

**Dr. Bábosik Zoltán**

**Irányzatok és elméletek a magyar nevelésfilozófiában**

**különös tekintettel Bernstein Béla munkásságára**

**Habilitációs értekezés**

**OR-ZSE DI  
Budapest  
2011**

**Tartalomjegyzék**

Bevezetés.....	3
Garamszeghi Lubrich Ágost.....	5
Kármán Mór.....	11
Felméri Lajos.....	16
Fináczy Ernő.....	22
Weszely Ödön.....	29
Schneller István.....	36
Bernstein Béla.....	44
Neumann Ede.....	61
Frisch Ármin.....	65
Mitrovics Gyula.....	69
Prohászka Lajos.....	76
Imre Sándor.....	82
Nagy László.....	89
Karácsony Sándor.....	96
Összefoglaló.....	106
Felhasznált irodalom.....	108

## Bevezetés

E dolgozat célja, hogy nagyító alá vegye a Kiegyezés utáni – és sok esetben méltánytalanul elfelejtett – magyar neveléstudósok elméleti munkásságát 1945-ig. Ezen belül folyamatában kívánom rekonstruálni, hogy műveikben hogyan alakult a nevelésfilozófiai eszmerendszer? Pontosabban a filozófia és annak keretében az etika fejlődése hogyan hatott a nevelés elméletére és gyakorlatára, valamint a mindenkori nevelési-, ill. embereszményre a magyar nevelésfilozófiában? Hol helyezték el a pedagógiát a többi tudomány között és hogyan határozták meg a nevelés fogalmát és célját, valamint hogyan körvonalazták az erkölcsi nevelést?

Ez az elméleti vizsgálódás az említett területeken végigkíséri a kiegyezéstől egészen a második világháború végéig terjedő időszak történéseit.

A dolgozat másik alapvető célja, hogy Bernstein Béla, Neumann Ede és Frisch Ármin személyén keresztül visszahelyezze a zsidó nevelést a magyar nevelésfilozófiai irányzatok közé. Ugyanis, Fináczy Ernő óta a magyarországi összefoglaló nevelés-történeti munkákból hiányzik a zsidó nevelés, mind az egyetemes-, mind pedig a magyar neveléstörténetből. Pedig ez az irányzat még Krisztus előtt keletkezett és részben erkölcsi, részben pedig más tekintetben az Ószövetségen alapul. Vagyis ez az egyetlen ókori irányzat, amely – ha nem is változatlan formában –, de ma is tovább él.

Ez az értekezés – bár csak részben neveléstörténeti munka –, de mindenesetre szakítani kíván ezzel a gyakorlattal.

A Bernstein Béla pedagógiáját bemutató fejezetben igyekeztem fölvázolni a kortörténeti háttérrel is, mindenekelőtt a magyar zsidóság akkori politikai és kulturális helyzetét, valamint a zsidó iskolatörténeti és egyháztörténeti összefüggéseket.

Ezenkívül szeretném tudatosítani, hogy már a XIX. században a hazai oktatási rendszer fejlesztéséből a magyar zsidóság is kivette a részét, amit jól példáz a szakmai-pedagógiai közélet meghatározó és központi személyiségének, a zsidó Kármán Mórnak a tevékenysége. Ez úgy vált lehetségessé, hogy ekkorra fölgyorsult a hazai zsidóság asszimilációja, amihez persze az is kellett, hogy a többségi társadalom nyitott legyen és meglegyen benne a fogadókészség. Másfelől a zsidóságnak nem is volt más választása, hiszen az ország öles léptekkel elindult

Európa felé – ekkoriban az európai átlagot meghaladó gazdasági fejlődést produkált – de mindezt nemzetállamként tette és mindebből a zsidóság sem maradhatott ki. A sikeres beolvadás eredményeként a magyar zsidóság jeles képviselői katalizátorává váltak a magyar kultúra és tudomány fejlődésének. A neveléstudományban klasszikus példája ennek Kármán Mór munkássága, aki emellett az oktatási rendszer fejlesztéséhez is nagy mértékben hozzájárult. Voltak további zsidó tudományos személyiségek, akik a pedagógia elméleti fejlődéséért tettek nagyon sokat, mint például Waldapfel János, vagy Alexander Bernát, de az én neveléstörténeti kutatásom fókuszában a zsidóságot és a zsidó vallást nyíltan vállaló, zsidó pedagógiát körvonalazó teoretikusok álltak.

## Garamszeghi Lubrich Ágost

Lubrich Ágostot (1825–1900) 1870-ben nevezte ki az akkori miniszter – Eötvös József – a pesti egyetem Neveléstudományi Tanszékének élére. Ezt követően harminc évig állt a tanszék élén, s eközben erőteljesen küzdött a herbarti pedagógia hazai elterjedése és hivatalossá tétele ellen. Eközben súlyos összetűzésbe került a herbartianus pedagógia híveivel, Kármán Mórral és körével.<sup>1</sup> /Pukánszky Béla-Németh András: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1998. 445.p./

Lubrich a maga korában nagy formátumú neveléstudós volt, aki saját pedagógiai rendszer kidolgozására törekedett. Fő művének az 1868-ban megjelent monumentális munkáját tartják, melynek címe: „Neveléstudomány”. Ezzel a művével még ugyanabban az évben elnyerte az Akadémia levelező tagságát. Ezt követte 1871-ben három kötetes „Neveléstörténet”-e, majd „Társadalomtudomány”-a és a keresztény filozófiára alapozott „Természetbölcselet” című munkája. Lubrich „Neveléstudomány”-a az első teljes hazai neveléstudományi rendszer. Ennek fő forrása a Milde–Szilasy neve fémjelezte katolikus valláserkölcsi megalapozású pedagógiai felfogás, mely hazánkban, ebben az időben nagy hagyományokra tekintett vissza. Lubrich ennek egyfajta korszerűsített változatát adja.

Herbart rendszerének alaptévedéseit vizsgálva elsősorban ebből a szempontból vonja elemző kritika alá annak metafizikáját, lélektanát, etikáját, de kritikusan viszonyul annak neveléstanához is, erőteljesen bírálja annak célтанát, a nevelési folyamat hármasságát, továbbá a formális fokozatok tanát is. Túlságosan mesterkéltséggel, spekulatív jellegűnek tartja Herbart filozófiai rendszerét, pszichológiájáról szólva annak gépies, az emberi értelem működését mechanikusan leegyszerűsítő jellegét bírálja, amely szerinte mellőzi az alanyi szabadság képzetek feletti hatalmát, továbbá tagadja az akarat autonóm szabadságát. A koncepció legfőbb hibájául azt rója fel, hogy jóllehet határozottan állítja a vallás szükségességét, szinte „irtózik” Isten fogalmának pontos meghatározásától. /Németh András–Pukánszky Béla: A pedagógia problémátörténete. Gondolat. Budapest, 2004. 210-211. p. /

Herbarttal ellentétben a neveléstudomány szerves részének tekinti a pszichológiát, nem pedig segédtudományának. Széles teret szentel a nevelés antropológiai, anatómiai–biológiai kérdéseinek, mert felfogása szerint a nevelés

---

<sup>1</sup> ..

céljának és eszközeinek megállapításához ezek a szempontok szolgálnak alapul. Dualisztikus lélektani felfogásának megfelelően az embert két elkülönülő, de egymással szerves kapcsolatban álló részre, az anyagi természetű testre, és a szellemi természetű lélekre osztja. Erre a dualisztikus – erőteljesen spekulatív – lélektani felfogásra alapozva bontakozik ki Lubrich pedagógiájának alapvető jellegzetessége, a vallásosság. Ennek megfelelően katolikus szellemben fejt ki a nevelés tárgyát, megállapítva, hogy az embert vizsgálva az elsődleges kérdés annak megállapítása: mi az ember rendeltetése? Ennek alapján állapítható meg ugyanis az, hogy mire kell nevelni. Az ember földi feladata, hogy az isteni törvények megvalósítására – a keresztény tökéletesedésre – törekedjen. Ezt hármas célon keresztül, az ezekben megjelenő alapvető értékeket szem előtt tartva valósíthatja meg:

1. a gondolkodás rendszerének célja az *igazság*;
2. az érzésrendszeré a *szépség*;
3. a „vágyásrendszeré” pedig az *engedelmesség*.

Felfogása szerint a nevelés célja csak az ember isteni rendeltetése alapján, meghatározott valláserkölcsei alapokon értelmezhető.

A neveléstudomány önállóságát hangsúlyozva nem fogadja el annak alkalmazott lélektani jellegét, megállapítva, hogy az emberiség történelme során számos olyan elvnek, szabálynak jutott birtokába, amelyek segítségével az ember természetének megfelelő fejlesztése eredményesebben megvalósítható. Ezek tudományos igényű összegzése eredményeként született meg szerinte a *rendszeres és tudományos neveléstudomány*.

A neveléstan segédtudományainak – azaz forrásainak – az *etikát, pszichológiát, a jog- és orvostudományt*, valamint a *politikát* tekintette. A neveléstudományt pedig négy alapvető részre osztja. Ezek: az *általános neveléstan*, amely az embert, mint a nevelés tárgyát vizsgálja általános emberi és egyéni sajátosságai alapján. Feltárja az emberi létezés céljait, az ember életfeladatait, a nevelés fogalmát, céljait, lehetőségeit, felosztását, továbbá a nevelés eszközeit és módszereit. A *különös* – vagyis szorosabb értelemben vett – *neveléstan* a testi és szellemi nevelés részletes kifejtését adja, feltárja a nevelés működését, folyamatát, melynek célja Lubrich szerint a növendékek természetes tehetségének megtartása, kibontása és fejlesztése. A tanításban (amely szintén általános és különös részre tagolódik) azt tárgyalja, miként lehet a növendékekkel az ismereteket elsajátíttatni, tehetségüket a tanítási törvények és módszerek segítségével a helyes irányba

terelni. A neveléstudomány ezen belső tagolása arra szolgál, hogy az egyes fogalmakat pontosabban és alaposabban lehessen vizsgálni.

Lubrich alapműve részletesen kifejti a nevelés eszközeiről és módszereiről vallott felfogását is. A *nevelés eszközeit* – azaz a nevelés céljához vezető „eljárási módokat” – a következő módon csoportosítja:

1. A növendékkel kapcsolatos eszközök:

- a) nemleges ápolás (felügyelet, őrködés, gondoskodás);
- b) igenleges ápolás (serkentés, gyakorlás, kényszer, fegyelmezés).

2. A nevelővel kapcsolatos eszközök:

- a) a nevelő személyiségének hitelessége, jelleme;
- b) a nevelő oktató, parancsoló, tiltó és fegyelmező szavai;
- c) a nevelő tettei, amelyek példát jelentenek a növendékek számára.

Fontos nevelőeszköznek tekinti még a *gyermeki közösségeket*, mert a gyermek – véli – nem vonhatja ki magát környezetének és játszótársainak hatása alól.<sup>2</sup>  
/Pukánszky-Németh id.m.:446-447.p./

Semmiféle tudomány, így a neveléstudomány sem képzelhető el – véli Lubrich – olyan általános alapelv nélkül, amely támpontként szolgál minden további megállapításhoz. Felfogása szerint az így kialakított *fő elv* a kereszténység legfőbb példaképe *Jézus Krisztus*, akiben – személyisége erkölcsi tartalmaiban és tetteiben – minden fontos nevelési feladat összegeződik. Ezzel összefüggésben három további alapelv fogalmazódik meg:

1. a tárgyra vonatkozik, vagyis alaposan ismernünk kell a nevelés legfontosabb szereplőjét, a gyermeket;
2. ismernünk kell a célt, ahova vezetni akarjuk;
3. ismernünk kell a cél elérésére szolgáló eszközöket.

Ezen alapelvekből következnek azok az alapvető szabályok, törvények, melyek megvalósulása az eredményes nevelés alapja:

a) A nevelésnek *természetszerűnek* kell lennie, azaz a nevelőnek ismernie kell a növendéke testi és lelki fejlődésének folyamatát. Ehhez alaposan tanulmányoznia kell az *embertant*, sokat kell a gyermekek körében tartózkodnia, és élő tapasztalatokat kell szereznie. Állandóan figyelje és keresse saját nevelőmunkája sikereinek és kudarcának okait, és kísérje figyelemmel a többi nevelő munkáját.

b) Általánosnak kell lennie, mivel minden ember valamennyi „tehetséggel” felruházva születik, de ennek arányai különbözőek.

c) Ebből adódóan eljárásait a gyermek egyéniségéhez kell igazítani. A nevelő munkája csak akkor lesz eredményes, ha ismeri növendékét.

d) A nevelésnek tekintettel kell lennie a *nemi sajátosságokra*, és az ebből adódó eltérő életfeladatokra is.

*A nevelés módszerei* „a nevelési eszközöknek a nevelés célja felé irányzott szerves tervvé való összefűzése”<sup>3</sup> /Garamszeghi Lubrich Ágost:Neveléstudomány 1. Bp.1878.286.p./

A nevelés egészére vonatkozó általános módszereknek négy mozzanata különíthető el:

1. A nevelés terve, amely kijelöli az eszközök felhasználásának egymásutánját.
2. A nevelés menete, amely azt határozza meg, hogyan lehet az eszközöket a növendék természetének megfelelően felhasználni, és ezt a nevelés helyes alakjának megfelelően eszközölni.
3. A módszer szelleme, melynek az a feladata, hogy a növendék érzés- és gondolatvilágát valamint akaratát irányítsa, lelkét pedig áthatva maradandóan kösse az emberi lét alapvető értékeihez: az *igazhoz, széphez és a jóhoz*.

Lubrich nagy jelentőséget tulajdonít az *érett nevelői személyiségnek*, amely meggyőződése szerint a keresztény nevelésben jutott igazi hangsúlyhoz. Fontos nevelői személyiségjegyek tekinti a keresztény nagykorúságot (az érett személyiséget), a gyermekszeretetet, a hivatástudatot, és az ehhez kapcsolódó általános és szakműveltséget, a nevelői tekintélyt (amelynek alapja a nevelő példamutató élete), a rátermettséget és a tapintatot.<sup>4</sup> /Pukánszky-Németh id.m.448-449.p./

*A jellemmel* kapcsolatban Lubrich a következőket írja: „A jellem személyes életté lett erkölcsösség” (v.ö.: Rothe. Ethik. I. §. 367.). Az erkölcsösség a jellemben egyedi kifejezést nyer anélkül, hogy a maga általános mivoltát feláldozná úgy, hogy az erkölcsös ember nem csak pusztán egy példányát képezi az erkölcsös emberek fájának, hanem egyedül is az, s más személyiségekkel ki nem cserélhető.



A jellem azt, ami tárgyilag kötelesség, könnyen és kedvvel teljesíti, ez lényegéhez tartozik. S ennél fogva csak a jellem a valódi képviselője az *erkölcsnek*.<sup>5</sup> /Garamszeghi Lubrich Ágost: Neveléstan. Rudnyánszky A. Könyvnyomdája, Pest, 1872. 256.p.

A *jellemtelen ember* nem elvek szerint cselekszik, hanem önkénytelen akarata és hajlamai szerint.

A jellemes embernek műveltnek kell lennie (nem keverendő össze a tanulttal), s fordítva; aki a művelt jelzőre igényt tart, annak jellemesnek kell lennie. Lubrich szerint az *igazi műveltség* csak erkölcsös lehet.

A jellem fő feladatát képezi a nevelésnek, s a teljes keresztény nagykorúság csakis jellemes embernek lehetvén tulajdona.<sup>6</sup> /Lubrich id.m.:257.p./

Lubrich meglehetősen ambivalens álláspontot képvisel azzal kapcsolatban, hogy a jellem vajon velünk születik, vagy pedig később, a nevelés hatására alakul ki. Először egy Schopenhaueréhez hasonló nézetet fogalmaz meg, mely szerint az egyén jellege születése által determinált. Mint írja: „A jellem, mint isteni kegyajándék hasonlóan alap föltételéhez, a szilárdsághoz, vele születik az emberrel; s így nem függ tetszésünktől ilyen vagy olyan színezetű jellemet nevelni a gyermekből: de az mindenestre hatalmában áll a nevelésnek, hogy a gyermek derék jellemmé legyen.”<sup>7</sup> /Lubrich id.m.:258.p./ Majd később tovább finomítja álláspontját. Eszerint igaz ugyan, hogy a jellem vele születik az emberrel, de nem kialakulva, hanem csak csírájában, s ami azt kialakítja, az mindenekelőtt az *elvek*. A gyermektől ugyan nem lehet azt kívánni, hogy mindig elvek szerint cselekedjék, mert ahhoz már „elmélkedés” szükséges, de az ifjakkak már az elvekből kell kiindulniuk.<sup>8</sup> /Lubrich id.m.:259.p./

Ha a gyermekben megvan a rosszra való hajlam, akkor azt fegyelmezni kell, úgy vezetvén a gyermeket, hogy a rosszat megvesse, s a rossztól való irtózás jellemvonássá fejlődjék.<sup>9</sup> Lubrich id.m.:258.p./

Bár Lubrich nem tartozott az ún. „herbartianus pedagógia” hazai hívei közé, mégis nem egy Herbarttól már ismerős fogalom bukkan föl nála is (vezetés, elmélkedés). Rendkívül fontos gondolat, hogy az egyedi jellemeket megismert tulajdonságaik

alapján kell képezni.<sup>10</sup>/Lubrich id.m.:260.p./ Ez olyan kezdeményezés, amely majd később a reformpedagógiáknál fog még inkább kiteljesedni.

Végül zárszóként álljon itt egy intés Lubrichtól a modellközvetítéssel kapcsolatban. „Bármiképp fejlesszük is a jellemet, mindig szemünk előtt lebegjen, mit Kant neveléstanában mond: „A jellemképzés alapja a példa; és melyik példa lehetne kártékonyabb, mint a jellem hiányossága, melyet már a gyermek is észrevesz a szülőkön és mondhatjuk sok nevelőn is.”<sup>11</sup>/Kant über Pedagogik v. Rink S.97./

---

<sup>10</sup>

<sup>11</sup>

## Kármán Mór

A magyar oktatási rendszer fejlesztésében a 19. században a magyar zsidóság is kivette a részét. Ennek kiemelkedő példája a herbartianus pedagógia legnagyobb hazai terjesztője és népszerűsítője a zsidó származású Kármán Mór (1843–1915), aki főként a középiskolák és a középiskolai tanárképzés újszellemű átszervezésében játszott jelentős szerepet.

A herbartianus pedagógia csak a nagy rivális, Lubrich Ágost 1900-ban bekövetkezett halála után vált egyeduralkodóvá a pesti egyetemen folyó neveléstudományi oktatásban. Kármán – az akkori miniszter – Eötvös József kétéves ösztöndíjával a lipcsei egyetemen Ziller és Rein közvetítésével ismerkedett meg a herbartianus pedagógiával. Tanulmányútjáról hazatérve – ekkor még Lubrich közbenjárására – a pesti egyetemen magántanári habilitációt nyert. Ebben a minőségében 70 szemeszteren át tartotta az egyetemen etikai, pszichológiai és pedagógiai előadásait. Átfogó tudományos rendszert nem alkotott, de 1909-ben kiadott „Pedagógiai dolgozatai”-ban egy egységes pedagógiai felfogás bontakozik ki.

Pedagógiai rendszerének alapja a herbarti pedagógiában gyökerező *etikai gondolkör*, mely szerint az emberiség feladata az *erkölcsi eszmék megvalósítása*, mert annak fejlődését erkölcsi célok irányítják. Az emberiség ezen *erkölcsi fejlődésében* minden nemzetnek megvan a maga helye és külön feladata. Ezért – véli Kármán – a nemzet életében részt venni a nemzet erkölcsi feladatainak megoldását jelenti, melyek megvalósítására elsősorban a *pedagógia* hivatott. A nevelőknek kell ugyanis elősegíteniük, hogy a nemzet a maga erkölcsi feladatait megvalósítsa, és tudatos történelmi életet élhessen.

Ebből adódóan a pedagógia az az elméleti tudomány, mely a pedagógusok ilyen irányú munkáját megalapozza és irányítja. A neveléstudomány szükségessége abban rejlik, hogy az *ember nem csupán társadalmi, hanem történelmi* lény is egy személyben, így nem lehet csupán a politika feladata a nevelés módjainak megállapítása.<sup>12</sup>/Pukánszky-Németh id.m.:450-451.p./

A nevelő ezen nemzeti feladatát a „műveltség” segítségével valósítja meg, ami nem más, mint az embernek az a sajátossága, hogy tudatával hisz munkásságának, hogy szándékosan végzi történelmi életét, hogy nemcsak cselekszik, akár gazdasági téren, akár a politikai élet körében ösztönszerűleg,

---

<sup>12</sup>

hanem egyúttal értelmes belátással, tudatos elmélkedéssel oldja meg a feladatokat, melyeket maga elé állít.<sup>13</sup>/Kármán Mór pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban, 1.kötet, Eggenberger, Bp. 1909.9-10.p./

Jól érzékelteti a *liberalizmus* törekvéseinek való megfelelés igényét például a Kármán által kidolgozott tantervi elképzeléseinek középpontjában álló *egységes nemzeti műveltség koncepciója* is. Ennek gerincét az irodalmi múlt, a hazai történelem és a szülőföld természeti viszonyainak leírása képezi. Kármán a liberalizmus szellemében az egységes nemzeti műveltséget a felekezeti megosztottság fölé kívánja helyezni és hangsúlyozza a nemzeti műveltség és az emberi kultúra szerves egységét, ill. elválaszthatatlan kapcsolatát. A koncepció a szekularizáció jegyében a vallástan helyett a *világi etikát*, illetve az *erkölcsi nevelést* szeretné az alapvető tantervi alapelv rangjára emelni. /Németh-Pukánszky: A pedagógia problémátörténete...212. p./

Herbarthoz hasonlóan a pedagógiának Kármán is két segédtudományát határozza meg, az *etikát* és a *pszichológiát*. Miként ez már az elmondottakból is kiderült, az etikát tartja lényegesebbnek: A nevelés munkájának szabályozásában a siker inkább függ az erkölcsi cél világos tudatától, mint a szellemi élet jelenségeinek teljes magyarázatától.<sup>14</sup>/Kármán id.m.:34.p./

Ezzel a felfogásával ellentétben áll a XIX. század végén kibontakozó új pedagógiai–pszichológiai törekvésekkel, melyek egyre nagyobb szerepet tulajdonítanak a lelki élet törvényszerű, pontos, kísérletileg igazolt tételeire alapozott pedagógiai eljárásnak. A lélektani elemzéssel szemben Kármán nagy hangsúlyt helyez a *műveltség történeti elemzésére*, amelynek megvalósítása a pedagógia egyik fontos feladata.

Az emberi fejlődéstörténeti vizsgálatának középpontba állítása – mely szinkronban van a korabeli német, elsősorban Willmannra jellemző törekvésekkel – Kármán munkásságának legfőbb sajátossága. Etikája lényegében az erkölcsi eszmék, a pedagógia és a művelődés, pszichológiája pedig az emberi szellem történelmi fejlődésének elemzését jelenti.<sup>15</sup>/Pukánszky-Németh id.m.:451.p./

Kármán szerint is az etika segítségével történik meg a *nevelés célkitűzése*. Miként megfogalmazza: „A növendékek elé nem tűzhetni más célt, mint amire lelkiismerete mindenkit kötelez: az erényes életét.”<sup>16</sup>/Kármán id.m.:23.p./

---

13

14

15

16

Mivel az ember céljai a történelmi fejlődéssel együtt változnak, a pedagógiának az *erényes élet* olyan értelmű megfogalmazása lehet csupán az alapja, amely nemcsak a végcélt jelöli ki, hanem a hozzá vezető út egyes állomásait is. Ezeket a fejlődési szakaszokat az akarat lélektani elemzéséből kiindulva lehet meghatározni. Ezáltal Kármán az emberi cselekvés négy jellemző mozzanatát különbözteti meg oly módon, hogy mindegyikhez egy-egy *erkölcsi eszmét* rendel hozzá:

1. érzékenység – tökéletesség
2. motiváció – jóság
3. elhatározás – személyiség
4. tett – szentség

Az eszmék kialakulásának ezen gondolatmenet szerint három fejlődési foka van, melyek megvalósítása a pedagógia feladata:

1. hatalmasság – sokoldalúság – összhangzóság = tökéletesség
2. viszonyosság – törvényesség – jogosság = jóság
3. állhatatosság – jellemesség – egyéniség = személyiség
4. okosság – célszerűség – lelkiismeretesség = szentség

A nevelési folyamattal itt a nevelés feladataival kapcsolatos fejtegetéseiben a hagyományos herbarti felfogást kapcsolja össze saját etikai–történetfilozófiai felfogásával. Ennek megfelelően a nevelésnek Kármán is három alapvető területét különíti el, ezek a *testi, erkölcsi és értelmi nevelés*.

A *testi nevelés* két fő feladata:

- a) a test ápolása (diatetika),
- b) a test gyakorlása (gymnastika).

Az egyén erkölcsisége a társas együttélés során bontakozik ki, ez adja az *erkölcsi nevelés* fontosságát, melynek során a növendék egyéni életét alá kell rendelnie a közös nemzeti élet céljainak.

Ehhez egyrészt olyan módon kell kialakítani a gyermek környezetét, és úgy kell irányítani életét, hogy elérjék azt a kívánatos *eggyé olvadást*, ami az erkölcsiség alapja. Másrészt a növendéket az akaratára gyakorolt hatással meg kell erősíteni az olyan befolyások ellen, melyek útját állják a tudatos kötelességteljesítésnek. E kettős célnak megfelelően az erkölcsi nevelés fő feladatai:

- a) vezetés
- b) fegyelmezés

A legszélesebben értelmezett nevelési terület az *értelmi nevelés (oktatás)*, amely a nagy emberi célok eléréséhez, a nemzeti, társadalmi feladatok megoldásához szükséges. Szintén ezekhez szükséges a nemzedékek hosszú sora által létrehozott értékek és teljesítmények eredményeinek számontartása, valamint megőrzése.<sup>17</sup>/Pukánszky-Németh id.m.:452-453.p./

Miként azt Kármán megfogalmazza: „Az emberiség élete történeti jellegű; értelmi fejlődésének, erkölcsi gyarapodásának alapja: a kegyelet minden iránt, ami nemest és becsest az ősök buzgósága fejleszteni kezdett, s föltétele a gondosság, mellyel minden emberöltőben az egyenesen ez örökségüket ápolják, hogy továbbfejlesztve átadhassák utódaiknak. Másrészt maga az egyéni lélek sorsa is mindenképpen függ a már előtte, nélküle megalakult, és majdan nélküle is tovább átalakítandó szellemiségtől, melybe beleszületik.”<sup>18</sup>/Kármán id.m.:110.p./

Ez a közvetítési folyamat a *művelődés*, ami nem más, mint az emberiség, a nemzet és az egyes társadalmi rétegek fáradozása az értelmi javak előteremtése érdekében. Ennek eredménye a *műveltség*, amely ezen munkálkodás eredményeinek ismeretét és megfelelő méltatását jelenti. Ezzel függ össze az oktatás legfőbb feladata, hogy a növendék lelkét kiművelje, azaz *műveltté* tegye. Ezzel összefüggésben határozható meg a *műveltség tartalma* (általános és szakműveltség), kezdődhet el az oktató eljárásra és a módszerre vonatkozó vizsgálódás, melynek szintén magán kell viselnie az erkölcsi törekvés jellegét.<sup>19</sup>/Pukánszky-Németh id.m.:454.p./

Kármán szerint nem a népélet leli magyarázatát az egyén életének fázisaiban, hanem ellenkezőleg: nemzetének élete adja az egyéni élet nyitját.

Az ember társadalmi lény, Arisztotelész ez ismeretes mondását avval a pótlással kell kiegészítenünk, hogy az ember történeti lény is.<sup>20</sup>/Kármán id.m.:47.p./

Kármán szerint az egyén minél hívebb mása legyen nemzetének, mert csak így értheti meg és csak így folytathatja maga erejéből a nemzedékről-nemzedékre szent hagyományként szálló feladatot, emberi–erkölcsi hivatásának teljesítését.<sup>21</sup>/Kármán u.o./ Kármán általában enyhe kritikával viseltetik a nagy európai filozófiai áramlatokkal és filozófusokkal szemben. A hegeli filozófiát, valamint a pozitívizmust konkrétan is megemlíti. Eszerint: a *hegeli rendszer* szellemes konstrukciói, melyek

---

17

18

19

20

21

a mindenség örök alapjának – az Istenség eszméjének – minél tökéletesebb megvalósulását körvonalazzák a történet képében, nem állták ki a tapasztalati tények próbáját.

A *pozitivizmus* pedig egyoldalú, mivel pusztán az értelmi működés fejlődési fokaiban véli megtalálni az egész történeti élet magyarázatát.<sup>22</sup> /Kármán id.m.:49.p./

Sajnos azonban e gondolatait nem fejti ki részletesebben.

Kármán arra törekedett, hogy kijelölje a neveléstudomány rendszertani helyét a többi tudomány között. Herbart nyomán a pedagógiát önálló tudományként fogta fel. A pedagógia feladatának tartotta a műveltség tényezőinek, a nemzeti öntudat elemeinek tanulmányozását és e tényezők kölcsönhatásának megvilágítását.<sup>23</sup> /Ravasz János-Felkai László-Bellér Béla-Simon Gyula:A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában.Tankönyvkiadó,Budapest.1961.128.p./

A *nevelés célja* szerinte etikai jellegű. Az erkölcsi feladat megvalósítását csak nemzeti és történeti alapon tudja elképzelni. Épp ezen a ponton csatlakozik ugyanis a nevelés a nemzet nagy feladataihoz. Nemzetté – Kármán szerint – az etikai cél megvalósításával lehetünk. Ehhez művelődéssel juthatunk el. A kulturális nevelőmunkát az iskola végzi. A nemzet tagja akkor lesz valaki, ha a közös erkölcsi cél érdekében kellő műveltséget szerez, vagyis részesedik az egységes nemzeti közműveltségben. A nemzetek az etikai feladatok megvalósításával közösen alkotják az emberiség történetét, amely szerinte erkölcsi erők terméke. Így egyben nemzeti és történelmi feladatot teljesít az iskola, amikor az erkölcsi cél szem előtt tartásával nevelői munkásságot végez. Az iskola szerinte akkor állhat a nemzetté válás szolgálatában, ha az egységes nemzeti nevelés alapján erkölcsi célokat valósít meg.<sup>24</sup>/Ravasz-Felkai-Bellér-Simon id.m.:128-129.p./

## Felméri Lajos

Felméri Lajos (1840–1894) Székelyudvarhelyen született. 1863-tól Pesten végzett református teológiai és egyetemi filozófiai tanulmányokat. 1866–1868 között tanulmányutat tett Angliában, Skóciában és Németországban. A kolozsvári egyetem megalapításakor – 1872-ben – az egyetem pedagógiatanárává nevezték ki. 1879–1880-ban a vallás- és közoktatásügyi miniszter megbízásából Angliában tanulmányozta az iskoláztatás ottani helyzetét. Hazatértekor két kötetes munkát írt tapasztalatairól „Az iskoláztatás jelene Angolországban” címen. 1890-ben jelent meg „A neveléstudomány kézikönyve” című nagy jelentőségű munkája, amely rövid idő alatt három kiadást ért meg. A kolozsvári egyetemen töltött két évtized alatt igen tekintélyes pedagógiai irodalmi munkásságot fejtett ki.

Felméri Lajos fő művében, „A neveléstudomány kézikönyvé”-ben kora progresszív, liberális társadalmi eszméire, valamint a természettudományok új eredményeire támaszkodva utasítja el Herbart és a Herbart követők (szerinte) spekulatív pszichológiáját és pedagógiáját. Ugyanakkor például Blettner német neveléstörténész szerint egyöntetű volt az a vélekedés, hogy Herbart az intellektualisztikus pszichológiára alapozva a nevelés átfogó koncepcióját alakította ki, amit nemcsak a kortársak, hanem a további generációk is elfogadtak egészen 1900-ig.<sup>25</sup>/Blettner. F.:Geschichte der Pedagogik. Quelle und Meyer. Heidelberg,1968.233.p./

Felméri továbbá sürgeti a gyermek korszerű eszközökkel való megismerését, valamint a nevelés konkrét folyamatának tudományos elemzését. Felméri pedagógiájának kiindulópontja, hogy az ember *társas lény*. „Társaságon”, vagyis társadalmon kívül nincs emberi lét. „A gyenge és tehetetlen egyes embernek támasza, nevelője és erőforrása lesz embertársai tapasztalata”.<sup>26</sup> /Felméri Lajos:A neveléstudomány kézikönyve.Ajtai K.Albert könyvnyomdája,Kolozsvár,1890.6.p./

Az ember tehát tehetetlen a *kollektív társadalmi tapasztalatok* nélkül. Ezt a tapasztalatot pedig a nevelés közvetíti az egyén felé. Az ember ugyanis nem képes közvetlen biológiai alkalmazkodásra, mert nem születik kész „tehetségekkel”, „készségekkel”, mint amilyenek az állat ösztönei. Az ember ezzel szemben csak „tehetségcsírákkal”, „diszpozíciókkal” születik, amelyeket nevelése során még ki kell fejleszteni.

---

<sup>25</sup>

<sup>26</sup>



A nevelés fáradtságos alakító munka, s mint ilyen, egyben művészet is. Ugyanakkor a társadalom részéről erkölcsi kötelesség.

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

Felméri könyvében külön fejezetet szentel a családnak, a gyermeket körülvevő s nevelő legelső közösségi körnek. A polgári társadalom lerombolta a „rég” család „despotikus kötelékeit”, „összetörte a férj és atya absolut tekintélyét”. Egyúttal megvetette „az egyéni szabadság és az önálló állam alapjait”, amikor a „democratia kötelékeit” vitte be a családba. Milyen ez a demokratikus család? „A demokratikus családban – írja Felméri – a család tagjait a kölcsönös bizalom tartja össze”. A gyermek jogait mindenki tiszteletben tartja. A korábban „alantas helyzetű nő” felemelkedik, igazi házastárssá válik. A nő szerepét tehát Felméri a családban felértékeli, de a társadalmi munkamegosztásban már nem tartja mindezt kívánatosnak. Határozottan ellenzi, hogy a nő a családon kívül dolgozzék, mert ez ellenkezik a „női természet” sajátosságaival. Kifejezetten ellenzi a nők politikai szerepvállalását és egyenjogúsítását, vagyis ellensége az ún. női emancipációnak.

A családi nevelés után részletesen foglalkozik a „nemzeti színezetet nyert” *polgári társadalom nevelő hatásával*. E hatás összetevői között mutatja be a szülőföld „nemzeti karakterre” gyakorolt hatását, az anyanyelv „tisztaságát és méltóságát”, a nemzeti irodalom és költészet szépségeit, és a nemzeti hagyományok nevelő szerepét.

Ahhoz, hogy az egyén eltéphetetlen szálakkal kötődjön a „nemzetesthez”, műveltséggel kell rendelkeznie.

Felméri a *műveltség* fogalmát élesen elhatárolja a *tanultságtól*. A művelt embert „szellemének rugalmassága” és „elméjének erőteljessége” jellemzi, míg a tanultat csupán az, hogy elméjét töméntelen ismerettel zsúfolja tele.

