel van rá az *Umriss*-ban, ahol ismételten megemlékezik ennek az intézménynek munkásságáról. Azonban e műnek utolsó fejezete,⁵⁹) amely a nevelés intézményeiről szól, szintén csak a házi nevelés elsőrangúságának elismeréséről tanuskodik.

Itt is, mint egyéb nyilatkozataiban mindenütt azt halljuk, hogy az igazi nevelés egyetlen természetes talaja az otthon; »a nevelés a családok gondja, innen indul ki és ide tér vissza«; azt »házi (otthoni) foglalkozásnak kell tekintenünk« s hogy ebben elsősorban a házi nevelő van segítségére a családnak. »Minden iskola, a tanulók minden együttélése a célravezető eszközöknek csak egyike.« Ez az eszköz azonban nem teljesen kielégítő; »az iskolának nem szabad az *egész* nevelést magának tulajdonítania«; »nem lehet teljesen nevelőintézet, legalább is az egyének számára nem.« »Az iskolai nevelésnek legnagyobb hibája a fők különbözősége. Az iskolai törvények alapvető hibája éppen az, hogy ezt nem veszik tekintetbe.«⁶⁰) Az otthon, a családban való házi nevelés azonban egyuttal a nevelőnek is iskolája. Hiszen »a nevelő működése művészt követel, akinek munkássága a legna-

gyobb és mindenre kiterjedő körültekintést, ezenfelül meg a legfinomabb megfigyelő képességet és az individuummal való legszorosabb kapcsolatot» követeli meg.⁶¹⁾ Ez pedig csak az egy-két növendékkel és a családi körben való nevelői foglalkozás mellett sajátítható el.

Innen van az, hogy mikor 1810-ben Königsbergben pedagógiai szemináriumot állít fel, az egész szervezetet szoros kapcsolatba akarja hozni a családi neveléssel. Eredeti szándéka az volt, hogy a szeminárium minden tagja egyúttal egy-egy családnál is elhelyeztessék: »hogya ugyanis nélkülöznie kellene a családi nevelés nyújtotta előnyöket, akkor szegénynek érezné magát segédeszközeiben és nem ígérhetné némi bizonyossággal sem munkájának eredményességét.«⁶²⁾ A terv ebben a formájában nem valósult meg s Herbart úgy kárpótolta magát, hogy saját házába vett fel növendékeket s ezeket ő oktatta.

Ebből az időből származó kisebb nevelésügyi iratainak tanúsága szerint más formában is gondoskodni szeretett volna arról, hogy a nevelési intézményeket közelebb hozza a családhoz s alkalmasabbá tegye az egyén nevelésére. Egyik fontos idevonatkozó értekezésében⁶³⁾ azt kérdezi, hogyan lehetne azok részére, akik a házi nevelés iskoláján keresztülmentek, megfelelő »pedagógiai működési körről« gondoskodni. Nem akarja őket nyilvános iskolák tanítójává tenni, mert tudja, hogy az iskola pedagógiai tevékenységüket szűkebb körre szorítja, megtagadja tőlük az individuumhoz való csatlakozást, sokoldalú tudásuk felhasználhatását és lehetetlenné teszi a »finomabb« vezetéset. A megoldást abban látja, hogy az ilyen művelt, igazi nevelőket a községekben és városokban a családok állandó nevelésügyi tanácsadójává, segítőjévé, mintegy pedagógiai háziorszává kellene tenni. Egy-egy ilyen állandó, közös családi nevelő vezetné és irányítaná nemcsak esetleg több család gyermekeinek nevelését, de egyben azok iskolai tanulmányait is és így a nevelés nyilvános és házi lenne egyúttal és mindkét eljárás sokatigéző előnyeit egyesítené.

Körülbelül ugyanilyen intézkedést tartana szükségesnek néhány, az értekezéssel egyidejű aforizmában is⁶⁴⁾ az iskolázásról való felfogásából kiindultan. Az analitikus oktatás nagyrészt annyira individuális képzetekre épít, hogy azoknak állandó és folytatólagos feldolgozását csakis a házi nevelő végezheti el, akinek »az iskola munkáját így állandóan kiegészítenie és helyesbíteni kellene.« »Hogy az iskola, az analitikus oktatás szempontjából is, legalább valamit is elvégezzen, lehetne talán két, vagy három személyt alkalmazni, akik nem adnának tanítási órákat, hanem a tanulókat egyenként magukhoz rendelék és szükség esetén bejárásuk volna a családokhoz is.« Ezt a munkát többek között már csak azért sem bizná tanítókra, mert ehhez a növendék finom megfigyelése szükséges.

Herbartnak ezek a megoldási kísérletei a nevelési munka

szervezése szempontjából talán nem egészen kifogástalanok. Olyan javaslatok, amelyeknek gyakorlati jelentőségük nagyon kevés, de mindenesetre kétségtelen tanujelei annak, mennyire állandó gondja volt neki az egyén nevelése, a nevelés egyéni formájának érvényesülése, az individuum lehetőleg minden oldalu és lehetőleg individualis uton való nevelői befolyásolása.

2.

Természetes azonban, hogy a tiszta, vagyis teljesen egyoldalú individualizmus álláspontján Herbart sem állhatott meg. Az egyén minden irányban való elsőrangúságának elismerése mellett neki is el kellett jutnia valamilyen uton-módon a közösségi formák elismeréséhez. A nevelés ugyanis — s ezt ha öntudatlanul is, minden neveléssel foglalkozónak el kell ismernie, — kifejezetten társadalmi funkció, alapja csakis bizonyos, a még különállóknak gondolt egyének között is fennálló szükségszerű kapcsolatok elismerése. A nevelés mindig közösségben végzett munka, még akkor is, ha azt Herbarttal egyben csak a nevelőnek a nevelthez, a gyermeknek a családhoz való viszonyában látjuk. Ehhez járul még az is, hogy az egyén maga sem önmagában zárt valóság annak a szemében, aki bármely irányban is hatni akar rá; tartalmi kapcsolatok teremtésére csak az tarthatja képesnek magát, aki az individuum meghatározó jegyeiben is észreveszi és elismeri az egyeseket összefűző közös determináló elemeket.

Ez és nem kevesebb a Herbart-féle individualizmus álláspontja is. Lélektani tankönyvében megjegyzi, »hogy igen ritkán fejlődik az egyes helyzetével való összeütközésben, de sohasem attól függetlenül.« Ugyanott fel is sorolja ennek a »helyzet«-nek integráns elemeit. Ezek: »a *hely*, ahol az ember él és annak minden számos és messzeható befolyása«, azután a »*nemzet*« történetével és kulturájával együtt, továbbá a *társadalmi állás*, a *család*, a nevelés, a »környezetnek és a *példák*-nak benyomásai.«⁶⁵) Még határozottabban és már szinte az individualizmussal ellentétes felfogás felé hajló élességgel olvassuk másutt, hogy »egy ember sem áll egyedül és egyetlen ismeretes korszak sem nyugszik önmagán; minden jelenben benne él a múlt és maga az, amit az egyes személyiségének mond, a szó szoros értelmében szövődéke olyan gondolatoknak és érzelmeknek, amelyeknek legnagyobb része csak megismétli mindazt, amit a társadalom, amelynek közepette él, közös szellemi kincs-ként magáénak vall.«⁶⁶) Ennek a felfogásnak végső konzekvenciáit az individualista Herbart nem vonhatta le; arról azonban, hogy melyek az egyén döntő jegyei, akkor sem feledkezik meg, amikor a nevelőt arra a kötelességére figyelmezteti, hogy »az individualitást lehetőleg sértetlenül hagyja.« Hozzáteszi ugyanis, hogy a nevelőnek abban kell keresnie dicsőségét, »hogy azon az emberen, aki

önkényének volt alávetve, eltörölhetetlenül felismerjük a *személynek, családnak, születésnek és nemzetnek* bélyegét.«⁶⁷) Ennek a józan és körültekintő individualizmusnak gondolkozási irányával igen jól összefér a kollektív mozzanatok legalább is másodsorban való ápolásának elismerése. Ha ugyanis igaz az, hogy »az egész az egyesekből áll és együttműködésük által létezik«, akkor természetes, hogy a nevelő »működése annál helyesebb, minél inkább elsősorban az individuumra és csak másodsorban az egészre irányul.«⁶⁸)

Rein érvelésének egyik mondatában az *U. 15. §-ára* hivatkozik, akkor, amikor ezt a közvetetten a közösségre is irányuló nevelői gondoskodást emeli ki Herbart rendszerében. Erre utal Kármánnak már említett hasonló természetű megjegyzése is. Rein azt is megemlíti, hogy Herbart itt a közigazgatási rendszerrel hozza kapcsolatba pedagógikáját. Az összefüggésnek ez a megállapítása több szempontból nem helytálló. Elsősorban nem szabad elfelejtenünk, hogy a jelzett műnek ama pontjai, amelyek egyikében erről a kapcsolatról szó esik, az ethika és a neveléstudomány viszonyát tekintve nem jelentősek. Herbart a mondott helyen⁶⁹) az egyes erkölcsi eszméket és társadalmi rendszereket a nevelési munka egy-egy mozzanatával hozza kapcsolatba; az egész rendszer ismerőjének azonban tudnia kell, hogy a két disciplina igazi és benső összefüggése nem ezekben a felsorolás-szerű megállapításokban van. Ehhez járul még az is, hogy Herbartnak semmi oka sem lehetett arra, hogy éppen a közigazgatási eszmét válassza a »szociáletikai« ideákkal való szorosabb kapcsolat megjelölésére, hiszen ez a »társadalmi rendszer« elsősorban a társadalom *anyag*i jólétére vonatkozó intézkedéseket foglalja magában. Más kérdés annak a kijelentésnek tartalmi fontossága, amit ebben a §-ban hallunk. Herbart szerint u. i. »a növendéket társadalmi állásra való különbség nélkül arra kell szoktatni, hogy csatlakozzék abból a célból, hogy egy társas egész számára használható legyen.«⁷⁰) Azonban ennek a minden kétségen felül fontos kijelentésnek hatását mérsékli az a tény, hogy első neveléstudományi munkájával ellentétben, ebben a művében alig találunk egy-két olyan utasítást, amely a nevelőt a növendék szociális irányban való tájékoztatásának kötelességére figyelmeztetné. Ez a kissé erőszakolt külső összefüggés és ez az elszigetelt megjegyzés különben sem fontosak. Elsősorban ugyanis az *A. P.*-nak főleg a nevelő oktatásról szóló fejezeteiben foglaltakra vonatkozik Reinnek az a perdöntőnek látszó megállapítása,⁷¹) hogy Herbart a művelés tartalmát az áthagyományozott érzés- és gondolatvilágban látja. Rein szerint u. i. az ethikai műveltség átadása céljából Herbart azt kívánja, »hogy a felnövekvő generáció a társadalom főbb formáit klasszikus és nemzeti talajon átfussza«, mert csak így ismerkedhetik meg a társadalmi szemben fennálló kötelezettségekkel. Már első pillanatban is az a benyomásunk, hogy ebben a kijelentésben több

van, mint amennyi Herbart műveiben foglaltatik; s ezért annak megvizsgálásánál, hogy milyen szerepet juttat a nevelés munkájában a történeti és társadalmi kapcsolatok ébrentartásának és kifejllesztésének, körültekintő óvatossággal kell eljárunk.

Egy szembeötlő jelenségre már itt is rá kell mutatnunk. Aki Herbart felfogását ismeri és tudja, hogy mennyire kiemelkedő jelentőséget tulajdonít a nevelés részletes funkciói közül éppen a nevelőoktatásnak, az nem fog meglepődni azon, hogy mindannak tulnyomó része, ami álláspontjára nézve döntőnek látszik, az erről szóló fejezetekben van meg. Feltűnő azonban az, hogy a *fegyelmezésről* szóló utasításokban nem találunk olyan rendszabályokat, amelyek a közösségi életből fakadó erkölcsi kötelességekre való nevelést hangsúlyozzák. Ez annál feltűnőbb, mert viszont az ennél sokkal jelentéktelenebb *vezetés* tárgyalásánál egy-két megjegyzéssel mégis csak utal a társas együttélésre való előkészítésre is. Jóllehet ugyanis a vezetés előkészítő és elhárító intézkedései csak a jelent szolgálják, mégis ezeknek a ráhatásoknak kell megakadályozniok azt, hogy a gyermek akarata közösségellenes irányt vegyen. »A vizály erkölcsi rossz« magának a társadalomnak szempontjából is; ennek megelőzése a gyermek vezetésének egyik fontos feladata.⁷²⁾

Az *A. P. 2.* könyve foglalja magában — az első könyv mintegy előkészítő 2. fejezetével együtt — az oktatás elméletét. A sokoldalú érdeklődés analízise és köreinek megállapítása után az 5. fejezetben nyújtja Herbart — párhuzamosan egymás mellé állított oszlopokban — annak összefoglaló vázlatát, amit az oktatás munkájának el kell végeznie az egyén erkölcsi célú teljes tájékoztatásának szolgálatában. Amíg tehát mindazt, amit a fejezet 2. és 3. pontjában megkövetelt, számba nem vesszük, az előző fejezetekben mondottakat csak feltételesen szabad elfogadnunk. Pedagógikájának tendenciáját nemcsak azokon a kijelentéseken mérjük, amelyeket a mindenestre fontos alapvető fejezetekben mond, hanem figyelmünket különösen arra koncentráljuk, hogy ott, ahol megjegyzéseinek eredményét határozott utasításokba foglalja, mennyire ép a közösség céljait is szolgáló nevelői akarat.

Az egyén megkövetelt sokoldalú érdeklődésének kiművelésénél — így olvassuk ezt a didaktikai fejezetekben — a nevelőnek a közösség életével is számot kell vetnie. A sokoldalú egyéniság ugyanis az egyéni léleknek minden tulzott alcibiadesi sokfélekapkodásától mentes tartalmi gazdagsága; a minden irányban egyenlő mértékben kiművelt érdeklődési tendenciáknak a személyes tudat egysége által biztosított harmóniája. Az individuum »minden erejének összhangzó kiműveléséről« szóló nevelési parancs éppen azt jelenti, hogy »a tulajdonképeni emberiség magasabb birodalmában« a társadalmi munkamegosztást nem szabad a teljes egyoldalúság értelmében felfogni; nem szabad »a munkákat a kölcsönös nemismerésig felaprózni.« A végzendő

munkáknak felaprózásával szemben kell, hogy álljon »minden egyesnek fogékonysága« a többinek munkája iránt. »*Mivel pedig a szellemi fogékonyság szellemi rokonságon, ez pedig a szellem gyakorlásának hasonlóságán alapul*« a nevelés gondja a »sokoldalú fogékonyság« kiművelése.⁷³⁾ Határozottabban kidomborítja a sokoldalúságra való nevelésnek szociális vonatkozásait a nevelésről írott aforizmáinak egy összefüggő sorában, ahol a »közvetlen érdeklődés« művelésében nemcsak az emberi élet erősítését, hanem egyúttal a társas együttélés táplálásának művészetét is látja. »Ha minden egyesnek érdeklődése olyan sokféle, mint sokaknak végzett munkája együttvéve, akkor szerencsés szükség kapcsolja össze mindnyájukat. Ott azonban, ahol mindenki csak saját foglalkozását, saját hivatását szereti s minden egyéb csak eszköz céljai számára, ott a társadalom gép és mindenki csak egyetlen szikrácskán melengeti életét.« »A sokoldalúság leglényegesebb követelményei: mindenfajta *közvetlen érdeklődés, az ítéletnek és érzésnek könnyű belemélyedése minden emberi dologba*« s így a nevelőnek a kötelessége, hogy »az emberi társaság új tagját mindazokkal a társas érintkezési pontokkal bocsássa annak rendelkezésére, amelyeket a természet előkészített.«⁷⁴⁾

A »természet által előkészített érintkezési pontok« gyökerei azok a kapcsolatok, amelyeket a fejlődő gyermeki lélek spontaneitása teremt magának a külvilággal: a gyermek tapasztalata és a környezettel való együttélésből fakadó érintkezés. Az oktatásnak az individuumból való feltételezettsége Herbartnál éppen abban nyilatkozik meg, hogy a növendék egyéni helyzetéből fakadó lelki elemek kiegészítésében, kibővítésében látja legfontosabb feladatát. »A pedagógiai célnak — tudniillik — csak akkor tettünk eleget, ha az oktatás a tapasztalást természetismertté bővítette, az érintkezést az emberiség iránti általános érdeklődés elsajátításává emelte s mindkettőt a vallásban kapcsolta össze.«⁷⁵⁾ Szociális vonatkozásai természetesen elsősorban a részvételre való nevelésnek vannak. A részvétel két körének, az egyes ember érzéseivel és sorsával való sympathikus- és az egészre vonatkozó, szorosabb értelemben vett társadalmi érdeklődésnek ápolását Herbart különösen a többször kárhozottatott egoizmus elleni küzdelemben tartja fontosnak.⁷⁶⁾

Azokban a nyilatkozatokban, amelyeket a részvétel körének ápolásáról hallunk, szintén az egyoldalúság elleni küzdelmet tartja legfontosabbnak; az oktatásnak arra kell törekednie, hogy az emberekkel való együttélés ne csak a családtagokra, a szűkebb környezetben élőkre, vagy saját társadalmi osztályának tagjaira korlátozódjék, a társadalmi érdeklődés pedig ne merüljön ki egy-egy politikai párthoz való csatlakozásban.⁷⁷⁾ Hogy az esetleges egyéni egyoldalúságok nevelői kultusza milyen káros lehet a társadalmi együttélés szempontjából, arra nagyobb nyomatékkal ott mutat rá, ahol az egyensúlyban álló sokoldalúság érde-

kében arra figyelmezteti a nevelőt, hogy az egyéniség »véletlen kiemelkedéseiben« nem lásson figyelmeztetést, azok kifejlesztésére. »Az természetesen, — teszi hozzá — aki szereti a tarkaságot és a karikatúrákat, elszórakoznék azon, hogyha sok jól és egyenlően fejlett ember helyett, akik zárt sorokban tudnak mozogni, mindenféle puposokból és nyomorékokból álló tömeget látna vad össze-visszaságban nyüzsögni, — amint az ott megesik, ahol a társadalom más-más gondolkozású emberekből van összetéve, akiknek mindegyike nagyra van *saját* individualizmusával, de egyik sem érti a másikat.«⁷⁸⁾

Mind a sokoldalúságra való nevelés, mind pedig evvel összefüggésben a részvét köreinek ápolása a társas együttelés lehetőségét szolgálja. A »részvét«, »együttérzés« kifejezések tartalmi jegyeiknek kiemelkedő vonásaival megegyezően az eddig idézett sorok azt a benyomást kelthetik bennünk, hogy Herbart csak a társas életbe való passzív beleilleszkedés követelményeiről beszél. Evvel szemben azonban már egyik régebbi pedagógiai munkájában is azt olvassuk, hogy »az erkölcsös ember segítségére siet a gondviselésnek; *csatlakozni kíván annak a fájrról való gondoskodásához.*«⁷⁹⁾ Ezekben a fejezetekben pedig szintén találunk olyan kijelentéseket, amelyekben, mivel »a társadalmi részvét kölcsönösséget és áldozatot« kíván,⁸⁰⁾ ugyancsak az aktív, akarati elhatározások művelését követeli meg. »A pedagógiai érdeklődés — ugyanis — csak a világ és emberiség iránti érdeklődés megnyilatkozása; az oktatás pedig az érdeklődés minden tárgyát oda koncentrálja, ahová megriasztott reménységeink végre is menekülnek, — az ifjúságra, amelyből jövőnők származik.« A nevelő csak akkor mondhatja el magáról, hogy egész lélekkel nevel, »hogyha *eszmélkedésének nagyobb fele* abbéli várakozásának szól, amit fajunk minden eddigi jelenségein túl, a gondosabban művelt emberiség majdan létrehozhat.«⁸¹⁾ Helytelen volna tehát az oly nevelés, amely a növendékben »nem hagyja hátra elhatározásokat az emberiség és a társadalom javára va'ó működésre.«⁸²⁾

A társadalom szempontjából való nevelésnek van azonban egy másik igen fontos oldala is, amelyet szintén nem szabad elhanyagolni. Erről, t. i. a növendéknek a társas jelen történeti életébe való bekapcsolásáról, különösebb részletességgel a részvét körének szintetikus tárgyalásánál hallunk,⁸³⁾ »amely által a szívet nagygyá kell tennünk és meg kell töltenünk«, még ott is, ahol a gyermek környezetének körülményei nem jönnek segítségünkre. Az a gondolatmenet, amely ezekben a fejezetekben előttünk áll, teljesen megegyezik avval, amit a mű *Bevezetésében*⁸⁴⁾ olvastunk. Már ott hallottunk arról, hogy nem lehet és nem szabad a gyermeket abban a generációban, illetőleg annak a társadalmi körnek hatása alatt felnevelni, amelyben az a jövőben élni fog. A jelen, az »érzékileg közel« lévő, nem lehet a nevelés alapja; a nevelő csak akkor képes a reábizott gyermeket

magasabb színvonalra emelni, »*hogya elegendő tudással és gondolkodási képességgel rendelkezik ahhoz, hogy a valóságot a nagy egész töredékeként tudja szemlélni és feltüntetni.*« A gyermek valódi nevelője u. i. »*minden együttvéve, amit az emberek valaha is éreztek, tapasztaltak és elgondoltak . . .* A legmagasabb, amit az emberiség létezésének bármely korszakában tehet, az, hogy addigi kísérleteinek minden nyereségét a fiatal nemzedéknek koncentráltan átadja, vagy mint tanulást, vagy pedig mint figyelmeztetést.« Ennek a történeti mult tanulságai által való nevelésnek szükségességét abban a távolságban látja, amely azt a felnőttek világától, »a közelfekvő« jelenségeinek megértésétől elválasztja. »Ez a távolság oly nagy — teszi hozzá Rousseaura emlékeztető fordulattal, — mint az az idő, amelynek hosszú folyamata a kultúra és romlás jelenlegi pontjára juttatott bennünket.« Hasonló megállapodásokból indul ki itt is. Rámutat arra, hogy »a gyermekek még nem nézhetnek a jövőbe, mert hiszen a jelent sem értik meg«; számukra a mult az igazi jelen. Itt is hallunk »elferdült műveltségünk«-ről, amelyet sokszor kinosan érzünk, de amelytől mi felnőttek már nem tudunk megmenekülni. Fiatal testvéreinknek előről kell kezdeniök, abból a célból, »*hogy saját lábukon, kölcsön vett mankók nélkül mehessenek tovább előre a jövőbe.*« A jövőt itt is a mult teljes megismerésének követelménye által kapcsolja össze a jellel, mikor kijelenti, hogy »*ha azoknak (t. i. ifjabb testvéreinknek) az elődök munkáját kell előmozdítaniök, akkor azoktól kell jönniök — ezeket az elődöket a magukénak kell elismerniök.*« Ugyancsak egyező végre a két gondolatmenetből folyó követelmény megállapítása is. Amott a gyermek olvasmányainak tárgyalásával kapcsolatban kijelenti, hogy azok azt, amit mindenben keresnek — t. i. az emberi nagyság képét — »*közelmultban nem fogják megtalálni, mert a gyermek ideáljának semmi sem felel meg, ami a mai kultúra befolyása alatt keletkezett.*« Ezt az ideált s vele együtt az egyik legfontosabb nevelő eszközt csakis a görögök klasszikus gyermekkorának rajzában, az Odysseiában lehet megtalálni. Emitt ugyancsak kiemeli a »*gyermekiességet*«, mint minden régi görög írónak sajátosságát s a részvét ápolását hangsúlyozva, ugyanoda jut el. »*Amit mi a társadalomban érzünk, az Európának bonyolódott politikai és kulturális viszonyaiból keletkezik. Ha az iránta való részvétnék egyszerű, tiszta és világos érzelmekből kell fakadnia, . . . úgy annak végig kell haladnia az emberi állapotok során egészen a jelenig, annál elkezdve, aki elsőnek *fejzte ki magát elég tisztán.** A folytonosságnak némi fenntartással való kiemelése után itt is megint csak a régiekhez jut el; »*Homeros eposzai, Platon dialógusai — ugyanis — nem a művészet remekei és a bölcsesség könyvei; mindenekelőtt embereket és érzületeket állítanak elénk; ezek részére kívánnak tőlünk barátságos fogadtatást.*« Itt tehát már kialakult a program: Homerossal, annak Odysseiájával

kezdődik itt is a sor; eljut egészen Plátonig, sőt a római írókig is, — de tovább nem. Azonban még ilyen messze sem kell menni; a társas érzület neveléséhez a görög írók tanulmányozása önmagában is elegendő. »A későbbi gyermekkorban, Platon egy-néhány könnyebb dialógusa után lehet már az Államot olvastatni. Ez utóbbi teljesen megfelel a nagyobb társaság iránt *ébredő* érdeklődésnek; azokban az években, amelyekben a fiatalemberek komolyan az államtudományoknak szentelik magukat, épp oly kevéssé kielégítő, mint Homeros olyan ifju részére, aki minden gyermekességet eldob magától. Pláton, az *ideák tanítója* és Homeros, a *költő* mindenesetre az *érettebb* kor számára maradnak.«

3.

Ezek után lássuk, mit mond az összefoglaló utasításokban⁸⁵⁾ és kísérsük meg ezekből megállapítani, hogy milyen mértékben valósul meg a Herbart elvei szerinti való nevelőoktatásban a gyermek történeti és társadalmi tájékoztatása. Az eddig hallottak után ugyanis méltán érdekelhet bennünket az, hogy mennyire szoros kapcsolatokkal állítja be ez a tanító eljárás a gyermeket a történeti multba és milyen érzületeket és akarati elhatározásokat kíván benne kifejleszteni a közösségi életben való aktív helyzetállás, illetőleg a társadalom jövőjének szolgálatában.

Az emberek iránti részvét analitikus tanításmódjának feladata az emberismeret és ezáltal az emberekhez való csatlakozás előkészítése főleg a klasszikus⁸⁶⁾ költők műveinek szemlélete segítségével. Fontosabb ennél a mi szempontunkból ugyanennek az érdeklődési körnek szintheticus művelése. Itt ugyanis »*általában*« az emberrel, az emberiséggel való együttérzésről van szó. Erre csak azok taníthatnak meg, »akik az emberiség számos és változatos képét magukban megteremtették; — csak a legkiválóbbak a *költők* közül és mellettük a *történetírók*.« Ehhez a régiektől az ujakhoz való kronológikus felemelkedés szükséges. »Az emberi művelődés *magaslatain* előre haladva« elérkezünk a mai irodalomhoz. Ez az egész menet a jelen és az emberiség jövő ideáljainak ellentétét kell, hogy megláttassa és emellett azt, »hogy milyenné kell ennek lennie és mit kell tennie ezért az egyesnek.« De meg kell, hogy tanítson arra is, hogy a pillanattól nem lehet sokat várni: »Mivel saját magát is csak igen kevéssé indítja meg a változás, arra fog törekedni, hogy másokat is olyan szabaddá tegyen, mint azt természetünk megengedi.« A társadalom iránti részvét tárgyalásánál azt olvassuk, hogy a társulás szükségességének belátása elvezet az *általános rend* megbecsülésére, a haza *védelmének* gondolatára és az egyes *valódi* korlátainak elismerésére; míg a szintheticus tárgyalás a költészet és történelem képeiben az *alkalmazkodás* szükségességét, a társulás hasznát mutatja be; rámutat arra, hogy melyek azok a tényezők, a

melyek az embereket a közösségbe kapcsolják; és munkáját a jövő hivatásra való utalással fejezi be.

Ebben merül ki mindaz, amit Herbart neveléelméletének »szociális« elemeiről mondanunk lehet. Ezeknek megítélésénél mindenkéltől nem szabad megfélekednünk arról, hogy — amint láttuk — azok a súlyos történetfilozófiai megállapítások, amelyek a múlt és jövő termékeny kapcsolatáról szólnak, tulajdonképpen a klasszikus, jobban mondva a Homerossal meginduló görög studiumok igazolásai. A kifejezések lendületéből, a stílus emelkedéséből felénk áradó melegség nem a szociális lelkesedésből fakad, hanem egy tanulóévei óta melengetett élmény elméleti alapvetésének szól. Ezekből a sorokból a német ujhumanizmus lelkes tanítványa beszél hozzánk, az a klasszikus görögség szépségeitől elragadott gondolkodó, aki most végre elméletében is valóra válthatta azt a jénai diáksága óta dédelgetett tervet, amelynek svájci nevelősködésének jól-rosszul sikerült legkelleme- sebb tapasztalatait s vele együtt »legnagyobbrészt a nevelés iránti szeretetét« is köszönhette:⁸⁷⁾ a nevelő oktatás középpontjába helyezte Homeros Odyszeiáját s vele kapcsolatban a görög remekírókat. Végső eredményben tehát Herbartnál nincsen szó sem a történeti kapcsolatok megteremtésének, illetőleg megerősítésének teljes folytonosságáról, sem pedig egyén és közösség fejlődésének párhuzamosságáról. A klasszikus ideált megvalósító írók sora közvetlenül hidalja át a felnőtt és a gyermek, a múlt és jövő egymás közötti *távolságát* annál a herbarti értelemben is vett szemléletes esztétikai hatásnál fogva, amelyet a gyermek lelkére tesz. Nem barátja a történeti fejlődés gondolatának. Hiszen éppen ebben az összefüggésben halljuk tőle, hogy azok, akik az emberiség történetét mint nagy fejlődést akarták tekinteni, »elfordították szemüket tőle és nem ok nélkül, mert mint színjáték természetesen nem teljes, nem nagyon felemelő és kevésbé kielégítő. Emellett azonban — folytatja tovább — elfelejtették, hogy itt *emberekről* van szó, akiket részvét illet meg és akikhez csak együttérző nézőket szabad elvezetni.«⁸⁸⁾ Erről, a klasszikus egyszerűségben szemléletes képek erkölcsi nevelő hatásáról van itt szó, a gyakorlati filozófusnak ama tudományos meggyőződésével kapcsolatban, hogy minden erkölcsi ítékezés alapja egyszerű esztétikai viszonyok szemlélete. Hogy a folytonosságot, de egyuttal a gyermek szemléleti módját is milyennek kívánja látni, arról felvilágosít egyik tanítványának, Dissennek az Odysseia tanításáról szóló értekezéséhez írt előszava is. Ebben a következőket halljuk: »Lelkünknek (a művelt emberekről van szó) korán kell abban a régi korban gyökeret vernie, amelytől folytatólagos haladás van a jelenig; lassanként felnövekedve a régi korról, bizonyos helyeken találkozniok kell avval az idegenszerűvel is (pl. valamelyes keletivel, némi ónémettel) ami hozzájárult, anélkül, hogy a haladás irányát meghatározta volna s ami éppen ezért nem szolgálthatja egy folytatólagos művelődés

segédeszközeit. Miként azonban az embernek sohasem szabad a korba belemerülnie, úgy a gyermek és ifju ítéletének is ama korok fölött kell lebegnie, amelyekkel tovafeleli.«⁸⁹⁾ A helyes szemlélet nyújtotta ítélet által, nem pedig az amugy is megszaktított történeti folytonosság során kapcsolódik a klasszikus mult a jelenhez és lesz a fejlődő gyermeki lélek morális ítékezésének alapjává. Ahol azután más összefüggésben beszél a történeti egymásutánról, ott nem a fejlődést, a jelennel való teljes történeti kapcsolatot emeli ki, hanem megint csak az emberiségről alkotott képek hatását, amelyek az »individuumok fokozatos elkülönítését« szemléltetik a különböző kultúrákban.⁹⁰⁾ A kifejezetten történeti studiumok mindenütt csak mint ilyen szemléletes képek szolgálják a részvételre nevelés érdekeit, sehol sem találjuk nyomát annak, hogy azok közvetlenül bekapcsolódnának olyan munkába, amely az egyénnek a történetileg kialakult társadalomba való bensőbb bekapcsolódását célozná. Az *A. P.*-ban még csak hallunk itt-ott a történeti elbeszélések és képek ilyen irányú hatásáról, de már az *U.*-ban, az egyes tanítási tárgyak tárgyalásánál, ott, ahol az egész történelem tanításáról szól, csak azt az egyetlen megjegyzést olvassuk, hogy a »történelemnek az emberiség tanítójának kell lennie.«⁹¹⁾

De nem is lehet a történeti élet szociális szempontu méltatása Herbartnál teljes, már csak azért sem, mert hiányzik belőle — miként egész nevelélméletéből is — a nemzeti elem fontosságának elismerése és kiemelése. Egyetlen egyszer hallunk az általános rend megbecsülésével kapcsolatban a haza megvédésének kötelezettségéről,⁹²⁾ de a nemzeti történelemmel, a nemzet multjával való benső kapcsolat egyetlen igaz lehetőségének még csak megemlítése is hiányzik. Mikor első művének egyetlenegy helyén egy hazafias érzületű nemzetre gondol, akkor is a régi görögök jutnak eszébe, akiket az elődök nagy példája nevelt, akiknél Homeros volt az ifjuság általános nevelője s akik már gyermekkorukban megtanulták ennek költeményeit könyv nélkül. Bennük látja azokat az »elődöket«, akiknek munkáját a klasszikus tanulmányok nevelő hatásán felnőtt nemzedéknek folytatnia kell. »Képzeljük magunknak — így folytatja — egy európai patriotizmust. A görögöket és rómaiakat mint elődeinket. Az ellentéteket mint a pártszellem szerencsétlen jeleit, amellyel együtt azoknak el kell tűnniök. Ki adhat ennek a gondolatnak jelentőséget? Az oktatás képes erre. Ne mondja senki, hogy mi, németek amugy is eléggé világpolgári érzületűek vagyunk. Kevésbé hazafiak; az sajnos igaz; de vajjon nekem kell-e itt a hazafiasságot és világpolgárságot kibékítenem egymással?«⁹³⁾ Kellő megvilágítást kap ez a kijelentése egyik aforizmájának következő megjegyzésében: »Európai patriotizmus a világpolgári érzulettől még különböző. Emez csak ideákban él, amaz a valósághoz kapcsolódik, minden valósághoz, amelyet ismerünk.«⁹⁴⁾ Ennek a kozmopolitizmusnak megnyilatkozására

akadunk ott is, ahol a filantropista célkitűzéssel szemben (a *polgár* nevelése) az állam szempontjából is helyesebbnek látja saját nevelési ideálját. A nevelés nem hajlandó az állam gépezete számára nevelni az ifjúságot: »Ha azonban az állam olyan polgárokat akar, akik becsülettel engedelmessé válnak a méltányos kormányzásnak és azt szívesen támogatják, ... akkor ... azok az *emberek*, akiket a művészet nevelt, minden tekintetben át fogják érezni azt a hivatást, hogy *polgárok* legyenek.«⁹⁵) Ettől az érzülettől a speciális nemzeti érzések nevelői ápolását várni nem lehet. Így azután ne csodálkozzunk azon, hogy a társadalom jövője alakításában való tevékeny részvétel többszöri hangsúlyozásának ellenére is, akkor amikor a szociális együttérzés nevelésének végrehajtására ad didaktikai utasításokat s mikor a »legmagasabb részvételre« nevelés kívánatos érületi hatásait fejti ki, az akaratot megkapó konkrét célnak kitűzésére nem képes. Nemzeti tartalmat a jövő felé irányuló akarásnak nem tud adni, de általános formájában is még tartalmas, színtelenebb szociális programja sincs. A jelentősebb jövőre pontosabb tartalmi jegyeket nélkülöző ideáljával ellentétben látja s így a jövőt munkáló szociális kötelességeknek csak egészen általános irányát jelöli meg. Ellenben őv a türelmetlen újabbra vágyakozástól és az igazi szabadság lehetőségét a változásokkal szemben való közönyben látja.

A tanításra vonatkozó utasításaiban kifejezetten csak egyetlenség, a társadalmi együttélés zavartalanságát és egyensúlyozottságát biztosító követelményében vannak konkrétabb, a valóságba kapcsolódó elemek. A társadalmi részvétel szinthez vezető oktatásának utolsó fázisa a növendéknek a hivatásra való előkészítése. »A társadalom rajza, minden helyének és útjának mintegy térképe kell, hogy az ifjút megismertesse minden hivatással, mielőtt egyet választana; — ennek bizonyos határozottsággal nem lehet elég későn megtörténnie. A választott hivatást az egész szívnek kell magába zárnia és fel kell diszitenie azt az áldásos tevékenység legszebb reményeivel.«⁹⁶) Ezt a hivatásra való nevelést azonban az egyetemes szempontok által vezetett nevelői munka csak előkészítheti a sokoldalúság megfelelő kiművelése által. »Az általános nevelés még a gyermeknek magának sem engedi meg, hogy tudni akarja *mi lesz belőle*, még kevésbé azt, hogy érdeklődését e szerint korlátozzuk. A sokoldalúan művelt sokféleképpen van előkészítve; neki *szabad* későn választania, mert a szükséges ügyességeket minden esetben könnyen megszerezheti.«⁹⁷) A nevelésnek ugyanis éppen ezért érdeke, hogy minél tovább egyetemes maradjon, míg »az igazi társulás legnagyobb előnye, hogy olyan emberei legyenek, akik többek, mint állásuknak őrzői.«⁹⁸) Éppen úgy, mint ahogy a nevelési elvek egyetemessége érdekében, elhárította magától a kifejezetten nemzeti irányú nevelés gondolatát, ép úgy tiltakozik a hivatásra való nevelés ellen is; az igazi, minden korlátozástól mentes nevelés amugy is eleget tesz kötelességének mindkét irányban.

