

ACTA

LITTERARUM AC SCIENTIARUM REG. UNIVERSITATIS HUNG. FRANCISCO-JOSEPHINAE
Sectio: PHILOSOPHICA. Tom. IV. Fasc. 2. Redigunt: GEORG de BARTÓK et ALEXANDER
IMRE

**A SZEMÉLYISÉG NEVELÉSÉNEK
MAGYAR ELMÉLETE**

SCHNELLER ISTVÁN RENDSZERE.

ÍRTA:

TETTAMANTI BÉLA

K I A D J A

A M. KIR. FERENCZ JÓZSEF-TUDOMÁNYEGYETEM ÉS A ROTHERMERE-ALAP
TÁMOGATÁSÁVAL

AZ EGYETEM BARÁTAINAK EGYESÜLETE.

SZEGED,
SZEGED VÁROSI NYOMDA ÉS KÖNYVKIADÓ R.-T.
1932,

A személyiség nevelésének magyar elmélete.

Schneller István rendszere,

írta: TETTAMANTI BÉLA.

A) Elméleti alapvetés.

I. Világnézeti alapok.

1. Schneller István elsősorban és mindenekelőtt vallásos lélek. Lelkének ez az öröklött ősi vonása, amelyet fiatalokora környezetének alakító befolyásai és tanulmányainak iránya erősítettek meg s amely választott hivatásában magasztosult egész lelkét betöltő világnézetté; legmélyebben gyökerező meghatározó jegye nevelélméletének is. A szeretetben tevékeny vallásos érzület határozza meg ennek a nemes tanító személyiségnek egész életét; ez ad egységes értelmet és jelentést főiskolai, majd egyetemi hivatása betöltésének és ez alakul ki benne tudományos meggyőződéssé.

A Paed. Do Iq. I. kötetéhez írt, s nevelélméletének első vázlatos ismertetését tartalmazó, *Bevezetésben* saját maga tesz tanúságot arról, hogy elmélkedésében a „keresztény szeretet”, elvének alapjára helyezkedik. Egy későbbi nagyobb tanulmányában pedig azt mutatja ki, hogy a „nevelésnek elve” Jézus Krisztus. Jóleső örömmel állapítja meg, hogy dolgozatainak első kötetét a keresztény közvélemény különösen azért fogadta rokonszenvesen, mivel mind történeti, mind elméleti felfogásában „határozottan érvényesül a *keresztyén* szempont”. Ezért tartja kötelességének „a keresztyén jelzőnek alapja szerinti megvilágosítását”. Az egész értekezést ama „christocentrikus álláspont” kifejtésének szenteli, amely szerint Krisztusban valósultak meg egyrészt „mindazon törekvések, a melyek egy feltétlen értékben való megnyugvásra, boldogságra, boldogításra s így az egyes ember és az emberi társadalom tökélyére irányultak s ezért is a nevelést irányították”, másrészt pedig ő a

nevelés elméletének középpontja is. Jézus Krisztus „azon elv ..., mely az életet, a történetet és az a fölött való elmélkedést s így a *nevelés történetét és elméletét* is alapjában meghatározza”.¹

Vallásos hite és tudományos meggyőződése szerint ugyanis Isten „minden egyesnek, és minden történeti hatalomnak, a mindenségnek teremtője, fenntartója, aki minden tökélynek gondolt és valódi egysége; ki ezért egyes egyedül mondható jónak; s kiben egyedül nyugodhatik meg szívünk”.² „Magában véve csak Isten jó; az ember csak amennyiben az isteni élet és erő részese, amennyiben az ő sajátos létének alapjául szolgáló isteni célgondolat vezérli..”^{2a}

Ez a transzcendens, felettünk álló, egyedül igazi, abszolút valóság tehát egyetlen értelme emberi létünknek, egyben azonban az egyedüli érték képviselője is. „Az ember eszménye Isten. ... Ő az egyedül jó; csak ő lehet a mi nemes törekvéseink célja”.³

Az isteni létezés azonban nem a magában elégedettség nyugalma, hanem erő és törekvés; éppen tökéletességénél fogva benső szükségyszerűséggel állandó külső megnyilatkozásra, megvalósulásra törekszik. „A keresztyén egy Isten és pedig a szeretet Istenének eszméjén alapuló monisztikus világnézet a világ fejlődését vallási szempontból másnak, mint az isteni erő folytonos érvényesülésének, tehát Istent folytonosan, mindenkor és mindenütt kijelentőnek nem tekintheti” halljuk „*testamentumként*” abban a *Búcsúbeszéd*ben, amely teológiai tanári működését zárja le. S egészen ennek az Isten-fogalomnak megfelelően mondja előbb idézett tanulmányában: „Az ő benne létező *végtelen* gazdagság csakis *végtelen* számú egyesekben *végtelen* fejlődésben nyerhet megközelítő külső alakot és pedig csakis úgy, hogyha ezen fejlődő univesumot egy szellem, az Isteni szellem mint organizáló és individualizáló erő hatja át, Isten, vagy az isteni szellem tehát lényéből folyó kényszerű szükségyszerűséggel törekszünk megvalósulni a fejlődő univesumban, annak végtelen fejlődése által.

Ez a fejlődő Univesum az isteni szellem kényszerű megvalósulásának anyaga és eszköze is egyben s mint ilyen, mint az isteni szellem kitűzte célt megvalósító, illetőleg végtelen fejlődésben megközelítő) valóság, nemcsak lehetőség, hanem szubsztanciális lényege szerint is összeesik az isteni szellem vég-

telen gazdagságával; lényegét és értékét tekintve tehát magával az isteni szellemmel. Semmi egyéb, mint annak állandó, fokozatos megvalósulása.