Ezzel függ össze a két nevelési irányzat: a *liberalizmus* és az *utilitarizmus* is. A *liberális nevelés* révén a tanítvány igazi műveltségre tesz szert, az *utilitárius nevelés* pedig csak meddő tanultságot eredményez.

Felméri szerint a „rohanva haladó” tudomány arra készíti az iskolát, hogy valamennyi ismeretet bekönyvelve és tankönyvekbe iktatva „a tanulók elméjébe tölc sérezen.” A bajok forrásaként a korábban említett utilitarizmust kárhoztatja. Mint

mondja: az utilitarizmus révén lettek az iskolák „valóságos értelmi kosztházakká”, ahol „a tudós szerkezetű gép a fő, az értő és gondolkodó egyén mellékes dolog.”<sup>27</sup> /Felméri id. m.:107.p./ Az iskola tehát a „gyár” színvonalára süllyedt, vagy – ez is Felméri hasonlata – egyfajta „bazárrá” silányult, ahol sem az eladó, sem pedig a vevő nem fontos. Mint írja: „Senki sem kérdezi, hogy melyik ifjú minnek a termelésére alkalmas; fő dolog, hogy mindenből állítson ki valamit a tanultság vásárára. Hogy aztán az idétlen termékeknek nincs semmi izök és sehogy sem állnak el: azzal a tanrendszer nem bajlódik.”<sup>28</sup> /Felméri u. o./

Az utilitarizmus tehát „csömörrel és utálattal tölti el az ifjú szellemet,” ahelyett, hogy rugalmassá tenné és gondolkodni tanítaná. Ez utóbbi a liberális nevelés sajátja. A liberális nevelés ugyanis a tanultság helyett a műveltségre törekszik, továbbá az egyén nevelésére, valamint az *elme finomítására*. Az ismeretek „megemésztésére” és használatára tanít, és olyan szokásokat nyújt, amellyel az egyén be tud illeszkedni a társadalomba. „Az emberi lélek nem edény, amelyet meg kell tölteni, hanem tűzhely, amelyen lángot kell gyújtani.” – idézi Felméri Plutarkhoszt.

Ahhoz, hogy az egyén a nemzet „nagy családjának” körében igazán otthon érezhesse magát, nem tanultságra, hanem *műveltségre* van szüksége, ehhez pedig a *liberális nevelésen* keresztül vezet az út.<sup>29</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:469. p./

A nevelés és neveléstudomány tárgykörében Felméri több figyelemreméltó gondolatmenetet is megfogalmaz. Mint írja: a nevelést mondhatnák a szó eredeti értelmé szerint „emberré növésnek” is, mert valóságos növekedés az, midőn valakinek értelmi és testi erői oly fegyelmező hatásnak vannak kitéve, melynek elfogadása és elsajátítása mértékéhez képest megközelíti a művelt ember eszményképét.

A régi társadalmakban a születés és a vagyon játszott nagy szerepet, ellenben az újkori társadalmi élet alapköve a műveltség. A mai haladásnak ez a zászlóvivője, s a nemzetek értékének ez az igazi fokmérője. Ezért mondhatta Littré, hogy a nevelés az újkori polgárosodás csatatere. Kant mondotta volt, hogy a gyermekeket nem az emberiség jelen helyzetébe kell belenevelni, hanem amennyire lehet, annál egy jobb helyzetbe.<sup>30</sup> /Felméri id. m.:33-34. p. / Ehhez képest a nevelés általános célja, hogy az ifjú nemzedéket a hiányos jelen fölé emelje, s ezzel a haladást biztosítsa. Teljesen filozófus észjárásra vall az a magyar fiúról szóló közmondás is: „légy különb

---

27

28

29

30

ember atyádnál”; melyből egyszersmind kiérződik, hogy a nevelés minduntalan a jelen hiányait akarja pótolni.

A nevelés tehát kettős arcú; egyfelől elmélet, s mint olyan: *tudomány*, másfelől az elmélet alkalmazása, s mint olyan: *gyakorlati ügyesség*.<sup>31</sup> /Felméri id. m.:35. p. / Leonardo da Vinci és Michelangelo sokszorta több ideig tanulták a bonctant, mint a mai orvosok. Raffaello Peruginohoz járt iskolába, s első kompozícióin az arcok mégis merő utánzatok. Ha a művészi géniusszal jól megfér az elmélet és a módszer, bizony nem lehet ellensége a nevelői géniusznak sem. Annál is inkább nem, mert a nevelés is művészet, amit Kant így fejezett ki: két dolog van, ami az emberre nézve a legfontosabb és legnehezebb, az emberkormányzás és az emberré nevelés művészete.

Vannak azonban, akik még tudományos voltát sem ismerik el a nevelésnek. Tolsztoj Leo gróf egyik művében megkockáztatja azt az állítást, hogy nincs neveléstudomány, sőt annak alapköve sincs letéve. A nevelés és oktatás – mondja Tolsztoj – csak történelmi tünemény, a nevelők növendékeikre való hatásának történelmi tüneménye, tehát a nevelés tudományának egyetlen tárgya eme hatás törvényeit megállapítani.

Nos, ezeknek a törvényeknek egybeállítása megkezdődött abban a pillanatban, midőn a tanítást a tanuló természetéhez kezdték igazítani: megkezdődtek Comeniusszal, Locke-kal, Rousseau-val, Pestalozzival és követőikkel.<sup>32</sup> /Felméri id. m.: 37. p. /

Ma a tanult nevelő tehát az ifjú természetes hajlamait nem akarja okvetlenül kigyomlálni, hanem gerendákká faragja, s átalakítva felhasználja a jellem épülete számára.<sup>33</sup> /Felméri id. m.:45. p./

A nevelés fogalmával szükségképp együtt járnak a *gyakorlás* és *fegyelmezés*, mint alapvető műveletek. Tágabb értelemben véve a nevelés azoknak a hatásoknak az összessége, melyek szellemünk és jellemünk alakulására befolyással voltak. Tehát nemcsak a szüleinktől és nevelőinktől kapott leckék, hanem az olvasmányok, hozzátartozóink hite, erkölcse, világnézete szintén részt vesz szellemünk alakításában, mint amilyen része van a levegőnek, a táplálkozásnak, a lakásnak testünk fejlesztésében. A hatások milliói közül tehát mindegyiknek megmarad

---

<sup>31</sup>  
<sup>32</sup>  
<sup>33</sup>

bennünk a nyoma, sokszor tudatosan, sokszor tudtunk nélkül.<sup>34</sup> /Felméri id. m.:115. p./

Könnyen megítélhető az a bölcseleti tan, mely a rokonszenv nélkül akarja fölépíteni az emberi társadalmat. Hobbes, Rousseau, La Rochefoucauld azt a merész tételt állították fel, hogy sajnos – eléggé el nem ítéhető módon – az ember embernek farkasa, hogy a társadalom csak közmegegyezésből keletkezett, s cselekedetei egyetlen mozgatója saját örömünk. Tehát az ember sem jóságra, sem szájalomra, sem önfeláldozásra nem alkalmas. Csakhogy ezt a tant megcáfolja a felnőttek és gyermekek életéből merített tapasztalat. Az egymással társalgó emberek képzeletük ellenállhatatlan működése következtében hajlandók egymás bánatában és örömeiben részt venni, s ha nincs min szájakozzanak, költött lények iránt éreznek rokonszenvet, regények olvasásakor, színdarabok látásakor.

Mesét mondunk a gyermeknek, hogy képzeletét mozgásba hozván meséje hőseivel rokonszenvezzon. A tízéves ifjú kezébe Robinsont adjuk, hogy vele együtt érezzen, pár évvel később Toldit olvastatjuk, hogy bujdosásainak rokonszenvező társa legyen. Templomba megyünk, hogy emlékezetünkbe véssük azokat az erkölcsi elveket, melyekkel rokonszenvezni kötelességünk, színházba megyünk, hogy lássuk a költött hős cselekvés és érzésvilágát, hogy a szájalom érzete fogjon el Tiborc láttára, s rokonszenvünkkel vegyük körül Bánk bánt. A képtárba megyünk, hogy örömünket és legmélyebb rokonszenvünket egyesítsük nemzeti hőseink (egy Zrínyi, egy Hunyadi) szemünk elé állított diadalaival.<sup>35</sup> /Felméri id. m.:537-538. p./

A *jellem* ugyanúgy lehet erkölcsös, mint erkölcstelen. A jellem erkölcsös alkatának természetes kifejezése a *kötelességérzet*.

Már a vallásos nevelésnél is láttuk, hogy a *jóság* nem csupán a jó magaviseletben áll, hanem a jobbátévésben, azaz az embernél tökéletesebb lényhez való közeledésben. A jobbátévésnek ezzel a folyamatával bizonyos erények járnak, melyeket az *akarat erényeinek* lehet mondani. Ezek a *függetlenség*, az *igazságosság*, a *bátorság* és a *jóság*.

Függetlenségnek hívjuk a belülről, önmagunkból fakadó és belátásunk szerint a legjobb motívumoknak való engedelmeskedést. Az ember ilyen esetben szabadnak érzi magát, mert hozzászokik, hogy azt tegye, ami tudása szerint a legjobb. Erre az önmagán való uralkodásra töménytelen példát szolgáltat az élet. Például a szép idő sétára csalogat, de a kötelesség munkára hív. Tehát az örömszerző motívumokkal

---

<sup>34</sup>

<sup>35</sup>

az erőfeszítést igénylő motívumok állnak szemben. Ha ekkor az ifjú az előbbieket (az örömet) az utóbbiaknak (a kötelességnek) fel tudja áldozni, akkor elhatározását férfiasnak nevezzük, mert midőn a kötelességről van szó, azt, mint legfőbb tekintélyt tiszteli.

Az igazságosság lényege abban áll, hogy tiszteljük mások jogát, de tiszteletet szerzünk a magunk jogának is.

A bátorság kiválóan férfias vonás, az a titokzatos erény, amely az embert önbizalommal tölti el maga iránt, fakadjon az akár ereje, akár pedig ügyessége érzetéből.

A jóság pedig az az erény, mely az embert megszeretteti, s lényege abban áll, hogy magát feláldozza. <sup>36</sup> /Felméri id. m.:655-656. p./

Felméri nevelésfilozófiai fejtegetése szerint tehát az emberi lét alapja a társadalom, amelynek természetes velejárója a nevelés.

Felméri társadalomeszménye a polgári demokrácia. Felfogása szerint a demokratikus társadalom létrejöttének feltétele az ember egyéniségének, a személyiségnek a felszabadítása, önálló egyéniségének kiművelése. A nevelés feladata az ember művelt személyiséggé fejlesztése. Munkájában önálló fejezet foglalkozik a család, a gyermeket körülvevő legelső nevelő közösségi kör kapcsolatával, amelynek keretei között válik az ember történeti lénnyé.

Felméri nevelésfelfogásának másik kulcsfogalma a *nemzeti nevelés*, amelynek feltételei véleménye szerint a 19. században teremtődtek meg. A nemzeti közösség két legfontosabb tényezője a *nemzeti műveltség* és a *nemzeti öntudat*. /Németh-Pukánszky: A pedagógia...id. m.: 215.p./

A nemzeti nevelés „lényegében fegyelmezés és oktatás oly folyamata, mely az ifjúságot a nemzet érzés-, gondolkodás- és cselekvésmódjába (éthosz) vezeti be. Mondhatnók röviden ezt az átalakulás oly folyamatának, mely szerint a nemzeti éthosz az egyének éthoszává válik.” /Felméri id. m.: 84. p./ Munkájában részletesen foglalkozik a „nemzeti színezetet nyert” polgári társadalom nevelő hatásával, amelynek összetevői között bemutatja a szülőföld „nemzeti karakterre” gyakorolt hatását, az anyanyelv „tisztaságát és méltóságát”, a nemzeti irodalom és költészet szépségeit, a nemzeti hagyományok nevelő szerepét. Ahhoz, hogy az egyén eltéphetetlen szálakkal kötődjön a „nemzettesthez”, műveltsége kell hogy legyen. /Németh-Pukánszky id. m.: 215. p. /

## Fináczy Ernő

Fináczy Ernő (1860–1935) a magyar neveléstudomány kiemelkedő alakja, 1901-től Lubrich utóda a pesti egyetem Neveléstudományi Tanszékének élén, akinek tanítványaként szerzett korábban diplomát.

Bár évtizedeken át számos tanulmányt és könyvet írt a pedagógia főbb elméleti kérdéseiről, érdeklődése középpontjában mindvégig a neveléstörténet állt.

Miután 1901-ben kinevezték a Pedagógiai Tanszék professzorává – mely tisztséget három évtizeden át töltötte be, hivatali kötelessége volt a neveléstudomány klasszikus diszciplínáinak, a nevelélméletnek, didaktikának és neveléstörténetnek az előadása. Nevelélméleti és didaktikai előadásainak szövegét tanítványai rendezték sajtó alá: Elméleti pedagógia (1937) és Didaktika (1935) címen. Neveléstörténeti előadásait pedig, maga formálta kötetekké: 1906-ban jelent meg „Az ókori nevelés története”, 1914-ben következett „A középkori nevelés története”, 1919-ben látott napvilágot „A renaissance-kori nevelés története”, 1927-ben „Az újkori nevelés története”, végül 1934-ben a „Nevelélméletek a 19. században”.

Fináczy neveléstudományi felfogása három alapvető forrásra vezethető vissza. Az első a hagyományos, *Milde–Szilasy* neve fémjelezte katolikus valláserkölcsi megalapozású, hazánkban nagy hagyományokra visszatekintő pedagógiai felfogás, mely közvetlen hatását professzor elődje Lubrich pedagógiája maradandó elemeinek vállalásával tette magáévá (vallási jelleg, a neveléstudomány hagyományos felosztása, a nevelés fogalmának megegyező tartalmi jegyei).

A második a *Kármán közvetítette herbartianus pedagógia*, amit Kármán tanítványaként ismert meg, és aminek számos elemét megtartva, illetve továbbfejlesztve építette bele saját pedagógiai koncepciójába (főleg didaktikájába).

A harmadik az *értékelméleti idealizmus*, vagy más néven axiológia (értékfilozófia), amelynek elemeivel a XX. század első felének hazai nevelélméleteinek teleológiai megalapozásában gyakran találkozhatunk (Schneller, Weszely, Kornis). Ennek előzményei Fináczy esetében is visszavezethetők a XIX. századi magyar vallásos megalapozású pedagógiai rendszerekhez, másrészt a klasszikus német filozófiához (Kant, Fichte, Hegel), illetve a neokantiánus iskola badeni irányzatához (Windelband, Rickert). Fináczy tudatosan törekedett világnézete alapelveinek és

vallásos értékelméletre alapozott nevelési céltanának érvényesítésére, elméleti munkássága minden területén.

Figyelemre méltó sajátosan differenciált álláspontja, amit a reformpedagógia és a gyermektanulmány eredményeivel és képviselőivel kapcsolatban kialakított. Egyrészt fontosnak és hasznosnak vélte a tudományos igényű pszichológiai kutatásokat a neveléstudomány számára, másrészt viszont élesen szembehelyezkedett azokkal, akik a hagyományos normatív neveléstudomány helyére egy ettől teljesen különböző, új pedagógiát akartak állítani.<sup>37</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:454-455. p. /

Neveléstudományi koncepcióját az „Elméleti pedagógia” című könyvében fejtette ki legteljesebben, amely 1937-ben, halála után jelent meg tanítványai gondozásában.

Művében az elméleti pedagógiát a herbarti rendszerezési elveknek megfelelően két alapvető részre osztja: a *teleológiára* és a *metodológiára*.

A teleológia a nevelés céljellegű filozófiai megalapozását adja, a metodológia feladata pedig annak megvilágítása, hogy mik ezen elmélet szempontjából a nevelés részei, eszközei. Részletesen szól a *testi*, *értelmi* és *erkölcsi* nevelés alapkérdéseiről, melyek összessége adja felfogása szerint az eszközök vagy funkciók tanát.

Fontos szerepet tulajdonít a világnézet és nevelés kapcsolatának, amit a mű bevezető fejezetének címe „Világnézet és nevelés” is kifejez. Meggyőződése ugyanis, hogy a nevelés céljának és fogalmának elemzése előtt elengedhetetlenül szükséges egy határozott világnézeti álláspont kiválasztása, amelyre egy egész neveléstan felépíthető.

Keresztény elkötelezettségéből adódóan a számára igazán értékes világnézet az, amely állandó, abszolút értékes célt szolgál: ez az *idealizmus*, melynek két sarokpontja van: *a vallás* és *a nemzet*. Ezért pedagógiáját az eszmények világában található teljesen tökéletes abszolút értékre: a *szép*, *jó*, *igaz* eszményére alapozza. A *tökéletesség* a maga teljességében azonban csak a vallásban található meg.<sup>38</sup> /Pukánszky-Németh id. m.: 456. p. /

A neveléssel kapcsolatban Fináczy kifejti, hogy minden pedagógia egy-egy *világnézetet* tükröztet. Ez a világnézet, mely szemünk előtt lebeg, az idealizmusban gyökerezik, mely a szellemi javak önértékűségét vallja, s mely szerint a világot

---

<sup>37</sup>

<sup>38</sup>

pusztán tényekkel maradék nélkül megérteni és megmagyarázni lehetetlen. Az embernek az a rendeltetése, hogy magát és általa nemzetét és nemét erkölcsösebbé tegye (mert mint látni fogjuk, az erkölcsiségben rejlik a legmagasabb érték), ami azonban csak az eszmények normatív erejétől várható. Nem a való világ, nem a pusztá ész, nem a haszon és érdek kell, hogy életünket szabályozza, hanem az *örök értékű eszmények*.

Az erkölcsi nevelésnek belső szabadságtól folyó, vagyis autonómnak kell lennie. Ez a belső szabadság az idomított lényből például hiányzik. A nevelés: „educatio”, az idomítás: „dressura”. A nevelés és idomítás közt az a lényeges különbség, hogy a nevelés öntudatos személyiségnek a kifformálására irányul, tehát arra törekszik, hogy az egyén a jót, a helyeset tudatosan és szabadon tegye meg. Az idomításnak célba vett eredménye ellenben a feltétlen megkötöttségnek, a tudattalanságnak állapota.<sup>39</sup> /Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1937. 20-21. p. /

Fináczy tehát – miként Herbart is – szintén támaszkodik Kant erkölcsfilozófiájára, és ő is átveszi az autonóm erkölcsiségről szóló gondolatokat.

Az embereszmény egyetemessége kizár a nevelésből mindent, ami egyoldalú és különleges. Épp azért kizárja azt is, hogy a nevelés más feladatot ne ismerjen, mint éppen csak az egyéni kultúrát. Hisz életünk célja a magunk tökéletesítése, az emberiség és a nemzet tökéletesítése érdekében. Ebből következik, hogy a nevelés se választhatja el a kettőt egymástól. Csakis *individuális*, avagy csakis *szociális nevelés* nemcsak helytelen volna (mert sem az individuumnak, sem a társas közösségnek nem lehet joga kizárólagos érvényesülésre), hanem lehetetlen is volna. A kettő az egymásrautaltság viszonyában van. Az egyén csak akkor lehet a szó legnemesebb értelmében ember, ha nemcsak önmagáért, hanem a társas közösségért is munkálkodik.<sup>40</sup> /Fináczy id. m.: 27-28.p./

A neveléstudomány státuszával és funkciójával kapcsolatban Fináczy először Dilthey álláspontját idézi, majd rögtön utána vitába is száll vele. Mint mondja: Dilthey azt állítja, hogy a neveléstudomány az etikai végcél tekintetéből lehetetlen, mert minden életideál történetileg van föltételezve, történeti úton jött létre, és a történeti hatalmak korlátai közé szorul. A cél népek, nemzetek és korok szerint változik. Ellenben lehet beszélni Dilthey szerint egyetemes érvényű pedagógiai tudományról pszichológiai vonatkozásban, a lelki élet legfőbb funkcióinak ama

---

39

40



teleologikus természeténél fogva, mely a tökéletesség felé irányul. A lelki élet minden jelenségében benne rejlik implicite a tökéletesedésre irányuló törekvés, mint célgondolat. „Eszerint – mondja – csakis magában a lelki életben lehet fölkeresnünk azt a teleológiát, melynek kifejezése kell hogy legyen utoljára is minden egyetemes érvényű tétel az élet céljáról, és a cselekvésnek minden szabályáról.”<sup>41</sup> /W. Dilthey: Über die Möglichkeit einer allgemeingütigen pädagogischen Wissenschaft. Sitzungberichte der königl. Preuss. Akademie der Wissenschaften zu Berlin. 1888. XXXV. 807-832. p. /

Mindazok után, amiket az élet és a nevelés céljáról, úgyszintén a nevelés fogalmáról megállapítottunk, erre a gondolatmenetre a következőket lehet válaszolni: Célok tényekből nem meríthetők, hanem csak *eszményi értékekből*, melyek történetfölöttiek. A történeti hatalmaktól előidézett tények és események nem fedik az eszményi célokat, melyek szükségképp az élet szabályozói ugyan, de nem zárhatjuk ki magának a történésnek a céloktól eltérő lefolyását. A nemzeti ideál sem mondható relatívnak; mindenütt és minden korban megvan, természetesen fajok, népek és korok szerint különböző árnyalatokban, de ezek az árnyalati differenciák nem mondhatnak ellent a nemzeti élet végcéljának, a *tökéletes nemzeti ideálnak*. Éppígy nem lehet szerintünk a célt a lelki élet tényezőiből meríteni, melyeknek teleológiája semmivel sem bizonyítható. A lelki élet folyamatai természetes folyamatok, s mint ilyenek céltalanok. Csak mi, nevelők használjuk fel és alakítjuk, illetve tökéletesítjük őket eszményi céljaink mértéke szerint. Mint már többször megállapítottuk, a lelki élet tényezői feleletet adhatnak a hogyanra, de nem a mivé nevelés kérdésére. Végül meg kell jegyezni, hogy a lelki életnek ezt a feltételezett teleológiáját Dilthey csak az intellektusra vonatkoztatja (amit különben maga is elismer), de nem találja meg a kedélyben és akaratban, általában a léleknek affektív elemeiben. Ebből a szempontból is hézagos és egyoldalú az ő álláspontja.

A helyes feleletet itt is világnézeti álláspontunkból meríthetjük. Mint korábban kifejtésre került, életünk célja és szabályozója csak eszmény lehet, végelemzésben az isteni tökéletesség, vagyis ami abszolúte tökéletes: Isten. Van tehát a jóra, igazra és szépre vonatkozó abszolút mértékünk, mely biztos irányt ad életünknek is, a nevelésnek is, melynek egyetemes érvénye nem lehet kétséges, valamint nem lehet kétséges az sem, hogy a tökéletességnek e három eszményi értéke között a nevelésre való vonatkozásban a jó értéke áll legmagasabban. Van tehát egy végső

abszolút értékünk, melyből, mint célgondolatból a nevelés összes funkcióit levezethetjük, úgyhogy ezeknek a funkcióknak tana összefüggő gondolatrendszert alkot, mely épp a végső céltól való függése következtében egyetemes érvényű elveken alapszik, tehát nem nélkülözi a tudományos jelleget. Vannak tehát fix pontjaink, melyeken megvethetjük lábunkat, és melyekre egy tudományos rendszert fölépíthetünk.<sup>42</sup> /Fináczy id. m.: 73-74.p./

Mindent összevéve, a pedagógia, mint tudomány lehetségesnek látszik, amit azonban korántsem szabad úgy értelmezni, mintha máris befejezett, lezárt, véglegesen kialakult pedagógiai tudományról lehetne beszélni. Ezt ma még nem lehet mondani. A pedagógia nem kész tudomány, és ezen nincs is mit csodálkoznunk, ha meggondoljuk, hogy a legfiatalabb tudományok egyike. Az ókorban beleolvadt a politikába (Platón és Arisztotelész), a középkorban szinte azonos volt az evangéliummal, az újkorban a XIX. század elejéig vagy egyes bölcselők alkalmi elmefuttatásaiként jelentkezik (Montaigne, Locke), vagy pusztán zseniális intuíción alapszik (Rousseau, Pestalozzi), vagy csak külsőleg mutatkozik rendszeresnek (Trapp). Herbart pedagógiája valóban tudományos pedagógia, de pszichológiai alapjai fölött eljárt az idő. Épp mert gyakorlati vonatkozású a pedagógia, nem lehet tapasztalat és indukció nélkül, legalábbis ami a nevelés eszközeit és módszereit illeti. Igen sok pontos egzakt megfigyelésre van még szükség.

Milyen tudomány tehát a pedagógia? Mindenesetre egészen sajátos mind tárgyánál, mind módszerénél fogva, más tudománnyal nehezen összehasonlítható tudomány. Alig van még egy tudomány, melyben az elméleti és gyakorlati szempontok ennyire összeszővődnének. A tudománynak általában az a feladata, hogy igazságokat állapítson meg: feladata a megismerés. A pedagógiának nemcsak ez a feladata, hanem egyúttal a megállapított igazságok alkalmazására, valamiféle cselekvésre akar képessé tenni. Miképpen kell eljárni, hogy a gyermekből erkölcsi lény, azaz a jót tudatosan akaró lény váljék, hogyan kell e cél elérése végett a gyermekhez hozzáférközni, hogyan kell reá hatni, hogyan kell elméjét kiművelni és akaratát megindítani? Ezekre a gyakorlati kérdésekre is meg kell adnia a pedagógiának a feleletet, mégpedig olyan feleletet, amely elméleti úton is igazolható. Másszóval a pedagógia, még ha a tiszta elmélet körében mozog is, gyakorlati jellegét sosem tagadhatja meg. Nem pusztán technika, hanem mindenesetre erősen gyakorlati vonatkozású tudomány. Talán leginkább az

orvostudomány hasonlítható össze vele. Az orvostudomány is elméletileg igazolható cselekvésmódra akar megtanítani. Némiképpen ilyen tudomány a politika is.

De nemcsak abban a tekintetben különbözik a pedagógia a legtöbb tudománytól, hogy gyakorlati cselekvésre is megtanít, hanem ama sajátos középhelyzeténél fogva is, melyet a *ténytudományok* és *értéktudományok* közt elfoglal.

A ténytudományokat, mint ismeretes, azért nevezzük így (nevezhetjük valóságtudományoknak is), mert tényekkel foglalkoznak, s ezeknek törvényeit, vagy legalább típusos egyezéseit keresik (az összes természettudományok, nyelvészet, történet, pszichológia). Mindezek szaktudományok. Módszerük a *megfigyelés*, vagy a *kísérlet*, vagy mindkettő. Valamennyien leírnak, magyaráznak, megállapítanak, rendszereznek. Logikai szempontból módszerük az *indukció*.

Különböznek tőlük a *normatív tudományok*. Itt nem tényekről, tények leírásáról és magyarázatáról van szó, hanem *értékelésről*. Nem az a kérdés itt, hogy mi van, s milyen az ami van, hanem milyennek kell lennie. *Értéknormákról* van szó, melyeket a tények világa sokszorosán meg is hazudtolhat, vagy el is homályosíthat anélkül, hogy érvényességük megszűnnék. Ilyen tudomány a logika, az etika és az esztétika is. Mindezek a tudományok nem leírnak, nem magyaráznak, nem konstatálnak, hanem előírnak; módszerük nem az indukció, hanem a *dedukció*. Minket itt az a kérdés érdekel, vajon a pedagógia a ténytudományokhoz vagy az értéktudományokhoz tartozik-e?

Kétségtelen, hogy a pedagógia tényeket is megállapít, tényeket is leír és magyaráz. Megállapítja például a lélektan segítségével a gyermeki lélek alkatát. Nem értékeli, csak a nevelés céljaira felhasználható tényeket lát benne. Megállapítja a művelődés eszközeit, leírja és magyarázza például a nevelés szolgálatában álló intézményeket. Megállapítja és magyarázza a nevelés múltját, azt, hogy a történeti időkben miképpen nevelték a különféle népek a fiatal nemzedéket, s időnként hogyan gondolkoztak a nevelésről.

Bármilyen fontos azonban a nevelésnek ezen ténymegállapító feladata, nyilvánvalóan sokkal jelentősebb feladata az, hogy *értékmérőket* szolgáltatson. Mert nincsen súlyosabb kérdés az emberiség és a nemzet tökéletesedése szempontjából, mint az, hogy milyennek kell lennie a jó nevelésnek. Milyenek legyenek azok a normák, amelyek mértékét adhatják a nevelői tevékenységnek általában, azaz történeti feltételezettségétől függetlenül is, valamint függetlenül attól is, hogy mi jelenleg a valóságban hogyan neveljük fiatal nemzedékünket. Hogy

például erkölcsi szempontból mi értékes a nevelőnek, arra a tények semmiféle feleletet nem adnak. Hogy a kultúrának minő elemei értékesek a nevelés szempontjából, arra nem kapunk választ, ha a kultúrát csak, mint bizonyos tények összességét tekintjük. A pedagógia e szerint inkább *normatív*, mint ténytudomány.<sup>43</sup> /Fináczy id. m.: 75-77. p./

Összefoglalva a mondottakat: *a vallási és nemzeti eszmény az idealisztikus világnézet két sarkpontja*. Nincs értékes élet Isten és haza nélkül. Azért vagyunk a Földön, hogy magunkat az isteneszmény mértéke szerint tökéletesítsük, közvetlenül nemzetünk, közvetve az egész emberiség javára. Nagyobb, szentebb, nemesebb életcél nem ismerünk.<sup>44</sup> /Fináczy id. m.: 19. p. /

Fináczy jól látja, hogy a „tiszta herbartianizmus” már elavult. Figyelmeztet arra, hogy Herbart a lelki élet gépszerű értelmezésével mintegy elvileg kizárta a gyermeki fejlődés spontán erőit, amelyeket pedig figyelembe kell venni a nevelésben. Bár Herbart először adott elvszerű tantervelméletet, a *nemzeti műveltség* anyagát nem illesztette be, pedig ez ma már követelmény.

Fináczy logikusan felépített, értékes elemzésekben bővelkedő neveléstana lényegében mégis herbarti alapokon áll, számos korszerűsítés ellenére (pl. a játék jelentőségének felismerése, részben modern értelmezése).

A herbartianizmus egyik értékes hagyományának megfelelően hangsúlyozza Fináczy, hogy a nevelés nem lehet sem idomítás, sem a természetes ösztönök kifejlődésének pusztán lehetővé tétele, hanem a legtudatosabb tevékenység, mely tudatos és művelt nemzedéket akar létrehozni.<sup>45</sup> /Ravasz-Felkai-Bellér-Simon id. m.:133. p. /

---

43

44

45

## Weszely Ödön

Weszely Ödön (1867–1935) a XX. századi magyar neveléstudomány egyik sokszínű, gazdag életművét megalkotó gyakorlati és elméleti szakembere. Több évtizedes – különböző iskolatípusokban eltöltött – gyakorló tanári munkássága után 1910-ben lett a pesti egyetem magántanára.

1918-tól a pozsonyi, majd annak átköltözése után a pécsi egyetem pedagógiaprofesszora. A magyar gyermektanulmányi mozgalomnak létrejöttétől kezdve szorgalmas munkatársa, szervezője és aktív vezetője.

A herbartiánus pedagógiai alapokon nyugvó elméleti pedagógiájának körvonalait az 1909-ben kiadott, „A modern pedagógia útjain” című tanulmánykötetében fogalmazta meg. Ezt fejlesztette tovább fő művében, az 1923-ban megjelenő „Bevezetés a neveléstudományba” című munkájában, amelyben egy idealisztikus kultúrfilozófiai alapokon álló pedagógiai rendszer pilléreit rakta le. Erre építette fel 1935-ben kiadott nevelélméletét, amely „A korszerű nevelés alapelvei” címen jelent meg. 1935-ben, halála előtt néhány hónappal nevezték ki a pesti egyetem pedagógia professzorává.

A tradicionális herbarti neveléstudományi rendszert számos elemében továbbfejlesztő koncepciójának megalapozásában – a hazai herbartiánus pedagógia egyik legkiemelkedőbb alakja – Kármán Mór, valamint a német Herbart-iskola utolsó nagy alakja W. Rein hatása a legszámottevőbb.

Weszely Ödön a legkövetkezetesebb hazai követője annak a késői herbartiánus (elsősorban Reinre jellemző) törekvésnek, amely a századforduló táján – elsősorban a gyermektanulmány és a reformpedagógia erőteljes kihívásaira és kritikájára válaszolva a hagyományos koncepció főbb, értékálló elemeit megőrizve – számottevő tartalmi korszerűsítésbe kezdett.

Weszely pedagógiai koncepciójának megalkotása során következetesen kitart azon alapvető herbarti rendszerező szempont mellett, mely szerint a pedagógia – a nevelés tudományos elmélete – két segédtudományra, az *etikára* és a *pszichológiára* alapozottan értelmezhető. Az etika, a nevelés céljaival áll összefüggésben, a pszichológia pedig a nevelési folyamat gyakorlati lépéseinek megtervezéséhez nyújt segítséget.

Weszely ezt az alap gondolatot annyiban fejleszti tovább, amennyiben a századforduló után megjelenő új igények szükségessé tették a hagyományos segédtudományok terjedelmének kiszélesítését, mivel felfogása szerint korszerű

pedagógia csak a segédtudományok, az etika és pszichológia segédtudomány jellegének átértékelése eredményeként hozható létre.<sup>46</sup> /Pukánszky-Németh id. m.: 458-459. p. /

Miként megfogalmazza a pedagógia számára: „A célokat a *kultúra elemzése* adja, az utakat pedig egyrészt, a *gyermektanulmány*, a *differentiális lélektan*, az *egyéniség ismerete*, másrészt a *szociológia* mutatja.”<sup>47</sup> /Weszely Ödön:A modern pedagógia útjain. Franklin, Bp. 1918. 6. p. /

Vagyis a segédtudományok közé ő már beveszi a szociológiát is. Látható, hogy itt már Weszely miként kezdi „szétfeszegetni” a hagyományos herbarti kereteket.

Kármán és Willman felfogására alapozva Weszely a nevelést a kultúrának a felnövekvő nemzedék számára történő átszarmaztatásaként értelmezi, miként ezt a „Bevezetésben” megfogalmazza: „A nevelés célja tehát a *kultúra*, mert a kultúra segítségével képes az ember emberhez méltó magasabb rendű életet élni, a kultúra segítségével képes magasabb élethivatását fölismerni, célokat kitűzni, s ezeket a célokat elérni.”<sup>48</sup> /Weszely Ödön:Bevezetés a neveléstudományba. Eggenberger, Budapest, 1923. 168.p./

Weszely pedagógiai koncepciójának másik jellegzetes eleme a nevelés értékelméleti megalapozásának hangsúlyozása. Ennek létjogosultságát a következőképpen fogalmazza meg: „Ha a neveléstudomány ki akarja tűzni a nevelés céljait, s fölépíteni a célok egy következetes és harmonikus rendszerét, a célok megállapításánál azt kell mérlegelni, hogy mi az, ami a jövő nemzedék szempontjából értékes [...]. A neveléstudománynak itt az érték fogalmával van dolga. Meg kell állapítani mi az érték, hányfélék az értékek, s a sokféle értéknek egy rangsorát megszerkeszteni.”<sup>49</sup> /Weszely(1923) id. m.: 136-137.p./ Ennek alapján a következő értékrendszert állítja fel:

<i>Reális értékek:</i>	<i>Szükséges</i>	<i>Hasznos</i>	<i>Élvezetes</i>
<i>Ideális értékek:</i>	<i>Igaz</i>	<i>Jó</i>	<i>Szép</i>

---

<sup>46</sup>

<sup>47</sup>

<sup>48</sup>

<sup>49</sup>

Bár Weszely törekvése a pedagógia értékelméleti megalapozására a herbartianus pedagógia eszmevilágában gyökerezik, számos rokon vonást mutat a korszak német pedagógiájának új törekvéseivel. Az értékelméleti törekvések kapcsán jól érzékelhető a kötődés a neokantiánus filozófia badeni iskolájának reprezentánsaihoz (Windelband, Rickert), valamint a hazai értékelméleti törekvésekhez (Böhm Károly, Somló Bódog, Kornis Gyula) is.