A nevelés szabadságának gondolata egyrészt, másrészt pedig épen az a meggyőződése, hogy a hivatásra való nevelés nem nevelés a szó egyetemes értelmében, határozza meg Herbart neveléseméleti irányának a közösség konkrét formájával, az állammal szemben elfoglalt álláspontját. Műveiben az állam szempontjáról kevés szó esik; hogy azonban az állam nevelésügyi abszolutizmusától féltette a nevelés igazi érdekeit, annak megnyilatkozásai egy önálló idevágó értekezése és egyik munkájának erre a kérdésre vonatkozó fejezetei.⁹⁹⁾ Aggodalmai különösen akkor váltak aktuálisabbakká, amikor Fichte az állam érdekében való nevelést hirdette, úgy hogy állásfoglalása lényegében annak nagyhatású műve ellen irányul. Értekezésének első részében azoknak az álláspontjára helyezkedik, akik az állam gondolatából indulnak ki; bár jól tudja, »hogy ez egyáltalában nem helyes módja annak, hogy a nevelés szükségességét és lehetőségét kutassuk. Mert az sohasem ismerhet meg egy dolgot igazán, aki avval kezdi, hogy azt valami másért való eszköznek tekinti; de épp oly kevésbé értenek azok a neveléshez, akik miután hosszú ideig bajlódtak államtudományi elméletekkel és jámbor kívánságokkal, végre kétségbeesésükben nem segítségül hívják a pedagógiát, hanem újat akarnak feltalálni, olyat amilyennek lenni kellene, amilyen lehetne, hogy e politikai elméletek számára támasztó pillérül szolgáljon.« Aki a politikától jön a pedagógiához, annak még akkor is, hogyha az eszményi államra gondol, az a legfőbb gondja, hogy a sokak és különbözők helyes együttműködését kormányzás és kultúra szempontjából helyesen szabályozza. Ebből szerinte az következik, hogy minden egyesnek nevelésénél az egyéni alkalmasság iránya lesz a döntő. Az államnak igen sok különféle iskolára volna szüksége; s az egyéni különbségek korai megállapítása, a gyermekek minél előbbi elválasztása a kívánt hasonlóság és egyesülés helyett a különféleképen neveltek még nagyobb elkülönítését vonná maga után. »Igy tehát az állam szempontjából rendezett nevelés végre is éppén az állammal jut ellentétbe, míg a helyes nevelés, amely nem törődik az állammal... és mindenkit csak magáért kíván művelni, épen ezért legjobban szolgálja az államot, mert az amugy is különböző egyéniségeket annyira egyféleképpen neveli, hogy azok érettség korában egymáshoz csatlakozhassanak.« Herbart ugyanis a nevelő szemével az állami berendezkedésekben a különböző hivatásoknak egy bizonyos hierarchiáját látja, a melynek képe kedvezőtlenül befolyásolja a nevelés munkáját. »Az állam kiállítja rangfokozatait — mondja erre nézve — s ez rontja a nevelést. Az állam nem rejtheti el a ranglétrát a gyermekek szemei elől; ezért keresi hiába a nevelés azt az éghajlatot, amely neki megfelelne.« Így tehát nemcsak saját érdekében, hanem hogy hibáját némiképen enyhítse is, nem szabad a nevelés munkáját beavatkozásával zavarnia; egyedüli szerepe csak az lehet, hogy azt támogassa, segítse munkájában. Nevelés és állam

körben forognak egymás körül. Aki az államok hiányait látja, az a nevelésben reménykedik, — a nevelésnek azonban épen talajra van szüksége, amelyen szabadon mozoghat, de a társadalom közepette működik, amelytől állandóan szenved. »Valljuk be azonban, hogy a kör, amelyről beszéltünk, talán inkább spirális vonal és hogy az államok erkölcsi hatalma magának mind szabadabb teret nyit, ami kétségkívül a nevelésnek is javára fog válni.« Azonban ennek a reménységnek ellenére is az a viszony, amelyet Herbart a nevelés munkája és az állam között megállapít, mégis csak egészen külső. Ahhoz, hogy a közösség konkrét, hatalom által szervezett formáját nem látja bensőbb kapcsolatban a neveléssel, mindenesetre az is hozzájárult, hogy az akkori széttagolt német államokban ő még nem találta meg és nem élte át az egységesítő nemzeti gondolat hatalmát.

ZILLER.

Annak az első pedagógus-generációnak, amely Herbart nyomdokain haladva fejlesztte tovább a neveléstudományt, legnagyobb hatású képviselője *Tuiskon Ziller*. Elvi problémák tekintetében majdnem teljesen elődjének gondolatmenetét követi, nagyobb eredetiségről tanuskodó érdeklődéssel a rendszer egyes módszertani és didaktikai indítékainak továbbfejlesztése, elsősorban a tanítási gyakorlat lehetőleg részletekbe menő szabályozása kötötte le figyelmét. Herbart tanításának nagyobb körökben való elterjesztésén kívül munkásságának érdeme így inkább a részletek kifejtésében van s ezért egészen természetes, hogy abban a kontroverziában, amely bennünket érdekel, jelentékenyen újat egyik munkájában sem tudott mondani.

Teljesen a Herbart-féle individualizmus álláspontján áll. Első munkájától kezdve, amelynek mindjárt elején kijelenti, hogy »a nevelő tevékenysége kiinduló pontjának, lefolyásának és végének is az egyesben kell lennie«¹⁰⁰) mindenütt ennek a neveléstani iránynak teljes egyoldalúságában elfogult. Nem is keresi a nevelés célját az egyénen kívül, nem abból a célból nevel, hogy »a családból, az államból, vagy az emberiségből valamit csináljon«; az a meggyőződése, hogy »az olyan működés, amely az egyesén keresztül az államra akar hatni, nem nevelői tevékenység.« Az erre vonatkozó reflexiók nem tartoznak a pedagógusra; »az emberiségről való gondoskodást a korlátozott emberi szellem különben is engedje át a legmagasabb lénynek.« Ugyanez a felfogása későbbi műveiben is, mert azt tartja, hogy a társadalmi szempontok érvényesítése a nevelésben csak kárára lehet az egyén egyetemes, erkölcsi szempontból való művelésének, amelynek célja — nála is — a személyiség erkölcsi ideálja.¹⁰¹) Ez az akarás és cselekvés egységes irányában megnyilvánuló etikai ideál, ez az abszolút értékű nevelési cél rendszerében vallási fordulatot kap. A nevelő ugyanis a nevelés végső ideál-

ját a krisztusi eszményben, az istenségben kell, hogy megvalósítva lássa s így minden etikai követelmény számára egyuttal vallásos követelmény is.¹⁰²⁾ Azáltal, hogy így a nevelés végső eszményét magasabb szférába emeli,¹⁰³⁾ még határozottabban elfordul a közvetett, társadalmi célok elismerésétől. Nem akar egyoldalú, kizárólagosan vallásos nevelést (eine heilige Erziehung), de megköveteli, hogy »a műveltség sokoldalúsága, amelyet a növendéktől megkívánunk, a nevelő oktatás célja szerint is teljesen a morális akarat és a vallásos hit szolgálatában álljon...« Az egyén egész művelésének, szelleme sokoldalúságának, ismeretei összességének célja, »hogy belőle az Urnak tanítványa legyen, olyan szellemi- és akaraterővel, amilyennel pl. Pál apostol rendelkezett és gazdag, széleskörű tevékenység által kifejtett. Teljes társadalmi tevékenysége az egyház szolgálatában álljon.«¹⁰⁴⁾

Ilyen felfogás mellett sokat veszít jelentőségéből az a követelése, hogy a nevelő lehetőség szerint hagyja meg a növendékben »mindazokat az érintkezési pontokat a társadalommal, amelyeket az a természettől kapott és amelyek által annak későbbi tudatos csatlakozása a társas egészhez megkönnyítették.«¹⁰⁵⁾ Itt is, mint Herbartnál csak a társas közösségben létezés által szükségszerűen adott individuális jegyek (környezet, szomszédság; nemzetiség, állam, egyház, község, társadalmi állás, család stb.) ápolásáról van szó.¹⁰⁶⁾ Az a pedagógus, aki minden közösségi célkitűzést eleve elutasít magától s akinek szemei előtt mint »megvalósítandó mintakép Isten képe... az erkölcsösen vallásos embernek örök, általános ideálja«¹⁰⁷⁾ lebeg, természetesen nem sokat törődik a közösséggel való kapcsolat ápolásával.

A helyzet és idő körülményeiben egyébként nemcsak az egyéniség adott jegyeit látja, hanem a nevelés lehetőségének korlátait is. Olyan külső akadályozó tényezőket, amelyekkel szemben a nevelésnek nincsen hatalma, amelyek hatása alól azonban nem menekedhetik s amelyek a nevelés teljes sikerét lehetetlenné teszik. A nevelő és nevelt individuális helyzetéből fakadó »kedvezőtlen külső körülmények«, a társas környezet mindenféle zavaró esetlegességei (»a társadalom természetes bajai«) gátolják mindenütt és mindenkor a nevelés »igaz szellemének« érvényesülését. A nevelés semmiképpen sem menekedhetik meg a környezet befolyásától, valamiképpen tehát számolnia kell a történetileg kialakult társadalmi közösséggel, bele kell törődnie az innen eredő korlátozásokba, anélkül hogy »az egyetemes nevelési tervet feladná.«¹⁰⁸⁾ Nem várható azonban ettől az elméleti állásponttól a közösségi kapcsolatok nevelési szempontból való értékelése azért sem, mert — sokkal határozottabban mint elődje — a társadalomban és a vele többször azonosított államban semmi egyebet nem lát, mint különböző hivatások, foglalkozási ágak szervezetét. A társadalom vagy az állam érdekében való nevelést mindenütt csak a hivatásra való előkészítés formájában

látja. Mindazokban a nyilatkozatokban, amelyeket műveiben a társadalomnak vagy az államnak a neveléshez, a nevelő oktatáshoz való viszonyára vonatkozólag olvasunk, csak az ismert Herbart-féle állásfoglalásnak erősebben és határozottabban kifejtett formájával találkozunk. Ebből a szempontból kiindulva látja az igazi nevelésre nézve károsnak a társadalom követelményeinek elismerését és az államnak a nevelés ügyeibe való beavatkozását.¹⁰⁹⁾ Ez az alapja a nevelő és nem nevelő oktatás kettéválasztásának és ez dönti el evvel kapcsolatban a nevelő és nem nevelő iskolák közötti elvi különbséget is.¹¹⁰⁾

Az a körülmény, hogy állásfoglalása az iskolai nevelésre vonatkozólag különösen a fiatal Herbartéval szemben haladást jelent, még Ziller egyoldalubb individualizmusa mellett sem lephet meg bennünket. Elvi szempontból ebben a kérdésben ugyanaz a felfogása mint elődjének. A családi nevelést ő is minden nevelői hatás alapjának látja; annak az iskola munkáját bíráló megjegyzéseihez teljesen hasonló, sőt azokkal sokszor szószerint is megegyező fordulatokkal mutat rá az iskolai nevelés hiányaira és a magánnevelés előnyeire. Szerinte is minden iskolai nevelésnek a családból kell kiindulnia, vele kell állandó kapcsolatban lennie. Az igazi nevelőhivatás iskolájának ő is a házi nevelést tartja s nála is találkozunk olyan megjegyzésekkel, amelyek a családok pedagógiai tanácsadóira vonatkoznak.¹¹¹⁾ Hogy Herbart későbbi írásaiban sem tud teljesen megszabadulni a 18. század arisztokratikus nevelési formájának elsősorban való elismerésétől, azt többek között pedagógussá válásának körülményei is megértetik velünk. A 19. század második felének elmékedőjét azonban nemcsak nyilvános intézetben eltöltött tanári multja,¹¹²⁾ hanem a köznevelési szervezetek mind általánosabbá váló kiépülése is arra kötelezték, hogy a kor megkövetelte nagyobb körre ható iskolai nevelést tartsa elsősorban szemé előtt. Ziller az iskolákat a »hivatásbeli társadalmi állások« (Berufsstände) egymásföle rendelt rétegződése szerint különbözteti meg egymástól. Az alsó társadalmi foglalkozásuk iskolája a *népiskola*; azoké, akiknek élete nem merül ki teljesen mások szolgálatában, de akik munkájukat nem kapcsolják össze tudományossággal, a magasabb *polgári v. realiskola*; a tudományos képzettségre törők legfelsőbb rétegének iskolája a *gimnázium*.¹¹³⁾ A társadalomról és az államról alkotott felfogásával függ össze az iskolák két főtípusának megkülönböztetése is. A közösség közvetlen szolgálatában álló, foglalkozásokra előkészítő *szakiskolák* mellett vannak a nevelés teljességére törekvő *nevelő iskolák*, amelyeknek nem céljuk a hivatásra való képzés. Nevelő iskola a maga teljes tisztaságában — éppen az állam, a társadalom követelése miatt — nem valósulhat meg, minden körülmények között azonban arra kell törekedni, hogy az iskolai munka középpontjában a nevelőoktatás álljon a hivatásra való előkészítést a »mellékosztályok« (Nebenklassen) szervezése által kell elintézni. Az iskola-

szervezés nem lehet az állam feladata, ennek is a családból kell kiindulnia; az iskolának a kisebb közösségi alakulatokkal, a közösséggel kell kapcsolatban maradnia.¹¹⁴⁾ A közösség intézményes nevelésügyi berendezéseinek, az iskoláknak elismerésével szemben azonban Herbartnál is egyoldalubb individualizmusa abban nyilatkozik meg, hogy az egyéni és társadalmi v. állami élet között más kapcsolatot nem ismer, mint a hivatást. Az egyes, a jelen társadalom életében csakis munkája, hivatásának betöltése által vesz részt, de az egyetemes, vallásosan erkölcsi nevelés az erre vonatkozó célkitűzést elutasítja magától. Legfeljebb annyit ismer el, hogy az igazi nevelőoktatás egyuttal a jövő hivatás betöltésére is képessé fogja tenni a növendéket,¹¹⁵⁾ elsősorban persze azért, hogy a társadalom érdekében való szolgálatot magasabb — kifejezetten vallásos — célok fényében megneemesedve látja.¹¹⁶⁾

Herbartnál is teljesebbé és szorosabbá igyekszik azonban tenni Ziller a növendéknek a történeti múlttal való kapcsolatát. Elődjének egy-két idevonatkozó megjegyzéséből kiindulva didaktikájának alap gondolatává teszi az egyén és a közösség fejlődésének párhuzamosságát. Mivel szerinte a történeti élet fejlődő menetének kiemelkedő fokozatai a növendék fejlődésének főbb korszakaival megegyeznek, elsősorban a gyermek szellemének lélektanilag helyes művelése, de egyben az egyesnek a társas jelenbe való bekapcsolásának szempontja is azt követeli, hogy a gyermek a nevelőoktatás által nyújtott történeti és irodalmi tanulmányok egymásutánjában ezt a fejlődést átélje. Ebből a célból minden *oktatási fok*, minden osztály részére olyan gondolatbeli egészet, »még pedig az erkölcsösen vallásos cél miatt *érzületi anyagot*« kíván koncentrálni központ gyanánt kijelölni, »amely köré minden periférikusan helyezkedik el és ahonnan minden irányban összekötő szálak futnak ki.« Ugyanitt azután ki is jelöli a két előbbi szempont — individuális és genetikus fejlődés — tekintetbevételével ezeknek a központi anyagoknak osztályok szerinti sorrendjét. Ezek: az óvoda (Kindergartenstufe) részére az epikus *tanító mese* (Fabel), az elemi osztályokban az epikus *mese* és *Robinzon*; a nyolcadik életévtől kezdve a *patriarchák* története; felsőbb osztályokban pedig van Odysseia-, Herodotos-, Anabasis-, Liviusfok és így tovább.. A *profán anyagok*nak természetesen a felső fokon állandóan kapcsolatban kell lenniük a megfelelő bibliai anyaggal a következő sorrendben: bírák kora, királyok kora, Jézus élete, sőt a kinyilatkoztatás-, az apostolok- és a reformáció története is.¹¹⁷⁾ A lehetőleg teljes folytonosságot úgy kívánja helyreállítani, hogy minden anyagnál olyan szálakat keres, amelyek azt »a legközelebbi jelennel és a legközelebb fekvő szülőfölddel« és a világtörténetnek a megfelelő földrajzi helyen lejátszódó eseményeivel összekapcsolják. »Magát a régi történetnek belső életét is a megfelelő modern és nemzeti viszonyokból kiindulva kell megmagya-

rázni.«¹¹⁸)

Feltűnő és új ebben az anyagban elsősorban a bibliai és vallástörténeti elemek állandó jelenléte, sőt vezető szerepe minden fokon; e mellett nem egészen egyenrangú helyet kapnak a klasszikusok. Ezekhez kapcsolódik azután a nemzeti művelő anyagának minden fokon jelentkező sora. Az első, elemi fokon, a mesénél »a régi epikus mítoszok eme maradványai«-nál elsősorban a Grimm-féle mesékre, másutt pedig a thüringiai mondákra gondol.¹¹⁹ Ziller ugyanis elvileg is több tekintettel van a kifejezetten elemi, sőt még ennél is alsóbb kezdőfokokra, míg Herbartnál az Odysseiával kezdődő klasszikus sor inkább a tudományos célú nevelés kezdetét jelzi. A hazai meseanyag — amint ezt Ziller kifejezésre is juttatja, — mindenesetre közvetlenebbül kapcsolódik a gyermek környezetben gyökerező érdeklődése irányaihoz, mint a teljesen idegen klasszikus olvasmány. A nemzeti talajon fakadt művelő érületi anyag azonban nála nemcsak a kiindulásnál kap szerepet, hanem a későbbiekben is. A jelenig való fejlődés teljes folytonosságát úgy kívánja biztosítani, hogy a bibliai és klasszikus koroknak egy-egy mozzanatát benső lélektani hasonlóságok és összefüggések kiemelése által a nemzet történeti életének egy-egy megnyilatkozásával kapcsolatban látatja. Így azután nemcsak a német reformációig jut el, hanem nemzeti irodalmi anyagot is beleolvaszt a kulturtörténeti sorba. Uhland balladáit — mondja egy helyt — összefüggésbe lehet hozni a német monda egyes helyeivel. Schiller Telljét a római köztársaság korával, Goethe Götze a középkorból, az újkorba való átmenet megvilágítására alkalmas, a német szabadságmozgalmakat pedig együtt lehet szemléltetni a rómaiakkal, éppugy mint Sophoklest Schillerrel.¹²⁰) Ez a program több mint Herbart megjegyzéseinek didaktikai alapvetéssé való kiépítése; itt a nemzeti szempont nagyobb hatással fellépő érvényesítéséről van szó. A történeti sor nemcsak időben lesz hosszabb, a jelen felé jobban közeledő, hanem egyuttal Ziller ama többször hangsúlyozott követelményének is megfelel, hogy a nevelő őrizze meg a növendék egyéniségének nemzeti vonásait is.¹²¹)

A legfontosabb eltérés azonban az, hogy Ziller a párhuzamos fejlődésről vallott felfogásának megfelelően Herbarttal szemben kifejezetten az egyes korokba való beleélést, a korokban kifejezésre jutó életformák egymásutánjának átélését követeli. »A növendéknek minden fokon individuális módon, egészen bele kellene élnie magát, amennyiben megtanulja meggondolni, hogy azok mit akartak; mit értek el és mit nem értek el.«¹²²) Ez természetesen egészen más, mint amit Herbart el akar érni a klasszikus irodalom és történet nyújtotta képek erkölcsi ítéletet művelő szemlélete által. Ott csak a történeti képek eszthetikai szemléletet képező formális hatásáról van szó, emitt arról, hogy a gyermek »szellemi táplálékát az általános kulturális fejlődésből ... meríti«,¹²³) különösen, mivel az erkölcsi beátás ideái más-

képpen nem teremthetők meg, mint emez ideák és a belőlük származó kapcsolatoknak ábrázolása, szemléltetése és szemlélése által. A szellemi fejlődés két sorának, az általános emberinek és a gyermekének mindenesetre teljesen meg kell egyezniök egymással.

REIN.

Rein Vilmos neveléstudományi munkássága azért nagyobb jelentőségű Zillerénél, mert benne a nevelés egész munkájára kiterjedő nagy összefoglaló és bizonyos irányu egyetemességre való törekvés valósul meg, hanem különösen azért, mert egyike ama fontos kísérleteknek, amelyek a két egymással sokszor szembenállónak látott irányt — az individuális és szociális szempontot — össze akarják egyeztetni egymással.

A neveléstani individualizmus tudatos herbarti örökség. Rein főművének előszavában maga is helytállóan tartja egyik bírálójának azt a megállapítását, hogy neveléstudományi »mintegy kodifikációja a modern követelményekhez alkalmazott herbarti pedagógikának.«¹²⁴) Elismeri evvel azt, hogy az elmélet filozófiai alapvetésében, a neveléstudomány alapvető disciplínáihoz, különösen pedig az etikához való viszonya tekintetében teljesen Herbart nyomdokain halad.

Evvel szemben áll azonban az a teljesen megváltozott helyzet, amely ennek az újabb rendszerező akaratnak irányát megszabta. Az az elmélkedő, aki a 19. század folyamán kialakult nagyjelentőségű nevelés- és oktatásügyi szervezetek ismeretével, azoknak a közművelődési intézmények elismerésével fogott munkájához, amelyeket az állammá szervezett nemzeti társadalom kifejlesztett, nem maradhatott meg a nevelés egyéni formájának kizárólagos tekintetbevétele mellett. Annak a nevelésről való rendszeres gondolkodásnak, amely filozófiai alapvetésen kívül egy egész nemzet művelési ügyének szisztematikus feldolgozását is akarja nyújtani, számba kell vennie a nemzet közoktatási szervezetét, az állami intézkedésekben megnyilvánuló közművelődési politikát. Természetes tehát, hogy a jénai pedagógus a nevelésen népnevelést, a nevelési intézményekben egy egész nemzet jövőjéről való gondoskodást lát s a családi nevelés fontosságának hangsúlyozása mellett a rendszeres pedagógiai munka teljességét az iskola működésében látja megvalósulva. Arról az elméleti magaslatról, ahonnan korának, de különösen nemzetének kulturális törekvésein végig tekint, meglátja a nevelés szociális jelentőségét és történeti hivatását. Tudja, hogy az a nemzet jövőjének munkása, a feltörekvő generáció munkaerejének helyes irányban művelője és szervezője, a nép szellemi örökségének, ideális javainak őrzője és továbbadója.¹²⁵) A közművelődési intézmények elméleti rendszerezőjének egész felfogására döntő hatással meg kellett látnia a nevelés munkájának a nemzeti közösség-

gel való összefüggését s így a szociális és individuális pedagógikának immár tudatossá vált kontroverziájában való állásfoglalása iránt kétség nem lehet. Hogy mindamellet mégis szembe fordul fiatalabb kortársainak »szociális pedagógiká«-jával,¹²⁶⁾ annak oka az, hogy meggyőződése szerint a két egymással szembenállónak látott elméleti irányt a Herbart-féle kiindulás teljes fenntartásával is ki lehet békíteni egymással.

Műve bevezetésében¹²⁷⁾ egy egész fejezetet szentel az individuális és szociális neveléstudomány vitájának és ebben az egyén és közösség állandó és szükséges kölcsönhatásának álláspontjára helyezkedik. Az egyént »kettős lény«-nek tartja, aki mint különálló organizmus éli a maga életét; emellett azonban mint a közösség tagja, elválaszthatatlanul össze van kapcsolva a nagy egésszel.¹²⁸⁾ Ezt az organikus egységet, a magában is önálló egyéni tudatot nem lehet teljesen a szociális céloknak alárendelni; a nevelés tehát végső célját nem keresheti a közösségben, hanem csakis az egyesben. A pedagógikának csak az lehet a kötelessége, hogy »az egyesnek nevelését a közösségre való állandó vonatkozásban adja elő«;¹²⁹⁾ vagy, amint később mondja; »Az egyesnek nevelése szociális, a közösségé individuális, azaz az egyesben keresztül történik.«¹³⁰⁾ Határozottabban domborítja ki a nevelés munkájának az individuumban való gyökerezettségét műve első részének bevezető soraiban: »A nevelő működése a konkrét egyes személyiségen megy végbe. Itt van a természetes kiindulópontja, itt folyik le és itt van vége.« Azonban mindjárt hozzát teszi, hogy »mindenesetre sohasem úgy..., mintha az egyes a közösségtől elválasztott organizmus volna, hanem állandó összefüggésben avval az életközösséggel, amelyben az egyes felnő, és folytonos tekintetbevételével az egyes és közösség között fennálló kölcsönös hatásoknak.«¹³¹⁾ Elismeri tehát az egyénnek a közösségtől való függését, avval való szoros kapcsolatát, sőt határozottan kifejezésre juttatja azt a felfogást is, hogy »az embert lehetetlen kiszakítani történeti és szociális meghatározottságából.«¹³²⁾ Azonban éppen a két tényező szükséges kölcsönhatásának elismerése indítja arra, hogy csak egyetlen pedagógikát ismerjen el, amely a kétféle szemléleti módot kellő viszonyban látja. »Ez az egy pedagógika a feltörekvő nemzedéket úgy akarja felnevelni és kiművelni, hogy belenőjön a nemzeti egészbe, abból a célból, hogy annak kulturális munkájában résztvegyen, azt szellemi és gazdasági vonatkozásaiban előmozdítsa és az emberi személyiség és emberi közösség világosan felismert ideáljai felé vezesse.«¹³³⁾ Ezt a nemzeti irányban való szociális célkitűzést azonban Rein szerint csak úgy tehetjük magunkévá, hogyha azt az erkölcsstannak, a pedagógika legfontosabb segédtudományának abszolút érvényű parancsaival igazoljuk. A gyakorlati filozófia ideái ugyanis »mintaképek az akarat — mind az egyes, mind pedig a közösség akarásának — számára;... amelyek mint az erkölcsi fejlődés eredményei, önálló, abszolút érvényre

tarthatnak igényt.«¹³⁴) Ezek az abszolút és változatlan értékelések pedig: »a krisztusi erkölcsstanban, Kantnak és Herbartnak etikájában állanak előttünk.«¹³⁵) A nevelésemélet — amint ezt később, a nevelés céljáról szóló részben¹³⁶) részletesen kifejti — nem kapcsolódhatik az erkölcsi ideák relativitását megállapító etikai rendszerekbe s így el kell vetnie az evolucionista erkölcsant is«, mert az már eleve lemond szilárd változatlan normákról;¹³⁷) és csakis az abszolút etikának moralizmusában kereshet támaszt. Herbart erkölcsi ideái — amelyek szerinte individuálisak, de egyben szociálisak is¹³⁸) — ilyen feltétlen érvényű ítéletek s ezek »közvetlen bizonyosságukkal, benső szükségességükkel és változhatatlanságukkal az erkölcsőség alapjai.«¹³⁹) Ezért a Herbart által megállapított nevelési cél, »az erkölcsős jellemzilárdság«¹⁴⁰) az a magas, fenséges cél, amelyet ő is felismer.

Itt válik először problémává a filozófiai alapvetésből és a nevelési munkának benső természetéből folyó célkitűzés kettőssége. Az individuális etika abszolút célját, az erényességet össze kell egyeztetni avval a célfogalommal, amely a nevelésnek mint a nemzeti közösség kulturális jövőjét biztosító munkásságnak felfogásából fakad. Abban a pillanatban, amint az elmélkedő tudatosan ráeszmél arra, hogy a nevelés a szervezett társadalom fennmaradásának szellemi és erkölcsi javainak biztosítója, benső értékeinek a felnövekvő nemzedék útján továbbfejlesztője, meg kell kísérelni a két forrásból eredő álláspont kibékítését. Reinak a továbbiakban tehát az a feladata, hogy kimutassa, milyen módon nyilatkozik meg már Herbart etikájában is az egyén és közösség között fennálló ama szükséges kölcsönhatás, amelynek következtében a társadalmi célkitűzésnek éppen azáltal teszünk eleget, hogy az egyén erkölcsőségét a lehető legmagasabb fokra emeljük. Ebből a célból mindenekelőtt beleviszi a fejlődés gondolatát az abszolút érvényű erkölcsi eszmék rendszerébe. Nyomatékosan hangsúlyozza ugyan, hogy az erkölcsi értékitételek változatlanok; sem a 4000 éves mozesi tízparancsolat, sem pedig a krisztusi erkölcsstan nincsenek változásnak vagy elavulásnak alávetve. Azonban mégis van fejlődés: »az erkölcsök és az erkölcsőség változnak, de az egyszer megállapított erkölcs változatlan marad.«¹⁴¹) Ezt a fejlődést akarja bemutatni az ideák tartalmának genetikus tárgyalása által, »és pedig arra a benső kölcsönös hatásra való vonatkozással, amelyben az egyesnek és a közösségnek élete egymással állanak.«¹⁴²) Fejlődési sorba állítja tehát a Herbart-féle ideákat és arra vállalkozik, hogy az eszmék kialakulásának bemutatása által az egyén és a közösség erkölcsiségének fejlődésében párhuzamosságot mutat ki. Az egymás mellé rendelésből nála időbeli egymásra következőzés lesz, az egyéni és társadalmi ideáknak olyan közösen haladó, egymásból alakuló, egymást időben feltételező és felváltó sora, amely mind a társadalmak, mind pedig az egyesek fejlődésében egy meg-

valósítandó legmagasabb erkölcsi ideál felé halad. Itt most az mellékesebb kérdés, hogy vajjon ez a felfogás megegyezik-e Herbart gyakorlati filozófiájának álláspontjával, az sem fontos, hogy Rein csak négy ideát ismer (a megtorlás ideája és a vele kapcsolatos »bírrendszer« u. i. beleolvad a jogosság és a jogi társadalom ideájába); a döntő kérdés az, hogy vajjon sikerült-e Herbart etikájának ilyen irányú továbbfejlesztése, kétségtelen átalakítása által az individuális és szociális célkitűzést egy magasabb célfogalomban összeegyeztetni.

Rein szerint az ideák — az egyéniek és társadalmiak egyaránt — a következő sorban alakultak ki:¹⁴³⁾ első a *jogi társadalom*; a társadalom organizációjának első feltétele, minden társulás alapja, a kezdődő társadalmi életnek első formája. Vele együtt fejlődött ki a jogérzés, a *jog ideája* az egyesben. Ennek a történeti foknak képviselője a zsidóság, a mózesi törvénykezés. A második a *közigazgatási rendszer és a jóakarát ideája*. Magasabb fok, mint az előbbi: »a legalitásból a moralításra való haladást a kulturális fejlődésben a zsidóságból a kereszténységhez való emelkedés jelzi.«¹⁴⁴⁾ »A jóakarát ideája magva és középpontja minden ideális erkölcsstannak a jézusi erkölcsstannak óta.«¹⁴⁵⁾ Ennek az erkölcsi parancsnak megvalósítása a társadalomban a gazdasági javak egyenlő, igazságos elosztása; az osztályonzés legyőzése, az anyagi jólét biztosítása minden társadalmi réteg számára, »mielőtt még gondolni lehetne magasabb szellemi, erkölcsi erők kifejtésére.«¹⁴⁶⁾ Ezt az utóbbit a *kulturrendszer és az erkölcsi haladás eszméjének* uralma biztosítja; az az egyéni etikai idea, amely az erkölcsösséget az akarat erősségén méri, (Herbartnál a tökéletesség eszméje) s amely a társadalomra vonatkoztatva azt a követelményt foglalja magában, hogy »az összességet is a szellemi és erkölcsi haladásnak gondolata kell hogy irányítsa.«¹⁴⁷⁾ Rendező és célkitűző principiuma ez a közigazgatási rendszernek is, amely neki alapjául szolgál; arról gondoskodik, hogy a »gazdasági haladásért való munka mellett ne vesszenek ki az emberi kebelből a magasabb célok.«¹⁴⁸⁾ Az utolsó és legmagasabb idea végre a *belső szabadság ideája* — a *lelkes társadalom eszméje*; »az akarat összhangja bensőnk erkölcsi törvényhozásával.«¹⁴⁹⁾ Az akarat autonómiája »az akaratnak ugyanis a saját magunk által szerzett belátásának kell engedelmességednie, nem pedig idegen autoritásnak, amely kívülről parancsol.« Ez a legfelsőbb erkölcsi idea; »ugyszólván lelke az erkölcsiségnek.«¹⁵⁰⁾ A lelkes társadalmon pedig olyan emberek sokaságát értjük, akik át vannak hatva az etikai ideákba való belátástól, akik ennek a belátásnak engedelmességedve arra förekszenek, hogy az említett ideákat a közönségben... tökéletes módon megvalósítsák.¹⁵¹⁾

Ebből a vázlatos ismertetésből mindenenekelőtt kiderül az, hogy itt párhuzamos genetikai fejlődésről bizony csak igen kis mértékben van szó. Az első két fok, a zsidóság etikája és a

keresztény erkölcsstan még történeti egymásután, de már a harmadik ideának a történeti életben való megvalósulásáról semmit sem hallunk. Lehetne talán úgy is felfogni a dolgot, hogy ezekben a fokokban nem a történeti alakulás váza, hanem csak egy ideális fejlődési sor van előttünk, amelynek egymásutánja a következő: 1. primitív jogviszonyok szabályozása, 2. anyagi jólét rendszere, 3. a szellemi haladás gondja s végre 4. az ideális társadalom megvalósítása (a jövő). Akkor azonban adós marad a megígért fejlődés bemutatásával, de egyúttal az egyén és társadalom párhuzamos fejlődésének demonstrálásával is. Az első foknál még csak belenyugszunk abba, hogy a fejlődés kezdő fokán mind az egyén, mind pedig a társadalom erkölcsisége jogszabályoknak való kényszerű engedelmesség. A második fok azonban — az alapul vett keresztény erkölcsstan lényege és legfőbb parancsa — nem lehet a fejlődésnek csupán egyik mozzanata, hiszen az maga az erkölcsi viselkedésnek teljessége, az abszolút moralitás foka. Arról pedig objektív történetfilozófiai szempontból nem is lehet beszélni, hogy a történeti élet valamelyik korszakában akár a közigazgatási, akár a kulturidea megvalósult volna. Egyik kisebb művében megemlíti ugyan, hogy hazája a reformáció óta mint kulturrendszer mind nagyobb mértékben törődik a népneveléssel s ugyanott a modern német állam államszocializmusát tartja a közigazgatási rendszer megvalósítására irányuló legbiztosabb kísérletnek.¹⁵²) Azonban ezt az időrendben megfordított egymásután, úgy látszik maga sem tartotta meggyőzőnek, mert főművéből ezeket az utalásokat elhagyta. Ez a két fok Rein szerint nem is a történeti időben megvalósult társadalmi állapotok váltakozó egymásutánja, hanem szociál-ethikai követelmény; sőt — az első társadalmi ideával együtt! — egyúttal egyidőben létező rendszerek egymás mellettisége is. Az ideális társadalom szerinte ugyanis csak akkor közelíthet a megvalósuláshoz, hogyha »az említett társadalmi rendszerek a megközelítő tökéletesedésnek egy bizonyos fokát elérték. Mert hiszen a lelkes társadalom nem mint sajátos, magában álló társadalmi alakulat jelenik meg, hanem mint az említett társadalmi rendszerek összefoglalása, mint ethikai organizmus, amelyben az összes ideák közösen hordozzák és hatják át egymást. Az egész több körből áll, amelyek úgy viselkednek, hogy minden körben bennfoglalják az egy bizonyos ideális célért való cselekvéseknek rendszere. E körök nem állanak fenn izoláltan, hanem a közös élet egységében vannak egyesítve.«¹⁵³) Hogy a két középső eszme a fejlődési sorban nem döntő, arról az is tanuskodik, hogy ott, ahol a szerző bemutatja az egyén és közösség párhuzamosnak képzelte fejlődését, csak az első és negyedik fokot említi. Mikor ugyanis a legfelsőbb ideával kapcsolatban újból a legalitásról a moralitásra való átmenet kerül szóba, akkor ezen a külső autoritás megkövetelte alárendeléstől a benső erkölcsi parancsnak való engedelmességhez történő átmenetet

érti.¹⁵⁴) Az egyén és közösség fejlődésében egyaránt három fokot különböztet meg: »1. az alsó fok, amelyen a hatalom, 2. a középső, amelyen a jog és 3. a legmagasabb, amelyen a szabadság uralkodik. Ezeket az autoritás, legalitás és moralitás neveivel is jelölhetjük.«¹⁵⁵) Az első fokon kívül, amely nem esik az ideák megítélése alá, itt a közös fejlődésnek csak két mozzanata van: a jogosság és a benső szabadság foka. Ebbe az egyszerű és egészen schematikus vázlatba talán bele lehetne nyugodni; akkor azonban csak igen nagy jóakarattal beszélhetnénk az ideák és a velük kapcsolatos »történeti« fejlődés »genetikus« tárgyalásáról. Az egyén erkölcsi belátásának fejlődését még csak lehet ilyen hármastagozatu haladásban látni, de már a társadalmak alakulásában igen nehéz kimutatni a jogszabályok által kötött társadalomból (zsidók) való átmenetet a közösség ideális formájába. Nem lehet a történeti fejlődés demonstrálásának mondani az olyan sort, amelynek másik tagja egy kétezer év előtt élt nép erkölcsi felfogásában áll előttünk, harmadik tagja pedig az ideális, távoli jövőben — kívánatos.