Ennek a csakugyan „monisztikus” világképnek kifejtésénél azonban, mint minden idealisztikus rendszer megalkotójának, Schnellernek is számot (kell vetnie az ontológiai dualizmussal. Neki is csak abból lehet kiindulnia, hogy kétféle lét van. „A természeti, történeti tényleges lét fölött áll az értékek világa, az erkölcsi, vallási világrend és annak jelentős erői. Értékelt, melyek mint célok mozgatják a világot”„, Vagy a két valóság közötti különbséget még jobban kiemelő fordulattal: „A mechanikai törvényeknek alávetett matéria világa mögött van egy más világ, egy más valóság is, amely minden érzéki világnál is sokkal inkább való világ, az *embernek*, a *moralitásnak* világa”.⁶

Ebben az utóbbi idézetben pontosabb fogalmazásban áll előttünk az az értékelő, a valóság-jelleget minősítő felfogás, amelyre az elsőben csak a „fölött” határozó utal. A kétféle valóság ugyanis nem egyenlő mértékben létező. Az értékek világa, az erkölcsi, vallási világrend, a moralitásnak világa „sokkal inkább való világ”; létezése tehát nagyobb valóság-jelleggel rendelkezik, mintatermészeti, történeti lété, a materia világáé. Fejlődésiünknek Schneller szerint csak „kiindulási pontja anyagi; szellemünk anyaföldje az érzéki világ; de a cél, a termékenyítő, az anyagvilágot szervező, mozgató és vezérlő eszme egy más, egy természetfölötti, isteni világnak szülöttje. Az anyagi, természeti világ – tehát – csak eszköz, tér, amely által és amelyen Istennek országa megvalósul”.⁷

A vallásos képzeteknek jobban megfelelő kifejezéssel ezt a „valóbb” világot Isten országának mondja. Azoknak országa ez, akik az evangélium szavai szerint „isten kegyelme alapján... könyörületet nyernek, megvigasztaltatnak... s Krisztusért történt szenvedésükért gazdagon kárpótlást nyernek a mennyek országában.” Azoké, akik elnyerik „a boldogságot, az *Isten országában való tagságot*”.⁸

A kétféleképpen létező két világnak egymáshoz való viszonyára nézve tudnunk kell mindenek előtt azt, hogy azokat a fejlődés mozzanata kapcsolja össze egymással. Ha ugyanis Schneller szerint „a fejlődő organizmusok sorozatán felszál-

lünk, míg végre eljutunk a természeti és erkölcsi szervezetek” – eme két, egyelőre még különállónak feltételezett világ – „végső egységére a világnak, a mindenségnek szerves egységében: úgy a mindenséget átható, minden egyest mint annak szervét tételező és fenntartó, minden egyest az egészben és ezT-zel az egészet az egységben is fejlesztő szellemet istennek mondhatjuk”. Ez az isteni szellem által meghatározott egysége a mindenségnek, az egész, „amelyet az isteni célgondolatok szerves egységének, avagy *Isten országának* neveztetünk”.⁹

Amint látjuk, az értékek világa, az erkölcsi, vallási világrend, az Isten országa, vagy végre az egész, egymásnak teljesen megfelelő, egymást teljesen fedő fogalmak s rajtuk Schneller „a mindenségnek szerves egységé”-t érti.

2. Ha már most az előbb mondottaknak megfelelően azt keressük, hogy ennek a végtelenbe nyúló fejlődésnek irányát mi szabja meg, akkor itt is az isteni akarat kényszerű megvalósulásának tenyérére bukkanunk. Azokat az értékeket, „melyek, mint célok mozgatják a világot”, az egész tételezi; azok az ontológiailag ezzel azonos Isten célt tételező tevékenységének eredményei”. A tulajdonképpen egyetlen cél pedig „nem materiális, hanem gondolati cél, tehát gondolat”.⁹ Az isteni célgondolat tehát az egész mindenségnek, az egésznek teremtő, egyben azonban alakító, a fejlődést irányító elve is; olyan metafizikai princípium, amelynek gondolati léte a magasabb, értékesebb valóság. A reá való végtelen irányulásban lesz maga a természeti, történeti lét is az igaz valóságnak részesévé. A materiális valóságnak oka, de egyúttal célja is semmi egyéb, mint a célgondolat. Csak azért *van*, azért teremtett, hogy Isten országa *legyen*. „Ez a sajátos, isteni célgondolat az egyesnek valódi örök léte”; ez által lesz „minden egyes a maga sajátosságában Isten célt tételező tevékenységének egy más által nem pótolható, egészen egyéni szerve”. „Nemcsak az erkölcsi világ, hanem a természetnek kényszerű világa is alapjában sóhajtozva vágyódik eme megdicsőülése, ez új világ felé. Mint magasabb rendű valóság, akár mint a túlnannak világa emelkedik e világ a tapasztalati világ fölé, de nem fennhájzva, ettől visszavonulva, ezt lenézve, hanem szeretettel erre lehajolva, hogy ezt is végtelen értékei megvalósítására felhasználja, ebben és ezáltal tapasztalatilag is megvalósuljon”.⁹

A természeti és történeti valóság fölötti világnak Schneller felfogása szerint az ad magasabb valóságértéket, ezt az isteni szellemben megvalósulásra törő gondolati világot az avatja magasabb rendű s így tulajdonképpen egyetlen valósággá, hogy benne van meg –mint gondolat és szándék – az egész universumnak oka és célja is egyúttal. Innen nyeri az alacsonyabbrendűnek mondott, átmeneti jellegű, múló valóság a maga eredetét és ebbe a valóságba torkollik bele, azért, hogy a cél értelmében igazi valósággá legyen. Értelme, jelentősége és ennélfogva igazi léte a természeti és történeti valóságnak és benne természetesen az embernek is csak annyiban van, amennyiben ennek az ideális világnak megvalósulását lehetővé teszi, önmagának eleve elgondolt, végtelen és a cél irányában való fejlődése által. „Minden csak annyiban van, amennyiben Isten mindeneket alkotó és mindeneket átható szelleme által létezik és fenntartatik. ... az isteni szellem végtelen gazdagsága csakis a mindenségben s ennek végtelen gazdagságában, változatosságában, az összemberiségben, mint az emberi szellem egyéni képviselőinek közösségében nyerhet kifejezést. ... Egy a szellem, de számtalanok a charismák; egy a test, de számtalanok az ezen testet alkotó szervek. Egy az Isten szelleme által áthatott emberiség, de számtalanok az abban létező különbségek, mindezen különbségek azonban ép ezen sajátosságokban csak azért vannak, hogy az Egyet, emez isteni szellemet minden változatosságában kifejezzék. Egy szervezetbe olvad össze az emberiség.. .”¹⁰