1935-ben megjelenő posztumusz műve, „A korszerű nevelés alapelvei” jól tükrözi Weszely kötődését a Dilthey– Spranger neve által fémjelzett német kultúrfilozófiai pedagógiához, vagy más néven kultúrpedagógiához. A W. Dilthey által kimunkált sajátos kultúrfilozófia volt az egyik alkotóeleme – a neokantiánus és neohégeliánus hatás mellett – az értékelméleti idealizmusnak, vagy más néven értékfilozófiának. Aki pedig mindezt átvitte a pedagógia területére – létrehozva ezzel a kultúrpedagógia irányzatát – az Eduard Spranger volt.

Weszely ez irányú felfogása azonban – talán mert a herbartianus pedagógia rokon törekvéseiből nőtt ki – lényeges különbségeket is mutat. Weszely ugyanis tagadja, hogy a pedagógia – bár filozófiai jellegű diszciplína – a kultúrfilozófia része lehetne. Mindez azért is érdekes, mert – mint később látni fogjuk – Prohászka messzebb fog menni ezen a téren, mint ő, és radikálisabb lesz ebben a kérdésben. Mindenesetre Weszely ezzel kapcsolatban a következőket mondja: „A kultúra filozófiája még nem maga a pedagógiai tevékenység, a kultúra cél és eszköz, de nem nevelés. A kultúrfilozófia alkalmazott metafizika, eszerint tudományos tekintetben több mint pedagógia, mert a kultúra nem csupán a pedagógiai tevékenység eredménye, hanem egyúttal fejlődés is, számos más tényező hatása alatt szociális, azaz társadalmi jelenség.”<sup>50</sup> /Weszely Ödön: A korszerű nevelés alapelvei. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1935. 12. p. /

Rein törekvéseivel összhangban Weszely pedagógiai koncepciójának további sajátos eleme az a törekvés, amelynek szellemében a századforduló új pedagógiai irányzatait, reformpedagógiai koncepcióit, a gyermektanulmány és a korszerű lélektan új kutatási eredményeit is integrálja a kultúrpedagógiai felfogás szellemében totális hatásrendszerként értelmezett pedagógiai rendszerébe.<sup>51</sup> /Pukánszky-Németh id. m.: 461-462. p. /

Weszely szerint a nevelés fő jellemvonása az, hogy *kulturális célzata* van. Ez a célzat teszi az emberi cselekvést neveléssé. A nevelés nem valamely speciális

---

<sup>50</sup>

<sup>51</sup>

tevékenység; minden cselekvés, minden tevékenység neveléssé lehet, ha kulturális célzata van.<sup>52</sup> /Weszely:A korszerű nevelés alapelvei. Id. m.: 19. p. /

A világnézet és életfelfogás irányadó és döntő hatású az ember magatartására nézve. Ettől függ, hogy életfeladatainkat hogyan fogjuk fel, s hogyan akarjuk azokat megvalósítani. Ettől függ tehát az is, hogy a nevelést hogyan fogjuk föl, másrészt azonban az, hogy milyen világnézetet és életfelfogást akarunk adni a jövő nemzedéknek [...]. Ebből látható, hogy a nevelőnek állást kell foglalnia a *világnézet* kérdésében, mert erre van alapítva egész pedagógiája. Ettől függ, mit tart fontosnak, milyen célokat tűz ki, s hogyan véli ezeket elérhetőnek. Hogy milyen legyen ez a világnézet és életfelfogás, az voltaképp nem pedagógiai kérdés. A *filozófiának* a feladata a világnézetek vizsgálata, bírálata és a helyes világnézet kialakítása. Erre alapítva alkotja meg a filozófia az *életfelfogást* és *etikát*. A pedagógia pedig a filozófiának az a része, mely ennek az életfelfogásnak és etikának a valóságba való átvitelével foglalkozik. Nyilvánvaló tehát, hogy a nevelés céljának a meghatározása, de a nevelés egész szelleme is a világnézettől függ. [...] Ámde Fichte ismert mondását a nevelésre vonatkoztatva: „Kinek milyen a filozófiája, az attól függ, milyen ember az illető”. A világnézet tehát szorosan összefügg az ember *jellemével*. Épp ezért nem lehet valakire világnézetet erőszakolni, azt mindenki maga alakítja ki a maga számára, egyéni tulajdonságainak megfelelően. Ha azonban ez így van, akkor talán nem is lehet senkit világnézetre nevelni. Ez úgyis mindig az ember *veleszületett egyéniségétől* függ, s aszerint fog kialakulni, hogy milyenek *egyéni tulajdonságai*.

Ámde ha a világnézetnek is vannak ily általános érvényű részei, lényeges alapvonalai azonosak lehetnek, s mégis maradhatnak részletek, melyeket mindenki a maga egyéniségének megfelelően építhet ki.

Az emberek nagy többsége nem ahhoz a típushoz tartozik, mely maga építi ki világnézetét, hanem ahhoz, mely egyszerűen átveszi azt a maga környezetétől. Ez a *heteronóm típus* – mint Adickes nevezi – szemben az önálló emberrel, az *autonóm típussal*, aki maga alkotja meg világnézetét. A heteronóm típus számára – s ilyen a nagy többség – egyenesen lelki szükséglet az oly világnézet, melyet készen átvehet, s mely átsegíti őt a legnehezebb kérdéseken anélkül, hogy tőle olyan szellemi munkát kívánna, mely erejét és képességét meghaladja. Ám ha nem gondoskodunk arról, hogy növendékünknek világnézete legyen, akkor csak



töredékes nézetei lesznek egyes kérdésekben, s esetről esetre dönt, egységes fölfogás nélkül.<sup>53</sup> /Weszely id. m.: 21-22.p. /

A világnézet az *értékeléssel* együtt fejlődik ki. Életfelfogásunk attól függ, mit tartunk értékesebbnek az emberi életben. Aki az anyagi javakat értékeli legtöbbször, az a *hasznosságot* tartja legfőbb értéknek. Aki a gyönyöröket helyezi mindenek fölé, az előtt az *élvezetes* a legfőbb érték. Két elterjedt és filozófiailag is megalapozott életfelfogás ez: az *utilitarizmus* és a *hedonizmus*.

Az értékelés – szerintünk – állásfoglalás valamely dologgal szemben, akár érzelem alapján, vagy akár vágy, akár értelmi megfontolás alapján. A legprimitívebb állásfoglalás az *érzelmek* alapján történik, aszerint, vajon az illető dolog kellemes-e, vagy pedig kellemetlen érzelmeket okoz. Ez az állatok állásfoglalása is. A magasabb rendű állásfoglalás *ítéletek* alapján keletkezik. A legmagasabb rendű értékelés pedig *absztrakt eszmék* alapján áll, melyek az emberi elme legmagasabb fejlettségének eredményei. A nevelésnek az a feladata, hogy ezt a legmagasabb rendű értékelést tegye uralkodóvá, s ezzel az értékeléssel járjon együtt az „értékérzelem” és vágy is.<sup>54</sup> /Weszely id. m.: 23-24. p. /

A nevelés célja pedig – Felmérihez hasonlóan Weszely szerint is – a növendéknek a *megfelelő műveltséget* megadni.

Nagyon fontos és érdekes a kultúrának az a probléma-története, amit – ha csak dióhéjban is, de – Weszely felvázol. Eszerint a kultúra fogalmának mai értelme a fölvilágosodás századának alkotása. A kultúra ellentét a természettel – ezt Rousseau teszi tudatossá – de a szót magát mai értelemben Herder használja először. Nála alakul ki a „műveltség” (Bildung) szavának az az értelme is, mely ma a németeknél uralkodik (a ma itt 1935-ben értendő). De Herder ezeket a kifejezéseket összekapcsolja a „humanitás” és „fölvilágosodás” szavaival, sőt néha föl is cseréli őket. Herder felfogásának kialakítására kétségtelenül Kant hatott, aki a kultúrát nem helyezi ellentétbe a természettel, mint Rousseau, hanem ellenkezőleg, a kultúrát a természet folytatásának tekinti. Kant filozófiai alapon jut arra az eredményre, melyre Herder a történeti fejlődés tanulmányozása alapján jutott. Kant nem egészen azt érti kultúrán, amit rajta ma értenek, de a kultúrát a természet folytatásának és befejezésének tartja, s ez az, amit mi itt különösen hangsúlyozni akarunk.

---

<sup>53</sup>

<sup>54</sup>

Mi a kultúrát nem foghatjuk fel végcélnak. A kultúra nem lehet öncél, csak eszköz a végső célok elérésére. A kultúra csak segíti az embert abban, hogy hivatását fölismerhesse, s életfeladatait minél tökéletesebben megoldhassa.

Korunk kultúrfilozófusai közül különösen nagy hatása volt Spenglernek, kinek könyve a Nyugat alkonyáról mindenütt nagy feltűnést keltett, s a háború után, mikor megjelent, nagyon fogékony közönségre talált. Spengler felfogása a kultúráról némileg eltér a fönt kifejtett felfogástól. Szerinte a világtörténelem nem folytatólagos folyamat, hanem *kultúrák egymásutánja*. Ilyen kultúrák: az indus, a babilóniai, az egyiptomi, a görög, az arab, s a nyugati kultúra. Minden kultúra kifejezője egy sajátos lelkeségnek, melyek lényegükben különböznek egymástól. [...] Továbbá minden kultúra szükségszerűen ugyanazokon a fejlődési fokokon megy keresztül: emelkedik, eléri a magaslatot, s azután lehanyatlik. Szerinte a világtörténelem nem más, mint kultúrák fejlődése, tetőpontra jutása és halála. Mindez pedig törvénytzerűen megy végbe.

Azt állítja továbbá Spengler, hogy a mechanisztikus természettudományi világfelfogással és Kanttal szemben is egy szellemtörténeti felfogást hirdet; ámde azért ő is természettörvényeket keres azzal a különbséggel, hogy irracionális tényezőkre gondol. Úgy véli, hogy ezek a tényezők predestinálják a kultúrák sorsát, továbbá ezek alapján előre meg lehet állapítani, hogyan fog a világ története a jövőben alakulni. Most egy hanyatló kultúrában élünk, mely a végét járja.

Ezzel szemben ki kell emelnünk azt a tényt, hogy a kultúra nem csupán fejlődés, nem csupán folyamat és jelenség, hanem emberi alkotás is, sőt nagy részben tudatos alkotás. A kultúra alakításába az ember belefolyhat, s úgy az egyes ember, mint a nemzet életében jelentős változásokat vagyunk képesek tudatos munkával elérni.

Ha azt mondja valaki, hogy a kultúra fejlődés eredménye, „ez csak részben igaz, s ha organizmusnak tekintjük a kultúrát, ez csak képes beszéd”. A kultúra mégsem olyan, mint a növény, hiszen a kultúra az emberi szellemnek is terméke, s nem pusztán a talajnak, s az országnak, ahol fejlődött. De ha nem hinnénk, hogy a kultúra haladását tudatos beavatkozással előmozdíthatjuk, s fejlődésének irányára befolyást gyakorolhatunk, nem volna értelme a nevelésnek, nem volna értelme a közoktatásügynek, a népművelési törekvéseknek, a kultúra előbbre vitelén való fáradozásnak és a kultúrpolitikának.

Amit a fejlődés kezdetén az ember szinte ösztönszerűleg és tudattalanul végez, azt később tudatosan cselekszi. Azt tökéletesíti, s eszményképéhez képest módosítja.<sup>55</sup> /Weszely id. m.: 40-41. p. /

A köztudatban is kiirthatatlanul él az a gondolat, hogy a *műveltség gyökere az erkölcs*. A művelt embernek erkölcsösnek kell lennie, különben nem tekintik igazán műveltnek. Ha művelt ember téved a bűn útjára, az mindenkinél megdöbbenést kelt, s azt mindenki a háború erkölcsromboló és kultúraromboló hatásának tulajdonítja. Ez is mutatja, hogy a köztudatban a műveltség fogalma úgy él, mint amely az erkölctől elválaszthatatlan, s így műveltséget terjeszteni valóban annyit jelent, mint erkölcsöt terjeszteni. Még a pesszimista Schopenhauer is azt mondja, hogy a civilizáció bizonyos féket rak az emberre. Mi egyéb az erkölcs, mint ilyen fék? A durva állati ösztönök, a nyers önzés megfékezése.

A műveltség tehát nem azonos ugyan az erkölccsel, de az igazi műveltség magában foglalja az erkölcsöt. Tehát nincs igazi műveltség erkölcs nélkül.<sup>56</sup> /Weszely id. m.: 43. p. /

Weszely munkásságában a késői herbartianizmus, elsősorban Rein felfogásának erőteljes recepciója figyelhető meg. Ennek köszönhetően elméleti és iskolapedagógiai munkásságában is arra törekszik, hogy a századforduló után jelentkező új pedagógiai irányzatok, reformpedagógiai koncepciók, a gyermektanulmány és a korszerű lélektan új kutatási eredményeit a hagyományos elméleti konstrukció kereteibe illessze és integrált társadalomtudományként értelmezhető elméleti pedagógiai rendszert hozzon létre. Bár a pedagógia értékelméleti megalapozásának igénye ebben az esetben a herbartianus pedagógia eszmevilágában gyökerezik, az 1920-as években átveszi a szellemtudományos pedagógia szemléletmódját.

A húszas években született rendszerező munkáiban kibontakozó szellemtudományos-kultúrpedagógiai orientáció sajátos átmenetet jelent a késői herbartianizmus és a harmincas években a pesti egyetemen is uralkodóvá váló szellemtudományos-kultúrpedagógiai szemléletmód között. /Németh-Pukánszky:A pedagógia...id. m.:232-233. p. /

---

<sup>55</sup>

<sup>56</sup>

## Schneller István

Schneller István (1847–1939) 1847. augusztus 3-án született egy kőszegi lelkész fiaként. A kőszegi, majd soproni diákevek után Halléba került, ahol teológiát tanult az egyetemen. A pedagógia iránt is felébredt érdeklődése – a Herbart tanítvány –, Ziller és Barth gyakorlóiskolájába is ellátogatott.

1874-ben az eperjesi, illetve 1877-ben a pozsonyi Evangélikus Teológiai Intézet tanára lett. Közel húszesztendősi itteni munkásság után, 1895-ben kinevezést nyert a kolozsvári egyetem – Felméri Lajos halála után megüresedett – Pedagógia Tanszékére. Egyetemi professzori működésével párhuzamosan az egyetem mellett működő Tanárképző Intézet tanáraként, majd később igazgatójaként a középiskolai tanárképzésben is tevékenyen részt vett.

Schneller István volt a kolozsvári egyetem rektora, amikor 1919. május 12-én a román hatóságok karhatalom alkalmazásával függesztették fel az egyetem működését. A professzorok többségével együtt neki is el kellett hagynia a várost 1920 áprilisától. Budán folytatták az oktatómunkát. Schnellernek – mint prorektornak – is jelentős szerepe volt abban, hogy 1921 októberében Szegeden található otthont az egyetem.

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

Schneller pedagógiájának alapvető jellegzetessége az *ember erkölcsösödésébe vetett feltétlen hit*. Ezt az etizálási, etizálódási folyamatot egy háromlépcsős processzusként írja le, amelyben az ember „értékképzetei” az „*érzéki Éniség*”-től fejlődnek a „*történeti Éniség*” közbülső állomásán keresztül a „*tiszta Éniség*” erkölcsi magaslatáig. Ezen az úton válik az egyéniségből tudatos, erkölcsös személyiség.

Schneller szerint *korlátlan önérvényesítés* jellemzi az embert fejlődése első szakaszában (érzéki Éniség), a *külső törvények feltétel nélküli elfogadása* a másodikban (történeti Éniség), míg a *belsővé vált erkölcsi törvény életelvvé avatása*, elfogadott belső parancssá válása a harmadikban (tiszta Éniség). Ez utóbbi kísértetiesen hasonlít ahhoz, amit Kant autonóm erkölcsiség (vagy moralitás) címszó alatt megfogalmaz.

Schneller felfogása szerint az egyén erkölcsösödésének legfőbb mozgatórugója a *szeretet*, az a filozófiai síkra emelt tevékeny szeretet, amely rendszerének végső szervező elvévé avatódik. Nem tévesztendő össze ez a szeretet a szentimentalizmus meddő érzélgésével. Magasrendű etikai érzelemről van szó, amelynek fontos jellemzője a *másik ember egyéniségének megismerése*, illetve *elfogadása*.<sup>57</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:469-470. p. /

Ahogy azt Schneller fő művének, a „Pedagógiai dolgozatok” első kötetének előszavában írja: „Ezen szeretet nyitja meg a szíveket, ezen szeretet alapján bizalommal tárulnak fel a lelkek, s az e közben létesült kölcsönhatás; élet és átélés alapján megtaláljuk a növendéknek máskülönben előttünk elzárt lényegét is.”<sup>58</sup> /Schneller István:Paedagógiai dolgozatok I. kötet, Hornyánszky, Bp. 1900. 34. p. /

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

1. Ennek a nevelélméleti rendszernek központi alakja a pedagógus. Herbarttal ellentétben Schneller azt állítja, hogy a *nevelés személyi kölcsönhatás*, s nem képzetek kölcsönhatásának eredménye. Fontos szerepet játszanak ebben a kölcsönhatásban a nehezen körülírható és elemezhető mozzanatok, mint a „szem sugárzása”, a „hang színezése,” a „szóban rejlő meggyőződésnek ereje”, a „személyiség erkölcsi voltának nem analizálható általános benyomása”.<sup>59</sup> /Schneller István:A tanárképzésről, Magyar Paedagógia, 1899. 432-433. p. /

2. A kulcsszerepet játszó pedagógus ugyanakkor messzemenően figyelembe veszi a *gyermek lelkiületének sajátos vonásait*. Az *egyéniesség* – Schneller szóhasználatában – „a természet által adott valami”, „végtelen számú energiák komplexuma”.<sup>60</sup> /Schneller István:Neveléstudományi munkák keletkezése, Magyar Paedagógia, 1915. 254. p. /

A természet által meghatározott, öröklött sajátosságokból kell kifejlesztenünk a *személyiséget*, amely – az egyéniséggel szemben – mint potenciális lehetőség, mint elérhető cél áll előttünk. Az egyéniség eleve adva van, személyiséggé viszont válhat, illetve válik az ember. Míg az előbbi *természeti* kategória, addig az utóbbi *erkölcsi* fogalom a „kellő” birodalmába tartozik. A személyiség magában foglalja a fejlődés mozzanatát: az egyéniségből jön létre annak etizálásával és tudatra emelésével.

---

<sup>57</sup>

<sup>58</sup>

<sup>59</sup>

<sup>60</sup>

Schneller nemcsak filozófiájában, hanem pedagógiájában is számol a gyermek egyéni adottságaival. Ugyanakkor hozzá kell tenni, hogy a kolozsvári pedagógus tisztelte a gyermek egyéniségét, de nem abszolutizálta úgy, mint ahogyan azt az akkoriban kibontakozó gyermektanulmányi mozgalom művelői tették. A reformpedagógia reprezentáns képviselőinek munkásságát ismerte, erről több tanulmányában ír.<sup>61</sup> /Pukánszki-Németh id. m.:471. p. /

„Jöjjünk tisztába azzal – figyelmezteti a pedológia (gyermektanulmány) kritikátlan híveit –, hogy a gyermektanulmányi laboratórium nem a gyermek lelkével, hanem csakis a lélek és a külvilág szolgálatában álló idegekkel foglalkozik, azok gyors vagy lassú reakcióit konstatálja.”<sup>62</sup> /Schneller István:A kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917/18. évi beszámolója. Program értekezésül:dr. Schneller István a Kolozsvári Országos Tanárképző-Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslata. Közzéteszi:dr. Kőrössi György igazgató. Stiet, 1918. 192. p. /

Schneller már akkor tudta azt – s ez a felismerés ma is érvényes –, hogy a gyermekről összegyűjtött „tisztán kvantitatív (mennyiségi) adatok nem megbízhatóak a gyermek megítélésénél.”

3. Az ember etikai fejlődésének, az egyéniségből személyiséggé válásnak eddig két fontos tényezőjét említettük, a *pedagógus személyiségét* és a *gyermekben szunnyadó lehetőségeket*, az egyéniség sajátos értékeit. Schneller pedagógiai rendszerében a fejlődés harmadik mozgatója a *kultúra*. Azok a kulturális javak, amelyek a különböző társas-közösségi körökben, az úgynevezett „történelmi hatalmakban” kristályosodnak ki. Ilyen koncentrikus közösségi körök Schneller szerint a *család*, a *közösség*, a *nemzetség*, a *nemzet*, a *kultúrállam*, az *egyház*, és végül az *emberiség*. Ezek a koncentrikusan egymásra rétegződő „történelmi hatalmak” mind sajátos kulturális anyagot hordoznak. Ezek elsajátítása, elsajátíttatása eredményezi az etizálódását és „tudatra (tudatosságra) emelését”, azaz a személyiség kibontakozását. Schneller nevelésfilozófiájából így tehát nem hiányzik a közösségi színezet: az egyén fejlesztését célzó *individuális pedagógiát* szerencsés módon tudja ötvözni a közösségbe tagolást igénylő *szociális pedagógiával*.

Ezt a három tényezőt – a *pedagógus személyiségét*, a *gyermek egyéniségét* és az *elsajátítandó kulturális anyagot* – Schneller szerves egységben kezeli. A nevelő

---

<sup>61</sup>

<sup>62</sup>

feladata az, hogy növendékének *közvetítse a kultúra értékeit*.<sup>63</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:472. p. /

Eközben figyelembe veszi tanítványai sajátos adottságait, egyéni vonásait, és ehhez igazítja módszereit. Mindemellett ügyel arra, hogy a tanulás ne mechanikus emlékezetbe vésés legyen, hanem *érzelmekkel átszőtt „beleélés”, igazi elsajátítás*.<sup>64</sup> /Schneller id. m.: u. o. /

Schneller a német Schleiermacher teológiai és pedagógiai felfogásának követőjeként ezt a német orientációt viszi tovább. Schleiermacher szerint ugyanis az idősebb generáció erkölcsi kötelességeként értelmezett nevelés kettős irányultságú: egyrészt kibontakoztatja a gyermek természetes hajlamait, másrészt pedig bevezeti „beleneveli” a társadalom erkölcsi életébe. Ennek megfelelően a nevelés „végpontja” az a szűkebb-tágabb társas közösség, amelybe a gyermek beleszületik, amelyben igényei szerint a nevelés zajlik. Ezek a társas közösségek (állam, egyház, a szabad társas érintkezés, tudás, a nyelvi, nemzeti közösség) egymásra épülnek. Ebből adódóan a nevelés két összetevője univerzális és individuális jellegű. Az első az adott népre jellemző általános sajátosságokat alakítja ki az egyénben, a másik az individuális adottságok, „személyes sajátosságok” kifejlesztésére szolgál. A fenti hatások az ellenhatás: a növendékben fellelhető rossz irányultságok leküzdésére törekvés, ill. a támogatás: az erkölcsi jó eszméjével megegyező adottságok kibontakoztatása. Ennek megfelelően a nevelés három szakasza: 1. előkészítő a család körében 2. nyilvános-iskolai közösségben zajlik 3. életpályára felkészítő időszak-feladata a szakképzés, ill. - egyetemi oktatás esetén- az önálló kutatásra való felkészítés.

A Schneller által választott recepciós minta, a pedagógia protestáns teológiai forrásaihoz való visszakanyarodás tehát más irányt mutat, mint a Felméri által követendőnek tartott, szekularizált, pozitívista társadalom, ill. tudománymodell. Amennyiben kettőjük koncepciójának van közös eleme, az a pedagógia szociális társadalmi-közösségi orientációja, amely Schleiermacher pedagógiai felfogásának is alapvető jellemzője. A német idealista filozófia (például az emberi tudat fejlődésének hegeli koncepciója) nyomán Schneller az ember erkölcsösödésébe vetett hitre alapozva a jövő számára is érvényes utat kíván kijelölni. /Németh-Pukánszky: A pedagógia... id. m.:216-217. p. /

---

<sup>63</sup>

<sup>64</sup>

Érdekes színfolt a „Pedagógiai dolgozatok”-ban, ahogy Schneller nagyító alá veszi és végigvizsgálja az emberiség különböző híres kultúráit. Mint írja: az emberiség fejlődése nem egyéb, mint egyrészt a természet erői fölötti uralkodásnak intenzív és extenzív fokozása, másrészt a szellemi organizmusnak minél egyénibb, és a mindenséget minél inkább felölelő kifejtése, s így a szeretet végtelen országának megvalósítása.

A *kínai* társadalom a családi elvet történeti jelentőségében elismeri, de midőn a családi elv alapján kívánja értelme dacára értelmetlenül az oly nagy államot kultúrájával együtt szervezni, megfélemezik arról, hogy a családi elv tágítása annak sajátos benső jellegét veszélyezteti, s hogy másrészt a családi tradíciónak és szokásnak, valamint a családi érzetnek kodifikálása megakadályozza az önérzetnek, az egyéniségnek, s így az egyénnek szabad önérvényesülését. A reflexió kiszárítja az individuális élet nedvét és erejét, s a múlt kíséretében betolakodó fetisisztikus és sámánisztikus elemek megzavarják még a reflektáló értelmet is, s hatástalanná teszik a taoizmusban családi alapon kifejtett mély valláserkölcsei elveit.

Az *indus*, ki a nomád és hősi vándorlás korában oly meghatóan sejti a természetben hozzá szóló egy hatalmat, a letelepedés és nyugodt kontempláció idejében elmerül az Egyben, de nemcsak hogy nem merít erőt és missziót a küzdelemre, hanem eltemeti abban a természetet, s majd önmagát (Brahma, Nirvána).

A *buddhista* részvéte a szeretetnek sugara ugyan, melyet azonban a tehetetlen, s még ítéletében is megbénult pesszimizmus megtört úgy, hogy e dicsőített részvétben nem ismerünk rá az Istenben boldog, s ez érzületben sajátos egyéniségét a köz javára, mások építésére ösztönző szeretetre.

A *perzsa* a törzsi „Éniség” álláspontján „a tiszta érzület, az igaz szó és a nemes tett” jelszavával Ahuramazda szolgálatában indult ugyan hódító útra, s volt is az igékben erő a hódításra, de nem a megtartásra, mert a meghódított nemzetek egyéniségét ez az álláspont nem ismerte el, az egyénileg tagolt kultúrmunkát pedig nem becsülte meg. Hiába volt az isteni küldetésnek fenséges tudata. Mivel más nem becsült, maga is – jelszava dacára – becstelenné vált.

A nemzetek egyéniségét külsőleg, jogilag megbecsülte a hódító *Róma*, még a nemzetek kultúráját is be tudta vonni hatalmi körébe, világállammá vált, megalkotta az „evangéliom országának keretét”: de nem Isten dicsősége, hanem öndicsőítése, nem másnak, hanem önmagának szeretete vezérelte; kultúrája imponált, de



akárcsak szíve, üres, illetőleg öntelt volt. A hatalom szeretet nélkül – bármily nagy – mégiscsak mulandó.

A kultúrmunkát társadalmi tagoltságával elismerte, megbecsülte és ápolta *Egyiptom*, de az egyén csakis tipikus kasztszerű és törvényszerű voltában jutott elismerésre e Földön, és csaló érzéki testéhez kötött. A konzervatív materializmus valóban szfinksz-szerűleg egyesült a kulturális haladással, s ez érteti meg velünk azt is, hogy a fetiszizmus érzéki kultúra együtt lehetett AmunRa szellemi imádásával. Néma talány tehát Egyiptom élete.<sup>65</sup> /Schneller id. m.:65. p. /

Ugyanakkor harmonikusan, s mindenki részéről érthetően szólal meg az ember *Görögthonban*. Önmagára szorítkozva, és mégis a világ bámulatára lemondva a világhódító gondolatokról, de szellemileg a világ fölött uralkodva terjeszté elő az emberben rejlő értéket a politika, a tudomány és művészet terén megfelelő, tipikus alakban a görög génusz. A szép azonban az ember lelkének sötét hátterét elfedi, s nem engedi meg, hogy e mélységen át felemelkedjék e génusz a testvériség érzelmére a nyomorulttal, az elnyomott rabszolgával, sőt még az idegen barbárral szemben sem.<sup>66</sup> /Schneller id. m.:54. p. /

Minden egyes állam, minden egyes nemzet az emberiségnek – Isten országának – egy sajátos szerve, s isteni végtelen értékét csak addig és annyiban tartja meg, míg és amennyiben az emberiség ily sajátos orgánusaként tevékenykedik. Egy a cél: a szeretet országának megvalósítása, s egy az eszköz: a szeretetnek érvényesítése. Ismerje el minden egyes nemzet a más nemzet sajátosságában annak feltétlen értékét, s szolgálja minden egyes nemzet e sajátosságával a közös etikai, szociális, intellektuális és művészeti kultúrkinccs gyarapítását, s ezzel kölcsönösen egymást is.

A törvény – mint mindig – a szabadságnak nevelője. A történeti hatalmak, a nemzeti „Éniség”-ek, és ezeken belül az egyes „Én”-ek is – kezdetben támaszkodva az ókori klasszikus népek önmagában álló értékére, később a Szentírás tekintélyére – saját egyéniségük érvényesüléséért szálltak síkra. Az egyéni erők általános felszabadulásának tavasza csak rövid ideig tartott. Csak a nemzeti alapon nyugvó államok egyénisége szabadult fel ténylegesen, de nem az egyes egyén, mivel az államabszolutizmus – melyet az új és a megújult egyház a törvényszerűség álláspontjára helyezkedve most sokkal szűkebb látókörral (mint a régi) támogatott – elnyomta az egyéniség érvényesülését, még nemzeti téren is. Az

---

<sup>65</sup> Schneller id. m. 52–53. p.

<sup>66</sup> Schneller id. m. 54. p.

*önmegvalósító ész*, a lelkiismeretes munkán érlelt *polgári önértet*, a *nép szuverenitásával* még a trónról is proklamált elve (Nagy Frigyes) a társadalomnak és az egyesnek felszabadulását követelte.<sup>67</sup> /Schneller id. m.:56-57. p. /

Az eddigi korlátok az „egyenlőség, testvériség és szabadság” jelszavára leomlottak, de nem az egyéni, hanem az érzéki én (e valóban egyenlően önző én) szabadult fel, hogy az egyéni és történeti alapon kiemelkedő jelességet a bitófán kikacagja, s világhódító hadjáratban tönkretégye a nemzetek egyéniségét, önállóságát és szabadságát (Napóleon).

A nemzeti önértet azonban felébredt, és vallási alapjába elmélyedve a veszélyeztetett nemzeti érzület és kultúrkinccs megvédését, illetve érvényesítését nemcsak egyes kiváltságosok, hanem mindenki szent kötelességévé tette. A nemzetek ezen küzdelmében tanúsított erkölcsi nagyság győzedelmeskedett az imperátori, hódító sereg fölött, s a lelkiismeretes, férfias polgári munka, s a városi képviseleti rendszerben megbecsült egyéni tehetség megdicsőült az állam „polgár” szavában, és az államok képviseleti rendszeren nyugvó alkotmányában. Az egyéni erők felszabadulásával és lelkiismeretes odaadó munkájával az emberiség nagy korszaka nyílt meg. Az emberi elme ezen egyéni felszabadulásának megfelelően elsősorban a történetben, majd később a természetben is az egyeseknek egyéni, sajátos értékét kutatta, a genetikai és az összehasonlító módszer alkalmazásával. A kutatás sikere bámulatos! A történet képe megváltozott. Míg azelőtt a jelenségek felsorolásával, majd később az akarati összefüggés feltüntetésével megelégedtek, most a jelenségekben valami lényegének kifejezését keressük, s a jelenségek közül kiválasztjuk azt, ami eme lényegét természetének megfelelően jellemzi.

Maga e nagy munka és a munka sikere azonban az embert annyira elkábítja, hogy a munka mellett a munkásról, a sikeres eredmény mellett az érzületi forrásról megfeledkezik. Lényegtelen, hogy ki végzi a munkát, s közönyös, hogy mily érzülettel végzi bárki azt. A munkásságnál a gépi szempont uralkodik, s a sikerrel szemben minden csak eszközzé süllyed le. Így az ember is a sikerétől eltelt kapitalistának eszközévé válik, továbbá a hatalmasak sugaraiban sűtkérező ambiciózus stréber letiport emelkedési pontjává. Az érzéki „Éniség”-re lesüllyedt győzedelmeskedő ember sivár, önző és kegyetlen bensejét a „létért való küzdelem” imponáló frázisával fedi el; s a letiport fél és kihasznált embertárs az „egyenlőség” jelszavával emelkedik fel, követelve emberi jogait. Ismét az „egyenlőség” ama harci

---

<sup>67</sup>. Schneller id. m. 56–57. p.

riadó, amely mellett megindult a létező rend és állapot elleni küzdelem.<sup>68</sup>  
/Schneller id. m.:58. p. /

Az eddigiekből kitűnik tehát, hogy Schneller víziója egy olyan ideális társadalom, amelynek szervező elve az Istentől származó felebaráti szeretet.

---

<sup>68</sup> Schneller id. m. 58–58. p.

## Bernstein Béla

Bernstein Béla – rabbi és történetíró- Várpalotán született 1868-ban. 14 éves korától a budapesti Rabbiképző növendéke és egy esztendőig tölt a breslauer Jüdisch-theologisches Seminar-ban. Bölcsészdoktori oklevelét 1890-ben Lipcsében szerzi meg.

1892-ben avatják rabbivá Budapesten és még ugyanebben az évben ő lesz a szombathelyi főrabbi, majd ugyanebben a minőségében 1909-ben Nyíregyházára kerül.

Az Országos Rabbiegyesület alelnöke és a Ferenc József Országos Rabbiképző Intézet vezérelőbizottságának is tagja.

Szaktárgya a „zsidó történet” és legkiválóbb ismerője a magyar zsidók szabadságharcbeli történetének.<sup>69</sup> /Zsidó Lexikon. A Zsidó Lexikon Kiadása. Bp., 1929. 111-112. p. /A Erről írt kitűnő munkáját az Izraelita Magyar Irodalmi Társulat jutalommal tüntette ki. Számos tankönyvet írt és tantervet készített. Tevékenyen részt vett az Imit Bibliájának fordításában. Emellett rengeteg cikket írt különböző tudományos folyóiratokban.

1944-ben élete erőszakos és tragikus véget ér. Auschwitzba deportálják, ahol mártírhalált halt.