Zavarja még az ideáknak egymáshoz való viszonyát Reinnak az a — Herbartnál erősebb hangsúllyal kifejezésre jutó — belátása is, hogy a legfőbb idea a negyedik, az általános és formális erkölcsi parancs a személyiségben megvalósult erkölcsi autonómia. Ez az autonómia nem vonatkozik a tartalomra: »az erkölcsi tartalom a közösség életéből és sok ezer éves történetéből származik... valami objektíven adott. A személyes tudatban az objektív cél normatív törvénnyé« lesz s így »a személyiség az erkölcsösség formájának megteremtője; de csak ennek.« Aki tehát »az autonómiát kiterjeszti az erkölcsi törvény tartalmára is, az a personalizmust anarchizmusba kergeti.«¹⁵⁶) Az erkölcsi maximák a lelkiismeretben összefoglalva individuum fölöttiek. Csak formájukat köszönhetik az autonómiának.¹⁵⁷) Ebben az összefüggésben az erkölcsösség egyéni és közösségi elemei megint egészen más viszonyba kerülnek egymással. Az eredetileg egyenlően abszolút érvényű parancsok közül legfelül áll a legfőbb s az etikai rendszer eredetét eláruló individuális norma; ennek tartalmát pedig a három közösségből származó egymásmellé rendelt idea alkotja. Herbart intenciói szerint az ideák közül egyik sem vezethető vissza a másikra, mindegyik abszolút érvényű, magában megálló erkölcsi viszony. Ilyeneknek kellett, hogy lássa őket Rein is, amikor azért fordult Herbart etikájához, amelyben a kereszténység tanítása, a jóakarati eszméje uralkodik,¹⁵⁸) hogy ezáltal abszolút érvényű idearendszert kapjon. Az eredmény mégis az, hogy az első három idea, köztük a keresztény szeretet tanítása is, elvesztette abszolút jellegét. Az ideák részletes rajzában csak a fejlődés egyik (2.) foka, amelyen felül kell emelkedni s amelynek a közösség fejlődésében egyetlen szerepe a gazdasági javak igazságos elosztásának biztosítása; a schematikus hármastagozatban pedig teljesen elveszti jelentőségét, még csak szóba

sem kerül. Itt egyedül a személyiség formai parancsát ruházta fel általános érvénnyel.

Ki kell mondanunk tehát, hogy bármennyire helyes volt az a szándék, amely Reint rendszeres főmunkájának elvi alapvetésében vezette, Herbert ethikájának alapján nem sikerült kibékítenie egymással az individuális és szociális célkitűzést. Belátta, hogy mindkét cél jogosult; a növendéket erkölcsös személyiséggé kell tenni, ezt a személyiséget bele kell kapcsolni a történetileg kialakult közösség életébe. Kétségtelenül helyesen lát, mikor azt mondja, hogy »az individuális és szociális szemléleti mód a jellem fogalmában folynak össze.« Ebben ugyanis »bennfoglaltatik... a szociális oldal. Cselekvés, a világban való működés tartozik hozzá, a környezetbe való beleavatkozás az emberi társadalmi rend megváltoztatása és újjáalakítása céljából.«¹⁵⁹) Azonban ezt a felfogását — a közösségi és individuális célkitűzés egyenranguságát — a nevelésemélet alapvető diszciplinája által igazolni nem tudta.

Legfeltűnőbb hibája ennek az egész elmélkedésnek az, hogy csak a társas közösség fejlődő erkölcsiségét vázolja; az egyén fejlődésének rajza teljesen hiányzik. Ezt a hiányt pótolja műve 3. kötetében az általános didaktikának egy fejezete,¹⁶⁰) ahol a tantervelmélettel kapcsolatban a gyermeki lélek fokozatos kibontakozását vizsgálja. A tananyag megállapításának két főszempontját ismeri, az egyik az individuális követelmény, a formális principium, a másik a nemzeti, szociális követelmény, a materiális principium. Tekintettel kell lenni ugyanis egyrészt a növendék fejlődésére, másrészt pedig a nép kulturális munkájának előmozdítására.¹⁶¹) A formális elv tárgyalásánál azután a növendék lelkének fejlődését vizsgálja s gyermekpszichológiai vázlatának eredményeit a következőkben foglalja össze: »A szellemi fejlődés három nagy lépésben halad előre. Theoretikus vonatkozásban először is a fantáziának uralmát vesszük észre, azután az emlékezetét, azután pedig a gondolkodását; gyakorlati vonatkozásban először az akarat külső autoritáshoz való kötöttségét, azután a törvény alá rendelésnek korszakát (a legalitás korát) és végre az erkölcsi törvény uralmának korát (moralitás). Ezekkel a fejlődési fokokkal, amint azokon minden normális gyermek keresztül megy, találkozunk a népek történetében is.« Az analog társas fejlődés első fokának egynehány sorban való bemutatása után így folytatja: »Igy az összesség tipikus fejlődéséről megvilágosító fény esik az egyes ember átlagos fejlődésére.«¹⁶²) A materiális elv főszempontja az, hogy »az egyes individuum organikus-genetikus fejlődését amaz eredményekkel tápláljuk, amelyek a közösség történelmi-genetikus fejlődéséből erednek.« Ebben a fejezetben bemutatja a német nép fejlődési menétét és abban »theoretikus szempontból« a »mítikus«, »történelmi« és »filozófiai szemléleti és felfogásbeli módok« uralmának egymásutánját látja.¹⁶³) Később hozzáteszi ehhez, hogy »az egész német

történetet mint ethikus fejlődéstörténetet is fel lehet fogunk és a legfelsőbb célra, egy lelkes közösség megvalósítására való tekintettel három nagy területre lehet felosztanunk, amelyek mindegyikét külön feladat jellemzi: 1. a külső kereszténnyé válás, 2. a reformáció, 3. a német birodalom ujjaalapítása és szocializálása (benső kereszténnyé válás).⁶⁴) A két alapvető gondolat egyesítése és ennek alkalmazása az iskolafajok tantervének föl-építésében már csak részletkérdés; a fontos az, hogy a bevezető fejezetekben keresett párhuzamosságnak formuláját az itteni fejtegetések tanúsága szerint az ott említett hármas fejlődési sorban találja meg.

Akkor azonban, amikor a tantervelmélet alapelveiben ugyanazokat a fejlődési fokokat alkalmazza, mint a neveléstan általános erkölcsi alapvetésében, megfelelkezik arról, hogy a két szempontból a sorokat egyenlően értelmezni nem lehet. Ott esetleg belenyugodhatunk a kettős fejlődésnek ilyen általános vázába, bár éppen ez egyszerű vonal megrajzolásához a Herbart-féle ethikára nem volt szükség. Az autoritásból a legalitáson keresztül a moralitás eszméjének belátásához és követéséhez vezető út eme három állomása ugyan sem az egyes lélektani fejlődéséről sem pedig a társas együttélés fokozatos alakulásáról nem árul el sokat, de tájékoztató irányvonalnak megfelel. Hogy ennek kifejtése érdekében miért kellett éppen a Herbart-féle idearendszerből kiindulni, arra már csak azért is nehéz megfelelnünk, mert ebben a hármas lépcsőzetben az egyenlően abszolút érvényű öt (vagy négy) erkölcsi eszme közül csak egyetlenegy fér el; — de ez is csak akkor, ha az egyén és közösség fejlődésének végére tesszük, mint végső óhajtott követelményt. Ha *ugyanezt a sort* a didaktikában a művelő anyag egymásutánjának principiumává avatjuk, akkor azt a hibát követjük el, hogy a *növendék*, tehát a *gyermeki lélek még befejezetlen alakulásáról* mondjuk el azt, amit előbb mint a fejlődés kívánatos, végső eredményét tüztünk ki. Emellett akaratalnul is azt a benyomást kelthetjük, mintha felfogásunk szerint a nemzeti élet történeti alakulása jelen állapotában a lelkes társaság követelménye beteljesedett volna. Nem lehet mást hinnünk, csak azt, hogy ezek a sorok mást jelentenek az erkölcsi alapvetésben és mást itt a didaktikában. A moralitás fogalmát itt másképpen kell értelmeznünk. Ez itt csak a *növendék* ama lelki *állapotát* jelentheti, amelyben az *már elérte* azt a fokot, amikor megértő érdeklődéssel fordul a fejlett nemzeti élet nyilvánulásai felé. Ebben az összefüggésben a moralitás foka sem a gyermek, sem pedig a nemzet fejlődésében nem jelentheti az elérhető vagy elérendőnek megkövetelt legmagasabb fokot.

II. KÁRMÁN MÓR.

»... Széchenyi szavát értem. Szent hittel hirdette ez a próféta-lélek, hogy a magyarnak a jelenben nincsen csekélyebb hivatása mint: az emberiségnek egy nemzetet megtartani; sajátosságait, mint ereklyét megőrizni s szeplőtlen minemiségében kifejteni; nemesíteni erőit, erényeit s így egészen új, eddig nem ismert alakokban kiképezve, végcéljához, az emberiség feldicsőítéséhez vezetni.«¹⁾

I.

Kármán neveléstudományi írásainak legtöbbszörében feltűnő az az állandóan hangoztatott elégedetlenség, amelyet a meglévő pedagógiai elméletekkel szemben érez. A *Dolgozatok* első tanulmányában nemcsak abban látja »a tudományos elmélet jogosultságát és fontosságát«, hogy az véget vet annak a káros dilettantizmusnak, amelynek »mai napig legkeresettebb színhelye... az erkölcsi élet és főként a közoktatás tere,«²⁾ hanem ugyanannak bevezető soraiban »a pedagógiai tudományok kétséges problémájá«-ról is beszél. Annak a felfogásának ad kifejezést, hogy »a pedagógia ritka kivétellel nem egyéb, mint egészen különböző nemű tapasztalatoknak egyszerűen a pedagógus munkájára való alkalmazása. Önálló kategóriái nincsenek annak, amit pedagógiának nevezünk, hanem vagy a pszichológiából vagy az etikából meríti őket és ez idegen, kölcsönvett fogalmak fonálán tárgyalja aztán tulajdonképpeni gyakorlati feladatát...« Meg van győződve arról, »hogy elméleti belátás nélkül a tanítás feladata meg nem oldható« s ezért anélkül, »hogy valami egészen újat akarna mondani, elméleteinek célját abban látja, »hogy határozott irányban működő önálló tanulmánnyá alakítsuk át azt, amit ma önálló kategóriákkal dolgozó kutatásnak tekinteni nem lehet.«³⁾

Hasonló szándékkal fogott hozzá *A paedagógia alapvetése* c. értekezéséhez. Az abban foglalt fejtegetéseknek »célja a nevelés alapkérdéseinek, feladatainak és eszközeinek megvilágításával

kijelölni az irányt a paedagógia tudományosabb megalakulására.« Nem akar mindenáron ujítónak látszani, tudja, hogy »mennyire ártalmas a tudományos haladásra nézve, ha a szerény, az egyes határozott kérdések feldolgozásában serénykedő munkásság helyébe az általános és új szempontok hajhászása lép«, s ezért megérti azokat, akik minden ilyenmü kísérletet gyanús szemmel fogadnak. Próbálkozását ezekkel az aggodalmakkal szemben a következő, felfogására jellemző szavakkal menti: »a magamé bizvást elmarad, ha nem éppen a paedagógia tudományosabb rendszereinek részletes tanulmányozásából és a nevelés és oktatás egyes gyakorlati kérdéseinek tüzetesebb megoldásával nyert tapasztalataimból eredt volna a meggyőződésem, hogy a paedagógiának az eddigieknél megfelelőbb alapvetésre van szüksége.«⁴⁾

Ez az utolsó idézet Kármán egész életpályáját jellemző módon utal azokra a gyökerekre, amelyekből ez a kritikai álláspont és a vele kapcsolatos reformáló szándék táplálkoznak. Nevelélméleti tanulmányok és gyakorlati tapasztalatok termékeny együttessége teremtenek benne olyan törekvéseket, amelyek ennek az alkotó elégedetlenségnek forrásaivá válnak.

Kétségtelen ugyanis, hogy az a leglényegesebb jegyeiben pedagógiai életforma, amely ebben a gyakorlati és elméleti munkásságban élénk tárul, elsősorban és legmaradandóbb hatással alkotó és szervező tevékenységben testesült meg. Az a benső hajtóerő, amely őt kora ifjúságában Németországba viszi a korabeli nevelélméletek tanulmányozása céljából, a szegedi és pesti tanulóévekben tevékenységre törő akarattá edzett nemzeti érzés volt. Eötvös József báróhoz, az akkori közoktatásügyi miniszterhez intézett kérvényében kifejezetten azért akar »két évet a hirneves Ziller Tuisco, lipcsei tanár paedagógiai szemináriumában« eltölteni és ott a »tudományosabb gyakorlattal és az ugyanott előkészülő tanügyi reformmal tüzetesebben« megismerkedni, hogy visszatérve »a megindult középtanodai reform keresztülvitelében... alázatos szolgálatait annak felajánlhassa.«⁵⁾

Komoly igéretéhez hiven tanulmányutja befejeztével, visszautasítva az esetleg előnyösebb elhelyezkedés kínálkozó alkalmát, az ujjáébredő nemzeti élet fáradhatatlan nevelésügyi munkássává szegődik. Tevékeny és alkotásokban gazdag munkaakaratral kapcsolódik bele a kiegyezés utáni nemzedék életébe s tagja lesz annak a szellemi közösségnek, amely Széchenyi és Eötvös szellemétől ihletetten akarja a nemzet történeti életéből fakadó erőket egy jobb jövő szolgálatába állítani. Életének legnagyobb része közművelődési intézmények szervezésében és benső kiépítésében, a nemzet művelődési politikájának szellemi irányításában telik el. Korának egységesen érző közvéleményével egyetértően és annak saját legbensőbb irányításait erősítő és edző hatása alatt dolgozik évtizedeken át a magyarság legjobbjai által kijelölt nemzeti célok megvalósításán s így a korai elköte-

lezettségnek következménye annak kényszerű belátása, hogy a történetileg kialakult nemzeti társadalom céljai döntők a nevelés kérdéseiben is; a pedagógusnak mindig a nemzeti közösség követelményeit kell szem előtt tartania. A magyar nemzet akkori életében hatásai által erősebben érezhetővé vált annak az immár Európaszerte szükségszerűen beállott történeti helyzetnek felismerése, amely által »a nevelés közintézetek fejlesztésével közügy lett, a társadalmi tevékenységnek és a nemzeti életnek egyik fontos ága.«⁶⁾ Hiszen »nekünk a rontó vihar után újból kellett szerveznünk társadalmi életünket, biztosabban és célszerűbben a réginél, hogy az idők viszontagságaiban jobban tudjon megállani.«⁷⁾ Az a lelkiület, amelynek a köznevelés terén alkotó munkásságát ez a felfogás hatotta át, méltán elégedetlen a nevelés olyan elméleteivel, amelyek nem a történetileg kialakult nemzeti közösség teljes elismerésén épülnek fel.

Elégedetlennek kellett lennie már csak azért is, mert tudományos lelkiismerete csak olyan rendszerben találhatott megnyugvást, amely szervesen magába olvasztja mindazokat az irányító mozgó erőköt, amelyek élete munkájának értelmet adnak. Írásai annak tanujelűi, hogy a reformokat megvalósító gyakorlat embere nem kevesebb hivatottsággal fogott hozzá a neveléstudomány elvont kérdéseinek rendszerező egybefoglalásához sem; mindamelllett fenntartás nélkül igazat kell adnunk egyik beszédében foglalt kijelentésének, amely a benne élő kétféle törekvést a fent jelzett viszonyban látja: »Én magam sohasem tekintetem tudósna, — halljuk ott — és nem is viselkedtem úgy, mintha tudós volnék. Nekem a tudományos foglalkozás kora ifjúságomtól fogva nem arra szolgált, hogy a tudósok körében helyet foglaljak, hanem mindenkoron eszköznek tünt fel előttem, eszköznek arra, hogy ami feladatot nekem majd juttat az isteni gondviselés e hazában, azt a helyet teljes tudatossággal tölthessem be. Nekem a tudomány az eszméletes munkásságnak az eszköze.«⁸⁾ Elsősorban ugyanis magára nézve tartotta kötelezőnek azt a követelményét, hogy az »elmélet mintegy lelkiismerete legyen a nevelőnek: rajta igazodjék el kétségeiben s íntései szerint ellenőrizze a maga lelkiületének is minden különösségét.«⁹⁾

Kármánban tehát a magyarság jobbjával közösen vallott eszméket megvalósító közművelődési munkásság, s a közös törekvésekben megnyilatkozó szellem olyan neveléseméletet értelt meg, amely ellentétben állónak érezte magát avval a pedagógikával, amelyet Németországból magával hozott. Hogy a közösségi gondolat ebben az elmélkedési irányban nagyobb önállóságra törő elhatározással akar reformálni, mint amilyen-nél jénai barátja rendszerében találkozunk, az a közölt nyilatkozatokból nyilvánvaló. Hogy ez az újító szándék mennyiben volt képes egységes új színhézésre, arra a következő részletes vizsgálódások próbálnak választ adni.

A *Dolgozatok* első tanulmányában a »*paedagógiai elmélet sajátos köré*«-nek körülhatárolására vállalkozik s azt a kérdést veti fel, hogy »mit kell tulajdonképpen nevelői tevékenységen érteni.« A nevelés munkásságának szűkebb meghatározására azért van szüksége, mert »megszorítása a munkának és megszorítása annak a tapasztalati körnek, amelyre munkája vonatkozik... első feltétele a paedagógia tudományos megafakulásának.« Ezért azt keresi, hogy melyik az a »tulajdonképpeni gyakorlati feladat, amelyet igazán nevelői, paedagógiai munkának lehet tekinteni. Én azt — így folytatja — az emberi és nemzeti élet egy sajátos szükségletén alapulónak találok, amelyet minden nemzet ki kíván elégíteni a szűkebb értelemben vett nevelő munkásság által.« Az emberiségnek, egy nemzetnek, sőt minden egyes kisebb csoportnak feladata ugyanis »sohasem oldható meg egy nemzedék munkássága által.« »Mióta kultúra van, az emberiség abban a tudatban él, hogy amire törekvése irányul, egy nemzedék rövid élete folytán nem valósulhat meg, hanem folytatólagos megvalósítása az utána következő nemzedékek munkásságára is vár.« Korának, annak különböző törekvéseiben megnyilatkozó közös, alapvető meggyőződését a »minden kulturális munka pragmatikus-históriai feltételezettség«-ét valló felfogásban látja. A kifejezést azért választotta így, hogy az igen elterjedt evolúcionisztikus szemléleti móddal szemben kiemelhesse »az elődök munkájára való tudatos vonatkoztatást, ami a természetesen lefolyó fejlődés fogalmában nincsen meg.« Szükségesnek tartja ennek a történelemben megnyilatkozó erkölcsi mozzanatnak hangsúlyozását. Neki a »történet ethikus processzus, erkölcsi erők terméke.« »A valóságban — ugyanis — minden individualis vagy szociális emberi tevékenység nemcsak, hogy bekapcsolódik korábbi nemzedékek munkásságának eredményébe, hanem hozzájuk is kell kapcsolódnia, mert jogosultsága legfőképpen azon a hiten alapul, hogy a későbbi nemzedékben hasonló érzületű követőkre fog találni. Az emberi ideálok szent és minden tapasztalati tény felett álló transcendens volta kapcsolja egybe az emberi nemzedékek minden változását, ezen alapul a nevelésre való jogosultságot s erre kell vonatkoztatnia sajátos céljait a nevelésnek is.« A nevelés szükségessége tehát abban rejlik, hogy az ember nemcsak társas, hanem egyuttal történeti lény is; az emberiség csak a történeti élet folyamán alakul ki; az emberi szellem magának e történeti munkásságnak eredménye. »A nevelő munkásság szükségképpeni kísérője az emberiség történeti munkájának.« Minden nemzedék tehát, amely valamely ideál megvalósításában látja feladatát, kénytelen, de egyuttal köteles is gondoskodni arról, hogy töredékes munkájának folytatása legyen a jövő nemzedékben. Ennélfogva — mint azt egy másik tanulmányában olvassuk — »a nevelés elméletének...

legfőbb feladata megértetni a közműveltség alakulásában a történeti élet hullámzását, mert csupán multunk erkölcsének törvényszerű felfogása segíthet jelenünk megfelelő alakításában, jobb jövőnk előkészítésében.«¹⁰⁾

Annak pontosabb megjelölésére, hogy ama tudományok között, amelyeknek közös feladata a történeti munkásság folytatóságának biztosítása, milyen helyet foglal el a nevelés, Eötvös József báró egy megjegyzésére támaszkodva¹¹⁾ a történeti haladás ismertető jegyeit sorolja fel. Megállapítja, hogy a nevelői munkásság a haladás ama tényezőinek körére vonatkozik, amelyet Eötvös a műveltség szóval jelöl. Ebben pedig »nem láthatunk mást, mint az embernek azon sajátosságát, hogy *tudatával bír munkásságának*, hogy *szándékosan* végzi történeti életét, hogy nemcsak cselekszik akár gazdasági téren, akár a politikai élet körében ösztönszerűleg, hanem egyuttal értelmes belátással, tudatos elmélkedéssel, szándékosan oldja meg azokat a feladatokat, amelyeket maga elé állít.« »Ilyen tudatos és világos belátása az emberi feladatoknak tulajdonképpen az, ami műveltségnek nevezhető. Ilyen tudatosság azután nemcsak egyéni, hanem köztudatosság is, a nemzetnek tudata, a nemzetnek világos belátása feladatairól, e feladatok helyes mérlegelése és áttekintése: ez az, amit nemzeti műveltség néven nevezhetünk.«

A művelődés és műveltség fogalmának további meghatározásaiban azután pontosabb körülírással jelöli meg annak tartalmát, amire ez a történeti feladat irányul. »Magának az emberiségnek, nemzetnek és társadalmi köröknek fáradozását az értelmi és erkölcsi javak előteremtésében művelődésnek nevezzük, a fáradozás eredményeinek birtokát, ismeretét és megfelelő méltatását pedig *műveltségnek*.« A fáradozás eredményei természetesen a szó összefogó értelmében vett »szellemi javak, amelyeket egy nép történeti életében megalkotott«; művelt ember pedig »mindenki, aki ezen javakat magának megszerezte, azokat méltányolni tudja, sőt erkölcsileg kötelezve érzi magát e javak megőrzésére és fejlesztésére.« Hogy annak a tudománynak helyét, amely ezzel az erkölcsi feladatként felfogott és a történelmi élet folyamán megvalósult művelődéssel foglalkozik, megállapítsa, — Eötvös gondolatmenetébe kapcsolódva — három sajátos társadalmi munkakört állapít meg. Az egyik a természetre, a természet meghódítására, kincseinek kiaknázására vonatkozó *gazdaságtudomány*; a másik az emberi méltóság, szabadság tiszteletben tartásának köre, amely a »társadalom állami szervezésének bonyodalmait« taglalja: a *politika*. A harmadik volna a *pedagógika*, »ezen kívánatos és szükséges elméleti tudomány«, amely »a műveltség tényezőit, a szellemi, köztudat elemeit tenné tanulmány tárgyává.« Kármán szerint a neveléstudomány a szó szorosabb értelmében vett történeti tudományhoz tartozik.¹²⁾ Némi jelentékteleőbb módosításokkal ugyanígy jelöli meg a pedagógika helyét a tudományok teljes rendszerében is. A

heidelbergi nemzetközi filozófiai kongresszuson felolvasott értekezésében, amely a tudományok osztályozásáról szól, saját maga mutat rá az indítékokra, amelyek ennek a kérdésnek tanulmányozására birták: »Tulajdonképpen pedagógiai törekvések vezettek a különböző tanulmányi körök összefüggésének és egymáshoz való viszonyának vizsgálatára, olyan törekvések, amelyek a művelő tartalom egységes alkotásában vélik feltalálni az erkölcsi érdekek közösségének biztosítékát.«

Mind ebben a tanulmányában, mind pedig az *Ethika* megfelelő fejezeteiben az eddig megállapítottakhoz hasonló eredményre jut. A természetről szóló tudományokkal szembenálló történeti tudományok nagy osztályának tagjait alkotó ama diszciplínák csoportját, amely a »finalitás logikái modalitása«-nak kategóriája alá tartozik, három kisebb tudománykörre osztja. Mikor a felosztás principiumát keresi, Eötvös idézett megjegyzésének némileg módosított értelmezését összeveti Ranke hasonló megállapításaival és az emberiség történeti életében megnyilatkozó három tevékenységet a következőképpen határolja el: »a természetten uralkodó, ideákat megvalósító és államalkotó tevékenység.« A velük foglalkozó tudományok tárgyai: »a történeti élet termékei«, amelyek az »emberi munkásság által jönnek létre.« Ennek a tudománykörnek részei; a technikus munkásság termékeivel foglalkozó technológia; az irodalmi munkásság termékeinek tudománya, a filológia és végre a szociológia, a társadalmi élet szervezésére vonatkozó tudomány. Első ebben az utóbbi szűkebb körben a gazdasági szervezet tudománya az *ökonómia*; azután következik a művelődés szervezésének tudománya, a *pedagógia*, és végre az igazságos, jogos élet szervezésére vonatkozó tudomány, az *politika*. Ebben a felosztásban nyomatékossabban jut kifejezésre a három diszciplína egymás mellé rendelése mellett, azok közös alárendeltsége a Kármán értelmezésében kifejezetten történetinek látott társadalmi tudományok összefoglaló főcsoportja alá.¹³⁾

A pedagógika sajátos köre természetesen itt is a művelődés áthagyományozásának munkássága, annak elmélete, ahogyan a műveltségnek nemzedékről-nemzedékre való átadása történik. »Az emberi műveltség tényezőinek kutatása, a tényezők kölcsönhatásának megvilágítása: ez az az elméleti tanulmány... mely a pedagógus munkásságát felvilágosítja és irányíthatja.« »A műveltség egészének szempontjából kell minden oktatónak a maga feladatát megállapítani és az egésznek tekintetében munkásságát nemcsak általánosságban, hanem részleteiben is meghatározni.«... »Gyakorlati munkásságunk csupán oly elméleti alapon nyerhet biztosságot, mely világosan feltárja a művelődés eszközeinek és módjának sokféleségét, megérteti egyszerűval az utat, melyet az emberiség követett abban, a törekvésében, hogy az emberi szellem legmagasztosabb vonását, *öntudatát* kifejtse és fentartsa.«¹⁴⁾

Az eddig megállapítottakhoz kapcsolódik *A nevelés feladatai*-ről szóló értekezés, amelyben Kármán első tanulmányában kifejtett alap gondolatának következményeit vonja le. Itt is a nevelés társadalmi és történeti felfogásából indul ki. Mig ugyanis egyfelől »a nevelő munkásságának *jogosultsága* a gyermekkor ismeretes gyámoltalanságán alapul, ... másfelől kötelezettsége társadalmi és nemzeti feladatainkból folyik, mivelhogy megoldásuk az egymást követő nemzedékek erkölcsi kölcsönössége nélkül el nem gondolható.« »Társadalmi érdekek követelik — teszi hozzá a tanulmány 1908-i változatában — s a nemzeti élet feladatai sürgetik, hogy a serdülő nemzedék kellőképpen készüljön a reá várakozó szellemi örökség átvételére. Mind e tekintetek, a könyörületes jóindulat, mely a gyámoltalant veszni nem hagyja, valamint az erkölcsi közösség, parancsoló szózata ... eléggé igazolják a nevelés jogszerűségét.« »Ily értelemben — folytatja tovább — a nevelés feladata a serdülő fiatalságnak oly irányu fejlesztése, hogy a társadalmi és nemzeti élet erkölcsi követelményeinek teljesítésére hajlandó és képes is legyen.« »A nevelőnek úgy kell nevelni növendékét, amiként majd az maga kívánhatja vagy kívánni köteles, hogy nevelték legyen. Ily értelemben lehet az erkölcsiséget odaállítani, mint a nevelés összes tevékenységére irányadó végcél: növendékünkől *erkölcsös személyiség* váljék, aki testi-lelki képességeinek teljes birtokában az emberi, társadalmi és nemzeti feladatok körültekintő ismeretével majd *tud is, akar is* magának megfelelő munkakört teremteni, hogy azt lelkiismeretesen betöltse.«⁽¹⁵⁾

Ennek a részletesen ismertetett elméleti alapvetésnek — amint láttuk — vezető középponti fogalma a művelődés: az emberiség történeti életében megnyilatkozó, annak erkölcsileg kötelező feladatként felfogott állandó megközelítésére való törekvés. Ez a szellemi és erkölcsi értékeket megvalósító munka kapcsolja egybe a nemzedékeket s ebből a történeti élet által megvalósuló kapcsolatból folyik a nevelés szükségessége is. »A folyton fejlődő emberiség munkássága folytonos történeti egymásután követel, megköveteli azt, hogy egy nemzedék se tekintse feladatát azzal befejezve, hogy a társadalmi életét alakítja, vagy gazdaságát gyarapítja vagy irodalmát és műveltségét emeli, hanem gondoskodnia kell arról is, hogy legyen aki átvegye azt, amit teremtett és folytassa azt, amit ő megkezdett.«⁽¹⁶⁾ »Ez a követelés adja meg a nevelő munkásságnak jogosultságát és rajta alapul kötelezettsége. A paedagógia eszerint tehát tudományos alakot is csak akként ölthet, ha mint édes testvérei a tanulmányok körében, a politika és az oekonomia, történeti alapra helyezkedik és a történeti fejlődés irányadása szerint szervezi gyakorlati munkásságának szabályait.«⁽¹⁷⁾ Így lesz a nevelésről szóló elmélkedés, amelyet egy helyt maga Kármán is a »művelődés tudományának« nevez, »az emberi műveltség, a köztudat felvilágosítására szolgáló tudomány.«⁽¹⁸⁾

Az az elméleti irány, amely a pedagógika tudományosságának kritériumát a közösség történeti életében kialakult művelődés sajátos célú vizsgálatában látja s ennek következtében annak rendszertani helyét a történeti tudományok között jelöli ki, magának az elméletnek rendszeres benső felépítésében is elsősorban a társadalom történeti életének folytonosságát szolgálja. A művelődés munkásságának megszakítás nélküli menetét csak olyan nevelői szándékból fakadó tevékenység biztosíthatja, amely az egyén megkövetelt fejlődésének a közösség követelményeiből eredetten szab irányt. Ennek az elméleti álláspontnak megfelelő nevelési cél az individuum kifejlett erkölcsösségének olyan formája, amelynek tartalmi jegyeit a közösségben való részvételnek *szándéka* és a *tudatos*, megfelelő ismeretekkel felruházott *akarata* alkotják. Az *erkölcsös személyiség* lényeges jegye a tudatos, szándékos bekapcsolódás abba az értékeket teremtő kollektív munkásságba, amelyet a történelem legmélyebb értelmének látunk. »Hiszen az embernek, népek minden' erkölcsi méltósága azon alapul, hogy az egyes ember, az egyes nép ne tekintse magát a múlttól elszakadt és a jövőtől független lénynek, hanem benne érezze magát foglalva egy-egy szeme gyanánt, abban a társadalomban, amelyet történeti fejlődésnek nevezünk.«

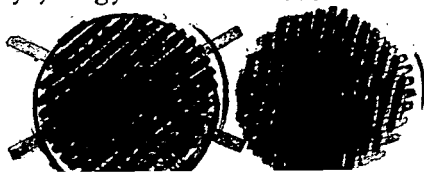
Ezen a ponton kerül szembe a nevelésügyi szocializmus minden formája az individualizmussal. A nevelés munkája természetesen mindig csak az egyénre irányulhat, annak megkövetelt fejlődését kell, hogy szolgálja. Míg azonban az előbbi a társas közösség céljainak szükségszerű és kötelező szolgálatába rendeli az egyént, addig az utóbbi, »mely az egyén természetének teljes kifejtésében látható feladatát«, a nevelés célját kizárólagosan az individuum kifejlett szellemiségének szolgálatában állapítja meg. »A 18. század' fia megrögzött előítéletek korlátai közt és öröklött visszaélések súlya alatt szabadság után vágyódva az emberi szív és elme állandó vonásaiban kereste igaz természetifejezését és *tiszta embert* kívánt nevelni, ki csupán az örök erkölcsiség törvényeinek hódoljon és felszabaduljon nemzetére és kora esetleges, tehát jogosulatlan nyomása alól.« Azonban ez »a történeti tényektől, a múlttól eltekintő abszolút erkölcsösség csakhamar atomizálja a társadalmat és ha talán az egyéni meggyőződést nemesíti is, az általános emberi vonások kiemelésével háttérbe szorítja azt, amiben az emberiség történetének minden értéke rejlik, a nemzeti sajátosságok megőrzését és mindenoldalu gazdag kifejlését.«¹⁹⁾

Az individualisztikus állásponttal való tudatos szembefordulás éppen abban jut legélesebben kifejezésre, hogy a nevelési célfogalom, az erkölcsösség, az egyén megkövetelt erkölcsi fejlettségének mértéke a történeti életet élő közösség munkásságában való részvétel kötelezettségének tudatos elismerése. Az egyénben megvalósult, de hatásaiban, értékek teremtését biztosító, tartalmi vonásaiban egyén fölötti erkölcsösség fogalma így

egyrészt a két álláspont kontroverziájának egyetlen lehetséges megoldását biztosítja, másrészt azonban kifejezésre jut benne a pedagógiai gondolkodás autonómiájára való törekvés is. Itt ebben a teljesen zárt és következetes gondolatmenetben a nevelési cél a legszorosabb benső kapcsolatban van a nevelési munka lényegéről vallott felfogással. Onnan kapja az erkölcsi célfogalom tartalmát alkotó és azt meghatározó jegyeket és — mint azt később látni fogjuk — ugyanon ered a nevelés munkájának egyes részleteit kijelölő funkciók rendszert kiépítő egymásutánjának megállapítása is.