Lényegében tehát csak egyetlen valóság, az értékek által meghatározott gondolati lét. Isten országa létezik, mindaz ami jelenség, a szó legtágabb értelmében vett érzéki világ, csak annyiban van, – mert csak annyiban értékes – amennyiben sajátos rendeltetésű szervként szolgálja az egészet. Csak egyetlen igazán létező van, s ez az értékek világa, az ideák, az eszmék országa.

3. Mielőtt már most annak a vizsgálatára térnénk át, hogy mi az a legfőbb és Schnellernél egyetlen érték, amely azt a világot a megvalósulás felé irányítja, rá kell mutatnunk arra, hogy ebben a világszemléletben a transzcendenciának értelme nincsen. Ebben a monisztikus világképben a transzcendencia és immanencia ellentétének el kell tűnnie. Isten nem lehet

transzcendens valóság már csak azért sem, mert hiszen ő az egyetlen létező.

Ha tekintetbe vesszük ugyanis azt, hogy lényegében véve csakis az értékek világa létezik s hogy a materiális világ létezése minden időbeli mozzanatában az igazi lét megvalósulásának csak egyik közbeeső stádiuma, akkor azok a kifejezések, amelyek e világ „fölött” vagy „mögött” álló valóságról beszélnek, csak metaforák. Sőt annak az érzékeltető képnek is csak a valóságos viszonyt eltorzító jelentése van, amely szerint az értékek világa „felülről hajlik le a tapasztalati világra”.⁹ Ez az egyetlen egy valóság potenciálisan benne van a természeti valóságban, s így létezése erre az átmeneti világra való vonatkozásában a szó legszorosabb értelmében immanens létezés.

Az egyetlen valóság immanenciájára utal már az entelecheia fogakra is. A célgondolat, az igazi valóság felé irányító teleologikus princípium benne van az egésztest szervként szolgáló tapasztalati világban. „Csak az egésznek szelleme, lelke által éltetett szerv *élő* szerv”;¹¹ az egésznek szelleme tehát az egyetlen éltető, mert célra mutató elv. Ez a belülről formáló elv nemcsak az „egyesnek valódi, örök léte”, hanem lényegében teremtő és meghatározó benső formája a „külső, tapasztalati, kényszerű, múló világ”-nak is.

Ennek a felfogásnak bizonyítéka Scmellernek az a meggyőződése is, amely szerint csak akkor keletkezhetnek a szó igaz értelmében vett nevelélméleti munkák, hogyha a „feltétlen értéket nem a túlnanban, hanem e földön keressük, ha . . . nem *transzcendencia* hanem az *immanencia* álláspontjára helyezkedünk”.¹² Amikor így a neveléstudományi munkák keletkezésének feltételeit állapítja meg, saját rendszerét is a fent jelzett világnézetet vallók elgondolásai közé sorolja.

Felfogására nézve azonban nemcsak ilyen közvetett bizonyítékok állanak rendelkezésünkre. Nevelélméleti értekezéseinek ama részleteiben, amelyek elmélkedésének világnézeti hátterét világítják meg, mindenütt találunk olyan kijelentéseket, amelyek nemcsak az isteni szellemnek teremtő erejét, a valóságot kauzális eredetében és egyben céljában is meghatározó jellegét hangsúlyozzák, hanem az empirikus világban benne lételét is. Más, nem idealisztikus elgondolásokkal szemben kijelenti azt, hogy a világegyetemet organizáló szellemet „eszünk

követelménye, de szívünk szava szerint is *Istennek* nevezzük”, s hozzáteszi: „Igenis Isten az, ki mindeneket *áthat*, mindeneket a fejlődés útján célhoz vezet”.¹³ Ugyanígy hallunk másutt „a mindenségben ténykedő mindeneket *átható* szellem”-ről. S mindezekkel megegyezően állapítja meg, hogy „az Isten országa ... nem egy transzcendens ország...; nem egy a legmagasabb fokon álló, végső történeti hatalom, hanem egy *örök* hatalom, amely életető, tökéletesbítő, megszentelő *elvként* mindenütt, mindenben ténykedik .. .”¹⁴ Határozottan megmondja, hogy „Isten... nem külső törvényt hoz, hanem kinek-kinek szívében él, mint eszmény”. „... az az isteni, melytől függünk, nincs kívülőitünk, minket nem külsőleg meghatározó erő, hanem mi bennünk van...” Ama „keresztyéni tudat” hirdetője, „hogy Isten minden mindenben”. Kereszténysége „a mindeneket egységesen átható, de nem külsőleg, *mechanice*” – hanem – „az egyeseket egymáshoz fűző immanens Isten tudatában” nyugszik meg. S így Isten országa „transzcendens, de földi is.... Jönni fog, de másrészt *itt is* van ... Isten országa, tehát egy folytonosan létező *lelki*, szellemi ország”.¹⁵

Mindebből csakis az következik, hogy „a transzcendensnek reánk nézve csak az immanencia alapján van valósága, a végtelen feltétlen csak a végtelen feltételes útján közelíthető meg általunk”.¹⁶ Lehetetlen elzárkóznunk tehát attól a gondolattól, hogy Isten benne van a világban, az isteni szellem nem a világ felett, vagy mögött uralkodó, célt tételező princípium, hianem a világot annak benső lényegénél fogva belülről mozgató elv. Olyan teremtő, szervező és cél felé vezető hatalom, amely nem kívülről hat, hanem benne él és működik ebben a világban.