Mielőtt részletesen tárgyalnánk Bernstein Béla pedagógiai nézeteit és elveit, nem árt egy pillantást vetnünk a magyarországi zsidóság 19. századi helyzetére. A 19. század utolsó harmada a magyarországi zsidóság történetében egyedülállóan nyugodt időszak volt. A Kiegyezés meghozta az emancipációt: az 1867. évi VII. törvénycikk a zsidót, mint egyént egyenjogú állampolgárrá tette. A törvény nem foglalta magába az izraelita felekezet recepcióját. A vallási egyenjogúságot az 1895. évi XLII. törvénycikk mondta ki

A hazai zsidóság jelentős része az asszimiláció útjára lépett. Ebben nagy szerepet játszott az antiszemita mozgalom idején védelmet nyújtó államhatalom iránt kialakult bizalom is.

Az asszimilációs igényt fejezte ki a névmagyarosítás gyorsuló üteme, valamint a nyelvi magyarosodás. Ennek elsődleges csatornájaként az alsó szintű népoktatás szolgált. Az 1868-as népiskolai törvény az államnyelv tanítását csak a középszintű iskoláktól kezdve tette kötelezővé, a kongresszusi hitközségek jelentős része azonban felekezeti iskoláiban nagy súlyt helyezett a magyar nyelv tanítására.

---

<sup>69</sup>

Az 1880-as években komoly szellemi teljesítmények születtek a magyar nyelvű zsidó hírlapirodalomban. Az első magyar nyelvű tudományos zsidó folyóiratot – a Magyar Zsidó Szemlét – az Országos Rabbiképző Intézet professzorai indították 1884-ben. A folyóirat feladatának tekintette a magyarországi zsidóság múltjának a bemutatását, s a hazai, magyar nyelven művelt tudomány nagy tekintélyű műhelyévé vált. Itt közölte tanulmányait többek között Kohn Sámuel az Árpád-kori zsidóságról és a szombatosságról.

A polgári egyenjogúsítással megnyíltak a zsidók előtt az oktatás eddig elzárt intézményei. Az alsó szintű oktatásban – az 1880-as évekre – a nagyobb hitközségek mindegyike önálló felekezeti népiskolát tartott fenn. Az iskoláztatásnak az eddigieknél nyitottabb rendszere felvetette a hitoktatás korszerűsítését is. Más-más tanterve volt az elemi, a polgári és a gimnáziumi oktatásnak. A modernizáció körül kialakult vitában két irányzat különíthető el. Az egyik a tanterv tartalmának átalakítására, a héber nyelv kötelezővé tételére, a Talmud helyett a Tóra, a törvények helyett a hit tartalmának a megismertetésére helyezte a hangsúlyt.

A másik, a kötelező iskolai hitoktatást kiegészítő formák, – elsősorban a Talmud-Tóra iskolák – megújításában látták a megoldást. A Talmud-Tórák, a hitközségek iskoláiként délutáni oktatás keretében, az iskolai hitoktatáshoz képest magasabb óraszámokban tanítottak vallási ismereteket.

Az 1877-ben megnyílt Országos Rabbiképző Intézet történelmi tanszékének első professzora Kaufmann Dávid volt. A zsidó történelmi kutatások segédtudományaiban szinte páratlan felkészültségű tudós tanár egy rendkívül termékeny gárdát nevelt fel a magyar zsidó történetírás számára. Ehhez az iskolához tartozott Bernstein Béla is. /Balázs Edit - Mayer László: Bernstein Béla, a tudós rabbi. In.: Bernstein Béla emlékkönyv. (szerk.): Mózer Ibolya. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Történelem Tanszéke. Szombathely, 1998. 7-8. p./

Szombathelyi beköszöntő beszéde hűen tükrözte az emancipált magyar zsidóság korabeli felfogását, mely szerint a jó zsidó jó hazafi is egyúttal: "És nekünk csak ősünk példáján kell buzdulnunk, kik a legszigorúbb hithűségben éltek, mint odaadó polgárok a nem akaratuk folytán ideiglenes hazában, csak őket kell követnünk, s akkor mindig hű, önfeláldozó fiai leszünk hazánknak. Mi szolgáljuk őt eszünkkel és erőnkkel, vagyonunkkal és vérünkkel, amint tehetségünk engedi, amint az alkalom kívánja...Nem feltűnést, nyilvános elismerést keresve, hanem kötelességet teljesítve, lelkiismeretes, határt nem ismerő készséggel szolgáljuk hazánkat." /Beköszöntő beszéd, tartotta a szombathelyi zsinagógában 1892. augusztus 20-án

dr. Bernstein Béla kerületi rabbi. Nagy-Kanizsa, 1892. 13. p./ Ezeket a célokat állította hívei elé rabbiként és ezeket szolgálta történetíróként is.

Hosszú pályáján mindig különös hangsúlyt kapott az ifjúság nevelése, s ennek fontosságát már első székfoglaló beszédében hangsúlyozta: "Az ifjúnál, s gyermeknél kell kezdeni a vallásos oktatást, hogy azután mint vénekkel is együtt viselhessük vallásunk terheit, teljesíthessük szent s magasztos feladatait és szakítanunk kell azon felfogással, miszerint népünk lányainak kisebb rész jut ezekből, mint fiainak, hogy kevesebb felelősség terheli a nőt a vallásosság fogyatkozásáért, mint a férfiút. Bizony nem! Azért is fiainkkal és lányainkkal együtt kell haladnunk a vallásunk által kitűzött cél felé, hogy azután a férfi, mint a család feje, a nő, mint a család szíve, összeforrva, egyformán gondolkozzék és érezzen, egyaránt hevülve népe történetének dicsőségéért, népe vallásának nagy és dicső feladataiért.

Az iskolában kell felkeresni a fogékony gyermeki szívet, hogy idejekorán belé olttuk a hitnek és vallásos tudásnak elemeit, a társadalomban a nőt és a férfiút, hogy felkeltsük és ébren tartsuk bennük a zsidó érzületet és önérzetet, azért én nem csak e helyről akarom hirdetni Isten igéjét, de tanítani akarom vallásom híveit más úton is, künn az életben és elsősorban benn az iskolában." /Beköszöntő beszéd, 11-12. p./ Egész tevékeny élete célkitűzését fogalmazta meg a szombathelyi zsinagógában a pályakezdő rabbi. A templom és az iskola lettek működésének legfőbb területei.

1897-ben megalakult a Dunántúli Rabbiegyesület, melynek pénztárosává Bernstein Bélát választották meg és ő lett a hitoktatás előadója is. Ez utóbbi minőségében dolgozta ki az egyetemes és részletes hittan tantervet, mellyel mind a két irányzat igényeit kielégítette. Különösen fontosnak tartotta a héber szövegek tanítását, támogatta a hitközségekben a Talmud-Tóra iskolákat és a héber tanfolyamokat, melyet Szombathelyen az 1897/98-as tanévben egyszerre három csoportban szerveztek meg. Programját országosan is elfogadták. Pedagógiai és módszertani kérdésekben a későbbiekben is szaktekintélyként hivatkoztak rá, mint például a tanulást megkönnyítő szemléltető eszközök körül kialakult vitában. Ő is azok közé tartozott, akik helytelenítették az új eljárásokat, különösen a zsidó gyerekek szempontjából: "Az élet nehéz feladatok megoldása elé állítja majd a gyereket, aki csak úgy állhatja meg a helyét, ha már az iskolában megtanulja, hogy a sikerhez, eredményhez csak megfeszített munka árán juthat." /Neumann Albert:

Három iskolaév tapasztalata az új tantervről, tekintettel a zsidó iskola különleges feladatára. In.: ITÉ 1928.111. p./

Templomi és alkalmi beszédei mellett kiemelkedő figyelmet érdemelnek fordítói, valamint pedagógiai munkái és cikkei. Az Izraelita Magyar Irodalmi Társulat alapszabályaiban foglalt egyik fontos feladatának tekintette a Szentírás magyar fordításának elkészítését és az olvasóközönséghez való eljuttatását. A munka elvégzésében a korszak zsidó tudományos életének legkiválóbbjai vettek részt, melynek eredményeként 1898 és 1907 között négy kötetben került kiadásra az ún. IMIT-Biblia. /Balázs-Mayer id. m.: 11-12. p./ Az első kötet – Mózes öt könyve – anyagát Bernstein Béla ültette át magyarra, a korabeli nyelvérzéknek megfelelő, jól érthető és lehetőség szerint szó szerinti szöveggel. A fordítás minőségét jelzi, hogy alapul szolgált az 1994-ben megjelent kétnyelvű Bibliához.

Az 1898 elején kedvező sajtóvisszhanggal fogadott mű azonban nem tartalmazta a héber szöveget, melynek hiánya az iskolai oktatásban arra készítette a szombathelyi rabbist, hogy a magyar fordítást a héberrel együtt is elérhetővé tegye. Mózes öt könyvéhez elkészítette a haftórák – a szombati, ünnepi és böjtnapi istentiszteleteken a tóra-olvasást követő prófétai olvasmány – magyar nyelvű változatát is.

A középiskolák 3-6. osztályai számára a zsidóság történetét, a 7-8. osztályoknak pedig a zsidó vallástan tankönyvet írt. Több éven keresztül ő állította össze az egyetemes hittan tantervet is. /Balázs-Mayer id. m.: 13-14. p./

Bernstein Béla a zsidó neveléssel – ezen belül is a vallási neveléssel – kapcsolatban 1896-ban a következő megállapítást teszi: korábban a gyerekeknek volt vallásos ismerete és érzelme, pedig akkor még nem születtek meg a hittankönyvek, "összehasonlító vallástudományok" és „bibliakritikák” garmadája. Ezzel szemben ma a szülői ház és az iskola szemben áll.

Bernstein hiányolja az *egységes hitoktatási tervet*: Ez egyik sorvasztó baja a modern magyar zsidóság eme átmeneti korszakának, melynek gyógyítására égető szükség lenne.<sup>70</sup> /Bernstein Béla: Vallásoktatásunk. Magyar-Zsidó Szemle.1896/3. 266. p. /

Az addigi zsidó történeti tankönyvek piacát Bernstein „silánynak” minősíti. Bernstein szerint a gyerekeknek a rendelkezésre álló rövid időt a *héber szöveg*, *imakönyv* és *biblia* olvasására kell fordítani, de nem megváltoztatott alakban,

hanem csakis *autentikus formában*, ezenkívül az *egyetemes zsidó történet* tanulására. Csakis így lehet őket a vallásközösség lelkes híveivé tenni.

Bernstein állítja: igenis lehetséges és szükséges a középiskola 8, a polgári- és kereskedelmi 7, illetve a polgári leányiskola 4 éve alatt *teljes zsidó történetet* adni a gyerekeknek, legalább Józsuától a jelen korig. A zsidó történet tanításának célja: "vallásunk és szokásaink megértése, helyesebben megismerése és megértése." Ez az a kiindulási pont, ahonnan kibontja nevelésfilozófiáját. Vagyis eszmefuttatása nem áll meg a zsidó nép történelmének tanításánál, hanem elindul egy általánosabb és átfogóbb zsidó vallásos nevelés irányába és azt próbálja meg körvonalazni.

A zsidó történetben nem a sok részlet szükséges, hanem azon korszakok megfelelő tárgyalása, melyek a zsidó nép és annak *eszmei fejlődésében* fokozatokat képeztek, s melyekben a *vallás erkölcsi elvei* életre kelnek és különböző alakban az időszakok és helyi viszonyok szerint érvényesülnek. Az olyan átmeneti korok, melyekre a „hanyaglás”, vagy a „tespedés” volt jellemző, csak az összefüggés kedvéért, röviden érintendők.

A zsidó történet tanulásából nemcsak ismeretet kell szerezni a tanulónak, de *lelkesedést, ragaszkodást, illetve hűséget* is vallása és annak feladata iránt.<sup>71</sup> /Bernstein id. m.:267. p. / Nem kell és nem is szabad 3. osztályos polgári iskolai tanulóknak eszmékről és erkölcsi monoteizmusról előadásokat tartani. Az ilyen rendszerbe foglalt elvont fejtegetés fejlettebb gondolkodó számára – szülőknek és tanárnak – való. A gyerekeket az *eszmék hatásával* kell megismertetni a *vallás gyakorlata* által, különben beteljesedik rajtuk a próféta szava: "Bizony közeledik hozzám e nép, szájával és ajkaival tisztel engem, de szíve távol maradt tőlem, hisz istenfélelme betanított emberi parancs". Vagyis „beszajkolja” a gyermek, felel belőle kitűnően, de úgy hangzik ajkáról, mint a kitanított madár szájából a szó.<sup>72</sup> /Bernstein id.m.:273-274. p. /

Már az alsó osztályokban az *imakönyvet* liturgice át kell venni, hogy ne legyen az a gyermek elől hét pecséttel elzárt könyv, hanem ha elmegy a templomba, abban némileg el tudjon igazodni. Az imakönyv kapcsán megismertethetjük a gyermekkel a *hétköznapi és ünnepi vallásos szertartásokat*, minden fölösleges filozofálás



nélkül, megértethetjük a tanulóval a *szentség és a papi szentség jelvényeit*.<sup>73</sup>  
/Bernstein id. m.:274. p. /

Ahhoz, hogy teljes képünk legyen, érdemes megnéznünk a kortörténeti hátteret, vagyis hogy hogyan zajlott akkoriban a vallásos oktatás-nevelés a zsidó elemi iskolákban Magyarországon? Még a XIX. század elején általánosan folyó, de a különböző helységek iskoláiban nem egységesen követett gyakorlat szerint az 1. osztályban megkezdődött a héber írás- és olvasás tanítása, majd ennek elsajátítása után következett az olvasás gyakorlása az imakönyvből a 2-4. osztályokban. Ugyanekkor előtérbe került a 2. osztálytól kezdve a bibliafordítás – a XIX. század közepéig szinte kizárólagosan németre –, továbbá a legtöbb iskolában a bibliai történetek folytatásaként a zsidók története, valamint – rendszerint a 3. osztálytól – a héber nyelvtan. Osztályonként – bár nem mindenütt azonos sorrendben – beiktatták a tananyagba a zsidó ember mindennapi életében előforduló (étkezés előtti és utáni, a lefekvés előtti stb.), majd a péntek esti, a szombati, a hétköznapi, végül az ünnep- és böjtnapi imákat. Ezek legtöbbjét nemcsak fordítani kellett, hanem sokat közülük könyv nélkül is megtanulni. Az imakönyv használata, az imarendek, az előírások szerinti kötelező szertartásoknak, a templomi liturgiának, az ünnepek jelentőségének, a naptárban való kiigazodásnak és általában bizonyos vallási szokásoknak nemcsak ismertetése, hanem gyakoroltatása úgyszintén fontos elemét képezte a hitoktatásnak.

A tananyag felosztása nem volt ugyan egységes, de felfedezhetők bizonyos azonosságok, vagy legalábbis hasonlóságok a különböző helyeken működő zsidó elemi iskolákban. Ilyen értelemben tagolódott az egyes témakörök, tantárgyi részletek mindegyike, a bibliai történetből például úgy, hogy az 1. osztályban eljutottak a világ – Biblia szerinti – teremtésétől az ősapákig, a 2. osztályban Mózes életéig és az Egyiptomból való kivonulásig, a további osztályokban a Szentírás többi könyvében leírtak alapján Ezra és Nechemja koráig, tehát a polgári időszámítás előtti. 5. századig, több helyen ezek után a zsidó állam felbomlásáig, a második Szentély pusztulásáig. Az azt követő középső- és újkori történelemnek a tanítása – ahol léteztek – a polgári iskolákra, illetve a – legtöbbször nem zsidó – középiskolákra maradt.

A bibliafordítás tanítása Mózes öt könyvét (de azokból inkább csak részleteket) ölelt fel, osztályonként eltérő felosztásban. Az ortodox iskolákban a Biblia olvasását és fordítását Rasi kommentárjaival egészítették ki. Ez utóbbi tanintézetekben

rendszerint külön tanították a soron következő heti szidrát (a szombaton a Tórából felolvasott szakaszt), sőt majd mindenütt a haftárát (a próféták könyveinek egyikéből kijelölt, különleges dallammal recitált fejezetet) is.

A héber nyelv tanítása az olvasással és az írással kezdődött és folytatódott a használati tárgyak héber nyelvű megnevezésével, majd – általában 3. osztálytól kezdve – a héber nyelvtannal.

A lányoknak a vallástanból rövidített tananyaggal kellett beérniük. Mellőzték a bibliafordítást és az erre szánt órákat főleg egyes imák fordítására és megtanulására fordították. Nem hanyagolták el itt sem a héber írást és olvasást, sem a bibliai történeteket.<sup>74</sup> /Felkai László: Zsidó iskolázás Magyarországon. (1780-1990) Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Bp., 113-114. p. /

A tananyag vonatkozásában eddig említett különbözőségeken kívül nem kevésbé tért el a vallásoktatás jellege, mélysége és főleg a vallási nevelés szelleme az ortodox és a neológ iskolákban. A fő cél – a hazafias nevelés mellett – a *zsidó hagyományok* megőrzése, a tanulóknak pedig *zsidó mivoltuk és identitásuknak* tudatosítása volt. Lényeges különbség volt azonban az ortodox és a neológ iskolák között a tanulóknak gyakorolt nevelési hatásrendszerben és a módszerekben. Előbbiekben, ahol a nevelés egészében is a konzervatív vonások domináltak, elvárták a növendékektől, hogy magánéletükben is, az iskolán kívül mindenütt és mindenkor szigorúan tartsák magukat a vallási előírásokhoz és otthon is végezzék azokat a szertartásokat, amelyeket – nyilván vallásos – szüleiknél láttak. Az ortodox iskolákban a tanulók kötelesek voltak mindig sapkában járni, a tanórákon is fedett fővel ülni, míg a neológ iskolákban a XIX. század második felétől már csak néhány helyen érvényesítették ezt a vallási előírást, de a vallástanórákon mindvégig.<sup>75</sup> /Felkai id.m.: 115. p. /

Bernstein Béla rendkívül komoly empirikus kutatást végzett azért, hogy felmérje: miképpen zajlik a zsidó hitoktatás az iskolákban? Levélben kereste meg a zsidó vallásoktatást végző tanárokat, hogy mit és hogyan tanítanak a gyerekeknek? Meglehetősen heterogén kép rajzolódott ki a szeme előtt, amely korántsem volt egységes. Ezután írta meg „Egyöntetű vallásoktatásunk tanterve” című munkáját, amelyben nemcsak a helyzet átfogó kritikai elemzését végzi el, hanem rámutat a zsidó vallásoktatás gyakorlati problémáira (pl.: helyenként alacsony óraszámok) és megfogalmazza konstruktív javaslatait annak érdekében, hogy egy egységes és

---

<sup>74</sup>

<sup>75</sup>

színvonalas vallásoktatás jellemezze az oktatási intézményeket. Ebben az írásában a többihez képest jóval komplexebb, átfogóbb és mindenre kiterjedő koncepciót tesz le, ezért kiemelten foglalkozunk vele. Mint írja: "sajnos nem kételkedhetünk abban, hogy vallásoktatásunk azt a fő célját, miszerint vallásos zsidókat neveljen, igazán elérni képtelen. A felekezeti elemi iskola, ha feladata magaslatán áll, még valahogy megközelíti ezt az eredményt, de a nem-felekezeti elemi és a középiskola heti 1-2 órai vallástanítással messze mögötte marad a kívánatos célnak. És ez csak természetes, hisz iskolában vagyunk, tanítani is kell, osztályozni is kell, márpedig nem osztályozhatjuk a gyermek hívő érzületét, hanem csakis tudását, erről kell tehát meggyőződnünk elsősorban. De ha képesek is volnánk vallástanításunkat igaz művészettel mindig és a maga egészében a vallásos nevelés szolgálatába állítani, akkor is mit érhetünk el a heti 1-2 órában? Hisz még fülébe cseng a gyermeknek szavunk a vallásosság eszményeiről, a zsidóság történeti hivatásáról, szentségi kötelességeiről és már elhagyva a tantermet körülsivítja az a pusztító szélvész, mely a család és a társadalmi élet minden zugából előront, hogy túlharsogva a vallástanító szavát, semmivé tegye annak hatását.

Nem, igaz és teljes vallásos nevelést nem bírunk a vallástani órákban adni, nem vagyunk képesek pótolni a család óriási mulasztását és nem is lesz ez lehetséges soha. Munkánk javarészből sziszifuszi munka, félmunka lesz a legjobb esetben is, de azért a legnagyobb buzgalommal kell azt végeznünk, hogy legalább az is teljesen kárba ne vesszen.

Nézetem szerint tehát így állítandó föl a tétel, hogy *vallásoktatásunk célja a zsidó gyermeknek a szükséges vallásos ismereteket nyújtani és pedig úgy, hogy egyrészt vallásos tudatát és felekezeti önértékét fejlesszék, másrészt a vallás gyakorlatára képesítsék.* Úgy kell a gyermeket vallásra tanítani, vallásosságra nevelni, hogy azt gyakorolhassa és amennyiben tőlünk függ, gyakorolja is. De épp úgy természetes, hogy mikor a hagyományos vallásos-gyakorlat tanítására fektetünk súlyt, akkor nem fogjuk elfelejteni, hogy nem üres formalizmust akarunk, hanem szüntelenül arra törekedünk, hogy tanulóinkat megismertessük vallásunk magasztos eszméivel, vallásuk és fajunk fontos történetével, örök hivatásával és így érjük el, hogy önértékes, lelkes zsidóvá válva tudjon áldozni vallásának gyakorlata útján általános emberi és különös felekezeti feladatai érdekében.

A fő dolog azonban nem sokat filozofálni, nem folyton magas régiókban mozogni, csillogó elméletekkel foglalkozni, hanem a lehető egyszerű úton-módon pozitív

vallásos tudást, ismeretet nyújtani a tanulónak, hogy ne engedjük terjedni azt a rettenetes nyavalyát, "az ám-haáreczséget" a vallásos tudatlanságot, melyben őseink joggal láttak oly veszélyt, mely a zsidóság közjavát veszélyezteti. "Ma is áll az, amit Goldziher 1885-ben /M. Zs. Szemle 543. l./ mondott: "Valamint az a nemzedék, melyhez apáink tartoztak, vallásos törekvését egész joggal főképp az isteni tiszteletnek esztétikus nemesítésében érvényesítette, épp úgy kell a legközelebbi jövő vallásos törekvés súlypontját főképp a vallásos képzés újjáélesztésében keresnünk."

Ebből az igazságból kiindulva állapítjuk meg azt a ma már különben általában elfogadott alapelvet, hogy *vallásoktatásunknak két részből kell állnia, úgymint*

*a.) héber tantárgyak*

*b.) zsidó történet, ill. vallás-erkölcstan tanításából, a kettőnek pedig egymást folyton ki kell egészíteni.*

A héber tantárgyak elseje a héber olvasás, melyre a legnagyobb súlyt kell vetni, mert a folyékony héber olvasás alapfeltétele minden további haladásnak e téren. Már a felekezeti elemi 1. osztályban el kell ezt érni a nem-felekezeti elemiben legkésőbb a 2. osztályban és azután gondoskodni kell a tanítónak arról, hogy a gyermek otthon rendszeresen imádkozzék és erről esetleg időnként bizonyítványt is hozzon a szülőktől. Szükséges tehát azért, hogy a gyermek már a 2. osztályban megismerkedjék a hétköznapi imarenddel és azután osztályonként a szombati és ünnepi imarendekkel. Nem a liturgiának történeti tárgyalására, nem az imák eszmei tartalmának fejtegetésére van szükségünk, hanem, hogy a zsidó gyermek „kiismerje magát” az imakönyvben, tudja az istentisztelet imarendjét, föl tudja keresni tartalomjegyzék nélkül az egyes imákat. Ezt kell elérnünk, az elemi iskola eredményét folyton ismételve és bővítve a közép- és polgári iskolákban, fiúknál és lányoknál egyaránt. Azért nem szabad az imakönyv tanítását az elemi iskola után mellőzni és a középiskola 1-2 osztályára szorítani, hanem a négy alsó osztályban folyton kell imarendet tanítani. Ezzel elérjük azt, hogy a gyermeknek 8 éven át állandó kísérője az imakönyv és nem lesz a liturgia „emberi parancs betanulása”, hanem szoktatás a gyakorlati vallásosság kívánalmához. /Bernstein Béla: Egyöntetű vallásoktatásunk tanterve. In.: Az Izr. Vallásoktatás Országos Tanterve. Három Czikk. Írták: Dr. Bernstein Béla, Dr. Neumann Ede és Dr. Frisch Ármin. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R-Társulat. Budapest, 1904. 5-6. p./ Emellett az imafordítás tényleg mellékes szerepet játszik és ahol időhiány, vagy bármi más ok ellenzi, bízvást elmaradhat. De ha nem is tartjuk nélkülözhetetlennek, mégis ott,

ahol bibliafordítás nem vehető, pl. a leányoknál, vagy heti 1 órai polgári vagy kereskedelmi iskolai hittanításnál, semmi esetre sem mellőzendő és mindig megérdemli a ráfordított fáradságot. Mert az bizonyos, hogyha idővel el is felejt a gyermek jó részét, miután nem folytatja a tanulást, de mindig marad a nagy többség emlékezetében a tanultakból annyi, hogy az imádkozásnál fel-felvillanva a tudás örömét éri el még a legnagyobb ám-haárecznél is és az elengedhetetlen héber ima megkedveléséhez lényegesen hozzájárul. És az is bizonyos, amiben a tapasztalat mindig megerősít, hogy minden egyes héber szó, melyet a zsidó gyermek megtanul, egy-egy szál ahhoz a vastagon fonandó kötélhez, mellyel őt a zsidósághoz kell fűznünk.

Törekvésünknek tehát oda kell irányulni, hogy minél több héber tudást érjünk el a tanulóknál. De hát hogyan, mikor a felekezeti elemi iskolán kívül nincs több erre a célra heti egy óránál, egy öreg pedagógus igaz szavai szerint pedig a héber tanításához három dolog kell, mint a háború folytatásához. Ez utóbbihoz háromszor pénz, az előbbihez pedig idő, idő és még egyszer idő. Ami idő azonban nekünk a nem-felekezeti elemi, vagy a középiskolai rendes hittanórákban rendelkezésünkre áll, az édes kevés, azzal az ám-haáreczséget megtörni bizony nemigen lehet, de számolva a viszonyokkal épp azért úgy kell fölhasználnunk azt a kis időt és oly tananyagot kell hozzá választani, hogy a lehető legjobb eredményt biztosítsuk.

Elengedhetetlen tehát, hogy az osztott felekezeti elemi iskolában, ahol osztályonként heti 5-6 órának kell bibliafordításra kerülni, Mózes öt könyvét megismerje a gyermek, habár természetes csak szemelvényekben, hogy ne távozzék onnan fiú, aki nem forgatta Mózes öt könyvét és meg nem ismerte legalább felületesen, de autopsia útján. A nem-felekezeti elemi iskola mellett sehogy sem szabad megelégedni a heti 2 órai törvényes minimummal, hanem okvetlen héber iskolákat kell a fiúk és részben a leányok számára is létesíteni, ahol héber ismeretekre tesz szert.

Ha azután a fiú középiskolába kerül, tovább kíséri őt Mózes öt könyve és alkalma lesz a vele való ismeretséget fenntartani és némileg bővíteni. Azért nem tartom megengedhetőnek, hogy a középiskola alsó osztályaiban pl. csak az imakönyvvel foglalkozzék a tanuló, abból fordítson, mert úgy hiszem, hogy sohasem keltheti az imafordítás azt az érzületet a tanulóban a szent nyelv iránt, mint a bibliafordítás és úgy vagyok meggyőződve, hogy a bibliafordítás, melynél az imákra mindig lehet vonatkozással élni, pótolja minden tekintetben az imafordítást. Nem szabad tehát a tanulót egy évig sem biblia nélkül hagyni, hogy el ne idegededjék tőle, de viszont

azt sem tartom eddigi kísérletezésem alapján helyesnek, hogy az egész bibliából vegyünk részleteket, hanem korábbi nézetemtől eltérve *azt tartom célravezetőnek, ha az egész középkolán át csak Mózes öt könyvével foglalkozik a tanuló*. Akkor azután elvárhatjuk, hogy azt nagyjában elsajátítja, annak szókincsével behatóbban megismerkedik és ennek folytán a tórafelolvasás iránt természetes érdeklődéssel fog viseltetni.

Mit várhatunk azonban mindezek tekintetében attól a tanulótól, akit mi a tóra néhány száz versének tanulása után az elé a merész vállalkozás elé állítunk, hogy Ezsájás, Eczechiél, Ámosz, Hósea, Mikha stb. nyelvezetével küzdjön meg? Szeretném én azt a latin tanárt látni, aki a mi héber tanításunknak megfelelő csekély előkészület után Tacitust olvastatna a tanulókkal pl. Livius helyett! Hogy birkózzék meg az a tanuló, amelynek – hogy sokat ne mondjak –  $\frac{3}{4}$  része egész héten át nem hall és nem lát héber betűt a hittani órán és az arra való készüléskén kívül, oly szöveggel, melynek egy-egy verséhez egy sereg nyelvtani és tárgyi magyarázat szükséges, hogy szerezzen abból héber ismereteket, mikor a legnagyobb megerőltetéssel is alig képes az órákra elkészülni? De ha már a heti 8-10 verset valahogy meg is tanulja, az év végén azon tény előtt áll a tanár, hogy vagy elbuktatja a tanulót, vagy elnézi azt, hogy a tanult anyagnak csak  $\frac{1}{4}$  részét tudja, mert elfogulatlanul ítélve be kell látnia, hogy képtelen a tanuló azt az óriási nehézségű héber szöveget nagyobb mennyiségben egyszerre megtanulni, mert hisz az ismétlésnél megint csak új az neki, elfelejtette akkorra még az előbb tanultakat. /Bernstein id. m.: 7-8. p. /

Ki akarná ugyan kétségbe vonni, hogy a héber szöveget valláserkölcsi nevelés céljából is tanítjuk és hogy a próféták és zsoltárok tartalma erre bő anyagot nyújt, de viszont ki akarná állítani, hogy mellékes a héber nyelvnek elsajátítása, amennyire az épp lehetséges? Hisz akkor vegyük egyszerűen magyar szövegben a hatalmas prófétákat, minek kínozzuk a tanulót a héber szöveg fordításával? De hát eszerint letegyünk arról, hogy középkolai ifjúságunk megismerkedjék prófétáink nagy és bámulatra méltó alakjainak világra szóló, fenséges eszméivel? Nem teszünk le erről, mert biz – mindig a nagy tömegekről szólva – eddig sem értük ezt el velük a prófétai szöveg fordítása által és ezután is nyújthatjuk nekik, egyszerűbb módon, magyar nyelven.

Ami pedig azt illeti, hogy középkolai ifjúságunk a próféták eredetijét is ismerje, igen, erre is kell alkalmat adnunk és pedig az *országszerte szervezendő héber tanfolyamok* által, ahol azután az ifjúságnak a héberrel jobban megbirkózó része

sikerrel fog haladni. Elérjük tehát azt, amit elérnünk lehet és nem járunk csalóka ködképek után. Mert azt csak Kórách állította, hogy „az egész község csupa szentekből áll”, nem volt az és nem is lesz soha valóság, hogy akár egy egész község, vagy a mi esetünkben egy egész iskola minden tanulója egyaránt baáltenach legyen, mindannyi a tórán kívül a próféták és a hagiografák magasabb készültséget igénylő könyveit is tanulja, bátran beérhetjük a tanulószereg 10%-val és ezt, sőt ennél jóval többet biztosíthatunk a kitűzött célnak mindenütt! Megelégedhetünk Ezsájás tanítása szerint ezzel a Seárjássubbal, mert ez lesz az „a szent magzat az ő törzsöke”, törzsöke minden modern zsidó hitközségnek, melyet a mindinkább terjedő vallásos közömbösség fejszecsapásai leteríteni nem bírnak.

De a középiskolánál meg sem szabad állani, hanem az egyetemi hallgatók közül is össze kell gyűjteni, mert össze lehet gyűjteni, csak a módját kell tudni, azt a részét az ifjúságnak, mely a középiskolai idő alatt szerzett héber ismeretei alapján szívesen épít tovább és egy-egy téli cursusban szép eredményt tudna elérni. Ez nézetem szerint az egyedül helyes módja annak, hogy a Szentírás eredetijének ismeretét terjesszük és közvetítsük az ifjúságnak, és sikerrel küzdjünk az áthaáreczségnek túlságos elszaporodása ellen. Ez a módja, nem pedig az, ha a középiskola egyetlen héber órája számára utólérhetetlen ideált tűzünk ki és olyan tananyagot veszünk föl, amellyel célt érni teljes lehetetlenség. Ez a pontja egyetemes tantervünknek a punctum saliens, ezen fordul meg vallásoktatásunk igazi céljának, a vallásos képzésnek helyes fejlesztése.

Amidőn még megjegyezzük, hogy *héber nyelvtant* mindig csak szöveg nyomán kívánunk taníttatni, végeztünk a héber tantárgyakra vonatkozó észrevételeinkkel.

*A második, nem kevésbé fontos része a vallásoktatásnak a zsidó történet és vallás-erkölcstan.*

Itt már könnyebben boldogulhatunk a mindenestre nehéz és nagy feladattal, mert a heti 1 óra sokkal inkább elég e tárgy sikeres tanítására, mint a héber tantárgynál. De azért itt sem szabad azt gondolnunk, hogy teljesen kimeríthetjük a tárgyat a rendelkezésünkre álló idő alatt, hogy valóban befejezzük a rendes órában a tanulónak ez oldalú művelését. Gondoskodnunk kell, hogy *ifjúsági iratok* által minél nagyobb mértékben egészítsük ki történeti, vagy ami tulajdonképpen ugyanaz, vallás-erkölcsi tanításunkat, hogy minél jobban hozzáférközhessünk ezúton az ifjúság lelkéhez és zsidó érzületéhez. És nemcsak ifjúsági iratok, de a *család számára szolgáló zsidó történetek* is égető szükségletet képeznek, hogy meg legyen az alkalom annak, aki keresi, arra, hogy az iskola munkáját folytassa és

kiegészítse, hogy a zsidó család sokkal maradandóbb eredménnyel terjessze a zsidóság történetének ismeretét, mint azt a vallástani óra bírja.

A történet tanítása a vallásoktatás szolgálatában kétségkívül a leghathatósabb eszközök egyike, amellyel a legnagyobb mértékben kell élnie. Ennél azonban fordított a viszony, összehasonlítva a héber szöveg tanításával. Mert míg a héber szöveget elsősorban a héber tudás és csak ennek közvetítése útján a valláserkölcsei tanulság kedvéért tanítjuk, addig a történeti oktatásnál a valláserkölcsei tanulság az első és a szorosán vett történeti tudás csak másodrendű kérdés. A zsidóságot akarjuk bemutatni a zsidó gyermeknek, a bibliai korszak kezdetétől a mai napig, hogy megtudja, milyen vallásközösség az, melyhez ő tartozik, hogy lássa, – természetesen mindig idejéhez és fölfogásához mérten –, mint keletkezett és fejlődött, mint teremtett és alkotott, mint küzdött és szenvedett az a zsidóság, melynek a valláserkölcsei terén a legtöbbet köszönhet az emberiség, melynek rendeltetése, történeti hivatása véget nem ért mai napig sem, de amely nagy hivatás természeténél fogva örök és azért az utódoknak épp oly odaadással kell azt szolgálni, mint az ősök azt tették. /Bernstein id. m.: 9-10. p. /

Épp ezért kell az elemitől eltekintve, ahol az nem szükséges és nem is lehetséges, minden iskolai tagoltságban, amely egy egészet képez, így tehát már a közép- és polgári iskolák 4. osztályáig, az egész zsidó történetet befejezni. Hogy ez lehetséges, az kérdés tárgyát sem képezheti, hisz nem az a fontos, hogy minél több részletet vegyünk át, hogy minél több adattal terheljük a tanulót, hanem hogy úgy dolgozzuk föl a kijelölt anyagot, hogy az teljesen és mindenképp megfelelően szolgálja azt a célt, melyért történetet tanítunk, hogy a tanulót vallásához, fajához ragaszkodó, önérzetes és lelkes zsidóvá tegyük. Azért meggyőződésem szerint nem is annyira a fölvetett részletek minősége a döntő, mint inkább a tankönyv, amelynek útján és a tanár, aki által a történeti részlet a tanulóra hatni hivatva van.