A rendszer teljes egységét biztosító alapmeggyőződés egy jellemző vonását azonban még ki kell emelnünk. Kármán szociális felfogásában határozottan kidomborodik a történeti életben elsősorban értékelt nemzeti szempontnak uralma. Ismételten hangsúlyozza, hogy történeti fejlődésen mindig csak a nemzeti élet ethikus célok irányában való haladását érti.²⁰⁾ A leghatározottabban elutasítja magától azoknak a felfogását, akik »ha filozófiai tárgyalásban történeti fejlődésről van szó, melyet a pedagógus eljárásában utmutatóul fogadjon, rendszerint az emberiség egyetemes történetére vonatkoztatják a megjegyzést. ... Az emberiség nem alkot oly egységet, hogy összefüggő szellemi életnek, értelmi és erkölcsi fejlődésnek alapjául volna tekinthető. Egyedül a nép, mely nyelvben a köztudatnak, hitében és szokásaiban a közérületnek organumait bírja, lehet való substantciája az egyéni túlterjedő fokozatos szellemi haladásnak. Nemzetek munkássága adja az emberiség történetét, csupán a nemzeti fejlődésben szólhatni törvényes fokozatosságról. ... Valóságos fejlődő szellemi élet más nincs, mint határozott nemzeti jellemű, — a paedagógus azért, ki az erkölcsi haladás munkássá vá kívánja nevelni növendékét, a nemzeti szellem tartalmában keresse eszközeit és a nemzeti fejlődés útjain eljárása módjának irányelveit.«²¹⁾

Az egyéni fölötti egyetemes jellegű közösségi célok szolgálata tehát csakis a történeti élet folyamán értékeket teremtő egységgé kialakult nemzeten belül lehetséges. Egyedül itt lehet megtalálni a fejlődésnek egyetemes emberi ideálok felé mutató vonalát; egyedül itt valósulhat meg az egyetemességre töre szándék. Az egyetemes érvényű igazságokat kereső tudományosság is csak a nemzeti élet talajából fakadhat. »A tudós önzés... tetszetős alakjának« »élettelen bálványimádás«-nak mondja azoknak felfogását, akik »a tudomány nevében, az örök igazság, a tiszta emberiség érdekében szoktak — ha nem is tiltakozni, — de többnyire kétséget kelteni amaz irányzat ellen, mely a nemzeti életet hirdeti minden szellemi emelkedés kiindulói és végpontjának.« Magát a kutatás folytonosságát is leginkább a nemzeti gondolat közössége biztosítja; mennyivel nagyobb jelentőségű e gondolat a pedagógiai elmélkedés terén, amelynek az a legfontosabb követelménye, hogy »a tudás növendékünk lelké-



ben eleven erő legyen.« Azzá pedig csak akkor lehet, »ha azon a tudaton épül, hogy ősei munkáját híven folytatni kell.« Ennek, a nemzeti élet megszakítás nélküli folytonosságát szolgáló munkásságnak kötelessége a pedagógus feladata, az a kisebb feladat »a teremtés munkája mellett, hogy megőrizzük azt, amit nagyjaink alkottak és ezzel szolgáljuk mi tulajdonképpen igazán nemzetünket és vele együtt az emberiséget.«²³)

Ennek a pedagógikának szociális jellemét tehát a nemzeti közösség ideális céljainak szolgálatába rendelt munkára való nevelés kötelezettsége adja meg. A szociális neveléelméletnek olyan formája van itt előttünk, amely a nemzeti közösséget a történeti fejlődés szellemi, teremő munkásságának egységében látja s ezért többször kifejezésre jut benne az a meggyőződés, hogy ez a felfogás felette áll a közönséges értelemben vett társadalmi iránynak. Kármán már a bevezető fejtegetések során megállapította, hogy az ember nemcsak *társas*, hanem egyuttal *történeti* lény is. Írásaiban ismételtelen hangsúlyozza ezt a megkülönböztetést, kifejezésre juttatva ezáltal azt, hogy az egyének nemzete történeti életében való gyökerzettsége sokkal eredetibb és mélyebb, mint a kialakult társadalommal való szükséges kapcsolata. Az egyén nem csak, sőt nem is döntően a jelen társadalom tagja, hanem elsősorban erkölcsi kötelességek által kapcsolt láncszeme annak a szorosan egybefűzött láncolatnak, amely a nemzeti művelődés munkája által kapcsolja össze az ősokeket a jövődő nemzedékkel.

Ez a felfogás jut kifejezésre akkor is, amikor a nevelési célfogalomból kiindulva a nevelő munkásság részletezésére, feladatainak rendszeres felsorolására vállalkozik s az egyes nevelési funkciókat jelöli ki. »Az erkölcsi személyiség fogalmának elemzése« szolgáltatja a munka részleteit kijelölő vezető szempontokat. »A *személyes* erkölcsiség« megkövetelte értelmi belátás szolgálatában áll az *értelmi* nevelés, az *oktatás*, az *érzületnek* és az *akaratsnak* kellő alakítását pedig az *erkölcsi* nevelés, a *jellemképzés* biztosítja. E kettő mellett »elég nyomatékos alpművelet... szellemi tevékenységünk természetada alapjának és eszközeinek ápolása és gyakorlása — a *testi* nevelés.« A feladatok eme hagyományos hármasságának a nevelés gyakorlati munkájában való egymásutánját az elemzés sorrendjének megfordítása által kapjuk. A jellemző azonban az, hogy az egyes nevelési funkciók sorrendjét »elméletileg« a következőképpen igazolja: »A testi nevelés... a növendéket magában mint *egyént* veszi tekintetbe... Már a *társas* közösség érdekét és szükségletét tartja szem előtt az erkölcsi nevelés, midőn a családnak és honnak hűséges fiát a társadalomnak buzgó és munkás tagját látja növendékében. Végre az emberiség és a nemzetek történeti hivatására érzem az értelmi nevelés, az *oktatás*, amint a művelődés hagyományai számára óhajtja lekötöni a növendék érdeklődését, egy jobb, ideális jövődő számára megnyerni lelkes munkakedvét és ellátni megvalósítására alkalmas készüllettel.«²³)

Ebben az indokolásban is az a feltűnő, hogy a neveléself-méleti irányokat jelző kifejezéseket felhasználja az egyes nevelési munkakörök sajátos feladatának körülírására. A sorrend értékelő egymásutánja pedig annak kétségtelen jele, hogy szerinte az általa vallott történelmi irány fölötté áll a nevelés individuális és szociális irányának. Hogy ez az egészen különös módon megjelölt egymásután nemcsak a nevelés egyes feladatainak megvilágítását szolgáló ötlet, — aminek ebben az összefüggésben talán tartanunk lehetne, — hanem, hogy a saját elméleti felfogásának szembeállítására az attól eltérő rendszertani alapvetésekkel, annak bizonyítéka mindaz, amit a *Jegyzetek* bevezető fejtegetéseiben olvassunk.

Itt — mivel »az erkölcsi nevelés rendjét kívánja tárgyalni — szintén az egyes nevelési feladatok sorrendjének megállapítását tüzi ki célul«. Kiindul abból a »nügati népek mindnyájánál, különösen az angoloknál, franciáknál« általánosan elterjedt felfogásból, amely szerint háromféle nevelés van: fizikai, morális és intellektuális. Ennek a felosztásnak eredetét Aristotelesben látja, aki »az Ethikában említi, hogy az emberek véleménye szerint jóvá háromféle módon válhat az ember. Némelyek szerint a jószág, az erkölcsösség természetadta, velünkzülött adomány, mások szerint szoktatás útján jutunk hozzá, még mások véleménye, hogy csak tanulás útján sajátítható el.« A Politikában még pontosabban úgy dönti el a kérdést, hogy »az erkölcsösséghez phüsis, ethos és logos szükséges.« Mindez összefüggésben van Aristoteles általános elméleti felfogásával, amely szerint vannak fizikai, ethikai és morális erények, ez utóbbiak a diaoetikus vagy intellektuális erények. Az aristoteli felfogásból elfogadhatónak tartja azt, »hogy az erkölcsösségre való nevelés megelőzi az értelmi nevelést.« »Az egymásután tehát úgy kell megállapítanunk, hogy először beszélnünk kell az emberi természet ápolásáról és gyakorlat útján való kifejlesztéséről, azután kell beszélnünk az erkölcsösség megalapításáról, erkölcsös vonások létesítéséről és csak azután beszélhetünk értelmi nevelésről.« Ezt a sorrendet azonban Kármán szerint másképpen kell értelmeznünk. Ki kell indulni »abból a tényből, hogy min alapul tulajdonképpen a nevelés szüksége. ... A természet rendje azt mutatja, hogy az ember nagyon elhagyott lényként jó világra; ha nem gondozná, elveszne. Testi, fizikai és lelki elhagyatottsága... minden korban kényszerítette az embert, hogy gondozza gyermekét... Azonban az is bizonyos, hogy a természetadta elhagyatottság nem elegendő a nevelés köteletségének érzésére«, amint hogy »a társadalmi rend sem elegendő arra, hogy a nevelést kötelességgé tegye... Fontosabbá válik a nevelés akkor, ha az emberiség igazi célját vesszük tekintetbe. T. i. az a tapasztalat, az a megfontolás vezet a nevelés szükségének felismerésére, hogy nincsen olyan munkássága az emberi életnek, ami valamiképp nem szorulna rá,

hogy folytatódjék. ...Igy kénytelen az ember arról gondoskodni, hogy törekvése hiábavaló ne legyen, hogy legyen, aki folytassa: Én ezt *történeti* szempontnak nevezem. ...A nevelés tehát hármas szükségén alapul: 1. az *elhagyatottságon*, amely gondozást követel; 2. az *együttélés szükségén*, mert csak társadalmi együttességben lehet az ember emberré; 3. azon a *történeti tudaton*, amely azt mondja, hogy megkezdett munkánkat folytatni kell. ...Ezen a történeti munkásságon alapszik leginkább a nevelés szüksége.« Mivel másrésztől általános az a felfogás, hogy az embernek van *egyéni, társadalmi és történeti* tudatossága, a hármas feladatot a következő viszonyba hozza egymással: »az egyéni tudat, tehát az individuális Én kifejtése nélkül nem lehet valaki a társadalom tagja, társadalmi tudat nélkül pedig nem lehet tagja a történeti folyamatnak. Így kapunk hármas feladatot, amit kapcsolatba hozhatunk az aristotelesi tannal: fizikai vagy egyéni nevelés; erkölcsi vagy társadalmi; és intellektuális vagy történeti tudatosságra való nevelés. »A nevelés munkáját így tekintve a történeti tudatosság kifejtése a tulajdonképpeni feladat, előzetes feltételei azonban ennek a társadalmi és egyéni tudatosság kifejtése.«²⁴⁾

Amint látjuk, a közölt fejtegetések végső értelme itt is a történeti tudatosságra való intellektuális nevelés prioritásának hangsúlyozása. Hogy az individuális, szociális és történelmi jelzők Kármánál a nevelés funkcióinak megjelölése mellett a nevelésről vallott felfogások irányát, egyúttal pedig azok kritikai értékelését is jelzik, azt legvilágosabban az bizonyítja, hogy azt a már más összefüggésben említett ellentétet, amelyet ő Natorp felfogásával szemben magára nézve megállapít, evvel az álláspontjával megegyezően jellemzi. A tanulmányozásra ajánlott művek sorában megemlékezik annak Szociálpedagógia-járól s azután így szól: »Ebben a könyvben az egész pedagógia adva van társadalmi szempontból. Mi már tudjuk, hogy ez is egyoldalú, mert az embert mindhárom szempontból kell tekinteni; mint egyént, mint társadalmi és mint történeti lényt.«²⁵⁾ Elégtelennek éppen a leglényegesebb tekintetben kiegészítésre szorulónak tartja Natorp elméleti alapvetését.

Hogy ez a Reinétől különböző indítékokból származó elutasító álláspont Natorppal szemben mennyire igazolható, az most nem lényeges kérdés. Csak azt akartuk megvilágítani, hogy Kármán a maga — sajnos nem eléggé kiépített — elméleti alapvetését elsősorban a kifejezetten történetinek tartotta és jogosnak érezte annak szembeállítását az élete vége felé mind erősebben jelentkező társadalmi felfogással. Nem tévedünk talán, ha ebben a lényegesnek érzett különbségben látjuk annak az eleve elutasító magatartásnak magyarázatát, amelynek következménye, hogy behatódobban nem is érdeklődött Natorp pedagógikája iránt. Nem törekedett önálló, a mű alaposabb tanulmányán alapuló ítéletre, hanem egyszerűen átvette azt, amit reá

vonatkozólag Rein munkájában olvasott. Az, hogy saját elméleti álláspontját nem társadalmi tartja, a mi szempontunkból nem fontos. A nevelés társadalmi és történeti felfogásának el-
 lentéte abban az elvi szempontból mélyrehatóbb különbségben,
 amely az individuális álláspontot a szociálisnak minden formájától elválasztja, csak pontosabb terminológia kérdése. Annyi
 ugyanis kétségtelen, hogy Kármán rendszertani kísérletében a
 közösségi szempont érvényesítésének olyan alakjával találkozunk,
 amely leghatározottabban szembehelyezhető a neveléselméleti
 individualizmussal. Annak a bővebben Kármán által sem
 kifejtett felfogásbeli különbségnek, amely őt a szociális pedagógika
 »hivatalos« képviselőitől elválasztja, mindenesetre egyik fontos
 eleme a nemzeti történet irányában való elvi tájékozódás és az
 ezzel kapcsolatos intellektualizmus. Az a nevelési részletmunka,
 amely a pedagógus leglényegesebb feladatának szolgáltatásában a
 »tulajdonképpen nevelési teendő« elvégzésére van hivatva, nem
 egyéb, mint a növendék történeti tudatosságának kifejlesztése,
 még pedig kifejezetten értelmi tájékoztatás, oktatás útján.
 Egyedül a rangban legelsőnek jelzett nevelési részletmunka van
 szorosabb kapcsolatban a nevelési célfogalommal. Az kell, hogy
 biztossá ennek megvalósítását. Hogy így Kármán rendszerében is
 a nevelési feladatok középpontjában az értelmi nevelés marad,
 abban minden kétséget kizáróan annak a gondolkodási iránynak
 befolyását kell látnunk, amely Herbart követőinek körében élt.
 Már maga ez a tény is elegendő magyarázatát adja annak az
 idegenkedésnek, amellyel Rein s vele együtt Kármán is az új
 szociális pedagógikának elsősorban az akarati aktivitás
 képzését hangsúlyozó irányával szemben viselkedtek. Hozzájárult
 még ehhez, hogy a 19. század társadalmi és tudományos életének
 alakulása — a mind erősebbé váló nemzeti érzés hatalma
 egyrészt, másrészt pedig evvel összefüggésben a történeti tudat
 kifejlődése — a Herbart-féle individualizmuson győzedelmes
 szociális pedagógika olyan formájának kedvezett, amely nem
 követelte meg az eredeti rendszerrel való teljes szakítást.
 Rein jóhiszemű optikai csaldóással még úgy látja, hogy majdnem
 tisztán herbarti örökséget önt rendszeres új formába; amikor a
 nemzeti élet céljaiba kapcsolódó pedagógikán elmélkedik.
 Kármán már nem érezte ezt a közvetlen közelséget, de neki is
 látnia kellett, hogy a közösségi felfogás irányát eldöntő
 történeti szemlélet nem teljesen új a tanuló évek alatt megismert
 rendszerekkel szemben. Neki is meg kellett látnia azokat a
 Herbart neveléselméleti munkáiban elszórt, azonban következményeiben
 nem teljesen kifejtett megnyilatkozásokat, amelyekben már
 annak a kornak fejlődő történeti tudata jelentkezik. Látnia
 kellett ezeknek a gondolattöredékeknek továbbfejlődését Ziller
 elmélkedésében is. Mikor azután a 19. század vezető pedagógusaival
 együtt az ő elmélkedésében is rendszeralkotó gondolattá emelkedik
 a történeti szempont, akkor rá kellett eszmélni.

nie azokra az összekötő szálakra, amelyek őt az ebben a szellemi környezetben kifejtett irányhoz fűzik. Olyan szálakra, amelyek jelenlétét az objektív elemzés is kénytelen megállapítani.

3.

Anélkül, hogy ezeknek a kétségtelenül meglévő összefüggéseknek döntőbb jelentőséget tulajdonítanánk, annyit meg kell állapítanunk nekünk is, hogy Kármán gondolatvilágában neveléseméleti rendszerének megalkotása közben olyan irányító ösztönzések is éltek, amelyek az iskola hagyományából táplálkoztak. Az oktatás elsőrangúságát hangsúlyozó intellektualizmus mellett elméleti alapgondolattá izmosodott történeti szemléletének csirái is megtalálhatók Herbart rendszerében és annak ismertetett továbbfejlesztéseiben.

Van azonban pedagógiai rendszerének egy eleddig szándékosan mellőzött olyan fontos részlete, amelyben rendszeralkotó gondolat formájában jelentkezik Kármánnál is Herbart pedagógikájának egyik leglényegesebb szerkezeti alaptétele: t. i. a neveléseméletnek ugynevezett segédtudományaitól, különösen pedig az etikától való függése. Herbart rendszerében ezt a viszonyt teljesen meghatározza a tudományosságról és vele együtt a neveléstudományról alkotott felfogása. A neveléseméletet egyetlenegy s az egész rendszernek benső egységet adó etikai principiumra építi föl s ebből vezeti le a pedagógiai munka minden részletét. Kármánnál azonban a helyzet egészen más. Ő az eddigiek tanúsága szerint az »erkölcsös személyiség«-nek olyan középponti célfogalmát állította a nevelésemélet élére, amelynek lényeges tartalmi jegyei a nemzeti közösség művelődési teremtő munkásságába kapcsolják bele az egyént. Nála a tudományosság követelményét s vele együtt a rendszer egységes felépítését éppen a művelődéstörténeti alapvetésből fakadó szociális nevelési cél biztosította. Sem a célgondolat megfogalmazásában, sem pedig az ebből eredő nevelési részletfunkciók megállapításában nem volt érezhető külön etikai alapvetés szükségére. Mindennek ellenére Kármán az etikának a pedagógikához való viszonyát — különösen kifejezetten elméleti jellegű írásaiban — teljesen úgy látja, mint Herbart. A tudományosság szempontjából nem tartja elegendőnek a vázolt egyirányú alapvetést. Első tanulmányában kijelenti ugyan, hogy »a művelődés köre... az az elméleti kör, amely tüzetes külön vizsgálódást követel s ez szolgáltatna biztos utmutatást a pedagógus munkájának, aminőt nem nyújthat sem az elvont pszichológia, sem az emberi cselekedeteket egyszerűen mérlegelő tudomány, az etika.«²⁶) Ez azonban egyáltalában nem jelenti azt, mintha ő minden ezirányból jövő tájékozódást elutasítana magától. Éppen abban az értekezésében, amelyben az erkölcsös személyiség legszábatosabb fogalmazását kapjuk, jelenti ki, hogy »a nevelés

erkölcsi céljának fejtegetése, részletes megvilágítása egy külön tudománynak, az erkölcsstannak (ethikának) feladata. «Az a pár mondat, amely ezután következik s amelyben látszólag megint egy külön etikai alapvetés szükségességének elutasítása jut kifejezésre, ebben az összefüggésben csak a kívánatos erkölcsstannak megkövetelt sajátosságaira mutat rá. Csakis ez lehet az értelme a következő szavaknak: »Valósággal azonban nem oly elvont fogalmazásban, mint az ethika nyújtja, áll a nevelő szeme előtt a személyes erkölcsiség mintaképe. Minden nép áhitattal őrzi hitében és teremtő lélekkel meg-meg ujtja költészetében személyes ideáljait, vagy még határozottabban ismeri fel történetében azokat, akiknek köszöni szelleme erkölcsi fölépítését; vannak hősei és szentjei, prófétái és törvényhozói, vezetői és feltalálói. Hozzájuk felemelni növendékét, helyes megértésüket eszközölni, lelkes követésükre buzdítani, — népszerűen így fogalmazható a nevelés célja. Csakhogy — teszi rögtön hozzá — tervszerű megvalósításának a feltétele és a pedagógiának szükséges előmunkálata: életük tartalmát a tudományos ethika segítségével felvilágosítani és viszonyukat egymáshoz, valamint a nevelés haladó munkájának a végcéljához megállapítani.«²⁷⁾

A már ezekben a tanulmányokban is felmerülő követelmény — külön etikai alapvetés szüksége — a *Dolgozatok* két cikkében önálló meg gondolás tárgya. A vezető szempont ezekben is a nevelélmélet tudományosságának követelménye, itt is, mint egyebütt a nevelés és oktatás kérdéseinek »elvi principiumokon alapuló eldöntés«-ét sürgeti. A művelődéstörténeti alapvetésről azonban ezekben a cikkekben semmit sem hallunk. Látszólag teljesen a Herbart-féle gondolkodásmódra emlékeztető fordulatokkal utal az elsőben arra, hogy »a pedagógia gyakorlati tudomány; céljai mindenekelőtt a gyakorlati, az erkölcsi élet megértésére utalják... Megállapodott, teljes *etikai rendszer* nélkül... minden pedagógiai gondolkodás nélkülözi az alapot, a kiindulás pontját.« Értelmezését a következő mondattal fejezi be: »Minél biztosabb az erkölcsi és lélektani alap, minél szorosabb és világosabb a pedagógiai eszmék összefüggése ezen bölcséleti alappal, annál magasabb és állandóbb lesz becsök: ez volna némileg a tudományosság kritériuma.«²⁸⁾ Másik tanulmányának bevezető soraiban pedig mintha Herbart individualizmusa kísértene újból. Itt határozottan kijelenti, hogy a pedagógia »az etikától lesz függővé«, még pedig azért, mert »amint magának a nevelőnek a munkássága alá van vetve az erkölcsi ítéletnek, úgy elismert tény, hogy nem tűzhetni... a növendék elé sem más célt, mint amire lelkiismerete mindenkit kötelez: az *erényes életet*.«²⁹⁾

Ennek az egész gondolatmenetnek eredménye már most az, hogy Kármán szükségesnek tartja a nevelélméletnek a hagyományos értelemben vett tisztán erkölcsstani alapvetését is. Pedagógikájának tehát két irányból kiinduló elméleti alapja

van; az egyik a történeti fejlődés szempontjait érvényesítő művelődési alaptudomány, a másik pedig a hagyományos erkölcstani formális értékrendszer. Míg az első kifejezetten a nemzeti közösség céljait szolgáló neveléstudományhoz vezet, addig a második — legalább is kiinduló pontjában — határozottan individualisztikus jellegűnek látszik.

A dogmatikus, etikai irányú filozófiai alapvetés szükségességének hangsúlyozása kétségtelen világossággal mutat rá a Herbart környezetében élő hagyomány hatására. Rein, aki az önállósulás felé vezető uton hasonló helyzetben volt Kármánnal, határozottan szocialisnak látott nevelélméletét egyenesen a Herbart-féle erkölcstan segítségével tartotta igazolhatónak. Kármán nevelésügyi alkotásaiban átélt pedagógikája lényeges elemeiben jobban eltávolodott egy tisztán gyakorlati filozófián felépülő elméleti rendszertől. Annyit azonban ő is kötelességének ismert el, hogy rendszerét egy etikai alaptudománnyal való benső összefüggés által igazolja. A »filozófiai« alapvetés nála is a pedagógikának az etikára, mint alaptudományra való felépítését jelenti; nála azonban semmi nyoma nincs annak, hogy éppen Herbart etikájában keresné ezt a benső egységet biztosító disciplinát; erkölcstani tájékozódás tekintetében — mint látni fogjuk — Kármán új utakon jár. A szándék azonban Reinével közös.

Reinnél a helyzet egészen világos. Nevelélmélete a teljesség és befejezettség követelményével fellépő, végleges formába öntött kész rendszer. Minden kétséget kizáró világossággal jut benne kifejezésre nemcsak a közösség szempontjának bizonyos irányú érvényesítése, hanem különösen az új állásfoglalásnak a Herbart-féle erkölcstan elveivel való összeegyeztetésének szándéka is. Kármán elméleti írásainak befejezetlensége éppen abban nyilatkozik meg, hogy az elgondolt rendszer bennük nem öltött nyíltsággá kerekített alakot. Pedagógikájának egy-egy részletét megvilágító, különböző alkalmakra készült, különböző időkben papirosra vetett cikkei nem kapcsolódnak mindig szervesen egymásba. Arra nem jutott sohasem ideje, hogy az egyes feldolgozott részletek közötti benső összefüggést teljesen kifejtse. Így történt azután az is, hogy a két irányból jövő tájékozódás majdnem teljesen kapcsolat nélkül áll egymás mellett. Legvilágosabban látszik ez a *Dolgozatok* első tanulmányán, ahol úgy tetszik, mintha az egységes cím alá foglalt két cikket csak utólagosan kapcsolta volna egybe a szerkesztő. Az első a »művelődéstörténeti alapvetés bevezetése, amelynek tulajdonképpeni folytatása az V. tanulmány; a második pedig ettől látszólagosan teljesen függetlenül a következő II. nagyobb értekezésének, az etikai rendszer ismertetésének elméleti előkészítője.

A kiindulásnak ez az első tekintetre feltűnő kettőssége tette indokolttá a két alapvető rétegnek egymástól való elválasztását. A nemzeti közösség életébe kapcsolódó szociális felfogás —

meggyőződéseim szerint — jogosan került a rendszer ismertetésének élére, mert Kármán pedagógikájának ez az elmélet minden részletét egységesen irányító alapgondolata. Súlyos hibát követnénk azonban el, hogyha viszont az ethikai alapvetés követelésében semmi egyebet nem látnánk, mint kizárólagosan csakis az iskolai hagyományokból fakadó, a rendszer egységét megbontó járulékos elemeket. A rendszert felépítő akarat irányát kétségtelenül befolyásolta az ismert neveléstudomány kötelezőnek látott szerkezete; ez volt az egyik oka annak, hogy Kármán az ethikát mint külön disciplinát segédtudomány gyanánt beiktatta pedagógikájába. Azonban Kármán egész szellemiségének leglényegesebb sajátossága a személyes elgondolásban való egységre törekvés. Nem lehet tehát elzárkóznunk attól a kötelezettségtől, hogy erkölcstanának részletes elemzése által meg ne kíséreljük azoknak az összekötő szálaknak felfejtését, amelyek ezt a látszólagos kettősséget megszüntetik.

4.

Már az ethikai elmélkedéseket bevezető fejtegetések is arra utalnak, hogy Kármán a gyakorlati filozófián felépülő »elméleti eligazodás«-nak ugyanazt a szerepet szánta, mint Rein a Herbart-féle erkölcstan módosított formájának. Szerinte ugyanis »az érdekek ellentéte a nemzeti életben, kötelességek olykor végzetes összeütközése az egyéni lélekben mindmennyi indok oly általános vizsgálódásra, mely a nemzeti és egyéni létet szabályozó eszméket részletezze, azok összefüggését és egymáshoz való viszonyát meghatározza és utasítást szolgáltatson arra nézve, miként alkalmazandók az irányadó eszmék az élet viszonyaiban, *hogy a nemzet, az egyén fejlődése háborítatlan és összhangzó legyen.*«³⁰. Olyan ethikai rendszert keres tehát, amely az egyéniből kiinduló és az egyénre ható nevelési munkát irányító célgondolatot összhangba hozza a nemzeti közösség fejlődéséről vallott felfogásából eredővel. A nevelési céloknak ebben az ethika által is igazolt magasabb színházisában véli megtalálni a végső megnyugvást. Ez a törekvés magyarázza meg elutasító állásfoglalását a régibb ethikai kísérletekkel szemben s egyben ez a szándék dönti el saját erkölcselméleti rendszerének irányát is. Amazoknak különösen azt veti szemére, hogy »problémájuk megoldását ritkán keresték az erkölcsi élet egyes mozzanatainak *analitikus* taglalásában, még ritkábban fejlődése *fokozatainak* fejtegetésében, szemük előtt inkább valami *végállapot, kívánatos célkitűzése* lebegett. Már pedig a pedagógiának épp amarra van amarra van szüksége«, törekvéseiben »csupán oly elmélet gyamolthatja, mely a lelki élet fejlődő jelenségeiben kész felkutatni az erkölcsi élet elemeit.«³¹)

Velük szemben tehát ethikai elmélkedését is az a középonti fogalom — a fejlődés gondolata — irányítja, amelynek

döntő szerepét már a művelődéstörténeti alapvetésben láttuk. Teljesen a már ismert felfogásnak megfelelően olvassuk itt is, hogy »lelki tudatosságának haladtával az egyén mind magasabb és magasabb célokat ismer, valamint a népre is műveltsége emelkedésével, története fejlődésével új meg új... erkölcsi feladatok megoldása vár. ... Az erényesség oly fogalmazása lehet tehát csak a paedagógia alapja, mely a fejlődés ezen tényét felismeri és nem csupán a végcélra nyújt irányítást, hanem pontosan megjelöli az utat, mely hozzá vezet, az erényes haladásnak egyes stádiumait is.«³²⁾

Erkölcstani vizsgálódása két irányu: először is »psychologiai analysis« segítségével megkeresi a »cselekvés fogalmának alkotó jegyeit« s a cselekedet jegyeinek felsorolása által a jelenségnek »genetikai leírását« adja; azután pedig az egyes mozzanatokon belül azt keresi, hogy azoknak »milyen alakulása az, mely az egyik embert inkább képesíti cselekvő, derék életre, mint a másikat.«³²⁾ Lélektani analízis segítségével az emberi cselekedetnek négy mozzanatát állapítja meg. »Az érzet kiindulópontja, kutforrása mindannak, ami lelki életünk változatos folyását alkotja; belőle táplálkozik az *indulatok* árja. De amint nem minden érzéki benyomás kelt indulatokat, úgy csakis néhány kiválóbb indulat válik *akaratumk* alapjává; és mennyit tervez, akár az ember s vajmi kevés érlelődik számbavehető *cselekedetté*.«³²⁾ A cselekvés négy alkotó jegye tehát: az *érezet*, az *indulatok*, amelyeken »*lelki vonzódást*«,³³⁾ a *motivumokat*, a lelki élet *érzelmi* elemeit érti, azután a *személyes akarati elhatározás* és végre maga a *cselekedet*. Mindegyik mozzanaton belül a fejlődő alakulásnak négy fokozatát különbözteti meg. Az *érezet* körében »lehetőbb jó számba s leginkább is ragadja meg az emberek figyelmét és kelti fel erkölcsi ítéletüket: az *érezet hatalmasága* (intenzitása). ... Az *érezet* hatalmasságának kifejtése e szerint legkorábbi, legerősebb ideálja az emberiségnek. Magasabb fejlődési fok midőn az ítélet az érzetek sajátosságát is mérlegelni tudja és már *sokoldalúsága* szerint becsüli meg az érzékenységet.« Azonban »az érzéki élet folytonos változatossága könnyen oly ellenkezést szülhet érzeteink között, melyek folytán egyik értelmére válik a másiknak. Annál nagyobb lesz nyilvánvalóan képességünk az erkölcsi életre, minél rendszeresebben fejlődik ki érzeteink világa. *Összehangzása*; harmóniája érzeteinknek... lesz ezental az emberi élet ideálja. ... Erényes fejlődésünk — tehát — annál inkább van biztosítva, minél *hatalmasabb*, minél *sokoldalubb* és minél *összehangzóbb* érzékenységünk. ... A három mozzanatot úgy tekinthetjük, mint a *tökéletesség* erkölcsi eszméjének fokozatait.«

A második tényezőnek, az *indulatoknak* fejlődésében legelsőnek tartja »azt a viszonyt, mely minden külső benyomást a szerint becsül meg, minő hatást gyakorol lelkünk jelen való állapotára. ... Szívesen fogadni, ami mintegy jó szívből látszik

eredni, visszautasítani, ami mintegy gonosz szándékkal ellene ront: ezt tekinti az ember egyik első kötelességének.« Ez a *viszonosság* állapota, amelyet »magaviseletünknek magasabb, neme-
sebb rugói« váltának fel. A *törvényesség* akkor lesz életünk irányítója, »hogya okul a tapasztalaton, hogy egy és ugyanazon tárgy majd jó, majd rossz hatással lehet rá« s így szabály alá fog minden indulatot, pontos korlátok közé szorít minden kívánságot. Az erkölcsi fejlődés során az ember azonban »mindinkább átlátja, hogy egyedül az önmegtagadó kegyelet boldogít. ... Minden elmének megvan a nagy világrendben az őt megillető, nem saját céljainktól függő jogos helye, egyiket sem tekinthetjük önző céljaink pusztá eszközeinek! Így nyilatkozik a *jogosság* tudata... Indulatunk világában ekként az erkölcsi alakulás a *viszonosság, törvényesség és jogosság* hároms fokozatain halad. Összefoglaló eszméjük a *jóság* erkölcsi követelése. »Az *akarát* alakulásában első követelmény, hogy egyáltalán komoly *állhatatos* legyen;« ez az erkölcsös akarát szükséges első kelléke. A második követelmény, »a *jellemesség* az akarát oly alakulását kívánja, melyből mintegy természetes következetességgel folynak a legváltozatosabb körülmények között egymással megférő, összeillő elhatározásai... Ám az akarát erkölcsösödése nem állapodik meg e fokon. A világ folyása ki-kit, más-más helyre állít, élete feladatának megoldására mindenkinek külön adomány, külön lelki képesség adatott; mihelyt e benső sajátosságának tudatára jutott az ember, annak megvalósítása lesz akarati elhatározásának a célja. ... *Egyénisége* csupán sajátosságának megfelelő hivatásban fogja az erkölcsösség követelményeinek kielégítését találni. ... Az erkölcsösség e vonásainak együtteségét fejezi ki a *személyiség* eszméje.«

A negyedik mozzanaton, »akaratumk tetteges megvalósításá«-n »az *elmélkedő ész*« ama tevékenységét érti, »mely a tett végrehajtása előtt mintegy számot vet a körülményekkel, eszközeivel, önönmagával.« »Az *okosság* az ily cselekvő elmének az ideálja... Ám magasabb második feladata a megfontolásnak: a cselekvés számos lehetőségei közül kiszemelni azok sorát, melyek közt oly összefüggés észlelhető, hogy a körülményeket tekintve, általuk érhető el a kítűzött cél leggyorsabban és legbiztosabban.« Ennél, a *célszerűség* álláspontjánál magasabb »a legmagasabb fokán áll az erkölcsös alakulásnak az a lélek, mely... akarátának megvalósításában csupán azon tettek körére szorítkozik, melyeket meggyőződése szükségképieknek tart, amely ezen törekvésében nem is ismer saját lelke sugallatán kívül semminemű akadályt... : meggyőződése útján halad, a maga lelkének él. ... Így a cselekvés e negyedik mozzanatának az alakulásában ... az *okosság, a célszerűség és a lelkiismeretesség* lesz fokozatosan irányadó, erkölcsi alapelvünk. Összefoglalásuk a szentség eszméje.« Az elemzés eredményeképpen egy, a tanulmány végén közölt táblázatban foglalt 4×4 ethikai ideát kapunk,

két irányu, az egyik irányban fokozatosan fejlődő egymásutánban. A táblázat negyedik sora a három fokon keresztül haladó fejlődésnek mintegy összefoglaló eszméit foglalja magában; ezek: az érzetek *tökéletessége*, az érzelmelek, indulatok *jósága*, az akarat *személyisége* és a cselekedet *szentsége*.³⁴⁾

Aki Kármán pedagógikájának művelődéstörténeti alapvetéséből indul ki és annak ismeretével fog hozzá a *Dolgozatok* eme részletesen ismertetett etikai értekezésének elemzéséhez, annak első tekintetre ennek az erkölcstani tájékozódásnak határozottan individualisztikus iránya tűnik fel. Ez az alapvetés látszólagosan nem tart fenn semmiféle bensőbb kapcsolatot a szerző nevelésemleleti álláspontjának közösségi célkitűzésével, pedig célfogalmat adó alapvetés akar lenni. Az egyetlen közös gondolat a fejlődés szempontjának érvényesítése az egyén erkölcsiségének megítélésében is. Előtérben itt az egyéni lélek fejlődő alakulása áll, mert miként a tanulmány bevezető részében kijelenti, »különbség teendő a gyermek, az ifjú és később a férfiú erényessége között, még pedig oly értelemben, hogy az élet minden fokát megilleti a maga erkölcsös alakulata.« Az »erkölcsi haladás egyes stádiumai«-nak leírását, kifejezetten lélektani analízist ígér, azonban az elemzésben mégsem tisztán ezt kapjuk. Nem a fejlődő emberi élet egyes fokozatait jellemző erkölcsi fejlődés leírását adja, hanem — amint ezt különböző fordulatokkal kifejezésre juttatja — azt keresi, hogy a cselekvés egyes mozzanatainak »milyen alakulása az, mely az egyik embert inkább képesíti cselekvő derék életre, mint a másikat.«³⁶⁾ Elemzése tehát, amely egy eleve általános érvényűnek megállapított erkölcsösség felé haladó, megkövetelt fejlődési utat ír le, távolról sem az egyes életkorok erkölcsi felfogásának rajza, hanem kifejezetten teleologikus erkölcstani vizsgálódás. Annak leírása, milyennek kell a nagy vonalakban látott fejlődés egymásután következő fokozatainak lennie, hogy annak eredménye a négy legfelsőbb ideában megvalósult etikai eszmény legyen. Erre vall az a tény is, hogy ebből a tanulmányban a schematikus táblázatba foglalt negyedik sornak tagjai nem egy magasabb fejlődési foknak meghatározó jegyei, hanem — mint az a részletes taglalásnak megfelelő helyeiből kiderül — a hármas fokozat összefoglaló eszméi. A negyedik sor egy-egy ideája ebből az értekezésben tehát semmi egyéb, mint a három fejlődési fok által megvalósult erkölcsösség egyik végső ideált jelző mozzanata. A tanulmány fogalmazása nem mindenütt eléggé pontos. Vannak olyan kijelentései is, amelyek azt a benyomást kelthetik bennünk, mintha itt-ott a természetes fejlődés causális sorának bemutatásáról volna szó. Egynéhány mondata pedig mintha arra utalna, hogy ez a fejlődési sor nemcsak kizárólagosan az egyéni lélek alakulásának rajza.