4. Ha ezekután azt keressük, hogy mi ennek a „mi bennünk létező isteni”-nek legbensőbb lényege, mi az, ami ebben az egészen sajátos pantheisztikus világban a „mindenütt és mindenben” ható erő, akkor azt Schneller vallásos érzésének Istenhitéből fakadó és avval szoros kapcsolatban állandóan eleven érületi meghatározójában, a szeretetben találjuk meg.¹⁷ Istennek lényege a szeretet; ez az „egyedüli érték”. „Csak az isteni szeretetben megújult erkölcsi élet képes odaadó, feláldozó, kereső és építő munkásságra”.¹⁷ Isten országa pedig egyben a „szeretetnek országa” is. Ez az, amely „nemcsak ideális hatal-

mat, hanem *örök* hatalmat képvisel, amely éppen azért az egész fejlődésnek épp úgy végső alap erőforrása, mint annak végső betetőzője”.¹⁸

A szeretet tehát az isteni országot szervező hatalom, a szeretet az az egyetlen érték, amely a megvalósítást biztosító célgondolat útján hajlik le az empirikus világra, s az egyest az egésznek, a nagy szervezetnek építő szervévé avatja. „A másnak megbocsátó, Istent kereső szeretet az, ami az embert Isten országának tagjává teszi, ami a világnak az emberben értéket ad. Más igazi érték nincs, mert ezen érték az isteni lénynek a világon való megdicsőülése”.¹⁰ A szeretet tehát a legfelsőbb érték kategória, az az egyedüli érték, amely az erkölcsi és vallási világrendnek egységét biztosítja; ez az egésznek legbensőbb lényege, az Isten országának szervező elve. Ez Schneller szerint természetesen egyúttal a keresztény Isten megnyilatkozásának, teremtő, fejlesztő, az empirikus világot s benne az emberi lelket is átható hatalmának végső gyökere; az isteni akarat megnyilatkozásának egyetlen mozgatója. „Isten” – ugyanis – „nem szigorú bíránk, hanem a mi atyánk; a *szeretet* tehát mozgató ereje és pedig azon szeretet, amely kiterjed mindenkire. Ezen hatalomban és szeretetben bízva az a mi imánk és törekvésünk, hogy Istennek országa, neve dicsőített és mind inkább *valósuljon* meg, *jöjjön* el. Történik pedig ezen megvalósulás, hogyha az isteni erő, az isteni szellem” – tehát a szeretet – „mindenkiben mindenütt a mozgató”.¹⁷

A világ tehát mind eredetében, mind pedig végső kialakulásában, értékes és egyben a szeretet princípiuma, egy kifejezetten erkölcsi érték által meghatározott. Egyedül ennek a szeretetnek az isteni akaratban megnyilatkozó uralma alatt áll.

Az erkölcsösen vallásos ember eme világnézete ugyanaz a világkép, amely Krisztus életében és tanításában valósult meg. Hiszen Krisztus küldetésének legmélyebb értelme abban van, hogy a vallást... a külső kultusz keretéből leemeli és etikai talajra helyezi. ... Amint etizálja Jézus a vallást, úgy *bensősíti, vallásilag* mélyíti viszont az erkölcsi életet, az emberszeretetet”.¹¹

A szeretet azonban Schneller gondolatrendszerében nemcsak mint a világ legvégső mozgató ereje szerepel, nemcsak amaz elv ez, „melynek hatásos életére visszavezethetők kultu-

rális haladásunk összes értékei”, hanem egyúttal a legmodernebb fogalmazásokkal lényeges vonásaiban megegyező ismeretelméleti princípium is. „Nemcsak a gyakorlati, hanem az elméleti életben is alapvető, legfőbb vezérünk – a szeretet”.²⁰

A szeretet, ez az „optimisztikus világnézetben gyökerező ható erő” ugyanis Schneller szerint ama hatalom, „mely minden dolog lényegét nyitja meg”. „Concepció s lelki teremtés”-nek mondja azt a „felülről (az egészből) származó” megismerési aktust, amely a „szeretet erejében képes... egészen leszállani, illetőleg behelyezkedni másnak állapotába. ... Csak is az életnek más életbe való áthasonulása alapján, avagy más élettapasztalatainak általunk való igaz átélése által értjük meg még csak a mászt”! Ez az egyetlen igazi eszköze a költészet, a képzőművészet, a zeneművészet termékei valódi megértésének. „E zavartalan szent megfogalmazás, ez intenzív személyi érintkezés alapja az igaz megismerésnek, valamely dolog lényegszerű és éltető birtokának”.²¹ „Szeretet nélkül, másnak lényegébe való odaadó elmélyedés, a másik lényének megfelelő, azt előmozdító hatás nélkül: még a legkisebb tárgy igaz megismerése sem lehetséges”.²² – A tudatos szellemi művelet csak követi ezt a közvetlen megismerést. „Nincs életre ható és életre való tudás szeretet és hitszerű odaadás nélkül; s nincs egységes világnézet, személyi magasabb lelki élet, minden egyest sajátosságában összehasonlítva elismerő s elhelyező tudás nélkül. A személyi odaadás (szeretettelben gyökerező hit) alapja a személyi gyarapodásnak”.²¹

II. Egyéniség – személyiség.

1. A vázolt teleologikus jellegű világkép követelőén írja elő és szabályozza a nevelésről való elmélkedés irányát. Ha minden fejlődésnek egyetlen immanens célja az isteni szeretet országának megvalósítása, akkor az egyes ember alakulásának folyamatát irányító nevelés egyetlen hivatása csakis az lehet, hogy az egyént ennek az egyedül lehetséges és feltétlen értékű célnak szolgálatába rendelje. A nevelés, ez a lényegében az emberi egyéniségre, az egyesre ható tudatosan befolyásoló tevékenység a maga sajátos rendeltetését csakis ennek a célnak irányában keresheti. Szerepe és egyben egyetlen hivatása

csakis az lehet, hogy az emberi egyéniség fejlődésének befolyásolása által ennek a feltétlenül értékes és igazán való világnak megvalósításában közreműködjék, azt elősegítse. Az ember egyéniségét úgy alakítsa, úgy formálja, hogy ezáltal a humánus országához való, a végtelen fejlődésben megnyilatkozó közeledés lehetővé váljék.