Ma már általában elfogadott dolognak tekinthetjük, hogy az imént vázolt célból a bibliatörténetet és a későbbi zsidó történetet a mai napig tanítjuk és annak befejezése után, tehát a 4. osztályban rövid összefoglalásban és a 8. illetve az ún. vallástörténetet, mely összehasonlító vallástudomány alapján akart a középiskolai ifjú céltalan megterheléséhez hozzájárulni, eddigi képviselői is föladták, amit ezúttal is nagy örömmel és megnyugvással állapítunk meg, mert ezáltal vallásoktatásunk egyöntetűsége elől hatalmas akadályt távolítottunk el.



Fontos elvi kérdés marad, vajon úgy a biblia, mint pedig főleg a későbbi zsidó történet előadásában, ahol bizonyos tekintetben irodalomtörténetet is kell adnunk, szemelvényeket nyújtunk-e az egyes munkákból, vagy ne? Bizonyos, hogy bő és száraz irodalomtörténet teljesen hasztalan a mi célunkra, még a legkiválóbb alakoknál is szűkre kell szabni az életrajzi részt, de az is bizonyos, hogy terjedelmes, tudományos szemelvényekre nincs sem időnk, sem helyünk, hanem a legszigorúbb tapintattal és elővigyázattal kell összeválogatni ezt a mindenesetre nevezetes részét előadandó a zsidó történetnek.

Óvakodnunk kell általában a sok részlettől, mindig arra kell törekednünk, hogy a tanuló bizonyos folytatást vegyen észre a történet előadásában és útbaigazító vezérfonalat találjon annak beosztásában, ami annál fontosabb, mert hisz mi nem igazodhatunk a középiskolák világtörténeti beosztásához, hanem teljesen önállóan kell e tekintetben eljárunk.

A bibliatörténetet elvégzi a közép- és polgári iskola 1-2. osztálya, a zsidó történetet a mai napig a 3-4. Az 5. osztály újra kezdi új beosztással, más földolgozással és befejezi a 7. osztályban. Ugyanezt teszi megfelelő módosítással a felső kereskedelmi alsó és középső, a felsőbb leányiskola 5-6. osztálya.

A beosztás egyéb részleteire a fentebb kifejtettek alapján ezúttal ki nem terjeszkedünk, az mint másodrendű kérdés nem befolyásolja a történettanítás fő elvét. Meg kell még említenünk még azt is, hogy *Palestina földrajzának és a zsidó kalendárium elméletének tanítása*, amit régen külön tárgy gyanánt is kívántak tanítani, meghaladott álláspont. Palesztina földrajzát a bibliatörténet keretében nyújtjuk a megfelelő térképekkel, a zsidó-naptár elmélete helyett pedig magát a tanulók céljaira készült naptárt adjuk az ifjúság kezébe, ezáltal megint gyakorlati vallásos életre vezetve és tanítva azt.

A *vallás-erkölcstan*, mint már említettük, befejezése a vallásoktatásnak, összefoglalása az előbb szórványosan nyújtott anyagnak, ott vesszük tehát, ahol az iskola befejezést nyer a tanuló számára. A közép- és polgári 4. osztályban nem szabad rendszeres vallás-erkölcstani könyvre gondolni, semmiféle katekizmusra, hanem rövid, egyszerű összefoglalásra a történeti tankönyv végén. A középiskola 8. és a más iskolák megfelelő osztályában egy tanévre szóló vallás-erkölcstant kívánunk, de menten minden tudományos nehézségtől, minden tudálékos aprólékosságtól, egyedül benső vallásos meggyőződéssel, gondos körültekintéssel megírt tárgyalása legyen az a zsidó vallás tartalmának. /Bernstein id. m.: 11-12. p./

Ezekben kívántuk az egyöntetű, egyetemes vallástani tanterv vezérelveit előadni. Ne feledjük el azt sem, hogy amidőn egyöntetű vallástani tantervet akarunk készíteni, az egyöntetűség alatt nem azt kell értenünk, hogy ezzel rabbilincseket verünk a vallás tanítóira, hogy pl. mindenütt csak ugyanazon szentírási verseket szabad fordítani, hanem csak a szentírási könyv megállapítása, a kör meghúzása, – amelyben mozogni kell – a fontos éppúgy, mint a történetnél is egyik tanár más részletet domborít ki jobban, mint kartársa, mert nézete szerint az alkalmasabb céljaira, azt tudja ő jobban kiaknázni. Hisz a középiskolákban, ahol államilag kötelező az egyöntetű tanterv, lépten-nyomon láthatjuk, hogy az egyes iskolák eltérő tankönyvek alapján, elütő egyéniségű tanárok vezetése folytán mily mértékben élnek a megengedhető szabadsággal, bár mindannyian egy cél felé törekszenek. Mindamellettt egyik iskola bizvást építhet a másik eredményére, mert tudja, hogy alapjában ugyanazon osztály mindenütt ugyanazon anyagot köteles földolgozni. Ezt kell elérnünk a vallástanításnál is és az egyöntetű tanterv szigorúan körvonalazott elvi megállapodásainak határai között mindig biztosíthatjuk a kellő szabadságot az egyéniségek érvényesülésének.

Az azonban bizonyos, hogy megszerkeszthetjük a legtökéletesebb egyöntetű tantervet, amíg nem lesznek annak megfelelő kitűnő tankönyveink, amíg nem lesznek mindenütt megfelelő képzettségű, igazán lelkiismeretes vallástanáraink, amíg nem lesz országszerte a kívánatos szakfelügyelet, addig egyöntetű tantervünk sikeres megvalósítása csak utópia marad.

Nos, dolgozzunk vállvetve ez utópia megvalósításáért! /Bernstein id. m.: 13. p. /

Láthatjuk, hogy ebben a részletes kifejtésben Bernstein nemcsak tantervi, hanem didaktikai kérdéseket is érint, emellett időnként belemegy különféle gyakorlati és módszertani részletkérdésekbe, továbbá helyenként érinti az otthoni nevelést, ezen belül a szokásformálást is. (pl. otthoni ima rendjének kialakítása)

A kortörténeti háttérrel kapcsolatban mindenképpen tudni kell: az ortodox-neológ ellentét a XIX. század második felében szakadáshoz vezetett a Magyar Zsidó Hitközségen belül. 1868-ban ugyanis az osztrák oktatási minisztérium kezdeményezésére kongresszust hívtak össze, melynek témája a zsidó oktatás és vallásos nevelés volt. A fő kérdés azonban az volt, hogy mi legyen a válasz az elsősorban Németország felől jövő modernizációs törekvésekre a zsidó vallással kapcsolatban? A hagyományőrző ortodoxok elutasítottak minden változtatási kísérletet és kivonultak, míg a másik szárny maradt és ők lettek a „neológ zsidóság”. Azonban ők voltak azok, akik végül kiszakadtak a magyar zsidó

egyházból, saját közösségeket és intézményeket hoztak létre (köztük iskolákat és egy rabbiképzőt) továbbá bizonyos hagyományokat elhagytak. Azonban azt is meg kell jegyezni, hogy a magyar neológok nem távolodtak el annyira az ortodoxiától, mint a németek.

Bernstein korábban idézett írásánál jóval később – 1932-ben – íródott szintén a Magyar Zsidó Szemlében „Vallási szentség: erkölcsi tisztaság” című tanulmánya, melyben főleg az erkölcsiség problematikáját boncolgatja. Először is kijelenti, hogy a tízparancsolat „erkölcsi tisztaságot” adott az emberiségnek, mivel a *családi élet szilárdságát* és a *házasság szentségét* követeli meg, ezzel minden idők államának és társadalmának legszilárdabb alapját vetette meg. Ez az erkölcsi tisztaság – mely a szívnek és a léleknek, a testnek és a szellemnek tisztaságát célozza – képezi a zsidó családi élet eszményét, melyre minden időben törekednünk kell.<sup>76</sup> /Bernstein Béla: Vallási szentség: erkölcsi tisztaság. Magyar Zsidó Szemle 1932/1-2. szám 205. p. /

Bernstein szót emel a szerinte mindjobban terjedő erkölcsi lazaság ellen, melynek okát a „féktelen modernizmusban” látja. Főleg a fiatalok, s ezen belül is a lányok erkölcséért aggódik, mivel elvetendőnek tartja, hogy „amint a divatos, de hamis és gyalázatos mondás tartja: leányaink is kitombolják magukat hajlamuk, ösztönük szerint”.<sup>77</sup> /Bernstein id. m.:207-208. p. /Vagyis óva int mindenféle-elsősorban házasság előtti szexuális szabadosságtól. Ehhez még hozzáteszi: ó ne engedjétek, hogy a mi családjaink körében is megvesse lábát az a modern veszedelem, mely a jövő nemzedék zsidó nőinek szigorú erkölcsi mértékét leszállítja és az egész zsidó vallásossággal ellentétben áll. Bernstein tehát több ízben is keményen állást foglal a hagyományos – zsidó vallás követelményeinek megfelelő – életmód fellazítása ellen.

Ezen kívül azzal sem ért egyet, hogy a fiataloknak bármely könyv olvasását megengedjék. Ezek között szigorú szelekciót tart szükségesnek, mivel ki kell szűrni főleg a modern irodalom bizonyos – „rendkívül erkölcstelen és szennyes” – alkotásait. Mint írja: nemcsak a modern élet külső kinövéseitől kell őket óvnunk, hanem különösen távol kell őket tartanunk a modern irodalom mértelyező hatásától, mely annyira elfogult hangzatos elvek ferde alkalmazása által, hogy végtelen veszedelmet jelent ifjúságunk számára. Ha szennyes tárgyat érintünk, kedves hallgatóim, kezünk is szennyes lesz, de azt csakhamar megtisztíthatjuk a különféle

---

<sup>76</sup>

<sup>77</sup>

mosószerek útján, ámde ha a lélek érintkezik a gondolatok és érzelmek mocskával, nem egykönnyen szabadul annak hatásától, valami mindig ragad rajta kitörölhetetlenül.<sup>78</sup> /Bernstein id. m.:208. p. /

Ezeknek a gondolatoknak némelyike visszaköszön Bernstein „Az ORE tanügyi bizottságának vallástani tantervjavaslatá”-val kapcsolatos cikkében is. Mint írja: ami a szükséges filozófiai készültséget illeti, amit némelyek a középiskolai ifjúságnak adni akarnak, hogy ellen tudjon állni a modern hitetlenség áramlatának, az szerintem tévedés. Merem állítani, hogy vallásfilozófiai tanulmány még senkit sem tett igazán zsidóvá, az csak megerősíti hitében és vallásos felfogásában, ha annak alapjai le vannak rakva nála a vallásos nevelés illetve a vallásos élet által. De pusztán *eszmei alapon zsidót nevelni az ifjúból nem lehet*. Megengedem, hogy foglalkozni kell a modern szellemi áramlatok támadásaival, de azok visszautasítása nem a középiskolába való, hanem az egyetemi ifjúság számára, vagy a szószékre. Apologetikával kell foglalkoznunk úgy a zsidó történet, mint a vallástan előadásain, de mindig alkalomadtán és nem külön disciplina gyanánt.<sup>79</sup> /Bernstein Béla:Az ORE tanügyi bizottságának tantervjavaslatá. Magyar Zsidó Szemle 1932/1-2. szám. 365. p. /

Láthatjuk, hogy Bernstein Bélánál *nevelés, vallás és a zsidó történelem* megtanítása elválaszthatatlanul összefonódott. Igen szigorú, mondhatni „rigorózus” erkölcsi nevelést körvonalaz, melyre a vallás nagymértékben rányomja bélyegét. Pedagógiája mindenképp a normatív pedagógiák közé sorolandó, vagyis egy határozott cél- és értékrendszer mentén próbálja végezni a nevelés hatásszervezését. Ez az értékrendszer pedig az *ószövetségen alapuló zsidó valláserkölcsi értékrend*.

---

<sup>78</sup>

<sup>79</sup>

## Neumann Ede

Neumann Ede/1859-1919/ rabbi, műfordító és történész szintén foglalkozott a zsidó vallásoktatással és neveléssel.

1877 és 1882 között a budapesti Rabbiképző növendéke volt. 1882-ben avatták bölcsészdoktorrá, rá egy évre pedig rabbivá. Innentől kezdve egészen haláláig volt főrabbi Nagykanizsán.

Betöltötte az Országos Rabbiegyesület elnöki tisztét, továbbá szerkesztője volt a Magyar Izráelnek. Több önálló könyvét és tankönyvét is kiadták. Fia, Naményi Ernő, a híres művészettörténész./ [http://hu.wikipedia.org/wiki/Neumann\\_Ede/](http://hu.wikipedia.org/wiki/Neumann_Ede/)

Neumann „Vallásoktatásunk” című tanulmányában, 1904-ben mindenekelőtt elégedetlenségét fejezi ki a vallásoktatás akkori helyzete miatt. Az ifjúságra úgy tekint, mint a zsidó vallás fennmaradásának zálogára, azonban a gyermekek és fiatalok ezirányú ismeretei elégtelenek. Mint írja: ebben a nemzedékben kellett felébreszteni azt a tudatot, hogy *az érzületnek alapja az ismeret, hogy tudás nélkül nincs meggyőződés, hogy a vallásos nevelés komoly, alapos, céltudatos tanítás nélkül utópia.* /Neumann Ede: Vallásoktatásunk. In.: Az Izr. Vallásoktatás Országos Tanterve. Három cikk. Az Athenaeum Irodalmi És Nyomdai R.-Társulat. Budapest, 1904. 16.p./

Neumann szerint mindenekelőtt a hitoktatás alapelveit kellene tisztázni, mert ezzel kapcsolatban különböző nézetek vannak forgalomban. Az egyiknél a *biblia* lép előtérbe, mert abban látja a vallás leghitelesebb okmányát, a vallásos megismerés legtisztább kútforrását, abból kíván meríteni legtöbbet, hogy a serdülő nemzedéknek táplálékot nyújtson.

A másik a *történet* keretébe szorítja az egész hitoktatást, a történet fejlődésében látja a vallásos eszmék megnyilatkozását, kimagasló mozzanataiban és nevezetes eseményeiben a vallásos igazságok érvényesülését. Kizártnak tekinti a vallásos tanoknak, intézményeknek és ezek történeti fejlődésének megértését a történet megvilágítása nélkül.

Vannak akik a hagyományos *imarendben* látják megtestesedve a vallásos szellemet, legpregnansabb kifejezését annak, amit a zsidó ember az élet vallásos vonatkozásaiban érez és gondol és ezért az oktatást erre az alapra kívánják helyezni, alárendelve neki minden más egyebet. A liturgiához kapcsolják nemcsak a szertartások ismertetését, hanem még a tágabb értelemben vett vallástant, sőt a történetet is. Hiszen az imakönyvnek is van története, miért ne lehetne tehát annak fonalán históriát tanítani?

Még vitásabb a tulajdonképpeni (rendszeres) *vallástan* oktatásának ügye, amelyet egyesek merőben feleslegesnek tartanak, mások pedig a legmagasabb polcra emelnek./Neumann id. m.:17.p./

Neumann az említett irányzatok közül egyikre sem teszi le a voksát, nem foglal állást, csak megállapítja, hogy a módszertani kérdések nemigen részesülnek figyelemben, noha a hitoktatás terén a *módszer* rendkívüli fontosságú.

Elsőként azonban a *célt* fogalmazza meg, mely szerint a hittanítás célja vallásos embereket nevelni, vagyis az oktatás által úgy hatni az érzelmekre, gondolkodásra és akaratra, hogy az ember az élet viszonyai között mindig a hitben (vallásban) találja meg lelkének nyugalmát és egyensúlyát, elismerve a vallás törvényeinek kötelező erejét, erkölcsi életét pedig azok szerint szabályozza. A hitnek sértetlenül, azaz lényegében változatlanul, de mégis a fejlődés általános törvényéhez alkalmazkodva kell a jövő nemzedékekre szállnia. A hittanításnak ezt a célt is el kell érnie.

Neumann szerint *szemléltetésre* lenne szükség, de mivel közvetlenül nem lehet hozzáférni az ifjúság szívéhez, azokhoz az eszközökhöz kell fordulni, amelyek a közvetlen szemléltetést legjobban pótolják. Ezek az eszközök pedig a vallásoktatás egyes disciplinái: vagyis a *biblia, az istentisztelet, a történet és a rendszeres vallás- és erkölcsstan*. Vagyis Bernstein Bélához hasonlóan –aki szintén fontosnak tartja ezeket- egy integratív álláspontot foglal el a korábban felvázolt nézetekkel kapcsolatban.

Neumann szerint a bibliai oktatás végig fog vonulni az egész vallástanításon, a legelső fokoktól a legfelsőbbig. Meg kell honosítani a bibliai olvasmányokat az összes iskolában, beleértve a leányiskolákat is./Neumann id. m.:18-19.p./ A hittanításra szánt idő csekélységénél fogva a biblia olvasása nem szorítkozhatik az iskolára, hanem a házra is kiterjesztendő, amiről a tanító meggyőződhet, időnként egy-egy bibliai tárgyú írásbeli dolgozattal. Vagyis itt már a *nevelés*, azon belül is a *szokásformálás* részévé válik, amennyiben sikerül a gyermek szokásává tenni az otthoni bibliaolvasást.

Bernsteinhez hasonlóan Neumann is fontosnak tartja, hogy a gyerekek a bibliát eredeti nyelven tudják olvasni, hiszen a biblia nyelve az istentisztelet nyelve is, s ez a vallás mellett egy olyan kötelék, mely az egész földkerekségen az elszórt híveket egymáshoz fűzi.

A vallásoktatás második alkotótényezőjével, az istentisztelettel kapcsolatban Neumann megállapítja, hogy annak mai alakja hosszú fejlődés eredménye. A zsidó

nép történetének minden korszaka egy-egy új réteggel gazdagította és gyakran leglényegesebb részeire is átalakító hatással volt.

Az imakönyv a vallástanításnak egyik leghálásabb segédforrása, hiszen az imák alapos ismerete a *vallás eszméinek és intézményeinek ismeretét* közvetíti./Neumann id. m.:20-21.p./

A *hagyomány szerinti imádkozáshoz* elengedhetetlen a héber nyelv, aminek megtanítását Neumann nem kívánja áthárítani a szülői házra, azt szerinte csakis az iskolában lehet elsajátítani.

Az *ifjúsági istentisztelet* Neumann szerint felbecsülhetetlen szolgálatokat tesz a vallásos nevelésnek és azt nem szabad imaolvasási órákkal helyettesíteni, az áhitat végzését pedig a szülők jóakaratótól függővé tenni.

A *liturgia ismertetése* csak akkor fog a vallásos nevelés eszközévé válni, ha nem érjük be az imák gépies fordításával, hanem minden kínálkozó alkalmat felhasználunk arra, hogy azokra a vallásos eszmékre is utaljunk, amelyek kifejezésre jutnak bennük. A fordítandó részek kiszemelésénél pedig tekintettel kell lennünk arra, hogy számos imánk tartalma már nem felel meg teljesen vallásos tudatunknak és azokba a felfogásokba ütközik, amelyeknek a hitoktatás más köreiből tolmácsoljuk. Mellőznünk kell tehát mindent, ami a tanuló kritikáját kihívhatná, vagy ha nem mellőzzük is teljesen, rá kell mutatnunk arra, hogy az illető imákat oly felfogások és viszonyok sugalmazták, amelyek a mieinktől sokban elütnek és ennél fogva csak történeti jelentőségűek és ama kegyelet folytán, amellyel a múltnak tartozunk, nem szorultak ki liturgiánkból. /Neumann id. m.:22-23.p./ Itt világosan látszik, hogy Neumann az ortodox-neológ vitával kapcsolatban a neológ álláspontot vallja, vagyis szükségesnek tartja a zsidó vallásnak egyfajta korszerűsítését, illetve „modernizálását”.

Rendkívül merész és ambiciózus pedagógiai célt fogalmaz meg Neumann, amikor arról beszél, hogy az imakönyv ismertetése az ügyes és tapintatos tanítónak módot nyújt, hogy a *gyermekek útján a szülőkre is hasson*. Csak a modern pedagógiában kezdenek beszélni arról, hogy a nevelés valójában kétirányú -oda-vissza ható-folyamat, egyfajta kölcsönhatás, ami nemcsak a nevelt, de a nevelő személyiségét is alakítja. Ezenkívül itt is megmutatkozik a zsidó nevelés azon sajátossága, hogy a családdal ill. a szülői házzal való szoros együttműködést rendkívül fontosnak tartja.

A vallásoktatás következő tényezője Neumannnál a *történet*. A történet tanításának is vallásos célja van. Nemcsak és nem első helyen a zsidó néphez, vagy vallásos

gyülekezethez való tartozandóság érzését akarjuk felébreszteni, hanem a valláshoz való hűséget megszilárdítani általa.

De más tekintetben is vallásos célra fogjuk értékesíteni a történetet. A zsidó nép sorsát az isteni gondviselés szempontjából szemlélve a történet eseményeiben és ezek következményeiben fel fogjuk ismerni azoknak az eszméknek a megnyilvánulását és érvényesülését, amelyeket vallásunk hirdet és így *a történet tanulságai igazolásai lesznek a vallás tanainak.*

A fő súlyt azonban mindenesetre magának a vallásnak, a vallás tanainak és intézményeinek történetére fogjuk helyezni. A vallástanítás körében ez a történeti oktatás tulajdonképpen tárgy. /Neumann id. m.:24. p./ Akit a vallásos élet szervévé akarunk nevelni, annak magának attól a tudattól kell áthatva lennie, hogy a vallás élő valami, tehát fejlődött és fejlődni fog, tisztán kell látnia a fejlődés folyamatát, az erőket, amelyek benne működtek és a tényezőket, amelyek reá hatottak. /Neumann id. m.:25. p./

Végül a *rendszeres vallás és erkölcsstan* Neumann szerint minden iskolában –az elemi kivéve- be fogja tetőzni az egész hittanítást, annak eredménye és koronája lesz. A rendszeres vallás és erkölcsstan jelentőségét el nem ismerni annyit tesz, mint az egész vallásoktatás célját és hivatását félreismerni. /Neumann id. m.:25-26.p./

A végén azt az összefoglaló megállapítást teszi, mely szerint az egész hitoktatást az a cél fogja vezérelni, hogy vallásunk számára *buzgó, lelkes, és odaadó híveket* neveljünk. *Tanítva* fogunk nevelni. De nemcsak tanítva, hanem *hangulatot* keltve és mindazokkal az eszközökkel hatva a fogékony lélekre, amelyek termékennyé teszik a sziklás talajt is, és az elzárkózó szíveket is megnyitják. Ennek érdekében az egész vallásoktatásnak *ünnepies* jelleggel kell bírnia./Neumann id. m.:27.p./

Látható tehát, hogy Neumann Edénél a vallásos nevelés pillérei:*a biblia, az istentisztelet, a zsidó nép történetének elsajátítása és a rendszeres vallás- és erkölcsstan.*



## Frisch Ármin

A zsidó nevelés következő teoretikusa Frisch Ármin/1866-/ tanár, izraelita hitoktató, akit már az 1933-as Révai-féle pedagógiai lexikon is jegyez.

1884-1894-ig volt a budapesti Rabbiképző Intézet növendéke. 1893-ban avatták bölcsészdoktorrá Budapesten, 1895-ben pedig rabbivá. Középiskolai tanári oklevelet szerzett latin és görög nyelvből. 1920 óta az Országos Magyar Izraelita Közművelődési Egyesület kultúratanácsosa, amely minőségében tanoncotthont és festő- és grafikai szakiskolát szervezett. /Magyar Pedagógiai Lexikon. Révai Irodalmi Intézet Kiadása. Budapest, 1933. 675.p./Halálának évszáma nem ismert.

Nevelési elképzeléseit a „Vallásoktatás a középiskolában” c. munkájában fejtette ki. Ennek bevezetőjében rendkívül komoly és érdekes nevelésfilozófiai, erkölcsfilozófiai és vallásfilozófiai értekezést találunk. Ebben többek között azt írja, hogy vallásoktatásunk célját legjobban a következő meghatározás fejezhetné ki: *Úgy neveljük az ifjúságot, hogy mindenkor eljárásában azok a gondolatok, akarások és törvények irányítsák, melyeket bibliánk, szóbeli hagyományunk irodalma és vallási életünk megszentelt.* A vallásos megérzések és meglátások tehát foglalkoztassák ifjúságunkat és adjanak nekik olyan határozott *zsidó világszemléletet*, mely minden eshetőségében megóvja az erkölcsi felfogásokat, az emberi hivatásérzetet, a hitet az emberiség megjavíthatóságában, a társadalomnak igazságos alapra való helyezhetésében. Megállapodunk hát abban, hogy a zsidó vallás megszentelte gondolatok, akarások és törvények uralomra juttatása lesz vallásoktatásunk célja és hogy az arra való készséget nevelni akarjuk a zsidóság tanításainak ismertetésével és a zsidó vallási élet ápoltatásával.(...) A mi vallásoktatásunkhoz azonban még más is kell. A vallásoktatásnak arra kell törekednie, hogy az irodalomunkban tanítottak élő, de érzékelhetetlen Istent éreztesse meg az ifjúsággal annyira, hogy hinni tudjanak az őseinktől reánk öröklött hivatásunkban és az őseinktől hirdetett boldog korszak bekövetkezésében. Ez az Isten megérzéséből fakadó hit adjon a léleknek bizalmat önmagához, erősséget erkölcsi energiájához és kedvet az ősi tradíciókban megihletett életmódhoz. A zsidó vallásos nevelésben részesült ifjúságnak tehát fel kell emelkednie a tudásnak arra a magaslatára, ahonnan a lélek struktúrájában meglátja és megérzi Ábrahám, Izsák és Jákob Istenét.

Ezeknek a készségeknek az elérésére pedig nevelni fogunk az Egyisten lényének olyan fokozatos megértésével, hogy a zsidóság tanításaival való szolidaritási érzet a *harmóniáért dolgozó lélek strukturális eleme legyen.* /Frisch Ármin: Vallásoktatás a

középiskolában. Franklin-Társulat Nyomdája. Budapest, 1917. 3-4. p. / Olyan egyetemes és átértett istenismeret legyen a mozgató erő, melynek nyomában az ifjúságot áthatja a tudat, hogy a zsidóságnak még most is van hivatása, hogy a zsidóság az igaz isteneszmének még most is a képviselője. (...) Az istenismeret legyen az, amely szeretetre és ragaszkodásra neveljen mindenhez, amit a zsidó vallási történeti élete megteremtett és kívánjuk, hogy ez a szeretet és ragaszkodás a vallási élet részvételében való készségig fokozódjék.

Meg kell próbálnunk, hogy a vallásnevelésben a gyermek megérezze függőségét Istentől. (...) Erkölcsi megnyilvánulásaiban meg kell a tanulóknak gazdagodniuk, hogy a vallásosságtól kapják az ihletet, az erőt, a képességet, hogy *harmonikus életet élhessen*. Kell, hogy a vallásoktatás intenzitása megteremtse az ifjúságnak azt az analízáló tehetségét, amely a vallás és a harmonikus élet egymáshoz való viszonyát szabályozza. Kell, hogy az ifjúság számot tudjon magának adni arról, miért mondjuk azt, hogy Isten nélkül nincsen erkölcs. Mert a tanuló azt sem látja. Ő legfeljebb azt látja, hogy a vallás erkölcsre tanít. /Frisch id. m.: 5-6. p. / Kell, hogy a tanuló világszemléletében úgy szerepeljen a vallás, amint szerepel benne más fogalom –pl. hazafiság, becsület- melyet szintén nem tud magyarázni, de amelyet átérez. Kell, hogy –mint a bibliában- az istenes megérezés *ne a teológiai dogma tekintélyével* szerezzen magának utat a szívekbe, hanem hogy az Isten a léleknek megérezett funkcionáriusa legyen, akivel számolni kell, akinek parancsait belső kellemetlenségek, belső nyugtalanítások nélkül nem lehessen áthágni.

*Az Istenről ne a vallás hittana útján szerezzünk tudomást, hanem lelünk megnyilatkozásai útján.* A vallásoktatás csak formálja az istenfogalmat, amint pl. az etika formálja az erkölcsi fogalmakat, a történet a történeti fogalmakat és amint a biblia is csak formálja az istenfogalmat.

A továbbiakban Frisch Ármin arról értekezik, hogy szerinte miért kevés ill. elégtelen az erkölcsi nevelés, vallás és Isten fogalma nélkül. Szerinte akik a vallásoktatás felesleges voltát hirdetik, azért ellenségei a vallásoktatásnak, mert nem találják benne azt, amit a vallásoktatástól elvárnának: *a világszemléletet, a lélek bensőségével megérezett igazságokat*. Nem találják a vallásban a támaszt, melyet az élet harmóniája az egyetemességgel és az istenfogalomtól nyer. /Frisch id. m.: 7-8. p. / Nem érzik az erkölcs függőségét Istentől, csak annyit látnak és hallanak, hogy Isten erkölcsiséget követel.

Azt mondják, hogy az erkölcsi érzés nemcsak egyetemesebb érzés, mint a vallásosság, hanem pedagógiaileg is értékesebb. Feltámasztását tehát könnyebb és

célszerűbb eljárásnak tartják és szükségesnek is csak azt, hogy az ifjúságot egyetemes erkölcsre neveljük.

Márpedig az igazság az, hogy az erkölcs sem nem egyetemesebb, mint a vallásosság, sem nem értékesebb, mert az erkölcs nem tökéletesíti az ember minden életkorét, ellenben a vallás igen. Az igazság az, hogy az ember *mindenoldalú* tökéletességének az alapja Isten megérzése és nem az erkölcs. Mert az öntökéletesítés, az önmegszentelés nem folyománya erkölcsi érzésünknek.

Az erkölcsi érzés a társadalmi öntudat jogán alapszik és csak társadalmi tevékenységünket őrzi ellen. Érezzük boldogságunkat, ha egész ténykedésünkkel beilleszkedhetünk a köztevékenységbe. Ennek az érzetnek tudata szükségessé teszi számunkra, hogy becsületes és tisztességes emberek legyünk, kellemessé teszi számunkra azt a munkásságot, melyet a társadalom, a nemzet, sőt az egyetemes emberiség érdekében kifejtünk. Tagadhatatlan tehát, hogy az erkölcsi megnyilvánulás életszükségletet elégít ki és az erkölcsi nevelés fontos és nélkülözhetetlen támasza az ember megszilárdulásának, boldogságának és zavartalanságának. *De az erkölcs mindig csak olyan életmód, melyet a társadalmi harmónia szükségérzete irányít.* Azonban a társadalmi harmóniának szükségérzetén kívül az egyéni tudat, az egyéni harmónia is jogot követel magának. Az öntudat kielégítettsége csak akkor áll be, ha magát harmóniában találja a tökéletességgel, mely nélkül az élet ösztöne éppúgy nem működne, amint nem működne a társadalmi élet ösztöne erkölcs nélkül. *A transzcendensben való megszentelődés személyes átélése adja meg az egyéni lélek struktúrájának azt a tökéletességi érzetet, amelyet a társadalmi lélek struktúrája az erkölcstől nyert.*

Az, ami az embert az élethez fűzi, ami az élet csapásai és szenvedései között egyéniségét további életkifejtésre sarkallja, mindig a *vallási* és sohasem az erkölcsi érzés. /Frisch id. m.:9-10. p. /

De nem felel meg a tényeknek még az sem, hogy az erkölcs kifejlődése független Istentől. Igaz, az erkölcs a maga területén lehet olyan egyetemes, mint a vallás, követelményeiben és igyekezetében ez is megközelítheti az egyetemes, az abszolút jót, de mivel csak a társadalmi eszmére, a társadalmi gondolatra, a társadalmi akaratra alapítja parancsait, ott, ahol az egyéni érdek a társadalom érdekével összeütközésbe kerül, gyengébb támaszpontot bír az erkölcsi eszmében, mint az *isteneszmében*. Amikor azt akarjuk, hogy jóval és ne rosszal tegyünk jót, amikor azt akarjuk, hogy egyesek szabadsága, jóléte, erénye ne legyen mások nyomorúsága,

rabszolgasága és megromlása:akkor Isten megérzése az értékesebb tényező és nem az erkölcsi eszme.

A szentségnek az a fogalma, mely Istenhez tapad, nemcsak tilalmakat és rendelkezéseket állít fel az akaratunknak, hanem működésre is sarkall és világszemléletet is teremt. Működésbe hozza hivatásérzékünket, hogy a *jámborság, az áhítat, a lelkiismeretesség* állapotával az isteneszmét tisztán megtartsuk és megnyitja előttünk az *emberi tökéletesedés panorámáját*. /Frisch id. m.:11-12. p. /

Frisch Ármin ezen filozófiai okfejtése nemcsak rendkívül érdekes, de meggyőző és logikus is. Maga az alapvető eszme-futtatás bármely teoretikus számára remek munícióként szolgálhat, aki valamilyen vallásos pedagógia ill. vallásos nevelés mellett kíván érvelni, mert függetleníthető a vallási irányzatoktól ill. tartalmilag szinte bármely vallással behelyettesíthető, akár a kereszténységgel is. A lényeg, hogy tartalmazzon valamilyen *vallásos meggyőződést*, továbbá *isteneszmét* ill. *istenfogalmat*.

## Mitrovics Gyula

A debreceni egyetem első pedagógia professzora, Mitrovics Gyula (1871–1965) kinevezését megelőzően a református kollégium tanára, majd könyvtárának igazgatója, 1917-től pedig az egyetem magántanára.

A pedagógia mellett elsősorban esztétikával foglalkozott, ami jól érzékelhető fő pedagógiai műveinek szemléletével kapcsolatban is. Neveléstudományi koncepciója elsősorban a debreceni és sárospataki kollégium, valamint a kolozsvári egyetem protestáns hagyományaiból táplálkozik, de szoros kapcsolatot mutat a világháború után megújuló külföldi vallásos pedagógiai irányzatokkal is (Paul Barth, Ebenhard Griesbach és a münsteri Katolikus Pedagógiai Intézet munkássága).

Pedagógiai rendszerének megalapozására a német szociálpedagógia Paul Barth által kialakított – a szellemtudomány és szociológia szintézisére törekvő – irányzata volt a legnagyobb hatással, de művében jól nyomon követhető H. Höfding – a koppenhágai egyetemi professzor – etikai felfogásának hatása is. A pedagógiai koncepció pszichológiai megalapozásában J. Fröbes, a neves jezsuita tudós nagyhatású kísérleti lélektani szintézise, „A kísérleti pszichológia tankönyve” fejtett ki számottevő hatást. Mitrovics pedagógiai koncepcióját legteljesebben 1933-ban megjelenő fő művében „A neveléstudomány alapvonalai”-ban fejtette ki.