Határozottabbá válik erkölcstani felfogása rendelkezésünkre álló későbbi etikai munkáiban. Ezek közül legfontosabb a fia

által kiadott s lényeges részeiben az 1892/93. tanévben tartott előadásai alapján készült *Ethika*, azután pedig az 1908-i heidelbergi nemzetközi filozófiai kongresszus előterjesztett *Dialektik der ethischen Prinzipien* c. kisebb értekezése.³⁷⁾ *Ethikájának* mindjárt bevezetésében tisztázza az erkölcstani vizsgálódás kényszerű individualizmusának viszonyát a társadalomról valott felfogásához. Mindamellett, hogy szerinte »erkölcsről... csupán társadalomban lehet szó, társadalmi élet nélkül — amilyen itt is »a nemzedékeket egybefűző történeti közösséget« érti — erkölcsi kérdések nem is merülhetnek fel«, mégis csak az egyénből kiinduló erkölcsi elemzés lehetőségét hangsúlyozza. »... az erkölcsi ítélkezés, a méltatás nem az egész társadalom, hanem a társadalomban élő egyesek lelkét vizsgálja, tehát az egyes ember erkölcsiségét méltatja.« Könyvében — ennek megfelelően — azokat a formákat ismerteti, »melyeket az emberiség fejlődése során az ember erkölcsi munkássága körében létrehozott.«³⁸⁾ Itt azonban mielőtt az erkölcsi eszmék taglalásához fogna, kijelöli az u. n. »ethikai főszerpontokat«, amelyek erkölcsi ítéletek formájában szolgálnak alapul az erkölcsös viselkedéssel szemben elfoglalt lehetséges álláspontoknak.

Az erkölcsi ítéleteket két csoportba osztja: a *formális ítéletek* a *cselekvő érdemét* veszik számba, a *materiális ítéletek* pedig a *cselekvés értékét*. Az ethikai felfogások történetében felmerült ítélkezési formák értékelő vizsgálata segítségével, egymással ellentétként szembeállított állásfoglalások közül kiválasztja az abszolút érvényűnek látott erkölcsi ítéleteket. »A cselekedetek mérlegelésénél — a szellemi élet alakulását nyomon követő művelődéstörténeti felfogásához hiven — az a vezető szempont, hogy mennyiben módosítja az az emberi szellem állapotát.«³⁹⁾ A hedonistikus állásponttal szemben ezért értékesebb az *energismus*, amely szerint »a cselekvés, érték szempontjából erkölcsös, ha az emberi szellemiséget szolgálja.«⁴⁰⁾ Ez azonban nem a magunk szellemének kifejtését jelenti (individualizmus); »az igazi szellemi élet, amely a közzel mindinkább együttél.« A második értékes álláspont tehát az *universalismus*, amely »abban áll, hogy az emberi szellemiség teljes terjedelmét, a jelent úgy, mint a multat magába felveszi és azzal új szellemi mozgást kelt.«⁴¹⁾ Ebből a szempontból tehát »az emberi szellem akkor értékes, ha egyetemes.«⁴⁰⁾

A formális ítéletek közül egyrészt a heteronomia és autonomia, másrészt az empirismus és intuitionismus ellentétes álláspontjait veszi vizsgálat alá. A két főszerpontul kiválasztott értékes ítélkezési forma itt az *autonomia* és *intuitionismus* állásfoglalása. Az első »az emberi szellem sajátos hatalma«, a melynél fogva »az ember a természeti törvényeken alapuló tényeken felül létrehoz oly dolgokat és tényeket, amelyek emberi tevékenység nélkül nem léteznének.«⁴²⁾ A másik pedig »azt jelenti, hogy az érdem szempontjából legértékesebb a lelkiis-

meret;»⁴⁰⁾ »az álláspont, hogy bensőnk közvetlenül tudósít minden törvényről, az ember ellenőrzésének, önismeretének egyedüli forrása önmaga, lelkiismerete.«⁴³⁾

Az *erkölcsi eszmék* tárgyalása főbb vonásaiban megfelel annak, amit első erkölcsi tanulmányában hallottunk. Itt is a cselekvés elemzéséből indul ki, de hozzáteszi, hogy ebben a taglalásban azt kell keresni, »hogy a cselekvés mindegyik mozzanatára vonatkozólag az erkölcsi főszerpontok — tehát az előbbieken kifejtett négy irányú álláspont — milyen követelményeket támasztanak.«⁴⁴⁾ Az elemzésnek egy abszolút érvényű elve kitűzött cél felé haladása itt már a kiindulásban is határozottabb, mint a *Dolgozatokban*, magának az elemzésnek keresztülvitelében pedig állandóan ennek az erkölcsileg kívánatos állapotnak irányában megkövetelt haladás jut kifejezésre. A kérdés itt minden fokról az, hogy »ki lesz értékesebb az emberi szellemiségre nézve.«⁴⁵⁾ Ez azonban csak a kis tanulmányban elmondottak világosabb és határozottabb kifejezésekbe öltöztetett megfogalmazása. A lényeges különbség az, hogy a fejtegetés végén a táblázat utolsó sorát, a fejlődést összefoglaló négy fogalmat, a kívánatos alakulás eredményeként kapott négy ideát, a főszerpontok elemzése útján kapott négy állásponttal kapcsolja össze. A két irányban haladó vizsgálódást avval igazolja, »hogy a harmas tulajdonságok összefoglalásai egy-egy általunk elvi főszerpontul kijelölt szerpontnak felelnek meg.«⁴⁶⁾ E megfelelés megállapítása által a cselekvést alkotó egyes mozzanatok legmagasabb fokát jelentő ideák sajátos tartalmat kapnak. Az érzékenység *tökéletessége* lényegében az *energísmus*nak felel meg, az érzelmek *jósága* az *universalísmus*nak, az akarat *személyisége* az *autonomiának*, a cselekvés szentsége pedig az *intuitionismus* álláspontjának. Ha ennek a megegyezésnek alapján Kármánnal együtt arra az álláspontra helyezkedünk, hogy a négy idea lényeges tartalmát azok a jegyek alkotják, amelyeket a főszerpontok elemzése által nyertünk, akkor a másik alapul vett kiindulás elveszti értelmét. Nem állíthatjuk már azt, hogy a fejlődést jelző első oszlop az érzetekre, a második az érzelmek, a harmadik az akarat, a negyedik pedig a cselekvés alakulására vonatkozik. Az egész négy oszlopban fejlődő sor egymásután következő elemei csak azt jelenthetik, hogy az emberiség szellemiségét szolgáló erkölcsösség magaslatára ezeken a most már vonatkozásuktól megfosztott lépcsőkön keresztül jutunk el. Kármán erkölcsi álláspontjának a »főszerpontok« szerint csakis az lehet az értelme, hogy a legértékesebb, ideális erkölcsi viselkedési forma olyan, amely a lelkiismeret benső parancsát követve önmagát szabályozza s csakis autonóm törvényeket ismerve el, szolgálja az egyetemes emberi szellem fejlődését. Ezt a fogalmazást a négy ideával összeegyeztetni igen nehéz.

Az első értekezésben az érzet oszlopában fejlődő sor tárgyalásánál a hangsúly az érzékek működésén volt. A hatalmasság

és sokoldalúság mellett az összehangzás követelményének épen erre a lényegében fiziológiai működésre való vonatkoztatása már ott is kissé meglepőnek tetszett. Itt, az *Ethikában* az érzékenység többet jelent, mint a külvilág benyomásaira való reakciót. Ezen a mozzanaton a külvilág mindenféle, tehát szellemi jelenségei felé is forduló »érdeklődést«, az ezekből eredő és velük kapcsolatos »szellemi mozgalmasságot« érti. Így az egész sor már magában is többértelművé válik. Tulajdonképpen csak az érzéki tompasággal szembeállított hatalmasság fogalja magában az érzékek minél fejlettebb épségének követelését. A sokoldalúság evvel szemben már »a természet és társadalom tárgya iránt való érdeklődés«⁽⁴⁷⁾ a megismerésre törő aktivitás gazdagságának posztulátuma. Ez utóbbi kapcsolatban az összehangzás fokozatával, amelynek eredményeképpen »valamely irány a érzékenységnek lép a középpontba és a többi hozzácstalakozik bizonyos fokozatosság szerint«, erősen emlékeztet Herbart neveléelméletének egyik vezető etikai principiumára. Mindenesetre sokkal többet foglal magában mint az, amit ebben a négyes sorban az érzékenység legáltalánosabb fogalmazásán értünk. Amint később még látni fogjuk, Kármán ennél a kategóriánál eredetileg csakugyan szellemiségünk fiziológiai alapjaira gondolt; itt azonban — a fejlődés leírása közben — mindjobban eltér a kiindulástól, úgy hogy a tökéletesség végső követelménye tulajdonképpen egész szellemi valónk elérhető legmagasabb fokát jelzi. Még így is nehéz ezt az ideát az »energismus« főszempontjában foglaltakkal összeegyeztetni. Amaz az intellektuális tájékozottság elérhető teljességét hangsúlyozza, emez pedig olyan etikai álláspont jelzésére szolgál, amely szerint »magában a cselekvésben kell keresni az erkölcsi értéket, mint a cselekvés inhaerens motívumát.« Az a cselekvés értékes, amely »az ember társas életének szellemiségét fokozza... gyarapítja.«⁽⁴⁸⁾

Nem kevésbé nehéz a többi oszlopban foglaltak megegyeztetése a főszempontokkal. Az érzelmi viszonyosság, törvényesség és jogosság követelésében itt különösen a társas együttéléstől folyó kapcsolatok fokozatos elismeréséről van szó. Az egész fejtegetés — igen érdekesen — a rend, törvényesség és jog eszméjének megfelelő fejlődő viselkedési formáról szól. Míg azonban — különösen a 2. és 3. foknál — a társas kapcsolatok tiszteletbentartásának hasznossági szempontja van előtérben, addig az összefoglaló utolsó eszmében, a jóságban, az »emberi szeretet és jóindulat« az integráns elemek. A negyedik fokban tehát erkölcsileg megítélendő értékmozzanat tekintetében sokkal több van, mint az első három fokban együtt. Ez az előzők együttességéből egyáltalán nem következő legmagasabb érzelmi állapot viszont nem mondható Kármán értelmezése szerint sem universalismusnak. Ez ugyanis az egyetemesség érdekében való cselekvés; azé az emberé, aki »a felvett szellemiséget egyetemes érvényűvé teszi, tovább adja azoknak, akikkel érintkezik, reméli,

hogy az a nemzedékek során nem fog elveszni és reméli azt is, hogy... szellemiségének olyan alakot adott, amelyet egy későbbi nemzedék átvehet, tovább alakíthatja, újjá alakíthatja.«⁴⁹) Az akarati mozzanat fejlődési fokainak betetőzője, a személyiség tartalma valójában nem több, mint a három alsóbb fokú idea együttsége, tehát nem hozható kapcsolatba a tartalmi jegyekben sokkal gazdagabb »erkölcsös személyiség«-gel; körülbelül annyi, mint amit rendszeren az egyéniség fogalmával jelölünk. Az autonómia főszerpontjával való párhuzamba állítás azért nehéz, mert ebben a könyvben ennek a fogalomnak két értelmezésével találkozunk. Egy helyt erkölcsi követelmény; »a cselekvő érdeme az, ha önmagát szabályozza.«⁵⁰) A részletes tárgyalásban azonban — amint láttuk — ezen az emberi cselekedeteknek a természeti törvényeken felülálló ténylegesen meglévő teremtő szabadságát érti. Legjobban összeegyeztethető a lelkiismeretességet magában foglaló, közelebbiről azonban nem jellemzett szentség ideája a vele párhuzamba állított induktionizmussal. Mind ebben az oszlopban, mind pedig az előbbiben azonban az alsóbb fokok nem annyira a fokozatos fejlődés egyes állomásai, mint inkább a megkövetelt ideális akarati, illetőleg cselekvési forma teljességének tartalmi jegyei: a személyiséget kifejezésre juttató akaratnak erősnek és következetesnek kell lennie; a lelkiismeret benső parancsának engedelmességet cselekedet pedig nem nélkülözheti a megvalósítás lehetőségeit mérlegelő okosságot, sem pedig a módokban és eszközökben válogató célszerűség megfontolását.

Még világosabbá válik az itt bemutatott főszerpontoknak mind döntőbbé váló jelentősége a *Dialektik*-ban, ahol az előbbiekhöz hasonlóan *objektív* szempontból először a cselekedet értékét, másodszer pedig *szubjektív* szempontból a cselekvő érdemét veszi vizsgálat alá. Elméleti kiindulásában ez az értekezés teljesen a szerző történelmi álláspontján áll. Eddig ismertettett írásaiban foglaltaknak nagyrészt szó szerinti németre fordított fordulataival beszél itt is a generációkat egybekapcsoló és az individuális élet határait elmosó, a közösség jövőjét szolgáló munka kötelességéről; az erkölcsös fejlődés történelmi jellegéről most már nemcsak az egyénben, hanem egyúttal a népek és az emberiség fejlődésében is. Ennélfogva — folytatja tovább — »az ethika sem oldhatja meg másképpen problémáját, mint úgy, hogy a változó erkölcsösség analizálásában és meghatározásában az erkölcsi ítélkezés tarka sokféleségében számot vet azok okainak és alapelveinek időben meghatározott fokozati és fejlődési egymástutánja szempontjával.«⁵¹) Ennek a problémának megoldását, az ethika olyan alapvetését, amely minden erkölcsösség történelmi lényegének megfelel, nevezi az ethikai principiumok dialektikájának.

Az elemző vizsgálat itt is a két kijelölt szempont nyomán halad, a különböző erkölcsi ítélkezések módszeres felosztását

keresi s rendszerének végső igazolását abban látja, hogy az így nyert princípiumok kapcsolata egyuttal »az erkölcsi élet tényleges fejlődéséről és állapotáról is felvilágosítással szolgál.«⁵²⁾ A vizsgálat eredménye ebben az értekezésben is négy alapvető legfelsőbb ítéletforma. Az objektív ítélkezés legmagasabb formái: a *perfekcionismus*, amely az emberi képességek fejlődésének szűkszerűségét állapítja meg és a fejlődés egyes állapotaiban csak az emberi kultúra és művelődés végső céljának megközelítését látja (energismus); az *universionismus*, amely itt is az »állandóan táguló emberi közösség ideális rendjének megvalósításá«-ra⁵³⁾ irányuló munka kötelességét hangsúlyozza. A szubjektív sorban az *intentionismus* követelésében itt is a lelkiismeret döntő ítélkezése a fontos (intuitionismus); a *personalismus*ban azonban az autonóm benső ítélkezéssel együtt a cselekvési forma méltósága, mindenki által való elismerése is jár.

Feltűnően gazdagabb azonban a dialektikus vizsgálat úján nyert fogalmaknak, az erkölcsi ítélkezés alsóbbrendűnek vallott formáinak sora. Itt az irányt jelző főfogalmakkal együtt nem 8, hanem 16 ítéletformának megállapításával találkozunk, amelyek a fejtegetés rendjébe állítva szintén egy ideális fejlődés egymásutánjának fokozatait vannak hivatva megjelölni. »Hogyha ugyanis — mondja az értekezés utolsó fejezetében — a különböző szempontokból egyenlő fokon nyert erkölcsi felfogásokat egymással egyesítjük, egészben az erkölcsi fejlődésnek négy fokát, illetőleg típusát kapjuk.«⁵⁴⁾ Ezek: 1. az *egoistikus hedonismus* és *utilitaristikus autoritativismus*, 2. az *altruistikus asketismus* és *naturalistikus legalis evolutionismus*, 3. a *collectivistikus harmonismus* és *intuitív subjectivismus* és végre 4. az *universalis perfectionismus* és *intentionalis personalismus*. Mindebből már most első sorban az következik, hogy az eddig három fokban haladó megvalósulás egymásutánjából négy sorban haladás lesz. A 4. sor teljesen önálló nemcsak a három tulajdonképpen fokozatnak összefoglaló idea-sora, hanem — aminek nyomaival már előbb is találkoztunk — mint határozottan különálló fogalom-kapcsolat a fejlődés ideális legnagyobb magaslatát írja körül. Fontosabb azonban ennél az, hogy az egyes fejlődési fokokat jelző terminusoknak rendszere most már még kevésbé engedi meg az eredeti kiindulás fenntartását. Itt már nemcsak az utolsó sorban válik érezhetővé a jelzett ellentét, hanem a többiekben is. Az érzeti hatalmasság, a viszonyosság érzelme, az akarásban való állhatatosság és a cselekvés okossága pl. már aligha felelhet meg az egoistikus hedonismus és utilitaristikus autoritativismus fogalmaiban foglalt jegyeknek. Még kevésbé lehet azonban az így egymás mellé állított két sor egyikében, a cselekvés létrejöttében szereplő lélektani kategóriáknak mozzanat-fokait, a másikban pedig erkölcsi ítéletformáknak megnyilatkozását látni. Az *Ethiká*-ban még megkísérli az ítéletek dialektikai elemzését kapcsolatba hozni az egyéni lélek fejlődésének eredményével, itt

azonban maga az ítéletformákat egymással szembeállító elemzés készen adja a fejlődési fokokat jelző fogalmakat. Az elemzés feladata tulajdonképpen az volt, »hogy az erkölcsi ítélkezés lehetséges princípiumainak rendszerét«⁽⁵⁵⁾ fejtsse ki; de az egyúttal tapasztalatai szerint alkalmasnak mutatkozott az erkölcsi fejlődés fázisainak megállapítására is.

Az ethikai princípiumok elemzésében kétségtelenül sok nyoma maradt a befejezetlenséggel járó, lappangó kiegyenlítetlenségeknek, benső ellentmondásoknak. Azonban már az eddig elmondottak alapján is megállapítható, hogy az a gondolkodásának egységet adó neveléseméleti irány, amelyből az erkölcsös személyiség tartalmi jegyei fakadtak, itt is éreztette hatását. Az elmélkedés döntően befolyásolta az egyén erkölcsösségében megnyilatkozó értékesnek tartott tendenciák megállapítását. Az »erényes élet« keresett ideálja az első dolgozat nyújtotta négy sorban az individuomot csak a *jóság* követelményével kapcsolja bele a társas közösségbe. Ez teszi a szónak hagyományos ethikai értelmében szociálissá az egyén erkölcsi viselkedését. Az *Ethikában* nyert fókuszpontok tárgyalásánál már megvan az egyén erkölcsi cselekvésének az emberi szellemiség multjával és jövődjével való kapcsolata. Az egyik ethikai fókuszpontnak, az universalizmusnak alapul szolgáló felfogás szerinte »az emberiséget sub specie aeternitatis tekinti, mert az egyén szellemisége nem szűnik meg, az individuális munka az egyetemes szellemet kifejtő, örökké fennmaradó egésznek része.« Itt már »az egyén fogalmának helyébe... a nemzedéket, a nemzetet, egész társadalmunkat« tehetjük. »Minden társadalom erkölcsi életének erkölcsi jele az, hogy mennyire tudott a maga kebelében helyet találni a már kifejlődött szellemi mozgalmaknak és miképp volt képes ezeket a kifejlődött szellemi mozgalmakat tovább alakítani és a jövő számára érthetővé tenni.«⁽⁵⁶⁾ Pontosabb kifejezésekbe öltözteti azt a meggyőződését a *Dialektik* megfelelő soraiban, ahol »az életközösség helyes rendjét nem reális valóságnak, hanem ideális feladatnak«, az egyén kötelességét pedig e cél elérését szolgáló közreműködésben látja. »Az egyénnek a közösségben való helyzetét és munkaterületét semmiképpen sem valamilyen mintegy kész organizmusnak állandó szükségletei határozzák meg, hanem az, hogy individuális belátás és készség által a közösség haladását szolgálja.«⁽⁵⁷⁾ A legmagasabb erkölcsi normák által szabályozott erkölcsös egyéni viselkedési forma lényeges jegyeiben tehát itt is megvannak azok a követelmények, amelyek azt a közösség folytonosan fejlődő történeti életébe kapcsolják bele.

5.

Kármán ethikai rendszerének elemzése első tekintetre talán egyoldalunak látszik. A bíráló megjegyzések látszólag túlságos élességgel domborítják ki a rendszer szerkezeti elemeit. Ennek

magyarázata az, hogy Kármán elméleti gondolkodásának egyik döntően lényeges jegye a fogalmakra fölépített, lehetőleg minden tudományos igényt kielégítő schémákra törekvés. Elsősorban rendszerező elme. Minden irányu elmélkedésének végső eredménye egy lehetőleg minél nagyobb kutatási területet egybefoglaló, hármas vagy négyes szerkezeti pilléreken felépülő architektonikus konstrukció. Egyik még részletesebben ismertetendő tanulmányában rövid egynéhány mondatban a következő jellemző vallomást teszi: »A paedagógia alapvetésének ilyenét fogalmazása aztán végső eredményében számomra csakhamar, már tanári pályám elején utat nyitott az összes philosophiai tanulmányok alapelveinek kritikai átvizsgálásához. Csak egy összefüggő fogalomrendszerben nyerhettem gyakorlati munkásságom tekintetéből is megnyugvást.«⁵⁸) A nyilatkozat lényegébe a tanulmányról készített különnyomat jegyzete világít be, amely az annak függeléke gyanánt közölt »Philosophiai alapfogalmak« még 1878-ban készült schematikus táblázatára utal. Egy nagy, a metafizikából kiinduló összeállításban vezeti le egészen a pedagógikáig a fogalmaknak vízszintesen négyes, függőleges sorban pedig nagyjából hármas rendszerét. Az egész fogalom-épület kritikai megvilágítása nem feladatunk, annyi azonban tény, hogy maga Kármán is látta az efajta törekvések alapjául szolgáló hajlandóságnak tragikumát. Tisztában volt azzal, hogy ez a mesterséges rendszer-kísérlet könnyen merevvé válhatik a tények gazdagságával szemben. Éppen a pedagógika alapvetését szolgáló részletesen elemzett tanulmányának elején olvassuk erre nézve a következő igen jellemző sorokat: »Az egyoldalúság a systematikus alapvetéseknek, az általános állításoknak nagy átka. Némi önkénytelen irtózáttal gondolhatók csak mindazon tudományos kísérletekre, melyek a világ változatosságát, a természet számtalan alakját, az emberi szív gyötrelmeit néhány kategória táblázatos hálójába akarják befogni; ez az irtózat félelmesse tesz, valahányszor saját gondolkodásom, bár szigorú következetességgel, oly schematikus eredményekhez jut, mely néhány fő fogalommal megoldani látszik a kérdések és feleletek majdnem átláthatatlan sokaságát. Érzem, hogy mily közel fenyeget a tévedés lehetősége, az általánosítás vaksága.«⁵⁹)

Amikor tehát az ethika elemző tárgyalása közben elsősorban annak szerkezeti fölépítését, mintegy fogalom-pilléreit tettük bíráló meggondolás tárgyává, az elméletet alkotó szándék lényeges benső indítéka lebegett szemünk előtt. Csak látszólag maradtunk a felszínen. Eljárásunk által éppen azokat az elemeket emeltük ki, amelyek a pedagógikával való kapcsolat szempontjából a legfontosabbaknak látszanak.

Kármán ugyanis az erkölcstani vizsgálatok eredményeit kétféleképpen kívánja neveléseméletében hasznosítani. Két szállal fűzi össze a két disciplinát; s mindkét kapcsolási kísérletről felvilágosít a *Dolgozatok* egy-egy értekezése: az egyik, a vélemény-

nyünk szerint kevésbé jelentős vállalkozás, a II. tanulmány 2. része (*A nevelés munkája*), a másik pedig a III. tanulmány (*A történeti fejlődés utja*). Az elsőre nézve, amelyet 1878-ban írt, jellemző, hogy későbbi elméleti írásainak egyikében sem tér vissza az abban foglaltakra. Evvel szemben az a gondolatmenet, amelynek a második tanulmányban vagyunk tanúi, későbbi dolgozataiban mind nagyobb jelentőségűvé válik. Már maga ez is kétségtelen jele annak, hogy Kármán az előbbiben foglaltaknak nevelésméleti rendszere végleges felépítésének tervében nagyobb jelentőséget nem tulajdonított. Saját magát sem elégíthette ki a megoldásnak ez a formája, pedig — és ez az előbb mondottakkal kapcsolatban igen jelentős körülmény — ez az egyetlen tanulmány, amelyben fontosabb szerephez jutnak az eredeti, lélektani irányu etikai elemzés által nyert kategóriák. Az értekezés rövid tanulmányozása mindenkit meggyőzhet arról, hogy Kármánnak igaza volt, mikor később nem ebben a lehetőségben állapította meg nevelésméletének az etikai principiumokon fölépülő alapvetését.

Az erkölcsi alapelveket fejtegető értekezés utolsó bekezdésében kijelentette, hogy »az erkölcsi feladat ezen taglalása kettős irányban akar a nevelés körül tájékozást nyújtani.« Az akaratnak, ennek »a bonyodalmas lelki jelenség«-nek alkotó részeire való bontása elsősorban arra utal, hogy »hányfélet kénytelen végezni a nevelés munkája egymás mellett.« »Másodsorban a különböző utakon, melyeken eszerint összetett, de egységes célja felé törekedni kell, kijelöli mintegy az egyes átfogásokat, a közös megállapodási pontokat, ... amelyeket a nevelés haladtával egymásután elfoglalni kell.«⁶⁰)

A tanulmány második részében a kijelölt munkának csak első felét végzi el; az emberi cselekvés megállapított négy mozzanatára felépíti a pedagógus munkásságának egymás mellett haladó feladatait. Az érző lélek, érzékenységünk kifejlődését szolgálja az »Ápolás és Gyakorlás, vagy tágabb, nemesebb értelemben véve a *Gymnastika*«; »a cselekvő élet második tényezőjének, indító okoknak, a motívumoknak helyes irányítását veszi célba a nevelő munkájának második ága; a *Vezetés*, elmélete megfelelő görög néven a *Hodegetika*«; »az akaratra ... van irányítva a ... *Fegyelmezés*, ajánlatos görög szóval *Taktika*«; míg végre »a cselekvés utolsó tényezőjére irányított munkánk ... az *Oktatás*, elmélete a *Didaktika*.«⁶¹) Az egyes funkciók feladatainak részletezésénél mindenütt megemlíti ugyan egy-egy mondatban a schémában foglalt, fejlődő alakulást jelző osztályfogalmakat, de ebben az egyszerű felsorolásban nem láthatjuk az »egymásután« kérdésre való feleletet. A nevelési munka feladatainak tulajdonképpeni tartalmát ugyanis nem ezeknek a fogalmaknak nyomán fejt ki, hanem teljesen a már ismertetett felosztással megegyezően.

Maga a négyes felosztás sem új. Az ápolásnak az elvégzendő

nevelési feladatok tartalmát tekintve teljesen megfelel az, amivel a testi nevelés összefoglaló neve alatt találkoztunk. Amint ott, az »erkölcsös személyiség« fogalmából kiindul felsorolásban erkölcsi nevelés, vagy jellemképzés cím alá rendelt, az ugyanaz, amit itt a vezetésről és fegyelmezésről olvasunk. A különbség csak az, hogy míg ott és a *Jegyzetekben* is ez a két munkaterület egy főfogalomnak — a társadalomba való beleolvadást szolgáló erkölcsi nevelés feladatának — van alárendelve, itt e kettő ugyanugy tagolt részletfunkciókkal és ugyanolyan rendeltetéssel egymásmellé rendeltetett. Az itteni felsorolásban negyediknek szereplő oktatás pedig éppen a nevelő tájékoztatás tartalmi jegyeiben szegényebb annál, amit akár *Az oktatás feladatai*, akár pedig a *Jegyzetek* megfelelő helyén hallottunk. Az utóbbiak mindegyikében ennek az intellektusra ható nevelő munkának legbensőbb lényege a nemzeti tartalmu művelődéstörténeti tájékoztatás. Az egyikben »a történeti tudatosság«-ra nevelés a »tulajdonképpen nevelési teendő«,⁶²⁾ az oktatás legméltóbb feladata; a másikban pedig »sajátossága abból a tényből folyik, hogy az emberi nagy célok elérése nemzeti és társadalmi feladataink megoldása számot tart a nemzedékek hosszas sorának egyértelmű, következetes fáradozására.«⁶³⁾ Minderről itt a tisztán erkölcsi célkitűzésből folyó feladat-elemzésben szó sincs; az oktatás munkássága itt a hagyományos nevelőoktatás programjának megvalósításában merül ki. Hiányzik a részletfeladatoknak az az értékelő egymásutánja is, amelyet a *Jegyzetekben* látunk. Egyedül az erkölcsi nevelés funkcióit tartalmazó megjegyzésekben szerepel itt is a társadalomba való nevelés gondolata. Azonban sem a gymnastika egyénre vonatkoztatása, sem a történeti tájékoztatást nyújtó didaktika felsőbbbranguságának hangsúlyozása nincsen meg itt. Ebben az egyetlen tanulmányban tehát, amely közvetlen kapcsolatban van magával az erkölcsstani alapvetéssel, az eddigi elmélkedések irányába beleillő szempontokat nem kaptunk. Az a segítség, amit az etikai vizsgálódások a pedagógiának nyújtottak, minden jelentőség nélküli. A részletfeladatok megállapítása, azok munkakörét megjelölő tartalmának kifejtése a többi értekezésben, ahol a művelődéstörténeti alapvetésből indul ki, jobban megfelel a rendszer lényegének.

Ennek a feladat-elhatárolásnak az etikával való kapcsolatát későbbben különben is csak nagy nehézségek árán lehetett volna fenntartani. 1878-ban még lehetséges volt a gymnastika sajátos feladatainak megállapításánál kizárólag a szellemi élet testi feltételeinek ápolására (»ügyesség a járásban-kelésben, éles szem, finom fül, biztos kéz s minden hasonló képesség kifejtésére) gondolni, hiszen az előbbi esztendőben írt etikai értekezésében az »érzékenység«-nek fízziológiai felfogása domborodik ki jobban. Az *Ethikában* elfoglalt állásponttal kapcsolatban a helyzet sokkal komplikáltabb lett volna. Az érzékenységnek e műben foglalt szélesebb körre, a szellemi életnek majdnem teljes egé-

szét magában foglaló területére kiterjedő értelmezése mellett már nem lehetett volna fenntartani e nevelő munkának a testi funkciók ápolására korlátozott programját. Olyan feladatokat is kellett volna vállalnia, amelyeket minden pedagógus az oktatás körébe utal s így nehéz lett volna a speciálisan didaktikai feladatoknak az akarat analizisére támaszkodó elkülönítése. Ez a feladat-elemzés az ethikai elmélkedésnek csak evvel az első formájával kapcsolatban állja meg helyét. Hogy később Kármán maga sem tért vissza erre a felosztásra, annak oka a kifejtetteken kívül elsősorban az, hogy maga az egész kiindulás — az akarat lélektani elemzése — is mindjobban elvesztette jelentőségét. A schémában a függőleges tagoltság jelentéktelenné válása mellett mindjobban előtérbe nyomul a vízszintes sorok szerint való egymásután fontossága.

Nyilvánvaló azonban, hogy az erkölcsstani alapvetésnek a pedagógikát illetően nem az volt a rendeltetése, hogy a nevelési feladatok egymásutánjának szolgáljon alapul. Ez alapvetés első formájának megírása után egynéhány esztendővel, 1886-ban elkészült az ethikából kinőtt, *A történeti fejlődés útja* c. tanulmány. Ez az eddigieknél sokkal erősebb szíakat fon a neveléseméletnek alapjául szolgáló álláspont felé. Mindjárt az értekezés bevezető soraiban beleállítja a történetfilozófiai elmélkedést a két eddig látszólag külön utakon járó disciplina, a nevelésemélet és az ethika közé és új értelmet ad a kapcsolatnak.

A pedagógus érdeklődésével fog hozzá a történeti élet folyásában uralkodó törvényszerűség kereséséhez. »A pedagógiai elmélet embere« is kell, hogy »érdekkel« viseltessék »azon kísérletek iránt, melyek a művelődés haladásának fokozatait meghatározni igyekeznek.«⁶⁴) A pedagógusnak ez a kötelessége a Kármán által fogalmazott közösségi felfogásból fakad. »Ha van törvényszerűség azon eszmék alakulásában, melyek koronként a népek erkölcsi munkásságának irányt adnak s ha az egyén szellemi élete csupán annyiban bír nyomatékkal, amennyiben épp ama törvényszerű alakulások nyilvánulása: kétségtelen, hogy minden nevelőnek igaz teendője a mult idők eszmei tőkéjének teljes birtokában állítani oda növendékét a munka elé, melynek hűséges folytatása az idők teljében rá jutott; és hogy ily értelmű tevékenységnek mind útjaira mind eszközeire nézve csak ama törvényszerűség felismeréséből várhatni okulást.«⁶⁴) Aki növendékét a nemzet történeti életének, jövődjének tudatos munkásságá vá nevelni, annak épen a nemzeti közösség magasabb érdekeit szolgáló nevelési cél szempontjából van szüksége a művelődés történeti fejlődésének vizsgálatára. Mivel pedig az emberiség és ennek körében különösen a nemzetek fejlődő élete kifejezetten erkölcsi értékeket megvalósító szellemi mozgalmasság, ennek a történetelméleti konstrukciónak alapelveit csakis ethikai megfontolások szolgáltatathatják. Az erkölcsi ideák jelentősége pedagógiai szempontból tehát nem abban nyilvánul meg, hogy

az egyén fejlődését kísérik nyomon, hanem abban, hogy egyúttal a történeti élet megítélését is irányítják. Az etikai ideák hármasságát már abban a táblázatban is »a társadalmi fejlődés fokai«-val azonosítja, amelyben »vezető eszméi«-t »principiumok, kategóriák és ideák« formájában, schematikus összeállításban bocsátja »barátjai szives birálata alá.«⁶⁵) Ebben az értekezésben pedig egészen határozott történetfilozófiai jelentést kapnak az etikai vizsgálódások által nyert típusfogalmak: »egybefoglalva mindegyik — a cselekvést alkotó — tényezőnek egy-egy fokát... három fokozatát nyerjük az erkölcsi felfogásnak, három oly világnézetet, mely minden lelki fejlődésben, nemzeti életben vagy, mint hatása alatt az egyénben egymásnak alapjául szolgál, egymást követi. ...erkölcsi érzés, valamint eszmei felfogás tapasztalatai szerint három oly társadalmi típust lehet megkülönböztetni, melyek a népelet történeti menetében csak fokozatosan jelentkezhetnek egymásután... Rövid jellemzéssel e három típust az *atyafiságv* vagy *törzsi*, a *rendi* és a *nemzeti* szerkezetű társadalomnak szoktam mondani.«⁶⁶)

Innen kezdve azután etikai elmélkedése mindig ezeknek a típusoknak megállapításába torkollik. Mindenütt megállapítja, hogy az »ugyanazon fokon lévő eszmék egy bizonyos cselekvési módot, erkölcsi fokot adnak... Ahányféle erkölcsi típust megállapítunk, annyiféle fő típusa a társadalomnak«; s ezek »abban egyeznek meg, hogy mindnyájan a szervezett közösség típusai.«⁶⁷) A különbség csak az, hogy későbbi etikai munkáiban rendszeren négy típusról beszél, hozzátartozva az eddigiekhez még »a jövő társadalom típusa«-t is, »amely a tökéletesség ideálját adná meg« s amelyet másutt a »nemzeti társadalom« fokával szemben az »életközösség« fejlődésében az »emberiség« fokának, az emberiség erkölcsi felfogásának nevez.⁶⁸) Ehhez járul még az is, hogy ezeket a fokokat nemcsak az egyén és társadalom fejlődése mintegy függőleges, időben egymást felváltó egymásutánjának jelölésére tartja alkalmasaknak, hanem vízszintes, egymás melletti elhelyezkedésben »a teljesen kifejlett kultúrtársadalom egyes osztályainak jellemzésére is. Az egyes fokok a társadalmi csoportokban élő erkölcsiség megjelölésére is szolgálnak: 1. az alsó (paraszt, munkás); 2. a középső (többnyire ipáros, kereskedő); 3. a legfelső vezető társadalmi rétegek erkölcsi felfogásában« ismerhető fel.⁶⁹)

A történeti fejlődés egymásutánjába rendelt három típus részletes jellemzése Kármán történetfilozófiai írásaiban általában két alakban jelentkezik. Legtöbb idevágó tanulmányában⁷⁰) az egyes korszakoknak sajátos vonásait az etikával való kapcsolat épségben tartásával az ott talált schémába foglalt vezető-fogalmak nyomán fejt ki. Az atyafisági vagy törzsi társadalom életében pl. egyrészt a hatalmasság, viszonyosság, állhatatosság és okosság megnyilatkozását, másrészt pedig az egoisztikus hedonizmus és utilitárius autoritatizmus erkölcsi fokát látja. Így

jellemzi a többi fokot is. Mindegyik közösségi forma általános leírásánál a típus-fogalom elemzése a részletfogalmak megfelelő tartalmának kifejtéséből áll. Az elemzés azonban nem merül ki a közösség életében uralkodó viselkedési forma leírásában, hanem egyuttal mind konkrétebb tartalmat kap a korok fejlődő történeti-rendbe állított egymásutánja is.