Első tekintetre úgy látszik, mintha így az egyes, az ember, a nevelésnek ez az egyetlen lehetséges tárgya, ebben a nevelélméleti rendszerben eszközi jelentőségűvé süllyedne. Egy felette és kívül álló, feltétlen értékű végső cél szolgálatába rendeltetett; csak azáltal részese a feltétlen értéknek, hogy annak elérésében közreműködik. Mintha az isten országában megvalósult egész az emberi egyéniség, az individualitás feláldozását követelné, s így elmélkedőnk ellentmondásba jutna a minden egyest is a maga sajátosságában feltétlenül értékelő keresztény szeretet, az „Istenben gyökerező individualitás elvé”-vel; azzal az elvvel, amelyet maga Jézus proklamált.

Erről azonban ebben a rendszerben szó sem lehet. „Mint-hogy – ugyanis – Isten országa, vagyis az isteni célgondolatok egysége bár végtelen módon, mégis a tér és időben valósul meg, s így minden korban és minden területen ép a *szeretet* alapján szükségyszerűen egyéniesül; ép azért... a tényleges kölcsönhatás mindig egyéniesül, vagyis más szóval; az isteni szellem által mozgatott kölcsönhatásnak, a szeretetlekek kiinduló pontja és tárgya, szubjektuma és objektuma kölcsönösen *egyéni*. ... A szeretet, amint kell, hogy az egyéniségből benső szükségyszerűséggel kiinduljon, úgy kell, hogy mindig az önmagában feltétlen értékű egyéniségre irányuljon”.¹

A következő fejezeteknek éppen az lesz a feladatuk, hogy megmutassák, miképpen sikerül ennek a nevelélméletnek keretében a végső cél szem előtt tartása mellett az individualitás elvét a maga teljes érvényességében megőrizni. Kiinduló pontul szolgáljon eme vizsgálatokhoz a személyiség elve, ennek a nevelélméleti rendszernek középponti fogalma.

2. A *Bevezetés* elején Schneller még az „*egyéniiség*” elvét azonosítja „az egésztest szerveiben kölcsönösen építő *keresztény szeretet* elvével”, mivel azonban fejtegetései folyamán úgy találja, hogy az egyéniség szava egyrészt túlságosan tág, másrészt pedig túlságosan szűk, más szó alkalmazását tartja

etikai álláspontja jelzésére kívánatosnak. „Az «etikai személyiség» felel meg teljesen a fogalomnak, amennyiben a személyiség feltételezi egyrészt az etikai fejlődést, (másrészt a tudatos-ságot, holott az egyéniség e kettő nélkül is ellehet; továbbá pedig magában foglalja az egyéniséget, mindaz* etikai fejlődés aliját; úgy, hogy azt mondhatjuk, hogy a *személyiség nem egyéb, mint etizált és tudatra emelt egyéniség*”.²

Ebből Schnellernél természetesen nemcsak az következik, hogy „a nevelés célja az. etizált individualitás, a személyiség”,² hogy tehát „*személyiséggé nevelni az egyéniséget: ez a nevelés summája*”, hanem annál sokkal több. Az ő álláspontja értelmében a személyiségnek eszméje „a paedagogikának egészét is egységes módon szervezőleg határozza meg”. Nevelélméletét azért nevezheti joggal a *személyiség paedagógikájának*, „mivel a személyiség eszméje évként határozza meg azt, úgy, hogy ez eszme határozólag befolyásolja a paedagogika szerves egészének minden egyes tényezőjét, minden egyes alkotó elemét. A személyiségnek ez az elvi jelentősége kívánja meg tehát, hogy a nevelésnek *alanya*, vagyis a nevelő legyen személyiség; hogy a nevelésnek *tárgya*, vagy a nevelendő személyiséggé váljék; hogy minden nevelésnek célja a személyiség alakulása legyen s végre azt is, hogy a nevelés útját, módszerét is a személyiség eszméje határozza meg”.⁴

Szelényi Ödön, Schneller elméletének egyik legújabb ismertetője⁵ a személyiség fogalmában az egész rendszer egyik középponti gondolatát látja. Meggyőződésünk szerint azonban több ennél: maga a középponti gondolat. Az a szerző világnézetében gyökerező vezető princípium, az egész rendszeren uralkodó rendszerező elv, amely egyedül alkalmas arra, hogy az előbbi sorokban érintett, vélt ellentétet megszüntesse.

Mindenekelőtt *tehát* evvel a fogalommal kell tisztába jönnünk. Meg kell keresnünk pontos tartalmi jegyeit, azokat a lényeges mozzanatokat, amelyek az egyéniség fogalmától megkülönböztetik. Meg kell világítanunk azonban azt a viszonyt is, amelyben a személyiség a mindent magában foglaló „mindenségnek szerves egységé”-vel, s az ebben megnyilatkozó isteni szellemiméi van.

3. Már az eddig hallottakból is kiderült, hogy Schneller mást ért egyéniségen és mást személyiségen. Abból azonban,

hogy a nevelésnek céját az etizált individualitásban, tehát az egyéniség személyiséggé válásában, látja, az is világos, hogy ezek a fogalmiak nincsenek ellentétben egymással, nem zárják ki egymást. Itt csakis a kölcsönös feltételezettség viszonyáról lehet szó: az egyéniség szükséges alapja a személyiségnek, „ez utóbbi pedig kialakult formájában is az individualitás princípiumának uralma alatt marad.