A mű kiindulótétele az ún. *totalitáselmélet* azon megállapítása, mely szerint a létező dolgok és történések kapcsolatban vannak egymással, és az egész teremtett világon minden egyetemes összefüggést mutat, hogy ezáltal egy felsőeszméleti harmóniában teremtőjére utaljon. Ebbe a nagy egyetemességbe kapcsolódik be az ember először fizikailag, hogy aztán szellemisége révén túllépjen az anyagi világon, és a transzcendentális kapcsolatok szintjére emelkedjen. Az állatvilággal összehasonlítva láthatók meg legteljesebben az ember megkülönböztető magasabb rendű antropológiai vonásai, s ennek során bontakozik ki egyöntetűen magasabb rendű emberisége, a *tiszta humánium*.

Az emberre jellemző alapvető antropológiai sajátosság, a tiszta humánium jellemzői a következőkben összegezhetők: a) Az emberek közötti kölcsönös érintkezés nem csak fizikai-életteni szinten jelenik meg, hanem bensővé válik, megtelik szellemi tartalommal kifejezőeszköze, a beszéd segítségével. A beszéd az ember legalapvetőbb sajátossága. Nem csak a szellemi értékek kifejezését valamint kölcsönös cseréjét teszi lehetővé, hanem lehetőséget teremt a jelen, múlt

és jövő összekapcsolására. Így az egyén a kulturális fejlődés kereteit kiterjeszti utódaira, az emberiség egész élettartamára, ezáltal megteremti a kultúrát.

Az emberi kifejezőeszközök nyitják meg a szimpatikus érzés kifejlődésének folyamatát, amely egyike az emberi lélek legmagasabb értékeinek és a társadalom nélkülözhetetlen összetartó erőinek. Az ember legmagasabb szellemi színvonalát a *transzcendens kapcsolatok* ápolása jelenti.

b) A tiszta humánium másik jellemző vonása az *érzelmi élet*, mely főleg a szimpatikus és értelmi érzelmek fejlettségét jelenti, amely a társas élet bensőségének és az ember tudományos, művészi tevékenységének lesz forrása.

A tiszta humánium fogalmának és jellemzőinek megállapítása után Mitrovics etikai kérdéseket vizsgál. Ennek fontosságát abban látja, hogy az erkölcsiségben tulajdonképpen az embernek az *egyetemességre való törekvése* nyer kifejezést. Ezzel szabályozza viszonyát embertársaihoz, a társadalomhoz, általában az emberiséghez, sőt lefelé az állatvilághoz is, végül egyetemes kiterjedésében a transzcendentális világhoz a *hit* és *valláserkölcs* formájában. Az ember erkölcsiségének kialakulásában (Höfding etikai rendszerének hatására) négy fokozatot különböztet meg:

Az első a *pillanatok szuverenitása*: ennek hatása alatt akkor áll az ember, ha mellőzi a korábbi tapasztalatok tanulságait, tettei várható következményeit figyelmen kívül hagyva, véletlen sorsára bízva magát.

A második, az *egészséges lelkiület*, az első fokozat szerepét önfegyelmével a minimálisra szorítja vissza, úrrá lesz a pillanatokon és nagyobb életegységek átfogására törekszik.

A harmadik fokozaton az *egyén öntudatra ébred*, látva erejét és hivatását bekapcsolódik a mind nagyobb életegységbe, az erkölcsi közösségérzés szuverenitása alá kerül, ahol *kiegyenlítődnek az egoizmus és altruizmus ellentétei*.

A negyedik fokozatot – a fejlődés legmagasabb szintjét – az jelenti, ha felismerjük a *kozmosz életközösség egyetemességét*, s abban a legfőbb lény kegyelmét, magához emelő akaratát. Ezen a ponton kapcsolódik pedagógiai rendszerébe az esztétika, amivel indokolja, hogy az ember magasabb rendű differenciáltságának lényeges jegye a művészet.

A művészet nevelésre gyakorolt hatását egyrészt abban látjuk, hogy az *esztétikai értékelés az ember érzelmi életét gyarapítja*, nemesíti, és ezáltal neveli. Az esztétikai érzések nyomán válik még érzékenyebbé, finomabbá és magasabb rendűvé az ember világnézete. Másrészt az állandó művészi ráhatás gyakorlati

eredménye szociális jelentőségű, mert az esztétikai élményszerzés az erkölcsi életközösség mellett esztétikai közösségbe is foglalja az embert.<sup>80</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:477-478. p. /

A nevelés során az emberre jellemző tiszta humánium nem bontakozik ki az esztétikai szempontok érvényesítése nélkül, mert ezek a szempontok vezetnek az embert leghatározottabban önmagához. *Az ember lényege legteljesebben a művészetben tükröződik.*

Ezen alapfogalmak kifejtését követően határozza meg Mitrovics a nevelés célját, ami felfogása szerint nem más, mint *végigvezetni az embert azon az úton, amelyen át eléri a tiszta humánium kifejlődését.* Ennek a fejlődésnek eredménye a *valláserkölcsi személyiség*, amely lehetősége határáig kifejlesztett erőit képes kora nemzeti társadalma szolgálatába állítani.

Ebben a megközelítésben a személyiség fogalma kifejezi egyrészt az egyén lehető legteljesebb kiteljesedésének jogát és kötelességét, másrészt azt a kötelességet, hogy ezt az erőt az emberi közösség életfolytonosságának szolgálatába kell állítani. Az így értelmezett személyiség jelenti az egyént, mint a társadalom felelős tagját, valamint valláserkölcsi színvonalát.

A munka következő része a nevelés alapvető feladataival, az értelem, érzelem és akarat nevelésével foglalkozik. Elvi alapjait tekintve ez a rész összhangban áll a mű filozófiai alapvetésével, de ennek kifejtése során megfogalmazza a lelki jelenségek lefolyásának didaktikai tanulságait is.

*Az értelmi nevelés* legközvetlenebb feladatának az oktatás vagy tanítás útján szükséges tárgyi ismeretek nyújtását tekinti. Ennek során kell a növendéket mindazzal megismertetni, amire a környezetébe való beilleszkedése során létfenntartása érdekében szüksége van. Az értelmi nevelés feladatának meghatározása után tér rá az ezzel kapcsolatos tevékenységek lélektanának ismertetésére, ezt követően pedig megállapítja ezek fejlesztésének, illetve nevelésének pedagógiai elveit is. Így részletes kifejtését adja a figyelem, emlékezet, képzet, gondolkodás és szemlélet lélektanának.

Pedagógiájának lehangsúlyosabb területe az *érzelmi élet nevelése*, melyre felfogása szerint nem csupán azért van szükség, mert kiegészítő része és betetőzése az emberi életnek, hanem mert a többi életérték megélésének is nélkülözhetetlen feltétele, és az erkölcsi eszmények megvalósítására irányuló emberi tevékenység mozgatórugója.

Az *akarat nevelésének* kérdéseit szintén szerves összefüggésben vizsgálja rendszere filozófiai és etikai részével. Megvilágítja az akarat döntő szerepét a jellem és valláserkölcsei személyiség kialakulásában, kiemelve, hogy az akarat formálásának a „szalmalángú” magyar karakter nevelésében különös hangsúlyt kell kapnia. A magasabb rendű tiszta humán eszmekörének és fejlődési fokozatainak megfelelően a pedagógia segédtudományait három csoportra osztja:

1. *Antropológiai tudományok*, melyek a nevelés tárgyát, anyagát és eszközeit adják.
2. *Szellemi és világnézeti tudományok*, melyek a teológikus tudományok szolgálatában állnak. A két csoport között van az *esztétika* és a *szociológia*.
3. *A teológia*, amely a transzcendens életközösség szolgálatában áll.<sup>81</sup>  
/Pukánszky-Németh id. m.:479-480. p. /

Az egyénnek mély meggyőződésévé és életgyakorlatává lesz, hogy személyes boldogulását is csak a közösségen belül keresheti, mert annak gyöngülése saját fejlődésének és érvényesülésének is gátat fog szabni. Viszont az életközösségeken belül is az a szellem érvényesül, amely kedvez az egyéni értékek kifejlődésének, máskülönben minden elkallódott egyéni erő a közösség vesztesége. Ez Herbert Spencer elméletének – mely az altruizmus és egoizmus egyensúlyának kifejlődéséről szól – a lényege. Mitrovics szerint ennek a fejlődési iránynak a megerősítése az erkölcsi közösségérzésnek az érvényre juttatásával elsőrendű hivatása minden nevelésnek.<sup>82</sup> /Mitrovics Gyula:A neveléstudomány alapvonalai, Csáthy Ferenc Rt. Egyetemi könyvkereskedés, Debrecen Budapest. 1933. 31-32. p. /

*Az emberi életközösség számára az emberi életközösség által kell nevelni.* Ezért nem sikerül rendszerint az olyan nevelés, amely ezen a közösségen kívül, attól mintegy féltve a gyermeket igyekszik megoldani a nevelés feladatait. Ez történik az ún. „magántanulók” esetében.<sup>83</sup> /Mitrovics id. m.:45. p. /

Az *átöröklés* hatásának figyelmen kívül hagyásával sokáig élt rendületlenül a nevelői optimizmus az emberek lelkében. A klasszikus ókor *erkölcsi intellektualizmusából* egyenesen következett ez a pedagógiai optimizmus. Szokrátesz szerint, a jó cselekedetek a képzetek és fogalmak helyes megalkotásától függnek, aki tehát tudja a jót, az már cselekszi is. Az erkölcsi nevelés így lényegében tanítás. Platón szerint is tanítható az erény; hiszen még a

---

<sup>81</sup>  
<sup>82</sup>  
<sup>83</sup>



vitézség is az ész dolga, mert nem egyéb, mint helyes megítélése annak, mitől kell félni és mitől nem. Jóllehet, már Platónnál megjelenik az átöröklődés fogalma, mikor azt ajánlja, hogy az állam kormányzására rendelt örök osztályában a legkiválóbbak a legkiválóbb nőkkel házasodjanak, hogy biztosítsák az utódok kiválóságát; egészében véve Platón mégis a neveléstől várja az állam virágzását. Campanella is döntő szerepet szán ideális államában a közoktatás miniszterének. Ratke rendszerének érvényesítésétől Németország egyesítését várta hitéletében, nyelvében és államszervezetében. Leibniz azt mondja: „Adjatok kezembe a nevelést, és egy század alatt Európa képét megváltoztatom!” Turgotnak már – királyához intézett beadványában – elég tíz esztendő ahhoz, hogy hazája újjászülethessen. Kant is meg van győződve arról, hogy az embert emberré a nevelés teszi.

A XIX. század derekán jelentkezik először az aggodalom a nevelés lehetőségével szemben, amikor – csaknem egyidejűleg Schopenhauer pesszimizmusával – föltűnik a természettudományok körében az átöröklési problémának a jelentősége. Schopenhauer – egyidejűleg, de a pozitivista kutatásoktól függetlenül – azt mondja, hogy az emberrel vele születik az ő *intelligibilis karaktere*, és ez megváltoztathatatlan.

A jellem képzésének tehát nem lehet több eredménye, mint a velünk született ösztönöknek és hajlamoknak a megismerése és rendszerezése. Ezért például a hitvány jellemet a nevelés csak előrelátóbbá teszi, viszont a jót még a rossz példák és a helytelen nevelés sem ronthatja el. Csak kivételesen nagy megrázkódtatások változtatják meg az életirányt, mint mondjuk Assisi Szt. Ferencnél, aki világfiból lett aszkétává.

Amint látszik, már Schopenhauer elméletén is teljesen az átöröklés végzete uralkodik. Ezt a felfogást erősítette Darwin *evolúciós elmélete* a fajok keletkezéséről, amely szerint ennek kettős tényezője van, úgymint az *átöröklés* és az *alkalmazkodás*. Ez utóbbinak azonban elenyészően csekély a szerepe, mert egy nemzedéken át igen csekély változást tud előidézni. Megfigyelései alapján Broca azt állapítja meg, hogy az emberek nemcsak fajok, hanem élettípusok szerint is összetéveszthetetlenül különböző eltéréseket mutatnak. Egyik szélsőség a bűnöző típus. Ezt a tételt aztán Lombroso fejlesztette tovább, de már Darwin is kiemeli, hogy a társadalomellenes hajlamok sokaknál kiütköznek a társadalomelőtti ősökre való örökletes visszaütés alakjában. Ezt ő már *atavizmus* névvel jelöli meg.

A forradalmi idők egyoldalú racionalizmusával szemben – amely korlátlan bizalommal fordult a nevelés lehetőségei felé – óriási változást jelentett az a pesszimizmus, melyet a leszámazási elmélet támasztott a gondolkozásban. A nevelési lehetőségek számára fennmaradó perspektívát aztán még inkább elsötétítették azok a tanulmányok, melyekkel az átöröklés kérdéséről Weismannál, Ribotnál és másoknál is találkozunk.

Az kétségtelen, hogy a szervezet öröklött struktúrájában olyan tényezővel találja szemben magát a nevelés, amelyen nem áll módjában változtatni, vagy amelyet csak nagyon kevéssé befolyásolhat. Viszont az átöröklési elmélet is hivatkozik az alkalmazkodásnak a tényére. Ha az élő szervezet nem volna képes körülményeihez alkalmazkodni, elpusztulna. Maga a létének valósága bizonyítja az alkalmazkodás tényét és jelentőségét. Az alkalmazkodás pedig már lényegében befolyásolást jelent, és ezzel adva van a lehetőség olyan befolyás gyakorlására is, mely a nevelés oldaláról történik. Maga az a mód, ahogyan a lélek kifejlődik és tartalommal megtelik, az alkalmazkodás bizonyosságát erősíti.

A nevelői hatás lehetősége tehát az elmondottak után nem szorul további bizonyításra.<sup>84</sup> /Mitrovics id. m.:48-49. p. /

A nevelésnek abban a céljában, hogy az *erkölcsi életközösség törvényét elfogadtassa*, minden komolyan számba vehető bölcseleti és nevelői irány egyetért. Így Platón is már azt látja a nevelés céljának, hogy az ember megértse a jónak eszméjét, és azt meg is valósítsa. Herbart az erkölcsi jellem képzésében, Basedow a közre hasznos, hazafias és boldog élet lehetőségének biztosításában kereste a célt. Az újkori humanisták vagy filantropikusok az emberiségre, a humanizmusra, Schleiermacher pedig az együttélésre való nevelésben vélte azt megtalálni. Kant erkölcsi maximájának megfelelően azt mondja, hogy minden embernek a *saját tökéletesedésére* és a *mások boldogságára* kell törekednie. Ettől a felfogástól legjobban az *utilitarizmus* tér el, amely első vonalba a saját boldogságunkat állítja, másokét pedig csak annyiban kívánja meg, amennyiben az a magunkét is előmozdítja. Ez tökéletes fordítottja annak a követelményünknek, hogy saját boldogságunkat és boldogulásunkat a másokéval összhangban érzük el. Sokat enyhít azonban az utilitarisztikus felfogáson egyik nagysúlyú képviselőjének, Berthamnek a magyarázata, amely szerint az erkölcstelen cselekedet csak számítási hiba, melyet saját érdekeink szempontjából elkövettünk. Ez más szóval nem jelenthet egyebet, mint hogy erkölcstelen cselekedeteink önmagunknak is

ártanak, tehát saját jól felfogott érdekünkben áll az erkölcsiség követése. Az utilitarizmus többi képviselője is e felé a felfogás felé közeledett később. Stuart Mill szerint magasabb rendű célunk a mások boldogsága. Herbert Spencer szerint is állandó kötelességünk az altruizmus, és a fejlődési tendenciák a jövőben az altruizmus és egoizmus teljes kiegyenlítődséhez vezetnek.

A nevelés erkölcsi céljai természetesen magukba foglalják a *társadalmi* szempontokat is. Az erkölcsi szempontok az emberi közösség szempontjai, az erkölcsi törvények pedig a társadalmi együttélés törvényei. Erkölcsiség el sem képzelhető az emberiség életközössége nélkül. Erkölcsi eszményeink megvalósítása tehát csak a társadalom keretein belül biztosítható. Ezért jelent erkölcsi feladatot ennek az életközösségnek a szolgálata. Az erkölcsi célkitűzés tehát már a nevelés *szociális törekvéseit* is magában foglalja. Vagyis az erkölcsi nevelés mindig a társadalom érdekében és szolgálatában áll.<sup>85</sup> /Mitrovics id.m.:61-62. p. /

Következésképpen az erkölcsi nevelés körében jutnak kifejezésre a nevelés *szociológiai törekvései*. Némelyek, így Barth vagy régebben Basedow, de még inkább Schleiermacher a nevelés társadalmi feladatait tolták előtérbe. Barth szerint például a nevelés célja egyenesen a társadalom szellemi életfolytonosságának a biztosítása. Valóban ez az egyik célja, de ez olyan másodrendű cél, mely a nevelés erkölcsi törekvéseiben elvszerűleg már szükségképpen benne van.<sup>86</sup> /Mitrovics id. m.:63. p. /

Mitrovics esztétikai nézetei kapcsolódnak pszichológiai felfogásához. Az esztétikát alkalmazott lélektannak tekinti és azt vallja, hogy „míg a lélektudomány figyelme az összes lelki mozgalmakra kiterjed, a széptudomány kizárólag csak az esztétikus lelki mozgalmakkal foglalkozik”. Elméleti pedagógiáját esztétikai koncepciójához hasonlóan pszichológiai alapokon igyekszik felépíteni /Németh-Pukánszky:A pedagógia...id. m.:227. p. /:”Ezt részemről érthetővé és jogosulttá is teszi annak a meggondolása, hogy az esztétikának és a pedagógiának is közös találkozó helye a pszichológia mint mindkettőjüknek fontos segédtudománya.” /Mitrovics Gyula:A neveléstudomány alapvonalai. Debrecen-Budapest, V.1933. /

---

<sup>85</sup>

<sup>86</sup>

## Prohászka Lajos

A magyar kultúrfilozófiai pedagógia legnagyobb alakja Prohászka Lajos (1897–1963). Weszely Ödönt követte a pesti egyetem pedagógiai tanszékének élén. Az egyetemen többek között Fináczy Ernő tanítványaként hallgatott pedagógiát több más tudomány mellett. 1917-től Fináczy mellett a Pedagógiai Intézet segédmunkatársa. 1924-ben és 1927-ben ösztöndíjasként a berlini egyetemen – a kultúrpedagógia atyja – Spranger tanítványaként hallgatott filozófiát és pedagógiát. Mesterének hatására egy életre eljegyezte magát a kultúrpedagógia irányzatával, és hazatérése után is teljes mellszélességgel ezt az irányzatot képviselte.

Emellett tagja volt a két világháború közti nyugatos nemzedéknek, ahol irodalomelméleti tanulmányai révén nagy tisztelettel tekintettek rá. Komoly visszhangot keltett, amikor egyik írásában a magyar és a német népmondakört hasonlította össze (A vándor és a bujdosó).

1937-től a pesti egyetemen a pedagógiai tanszék professzoraként tevékenykedik, majd 1939-ben az Akadémia levelező tagjává választották. Nagy szerepet játszott a háború utáni tudományos élet újraindításában is. A kommunista hatalom előretörése után 1949-ben – több professzortársához hasonlóan – kényszernyugdíjazzák, sőt a Tudományos Minősítő Bizottság 1952-ben még arra is méltatlannak találta, hogy számára tudományos fokozatot adjon.

Életének utolsó másfél évtizedét méltatlan mellőzésben, nagyon nehéz körülmények között töltötte. Számos jelentős műve közül a nevelésfilozófia szempontjából leginkább figyelemre méltó: „A pedagógia mint kultúrfilozófia” (1929) című munkája.

Prohászka pedagógiai munkássága nagyszabású erőfeszítés a *kultúra lényegének* megragadására, és olyan fogalom-, illetve keretrendszer kidolgozása, amely az iskola körülményeire adaptált tartalmaival egy korszerű *humanista nevelést* tesz lehetővé. Pedagógiai rendszerének alapelveit az említett „Pedagógia mint kultúrfilozófia” című művében fejt ki részletesen.<sup>87</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:462-463. p. /

Ebben először is szembehelyezkedik minden olyan törekvéssel, mely a pedagógiát függetleníteni akarja a filozófiától, megemlítve Kretzschmart, akinek mottója körülbelül az volt, hogy: „Ki a filozófiával a pedagógiából!” Ezzel szemben Prohászka szerint a *tudományos pedagógia csak filozófiai* lehet. Már maga a

---

<sup>87</sup>

pedagógiai teória tételösszefüggése is múlhatatlanul idézi a filozófiát, és minden egyes tétele csupán filozófiai összefüggésben indokolható. Más szóval a pedagógia, mint tudomány nemcsak végső egyetemes elveit, de szisztematikáját is a filozófiától nyeri, s csak ennek keretén belül fejleszthető ki.

Az a törekvés, mely a *pedagógiát kultúrfilozófiai* alapon próbálja rendszeres tudománnyá szervezni – Prohászka szerint – az egyetlen megoldás, mely a reményével bíztat, mert egyfelől régi, leszűrt hagyományokat folytat tovább, másfelől azonban a tudományos kutatás újabb eredményeit is felhasználja. Ez az irány nem a gyermekből, sem pedig valamely metafizikai ősprincípiumból, hanem a *műveltség* fogalmából indul ki. Ezzel természetesen feltételez egy metafizikát, de ugyanakkor a pszichológiai tények elől sem zárkózik el, hanem él velük és alkalmazza őket. Az irány fő képviselői tudvalevőleg Spranger és Litt. Ami a kultúrfilozófiai pedagógiát külsőleg jellemzi, az mindenekelőtt abban mutatkozik meg, hogy nem reakció semmiféle régebbi irányzattal szemben, s nem fellengzős utópisztikus program, hanem lelkiismeretes, tudományos vizsgálat. S ha a kapcsolatokat keressük, melyek a pedagógia múltjához fűzik, úgy legközelebb a *neohumanizmus* művelődéstudománya volna említendő, elvi szempontból a *német idealizmus* is hatott rá, főként azonban *Hegel*.

A kultúrfilozófiai pedagógia ugyanis nemcsak a *műveltség* és a *művelődés* relációját veszi vizsgálat alá – ami a humanisztikus tradíciók alapján kézenfekvő –, hanem mindkettőt egyben *értékszempontok* szerint is tagolja. A hegeli szubjektív és objektív szellem megkülönböztetése tulajdonképpen itt éli a maga feltámadását. Mindemellett Herbart normatívizmusa bizonyos tekintetben távol marad. A művelődési célok normatív megállapítása csak közvetve érdekli, figyelmét inkább a műveltség és a művelődés strukturális elemzése köti le.<sup>88</sup> /Prohászka Lajos: A pedagógia mint kultúrfilozófia, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1929. 9-10. p. /

A *struktúra* fogalmában – amely éppen ennek az iskolának a körében alakult ki – találkozunk, és sajátosan egybeforr valóság és érték.<sup>89</sup> /Prohászka id. m.:11. p. /

Luther szembehelyezkedése a római egyházzal kétségkívül az újkori történet egyik legnagyobb hatású tette volt. Ez a szembehelyezkedés a maga felelősségében – tehát mint objektív szellem – csak Luther egyéni létén keresztül hathatott, s ha ez a lét nem kereste volna a maga objektivációját írásban, vallási

---

<sup>88</sup>

<sup>89</sup>

dogmaalkotásban és hatalmi szervezésben – tehát struktúrákban –, úgy hatása a halálával meg is szűnt volna, s akkor ma nem beszélhetnénk protestantizmusról mint kultúrtényezőről, hanem pusztán a történelemből értesülnénk erről a tettről, mint tovatűnő és elszigetelt jelenségről. Épp így mondhatnánk, hogy Goethe műveltsége is a maga objektív szellemében csupán, mint a goethei létnek sajátos formája hatott a kortársakra, s ebben a formában sohasem zárult le végleg, hanem mindig fejlődött, mindig gazdagabb totalitásban nyilvánult meg. A forma megnyilvánulásának megszűntével azonban hatása is véget ért, és a későbbi nemzedékekre Goethe már nem műveltségének objektív szellemével hat, hanem egyedül műalkotásainak struktúráival, amelyekben műveltsége is – a formán keresztül – objektiválódott.

Fejtegetésünk eredményeként azt mondhatjuk tehát: a *kultúrfilozófia* sajátos tárgya az *objektív szellem*, és feladata azoknak a struktúráknak és felelőségeknek a vizsgálata, amelyekben az objektív szellem megnyilvánul.<sup>90</sup> /Prohászka id. m.:19. p. /

Dilthey-től származik az a találó hasonlat, mely szerint, míg a *történetfilozófia* az objektív szellemet hosszmetsetben tekinti, addig a *kultúrfilozófia* keresztmetsetben írja le, tehát ha az előbbi inkább a fejlődés ritmusára fülel, akkor az utóbbi ennek típusait mutatja ki.

A kultúrfilozófia első részének – amely a struktúrák dialektikájával foglalkozik – a tárgya tehát háromoldalú:

1. Mi a kultúra lényege?
2. Minő típusai lehetnek a kultúrának?
3. Hogyan lehetséges a kultúra egysége?<sup>91</sup> /Prohászka id. m.:20-21. p. /

A kultúrfilozófia második részének – amely a felelős összefüggések organikus kifejlődésével foglalkozik – vizsgálódásait szintén három probléma köré fogja csoportosítani: 1. Mi a műveltség lényege?, 2. Milyen típusai vannak a műveltségnek?, és 3. Hogyan lehetséges a műveltség egysége? Ennek a hármaskör problémájának részletes kifejtése és összefüggő megoldása eredményezi majd a műveltség rendszerét, amivel szemben a kultúrfilozófia dialektikus részének problematikája a maga kiépítésében a kultúra rendszerére fog vezetni. Ez a két rendszer összefüggésében feltételezi egymást, s ezért csak egymással

---

<sup>90</sup>

<sup>91</sup>

összefüggésben fejthető ki. Műveltség nincs kultúra nélkül, s a kultúra is csak a műveltség alapján teljesülhet: mindkettő kölcsönösen közvetíti egymást.

A műveltségnek köszönhető, hogy az elmúlt generációk formái a jövő nemzedékek számára még leolvashatókká, „érthetőkké” válnak. A pedagógia ezek után nem tekinthető tehát egy vagy több tudomány speciális alkalmazásának (mint az orvostudomány vagy a politika), de nem is autonóm tudomány (mint pl. a matematika vagy a biológia), hanem egyik része a kultúrfilozófiának, s ennyiben része magának a filozófiának is. Ezzel azonban megszűnik egyúttal a pedagógia alap- és segédtudományai körül folyó vita is, vagyis helyesebben: azok a problémák, amelyek eddig szükségessé tették ily alap- vagy segédtudományok felvételét, most átfogóbb összefüggésből, logikai szükségképpenséggel nyerik megoldásukat. A pedagógia, mint tudományfilozófia, kultúrfilozófia, amelynek sajátos tárgya az objektív szellemnek az a tartománya, amelyet műveltségnek nevezünk, s feladata annak a törvényszerűségnek a megállapítása, amely szerint a strukturális összefüggések a lélekben felelős összefüggéseket, vagyis a *kultúra műveltséget vált ki. Azt a tevékenységet pedig, amely ezt a kiváltást tudatosan előidézzi és rendezzi, nevelésnek nevezzük, vagy tágabb értelemben (kétoldalú tevékenységről lévén szó) művelődésnek.*<sup>92</sup> /Prohászka id. m.:22-23. p. /

Nevezük a tárgyi oldalt műveltségnek, a tevékenységét pedig művelődésnek!

1. A műveltség mibenlétének problémája a tárgyi oldalról vizsgálva egyértelmű a műveltség céljának problémájával. Ez a cél a műveltség lényegéből kifolyólag abban áll, hogy a kultúra struktúráinak normatív értékhatása alapján a lélekben felelős összefüggések létesüljenek, s ezáltal a kultúra dinamikájának folytonossága biztosítva legyen. A célkitűzés ily módon áthelyeződik a szubjektumból az objektumba, amennyiben az egyéni sajátosságokon belül felelős produktumok kiváltását követeli. Ezzel szemben, ha a műveltség mibenlétét a tevékenység szempontjából tekintjük, úgy a művelődés személyisége kerül a vizsgálódás középpontjába. Ez egyfelől jelenti a *gyermeki lélek* megismerését (gyermekpszichológia), másfelől pedig a *nevelői hatások* ismeretét.

2. A műveltség második alapkérdése, mint láttuk, a műveltség típusainak problémájában áll.

Talán az egész pedagógiának legnehezebb kérdése a művelődési javak sorrendjét igyekszik megállapítani. Aszerint ugyanis, hogy e rendezésnek a kiindulópontja a szülőföld szűkebb kulturális környezete, az egész nemzeti kultúra,

vagy pedig a kultúrközösségben élő nemzetek átfogóbb egysége; a műveltségi javak értékskálája is változást fog mutatni. Kétségtelen ugyan, hogy a műveltségi javaknak van egy bizonyos meghatározott sorrendje, amely mindig és mindenütt ugyanaz marad. Meggyőződésem szerint ebben az első helyet foglalják el a *vallási javak*, ezt, mint tejesen egyenrangúak követik a *tudományos, az erkölcsi és az esztétikai javak*, s végül a sort a *gazdasági- és technikai javak* zárják. Ezen a rangsoron belül azonban – amely egyébként nem a kultúrfilozófiából, hanem csakis a tiszta értékelméletből igazolható – a részletstruktúrák kiszemelése és értékük szerinti elrendezése mindig nyitott kérdés marad.<sup>93</sup> /Prohászka id. m.:24. p. /

A különböző struktúrák harca az iskoláért kétségkívül sajátosan újkori jelenség. Az állam már az ókorban is igyekezett ugyan az iskola kisajátítására, ez azonban csak a császárság korában következett be, s egyébként is összefügg a római civitas sajátos struktúrájával, amely voltaképp a kultúra egységét foglalja magában, s amelyhez fogható a történelem csak egyet ismer: a római egyházat. A középkorban az átszármaztatás is a struktúrák dinamikájával egy irányban történik: az egyházi, lovagi és céhi nevelés legszebb példája ennek az arányos organizációnak, amelyben minden struktúra kiveszi a maga részét. Az újkorban ellenben a struktúrák egymás kereteit kezdték áttörni, s így jött létre köztük a vetélkedés az átszármaztatás jogáért. Az *egyház* a felekezeti harcok óta terjesztette ki mindjobban egyedül való igényeit az iskolára, az *állam* pedig az abszolút monarchia óta. A katolikus egyház ebben joggal járt el, mert struktúrájában – mint mondtuk – nemcsak vallás, hanem bizonyos értelemben a kultúra egysége. A modern állam objektív szelleme azonban specifikus alakzat, s ezért ha hatalmát az átszármaztatásban kizárólagossá teszi, úgy ebben kétségkívül bizonyos inkongruencia ('meg nem felelés') van. Mindezeknek a tényeknek és problémáknak elvi szempontból való részletes tárgyalása a művelődési intézmények történetének a feladata.<sup>94</sup> /Prohászka id. m.:27. p. /

Van Prohászkanak két olyan kinyilatkoztatása, amelyek mellett nem árt elidőzni egy kicsit. Az egyik szerint gyakorlatilag csak a filozófiából kiindulva hozható létre életképes pedagógia, sőt inkább csak a kultúrfilozófián belül. Kétségtelen, hogy a pedagógiát sokáig a filozófia részeként művelték, és minden komolyabb filozófusnak – filozófiai rendszerének részeként – illett kifejtenie nézeteit a nevelésről is. Jó példa erre Platón, John Locke vagy akár Rousseau is. Egy idő után

---

<sup>93</sup>

<sup>94</sup>



azonban a pedagógia önállósodott, és bekövetkezett az a fordulat is, amelytől kezdve például a pszichológia már sokkal jobban áthatotta a pedagógiát, mint a filozófia. Van egy mondás, mely szerint sokáig a filozófia volt a „tudományok királynője”. Ma azonban már kétségkívül nem az. A filozófia visszaszorulása a neveléstudományon belül mára már tragikus helyzethez vezetett. Az egyetemeken, pedagógia szakon létezik még ugyan „nevelésfilozófia” tárgy (ez is csak egy féléves), főiskolai szinten viszont már nem. És itt zárójelben meg kell jegyezni, hogy ezzel a gyakorlattal e dolgozat szerzője sem ért egyet.

Az élet tehát – ha némileg eltúlzott formában is, de – rácsáfolt Prohászka ezen kijelentésére.

A másik állítás – amely esetében elmarad a meggyőző bizonyítás –, hogy csak a katolikus egyház struktúrája testesíti meg a kultúra egységét, így elsősorban az egyház illetékes a kultúrát átszarmaztatni. Ez tehát Prohászka másik olyan kijelentése, amelyet az élet és a későbbi gyakorlat nem igazolt, hiszen az egyházi iskoláknak gyakorlatilag sehol sem sikerült kizárólagossá válniuk az oktatásban, monopóliumukat ezen a téren pedig, ahol volt, ott is elvesztették. Nem világos továbbá, hogy miért csak az egyház oktatási rendszerének van meg a kellő „kongruenciája”? Ahhoz, hogy ne essünk az egyoldalú történeti látásmód hibájába, muszáj legalább egy ellenpéldát felhozni az egyház kultúrában betöltött szerepével kapcsolatban. A spanyol hódítások idején Közép- és Dél-Amerikát a katolikus egyház ideális terepnek tekintette a terjeszkedésre és hitérítésre, képviselői pedig kezdettől fogva ott voltak a hódítók oldalán. A maja és inka birodalmak esetében a hódítók sokszor fejlettebb és kifinomultabb kultúrával találkoztak, templomokkal és kiépült intézményrendszerekkel. Sajnos az esetek többségében ezeket földig rombolták, ha pedig az őslakosok nem voltak hajlandóak áttérni az „igaz hitre”, tömeggyilkossággal végződtek a térítési kísérletek.

A kultúrában tehát az egyház nem csak építeni, de – mint többször bebizonyosodott – rombolni is tud, hogy az inkvizíció káros tevékenységéről,- köztük tudósok megégetéséről- már ne is beszéljünk.

## Imre Sándor

Imre Sándor (1877–1945) Hódmezővásárhelyen született. Nagypapa, Imre Sándor irodalomtörténész, a magyar nyelv professzora a kolozsvári egyetemen. Édesapja, Imre József szemész, az orvosi kar professzora ugyanott.

A kolozsvári egyetem elvégeztével németországi egyetemeken folytat további tanulmányokat, majd hazatér és a Kolozsvári Református Főgimnázium tanáraként dolgozik 1900–1908-ig. Az egyetemen 1904-ben magántanári képesítést szerez.