Az első társadalmi típus a népmese, a hősmonda és anyagát tekintve a népeposzok világa; az ősi hagyomány, a múltból eredő kapcsolatok tiszteletben tartásán és a törzsfő elismerésén alapuló társadalmi forma. Példája az »ó görög népelet«, ennek rajza a homéroszi époszokban és spártai nép erkölcsi felfogása. Mig »az atyafisági, vérségi kötelékeken épülő társadalom az ókori, — a második fok — a rendi társadalom a középkori társadalmi forma.«⁷¹) Erre a fokra »rendszerint úgy jut el valamely nép, hogy mint hódító lép fel, más népek felett hatalomra jut és így szabályozni kell a meghódított néppel való viszonyát. Más esetben több különélő társadalom egyesül, egybeolvad, új szövetséget szerez és szabályoz.«⁷²) Ebben a társadalmi típusban az osztályok rendekké válnak, kifejlődik ezeknek hierarchiája és a tagozódással együtt a munkamegosztás. Vezető eszméje a rendi hűség és a törvények tisztelete; a jelen szolgálatában áll. »Főképpen egy megalkotandó jövőnek a reménysége fűzi egybe végre a történeti tudat, nemzeti tudatosság és a művelődés közössége által kapcsolt harmadik fokot, a jelen társadalmi formáját.

Már ezekből a tanulmányokból is kiderül annyi, hogy a történeti élet jellemzett fokaiban nem az egész emberiség fejlődésének korszakait látta. Az első típus nemcsak a görögség monda korszaka, hanem egyuttal minden nemzet életének heroikus szaka is. Példái lehetnek a hindu eposzok éppugy, mint a német Walthari dal. A második korszaknál a középkor mellett Róma történetének kezdeteit is megemlíti, a harmadiknak pedig nemcsak jelenünk társadalmi állapota, hanem a görögségnek Perikles nevével jelzett, Rómának pedig a császárságot előkészítő korszaka is megfelel.

További elmékedéseiben azután nem elégedett meg a fejlődési korok ilyen általános, a történeti életre való vonatkozását tekintve csak egyes utalásokra szorítkozó vizsgálódásokkal, hanem azt kutatta, hogy melyek a fejlődés korszakai az egyes nemzetek életén belül. Saját vallomása szerint foglalkozott a görögök történetében jelentkező fejlődési korok megállapításával, sőt sikerült elmélete helyességét a római társadalom fejlődésében is kimutatni. Ismert műveiben ezeknek a kísérleteknek nyomaival nem találkozunk.⁷³) Ilyen arányu értekezése csak egyetlen egy van, az 1908-ban megjelent *Egy kis történetphilosophia* című, amelynek célja »nyugateurópai művelődésünk történetében kijelölni a fejlődés időszakainak határpontjait.«⁷⁴) Mind ebben a tanulmányában, mind pedig az ennek tanulságait értékesítő *Jegyzetekben* már nyomát sem látjuk az etikai vizsgálódás lélek-

tani kategóriáival való összefüggésnek. Érdeklődése mindjobban az egyes korok sajátosságainak körülírására és a korok időhatárainak pontos megállapítására irányul. Az 1908-as értekezés tulajdonképpeni feladata az egységesnek látott nyugateurópai kultúrközösség életének elemző vizsgálata, egyúttal pedig evvel párhuzamosan a magyar nemzet fejlődési korszakainak kijelölése is. Lényegesen új ebben a dolgozatban annak részletes történeti elemzés által való kifejtése, hogy az erkölcsi típusok fejlődési fokozatainak egymásutánjában pontos számszerű rendet lehet kimutatni. Az iskolás értelemben vett középkori és újkori történelemnek kiemelkedőbb eseményeit beállítja azokba a keretekbe, amelyeket az etikai elemzés által nyert és az adatok megfelelő csoportosítása által az »átmeneti« korszakkal együtt hat, időtartam tekintetében teljesen egyenlő periódust állapít meg. Tanulmánya eredményeit a *Jegyzetekben* a következőképpen foglalja össze: »A fejlődés minden fokozata az európai fejlődésben mintegy 300 évig tartott és minden 300 év két 150 éves periódusra oszlik, az első 150 év a fejlődés, a következő 150 év az átalakulás korszaka. Minden 300 évben az erkölcsiségnek egy típusa tűnik fel a társadalmi fejlődésben olyaténképpen, hogy kifejlődik 150 év alatt, minden 150 évben egy kis fordulat áll be.« A magyarság fejlődéséről pedig ugyanott a következőket halljuk: »... az európai fejlődés egyes fokozatai később jutottak el hozzánk, még pedig körülbelül 150 évnyi különbséggel. A mi föllépésünk 900-ra tehető és mivel mi Szent Istvánnal a Koraling-monarchia alkotmányát fogadtuk el, mely 750-ben alakult ki, tehát a különbség 150 év.«⁷⁵) Az egyes koroknak a történeti életben jelentkező határai a következők: Nyugateurópára nézve, »nem tekintve az első fok előkészítő szakát, mely tudatos történetét megelőzte, öt külön időszaknak lehet megállapítani határpontját. Közülük az első (450—750) a törzsi, a harmadik (1050—1350) a rendi és az ötödik (1650—mai napig) a nemzeti felfogás uralmának és megfelelő társadalmi közösségek kialakulásának a kora; míg a közbeeső második (750—1050) és negyedik (1350—1650) átmeneti időszakok egyrészt a törzsi életrendből a rendi felé, másrészt a rendiből a nemzeti irányban.« Ehhez később hozzátesszi, »s ki tudja vajjon nem előfutárja-e a Napoleon uralmával majdnem egyidőben s ellenében fölébredt romantikus áramlat... egy újabb kor magasabb erkölcsiségének, amely a most folyó korszak határán (1950) foghat megindulni.«⁷⁶)

Ami ezek után nemzetünk fejlődését illeti, arra nézve megjegyzi, hogy »az egyes korszakok tartama teljesen megegyezőnek mutatkozik a nagyobb körü fejlődés szakainak tartamával, mert mindegyik szintén három századra terjed. A magyar nép, amidőn mai földjén letelepszik, hazát szerez és belép az európai kultúra körébe, minden hiteles adatunk szerint teljesen kifejlett törzsi életet él; tudatos fejlődésének folytonos története tehát az erkölcsi haladás második fokának első szakával indul meg, az átme-

nettel a törzsi szerkezetről a rendi életfelfogásra. « Ez az *első háromszáz év* 900—1200-ig tart; ezután következik a *második háromszáz év* (1200—1500): a rendiség kialakulása, majd »a *harmadik háromszáz év* (1500—1800): átalakulás a rendi életről a nemzeti életfelfogásra« és végre »a *XIX. század*. Ez időben folyik nemzeti életünk kialakulása...« A mi nemzetünk így tulajdonképpen csak az utolsó történeti kor első felében, az első 150 esztendőben, a nemzeti társadalom tipusának »fejlődő korában« van.⁷⁷⁾

Ennek a történetfilozófiai rendszernek alapos és részletekbe menő kritikai megvilágítása különálló elmélkedésre érdemes feladat volna. A szorosabb értelemben vett pedagógiai érdekű elemzésnek azonban meg kell elégednie a történeti korszakokról vallott felfogásának eme rövid áttekintő ismertetésével. Az, hogy a társadalmi típusok időbeli körülhatárolása ilyen tökéletesen szabályos pontossággal sikerült, mindenestre jellemző a tudományosságnak arra az irányára, amely itt is ugyanugy, mint másutt, a végső rendszerező elvek és osztály-fogalmak szabályosan felépített formájában tudott csak megnyugodni. Azonban sem ennek az évszámokkal körülhatárolt szabályos periodicitásnak, sem pedig az egész elméletnek a történeti életet magyarázó értékét most nem tehetjük vizsgálat tárgyává. Bennünket elsősorban az elmélkedésnek a pedagógiai tudománykörökkel való kapcsolata érdekel. És itt különösen két kérdés követel kissé részletesebb megvilágítást. Az egyik az individuális etikából vett fogalmak érvénye és értelme a közösségi típusok jellemzésénél és ezzel kapcsolatban az a valóságos viszony, amelyben ez a két disciplina egymással áll; a másik pedig az az összefüggés, amelyet a pedagógika sajátos felfogása teremtett a történetfilozófia és neveléselmélet között.

Kármán értelmezése szerint a történeti korok tartalmát ugyanazoknak a vezető fogalmaknak tartalma meríti ki, amelyeket az egyén erkölcsi fejlődésének vizsgálatánál megállapított. Ha elismerjük is azt, hogy ezek a kifejezések a maguk fogalmi tartalma által az egyes korok életében megnyilvánuló általános viselkedési formák jellemzésére kielégítőek, itt is az a benyomásunk, hogy azoknak az alapul vett lélektani kategóriákra való vonatkoztatása teljesen figyelmen kívül marad. Hogy csak néhány példával világítsuk meg állításunkat, nem lehet az első típusban az »*érzékenység*« hatalmasságáról beszélni, akkor, amikor az Kármán saját szavai szerint is »tevékenységben« és élvezetben⁷⁸⁾ tehát tetteiben nyilvánkozik meg s egyúttal az illető közösség által elismert és méltányolt cselekvési formát is jelöl: a vezérek és istenek tulajdonságát. A 2. és 3. fokban ugyanazok az oszlopnak tagjai a sokoldalúság s utána az összehangzás a nép szellemi életében jelentkező munkamegosztás kialakulásának, illetőleg az érdeklődés harmonikussá válásának jelzésére szolgálnak; a 3. fokban pedig, az utóbbival teljesen egyirányu

tendenciát, »az életviszonyok számtalan ellentétének kiegyenlítésé«-t az »érzelmelek« oszlopában szereplő jogosság fogalma jelképezi. A viszonosság individuális ethikai fogalmazásában még minden félreértés elkerülése végett szükségesnek tartja annak hangsúlyozását, hogy »mi ezt az életet csupán a motívumokra, az indítékokra értjük, nem az akaratra és a cselekvésre... Az akarat és cselekvés későbbi komplikációk folyománya.«⁽⁷⁹⁾ Itt pedig határozottan a tette vonatkoztatja ugyanezt a fogalmat. Zavarja az ethikai fogamok egyirányú lértelmezését az is, hogy a *Dialektik*ban természetesen az ott talált terminusokkal jellemzi ugyanezeket a mozzanatokat. Ott pl. a hatalmasság megnyilvánulásai részben az egoizmus, részben a hédonizmus, részben pedig az autoritativizmus kategóriái alá tartoznak; a viszonosság az egoizmus egyes formáiban, az okosság pedig talán az utilitarizmusban jelentkezik, míg az állhatatosságot jellemző fogalom teljesen hiányzik.

Ugyanilyen eltolódásokat és pontatlanságot előidéző határozatlanságot látunk mindenütt, hogyha érthető igyekezettel ragaszkodunk a kapcsolat alapját alkotó fogalmak eredeti jelentéséhez. A kiindulás egységét biztosító alapfogalmak itt a társadalom fejlődő alakulatainak rajzában, már nem tarthatják meg eredeti jellegüket, az egyes lelki megnyilvánulásokra való vonatkozásukat. Éppen azért, hogy alkalmassá kell őket tenni a megfelelő társas közösségben élő viselkedési forma jellemzésére, az ethikai alapvetésben nyerttől idegen tartalmat kapnak. Még rugalmasabbak, még többértelműek lesznek, mint amilyeneknek eddig láttuk őket és így nagyon könnyen az a meggyőződés támadhat bennünk, hogy ezek az összekötő szerepre szánt fogalmak éppen ebben a tekintetben veszítik el jogosultságukat.

Ami a másik kérdést, a történeti vizsgálódásoknak a nevelélmélettel való kapcsolatát illeti, annak a rendelkezésünkre álló rendszer-töredékekben kézzelfogható nyoma alig van. Maguk a viszonyra utaló megjegyzések is csak annyit árulnak el, hogy ezek a tanulmányai is pedagógiai érdeklődésből fakadtak és pedagógiai célokat szolgálnak. Egyetlenegy helyen, a *Jegyzetek*ben olvad bele a történeti korok elemzése egy pedagógiai értékű fejtegetésbe. Ez a posthumus cikk utolsó három neveléstani előadását foglalja magában és a »vezetés« elméletébe való bevezetéssel szakad meg. Mivel a »vezetés célja, hogy meghonosítsa a növendéket a társadalomba, hogy társadalmi együttélésre nevelje«, szükségét látja a társas élet vizsgálatának. »A mai társadalom — azonban — fejlődés eredménye, ezt a fejlődést kell megérteni és ehhez a fejlődéshez kell alkalmazni a pedagógiai eljárást.«⁽⁸⁰⁾ A fejlődés rajza természetesen itt sem lehet más, mint a három egymást felváltó társadalmi típus elemzése. Bele is kezdett az első kor jellemzésébe, halála azonban az előadások folytatásában megakadályozta. Így azután nem láthatjuk, hogy a továbbiakban mi következett volna a történeti fejtegetések után.

Nem tudjuk megállapítani, hogy hogyan képzelte el Kármán ezeknek a vizsgálódásoknak tisztán pedagógiai rendeltetésű előadássorozattal való benső kapcsolatát. Pedig ez annál érdekesebb volna, mert itt kifejezetten az erkölcsi nevelés elméletéről van szó. Arról a szintén előkészítő jellegű nevelési funkcióról, amelynél mindenütt kizárólagosan a jelen társadalom irányában való tájékoztatást emeli ki, szemben a történeti kapcsolat érdekében munkálkodó oktatással. Tekintettel azonban arra, hogy többi munkájának egyikében sem utal sehol a szorosabb értelemben vett erkölcsi nevelésnek összefüggésére, a nevelési munka művelődéstörténeti kötelességeivel, nincs semmi értelme annak, hogy találgatásokba bocsátkozzunk.

Mind vázolt elméleti álláspontja, mind pedig a nevelés egyes funkcióiról vallott felfogása evvel szemben arra figyelmeztetnek, hogy a történeti élet szabályszerűségét kutató érdeklődése pedagógikájával az oktatás elméletén, a didaktikán keresztül jut kapcsolatba. A történeti élet fejlődésének tanulmányozását legtöbbször a pedagógika gyakorlati részére való hivatkozással vezeti be. Eredményeinek igazolásául didaktikai tapasztalataira s az ezekkel összefüggő értekezéseire hivatkozik, mikor kijelenti, hogy a három fejlődési kornak megkülönböztetése hosszas tapasztalatai alatt »legalább az iskolai anyag keretében« sohasem hagyta cserben.⁸¹⁾

6.

A *Dolgozatokban* összegyűjtött és szorosabb értelemben vett pedagógiai értekezések terjedelemben de egyúttal fontosságban is legjelentékenyebb részét didaktikai tanulmányai teszik. A nevelési munka funkciói közül reánk maradt írásaiban az erkölcsi nevelés elméletének csak általános jellemzésével találkozunk. Egyetlen műve, amelyet ennek a fejezetnek szentelt, töredék maradt. Annál részletesebben foglalkozik azokkal a kérdésekkel, amelyek az oktatás elméletére vonatkoznak. Ezek közül legismertebb s még a mai tanítási gyakorlatra is legnagyobb hatása a szinte klasszikussá vált Theoretikum: *Adalékok az oktatás elméletéhez*, valamint a hivatalos tantervi munkálatokat tárgyaló és az 1880-as és 1887-es utasításokat magában foglaló *Adatok középjoku oktatásunk szervezéséhez*. Ezekhez csatlakozik a legnagyobb részében német nyelven megírt *Dolgozat a Fenséges Királyi Ház egy tagjának nevelése és oktatása tárgyában*⁸²⁾ és végre a már a bevezetésben említett egyetemi jegyzet, a *Gymnasiun paedagógia*.

Az a látszólagos egyoldalúság, hogy a neveléselméleten belül a súlypont az oktatás kérdéseinek fejtegetéseire esik, természetesen összefüggésben van Kármán gyakorlati működésével. Egész élete a magyar közművelődés intézményeinek, különösen pedig a középjoku oktatásnak szervezésében telt el. Nem csoda

tehát, hogy két kötetes munkájában didaktikai problémák tárgyalása foglalja el a legnagyobb helyet. Érthető azonban egyúttal az is, hogy a rendszeres elgondolás egységét kutató vizsgálódás csakis ezekben a tanulmányokban keresheti az elméleti tájékozódás nyújtotta elvek érvényesítését. Hogy azonban ez nemcsak a rendszer teljes kiépítésének hiányából fakadó kényszerhelyzet, hogy tehát a nevelés célmeghatározásából folyó követelmények ebben a rendszertani elgondolásban, a szerző legbensőbb intenciói szerint is az oktatás munkája által valósítandók meg, azt a közölt utalásokon kívül az eddigiekben kifejezésre jutó elméleti álláspont is bizonyítja.

A nemzeti közösség fejlődésében megnyilatkozó művelődési munkásságról vallott történeti felfogása csak megerősíti benne a Herbart-féle örökség gyanánt látott intellektualizmust, s a nevelési funkciók hierarchiájában az oktatást állítja a legmagasabb helyre. A személyes erkölcsösség teljességét csakis az oktatás, ez a »tulajdonképpen nevelési feladat« valósíthatja meg; a nemzeti művelődés szellemi, de egyben erkölcsi jellegű munkásságának tudatos részesévé csakis az értelmi nevelés által avathatjuk növendékünket. Végső eredményben tehát minden, a nemzeti közösség irányában munkálkodó nevelői hatás, didaktikai feladat.

Ennek a meggyőződésnek kétségtelen jeleit látjuk minden didaktikai vonatkozásu munkájában. Sehol semmi nyoma annak, hogy az eredeti célfogalmat a speciális feladat szempontjából korlátozná. Mindenütt; az oktatás céljának meghatározásában éppugy, mint a tanítási anyag kiszemelésénél, szeme előtt a nevelési cél teljessége lebeg. Mikor az oktatás feladatait kijelöli, megjegyzi, hogy ennek a »legszélesebb körü« nevelési funkciónak« sajátossága abból a tényből folyik, hogy az emberi nagy célok elérése, nemzeti és társadalmi feladataink megoldása számot tart a nemzedékek hosszú sorának egyértelmű és következetes fáradozására. Az emberiség élete történeti jellegű; értelmi haladásának és erkölcsi gyarapodásának alapja: a kegyelet minden iránt, ami nemest és becses az ősök buzgósa fejlődéseni kezdett s föltétele: a gondosság, mellyel minden emberöltőben az egyesek örökségüket ápolják, hogy továbbfejlesztve átadhassák utódaiknak.⁽⁸³⁾ A gyakorló iskola felavató ünnepélye alkalmából mondott beszédében az iskola munkásságáért való erkölcsi felelősség tudatában számol be egynéhány szóval az ott meghonosodott tanítási gyakorlat alapelveiről. Hitvallást tesz az iskolában uralkodó nemzeti szellemről. Az a követelmény, hogy »a tudás növendékünk lelkében eleven erő legyen ... értelmes belátása nemes erkölcsi ösztönzésül szolgáljon«, szerinte csak úgy valósítható meg; »ha azon a tudaton épül, hogy ősei munkáját hiven folytatni kell. Ily meggyőződés lelkesíti paedagógiai munkásságunkat a tanítás anyagának kiszemelésében, módszerek megállapításában.«⁽⁸⁴⁾ Ennek megfelelően az 1895/96. *Theoretikum* »a tananyag kiszemelésének általános szempont«-jait a követke-

zókben írja körül: »Célunk 1. hogy a gyermekkel megértessük a nemzeti művelődés tárgyi részét, tartalmát, de úgy, hogy 2. képes legyen aztán a műveltség továbbfejlesztésében résztvenni.«⁽⁸⁵⁾ Az 1881-ben kiadott *Gymn. paed.*-ben pedig ugyanígy magyarázza a »humanitás« fogalmát. Itt is »az erkölcsi nagy világrend munkásságára szánt folyamatot« lát az emberi életben. »Ezen világrend számára kell nevelni az ifjúságot, képesíteni őt arra, hogy megértse az emberiség munkásságát, ez a feladatunk s e szempontból kell a tanítás anyagát kiszemelni... A Gymnasiumnak tehát az emberi munkásság eddigi eredményeit kell megismertetnie az ifjúsággal, oly végből, hogy képes legyen szolgálatába állani...« Azt persze itt sem felejtí el hozzátenni, hogy »az emberiség munkásságát egyes nemzetek végzik; igazi gondolkodási, érzelmi egység csakis egyes nemzetekben él.«⁽⁸⁷⁾

A nevelés szociális célfogalmából mint uralkodó középponti gondolatból kiinduló egységes pedagógiai elgondolás kétségtelen jelei ezek. Kármán tantervelméleti és oktatástani értekezéseinek éppen az — a nevelői köztudatban is elevenen élő — legnagyobb hatású és alapmeggyőződéseiben maradandó becsü vonása, hogy a középfoku oktatás anyagát a nemzeti célú tájékoztatás szolgálatába állította s ezáltal biztosította annak benső egységét. Ami a nemzeti irányu szociális pedagógiai elmélet szándékaiban élt, az itt megtalálta a maga gyakorlati megvalósításának formáit. Bennünket azonban, akik a többirányba ágazó tudományos vizsgálódások benső egysége iránt érdeklődünk, ezekkel a tantervelméleti és didaktikai értekezésekkel kapcsolatban elsősorban az érdekel, hogy vajjon a pedagógus céljaira rendelt kutatások minden jelentősnek látott mozzanata belekapcsolódik-e a rendszer egységes felépítésébe. Nem elégedhetünk meg annak elismerésével, hogy gyakorlati alkotásait irányító alapelveinek kifejtésében mindig szem előtt tartotta a nemzeti közösség érdekében munkás erkölcsi tájékozódás elvi követelményét. Nekünk azt is vizsgálat tárgyává kell tennünk, hogy vajjon a pedagógiai munka felvilágosításának szolgálatába rendelt határozott irányu etikai rendszere s az ezen épült történetfilozófiája adtak-e ennek a neveléstani gondolkodásnak a gyakorlatot irányító szempontokat.

Mind a két disciplina a neveléselmélet tudományosabb alapvetése érdekében a fejlődés vonalát kereste, annak egyes állomásait igyekezett megállapítani. Az egyén és vele kapcsolatban a nemzeti közösség erkölcsi életében párhuzamosan ható szabályszerűségeket talált, szabályos fokozatokat követező egymásután fedett fel, mintegy ama tételének elméleti igazolásául, hogy »nemzetének élete adja az egyéni élet nyitóját... Minden egyén a közszellem, a nép életét éli, nagyobb vagy kisebb mértékben, amennyire ugyanis szellemi munkássága folytán részesevé válik...«⁽⁸⁸⁾ Amikor tehát e szükségszerű kapcsolatnak tudatossá tétele érdekében az egyén erkölcsi művoltára ható oktató

munkánk alapelveit megállapítja, méltán elvárhatjuk tőle, hogy tekintetbe vegye azt az erkölcsstani fejtegetés nyújtotta »sorát amaz irányadó szempontoknak, melyeket — saját szavai szerint — az emberi élet fejlődésének megfelelően a nevelés haladtával egymásután elfoglalnunk kell.«⁸⁹) Azt kell remélnünk, hogy a növendék lelki életének erkölcsi tekintetben való fejlődését saját tudományos vizsgálódási által megállapított fokozataiban látja haladónak s jogosan elvárhatjuk azt is, hogy a közösség életének fejlődését a nemzeti társadalom művelődési fokozatainak egymásutánjában ismerteti meg növendékével.

Az a gondolkodó, aki etikai és történetfilozófiai vizsgálódásainak értelmét az egyén és közösség fejlődése párhuzamosságának megállapításában látta, arra kötelezte magát, hogy itt az oktatás anyagának elrendezésében legalább is az ott talált *kereteknek* nyomán fog haladni. Ez volna ugyanis a közösségi alapvetésnek megfelelő egyetlen lehetőség arra, hogy etikája mint segédtudomány, szervesen bekapcsolódjék a rendszer egészébe.

A nevelés célja a növendék olyan irányú befolyásolása, hogy a nevelő munka eredményeképpen az egyén tudatos munkássává legyen azoknak a szellemi és erkölcsi értékek megvalósító, jövőt szolgáló törekvéseknek, amelyeknek irányát a nemzeti közösség addigi fejlődése jelölte ki. Az etikai kutatásoknak a nevelésemélet egészével való összefüggését ezekután csak a következő módon tudjuk elképzelni. Az erkölcsstani kutatások eredménye az individuumra vonatkozólag egy, az etikus cél irányában haladó, lényegében *megkövetelt* fejlődés leírása. Ennek a kívánatos egymásutának egyes állomásai a közösség történeti életében megnyilvánuló *tényleges* művelődés útjának szakaszait jelölték; még pedig úgy, hogy az egyes szakaszokat jellemző viselkedési formák egyaránt érvényeseknek találtattak mind az egyénre, mind pedig a nemzeti közösségre. A nevelés elé kitűzött cél teljességét az oktatás munkásságának kötelessége megvalósítani. Feladata tehát annak biztosítása, hogy a növendék lelkének alakulásában a történeti élet utjai által jelölt ideál megvalósíttassék. Az oktatás anyagának elrendezésében ennél fogva figyelemmel kell lenni arra, hogy a közösség történeti életét szemlélítő művelő anyag az egyénre való hatásában ezt a párhuzamosságot teljessé, a történeti élet jelölte fejlődést az egyénben is valósággá tegye.

Az itt kifejtett alap gondolat Kármán tanterveméleti és oktatástani irataiban is kifejezésre jut. Nem egy helyen olvassuk, hogy az oktatás segítségével »őseink szellemi életét mindenkinek át kell élnie.« »A fejlődésszerű menet szemmel tartása abból az erkölcsi kötelességből kifolyólag kívánatos, hogy a növendéket a szellemi kultúra munkássává kell nevelnünk. Tudatossá kell benne fejlesztenünk, hogy a nemzet eddigi munkáját a maga irányában és céljai felé folytatni kell. Azért köteles az oktatás az

ismeretet fejlődésszerű menetben nyújtani.«⁹⁰⁾ A hangsúly azonban mindig az erkölcsi célon van; saját felfogásának elméleti háttérével, Herbart körében kialakult ama teoriával szemben, »hogy a gyermekkel meg kell tétetni az emberiség fejlődésének útját«, ebben az összefüggésben már aggodalmi vannak.

A történelmi fejlődés útjai c. értekezésében még tartózkodó. »Nem pusztán analogizálás — halljuk ott — ha akként, amint az újabb biológia az egyed embriónális fejlődésében typusa alakulásának fokozatait véli fölismerni, mi az egyének lelki életét nemzete szellemi történetének nyomán készítenők haladni; tényleges szükség követelménye inkább, hogy az egyén minél hivebb mása legyen nemzetének.«⁹¹⁾ Didaktikai munkáiban azonban határozottan szembefordul evvel az elmélettel. »A cél az, — így határozza meg a *Theoreticum*-ban az oktatás feladatát — hogy a gyermek gondolataiban, ismereteinek szerzésében, érzületének alakulásában valóban fejlődésszerű utat kövessen és a fejlődés legfelsőbbi pontjain értse és érezze, hogy a fejlődés nincs befejezve, hanem korunknak és neki magának is van még benne feladata.«⁹²⁾ Azonban mindenütt hozzáteszi, hogy ő lényegében más szempontból indul ki, »mint ama divatos elv, melynek értelmében minden ember természetes fejlődésében átélné az emberiség fejlődését. ... Más indokok vezetnek bennünket. Nem kutatva ama törvényszerű fejlődés tényleges vagy hypothetikus voltát, mely végső elemzésben legfőkébb a folyamat formális azonosságáról állhat, nem pedig a processus által létesítendő tartalmi rokonságról — minthogy ez esetben semmi különös nevelésről gondoskodni sem kellene, mert a természet maga nevelné az embert — ránk nézve legalább is magának a tanítás anyagának sajátosságára kívánja a történelmi ut követését.« Amikor tehát a »gyermek szellemiségének fejlesztésében a történet útját« követjük, »...nem a természet utmutatását tartjuk szem előtt, hanem kötelességünknek hódolunk teljesítésében.«⁹³⁾ Annak a Ziller alkalmazta elvnek, »hogy a gyermekkel meg kell tétetni az emberiség fejlődésének útját, ... kétségtelenül meg volna... a maga jogosultsága, ha ki tudnók mutatni az emberiség fejlődésének törvényességét és bizonyítani, hogy az egyén szellemi életének törvényessége megegyezik azzal. De ezt, különösen az utóbbit bajos bizonyítani.«⁹⁴⁾ Ha ezek után mégis azt olvassuk, hogy van »azon elv alkalmazásának megfelelő helyes módja«, akkor a didaktikában elsősorban és csakis a művelő anyag egymásutánjában kifejezésre jutó fejlődésszerű menet szemmel tartására szabad gondolnunk. Csakis erre vonatkozhatnak a theoretikus párhuzamosságnak az oktatás praktikus, inkább ethikai céljaival való ismételt felhangzó szembeállításai; s csakis ez utóbbiak követelik, »hogy miután a kultúrának történelmi fejlődése van, a gyermek is mintegy átélje a fejlődés fokait nevelése folyamában.«⁹⁴⁾

Jellemző itteni felfogására éppen az, hogy az a gondolkodó,

aki a lélektani analízist hívta segítségül akkor, amikor az »erkölcsi életnek, mint lelki jelenségnek tényezőit« kutatta és az egyén erkölcsi viselkedésének egymást felváltó fokozataira építette fel a közösség történeti fejlődésének vizsgálatát, most elutasítja magától ennek a szempontnak érvényesítését. Tantervjavaslatának egyik bírálójával szemben, aki — úgy látszik — arra figyelmeztette, »hogy egészen másról és másként kell szólni a 10—11 éves gyermekhez, mint a 17—18 éves ifjuhoz«, kifejti, hogy korának lélektana nem ad biztos utmutatást a lélek fejlődési fokaira vonatkozólag, s így nem lehet a tananyagot a növendék »értelmi erejéhez, ébredő hajlamaihoz« mérni. »Mindaddig, míg ily eljárás lehetővé válik, csak a paedagógiai tapasztalat lehet irányadó az oktatás eljárásában, a kezelés módjára nézve, ami pedig a tananyag beosztását illeti, nem ismerhetünk illetékesebb utmutatást, mint magának annak természetét.« Megállapítja, hogy »minden gondolatunk, érzelmeink, ideáljaink történeti hagyományon alapulnak: minden műveltség történeti jellegű;« s így szerinte »a tananyag természete utal arra, hogy egymásutánjának meghatározásában a történeti fejlődés menetét tartsuk szem előtt.« A gondolatmenet folytatása azonban csak az »anyag megérthetősége« érdekében emel kifogást ama régi szokás ellen, mely szerint »mindenben a tudományos rendszer formalizmusa volt a döntő a beosztásra nézve.« Helytelennek tartja, hogy a »historiában pusztán a chronológia fonalán ismertették a népek zajló életét, hogy »a természettudományokban az elemek synthézisét követték. Aki elsősorban a tárgyi anyag természetét veszi tekintetbe, az a történetben az erkölcsi és állami élet egyszerűbb viszonyaiból fog kiindulni s úgy magasabb osztályokba áttérni... a bonyodalmasabb intézmények megmagyarázására; a természetiekben az erők felhasználásában tett első kísérleteknek megvilágosításából a föld és világegyetem nagy, állandó törvényszerűségének megértetésére.«⁹⁵⁾ Az egyszerű élet »értékes és érdekes« rajzát, a népelet kezdőfokán uralkodó »egyszerű életviszonyok« tárgyalását kívánja az alsó fokon, »minthogy ezeknek viszonyai és a nekik megfelelő lelki élet egyszerűbbek és így könnyebben érthetők« s »mert bennök nyer a gyermeki értelem eszközöket a fejlettebb alakulások taglalására és felfogására.«⁹⁶⁾

Ugyanilyen aggodalmak vannak a növendék fejlődési fokainak megállapításával szemben akkor is, amikor nem annyira a gyermek tisztán értelmi fejlődéséről, hanem erkölcsi életének alakulásáról van szó. Zillernék a nyolc elemi osztály számára összeállított tantervét, amely erkölcsi fokokban következő egymásutánon alapszik, azért tartja mesterkéltnek, mert szerinte azon »nagyon meglátszik, hogy az anyagot... már előbb kiszemelte általános elvi szempontok nélkül... de az ethikai momentumokat csak utólag állította össze az anyag elméleti igazolására. Azonban — teszi hozzá — az erkölcstudomány mai állása mellett, ezt nem igen lehet szemére vetni. Nagyon távol állunk

attól, hogy az erkölcsi eszmék fejlődését oly pontossággal áttekinthetnők, mint kellene, hogy a történeti és irodalmi anyagot megfelelő fokozatossággal kiszemelhessük.⁹⁷⁾

Mindebből az következik, hogy az erkölcsi jellegű oktatás munkájának megbeszélésénél, a művelő anyag kiszemelésénél egyedül csak az anyagnyújtás egymásutánjában lehet történeti fejlődésről szó; a gyermek lélek alakulásának tekintetbevételéül csak egynehány általános tapasztalati igazság érvényesítésére fog szorítkozni. Kármán, az iskolai munka szervezője körültekintőbb, józanabb, szkeptikusabb, mint az elméletirő. Nem bizik a korában még valójában kezdeteit élő genetikai pszichológiai vizsgálatokban, de bizalmatlan éppen avval az erkölcsi élet fejlődését kutató elvi meggyőződéssel szemben is, amely saját etikai rendszerének is alapjául szolgált.

Ahol a növendék szellemi alakulásának kérdését érinti, ott sehol sem alkalmazkodik azoknak a belátásoknak tanulságaihoz, amelyeket erkölcsstani vizsgálódásainak körében szerzett. Egy helyen Comeniusra való hivatkozással megállapítja ugyan a nevelési idő periódusait, de ez az ugyancsak négyes felosztás; semmiféle kapcsolatban nincsen a cselekvés fogalmának alkotó jegyeiben megnyilatkozó erkölcsi irányu haladás fokozatainak még csak kereteivel sem, másrészt pedig didaktikai szempontból sem kap jelentősebb szerepet. A nevelés történetében különben is hagyományos négyser hat évre tagolt korrelhatárolás csak arra szolgál, hogy a tulajdonképpeni nevelés számára tekintetbe vehető korokat (6—12, 13—18) kijelölje. Megállapítja ugyan, hogy a második korszak (6—12) a közösségi életbe, a nép életébe való beleélés korszaka, a népköltészet, mese, állatmese, heroikus elbeszélés és legenda idősza. Azonban a következő periódus feladatainak jellemzésénél csak tisztán az erkölcsi tájékoztatás szempontjait emeli ki. Csökkenti egyébként ennek a korbeosztásnak jelentőségét különösen az a körülmény, hogy a közvetlenül utána következő tantervi elmélkedéseknek egészen más, az iskolák fokozati tagozódásának megfelelőbb korbeosztást alkalmaz: a négy elemi osztály után következő nyolc esztendőttel ugyanis három korszakra (10—12, 13—15, 17—18) osztja. Ezen a négyes korbeosztáson belül — amely, mint látjuk az elméleti studiumoktól teljesen független — a történeti jellegű anyag fejlődésszerű menete által tájékoztató tanítási eljárás csak a két korra (a középiskola első hat évére) nézve kötelező. A tulajdonképpeni középfokú oktatást megelőző előkészítést maga sem tartja történeti jellegűnek; a középiskola utolsó két esztendejét pedig összefoglaló tájékoztatásnak, az eredmények szisztematikus rendezésének szenteli.⁹⁸⁾

Az elemi fok szempontjából elsősorban mindenütt avval a kérdéssel foglalkozik, hogy »mi legyen az első tanítás anyaga, mielőtt a tulajdonképpeni történeti alapon nyugvó tanítás megkezdődik.«⁹⁹⁾ Ennek a tájékoztatásnak kétféle alakját látja. A

*Theoreticum*ban és nyomtatásban megjelent oktatástani műveinek legnagyobb részében az elemi népiskola tanítására építi fel a középfoku oktatás anyagát; a *Gymn. paed.*-ben azonban evvel szemben egy külön, a népiskolától független előkészítő tanfolyam felállítását követeli.¹⁰⁰) Mindenekelőtt az előkészítő családi nevelés kötelességévé teszi a *történet előtti időkből* való, szerinte u. n. »praehistorikus« ismeretek nyújtását. Ilyen »nem tudatos, nem szándékos... uton keletkezett a nyelv, a család, sőt maga a nép is, mint egy őstől származott, egy törzsi öntudattal bíró nép;« ilyenek a népszokások, a néphits »mindaz, amit az első segédeszközökre, szerszámok készítemi módjára... az állat és növényvilág kiszemelésére stb. vonatkozik;« s ilyen az irni-olvasni tudás is, »Van tehát a valóságos történeti hagyományon alapuló tanulás és azon kor között, amelyet praehistorikusnak nevezünk, egy átmeneti korszak; a gyermek nevelésében ezen átmenetet létesíteni van hivatva az *előkészítő tanfolyam*«, amelynek célja az, hogy kiegészítse a családi élet tapasztalatait, »*hogy egy teljes, nemes, tökéletes család képe legyen minden gyermekben.*«¹⁰¹) Két éves tanfolyamnak szánáa ezt, szemben a Ziller-féle szemináriumban és az eisenachi tanítóképzőben (Rein) berendezett három éves előkészítő kurzussal.