A két fogalomnak legrészletesebb elemzését az 1906-ban megjelent *Egyéniség, személyiség* című értekezésben találjuk meg. Sajátos nyelvészkedő hajlamának megfelelően itt minde-
nekelőtt azt vizsgálj-, hogy maga a nyelv (az indogermán nyelvek és a magyar nyelv) hogyan különböztetik meg a két szó jelentését egymástól. Összehasonlító nyelvi és nyelvtörténeti anyag alapján a következőket állapítja meg: „Míg az egyéniség formai jelentőségű, a létnek immár szét nem választható végső) elemére, végső sajátos léttényezőjére, forrására megyén vissza, anélkül, hogy annak tartalmáról szólna: addig a persona... személy – ily külön önmagában létező »Én«-t *feltételez* s ettől megkívánja azt, hogy benső meghatottság alatt álljon, még pedig annyira, hogy ez a ható ténykedés ez a történés az arcban, a szemben *állapoti, állandó* kifejezést is nyerjen”.⁶

Már ebből az idézetből is kitűnik, hogy az egyéniek, a „külön önmagában létező Én”-nek meglétee a személyiségnek szükséges feltétele; egyéniség nélkül nincsen személyiség. Ez az egyéniség, ez az egyéni lélek azonban már magában sem egyszerű valóság, a lélek már kezdettől fogva „egy végtelen számú reálékból (energiákból) álló *egységes* reálé”.⁷ Az egyéniség tehát, ez a „természetből adott, életünket sajátosan meghatározó alaptényező ..., amely az egyes életének prius-a”, már eredetében is sajátos egység. „Az életteljesen alakuló, létesülő lelki épület már kiindulási pontjában feltételezi a hatást befogadó értékelő és hatásra felelő egyéniséget”.⁶ S így maga „az egyéniség Isten teremtő ténykedésének műve”; „reálé, sőt a létező, tapasztalatilag felismert reálék legtökéletesebbike”, mondja Herbart felfogásával harcba szállva. Több értekezésében megbélyegzi Herbartnak azt az alapvető tévedését, amely szerint „az *Én* még csak a képzet sorok találkozási pontjában keletkezik”.⁷ Szerinte „a képzet sorok találkozási pontban nem okozója az Énnek, hanem éppen megfordítva, az

Én okozza a képzetsorok találkozását egy pontban”.⁷ „Az Ének csakis tudatára jutunk el lassanként. Csak ismereti szempontból posterius az Én. A valóság, a lét szempontjából azonban az első az Én, amelyre gyakorolt hatások létesítik mindazt, amit Herbart képzet, érzelem, akarás néven nevez”.⁸ Az egyénien sajátosnak meglétele eredeti létezés, annak metafizikai feltétele, hogy kölcsönhatás, tehát élet létrejöhhessen. „Az egyéniség– az életnek megnyilatkozása. Élet csakis ott van, ahol kölcsönhatás....létezik”.⁹ Hatás, egymásnak kölcsönös befolyásolása pedig csak ott lehetséges, ahol egymástól (különböző egyesek, tehát egyénien sajátosak vannak. „Egyenlő egymásra nem hat; csak a sajátosak hatnak egymásra”¹⁰ – s így annak, ami él, tehát annak, ami van, már eredetében is elkülönült sajátosnak kell lennie. Az egyénben jelentkező sajátosságok teljes megértéséhez és megmagyarázásaihoz a lélektani és élettani ismeretek nem is elegendők, s így nem is lehetnek döntők. „... mutatja ezt az a nagy eltérés, az az ellentét is, amely nem egyszer a szülők és gyermekeik közt mutatkozik s melyet csakis úgy magyarázhatunk, hogy az egyes mégis alapjában csakis a mindenségben ténykedő és annak fenntartására és fejlesztésére irányuló isteni szellem teremtő erejének eredménye, mely az egésznek érdekét szem előtt tartva, felhasználja a földben, a talajban, a szülőikben létező anyagi és szellemi tényezőket egy sajátos lény teremtésére”.¹¹

4. A teljesen különbözők egymásra hatása azonban csak úgy lehetséges, hogyha azokat minden különbözőségük ellenére is valami összekapcsolja. Az egyesek „egymásra csak egy egységen belül” hathatnak; „csak a különbözőkben létező közös alapján”. Sajátosak közötti hatás csak úgy lehetséges, „ha azt a változást, amely az ő ható ténykedésük következtében bennük létezik – az egész alapján minden egyes szerv is megérzi oly mértékben, amint azt az egésznek fenntartása és fejlesztése kívánja”. A mind nagyobb differenciálódással járó kölcsönhatásnak tehát két egészen egyenrangú feltétele van: az egyeseknek egyéni sajátossága, az egyeseknek egymástól való határozott különbsége; de e mellett egyúttal az egésznek, a közösségnek minden egyes sajátosban való benne létele. Metafizikai felfogásához híven tehát már itt is, az empirikus világ keletkezésénél, az egyest teremtő aktusban is a

sajátosaknak, az eredetükben egyéni valóknál egymásra hatásai is csak „az egésznek minden egyesben való immianentiája” által tudja megmagyarázni.

Ez a metafizikailag létező és már keletkezésében is sajátos egyéni lélek, az Én, a maga sajátosságának későbbi kialakulásában is szükségszerűen az individualizálódás uralma alatt áll. Hallottuk már, hogy az egész „fejlődő universumot egy szellem, az isteni szellem, mint organizáló, s ezért individualizáló erő hatja át”, s ugyanezt a végetlen számú egyeseknek végetlen fejlődésben való individualizálódását”, követeli meg „a tér és idő által feltételezettek léte is”.¹⁰ Az egyes fejlődése is mind sajátosabbá válás, az egyén megjelenési formájának mind határozottabbá, különösebbé, egyszerűbbé alakulása. Az egyéniség legmélyebb lényege éppen az, hogy a szó legszorosabb értelmében sajátos, minden mástól elkülönült valóság. Fejlődésének, kialakulásának törvénye pedig szintén ennek a sajátos jellegnek mind kifejezettebbé való differenciálódása.