Az „őszirózsás forradalmat” követően a szociáldemokrata Lovászi Márton és Kunfi Zsigmond minisztersége alatt helyettes államtitkár a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban (VKM), majd 1919. augusztus 7-15-ig kultuszminiszter. Ezután 1924. december végéig VKM-államtitkár, de az utolsó két évben – az őt ért heves jobboldali támadások miatt – kényszerszabadságon van. 1924-ben elbocsátják a minisztériumból. A következő évben a szegedi egyetem elfogadja pályázatát a pedagógiai tanszék professzori állására. Kilenc esztendő telt itt, majd 1934-től haláláig a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen tölti be a Pedagógiai Intézet vezetőjének tisztségét.<sup>95</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:473. p. /

Imre Sándor „A nevelés sorsa és a szocializmus (1909) című munkájában számba vette a szociáldemokrácia új törekvéseit, valamint azt is, hogy ezekkel szemben áll a század elején nálunk is zászlót bontó politikai katolicizmus. Helytelenítette az iskola egyházi befolyásolására irányuló újabb törekvéseket azzal a megokolással, hogy ezek megbontják a nemzeti műveltség egységét, s tudományellenes irányban alakítják a közoktatást. Elismerte a szocialisták nevelésügyi törekvéseinek érdemeit (népművelés, gyermekmunka megszüntetése stb.) programjuknak jogosultságát és tudományos megalapozottságát. Féltette azonban a köznevelést a szocialisták politikai befolyásától. Azt követelte, hogy a köznevelés egész területén a politikától független „rendszeres” és „tárgyas” neveléstudományi gondolkodás érvényesüljön. Az iskolai nevelés – a vitathatatlanul elfogadott eddigi tudományos eredmények átadása útján – segítse elő az önálló és szabadon ítélni tudó emberek felnövekedését. A jelen körülményeit és a jövő feladatait számba vevő, de a pártpolitikától tartózkodó „tárgyas nevelői gondolkodást” képviselje minden nevelő, s akkor majd felnő egy olyan nemzedék, amely megvalósíthatja a tudományosan

megalapozott „nemzetnevelés” programját.<sup>96</sup> /Ravasz-Felkai-Bellér-Simon id. m.:136. p. /

Imre Sándor legfontosabb műve 1912-ben jelent meg „Nemzetnevelés” címen. Ebben rendkívül haladó elveket vall, melyek többek között magukban foglalják a monarchia egyben tartását, a nemzetiségi ellentétek elsimításának, illetve a nemzetiségek monarchiába integrálásának szándékát. Ebben a munkában egy sajátos, liberális politikai filozófia is körvonalazódik.

Imre Sándor szerint a nevelés legyen *általános, kötelező, egységes és mindenkire kiterjedő*. Továbbá minden pedagógiai törekvést magában foglal. A nevelés nem függhet a mindenkori *politikától*, sem pedig a *gazdaságtól*. Nem lehet adott esetben azt mondani, hogy „nincsen rá pénz”, a nevelésen tehát nem lehet spórolni. A legfontosabb szint, ahol a nevelést tudatosítani lehet, a *nemzet szintje*, mivel minden egyén számára fontos érzés egy nemzethez való tartozás tudata.

Imre Sándor nemzetfogalma három elemből áll össze: a *közös múlt*, a *földrajzi hely* és az *államszerkezet*. Ennek érdekessége, hogy a közös nyelv már nem tartozik bele, mert a monarchia többnyelvű, illetve nemzetiségű volt, és ő nem akart ebből senkit sem kirekeszteni. Ez tehát merőben más, mint a Németh László-i nemzetfogalom, amelynek a közös nyelv is fontos alkotótényezője.

Imre Sándor megállapítja, hogy az ő idejében nem a nemzet szervezte a nevelést, hanem az egyház, és ez nem megfelelő így. A felekezeti iskola ugyanis gyakorlatilag az egyház „veteményes kertje”, vagyis nem a nemzetnek nevel, hanem egy más, szűkebb felekezeti körnek, még akkor is, ha az a nemzetnek nem ellensége.

Ő már ekkor egy *8 osztályos iskolát* képzel el, amellyel sikerült több évtizeddel megelőznie a saját korát. Szerinte ezt egy *új köznevelési törvénnyel* lehetne létrehozni, és fontos, hogy ez az iskola *önálló tényező* legyen a nemzet életében, ne csupán felkészítsen.

Imre szerint, míg az *anyanyelvben* egy adott nemzethez való tartozás fejeződik ki, addig az *államnyelvben* pedig a *politikai nemzethez* való tartozás. Ugyanakkor hozzá teszi, hogy más nemzetek nyelvét is tanulni kell. Külön érdekessége ennek az iskolakoncepciónak, hogy tantervében nem szerepel a latin és a görög nyelv, mivel ez már egy speciális terület felé való elmozdulás lenne, ő pedig *egységes iskolát* akar. De ami ennél is merészebb, hogy a vallásitanítás (vagy más néven

---

<sup>96</sup>

hittan) sem szerepel benne, mert szerinte az magánügy, hogy ki milyen vallású. Az ő idejében ez igencsak „forradalmi- nak” számított.

A legfontosabb tehát az a nevelés, amely a nemzet körében folyik, és a nemzetre hat vissza. Imre ugyanis a nemzetet tartja „az egyes ember és az emberiség között levő legtágabb, de még határozott alakulat”-nak (társas közösségi körnek). Avatott kézzel ötvözi egységes egésszé a kizárólag egyénre irányuló, és a csupán csak a közösséget megcélzó szélsőséges pedagógiai törekvéseket, az *individuál-* és *szociálpedagógiát*. Az ellentétek feloldásával a *nemzetnevelés* teóriáját teremti meg belőlük. 1912-ben ezt írja a „Nemzetnevelés”-ben: „Ha az egyén és a közösség elválaszthatatlan, akkor a közösség fejlődését csak az olyan nevelés szolgálja igazán, amely a közösség minden egyes tagjának kifejlődésére alkalmat ad (...)”<sup>97</sup> /Imre Sándor:Nemzetnevelés, Bp., 1912. 54. p. /

Ez a nevelés tehát nem homogén, arctalan tömeget formál a „közösségi nevelés” égisze alatt, hanem „az egyén teljes testi, értelmi és erkölcsi fejlettségének biztosításán munkálkodik.”<sup>98</sup> /Imre Sándor:Mi a nemzetnevelés?Beszéd 1919 IX. 9-én a szabadoktatási előképző tanfolyam megnyitására A Szabad Lyceum kiadása, 1919/20. 10. sz. 8. p. /

Ez a nemzetnevelés-felfogás tehát magában foglalja a fejlődés dinamikus jellegét, szemben a német pedagógiai gondolkodásban gyökerező *állampolgári* nevelés-teória statikus merevségével. Mindemellett a szegedi professzor a nemzetnevelés pedagógiáját igyekezett megőrizni liberális pedagógiai mivoltában.<sup>99</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:474. p. /

Imre Sándor a reformok híve, változásokat szorgalmaz, de az erőszak és a forradalom nem felel meg lelkialkatának. 1919-ben felelős minisztériumi beosztásban is több ízben hangot ad kétségeinek: látja, hogy a kommunisták „pártpolitikai eszközzé süllyesztették az iskolát és a tanítót”<sup>100</sup> /Gratn Gusztáv:A bolsevizmus Magyarországon című 1921-ben kiadott könyvében a népoktatásról és a szakoktatásról szóló fejezeteket Imre Sándor írta. / Ezt nem helyeselheti, hiszen már 1912-ben a „Nemzetnevelés” lapjain megfogalmazta, hogy súlyos hiba volna „bármilyen pártpolitikai nevelést társadalminak képzelni”, mivel „ez az egyén teljes lekötését célozza”<sup>101</sup> /Imre Sándor:Nemzetnevelés. 47. p. /

---

97

98

99

100

101

Nemzetnevelés felfogása mindvégig mentes marad az elvakult nacionalizmus mellézköngéitől. Épp ilyen kategorikusan utasítja el a nemzetiszocializmus eszméit is, mivel azok „gátolják az egyén fejlődését”, és gondolkodás nélküli alárendelődést, „alávetettséget” eredményeznek.<sup>102</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:476. p. /

A nevelői gondolkodással kapcsolatban megállapítja, hogy ez bizonyos mértékig rokon a természettudományi és társadalomtudományi gondolkodással: a valóság, a tények megfigyelése és pontos megállapítása a kiindulása, ez biztosítja, hogy nem válik hiú ábrándozássá és képzelgéssé. Igen erős benne a történelmi elem: a meglevő állapotot fejlődés eredményének és a további fejlődés alapjának nézi, s minden cselekvésben, tehát a nevelésben is a jövő előkészítőjét látja. A nevelői gondolkodás csak akkor tudatos, ha látja a politikai gondolkodással való érintkezését: az egyén és a közösség, a nevelés és a közösség viszonyának felismerése, valamint az alakítás szándéka és szervezése teszi a kettőt rokonná. Az pedig, hogy a nevelői gondolkodásban *határozott eszménynek* kell az irányt megszabnia, és ez az eszmény a nevelői gondolkodás egész területén a szüntelen értékelésben is jelentkezik, nemkülönben éppen az, hogy egyik legfőbb feladata a nevelés céljának meghatározása, a nevelői gondolkodásnak filozófiai jellegét bizonyítja. Sajátossága abban áll, hogy egyik elem sem uralkodik benne egyedül, hanem valamennyit egységbe fűzi a nevelés gondolata, s ebből a gondolatból erednek a nevelői gondolkodás alaptételei.<sup>103</sup> /Imre Sándor:Neveléstan, A „Studium” kiadása, Bp., 1942. 24. p. /

Különbséget idéz elő a nevelői gondolkodásban a világnézeti alap (idealizmus vagy materializmus, vallásos vagy természettudományi felfogás), különböző tudományok alapul vevése (filozófia vagy biológia, pszichológia vagy logika), az adott helyzetnek és az országos érdekek eltérő megítélése (pártszempontok), sokszor a nevelés valamelyik részletének hangsúlyozása (testi, értelmi, erkölcsi, esztétikai nevelés), esetleg a tudományos álláspontnak (leíró, összehasonlító, történelmi, filozófiai), vagy a módszernek (elmélkedés vagy kísérletezés) tulajdonított különös jelentőség. Mindezek az irányok pusztán létükkel is azt bizonyítják, hogy a nevelés kérdéseit lehet ezekről az oldalakról is nézni; ezek a szempontok tehát a nevelői gondolkodásba mind beletartoznak, s ezekkel kapcsolatban a gondolkodónak állást kell foglalnia, tehát egyiket sem lehet kirekeszteni. Ha

---

<sup>102</sup>

<sup>103</sup>

valamelyik alapról indulva a másik alap követelményei nem teljesülnek, akkor azon az alapon a nevelői gondolkodás nem lehet teljes, hanem egyoldalú lesz (így pl. ha a materialista álláspontú gondolkodó a vallásos élet szükségleteit észre sem veszi, vagy ha az idealizmus álláspontján az élet gyakorlati oldala, az eszmény szolgálásának anyagi nehézségei mintha nem is volnának). Ha pedig pl. a módszer túlbecsülése csupán a módszerre és csak az ezzel kapcsolatos részletekre, s valamely (pl. kísérleti vagy filozófia) módszerrel vizsgálható kérdésekre korlátozza a gondolkodást, világos, hogy ebben az esetben csupán igen szűk körben mozog, és a nevelői gondolkodás nevét nem érdemli. A nevelői gondolkodás egész területe akkor tárul fel előttünk, ha számba vesszük, hogy a tudományos kutatás a nevelés ügyében mire terjed ki.<sup>104</sup> /Imre id. m.:27. p. /

A nevelés nem csak az egyesek, hanem a *közösség* életét is alakítja, a közösség fejlődésének menetébe is be kell illeszkednie. Ezért fel kell deríteni: miként élt, milyen hatások alatt alakult az a közösség, az a nemzet, amelynek új nemzedékét most mi is alakítjuk. Ennek ismerete az egyesek nevelése, és az egész nemzet nevelése szempontjából egyaránt fontos. Fel kell tehát kutatni azokat a történelmi (nemzeti és egyetemes történelmi) fejleményeket, amelyek az egyetemes közösség, és ezen belül a mi nemzetünk fejlődését megértetik, s a mai nevelőket, a mai feladatokat szolgáló nevelőmunkának az alkalmazkodást, csatlakozást, esetleg a hagyományos nevelés tudatos módosítását lehetővé teszik.<sup>105</sup> /Imre id. m.:29. p. /

A pedagógia segédtudományaival kapcsolatban Imre Sándor megjegyzi, hogy a neveléstudománynak segédtudománya minden olyan tudomány, amely az *emberrel és az emberiséggel* foglalkozik.<sup>106</sup> /Imre id. m.:35. p. / Így tehát a neveléstudomány vesz át kész, vagy késznek tartott eredményeket (pl. a biológiából, testtanból, lélektanból), de sajátos feladata így is marad elég, s még a készen átvett adatok is egészen más viszonyba kerülnek egymással, ha a kutatás és feldolgozás közben a nevelés gondolata érvényesül. Jellemzően igazolja ezt a nevelésügyi és a lélektani kutatás összehasonlítása. A kettőnek a területe ugyanaz: mindkettő a lelki életre vonatkozik, de a céljuk egészen más. A lélektani kutatás fel akarja deríteni a lelki életet, tényeket keres és állapít meg, az eredményt a tényeknek megfelelően igyekszik rendszerbe foglalni, és ezzel a munkáját elvégezte. A nevelés gondolata is tények keresésére indít, de a megtalált tényeket

---

<sup>104</sup>

<sup>105</sup>

<sup>106</sup>

a maga nézőpontjából mérlegeli, vagyis a lelki életet, mint a nevelés munkaterületét szemléli, feladatokat, és azok megoldására utakat keres, nem tudomásulvétel, hanem beavatkozás céljából, a fejlődés elősegítése érdekében.<sup>107</sup> /Imre id. m.:36-37. p. /

A cél szempontjából a nevelés fogalmának az a két vonása a legnevezetesebb, hogy a nevelés a *közösség életéből fakadó és azt alakító tevékenység*, valamint az *egyén fejlődését is elősegíti*. Az egyik azt mondja meg, hogy mi áll célként a nevelés, mint a közösség életmegnyilvánulása előtt; a másik meg azt, hogy mi a célja a nevelésnek, mint az egyes emberen végbemenő tevékenységnek. A kettő együtt pedig azt bizonyítja, hogy a nevelés közösségi (szociális) és egyedi (individuális) célja nem két külön cél, hanem *tökéletesen egybe esik*.<sup>108</sup> /Imre id. m.:48. p. /

Az egyes emberre gondolva nevelési célt csak egyet láthatunk: a teljes fejlettséget. És ez az egyéni cél a közösségi céllal is tökéletesen egybeolvad, amint a fejlettség értelmét és kialakulását végiggondoljuk. Az egészséges életnek számtalan feltétele a közösségben van, s a közösség életének feltétele, alapvető követelménye az egyesek egészsége; a szellemi önállóság mások között fejlődik, a közös életből fakadó közös és egyéni kérdések megítélésében jelentkezik, s a közösségnek érdeke, a jövő szolgálásának feltétele és követelménye, hogy a közösség tagjai értelmi tekintetben is egészen fejlettek legyenek. A *jellem* a mások iránti magatartásban nyilvánul meg, csak emberek együttélése közben fejlődik, a közös élet terméke, s aszerint, hogy milyen a jellem, a közösség életének építő vagy bomlasztó tényezője. Ezért a jellem nemessége a közösségi életnek ugyanolyan alapvető feltétele, mint a testi egészség és a szellemi önállóság.<sup>109</sup> /Imre id. m.:50. p. /

Imre Sándor pedagógiája Schneller és a német kantiánus pedagógia Natorp által kidolgozott szociálpedagógiai irányzatának hatását tükrözi, de a német recepció ellenére is arra törekszik, miként azt 1935-ben írt programadó munkája, A neveléstudomány magyar feladatai is jelzi- hogy a hazai viszonyokhoz alkalmazkodó, sajátosan magyar elméleti koncepciót dolgozzon ki. Schneller hatása megmutatkozik abban is, hogy átvette annak személyiségfogalmát azzal a lényeges különbséggel, hogy míg mestere a nevelés célját az isteni célgondolat megvalósításában, a szeretet országának földi megvalósításában látta, addig Imre

---

<sup>107</sup>

<sup>108</sup>

<sup>109</sup>

reális nemzeti célokat állítva a középpontba, pedagógiájában a közösségi-nemzeti cél egybefonódó szerves egységet alkot. /Németh-Pukánszky:A pedagógia...id. m.:224. p. /



## Nagy László

Nagy Lászlót (1857–1931) elsősorban úgy tartják számon, mint a gyermektanulmányi irányzat legnagyobb hazai – és egyben nemzetközi híré – képviselőjét. Mivel még a XIX. sz. derekán született, érdemes egy rövid kortörténeti összefoglalóval kezdeni.

A XIX. század utolsó harmadában Herbart pedagógiája – tanítványai és követői közvetítésével – egyeduralmukodóvá vált Európa nagy részének nevelői gondolkodásában, valamint az iskolai gyakorlatban. Mindez a pedagógiai elmélet és gyakorlat bizonyos fokú megmerevedését, mechanikussá válását eredményezte. A herbarti gondolatok nyomán kibontakozó normatív (filozófiai) pedagógia – amely a nevelés célját az adott társadalom igényei által meghatározott erkölcsi normák megvalósításával vélte elérhetőnek – két jellegzetes területre oszlott: a *teleológiára* (céltan), amely a nevelés fogalmának, céljának, lehetőségeinek és szükségességének vizsgálatát foglalta magában, és a *metodológiára* (eszköz- és módszertan), amely a nevelés fő területeinek, gyakorlati lépéseinek, illetve módszereinek kérdését vizsgálta. Nem véletlen, hogy a tanítványok által továbbfejlesztett herbartiánus pedagógia ellen ezen a ponton indultak meg a legerőteljesebb támadások. A korszak természettudományos fejlődésének fényében kétségbe vonták ezen filozófiai pedagógia létjogosultságát. A herbartiánus pedagógia kritikusai azt állították, hogy a nevelésre vonatkozó mindennemű filozófiai spekuláció felesleges és hasztalan, az új neveléstudomány csakis egzakt, természettudományos módszerekkel dolgozó, *deszkriptív* – azaz minden normatív mozzanattól mentes – diszciplína lehet.

Ezzel összefüggésben bontakozott ki a századfordulón a herbartiánus pedagógia talaján működő hagyományos, „zárt iskolák” kritikája: mindent előre látni, eltervezni, megszabni, az engedetlen gyermeket erősen kézben tartani, a jól kidolgozott és egyedül hatásosnak tartott rendszerbe beleszoktatni, ha kell, beletörni – ezekkel a jellemzőkkel foglalják össze a herbartiánus pedagógiai gyakorlat méltán kritizált jellemzőit.<sup>110</sup>

Az új reformpedagógiák már messzemenően igazodni kívántak a gyermekhez; annak életkori sajátosságaihoz és szükségleteihez. Ebből következett a logikus felismerés: ha a gyermekhez kívánnak alkalmazkodni, akkor előbb meg kell ismerni magát a gyermeket. Fölmerült tehát a gyermekkel kapcsolatos tudományos

---

<sup>110</sup>

adatgyűjtés igénye. Az így létrejövő gyermektanulmányi irányzat – más néven *pedológia* – atyjaként az amerikai Stanley Hall-t (1841–1924) tarják számon. Neki és követőinek céljuk volt minden tudományból kiemelni a gyermekkel kapcsolatos ismereteket, és mindezt önálló, új tudományágként kezelni. Ehhez a tudományos-szellemi irányzathoz csatlakozott Nagy László, aki középiskolai tanári diplomájának megszerzése után több budapesti tanítóképzőnek volt pedagógia és lélektan tanára.

1906-ban megszervezte a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot, melynek haláláig ügyvezető elnöke. Ezen kívül több tudományos folyóirat szerkesztője és pozíció betöltője. Domokos Lászlónéval és munkatársaival kidolgozza az *Új Iskola* koncepcióját, amely az egyik legfontosabb reformiskolai kezdeményezés Magyarországon, és amely 1914–1949-ig működött. Itt többek között a gyermektanulmányozás elveit kívánták a gyakorlatba átültetni.

Emellett lélektani laboratóriumot létesített, pedológiai vizsgálatokat végzett, kidolgozta és tanította a gyermektanulmányi szempontú oktatásmetodikát, tanfolyamokat és gyakorlatokat szervezett tanároknak és hallgatóknak egyaránt.

Nagy László azért dolgozott, hogy a nevelő-kutató munka a gyermek belső világának tudományos igényű megismerésére támaszkodjék. Ezt a célt szolgálta 1908-ban megjelent könyve: „A gyermek érdeklődésének lélektana” is. Művében a korábbi érdeklődés-elméleteket vizsgálva bírálja Herbartnak és követőinek intellektualista felfogását. (Azt a nézetet, amely minden lelki folyamatot, így az érdeklődést is a képzetek mechanikus mozgására vezeti vissza.) Nagy László könyvében kifejti, hogy az érdeklődés folyamatában ugyan a lelki élet különböző elemei vesznek részt, de az érdeklődés leginkább jellemző vonása és „folyamatot irányító mozgatóereje az *érzelem*.”

Külső vagy belső ingerek indítják el az érdeklődés érzelmét, de az ingerek hatására csak akkor jön létre érdeklődés, ha „az ingerek élénk belső mozgalmasságot tudnak gerjeszteni.” Ennek a „belső mozgalmasságnak” tartalma szabja meg az érdeklődés irányát, ereje pedig annak belső erejét.

Nagy László a gyermek érdeklődésének alakulásában öt fejlődési fokozatot különböztet meg:

1. Az *érzéki érdeklődés foka* születéstől 2 éves korig tart. Ekkor a gyermek érdeklődését az érzékszervi benyomások kötik le, azok az impressziók, melyek érzékszerveit kellemesen foglalkoztatják. Nagyon fontos, hogy a gyermeknek a

külvilággal való érintkezését előmozdítsuk, és érzékszerveinek tapasztalási lehetőséget adjunk.

2. A *szubjektív érdeklődés foka* 2–7 esztendőskorban jelentkezik. A gyermek ekkor már inkább tárgyak iránt érdeklődik, de ennek a tárgyi érdeklődésnek az a kiválasztó szempontja, hogy az adott tárgy mennyire indítja meg képzeletét, és mennyire segíti öntevékenységét. A gyermekben ekkor még az ösztönei uralkodnak.

3. Az *objektív érdeklődés foka* 7–10 éves korig tart. Itt a tárgyak már nem szubjektív hatásukkal váltják ki a gyermek érdeklődését, hanem tárgyi hasznuk miatt „A gyermek minden új dolgot meg akar ismerni, amely a szeme elé kerül.” A tárgyakat a gyermek aszerint értékeli, hogy mennyire tudja hasznosítani őket konkrét cselekvésében és a valóság megismerésében. Elő kell mozdítani a gyermek természethez való közeledését, természetbe való beleélését, tanácsolja Nagy László.

4. Ezután következik az *állandósult objektív érdeklődés foka* 10–15 éves korban. A korábbi érdeklődés ebben a korban hosszabb időre állandósul egyes tevékenységek iránt. A gyermekben kialakul az önfegyelmezetttség és az összpontosító képesség megfelelő szintje. A gyermek egyénisége ekkor bontakozik ki erőteljesebben.

5. 15 éves kortól, vagyis a serdüléstől éri el a gyermek a *logikai érdeklődés fokát*. Az ifjú ekkor már a személyek, tárgyak, jelenségek eszmei tartalma, és a tapasztalatok belső összefüggése iránt érdeklődik. A gyermeket az eszmék és ideálok iránti lelkesedés jellemzi, ezeket az eszméket kiszínezi, valamint szubjektívvé teszi. Hamarosan egy *kitüntetett eszme* válik az egész szellemi élet központi mozgató elemévé. Ebben az időszakban válik a gyermek *öntudatos társadalmi lényé*. Ezt az időszakot nevezi Nagy László az állandósult logikai érdeklődés fokának.

Az érdeklődés motívumai közé sorolja Nagy László a tevékenységet, az érzékelést, és a már meglévő ismereteket. E természetes érdeklődési motívumok mellett a pedagógusnak számos lehetősége van az érdeklődés mesterséges irányítására.<sup>111</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:436-437. p. /

Nagy László szerint az oktatás célja a *világos, tiszta fogalmi ismeretek* („tiszta objektív szemléletek”) létrehozása. Az oktatás folyamata két szervesen egymásba ívelő szakaszra bomlik:

---

<sup>111</sup>

a) az érdeklődés kialakulásának folyamatára, majd

b) a „tiszta szemléletek” megjelenésének szakaszára. Az oktatásnak „egyénesnek”, azaz egyénre szabottnak kell lennie. Csak akkor lehet eredményes, ha alkalmazkodik az „egyéni erőkhöz”. Miközben a gyermek összeveti a régi ismereteit az új tapasztalatokkal, felébred benne a hiányérzet ösztöne, az ismeretlen felfedezésének és megismerésének vágya. Az ilyen oktatás már valóban személyiségformáló és nevelő hatású.

Nagy László is egyetért azzal, hogy a nevelés végső célját a társadalom határozza meg. *„A nevelés nem más, mint a gyermek fejlődésének mesterséges hatásokkal való előmozdítása bizonyos társadalmi eszme, mint cél felé.”*<sup>112</sup> /Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana, Bp., 1982. 40. p. /Ez tehát kívül esik a gyermektanulmány érdeklődési körén. A „közbeeső célok” viszont csak a társadalmi távlati cél, és a gyermek egyéni fejlődési sajátosságainak „összhangzatos egyeztetése” útján érhetőek el.<sup>113</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:438. p. /

Az oktatás végső célja a szociális életből van merítve. A közbeeső célokat a szociális cél és a gyermekfejlődés fokozatainak összeegyeztetéséből kapjuk meg. Az egyéni nevelés csak ezen közbeeső célokat módosíthatja. Ez a módosító hatás vonatkozik a tartalom mennyiségére, amennyiben a gyermek a maga egyéni szellemi erőinek mértéke szerint közelebb vagy távolabb juthat az általános célhoz. És vonatkozik a tartalom minőségére, mert a gyermek lelkében az erők különböző minősége szerint a tartalom részletei különböző értékké válnak.

A módszer szabályai (miként a célok) szintén általánosak. Azonban a módszer végrehajtása csak akkor vezet sikerre, ha minden egyes esetben az egyéni erőkhöz alkalmazkodik. Minthogy pedig a gyermek a tiszta objektív szemléletekhez az ő érdeklődésfolyamatai útján jut, ezért a *módszer végrehajtásának a gyermek egyéni érdeklődés-motívumaihoz* kell igazodnia. Az oktatásban ezen szabálya a természetszerűség elvéből következik.

Mikor a gyermek egyéni érdeklődése felébred, akkor az ő önállóuló egyénisége minden egyes esetben a külső hatásokkal szemben azon erőket fejti ki, amelyek az ő egyénisége és a külső természet közti viszonyoknak leginkább megfelelnek. Más szóval: a gyermek az ő egyéni érdeklődési motívumai szerint fogja fel, s változtatja át belső erőkké a külső benyomásokat. Nagy kérdés, hogy oktatás alkalmával van-

---

<sup>112</sup>

<sup>113</sup>

e jogunk ezt a természetes viszonyt a gyermek egyénisége és a külvilág között önkényesen megváltoztatni. Vagy ha ezt a jogot a szociális feladatok előtérbe tolásával vitatjuk is a magunk számára, kérdés, hogy a siker érdekében helyes-e a természetes viszonyt megbontani, s egy mesterséges viszonyt – amely lehet az előbbivel homlokegyenest ellenkező – állítani helyébe. A gyermek bizonyára azon a módon éri el legkönnyebben a legtöbb sikert, amelyet számára a saját természete megjelöl. A gyermek önkéntelenül is követi a lélektannak azon nagy fontosságú törvényét, amelyet a *legkisebb erők kifejtése törvényének* nevezünk.

Az a küzdelem, amelyet a mechanika folytat az erők megtakarításáért, a gyermeknek is lélektani ösztönszerű vonása. Oktatásunkban tartsuk mi is szem előtt ezt a törvényt, mert a legegyszerűbb, a célhoz leginkább vezető út mindig az, amelyet a természet követ, s a legjobb módszer, amely a természet útján halad.

A mai oktatás nem veszi eléggé számba az egyéni érdeklődés jogait, hanem általános sémákat követ. Ha azonban a mai általánosító oktatás mégsem képes a legtöbb esetben a gyermek egyéniségét elfojtani, az nem a módszer érdeme, hanem annak következménye, hogy a gyermek individuális erői ösztönszerűen áttörnek a sémák korlátait, s azok ellenére érvényesülnek. Ennek a harcnak következménye, hogy sok erőt pazarol el az oktató és a gyermek egyaránt, s a siker nem áll arányban a ráfordított munkával. A gyermek elfelejti az iskolában tanultakat, mert az iskolán kívül nem foglalkozik azokkal. Az iskola és a gyermek egyéni érdeklődésének útjai eltérnek egymástól. Ez utóbbiak az iskolán kívül nyernek kielégítést.

Mikor azonban az oktatásban a gyermek egyéni érdeklődésének érvényesülését sürgetjük, korántsem akarjuk az általános kiképzés elvét, vagy – ahogy a Herbart-féle pedagógia nevezi – a sokoldalú érdeklődés következményét lerombolni. Mi is elítéljük a gyermeki elme működésének egyoldalú fejlesztését, és szükségesnek tartjuk az akarat többféle irányának biztosítását.

Az egyoldalúság megbénítja az egyén szakadatlan alkalmazkodását, s csak a *sokoldalúság* biztosítja a fejlődés folytonosságát. Az *egyéni képzés* eszménye nem ellentétes az *általános képzéssel* – az érdeklődés sokoldalú képzésének eszméjével –, csak módosítja azt.

A sokoldalúság és egyéniség nem ellentétes fogalmak. A sokoldalúság csak a sokféle irányát jelenti az egyéni érdeklődésfolyamatoknak és a belőlük származó

cselekvéseknek.<sup>114</sup> /Nagy László válogatott pedagógiai művei, szerk. dr. Nagy Sándor, Tankönyvkiadó, Bp., 1972. 184-185. p. /*A lelki gazdagság, az intelligencia nem elnyomója az egyéniségnek. Sőt, a lelki gazdagság és az egyéni erők fejlettsége egymásnak feltételei. Az egyéni erők intenzitásából könnyen kifejlődik a gazdagabb lelki tartalom, s viszont: az általános műveltség az egyéni erők kifejlődését mozdítja elő.*

Nincs igaza Herbartnak, mikor a személyben a sokoldalúságot és az egyéniséget két különböző tényezőnek hirdeti, amelyek állandó harcban állnak egymással, s a küzdelemben az általános embernek kell legyőznie az egyént az öntudatos jellem érdekében.

*Nincs külön általános műveltség és külön egyéniség.* Minden egyes külső vagy belső cselekvés konkrét folyamat, amelyben a tudatelemek a külső ingerek és a képzettartalom az egyéni hajlamok erői szerint vesznek részt. A tudattartalomban csakis az a tevékeny elem, amelyet az egyéni erők átalakítottak.

Az a felfogás, hogy a fejlődés folyamán az általános ember jut uralomra az egyéni felett, ellenkezik az emberfejlődés tényével. Az emberi cselekvések fejlődése az eredeti ösztönök általános sémáival kezdődik, s szakaszosan, de fokozatosan halad az egyéniség felé. *A kialakult egyéniség* folytonos differenciálódás eredménye, tehát a *fejlődés végső állomása*.<sup>115</sup> /Nagy László id. m.:186. p. /

Mindezek alapján is látható, hogy Nagy László gyermekfejlődés lélektani alapokon próbál létrehozni egy saját neveléstant, pedagógiájának központi alakja tehát a gyermek. Nagy fontosságot tulajdonított a gyermek *aktivitásának*, illetve *öntevékenységének*, ezzel párhuzamosan pedig a gyermek és tanár, illetve a gyermek és a másik gyermek *együttműködésének*. *Egyéni kísérletezés és problémamegoldás* – ez a gyermektanulmányi alapokon nyugvó iskola egyik legfőbb jellemzője. Mindehhez a tanár megfontolt segítségnyújtása, háttérbe húzódó szervezőtevékenysége csatlakozik. Nagy László iskolája tehát „cselekvő iskola”, ahol a gyermek munkája és tevékenysége dominál, szemben a tradicionális herbarti „tanulóiskola” tanárközpontúságával, ahol a tanár és a gyerekek belső lelki aktivitása (képzetgyarapítása) a meghatározó.<sup>116</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:439. p. /

Nagy László tehát a gyermektanulmány széles területéből a gyermeklélektant művelte, de ezt elválaszthatatlannak tartotta a gyermek testi fejlődésének

---

<sup>114</sup>

<sup>115</sup>

<sup>116</sup>

vizsgálatától. A gyermek fejlődésének tényeit gyűjtötte és rendszerezte, e tények nevelési jelentőségét mérlegelte ugyan, de nem alakított ki pedagógiai elméletet. Hangsúlyozta, hogy ez pusztán *lélektani alapon nem lehetséges*, mert a nevelés végső célját *társadalmi tényezők határozzák meg*.

Ám Nagy László mégis a neveléstudomány megújulását várta a gyermektanulmányozástól. A nevelés ugyanis a társadalmi cél érdekében a gyermek fejlődését mozdítja elő mesterséges hatásokkal. A gyermek pedig *saját természetének megfelelő módon* érhet el legkönnyebben legtöbb eredményt – újította fel a Rousseau-féle gondolatot. A nevelés közbeeső céljait, feladatait tehát a végső, társadalmi cél és a gyermek fejlődési fokozatainak összeegyeztetéséből lehet megállapítani. Ehhez pedig nélkülözhetetlen a gyermektanulmány segítségül hívása.

A gyermektanulmány nem azt vizsgálja tehát, hogy mivé kell a gyermeket nevelni, de a tények feltárása útján elég megbízhatóan meg tudja mutatni, hogy *mivé lehet nevelni*.<sup>117</sup> /Ravasz-Felkai-Bellér-Simon id. m.:142-143. p. /

## Karácsony Sándor

Karácsony Sándor (1891–1952) a XX. század magyar pedagógiájának egyik markáns egyénisége. 1942 júliusától követte Mitrovicsot a debreceni tudományegyetem pedagógiaprofesszori székében.

Egyetemi tanulmányait a budapesti egyetemen végezte, közben vendéghallgató Genfben, Münchenben, Grazban és Bécsben. Külföldi tartózkodása idején kerül kapcsolatba a wundti néplélektani kutatásokkal. 1918-ban szerez magyar–német szakos tanári oklevelet, majd 1929-ben a debreceni egyetem bölcsészeti karán avatják a filozófia, pedagógia és a magyar nyelvészet egyetemi doktorává. A húszas években Kassán, majd Budapesten volt középiskolai tanár.

1934-ben szintén a debreceni egyetemen szerezte meg magántanári habilitációját pedagógiából, majd azt követően minden szemeszterben népes hallgatóság előtt tartotta egyéni stílusú sikeres előadásait.

A felszabadulás után 1948-ig a magyar szabadművelődés irányítója, a Szabadművelődési Tanács elnöke. Ezután a sorsa Prohászkaéhoz hasonlóan alakul. A kommunista párt előretörésével egyre több támadás éri, majd 1950. március 28-án lemondatják katedrájáról és kényszernyugdíjazzák. Ezt követően hamarosan meghal.

Eredeti pedagógiai felfogása számos hazai és külföldi forrásból táplálkozik. Műveiben a korabeli modern pedagógiai törekvések – reformpedagógia és az új lélektani koncepciók – elemeit ötvözi a saját – protestantizmus újjászületését szorgalmazó – elképzeléseivel. A hívő protestáns Karácsony filozófiájának és pedagógiájának emellett az egzisztencializmus hatása és eszméinek népies ihletettsége ad sajátos arculatot.