Itt tehát teljesen Herbart nyomdokain halad; az elemi, előkészítő tanítás célja a környezetben tapasztalt ismereti és érzelmi anyagnak kiegészítése és rendezése. A tanítási anyagot illetőleg nagyjából Ziller és Rein utmutatásait követi, csak a középső fokra kijelölt Robjnson ellen vannak súlyos tárgyi kifogásai. Szerinte az előkészítő tanfolyam első évében a népmese, másodikban pedig a patriarchák kora volna a középponti tanítási anyag. Az erkölcsi tartalmu népmesék célja az, hogy a gyermek »eddig szerzett tapasztalatait megismerjük s a mesében rejlő erkölcsi felfogással egyrészt kiegészítsük, másrészt javítsuk.« A második osztály célja azonban magasabb. »Itt a családi életnek, némileg családi alapon álló társadalomnak egy oly képét adjuk, amelynek ideális volta hatott az összes művelt emberiségre, leginkább pedig a most létező emberi civilizációra, legalább a keresztény népeknél.«¹⁰²) Lényegében ugyanezt követeli a *Theoreticum*ban a népiskolától: »A népiskolának kellene első osztályában egyszerűen naiv meséket, főleg állatmeséket ismertetni, a másodikban bonyolultabb meséket, inkább az emberi élet köréből és a harmadikban ajánlatos a családi élet erkölcsi világának ismertetése, a patriarchák története. Innen kellene a gymnásiumnak átvennie a gyermeket s a nemzeti művelődés fonalán végigvezetni.«¹⁰³)

A tulajdonképpeni nemzeti irányu történeti tájékoztatás tehát csak a középfoku tanítással kezdődik meg. Eszközei első sorban a történettanítás és ezzel kapcsolatban az irodalmi oktatás. E kettőnek megbeszélése foglalja el minden didaktikai tanulmányában az első helyet. A történelmet azért illeti meg az elsőség,

mert »az iskolai tanításnak főcélja, hogy a társadalmi élet erkölcsiségével ismertessen meg. E feladat legközelebb áll a nevelés feladatához.«¹⁰⁴) Közvetlenül melléje kerül az irodalom tanítása, amelynek az iskolában »bizonyos prioritás jut... a történeti tanítással szemben.« A kettő azonban szorosan összefügg egymással; »az irodalmi tanítás — ugyanis — magát a lelki processust fejtegeti, a történeti tanítás pedig annak maradandó következményeivel foglalkozik. Amaz szemléltető pszichológiai, emez pedig szemléltető etikai cursus.«¹⁰⁵)

Magának a történeti tájékoztatásra szánt 6 esztendőnek tagolásánál a *Theoreticum*-ban nem elméleti meggondolásra épít. Az első három esztendőt előkészítésnek szánja, de hozzáteszi, hogy »voltaképpen ez valósítja meg az igazi paedagógiai feladatot: átvezetni a gyermeket úgy, amint kell, a népelet egyes korszakain. A következő három év történettanítása tantervünkben már kompromisszumot mutat a régebben divatos eljárással.«¹⁰⁶) A *Denkschrift* megfelelő helyén a tanítás egész munkájára vonatkozólag kiemeli, hogy az első három esztendő az előkészítés folytatásaképpen inkább az emberi és természeti élet egyes tényeinek világos szemléltetését célozza, míg az ezt követő három osztály a nyújtott ismeretekben jelentkező valóság osztályozó és rendszerező kapcsolatainak megismertetésére törekszik.¹⁰⁷) Egyes vonatkozásaiban erre a kettéválasztásra emlékeztet az, amit a *Gymn. paed.*-ban a történeti anyag csoportosításáról olvassunk. Itt is megállapítja, hogy a gyermek a kezdő fokon inkább az egyes emberek iránt érdeklődik. Ennélfogva olyan történetet adjunk neki, »amelyben az egyes valóban az egésznek képviselője, ahol az egyes azt teszi, amit az igazi nép akar. Ilyen viszonyok azonban általában a történeti élet kezdetén mutatkoznak, midőn még a nép nincs társadalmi osztályok szerint felosztva, midőn a nemzeti élet egységes és az egyén erkölcsi tekintetben valóban az egész nép képviselője... Kezdőfokon tehát tanítsuk a társadalmi élet kezdeteit.«¹⁰⁸)

A második fok történelmi anyagának megállapításánál már a növendék fejlődő képességeire való utalás nélkül csak az itt szereplő történeti korszak jellemző vonásait írja körül. Itt a nemzeti életnek fejlettebb korával kell foglalkozni, avval a korszakkal, amelyben »egyesek, pártok, felekezetek, egész társadalmi osztályok küzdenek egymással s mindegyik más-más módon kívánja megoldani a nemzeti élet nagy feladatait.« Ez a két kor az, amellyel a középiskolai oktatás folyamán foglalkozni kell. A harmadik korszak tárgyalása azé, amelyben »pártok fölött állva, tudományos eszközökkel iparkodunk megoldani az élet egyes kérdéseit, azon korszak, amelyben élünk« már nem a középiskola feladata.¹⁰⁹)

A nevelés nemzeti irányáról vallott felfogásához hiven tantervelméletének egyik legfontosabb alapelve a nemzeti történet anyagának középponti szerepe és ezzel kapcsolatban a történeti

és irodalmi tanítás állandó párhuzamossága. Mindaz tehát, amit a történeti anyag elrendezéséről hallunk, elsősorban a magyar történelemre vonatkozik. Az európai kulturaközösség haladásának bemutatása a fejlődési fokokban mutatkozó analógiák segítségével annak egymásutánjába kapcsolódik bele. Az alsó három osztályban a történeti és irodalmi oktatás nem válnak el egymástól, a történeti tájékoztatást az irodalmi emlékek ismertetése szolgáltatja; a párhuzamos egymásrataltságon azonban megmarad az egész középiskolai tanfolyamon keresztül.

Az első három esztendő anyaga »népünk történetének egyik szakasza, ahol az egyes csak a közösség életét éli.« Ennek a történeti kornak utolsó mozzanata a tatárjárás. Az egyes osztályok speciális feladata az erre szánt három esztendőben három nagy esemény körül csoportosul: 1. »a honfoglalás története, népünk hőskora«; 2. »a kereszténység elfogadásának kora, mely Szent Istvántól kezdődik és Szent Lászlóig tart;... azon korszak, melyben a magyar nép meghonosodik Európában és az abban uralkodó közös szellemet elfogadja, magáévá teszi«; 3. »azon nagy nemzeti veszély, a tatárjárás, ahol... a népelet átalakításának szüksége nyilvánvalóvá lett.« »E történeti menetnek megfelelően — állapítja meg a *Theoreticum*ban — jut a gymnasium első osztályára a *magyar nép harcos korának, a honszerzésnek a tárgyalása*; a második osztályra jut a *kereszténység befogadása és az államélet megalkotása*; a harmadik tárgyalja a *haza védelmét és a magyarnak, mint Európa védőbástyájának első nagy szereplését*.« »Az első három osztály történeti tananyagát tehát e három szóban foglalhatjuk össze: *hódítás, culturamegalapítás, kulturavédelem*; vagy másképpen *honszerzés, honszervezés, honvédelem*.«

Ugyancsak »három nagy, nevezetes epocha különböztethető meg nemzetünk életében... a modern élet kezdetéig, tehát nálunk a múlt század elején az irodalom újabb feléledéséig.« I. Nagy Lajos kora, a rendi alkotmány megalapítása (egyéni és népelet különválása, pártok keletkezése); 2. Hunyadi János kora, a köznemesség keletkezése, s végre 3. a vallási és nemzeti nagy harcok kora. Az 1882—83-i *Theoreticum* értelmezése szerint »I. fok: Nagy Lajos kora, Verböczy nemzetének megalakulása. A magyar állam csak ekkor lesz tulajdonképpeni nemzeti állammá. II. fok. Az új intézmények hatásukban; a középkori magyar nemesség hivatásának teljes tudatában. III. fok Verböczy nemzetének nem annyira hanyatlása, mint annak kitünése, hogy e nemzet miért nem elég erős az ország védelmére és fentartására.« Az 1894—95-i *Theoreticum*ban pedig ezt az egész korszakot a néplelek megoszlásából eredő nagy válságok korának mondja. »I. A rendek kiválása (némileg még harc nélkül). II. A rendi élet és felfogás uralma; nem minden vetélkedés és küzdelem nélkül, de lelkes buzgóságot tanusítva a közélet szolgálatában. III. Az ellentétek, erkölcsi és társadalmi eltérő szokások és felfogások

küzdeme az uralomért és ennek következményeképp közveszedelem: a harcok között majdnem elvész a nép.«¹¹⁰)

Bár a történeti tanulmányok elrendezésében az egyes korok egymástól való elhatárolásában kétségtelen jelei vannak a történetelméleti vizsgálatok hatásának, még sem kerülheti el figyelmünket az attól való elvi eltérés. Általános egyezések mellett, amilyen pl. a korszakok határainak nagyjából való megfelelése (ott 900—1200, 1500—1800; itt 900—1250, 1350—1800), a korok jellemző jegyeinek meghatározásában kifejezésre jutó jelentős eltéréseket is találunk. Ilyen pl. az, hogy az itt egységesnek látott és a nemzeti társadalom fejlődése szempontjából fontosnak tartott első kor ugyanazon időbeli határok közé esik, amelyek az elméleti írásokban az erkölcsi haladás szempontjából kevésbé jelentős »átmenetet« jelölik. Vagy az, hogy a második itt szintén egységes jellemű kornak nagyobbik részét (1500—1800) ott ugyancsak »átmenet«-nek írta le; s hogy a rendiség kialakulása ott 150 esztendővel későbbben kezdődik.

Azonban sem ezek a még halmozható eltérések, sem pedig az egyes kifejezésekben jelentkező megegyezések nem döntők a két tanulmánykör egymáshoz való viszonyára nézve. A fontos itt az, amit már az etikai vizsgálódásokkal kapcsolatban láttunk. Az individuális erkölctani vizsgálódások fogalmain épült, me-reven dogmatikus elméleti konstrukció nem mutat semmiféle, az elvi alapokban megnyilatkozó közösséget avval a szintén erkölcsi alakítás céljait szolgáló korbeosztással, amelynek alapja mégis csak a gyermek intellektuális fejlődésének tekintetbevétele. Annak az egyszerű formulának kifejtéséhez, hogy »a népek életének első korára nézve rendesen jellemző a néplélek egysége; a másodikra pedig a néplélek megoszlása«, nem volt szükség a történetelméleti rendszerre.

Az egész kifejlődésében mindjobban külön utakon járó etikai »alapvetést« ebbe a nevelélméleti rendszerbe csak azáltal lehetett volna szervesen beleilleszteni, ha valamilyen módon lehetséges lett volna itt, az egész pedagógika betetőzésénél az egyén és közösség erkölcsi irányu fejlődésében elismert együttthaladó párhuzamos menetről szóló felfogás érvényességét fentartani.

7.

Kármán pedagógikájának a Herbart tanítványai körében kifejlődött nevelélméleti állásponthez való viszonyát ezekután a következőkben állapíthatjuk meg.

A rendszer-kísérlet váza három pilléren épül föl. Az egyik a pedagógikának az individuális etikával való szükséges kapcsolata; az erkölctani alapvetés követelménye. A másik az egész gondolkozási iránynak következetes intellektualizmusa s evvel kapcsolatos a nevelő-oktatás elsőrangú szerepének hangsúlyozása. A harmadik pedig a nevelési célkitűzés szociális irá-

nya; erre az a belátás vezet, hogy a növendéket a nemzeti művelődésben való történeti tájékoztatás által kell ennek a közösségnek tudatos tagjává, erkölcsös személyiséggé nevelni.

Az első két elméleti alapmeggyőződés eredetére nézve nem lehet kétségünk: mindkettő Herbart gondolkodásának is lényeges eleme. Ujnak és Herbart rendszerével ellentétben állónak csak a sajátos közösségi szempontnak érvényesítése tetszik. A szociális gondolatból eredő követelmények megvalósításának általános irányát azonban szintén Herbart kezdeményezései jelölték ki. Következetes individualizmusa ellenére már ő is szükségesnek látja az erkölcsi tájékoztatás céljából a történeti múlttal való kapcsolatot didaktikai értékelését. Ide vonatkozó megjegyzéseinek alapján épül ki Ziller oktatásról szóló műveiben a kulturális fokok elmélete, amelynek lényege az individuális és szociális fejlődés párhuzamossága.

A mind tudatosabbá váló nemzeti érzés, amelynek hatása alól már Ziller sem vonhatta ki magát, elhatározó szerephez jut azután Rein és Kármán neveléseméletében. Mindkettőben teljes erejével él a kor nemzeti irányu történeti szemlélete s mindkettő egyértelműen a történetileg kialakult nemzeti közösség követelményeinek rendeli alá a nevelés célját. A történeti helyzetből fakadt probléma közössége okozza törekvéseik hasonlóságát: össze kellett egyeztetniök az individuális ethikai kiindulást a szociális célkitűzéssel. Abban az elméleti légkörben, amelyben nevelkedtek, erre nézve csak egy út kínálkozott: a párhuzamos fejlődés elméletének valamilyen formában való felhasználása.

Rein a feladatot úgy oldotta meg, hogy Herbart erkölcsi idea-rendszerébe belevitte a fejlődés gondolatát. Kármán kísérlete sokkal eredetibb. Neveléseméletét az addigiakkal szemben teljesen önálló erkölcstani rendszerre építette fel. Olyan etikát iktatott be pedagógikájába, amely már kiindulásában is alkalmasnak mutatkozott, mind az egyén, mind pedig a nemzeti közösség erkölcsi irányu fejlődésének bemutatására. Elvi szempontból Kármán megoldása kétségtelenül megnyugtatóbb, mint Reiné; kár, hogy elméleti írásai éppen a rendszer felépítése tekintetében nem teljesen befejezettek.

Pedagógikájában legértékesebb s a magyar tanítás történetére nézve legnagyobb hatású mindenesetre annak a követelménynek állandó hangsúlyozása és következetes érvényesítése, hogy a nevelés célja az egyének a közösség szolgálatába való rendelése. Ezt a nevelési célt az oktatás valósítja meg, a növendék történeti tájékoztatása által.

Kétség merülhet fel azonban aziránt, hogy vajjon az általa megfogalmazott nevelési cél neveléseméleti következményei és gyakorlati követelményei csakis a szerinte szükséges ethikai és történetfilozófiai alapvetés kerülő útján igazolhatók-e? Azok a részek, amelyeket elemző vizsgálatunk a közbeiktatott két disciplina beillesztési kísérleteinél kénytelen volt megállapítani, arra

figyelmeztetnek, hogy ez a hagyományos ut talán nem a legcélravezetőbb. Feltétlenül szükség volt-e arra, hogy a közösségi célkitűzést különálló erkölcstani rendszerrel támogassa? Az a benyomásunk, hogy a nevelési célnak szociális megfogalmazásából, tehát egészen autonóm pedagógiai megfontolásból kiindulva és kizárólag annak követelményeit kifejtve egyenesebben is eljuthatott volna a didaktikához: a gyakorlati munka szabályozásához.

Erre a lehetőségre nemcsak Kármán neveléelmélete tesz figyelmessé, hanem *Willmannak* a nyolcvanas években megjelent *Didaktikája* is. Ennek a műnek szociális tendenciáját szintén a történeti élet művelődési javainak áthagyományozásáról vallott felfogás jellemzi. A műben kifejezésre jutó felfogásnak Kármán elméleti szándékaival való részletes összevetése, már csak azért is tanulságos, mert itt a felnövekvő nemzedék művelő tájékoztatásának feladata tisztán történeti alapvetésre támaszkodik. Az etikától mint alapvető tudománytól függetlenül épül föl és mint a kifejezetten erkölcsi asszimilációt szolgáló pedagógika *mellé* rendelt önálló oktatásban jelenik meg. Willmann művelődéstörténeti álláspontja az előbbieknél döntőbben alakította át a rendszer egész felépítését. Nem egészen indokolatlan tehát, ha Kármán pedagógikájának évvel az oktatélmélettel való összevetését külön tanulmány tárgyának tartjuk fenn.

Szükségszerűen utalnak azonban az elmondottak egy másik feladatra is; t. i. arra, hogy ennek a tanulmánynak mintegy folytatásaképpen bemutassuk Kármán valamivel fiatalabb kortársának, *Schneller Istvánnak* neveléelméletét. Ennek a sok tekintetben külön utakon járó pedagógikának, — amelyben a történeti fejlődésnek és a személyiség problémájának szintén döntő szerepe van — kritikai méltatása egynehány adattal talán szintén hozzá fog járulni a magyar nevelő gondolkodás sajátos alakulásának rajzához.

DER SOZIALE GEDANKE IN DER PÄDAGOGIK

M. v. KÁRMÁNS.

(AUSZUG)

Moritz v. Kármán (1843—1915.), einer der bedeutendsten Pädagogen des vorigen Jahrhunderts, gilt allgemein als Vertreter der Herbartschen Schule.*

Die hier mitgeteilten Untersuchungen bezwecken die Feststellung des Verhältnisses, in welchem die Richtung seiner erziehungstheoretischen Schriften mit dem geistigen Milieu seiner Lehrjahre steht. Richten wir unser Augenmerk mit absichtlicher Beschränkung auf das augenfälligste Merkmal seiner theoretischen Auffassung; auf das soziale Moment in der Zielsetzung, so scheint dieser ganze Aufbau mit dem Individualismus Herbarts im vollsten Gegensatze zu stehen. Wenn aber dieser soziale Grundzug seines Systems in die Weiterentwicklung der Herbartschen Pädagogik in den Systemen seiner unmittelbarsten

*) Schon während seiner philosophischen Studien in Wien (1862—1865) ist er mit dem System Herbarts bekannt geworden. Später (1869—1871) hat er 2 volle Jahre im päd. Seminar Zillers verbracht, und im Auftrage dessen das *Vademecum für die Praktikanten des Paedagogischen Seminars zu Leipzig* (1870.) zusammengestellt. M. v. Kármán hat kein abgeschlossenes päd. System hinterlassen. Über seinen theor. Standpunkt geben in erster Reihe seine in zwei Bänden erschienenen *Pädagogischen Arbeiten* (K. M. paedagogiai dolgozatai. Budapest, 1909.; IV. 456 u. 488 S.) Auskunft. Von seinen deutsch geschriebenen Abhandlungen kommen für die hier erörterten Fragen ausser der auch in den oben genannten Sammelbänden erschienenen *Denkschrift über die Erziehung der Herren Erzhertoge von Oesterreich* (Bd. I. S. 371—437.) die folgenden in Betracht: *Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien*. (Sammll. päd. Abhandl. Hg. v. Frick u. Meyer; Halle, Waisenhausbuchhandl. 1890. 60 S.); *Ethisch-historische Gesichtspunkte zur Theorie des Lehrplans*. (Jahrb. d. Vereins f. wiss. Päd. 1914. Bd. 46. S. 166—183.) *Aufgaben der sittlichen Erziehung*. (Zeitschr. f. Phil. u. Päd. 1909. Jg. XVI. H. 7. S. 280—285.) *Dialektik der ethischen Ideen*. (Bericht ü. d. III. intern. Kongr. f. Phil. zu Heidelberg. 1908. 928—940.) *Das System der ethischen Ideen und die Entwicklung der Sittlichkeit*. (Jb. d. Vereins f. wiss. Päd. 1911. Bd. 44. S. 36—48.)

Schüler bes. Zillers u. Reins hineingestellt wird, so löst sich dieser scheinbare Gegensatz in eine teilweise selbständige Entfaltung derjenigen Ansätze auf, die schon bei Herbart auf die allerdings nicht prinzipielle Anerkennung der sozialen Faktoren hinweisen. Der kritischen Würdigung der sozialpädagogischen Auffassung Kármáns geht also eine eingehende Auseinandersetzung mit den einschlägigen Elementen des Herbartischen Systems und dann eine kürzere Skizze ihrer Weiterentwicklung in der angegebenen Richtung bei Ziller und Rein voran.

Um in der besonders seit dem Auftreten Natorps viel diskutierten Frage, ob Herbarts System eine Individual- oder aber eine Sozialpädagogik darstelle, einen objektiven Standpunkt der Beurteilung zu gewinnen, musste festgestellt werden, dass diese Auffassungen sich nicht ausschliessen. Vielmehr sind Individuum und Gemeinschaft korrelative Begriffe. Es muss daher auch bei der einseitigen Herrschaft des einen Prinzips die Gültigkeit des anderen nicht in ihrem vollen Umfange geleugnet werden. Es kann sogar keines von beiden ausschliesslich für sich bestehend zu Ende gedacht werden. Gerade die einseitig individualistischen Systeme der Aufklärungsperiode zeugen davon, dass auch die noch so konsequent durchgeführte prinzipielle Beschränkung auf den Einzelnen notwendigerweise auch die partielle Anerkennung der Forderungen der Gemeinschaft mit sich bringt. Dass aber in dem Erziehungssystem Herbarts der Individualismus seinen Vorgängern gegenüber noch folgerichtiger durchgeführt wird, erklärt sich daraus, dass er, an der Kantschen Wissenschaftslehre geschult, die logisch-systematische Einheit der Pädagogik betont. Seine »Allgemeine Pädagogik« ist »aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet« und schon in einer seiner ersten pädagogischen Abhandlungen (Über die ästhetische Erziehung der Welt) heisst es gleich im ersten Satze: »Man kann die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff *Moralität* fassen.« Diese einheitliche Zielsetzung, die auch im *Umriss* zum Ausdruck kommt, indem dort die Tugend als »das Ganze des pädagogischen Zwecks« gesehen wird, weist nicht nur auf die grundlegende Bedeutung seiner Ethik für die Pädagogik hin sondern behält auch in der Bestimmung der pädagogischen Teilfunktionen ihre richtunggebende Rolle.

Seine Ethik aber, das System der praktischen Philosophie mit den fünf, einfache ästhetische Verhältnisse vergegenwärtigenden Ideen, hat ein ausgesprochen individualistisches Gepräge. Tugend ist die ethische Autonomie des Einzelnen, schliesst nur die ästhetisch gefälligen Willensverhältnisse des Individuums in sich; sie ist einzig und allein die formale Bestimmtheit des Menschen: »die Eigenheit eines Vernunftwesens vermöge deren es den praktischen Ideen gemäss gefällt« (Allg. prakt. Phil. Hart. VIII. S. 74.). Die Tatsache, dass die

sog. abgeleiteten, gesellschaftlichen Ideen von den individuellen abgeleitet werden, erlaubt uns nicht in diesem Nacheinander der verschiedenen »Systeme« (Lohn-, Verwaltungs-, Kultursystem) eine »soziale Ethik« (Rein) zu erblicken. Vielmehr weist nicht nur der Ausgang vom Individuellen, sondern auch der ganze Aufbau seiner diesbezüglichen Untersuchungen darauf hin, dass das logische Prius überall der Einzelne ist. Ebenso wird in der Besprechung der aus dem einheitlichen Erziehungsziele abgeleiteten Erziehungsaufgaben die Bildung der moralischen Einzelpersönlichkeit betont: erziehe so, dass in der Seele des Zöglings die Harmonie des Wollens mit der Einsicht hergestellt werde, damit hast du *sämtliche* Pflichten der Erziehung erfüllt. Eine »verzieherische Gesinnung — sagt Lehmann — die in der Persönlichkeit einen unbedingten Wert, und in ihrer Ausbildung eine wertvollste Betätigung sieht«. (Aster: Grosse Denker. II. 351.) Mit diesem individualistischen Standpunkt hängt nicht nur die durchgehende Schätzung der psychischen Eigenart des Zöglings zusammen, sondern auch seine immer wiederkehrende Stellungnahme für die Privaterziehung in der Familie; die Betonung und prinzipielle Würdigung der Einzelerziehung den öffentlichen Erziehungsinstitutionen gegenüber.

Trotz der geschlossenen Form dieses pädagogischen Gedankengebäudes, liess sich natürlicherweise dieser reine, einseitige Individualismus, selbst in diesem Systeme nicht aufrechterhalten. Die in der polemischen Herbart-Literatur reichlich verwerteten Zitate aus seines Hauptwerken, besonders aus der Einleitung und aus den Kapiteln von der Vielseitigkeit des Interesse der Allg. Päd. sind aber keineswegs geeignet Herbart als Vertreter der sozialen Pädagogik erscheinen zu lassen. Was man in diesen Äusserungen über die Pflege des Umgangs und der Teilnahme und des damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Interesses liest und was sich auf die Hineinbildung des Zöglings in die historisch bedingte soziale Gegenwart bezieht, zeugt nur davon, dass jede noch so einseitig voreingenommene pädagogische Reflexion damit rechnen muss, dass die Erziehung in seinen Grundlagen ebenso wie auch in ihrer Ausführung notwendigerweise über den Einzelnen hinausweist. Dass trotz der zwingenden Notwendigkeit der Anerkennung des Sozialen und des damit verbundenen Historischen, dieselben in den Ausführungen nur einer beschränkten Anerkennung teilhaftig werden, beweist das in dieser Hinsicht wichtigste 5. Kapitel des II. Buches der Allg. Päd., wo die der theoretischen Grundlegung entspringenden erzieherischen Massnahmen zusammengestellt werden. In den hier gegebenen sehr dürftigen Anweisungen zur historisch und sozial gerichteten Orientierung des Zöglings ist alles erschöpft, was von den viel besprochenen »sozialen Elementen« des Her-

bartschen Systems zur praktischen Ausbeutung nutzbar gemacht wird. Man darf dabei nicht vergessen, dass beinahe alles, was in diesem Zusammenhange von dem fruchtbaren Ineinandergreifen der Zukunft und der Vergangenheit gesagt wird, in seinen ursprünglichen Wurzeln eigentlich nur der theoretischen Rechtfertigung des an Homer und an der griechischen Literatur orientierten Neuhumanismus gilt. Es handelt sich weder um die Herstellung bzw. Befestigung des historischen Zusammenhanges, noch um den Parallelismus der Entwicklung des Einzelnen und der Gemeinschaft. Die oft beklagte »Weite« zwischen dem Erwachsenen und dem Zögling, zwischen Vergangenheit und Gegenwart wird durch die Reihe der das klassische Ideal veranschaulichenden Schriftsteller *unmittelbar* überbrückt, kraft der im Herbartschen Sinne genommenen ästhetischen Wirkung, die sie auf das kindliche Gemüt ausüben. Es ist hier nicht von einer prinzipiellen Anerkennung der historischen Entwicklung die Rede, sondern nur von dem sittlich bildenden Einflusse der in ihrer klassischen Einfachheit erzieherisch wirkenden Bilder; im Zusammenhange mit der wissenschaftlichen Überzeugung des praktischen Philosophen, dass die Grundlage jedes sittlichen Urteils die Anschauung einfacher ästhetischer Verhältnisse bilde. Dass bei einer solchen ziemlich begrenzten Würdigung des historischen Lebens auch die nationale Vergangenheit zu kurz kommt, ist ebenso verständlich, wie die ablehnende Stellungnahme den Forderungen des Staates, dieser konkreten Form der Gemeinschaft gegenüber: Der aufgeklärte Kosmopolitismus Herbarts kennt nur einen »europäischen Patriotismus«, hält es für unnötig dem der Zukunft dienenden Willen einen nationalen Inhalt zu geben, denn er ist überzeugt davon, dass ein durch die »allgemeinen« Erziehungsmassregeln gebildeter *Mensch* auch seinem *bürgerlichen* Berufe nachkommen werde. Die Furcht vor dem Absolutismus des Staates, der durch seine Forderungen dieser uneingeschränkten allgemeinen Tendenz der Erziehungsarbeit Schranken setzen würde, hält ihn auch von der Anerkennung der staatlich organisierten, nur im Interesse des Staates arbeitenden Erziehung zurück. Was er dagegen in seiner Abhandlung, *über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* und auch in der *Kurzen Encyklopaedie der Philosophie* ausführt, ist nur ein Beweis seiner vollständigen Verständnislosigkeit der Fichteschen eminent staatsbürgerlichen Konzeption gegenüber.

In der pädagogischen Zielsetzung vertritt *Ziller* einen womöglich noch schrofferen Individualismus. Mit bewusster Einseitigkeit schliesst er schon in seinem ersten Werke die Forderungen der überindividuellen Faktoren aus, denn er will die »allgemeinen sittlichen Zwecke« dienende Erziehung der Einzelpersonlichkeit nicht von den störenden Gesichtspunkten

der Gemeinschaft beeinträchtigt wissen. Dadurch aber, dass er seinem absolut wertvollen Erziehungsziel, dem individualen ethischen Ideal eine ausgesprochen religiöse Wendung gibt, enfernt er sich noch entschiedener als sein Vorgänger von der Anerkennung der mittelbaren Ziele der Gemeinschaft. Trotz dieser theoretischen Einseitigkeit erhält in seinen didaktischen Ausführungen das Wenige, was Herbart von der Herstellung des historischen Zusammenhanges sagt, eine ganz eigenartige Ausbildung. Ziller stellt sich auf den Standpunkt der parallelen Entwicklung des Einzelnen und der Gemeinschaft und entwirft in dem stufenweisen Nacheinander des als konzentrierenden Mittelpunkt geforderten *Gesinnungsstoffes* eine aufwärtsgehende Reihe des religiösen und teilweise auch nationalen Bildungsstoffes. Ganz neu ist in diesem Material das auf jeder Stufe gegenwärtige religiöse Element und die damit in Zusammenhang gebrachte Reihe des nationalen Bildungsstoffes. Ziller fordert aber im Gegensatz zu Herbart auf einer jeden Stufe das individuelle Einleben des Zöglings in die jeweiligen Lebensformen des kulturellen Fortschrittes.

Die innere Problematik einer befriedigenden Versöhnung zwischen der individualen Ethik und einer bewusst auf das Soziale gerichteten pädagogischen Zielsetzung zeigt sich am klarsten in der systematischen Erziehungslehre *Reins*. Natürlicherweise ist auch er überzeugt davon, dass die Tätigkeit des Erziehers sich nur auf das Individuum erstrecken kann: »hier hat sie ihren natürlichen Ausgangspunkt, hier ihren Verlauf und ihr Ende«. Er betrachtet aber dieses Einzelwesen nicht als einen von der Gemeinschaft losgelösten Organismus, »vielmehr im steten Zusammenhang mit der Lebensgemeinschaft, in welcher der einzelne aufwächst«. Diese Lebensgemeinschaft ist die Nation, und so anerkennt Rein nur eine einzige, mögliche Pädagogik; nämlich die, welche die heranwachsende Generation so erzieht, »dass sie in das nationale Ganze hineinwachse, um an der Kulturarbeit teilzunehmen«. Die Gültigkeit dieser in nationaler Richtung orientierten sozialen Zielsetzung, muss aber — seiner Auffassung nach — an den absolut verbindlichen Normen der Ethik Herbarts gemessen werden. Zur Lösung der Aufgabe stellt nun Rein dessen sittliche Ideen in eine genetische Entwicklungsreihe, um durch die derart geschilderte Aufeinanderfolge dem Parallelismus eine theoretische Grundlage zu geben. Abgesehen von den in der Ausführung dieser Absicht festgestellten unausgeglichenen Widersprüchen, die sich besonders darin äussern, dass die einzelnen Stufen eine mehrfache Deutung erlauben, gebricht es diesem Versuch besonders daran, dass er das gleichwertige Nebeneinander der Herbartschen Ideen in ein Nacheinander auflöst, in welchem letzten Endes eine absolute Geltung nur der höchsten Idee zukommen kann. Diese Inkongruenz ver-

stärkt sich dann noch in seinen didaktischen Ausführungen, wo der Entwicklung des Zöglings in drei Stufen (Autorität — Legalität — Moralität) ein paralleler Stufengang in der Geschichte der deutschen Nation (äussere Christianisierung — Reformierung — innere Christianisierung) an die Seite gestellt wird. Die Frage über den eigentlichen Sinn und Wert der Anlehnung an die Ethik Herbarts mit ihren 5 wesentlich gleich absolut gültigen Ideen ist hier besonders darum schwer zu entscheiden, weil in diesem Nacheinander nur eine einzige Idee eine unbeschränkte Geltung beanspruchen kann: nämlich die Autonomie der persönlichen Sittlichkeit als Ideal, dem auf der national-sozialen Seite schwerlich die deutsche Gegenwart der Jahrhundertwende entsprechen könne. Da aber andererseits dieselbe Reihenfolge in der Didaktik zur Richtschnur des Nacheinanders im Bildungsstoffe erhoben wird, so scheint dort die dritte Stufe (Autonomie als Ideal!) die noch im Werden begriffene Schülerpersönlichkeit zu charakterisieren.

Der leitende Gedanke, der in einer Gruppe der grundlegenden Schriften *Kármáns* zum Ausdruck kommt, ist die Bildung: das im geschichtlichen Leben der Menschheit zu verwirklichende, als sittliche Aufgabe aufgefasste Streben nach ihrer allmählichen Vollendung. Diese geistige und moralische Werte schaffende Arbeit knüpft die Generationen aneinander und aus diesem historisch bedingten Zusammenhange erklärt sich die Notwendigkeit der Erziehung. Das Recht und damit auch die Pflicht der Erziehung gründet sich darauf, dass die Bildungsarbeit der sich entwickelnden Menschheit eine ununterbrochene historische Kontinuität fordert. Jede Generation ist verpflichtet dafür zu sorgen, dass das von ihr Erschaffene übernommen und fortgesetzt werde. So wird die erzieherische Tätigkeit als eine notwendige Begleiterscheinung der historischen Arbeit der Menschheit aufgefasst, die Erziehungswissenschaft in das System der geschichtlichen Wissenschaften eingereiht und der Ökonomik und Politik nebengeordnet. Das diesem theoretischen Standpunkte entsprechende Erziehungsziel ist diejenige Form der *sittlichen Persönlichkeit*, deren wesentlicher Zug der absichtliche, bewusste und mit entsprechenden Kenntnissen ausgerüstete *Wille* ist, an der Werte erzeugenden und in ihrem tiefsten Wesen geschichtlichen ethisch-geistigen Bildungsarbeit der Gemeinschaft teilzunehmen.

In diesem Sinne kann man die *Sittlichkeit* als das sämtlichen Erziehungsfunktionen richtunggebende Enziel betrachten: aus unserem Zögling soll eine *sittliche Persönlichkeit* werden, die im vollen Besitze ihrer körperlichen und geistigen Fähigkeiten, ausgerüstet mit umfassenden Kenntnissen der menschlichen, sozialen und nationalen Aufgaben, sich einen entsprechenden Arbeitskreis zu schaffen *gewillt* und auch *fähig* ist denselben

gewissenhaft auszufüllen. Die bewusste Ablehnung des Individualismus kommt gerade darin zum schärfsten Ausdruck, dass das Mass der geforderten moralischen Vollendung des Zöglings in der tätigen Anerkennung seiner Verpflichtungen der historischen Gemeinschaft gegenüber angegeben wird. Durch diesen, in seinen inhaltlichen Elementen überpersönlichen Sittlichkeitsbegriff, wird nicht nur der geschlossenen Einheit des Systems gewährleistet, sondern es wird dadurch auch die Autonomie des ganzen pädagogischen Gedankenganges bewahrt. Das Erziehungsziel erhält seine wesentlichen inneren Züge vom Erziehungsbegriff und daraus erfolgt auch die Bestimmung der pädagogischen Aufgaben.

Nach Kármán kann aber die historische Entwicklung nur als ein Fortschritt in der Richtung auf ethische Ideale des nationalen Lebens verstanden werden; wirklich fortschreitende geistige Entwicklung ist immer nationalen Charakters. Der Erzieher also der seinen Zögling zum Mitarbeiter der Gemeinschaft erziehen will, kann seine leitenden Prinzipien, wie auch seine Mittel nur in dem Inhalt des nationalen Geistes finden. Die Verwirklichung der allgemeinen sozialen Ziele ist nur in der Gemeinschaft der nationalen Einheit möglich.