Ennek a differenciálódásban megnyilatkozó folyamatnak természetesen az egyéni lélek kialakulásában sem lehet más állandóan ható mozgatója, mint az egészben, a közösségben léte metafizikai szükségszerűsége. Az az egyénien sajátos egyes, amely már eredetében is csak a szervezett egységben való lenne léte által kapcsolódik a többihez, a maga további, az időben végbemenő fejlődésében is az egész által megbarátozott. Emberi egyéniségünk nemcsak a „*visszamenő* szolidaritásunknak terménye” (java részét annak, amik vagyunk, elődeinknek köszönjük), hanem ugyanilyen szolidaritás kapcsol bennünket a szó legteljesebb értelmében vett környezetünkhöz is. A közösséggel való szolidaritásra utal az is, ha nem vissza-, hanem *korul* tekintünk, ha nézzük azt a milieut, azt a közt, amelybe egyéniségünk bele van helyezve”.¹²

Részletesebb elemzéssel az egyéniség alakulásának három ilyen a közösségből eredő forrását állapítja meg. Az első az, „hogy a szülők, a szülők testi szervezete, pszichikai állapota, hangulata a nemzés idejében, valamint nevezetesen az anyának a viselősség állapotában nagy hatással van a születendő gyermekre”. Ezután említi a szorosabb értelemben veit öröklés tényét. „Az izomzattal, az idegzettel összefüggő testi ügyességek, bizonyos irányú tehetségek és lelki indulatok nem-

csak hogy öröklődnek, hanem az öröklés után egy bizonyos tokig finomodnak, tökéletesbednek az új nemzedékben: s így lényegesen hozzájárulnak az egyéniség megalakulásához”. S végül megállapítja, hogy a külvilág, de különösen „azok az imponderábilis erők, amelyek a környezetből, a családból, a társaságból leszállanak, még pedig egészen öntudatlanul lelkünk mélyébe, s itt az értékelésnek tényezőit alkotják, egyéniségünk kialakulására nagy befolyással vannak”.¹¹

Az életet jelentő kölcsönhatásnak tehát az egyéniség kialakulásában is két teljesen egyenrangú feltétele van: az egyesnek már eredetében adott egyéni sajátossága, az egyeseknek egymástól való határozott különbsége; de e mellett egyúttal az egésznek minden egyes sajátosban benne létele. Az egyénnek és vele együtt az egésznek, mint a szervezetnek fejlődése az egész törvényszerűsége által parancsolt differenciálódás, a sajátosan teremtettnek egyéni vonásokban mind gazdagabbá válása. „A fejlődés a fizikai, valamint az erkölcsi életben a szervezet minél gazdagabb egyéniesülésében áll. ... a fejlődő egység folytonos Individualizálást, azaz végtelen számú egyese-
ket”¹⁰ kíván. „Minél fejlődöttebb... – ugyanis – az egyes, annál nagyobb bel- és külterjileg is a kölcsönhatás s így annál jellemzetesebben és életteljesebben lép elének a szerves egésznek képe egyéniesült szerveivel. ... Az a hely, amelyet az egyes az egészben elfoglal, s hellyel adott sajátos feladataival különbözteti meg az egyest minden mástól olyannyira, hogy ez alapon mással egybe nem téveszthető, egybe nem vegyíthető, meg nem osztható *egyénné* válik, aki feladatában az ő *énségét* tételezi: s így igazán egyénnek bizonyul be”.¹³ A fejlődő egység folytonos individualizálódása tehát nemcsak az egyesek számbeli gyarapodása, hanem éppen ezzel és ezáltal egy első-sorban minőségileg meghatározott egyéniesülés.

5. Mindezekben természetesen az egyénnek mind sajátosabbá válása még nem érték kategóriák által meghatározott, hanem szükségszerű, a kölcsönhatás és az organizmus fejlődésének törvényéből következő kauzális folyamait; semmi egyéb, mint az egyéniség természetes kialakulásának folyamata. Ha már most a lévő, fejlődő egyéniséggel szemben a személyiségnek lényegét keressük, akkor mindenekelőtt egy alapvető különbségre bukkanunk. Azt olvassuk, hogy „az egyéniséggel,

mint késszel állunk szemben; a személyiség ellenben lesz”.¹¹ Vagy: „Az első a természettől adott valami, a második, mint feladat lép elénk. Az első kiindulási pontja a fejlődésnek, a másik a célja¹⁴.” Mindez csak azt jelenti, hogy a kauzális sor által meghatározott egyéniséggel szemben, a szó teleológiai értelmében vett fejlődésről, valamilyen cél irányában kifejlődésről csakis a személyiség kialakulásánál lehet szó. Mindannak ellenére tehát, hogy Schneller szerint már maga az egyéniség is „Isten teremtő, a mindenséget létében és fejlődésében fenntartó ténykedésének eredménye, s mint ilyen egy-egy isteni cél gondolatot képvisel, az isteni gondolatok egységes egészében”,¹⁸ az egyéniség fejlődési vonala nem esik szükségképpen a személyiség kialakulásának irányába. Jóllehet éppen az isteni szellem immanenciája folytán az is az isteni eleve elrendelés eredménye és kialakulásában annak irányában halad, a személyiség tisztán teleológiai jellegű kifejlődésének mégis csak előzetes feltételül szolgál.