Egyik legismertebb művében – „A magyar észjárás és közoktatásunk reformja” (1939) – a Horthy-korszak közoktatásának bírálata mellett egyben a kiutat is keresi egy új nevelés formájában.

„A magyar észjárás” zárófejezetében fogalmazza meg Karácsony társaslélektani koncepciójának logikai alapjait, megállapítva, hogy a társaslélektani működések logikailag is jól elhatárolhatók az egyén és tömeg pszichikus tevékenységeitől.

Neveléstudományi koncepciójának lélektani alapjait 1938-ban megjelenő „A magyar nyelvtan társas-lélektani alapon” című művében fektette le. Ezt a megközelítést az tette felfogása szerint szükségessé, hogy mindenféle emberi



megértés alapja és záloga a másik ember.<sup>118</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:480-481. p. /

„A magyarok kincse” (1944) címet viseli a társaslelki értékrendszer és axiológia kifejtését tartalmazó kötet, melynek alapfejezetei egy-egy elsődleges érték: *autonómia és őszinteség, világosság, szabadság és szentség* vizsgálatát végzik el. Abból az alapvető megállapításból indul ki, hogy a társaslelki viszonyulás legegyszerűbb formája két ember relációja. A kapcsolatban megjelenő viszonyulási lehetőségek egy olyan mátrixot alkotnak, amelyben az egymás mellé rendelt viszonyulási formák táblázatban ábrázolhatók. A táblázat alapján fogalmazható meg az érték fogalma: az *értékelő tevékenységből, a tudományos világosságból, és a társadalmi feszültségből* pattan ki ez az eszme, az *értékes érték*.<sup>119</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:483. p. /

Karácsony nevelésről vallott felfogását alaposan áthatja az egzisztencializmus irányzata. A szubjektumban, a lélekben keresi a magyart és a magyar paraszti nyelvből megközelítve, megtalálni véli a sajátosan magyar lelki struktúrát, s valamilyen sajátos magyar lelki adottságokat. A „sajátosan magyar lélek”-ből létrehoz egy „sajátosan magyar” filozófiát, s végső konklúziója a reformot illetően: hogy tartalmában és módszerében egyaránt erre a sajátos magyar filozófiára kell épülnie a magyar iskolaügynek és a magyar nevelésnek.

Végül is eljut oda, hogy a „reformra szigorúan véve a dolgot „nincs is szükség”, mert a reform lényege több, mint a szokásos tanterv-, módszer-, tantárgyváltoztatás, s nem más, mint a magyar iskolának, a magyar nevelésnek *magyar filozófiai alapokra* való helyezése.<sup>120</sup> /Katona Imréné:Néhány kérdés Karácsony Sándor pedagógiájában. In.:Magyar neveléstörténeti tanulmányok. (szerk.):Felkai László. Tankönyvkiadó, Bp. 1959. 210-211. p. /

Karácsony az életet hangoztatja nézetei alapjaként. Ha nézeteinek, elmékedéseinek filozófiai alapvetését kutatjuk, valóban azt látjuk, hogy központi tétele: az „élek...élünk” filozófiája, vagyis az ebből kinőtt és kiteljesedett egzisztencialista felfogás.

Annak ellenére, hogy Karácsony az eredetiség igényével lép fel, kitűnik elméleti alapvetésének rokonsága a német életfilozófiával, amely később egzisztencialista filozófiává lett. Az életfilozófia alapvető tétele a tudatunktól függetlenül létező

---

118

119

120

valóság megismerhetetlensége, sőt tagadása. Bírálja kora társadalmát, elsősorban a kultúra mechanikus, merev és holt elemeit.

Később, a válság idejében a német életfilozófia „élet” fogalmát felváltja az „egzisztencia” fogalma, az életfilozófia egzisztencializmussá lesz, mely tragikusabb, kétségbeesettebb alaphangú az életfilozófiánál és a világösszeomlásból az egzisztencia megmentésére törekszik, a szubjektumban keresve lehetőséget erre.

Karácsony az összeomlásból, a pusztulásból keresi a kiutat, és ő is a szubjektumban találja meg a megoldást. Megoldása szubjektív idealista, egzisztencialista megoldás. Szerinte a bajok, a ferdeségek és a magyar társadalmat fenyegető tragédia oka az, hogy az életünk – vagyis ahogyan élünk – eltér a magyar lélek élettörvényeitől és meghatározott életformájától. E szerint a gondolkodás szerint a világ olyan, amilyennek éljük. Innen adódik a megoldás is: úgy élni a világot, hogy jó legyen. Akkor lesz jó, ha a magyar lélek törvényei szerint éljük. Egzisztenciális kérdés így a nevelés, vagyis az, hogy megtanuljunk és tanítsunk így élni. A nevelés lehetőségei azonban elsősorban a szubjektumban, a lélekben, mégpedig a magyar lélekben gyökereznek.<sup>121</sup> /Katona id. m.:212-213. p.

/

Karácsony szerint a reform lényege: a tudományos élet, a nevelés „demokratizálása lehet” csupán, vagyis: a nevelés *társaslelki alapokra* helyezése. „Demokratikus”, mert az individuumnak nevelés útján történő egyéni felszabadítását tűzi ki céljául.<sup>122</sup> /Katona id. m.:218. p. /

Mint írja: „a nevelésnek is, mint minden egyéb társas viszonyulásnak filozófiai lehetősége maga a létezés, az egzisztencia. Nincs külön nevelés, csak egzisztencia van, s annak egyik megnyilvánulása lehet a nevelés is. Csak az a nevelés lehetséges tehát, amely élethalál kérdése, vérre megy és adottságai közben egyetlen megoldási lehetőség, kockázataival is egyedüli modus vivendi.

A jelrendszer, a nyelv, a tudomány filozófiai lehetősége is az egzisztencia, az összes egyetlen jelentés értelme és érvénye ez: az ember az univerzumban *sub specie aeternitatis* (az örökkévalóság jegyében) létező, az igaz. A jelképrendszer, a művészet szimboliztikájában ugyancsak a lét örök aktuális emberi formája, a szép. A létező és a létezés formája mellett maga a létezés, az egzisztencia nyilvánul meg, mint tetterendszer, mint társadalom, s benne, mint egyik lehetőség a nevelés a jó.

---

<sup>121</sup>

<sup>122</sup>

Ez a lét a mi létünk, embereké. Az Én és a Te léte. Én és Te létezők vagyunk. Vagyunk: akárcsak a nyelvi mondatban az állítmány: maga is reláció, az Én és a Te relációja. Csak Én és Te lehetünk létező. Mert a létezés is reláció, egyik ember viszonyulása a másikhöz. Minden létező egy másikhöz képest van. Az egzisztencia is transzcendens tehát. Nevelésről lévén szó azért fontos ezt hangsúlyozni, mert az így felfogott lét nem megmagyarázható. A nevelésnek sem az tehát a célja, hogy magyarázza a magyarázhatatlant. A lét megfoghatatlan, csodálatos, s a nevelésnek erre kell irányulnia. A nevelés igazi létformája a „Csodálatos Élet”, mert csak ilyen élet lehet szabad. Az ember az univerzumban határtalan, a létezés pedig időtlen, ezért megmagyarázhatatlan csodálatos szabadság az, hogy élünk, Én és Te, az univerzumban sub specie aeternitatis létezők. Szabadságunktól foszt meg az, aki a határtalannak határt vet, az időtlent méri, a megfoghatatlant megfoghatónak magyarázza.”<sup>123</sup> /Karácsony Sándor:Ocsúdó magyarság. In.:Pedagógiai antológia I. szerk. Gácsér József, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged, 1992. 177-178. p. /

Csak a szabadság van nevelő hatással, ha minden ember, mint egyén maga cselekszik, de a család cselekedetrendszerében. Ezáltal az ökonomikus akarás etikai akarássá lesz, és magasrendű társadalmi viszonyulás áll be, nevezetesen „kedv” és „kötelesség” egybe fognak esni.

Az iskolai nevelés *kollektív nevelés*, nem is lehet egyéb. Az *egyéni nevelés* a magántanítás feladata és egyben lehetősége. A pedagógiai gondolkodás ezt a kétféle lehetőséget iparkodott is minden időben megkülönböztetni, mindmáig talán nem elég élesen és határozottan. A pedagógiai gyakorlatról már nem állíthatjuk ugyanezt. A gyakorlatban valahányszor osztálytanításról beszélünk, mindannyiszor tömegtanítást szoktunk emlegetni, s ennek veszedelme ellen gyógyszerként, vagy ellenméreg gyanánt legfeljebb arról beszélünk, hogy a nevelőnek meg kell birkóznia a nehézségekkel, s egyénileg kell foglalkoznia tanítványaival. Könnyű belátnunk, hogy miért. Az osztály, mint egység, tömeg gyanánt ül a padokban a tanár előtt, sőt a tanárral szemben, de természetesen egyénekből verődött össze. Hol a tömeget látjuk, hol az egyéneket. Alaptévedésünk onnan ered, hogyha az egyént látjuk, az egyéni nevelés lehetőségére gondolunk; ha a tömeget, akkor természetesen jelenik meg előttünk a tömegnevelésnek ritkábban a lehetősége, gyakrabban a kényszerűsége. A kollektív nevelés adottságait legfeljebb úgy látjuk magunk előtt, mint az egyén

beillesztését a közösségbe, vagy a tömeg megrendszabályozását. A valóság pedig ezzel szemben az, hogy a kollektív nevelés adottsága és lehetősége nem az egyénben van, nem is a tömegben, hanem a kettőnek a relációjában. Az egyéni lélek formai és tartalmi elemei csak részben egyéniek, részben pedig azért olyanok amilyenek, mert az egyén születésétől kezdve egy pillanattal sem volt csak egyén, hanem kezdettől fogva már tagja volt, és azóta mindig tagja az emberi közösségnek. Lelki tartalmi és formái ennek megfelelően csak részben lelkiek, részben pedig társaslelkiek. Az értelem-, érzelem- és akaratvilága lehet spontán, autonóm, szuverén (az is!) közértelmi, közérzelmi és közakarati, lelki mozzanatai ellenben mindig és ab ovo a másik emberhez képest, illetve a másik embert feltételezve: relatívek. A nyelv, a művészet és a társadalom az a háromféle tartalom és forma, amely az értő, érző és akaró emberi lélekben csak azért fejlődhet ki, mert az ember zóon politikon, vagyis társas lény.

Az iskolai nevelés tárgya ma még mindig inkább az individuum, az egyén értelmi, érzelmi és akaratvilága. Az akarat neveléséről szóló fejezetei a pedagógiának még mindig ösztönről, figyelésről és kifáradásról, egyéniségről, temperamentumról, jellemről és ezek neveléséről vagy nevelhetőségéről szólnak. Pedig ezek mind csak közvetve nevelhetők a *kollektívumban*, hiszen maga a *nevelés is kollektív mozzanat*. Az akarat nevelés keretein belül maradván tehát: *jellemnevelés csak társadalmi nevelés útján lehetséges*. Az iskolában – a kollektív nevelésnek a klasszikus helyén – utópisztikus cselekedet az egyéni akarat nevelése másképpen, mint *társasakarati neveléssel*. Nem győzzük eleget hangsúlyozni, hogy „társasakarati” alatt nem a „tömegelemek akaratát” értjük. Olyan is van, annak a hatása is gyakran érezhető az iskolában, de éppen ezért válik igen terhes tényezővé, mert a legtöbb osztály mindvégig megmarad tömegnek, s nem nevelődik társadalommá, nem utolsósorban éppen a társadalomnevelés fogyatékos, vagy ad hoc-szerű módja és mértéke következtében. A „társasakarati” formája és tartalma az egyénben van, az osztály- kollektívum minden egyes tagjának a lelkében külön-külön, s képessé teszi az egyént, hogy a „közt” is „akarja”, nemcsak az „Én”-t. Ez a társasakarati akkor is megvan az egyénben, ha nem részesül iskolai nevelésben. Éppen úgy megvan benne, mint a nyelv. Legfeljebb mindkettő csak úgy él és hat a szegény lélekben, mint reflex, vagy szokás. Az iskolai nevelő ráhatás nem is igen tehet egyebet, mint, hogy folytatja és jó irányba tereli a már eddig is (utcán, családban, alsó fokú iskolákban) érvényesült

nevelő hatásokat.<sup>124</sup> /Karácsony id. m.:180-181. p. /Miben állhat ez az iskolai nevelő hatás? Az iskola és iskolán kívüli hatás úgy viszonyulnak egymáshoz, mint a védőoltás a fertőzéshez. A védőoltás sem egyéb, mint kedvező körülmények között végbement fertőzés. Az iskola társasakaratú nevelése ebben az aránypárban nem lehet sem más, sem több, mint a társadalmi alapviszony megteremtése a maga tisztaságában. A kinti társadalomban is ugyanez az alapviszony van ugyan érvényben, de nem elég „steril” kísérő körülmények között.

Új kérdésként hangzik felénk a módszer „hogyan”-ja. A közgyakorlat minden terén a „szoktatás”-t alkalmazza. Helyezzük bele a nevelendő egyént, a növendéket a nyelv jelrendszerébe, vagy a társadalom szokásrendszerébe, s ezzel bírjuk rá, hogy e rendszerekben minél előbb „viselkedni” legyen kénytelen. Nyelvi téren előadunk a növendékeknek és olvastatjuk őket, majd előadatunk és fogalmaztatunk velük. Társadalmi tekintetben – különösen újabban – társadalommá szervezzük őket. Ezen iskolatársadalmak között napjainkban a cserkészmozgalom a legnépszerűbb, talán azért is, mert a legkevésbé egyoldalú.

Nem célunk az iskolatársadalmak bírálata, egyetlen aggályunk van valamennyivel szemben, s ez az, hogy nem formális értelemben, hanem tartalmában próbál nevelő hatású lenni. Kétségtelen és örömdetes nevelő hatásuk szokott is lenni, de csak azért, mert gyakorlatban tartalom és forma elválaszthatatlanok, s a társadalmi tartalom föltétlenül kifejti egyúttal formális nevelő hatását is. Egy-egy cserkész tábor társadalmi léte azon kívül eléggé nagyvonalú és primitív is, tehát sokkal tanulságosabban hasonlít a társadalmi alapviszonyokhoz, mint a növendék otthoni bonyolultabb társadalmi élete, tehát formális képzőereje is nagyobb. Mindössze egy hibája van, de az kiküszöbölhetetlen: nem azonos az osztállyal, az iskolai nevelés társadalmilag is egyedül elképzelhető és lehetséges kollektív egységével. Az iskola társadalmi tehát már indulásnál törést szenvedett, a cserkészek izolálódtak a nem cserkészekről. Ugyanez a veszedelme a munkaiskolának is, mielőtt az együttműködés gyümölcse, az „eredmény” mint tartalom is szerepel és súllyal esik a latba. Idegen nyelvi órákon lehet legtanulságosabban megfigyelni, hogy maradnak el apránként a konverzációból az „elégességek” csak azért, mert a beszéd tisztán formális alapviszonya mellett (én, a beszélő beszélek, hogy te, a közönségem megérted) a „nyelvkészség” és beszédbeli könnyedség tartalmi eleme

óhatatlanul külön hangsúlyt kap, és nem lehet többé kiküszöbölni.<sup>125</sup> /Karácsony id. m.:182-183. p. /

Az iskolai társadalmi nevelés közben tehát nem kialakul egy társadalom, hanem csak nyilvánvalóvá lesz, megvilágosul és tudatosul. Hiszen a társadalom megelőzőleg már kétszeresen is adva van. A növendék születése óta társas lény, és az osztályban sem kell ezt a mivoltát visszafojtania vagy megtagadnia, hiszen az osztály éppúgy társaság, mint azok a közösségek, amelyeknek a növendék addig tagja volt. Az iskolai társadalom egyetlen feladata: tiszta helyzetet teremteni, mert az eddigi társadalom nem valószínű, hogy „iskolapélda” volt.

A társadalom alapképlete ez: én cselekszem, te elszenveded. Első pillanatban ez egyszerű, szinte magától értetődő ténynek látszik, viszont majdnem érthetetlenek a sürgős igény, hogy történjék már valami nevelő hatás is! Hiszen úgyis történik! Pedig az esetek 90%-ában nem tiszta formájában él a társadalmi alapviszony. Ha maguktól alakulnak ki a relációk, két nagy veszedelem fenyeget. Először is az osztály minden egyes tagja úgy érzi, hogy nem az az én, aki cselekszik, hanem változatlanul és mindörökké én vagyok én. Ki- ki saját maga az én, tekintet nélkül arra, cselekszik-e ez az én, vagy szenved. Miután pedig a szokásrendszerben csak az maradhat én, aki cselekszik, az egyének sértetlen éntudata egymástól független, autochton (ősi) cselekedeteket termel, és visszautasítja a másik ember cselekedetének elszenvedését. Ez az *anarchia* veszedelme.

A másik veszedelem a nevelő és növendék szerepének a kettősége. Az osztályban helyzeténél fogva a nevelő a legaktívabb vagy legaktívabbnak látszó személy. Egy permanenciában élő én, aki mindig cselekszik. Következésképpen az osztály, a növendékek minden egyes „individuumma” külön-külön és együttevve egy „permanens te”, akinek egyetlen lehetősége elszenvedni a vezető én cselekedeteit. Ez a *diktatúra* veszedelme, mégpedig mind a két formája szerint, mert a vége ennek a diktatúrának is *lázas és forradalom*: a szenvedő fél megunja és lerázza nyakáról a túltengő zsarnokot.

A *társadalmi nevelés* feladata ezeknek a veszedelmeknek a kiküszöbölése. Ezt pedig csak úgy érheti el, ha kedvet támaszt a kollektívum tagjaiban olyan társadalomra, amelyben a cselekvő egyik ember cselekedete ideálisan jó hatású a szenvedő másik emberre nézve. Külön kérdés, hogy töltheti be ezt a feladatot az iskolai közösség? Hiszen – amint láttuk – olyan nagyok a kezdeti nehézségek,

hogy szinte csodával határos, hogyan szerveződik társadalommá egy-egy osztály tömege, sőt „hordája”.

A leggorombább hibát az olyan nevelő követi el az önmagában adott kis társadalom ellen, aki tartalmi elemekkel próbálja a gyermeket társadalmi lényekké nevelni. Ez amilyen nagy hiba, épp olyan gyakori is, mégpedig a nevelés valamennyi területén. Pedig nevelni csak a formális elemek képesek, mert csak a formális elemek pszichológiai jellegűek. Mint ahogy nem az emlékezetből lejátszott zenedarabok száma és tartalma nevel zenésszé (legfeljebb közvetve, az elválaszthatatlan formális elemek képzőereje segítségével), éppúgy nem válik senki társadalmi lényé azáltal, hogy belehelyeztem a társadalomba, és egy kész programot daráltatok le vele, mintha csak egy műkedvelő előadás valamelyik szerepe volna. (Ebben az esetben is leszámítandó természetesen a tartalomban egyidejűleg adott formális elem képzőereje.) Ettől a veszedelemtől csak a legerősebb és legintenzívebb valóságérzés és valóságtisztelet menthet meg bennünket, mert másképpen nem érezhetjük meg, és nem vehetjük tudomásul az elemi tényt, hogy *az osztályt nem kell társadalommá szervezni, hiszen úgy ahogy van, már társadalom*. Az egyik ember és a másik ember százféle változatban adva van benne, s mihelyt egy vagy több valaki cselekszik, tettét egy vagy több egyénnek minden bizonnyal el is kell szenvednie. Éppen ezért nem lehet más gondunk, mint megfigyelnünk, mikor jó és mikor rossz egy-egy ilyen társadalomalkotó cselekedet. Erre a kérdésre könnyűnek látszik a felelet. Egy cselekedet akkor jó, ha etikailag, erkölcsi szempontból is jó. Ez igaz, de esetünkben nem használható fel, mert a cselekedeteknek etikai megítélés szerint mindig a tartalma jó. Tovább kell tehát kérdeznünk, milyen egy etikailag, tehát jó cselekedet a formája szerint? Egyet-mást már tudunk az ilyen cselekedetről. Legfontosabb tudnivalónk róla, hogy *társadalomépítő erejű*. Nem irányulhat tehát rám, magamra, a társadalom egyik tagjára, hanem mindig a másik emberre, a második személyre, a szenvedő félre, vagyis reád irányul, téged „tárgyaz”.<sup>126</sup>

/Karácsony id. m.:184-185. p. /Az is egészen természetes, hogy épít, szaporít, gazdagít téged, mert csak így és csak ez lehet az egyetlen garanciája, hogy te, mint másik ember hajlandó vagy erre a közösségre. Ha a te passzivitásod negatív természetű kellene, hogy legyen, semmi valószínűsége nem lenne annak, hogy a cselekedetem társadalomalkotó jellegű. Formai szempontból tehát az a cselekedet jó, amelyben az első személy kiszolgálja a második személyt. Az első személyre

nézve a cselekedet mindig szolgálat. Ha azt akarom, hogy az osztály ne tömegként üljön a padokban, olyan helyzetet kell teremtenem (helyesebben minden árat meg kell adnom azért, hogy olyan helyzet álljon elő), amelyben a cselekvő személy szolgál. De mivel szolgálhat az első személy, vetődik fel a stereotyp kérdés. És rögtön kész a stereotyp válasz: természetesen önmagával. Mivel is gazdagíthatná egyik ember a másikat, ha nem önmaga valamilyen értelmű állagából szaporítja amannak az állagát. Ez megint igaz, de csak tartalmilag igaz így. És talán ez a nevelési jó szándék kövezi legszívósabb kitartással a pokolhoz vezető utat. Egyebet sem teszünk az iskolában, mint adjuk, adjuk konokul önmagunkat; különösen mi nevelők tömjük bele növendékeinkbe, hadd gazdagodjanak, hadd „nevelődjenek” általunk! Pedig nincs igazunk. Akkor volna igazunk, ha célkitűzésünk nem akarati volna, hanem érzelmi, cselekedetünk pedig nem társadalomépítő volna, hanem műalkotó. A műben a művész valóban önmagát adja közönségének, és ezzel végzi a legszebb munkát. Ezzel szemben a jó cselekedet formailag nem az első személyt adja oda, hanem a második személyt szabadítja fel.

A társadalomban az első személy cselekedete következtében a második személy valamilyen ezerféleképp lehetséges módon szabaddá lesz. Ez tudniillik az egyetlen passzió, amit egyik ember a másiktól úgy elszenvedhet, hogy közben mindig társadalmat alkotnak ketten. Ha azt akarom, hogy az osztályom ne horda maradjon, hanem társadalommá nevelődjék, minden áron meg kell vásárolnom azokat az alkalmakat, amelyekben a cselekvő fél szolgálata következtében a szenvedő fél szabaddá lesz.<sup>127</sup> /Karácsony id. m.:186. p. /

Karácsony tehát egy sajátos problematikán keresztül közelít a neveléshez, és ezt a problematikát meglehetősen egyéni módon bontja ki. Mindebből kitűnik, hogy az individuális nevelés és a kollektív nevelés közül az utóbbit tartja hangsúlyosabbnak. Ezen kívül Karácsony felfogásában, az értékelésre éppen úgy nevelni kell, mint bármi másra. Társadalmi nevelés ugyanis lehetetlen az értékekre nevelés nélkül, bármennyire is elhanyagolta azt a korabeli pedagógia.<sup>128</sup> /Pukánszky-Németh id. m.:484. p. /

Neveléstudományi koncepciójának lélektani alapjait az 1938-ban megjelenő „A magyar nyelv tan társas-lélektani alapon” című művében vetette meg, amely figyelemre méltó párhuzamosságokat mutat a modern kommunikációelmélet, ill.

---

<sup>127</sup>

<sup>128</sup>



Herbert Mead által kidolgozott szimbolikus interakcionizmus szemléletmódjával. Ezt a megközelítést az tette felfogása szerint szükségessé, hogy mindenféle emberi megértés alapja és záloga a másik ember. Művét sem kimondottan nyelvtudományi munkának, sem módszertani kézikönyvnek nem tekintette, hanem abban arra próbált választ adni, hogy lehetséges-e a nevelés, ami szorosabban véve nyelvi nevelés. Így műve sajátos neveléelméleti tanulmány, amely a nyelvi nevelés közegében vizsgálja a nevelhetőség kérdéseit. A nyelv ugyanis Karácsony értelmezésében lelki jelenség, ami nem az egyén vagy a tömeg pszichikus funkciója, hanem a társaságé, legalább két beszélgető emberé. Ez a közösség akkor él, ha tagjai beszélgetnek egymással.

Karácsony a nyelv és a gondolkodás összefüggéseit pszichológiai folyamatként írja le, amelynek mélyén ott rejlik logikai mozzanatokra is felhívja a figyelmet.

/Németh-Pukánszky:A pedagógia...id. m.:230. p. /

## Összefoglaló

A híres szociológus professzor –Szelényi Iván- mondta egy ízben, hogy a történésznek az jelenti a sikert, ha talál valahol egy olyan dokumentumot, amit előtte még nem publikáltak.

Jómagam –bár nem vagyok történész- de hasonló sikerélményt éreztem, amikor az ORZSE könyvtárában rátaláltam egy 1904-es dokumentumra, amely három értékes tanulmányt tartalmazott Bernstein Bélától, Neumann Edétől és Frisch Ármintól a zsidó vallásos nevelésről. Ehhez járult még Frisch Ármin 1917-es könyve a középiskolai vallásoktatásról, amelyet szintén sikerült fellelni. Ez a két kiadvány hozta meg számomra az áttörést neveléstörténeti kutatásom során, mely arra irányult, hogy körvonalazzam a magyarországi zsidó nevelést. Ennek során elsősorban a nevelésfilozófiai- és vallásfilozófiai tartalomra koncentráltam és remélhetőleg sikerült cáfolni azt a vélekedést, hogy Magyarországon nem alakult ki részletesen kimunkált zsidó nevelés.

Mindhárom teoretikus egyértelműen kinyilvánította, hogy határozott világnézeti nevelésben is részesíteni kívánják az ifjúságot. Nem volt ez szokatlan akkoriban. Fináczy Ernő szerint is a neveléshez elengedhetetlen egy határozott világnézeti álláspont kiválasztása, melynek egyik tartópillére a vallás kell, hogy legyen. Ez csak egy példa a kapcsolódási pontokra, mely bizonyítja, hogy a zsidó nevelés nem egy –a többi irányzattól hermetikusan elzárt- különálló entitás. További ilyen közös jellemzők: *hogy a gyermek, mint humán erőforrás szerepel, a család és a közösség jövőjének támasza, valamint a vallási hagyományok és az azok által megkívánt életmód fennmaradásának záloga. A nevelés, mint közösségfenntartó tényező szerepel a zsidó pedagógiában. Jellemző még továbbá a normativitás, vagyis a szilárd valláserkölcsi értékrend, a közösségre orientált jelleg, a szocializálás a tanulás által, a nevelés egyetemes –mindenkire kiterjedő- jellege, a család és az iskola nevelő munkájának összehangolása, a korai fejlesztés és az egész életen át tartó tanulás megvalósítása.*

A Kiegyezés utáni magyar nevelési irányzatok és nevelésfilozófiai koncepciók –mint látható volt- meglehetősen heterogén képet mutatnak. Ennek a körképnek kezdettől fogva egyik színtestje volt a zsidó nevelés is, mely főleg a zsidó vallási hagyományokon alapult. Azonban –Fináczy óta- gyakorlatilag nem lehet olyan hazai neveléstörténeti könyvet találni, mely említést tenne róla. Ezért egyik célom volt – hazai képviselőin keresztül- reintegrálni a zsidó nevelést a magyar nevelés

történetébe. Arról nem is beszélve, hogy az egyetemes neveléstörténetben is ott lenne a helye, mégpedig az ókori irányzatok között, hiszen még Krisztus előtt keletkezett és részben erkölcsi, részben más egyéb tekintetben az Ószövetségen alapul. Vagyis ez az egyetlen olyan ókori nevelési irányzat, mely –ha nem is változatlan formában-, de napjainkban is tovább él.

1945 után a magyar pedagógia elméletében újabb generációk léptek színre, akik között rengeteg a nevelésfilozófiai szempontból megkerülhetetlen személyiség. Kezdhethetnénk mindjárt az elején Kiss Árpáddal, Faragó Lászlóval és Mérei Ferencsel, folytathatnánk Ágoston Györggyel, Mihály Ottóval, Trencsényi Lászlóval, Zrinszky Lászlóval és végül Bábosik Istvánnal, Schaffhauser Franz-zal, Horváth Attilával és Perjés Istvánnal zárhatnánk a sort. Ezek azonban részben még nem lezárt életművek, másrészt leírásuk és elemzésük egy külön kötetet igényelne, ennek az értekezésnek mindenképpen meghaladná a kereteit. /Talán megérti a tisztelt olvasó, hogy Bábosik István nevelésfilozófiai elemzése részemről nem is lenne illdomos./

## Felhasznált irodalom

1. Beköszöntő beszéd, tartotta a szombathelyi zsinagógában 1892.augusztus 20-án dr. Bernstein Béla kerületi rabbi. Nagy-Kanizsa, 1892.
2. Bernstein Béla emlékkönyv.(szerk.): Mózer Ibolya. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola Történelem Tanszéke. Szombathely, 1998.
3. Bernstein Béla: Az ORE tanügyi bizottságának vallástani tantervjavaslat. Magyar Zsidó Szemle 1932/1-2. szám.
4. Bernstein Béla: Vallási szentség: erkölcsi tisztaság. Magyar Zsidó Szemle 1932/1-2. szám.
5. Bernstein Béla: Vallásoktatásunk. Magyar Zsidó Szemle 1896/3. szám.
6. Blettner, F.: Geschichte der Pädagogik. Quelle und Meyer. Heidelberg, 1968.
7. E. Claparède: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia, Bp., 1915.
8. W. Dilthey: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. Sitzungberichte der königl. Preuss. Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 1888.
9. Felkai László: Zsidó iskolázás Magyarországon. (1780-1990) Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
10. Felméri Lajos: Az iskolázás jelene Angolországban. I-II. Bp., 1881.
11. Felméri Lajos: A neveléstudomány kézikönyve, Ajtai K. Albert Könyvnyomdája, Kolozsvár, 1890.
12. Felméri Lajos: Úti levelek Skóciából. Sárospatak, 1870.
13. Fináczy Ernő: Elméleti pedagógia, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp, 1937.
14. Fináczy Ernő: Nevelélméletek a XIX. században. Budapest, az MTA Kiadása.
15. Fináczy Ernő: Újabb pedagógiai törekvések. Bp., 1928.
16. Frisch Ármin: Vallásoktatás a középiskolában. Franklin-Társulat Nyomdája. Budapest, 1917.
17. Garamszeghi Lubrich Ágost: Herbart bölcseleti rendszerének alaptévedéseit kimutató szemelvények. Bp., 1875.
18. Garamszeghi Lubrich Ágost: Neveléstan, Rudnyánszky A. Könyvnyomdája, Pest, 1872.
19. Garamszeghi Lubrich Ágost: A nevelés történelme. I-III. Bp., 1874.
20. Garamszeghi Lubrich Ágost: Neveléstudomány, Bp., 1878.
21. Imre Sándor: Nemzetnevelés. Bp., 1912.
22. Imre Sándor: Mi a nemzetnevelés? A Szabad Lyceum kiadása, 1919.

23. Imre Sándor: Neveléstan, a „Studium” kiadása, Bp., 1942.
24. Iskola és pluarizmus, szerk.: Mihály Ottó, Edukáció, Bp., 1989.
25. Az Izr. Vallásoktatás Országos Tanterve. Három Cikk. Írták: Dr. Bernstein Béla, Dr. Neumann Ede és Dr. Frisch Ármin. Az Athenaum Irodalmi és Nyomdai Rtársulat. Budapest, 1904
26. Kármán Mór: A közoktatás egysége és a tanulmányok szervezete. Bp., 1911.
27. Kármán Mór pedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban, Eggenberger, Bp., 1909.
28. Kármán Mór: A tanárképzés és az egyetemi oktatás reformja. Eggenberger, Budapest.
29. Kármán Mór válogatott pedagógiai művei. (összeáll.): Faludi Szilárd. Bp., 1969.
30. Magyar neveléstörténeti tanulmányok.(szerk.): Felkai László. Tankönyvkiadó, Budapest. 1959.
31. Meumann, E.: Vonlesungen zur Einfünung in experi- mentelle Pedagogik und ihre pszichologischen Grundlagen, Leipzig, 1911.
32. Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla: Neveléstörténet. Osiris Kiadó. Budapest, 2005.
33. Mitrovics Gyula: Az egyéni nevelés főbb szempontjai. Debrecen, 1917.
34. Mitrovics Gyula: A neveléstudomány alapvonalai, Csáthy Ferenc Rt. Egyetemi Könyvkereskedés, Debrecen, Bp., 1933
35. Mitrovics Gyula: Nevelésügyi feladataink a háború után. Debrecen, 1918.
36. Nagy László: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. Bp., 1921.
37. Nagy László: A gyermek érdeklődésének lélektana. Bp., 1908.
38. Nagy László: A gyermektanulmányozás mai állapota. Bp., 1097.
39. Nagy László: Az Új Iskola célja, pedagógiai és didaktikai alapelvei, tantervének megokolása. A Gyermek, 1. sz.
40. Nagy László válogatott pedagógiai művei, szerk.: dr. Nagy Sándor, Tankönyvkiadó, Bp. 1972.
41. Neumann Albert: Három iskolaév tapasztalata az új tantervről, tekintettel a zsidó iskola különleges feladatára. ITÉ 1928.
42. Németh András-Pukánszky Béla:A pedagógia problémátörténete. Ötkönyv/Gondolat Kiadói Kör. Bp., 2004.
43. Pedagógiai Antológia I., szerk.: Gácser József, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged, 1992.

44. Prohászka Lajos: Hagyomány – nevelés – jövő. Egyetemi Nyomda, Budapest. 1941.
45. Prohászka Lajos: A mai élet erkölcsse. Bp. 1944.
46. Prohászka Lajos: A pedagógia mint kultúrfilozófia, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Bp., 1929.
47. Pukánszky Béla–Németh András: Neveléstörténet, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998.
48. Ravasz János-Felkai László-Bellér Béla-Simon Gyula: A magyar nevelés története, Tankönyvkiadó, Budapest. 1961.
49. Schneller István: A Kolozsvári Országos Tanárképző- Intézet Gyakorló Középiskolájának 1917/18. évi beszámolója. Program értekezésül: dr. Schneller István a Kolozsvári Országos Tanárképző Intézet Gyakorló Középiskolájának tanszervezetére és tantervére vonatkozó javaslata. Közzéteszi: dr. Kőrössy György igazgató, Stief, 1918.
50. Schneller István: Pedagógiai dolgozatok, Hornyánszky, Bp. 1900.
51. Schneller István: A tanárképzésről, Magyar Pedagógia, 1899.
52. Waldapfel János: Közműveltség és nevelés. Studium RT., Budapest, 1938.
53. Waldapfel János: Az etika tanítása közoktatásunk rendszerében. Magyar Paedagógia. XXVII. 4. sz.
54. Weszely Ödön: Bevezetés a neveléstudományba. Eggenberger, Bp., 1923.
55. Weszely Ödön: A korszerű nevelés alapelvei. Egyetemi Nyomda, Bp., 1935.
56. Weszely Ödön: A modern pedagógia útjain. Franklin, Bp., 1918.