Er selbst nennt seine Auffassung eine historische und stellt sie als höchste Stufe der individuellen und sozialen gegenüber. Diese Stufenfolge kommt nicht nur in dem Nacheinander der einzelnen Erziehungsaufgaben (Förderung der individuellen Entwicklung — *körperliche* Erziehung; Pflege der sozialen Pflichten — *moralische* Erz., Charakterbildung; Bildung des historischen Bewusstseins — Erz. des Intellekts, *Unterricht.*), sondern auch in der Überordnung der historischen Auffassung im allgemeinen zum Ausdruck. Von diesem Standpunkte aus betrachtet, »ist die eigentliche Aufgabe der Erziehung die Bildung des historischen Bewusstseins, ihre Vorbedingungen sind die Bildung des sozialen und persönlichen Bewusstseins.« Dass sich in diesen Worten eine kritische Stellungnahme den verschiedenen Richtungen der Erziehungswissenschaft gegenüber verbirgt, beweist auch der Umstand, dass er Natorps Auffassung als eine unvollständige hinstellt; »denn der Mensch muss von allen drei Seiten aus betrachtet werden: als Individuum, als soziales und historisches Wesen«.

Neben diesem sozial orientierten Historismus in der pädagogischen Zielsetzung findet sich aber in einigen theoretischen Schriften Kármáns auch eine andere Grundlegung der Pädagogik. In diesen fordert er ganz im Sinne der Herbart'schen Auffassung die Heranziehung der Ethik als Grundwissenschaft, und stellt als einzig würdiges Erziehungsziel das ganz individualistisch gefärbte *sittliche Leben* hin. »Ohne ein abgeschlossenes, vollständiges *ethisches System* — heisst es in diesem Zusammenhange — entbehrt die pädagogische Reflexion ihrer Grundlage,

ihres Zusammenhanges.« Die Ethik aber, die er teils in seinen pädagogischen Abhandlungen, teils auch in selbständigen, doch immer erziehungswissenschaftlichen Zwecken dienenden Schriften entworfen hatte, ist einerseits der im Herbartschen Kreise entwickelten gegenüber selbständig, andererseits aber ist darin schon in den allerdings ganz auf den Einzelnen eingestellten Ansätzen der Weg zu einer Weiterbildung in der Richtung zum Historisch-Sozialen angebahnt. Diese Wendung wird dadurch vorbereitet, dass in der Ausführung des Systems der sittlichen Ideen dem genetischen Gesichtspunkte eine ausschlaggebende Rolle zugewiesen wird. Kármán beschreibt analytisch den moralischen Entwicklungsgang der Einzelpersonlichkeit, und gewinnt dadurch eine den »vier konstitutiven Elementen des Begriffs der Handlung« (Empfindung oder Sinnlichkeit, Affekt oder Motive, Wille, Tat) und einer vierstufigen Entfaltung der Sittlichkeit entsprechend eine in vier vertikale Spalten und in ebensoviel horizontale Stufen zusammengestelltes Neben- und Nacheinander von 16 ethischen Ideen. (Siehe: Das System der ethischen Ideen. Sonderabdruck; S. 10.)

Die in der Beschreibung der sittlichen Entwicklung des Einzelnen gipfelnden ethischen Ausführungen werden in einer seiner Schriften der Bestimmung und der näheren Umschreibung der pädagogischen Einzelaufgaben zugrunde gelegt. Den vier integrierenden Momenten der menschlichen Handlung entsprechen die folgenden vier Erziehungsfunktionen: 1. Lehre von der *Pflege* und *Übung*, mit einem Worte *Gymnastik*; 2. Lehre von der *Führung* oder *Hodegetik*; 3. Lehre von der *Zucht* oder *Taktik*; 4. *Unterrichtslehre* oder *Didaktik*. In dieser Aufzählung und der damit verbundenen kurzen Charakteristik der einzelnen Aufgaben entwirft er aber ein viel bescheideneres Programm für den Aufbau der Erziehungstheorie, als in der oben angeführten. Besonders auffallend ist dessen Dürftigkeit in Hinsicht auf die Didaktik, in der hier jede Beziehung auf die kulturhistorische Orientierung fehlt. Dieser in seinen übrigen Schriften nicht wiederkehrende Versuch einer unmittelbaren Verknüpfung der individualistischen Ethik mit der Pädagogik entbehrt auch jeder prinzipiellen Bedeutung. Vielmehr ist er bestrebt diesen inneren Zusammenhang unmittelbar, mit Hilfe der auf seine Ethik aufgebauten Geschichtsphilosophie herzustellen.

Die sittlichen Ideen, deren Ableitung und auch inhaltliche Bestimmung in den verschiedenen ethischen Versuchen des Verfassers verschieden ausfällt (siehe z. B. auch: Dialektik der ethischen Ideen) bezeichnen nämlich nicht nur das moralische Verhalten innerhalb der verschiedenen Perioden des Einzellebens, sondern es wird — schon in den ethischen Schriften — darauf hingewiesen, dass die »horizontalen Reihen — zugleich — die verschiedenen *Typen des sittlichen Verhaltens*«

der Gemeinschaft darstellen. (S. auch: Das System . . . S. 10.) Stillschweigend wird also auch hier — wie er es an anderen Stellen öfter ausdrücklich betont — nur in Hinsicht auf das ethische Ziel der Erziehung, der Parallelismus der ontogenetischen und phylogenetischen Entwicklung vorausgesetzt. Die Betrachtung des geschichtlichen Lebens unter dem Gesichtspunkte der 3 bzw. 4 Entwicklungsstufen (primitive Geschlechtsverfassung; ständig gegliederte Gesellschaft; staatlich geeintes nationales Leben; — und endlich die »menschheitliche« Entwicklungsstufe der Zukunft), klingt dann in eine durch regelmässige Zeitabstände getrennte Periodisierung des historischen Lebens aus.

In der Geschichte Westeuropas unterscheidet er unter Heranziehung der sog. Übergangsperioden, und abgesehen von dem die erste Stufe vorbereitenden Zeitabschnitt, 5 Entwicklungsstufen von je 300 Jahren. Unter ihnen ist die erste (450—750) das Zeitalter der Geschlechtsverfassung, die dritte (1050—1350) das der ständig gegliederten Gesellschaft, die fünfte (1650—1950) das des nationalen Lebens. Erschliesst die Stufenfolge mit folgender Betrachtung: »wer weiss ob die mit der fast gleichzeitig der Herrschaft Napoleons und im Widerstande gegen ihn erwachte romantische Strömung nicht der Vorbote der höheren Sittlichkeit der neueren Zeit ist . . .« In der Entwicklung unserer Nation unterscheidet er die gleichen Stufen, nur dass hier seiner Ansicht nach eine zeitliche Verschiebung zu konstatieren ist, wodurch die entsprechende typische Gesellschaftsform in unserer Geschichte immer um 150 Jahre später beobachtet werden kann. In diesen durch eine auffallende zeitliche Gleichmässigkeit charakterisierten Stufen der Entwicklung der Gemeinschaft, scheint der Zusammenhang zwischen dem Nacheinander in der Entfaltung des Individuums und des sozialen Körpers hergestellt zu sein.

In den lehrplantheoretischen und didaktischen Schriften finden wir aber trotz der oft betonten pädagogischen Absicht dieser ganzen Konstruktion nur sehr spärliche Spuren einer auch nur teilweisen Anwendung dieser ethisch-geschichtlichen Reihe. Vielmehr gewinnt in seiner praktischen Pädagogik im grossen und ganzen sein weniger an künstliche Schemen gebundener, freierer und aus immanent pädagogischen Erwägungen stammender national-geschichtlicher Standpunkt die Oberhand. Das bleibende und in seinen Wirkungen bedeutungsvollste Verdienst seines pädagogischen Lebenswerkes besteht ja eben darin, dass er den Unterrichtsstoff, besonders der höheren Schulen, in den Dienst der nationalen Orientierung des Zöglings gestellt hatte. Für den Elementarunterricht, den er nach einigen Äusserungen in einer dreiklassigen Vorschule

der höheren Lehranstalten (in Ungarn »Mittelschulen«) erteilen liesse, fordert er als konzentrierenden Mittelpunkt das Volksmärchen und die biblische Zeit der Patriarchen. Die eigentliche historische Aufklärung beginnt auf der Mittelstufe und erstreckt sich auf 6 Jahre. Der Stoff der ersten drei Klassen ist derjenige Zeitabschnitt der ungarischen Geschichte, wo der Einzelne gänzlich im Gemeinschaftsleben aufgeht. Diese Periode schliesst mit dem Tatarenfeldzug (1242) und gliedert sich in drei Teile: 1. die Landeseroberung, das Heldenzeitalter unseres Volkes; 2. Christianisierung und damit Eingliederung in die westeuropäische Kultur; 3. das Zeitalter des Tatarenfeldzuges. Dann folgen (bis 1800) wieder drei Epochen der nationalen Entwicklung, nämlich: Ludwig der Grosse, Gründung der ständigen Verfassung; 5. Johann Hunyadi, Entstehung des mittleren Adels; 6. das Zeitalter der grossen religiösen und nationalen Kämpfe.

Was in seinen sozialpädagogischen Absichten lebte, fand in seinen praktischen Schriften ebenso, wie auch in seiner organisatorischen Tätigkeit den vollsten Ausdruck: Ziel der Erziehung ist die Einordnung der jungen Generation in den Dienst der nationalen Gemeinschaft; dieses Erziehungsziel wird durch die historische Orientierung des Zöglings im Unterrichte verwirklicht.

Kármáns theoretische Gedanken ruhen auf drei Pfeilern: die notwendige Abhängigkeit der Pädagogik von der Ethik; der konsequente Intellektualismus, die Betonung des erziehenden Unterrichts; die soziale Richtung in der pädagogischen Zielsetzung. Die ersten zwei Grundanschauungen stammen zweifellos von Herbart. Was die soziale Auffassung betrifft, so kann es festgestellt werden, dass das Historische schon in Herbarts System eine allerdings beschränkte Würdigung erfahren hatte, während das Nationale besonders in der Pädagogik Reins und Kármáns in den Vordergrund gestellt wurde. Beide unterordnen das Erziehungsziel den Zwecken der historisch gewordenen nationalen Gemeinschaft; beide mussten die individuelle Ethik mit dem sozialen Ziel in Einklang bringen. In der theoretischen Atmosphäre in der sie lebten, war das nur in einer Form möglich: durch Anwendung der Theorie des Entwicklungsparallelismus. In der ethischen Grundlegung verrät aber Kármán eine grössere Originalität. Seine Ethik war schon in ihren Grundlagen auf eine Darstellung der sittlichen Entwicklung des Einzelnen wie der Gemeinschaft zugeschnitten. Prinzipiell ist seine Lösung also eine glücklichere als die Reins; schade nur dass das System Kármáns gerade in seinem Aufbau unvollendet blieb. Ob aber die theoretischen Konsequenzen und praktischen Forderungen des von ihm hingestellten Erziehungszieles nur auf dem Umwege seiner

Ethik und Geschichtsphilosophie zu rechtfertigen seien, kann noch immer bezweifelt werden. Die Lücken die bei dem Versuch der Eingliederung der beiden Disziplinen in das System festgestellt werden mussten, lassen es vermuten, dass der systematische Abschluss des Ganzen vielleicht auch auf dem Wege der autonomen Zielsetzung hätte durchgeführt werden können.

Auf die hier nur angedeutete Lösung macht besonders *Willmanns Didaktik* aufmerksam, die unabhängig von der Ethik aufgebaut, als eine der der ethischen Assimilation dienenden Pädagogik *nebengeordnete* selbständige Unterrichtslehre erscheint. Was für Berührungspunkte auch sonst die Erziehungslehre Kármáns mit den gleichfalls sozialen Tendenzen (Vermittlung der Bildungsgüter usw.) bei Willmann hat, muss noch eingehender untersucht werden.

Auch in einer anderen Richtung bedürfen diese Untersuchungen einer ergänzenden Fortsetzung. Auch in den Schriften des um etwas jüngeren Zeitgenossen Kármáns, *Stephan Schnellers*, bekommt die historische Entwicklung und das Problem der Persönlichkeit — trotzdem er seine eigenen Wege ging — eine entscheidende Rolle; und so können beide in einem grösseren Zusammenhang, als Vertreter des ständigen Zuges in der Entwicklung des pädagogischen Gedankens in Ungarn, betrachtet werden.

JEGYZETEK.

BEVEZETÉS.

Jászok

¹⁾ Kimerítőbb életrajzi vázlat: *Geréb Mór: Kármán élete*; I. Emlékkönyv Kármán Mór huszonöt éves tanári munkásságának ünnepére; szerkesztették: Volf György és Waldapfel János (Budapest, Eggenberger 1897. 308 l.); 8—16. l.

Neveléstudomány részleteiből ismertetései:

Alexander Bernát: Kármán Mór. Budapesti Szemle 1914. 157. k. 32—64. l.

Weszely Ödön: Kármán Mór emlékezete. Magy. Paedagogia 1916. XXV. évf. 514—542. l.

Pauler Ákos: Jelentés az 1911. évi nagyjutalomról és a Marczibányi-mellékjutalomról. Akadémiai Értesítő 1912. 23. k. 274. l.

²⁾ *Ap. és U.*; a ped. művek: *I. Fr. H.'s päd. Schriften.* hg.: *Bartholomäi—Sallwürk* (Fr. Manns Bibl. päd. Klassiker Bd. 8., 9.) Langensalza, H. Beyer & Söhne 1922. 8. I—II. kötet; *B. S.*; vagy *u.* az *O. Willmann* kiadásában; Leipzig, L. Voss. 1880² I—II. k. *W.* — Egyéb műveinél a *Hartenstein*-féle kiadást (Leipzig, L. Voss. 1851); használtam: I—XII. k. *H.*

³⁾ *Einl.* Leipzig, Teubner 1856. *Grundl.* Leipzig 1884²; hg. v. Th. Vogt. *Z. Ap.* Leipzig, H. Matthes. 1876.

⁴⁾ *Paed.* 2. Aufl. I—II. 1911¹; III. 1912. Langensalza; H. Berger & Söhne.

⁵⁾ *Kármán Mór paedagogiai dolgozatai rendszeres összeállításban.* Budapest, Eggenberger 1909. I—II. k. IV—456 l.; 488. l. (*Dolg.*)

⁶⁾ Dr. Fináczy Ernő: Kiadói előszó: *Dolg.* I. k. I. l.

⁷⁾ *Emlékkönyv* dr. Beöthy Zsolt tiszteletére 1908. 501—505. l.

⁸⁾ Kármán Mór hagyatékából. Egyetemi előadásai után készült jegyzet. (*Jegyz.*)

⁹⁾ Előadás a heidelbergi nemzetközi filozófiai kongresszuson. Megj. Bericht über den III. internationalen Kongress für Philosophie zu Heidelberg. 928—940. l. Később Ung. Rundschau III. (*Dialektik.*)

¹⁰⁾ *Kármán Mór etikája.* Ethika, mint a szociológia alapja. Előadásai és hátrahagyott iratai alapján összeállította dr. Kármán Elemér. Budapest, Genius. 169 l. (*Ethika.*)

¹¹⁾ Budapesti Szemle 1908. 135. k. 1—29. l. Különlenyomatban is.

¹²⁾ *Gymnasiumi paedagogia* különös tekintettel a gymnasiumi tanítás új tervéhez kiadott utasításokra dr. K. M. egyetemi m. tanár a budapesti m. k. tudományegyetemen tartott előadásai után Gyomlai Gyula és Istvánffy Gyula bh. Budapest 1881. Könyvnyomat jegyzet. (*Gymn. paed.*). A Kármáni-család birtokában.

I.

1) *Jegyz.* Magy. Paed. 1916. 555. l.

2) 1913—14. I. f. é. (Paedagogia: A nevelés feladatainak és eszközeinek rendszere) II. iv. 18. lap.

3) *Päd.* I. k. 60. l.

4) *U.*-ott. 58. l.

5) *O. Flügel. Herbart's Lehren und Leben.* Leipzig, Teub-

ner. 1907. 90. l.: »Herbarts Ethik ist von Anfang an eine Sozialethik gewesen, die nicht weniger Natur u. Zweck der Gesellschaft, wie des Einzelnen im Auge gehabt hat. *Aug. Nebe* jegyzete *Th. Ziegler Gesch. der Paed.* 5. kiadásának (München, Beck 1923.) 339. lapján: »Rein... betont mit Recht, dass Herbart einen besonderen Teil seiner Ethik den Sozial-Ideen widmet, die er aus den Individualideen ableitet; man könnte ihn daher eher als Vertreter der Sozial- und nicht der Individual-Ethik ansehen.

⁶⁾ Id. mü 337. l. »... wie auch seine theoretische Pädagogik diesen... individualistischen Charakter nicht verleugnen kann«.

⁷⁾ Herbartról szóló cikke Aster: *Grosse Denker* c. mü (Leipzig, Quelle & Meyer 1923² II. k. 321—354. l.) II. k. 350. l.: »...diese Tendenzen (sc. seiner Erziehungsphilosophie) sind einseitig. Sie sind allzu individualistisch und bleiben von dem gewaltigen Aufschwung der sozialen Ideen Pestalozzis fast ganz unberührt.

⁸⁾ *Die Herbartische Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt.* (Leipzig, Eckhardt 1908.); 1. különösen az I., II. és IV. részt.

⁹⁾ *Willmann: Didaktik als Bildungslehre.* (Braunschweig—Vieweg. 1909⁴) 25. l.

¹⁰⁾ A következőkre nézve l. a neveléstörténeti kézikönyveken kívül (Fináczy, Ziegler, Barth, Messer stb.), különösen *Herm. Leser: Das pädagogische Problem in der Geschichte der Neuzeit* (München, Oldenbourg 1925.) 2. részét; 213—56. l.

¹¹⁾ Th. Ziegler id. műve: 210. l.

¹²⁾ Leser id. műve 330. l.

¹³⁾ *Jonas Cohn: Geist der Erziehung* (Leipzig, Teubner 1914.) 55. l.

¹⁴⁾ *Kretschmar: Das Ende der philosophischen Pädagogik.* (Leipzig, Wunderlich 1921) 6. lap.

¹⁵⁾ Svájci tartózkodása (1797—1800) alatt a berni forradalomban csak nevelő céljainak megzavarását látja; l. különösen: *Berichte an Herrn von Steiger* 2. u. 3. B. S. II. 21. és 28. l.; azonkívül E. v. *Sallwürk: Streifzüge zur Jugendgeschichte J. Fr. Herbart's.* (Fr. Mann: Päd. Magazin. Heft 199. Langensalza Beyer & Söhne 1903) 35. l.-ját. Még ennél is jellemzőbb a hannoveri államszinnel szemben elfoglalt álláspontja (Göttinga 1837.) l. különösen B. S. I. 112. l.; K. A. *Schmidt: Gesch. d. Erz.* (Stuttgart, Cotta) IV. k. 2. r. (1898) 788. l. és Ziegler id. műve 338. l.

¹⁶⁾ Ziegler id. műve 338. l.

¹⁷⁾ Rövid ideig tanított a brémai iskolában (B. S. T. 50. l.; W. I. 73. l. is); Königsbergben (1809—33) rövid ideig tagja az ottani oktatásügyi bizottságnak; 1810-ben ped. szemináriumot is alapít (Schmidt id. műve 778—9. l. B. S. I. 82. s köv. l.)

¹⁸⁾ Lehmann id. értekezése: Aster II. 351. l.

¹⁹⁾ Svájc 1797—1800.

²⁰⁾ *Über meinen Streit mit der Modephilosophie.* 1814.

²¹⁾ Id. műve. 30. s köv. lap.

²²⁾ *Erich Stern: Einleitung in die Pädagogik.* 67. l.

²³⁾ Id. mü 30—31. l.

²⁴⁾ U. ott 7. l.

²⁵⁾ B. S. I. 456. l. 9. pont.

²⁶⁾ *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung.* B. S. II. 201. 1.

²⁷⁾ »Tugend« ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. U. 8. B. S. I. 303. 1.

²⁸⁾ Tugend, Sittlichkeit, Moralität. U. 141. §. B. S. I. 367. 1. Ap. I. k. 2. f. B. S. I. 156. 4. p.

²⁹⁾ H. XII. 234. 1.

³⁰⁾ U. 8. §. B. S. 303.

³¹⁾ *Allgemeine praktische Philosophie* H. VIII. 18—19. 1.

³²⁾ *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* §. 89. H. I. 137. 1.

³³⁾ *Allg. prakt. Phil. H. VIII. 34. 1.* Die Beurteilung und das Wollen sind nicht zwei getrennte, zwei verschiedene Personen, deren eine die Vorschrift gibt, die andere sie empfängt. Vielmehr ein und dasselbe Vernunftwesen ist das, welches will, und welches auch urteilt.

³⁴⁾ *Lehrbuch z. Einl. in die Phil.* §. 90. H. I. 137. 1.

³⁵⁾ *Allg. prakt. Phil. H. VIII. 35. 1.*

³⁶⁾ *Lehrb. Einl. in die Phil.* §. 91. H. I. 138. 1.

³⁷⁾ U.-ott §. 92. H. I. 139. 1.

³⁸⁾ *Allg. prakt. Phil. H. VIII. 74. 1.*

³⁹⁾ *Lehrb. zur Einl. in die Phil.* 92. §. H. I. 139. 1.

⁴⁰⁾ U.-ott 90. §. H. I. 138. 1.

⁴¹⁾ *Allg. prakt. Phil. H. VIII. 35. 1.*

⁴²⁾ U.-ott 108. 1. Tugend... ist... die Eigenheit eines Vernunftwesens, vermöge deren es den praktischen Ideen gemäss gefällt.

⁴³⁾ U.-ott 74. 1.

⁴⁴⁾ U.-ott 127. 1.: Man kann sich gesellen; man kann nicht gesellet werden.

⁴⁵⁾ U.-ott 128. 1.

⁴⁶⁾ Ap. 3. k. 4. f. B. S. I. 246. és 247. 1., 15. és 21. p.

⁴⁷⁾ U. 58. §. B. S. I. 322. Der Wert des Menschen liegt zwar nicht im Wissen sondern im Wollen. Aber es gibt kein selbständiges Begehungsvermögen; sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise.

⁴⁸⁾ Ap. I. k. 3. fej. I. Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach? B. S. I. 155. s. köv. 1.

⁴⁹⁾ U.-ott B. S. I. 159. 11. p.

⁵⁰⁾ W. I. 546. 1.

⁵¹⁾ *Über die ästh. Darstellung der Welt.* B. S. II. 204. 10. p.

⁵²⁾ Idézet értekezése: Aster II. 351.

⁵³⁾ U.-ott 352. 1.

⁵⁴⁾ Ap. 2. k. 4. f. B. S. I. 187. 1. 18. p.

⁵⁵⁾ *Aphorismen zur Pädagogik.* B. S. II. 395. 1. 44.

⁵⁶⁾ Ap. I. k. 2. f. B. S. I. 161. 17. p.

⁵⁷⁾ B. S. I. 142. 1. 25. p.

⁵⁸⁾ U.-ott 129. 1. 3. p.

⁵⁹⁾ U. III. T. III. Abschn. Von Veranstaltungen der Erziehung. 330—347. §. B. S. I. 445—450. 1.

⁶⁰⁾ U. 335. §. B. S. I. 447. 1.; Aph. B. S. II, 412; *Bemerkungen über einen paed. Aufsatz* B. S. II. 255. *Vorlesungen über Paed.* W. T. 557. *Aus der kurzen Encycl. der Phil.* V. Von der Erziehungskunst. W. II. 456. 1. és H. IX. 447. 1.

- 61) *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung* B. S. 2. 47—48. I. 10. p.
- 62) *Entwurf zur Anlegung eines paed. Seminarii* 1804. W. II. 8. s köv. I.; azonkívül B. S. I. 77. s köv. I.; Schmidt idézett kötetének 778. I. ja.
- 63) A 61. alatt idézett értekezésnek különösen 14—20. pontja; B. S. II. 250. s köv. I.
- 64) *Aph.* 246—50. B. S. II. 453. s köv. I.
- 65) *Lehrbuch zur Psychologie* H. V. §. 137—40. 96 s köv. lapok.
- 66) *Erste Vorlesung über die praktische Philosophie; H.* IX. 185. I.
- 67) *Ap.* I. k. 2. f. B. S. I. 162. 18. p. Az eredeti szövegben nincs kiemelés.
- 68) Rezensionen II. (Erziehungslehre v. F. H. Ch. Schwarz). W. II. 243. I.
- 69) *U.* 10—17. §. B. S. I. 304—5.
- 70) *U.*-ott 15. §.
- 71) *Rein: Paed.* Bd. I. 58. I.
- 72) *Ap.* I. k. 1. f. B. S. I. 145—6.; 3—4. p.
- 73) *Ap.* I. k. 2. f. B. S. I. 158—9.
- 74) *Aphorismen zur Paed.* 40—47. B. S. II. 394—6.
- 75) *Aph. zur Paed.* H. Bd. XI. 451. I.
- 76) L. különösen *Ap.* 2. k. 4. f. B. S. T. 192; 39. p. *U.* 38. §. B. S. I. 313. I.
- 77) *U.* 89. §. B. S. I. 338—9. I.
- 78) *Ap.* 2. k. 4. f. B. S. I. 186. I. 16. p.
- 79) *Über die aesthetische Darstellung der Welt.* B. S. II. 218. I. 45. p.
- 80) *Ap.* 2. k. 3. f. B. S. I. 179. I. 15. p.
- 81) *U.*-ott I. k. 4. f. B. S. I. 185. I. 15. p.
- 82) *U.*-ott B. S. I. 195. 29. p.
- 83) *U.*-ott 2. k. 3. f. B. S. I. 203. s köv. I. 20—32. p.
- 84) *Ap.* Einleitung B. S. I. 130. s köv. I. 6—7. 19—23. I.
- 85) *Ap.* 2. k. 5. f. B. S. I. 209. s köv. I. 36—49. p.
- 86) Nem csak a görög-római klasszikusokat érti.
- 87) *Ap.* Einl. B. S. I. 140. I. 20. p.
- 88) *Ap.* 2. k. 5. f. B. S. I. 204. 21. p.
- 89) Herbart előszava Dissen: Kurze Anleitung für Erzieher die Odyssee mit Knaben zu Lesen. B. S. II. 238. I.
- 90) *Ap.* 2. k. 5. f. B. S. I. 219. I. 47. p.
- 91) *U.* 250. §. B. S. I. 411. I.
- 92) *Ap.* 2. k. 5. f. B. S. I. 211. I. 40. p.
- 93) *U.*-ott B. S. I. 205—6. I. 28—30. p.
- Denkt euch einen *europäischen* Patriotismus. Die Griechen und Römer als unsere Vorfahren. Die Spaltungen als unglückliche Zeichen des Parteigeistes mit dem sie verschwinden müssen. Wer vermag diesem Gedanken Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es...
- 94) *Aph. zur Paed.* 37. B. S. II. 393. I.
- 95) *U.*-ott 36. B. S. II. 393. I.
- 96) *Ap.* 2. k. 5. f. B. S. I. 221. I. 48. p.
- 97) *U.*-ott 3. k. 6. f. B. S. I. 284. 12. p.
- 98) *Allg. prakt. Phil.* H. VIII. 168.

99) *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung.* B. S. II. 241. s köv. I.; *Kurze Encyclopädie der Phil.:* Von der Staatskunst 101. p. W. 452. s köv. I.

100) *Einl.* 2—3. I.

101) *Einl.* 53. I.; *Grundl.* 22., 26. I. Z. Ap. 6., 20. I.

102) *Einl.* 14., 96. I. *Grundl.* 17. I. Z. Ap. 18. I.

103) *Einl.* 96. Da nun das Ziel der Menschen zugleich das Ziel der Erziehung ist so liegt auch ihr Ziel in einem idealen Jenseits.

104) *Grundl.* 26. és 386—7. I.

105) *Einl.* 104. I.

106) *Einl.* 47. I., Z. Ap. 62. I.

107) *Grundl.* 26. I.

108) *Einl.* 50—51. és 53—54. I.

109) *Einl.* 53. s köv. I. 92. 104—5. I.; *Grundl.* 17. 34. s köv. I. 39. 46. 54. I. 384. s köv. I. 513. s köv. I.; Z. Ap. 115. s köv. I.

110) *Grundl.* 13. és 17. I.

111) *Einl.* 53. s köv. I. 85., 89. s köv. I. 93. I. *Grundl.* 12.; 59. s köv. I. 506. I. Z. Ap. 116—17.; 137. I.

112) Ziller 1843-tól kezdve 10 évig volt a meiningeni gimnázium tanára.

113) *Einl.* 92. I.; *Grundl.* 45., 54—55. 95. I.; 100. s köv. I. 367. Z. Ap. 119. I.

114) L. különösen *Grundl.* 59—133. I.

115) *Einl.* 105. I. *Grundl.* 513. I.

116) Z. Ap. 116. I.

117) *Grundl.* 455. s köv. I.

118) *Grundl.* 484. I.

119) *Grundl.* 343. I. Z. Ap. 181. I.

120) Z. Ap. 181—82. I.

121) *Einl.* 101. I.; *Grundl.* 495. I.

122) Z. Ap. 180. I.

123) U.-ott.

124) *Paed.* Bd. I. VII. I.

125) U.-ott 34. I.

126) *Natorp. Sozialpädagogik* 1899. *Bergemann Soziale Paed. auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage.* 1900. A *Paed.* I. kiadására 1902—6. években jelent meg.

127) *Paed.* I. 44. s köv. I.

128) U.-ott 46—47. I.

129) U.-ott 49. I.

130) U.-ott 53. I.

131) U.-ott 85. I.

132) U.-ott 53. I.

133) U.-ott 50. I.

134) U.-ott 61. I.

135) U.-ott 62. I.

136) U.-ott Gewinnung des Erziehungszieles; 85—166. I.

137) U.-ott 105. I.

138) U.-ott 116. I.

139) U.-ott 121. I.

140) U.-ott 118. I.

141) U.-ott 125. I.

142) U.-ott 126. I.

- 143) U.-ott 126—154. l.
 144) U.-ott 128. l.
 145) U.-ott 129. l.
 146) U.-ott 132. l.
 147) U.-ott 134. l.
 148) U.-ott 135. l.
 149) U.-ott 136. l.
 150) U.-ott 142. l.
 151) U.-ott 143—4. l.
 152) *Grundlagen der Paedagogik u. Didaktik*: (Leipzig, Quelle & Meyer 1909; 140 l.) 34. és 42. l.
 153) Paed. I. 144—5. l.
 154) U.-ott 141. l.
 155) U.-ott 148. l.
 156) U.-ott 152. l.
 157) U.-ott 141. l.
 158) U.-ott 113. l.
 159) U.-ott 153. l.
 160) U.-ott III. 65—75. l.
 161) U.-ott 64. l.
 162) U.-ott 75. l.
 163) U.-ott 78. l.
 164) U.-ott 80. és 83. l.

II.

- 1) *Dolg.* I. k. 129. l.
 2) U.-ott 14. l.
 3) U.-ott 3—5. l.
 4) U.-ott 21. l.
 5) L. 1869. jul. 22-én kelt kérvény; másolat Kármán Ferenc gyakorló főgimnáziumi tanár urtól.
 6) *Dolg.* I. k. 87. l.
 7) U.-ott 46. l.
 8) *Bartal Antal emlékezete*. A gyakorló főgimnázium értesítője. 1910. 16—17. l.
 9) *Dolg.* I. k. 90. l.
 10) U.-ott I. 5—9. l. 179, 377. l.; II. k. 297. l.
 11) A 19. szd. uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra. II. k. 6. könyv. 2. fejt.
 12) *Dolg.*: I. k. 9—12.; 110. 172. l.
 13) *Mitteilung über Klassifikation der Wissenschaften*. III. Internationaler Kongress für Philosophie. Heidelberg. 1908. 1. és 12. s köv. lap és a 23. lapon levő táblázat. *Eth.* 5—18. l.
 14) *Dolg.* I. k. 14. l.
 15) *Dolg.* I. k. 87—8. l. és Beöthy-emlékkönyv 501. l.
 16) *Dolg.* I. k. 8. l.
 17) *Egy kis történetfilozófia*. Különlenyomat. 6. l.
 18) *Dolg.* I. k. 11. l.
 19) U.-ott I. 45., 140. és II. 296. l.
 20) Az eddig idézett helyeken kívül l. *Dolg.* I. 13. 129—30.
 II. 297.
 21) *Dolg.* II. 297—98. l.
 22) U.-ott I. 130—32. és 13. l.
 23) U.-ott I. 93—95. l.

- 24) Magy. Paed. 1916. 543—549. l.
 25) U.-ott 555. l.
 26) Dolg. I. 11. l.
 27) *A nevelés feladatai.* Dolg. I. 88. l.
 28) L. az I. cikk 2. részét (*A paedagogia segéttudományai*).
 Dolg. T. 13. s. köv. l.
 29) A II. cikk: *A paedagogia alapvetése*; Dolg. I. 23. l.
 30) Dolg. I. 15. l. (Az eredeti szövegben nincs kiemelés.
 31) Dolg. I. 23. l.
 32) U.-ott 24—25. l.
 33) U.-ott a 25. l. jegyzete.
 34) U.-ott 25—30. l.
 35) U.-ott I. 23. l.
 36) U.-ott I. 25. l.
 37) Csak a Kármán-család által készségesen rendelkezésemre bocsátott 2. korrekтура-példány volt előttem; annak lap-számait idezem.
 38) *Ethika* 18. l.
 39) U.-ott 23. l.
 40) U.-ott 34. l.
 41) U.-ott 26. l.
 42) U.-ott 30. l.
 43) U.-ott 31. l.
 44) U.-ott 35. l.
 45) U.-ott 39. l.
 46) U.-ott 44. l.
 47) U.-ott 37. l.
 48) U.-ott 23—24. l.
 49) U.-ott 26. l.
 50) U.-ott 34. l.
 51) *Dialektik.* 3. l.
 52) U.-ott 7. l.
 53) U.-ott 14. l.
 54) U.-ott 20. l.
 55) U.-ott 21. l.
 56) *Ethika.* 27. l.
 57) *Dialektik.* 14. l.
 58) *Egy kis történetfilozófia.* Bpesti Szle. 1908; 135. k. s.
 59) Dolg. I. 22. l.
 60) U.-ott 30—31. l.
 61) U.-ott 34—41. l.
 62) Magy. Paed. 1906. 549. l.
 63) Dolg. I. 110. l.
 64) U.-ott 48. l.
 65) *Egy kis történetfilozófia.* Különlenyomat. 34. l.
 66) Dolg. I. 50—51.
 67) *Ethika* 45. l.
 68) *Ethika* 56. l. *Dialektik* 24. l.
 69) *Ethika* 59. l.
 70) L. különösen: *A történeti fejlődés útja; Ethika; Dialektik.*
 71) Magy. Paed. 1916. 561.
 72) *Ethika* 50. l.
 73) Magy. Paed. 1916. 560. l.
 74) Bpesti Szle. 1908. 135. k. 12. l.

- 75) Magy. Paed. 1916. 560. l.
 76) Bpesti Szle 1908. 135. k. 23. és 25—26. l.
 77) U.-ott 27—28. l.
 78) *Ethika* 47. l.
 79) *Ethika* 47. l.
 80) Magy. Paed. 1916. 537—538.
 81) Dolg. I. 50. l.; Bpesti Szle 1908. 135. k. 6. l.
 82) 1) *Theor.*; Dolg. I. 191—363.
 2) *Adatok*; Dolg. II. 109—327.
 3) *Denkschrift*. Dolg. I. 369—456.
 83) Dolg. T. 110.
 84) *A tudomány és az iskola nemzeti vonatkozása*. Dolg.
 I. 132.
 85) Dolg. I. 249.
 87) *Gymn. paed.* 99—103.
 88) Dolg. I. 47. l.
 89) U.-ott I. 31. l.
 90) U.-ott I. 250—1. l.
 91) U.-ott I. 48. l.
 92) U.-ott I. 250. l.
 93) U.-ott II. 295. l.
 94) U.-ott I. 244. l.
 95) U.-ott II. 163. l.
 96) U.-ott I. 257. és II. 295. l.
 97) U.-ott I. 248. l.
 98) U.-ott I. 383. s köv. l.
 99) *Gymn. paed.* 203. l.
 100) U.-ott 202. l.
 101) U.-ott 206—212. l.
 102) U.-ott 222—23. l.
 103) Dolg. I. 258. l.
 104) *Gymn. paed.* 2. r. 51. l. (A 224. l. után u. i. a jegyzetben
 új lapszámozás kezdődik.)
 105) Dolg. I. 255. l.
 106) U.-ott I. 326. l.
 107) U.-ott I. 395.
 108) *Gymn. paed.* 2. r. 64—65. l.
 109) U.-ott 2. r. 82. l.
 110) L. *Gymn. paed.* 88. s köv. l. 109. s köv. l. Dolg. I. 267—
 68. l. és 327. l.

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés	3
I. Előzmények:	
Herbart	6
Ziller	28
Rein	33
II. Kármán Mór	41
Befejezés:	
Der soziale Gedanke in der Pädagogik M. v. Kármáns. (Auszug)	89
Jegyzetek	100