„Az ember individualitása az ember természetes fejlődésének eredménye ...”. Azonban: „Az individuumoknak, mint a természet termékének sem erkölcsi, sem vallási jellegük nincsen. Csak a közösség által felébresztett tudatos akarat és a minden egyénben meglévő cél gondolat által előidézett akarati elhatározás ad az egyénnek erkölcsi és vallási jellemet. Csak a cél gondolat vezet be bennünket az erkölcsösség és vallásosság birodalmába”. Természetes tehát, hogy a személyiség kifejlődését nem kereshetjük az egyéniség kialakulásának útjában. Két egymástól különböző folyamatról van itt szó. Az egyik a tényeket magyarázó okság elvének irányában van, amely „már a biológiai kutatás magasabb fokán is elégtelennek bizonyul”, a másik pedig teleológiai princípiumoknak van alávetve. S így „magától értődő, hogy a magasabb szellemi organizmusokban s különösen a legmagasabb szellemi organizmusban a humanitás országában, Isten birodalmában a szervezetnek ez a céltételező, teremtő ereje működik. A humanitásnak, Istennek szelleme teremti meg az individuumokban országának fenntartása és fejlődése érdekében a maga céljának legmegfelelőbb szerveit úgy, hogy minden egyéniség nemcsak a természetnek teremtménye, hanem egyúttal egy erkölcsi, isteni cél gondolatnak képviselője is. Minden individuumnak ezek szerint megvan

természetes empirikus Énje mellett a maga erkölcsi, isteni intelligibilis Énje is”.¹⁶

Fejlődésének során az egyén ugyan „ható ténykedés, történés útján” jellemmé is válhatik. Kialakulhat így „... az elhatározásnak és cselekvésnek egy állandó formája, mely ezt az embert minden mástól megkülönbözteti, mély gondolkodásaiban, érzéseiben és cselekvésében őt kiszámíthatóvá”, tehát jellemmé teszi. „Csakhogy e jellem még nem azonos a személyiséggel. A személyiség a történés útján kialakult jellemet kíván ugyan; azonban kívánja azt is, hogy a ténykedő egyén a történeti hatalmak hatása alá kerüljön, hogy beletaglalódjék eme történeti éniségek keretébe”.¹⁵ „A személyiség tehát a történeti hatalmak által etizált egyéniség”.¹⁶

A személyiséggé válás, a személyiség kialakulása ennél fogva mindenekelőtt célrarendelt, cél irányban lefolyó fejlődés, jobban mondva fejlesztő kialakítás, kifejlesztés eredménye s mint ilyen elsősorban a nevelésnek meghatározó célfe-galma. „Neveléelméletünk értelmében a nevelésnek feladata az on es céltudatos munkásságban áll, amelynek alapján az egyes ember a tiszta éniség álláspontjára emelkedik, vagyis a vallás-erkölcsi jellemmé fejlődik. A nevelés célja tehát a tiszta éniség álláspontjára való felemelkedés, vagyis vallás-erkölcsi jellemmé való fejlődés”.¹⁷

Midőn így a személyiséget egyrészt az u. n tiszta éniség álláspontjával, másrészt a vallás-erkölcsi jellemmel azonosítja, különösebben két döntő jegyben különíti azt el az egyéniségtől. Az egyik az egyéniség alakulásának kifejezetten a vallás-erkölcs”-felé való irányulása, a másik, pedig ennek a kifejlődésnek tudatos, ható munkásság által való elősegítése, illetőleg szándékos befolyásolása. A személyiség álláspontján a nevelés semmi egyéb, mint az egyénnek az isteni elrendelés irányában való tudatos és szándékos vezetése. Az egyéniség természetadta, spontán alakulásától a személyiséggé válás folyamatát éppen ennek a teleologikus világrend megvalósulását szolgáló céltudatos alakító szándéknak bekapcsolódása különbözteti meg.

6. Hogyha már most ez elvi különbségtétel szemeltartása mellett azt nézzük, hogy miben áll a személyiségnek erkölcsössége, akkor azt fogjuk látni, hogy az lényeges tartalmi moz-

zanataiban semmi egyéb, mint az egyéniség alakulásában meglátott konstitutív jegyeknek a cél irányában hatásossá, az egyéni jellemet lényegében., meghatározóvá való fejlesztése. vA. személyiségnek, ennek a vallási és erkölcsi tekintetben kifejtett egyéniségnek etikai ereje abban áll, hogy sajátos szervként szolgálja” az egészet, a közösséget. Azt az egészet, azt a közösséget, amely az egyéni lélek teremtésének és alakulásának is feltétele. A személyiségnek épp úgy „erőforrása Isten, a mindenséget átható isteni szellem”, mint az egyéniségnek; csakhogy benne a „közösségi érzés”, „a szeretet érzése” tudatosává vált. „A személyiség történése, belső meghatottság, a történeti hatalmakban létező tényezőkkel való kölcsönhatás alapján *keletkezteti*,... minden egyesnek egyéniségében rejlik isteni célgondolatot emeli tudatra és fejezi ki azt egész lényében. ...”¹⁸ A személyiségben tehát az egyéni lélek éppen ezt a közösségbe való szükséges beletartozást, ezt a létezésével adott kauzális szükségszerűséget emeli erkölcsi erővé. Tudatosan annak az egésznek szolgálatába rendeli magát, amelyből és amely által lett. „Az egyéniség a szeretet szolgálatában lesz még csak igazán isteni célgondolatot megvalósító egyéniséggé avagy egy szóval *személyiséggé*”.¹⁸

A személyiség értékét tehát a közösségbe való tudatos beletagolódás, az egésznek a szeretet erejében való szolgálata biztosítja. Ez az egyén fölötti célok alá való rendelése azonban csakis és kizárólagosan az individualitás elvének épségben tartása, sőt annak feltétlen értékűvé való fokozása által válik lehetségessé. „Az egyéniség csak akkor lesz személyiséggé, ha az egésznek nemes rendeltetése, isteni célgondolatja megvalósításában sajátos szervként működik közre, s éppen e szolgálatban etizálja egyéniségét, változtatja át egyéniségét személyiséggé”.³⁸ A személyiséggé válás tehát teljesen ugyanazon princípiumok uralma alatt áll, mint az egyéniség alakulása; semmi egyéb, mint a természetadta sajátosságban való gazdagodásnak egy bizonyos határozott célra – még pedig a közösség, a teremtő egész szolgálatába – rendelt iránya.

Schneller a két fogalomnak egymással szembe állításakor igen sokszor párhuzamosságot állapít meg kettejük és Kant empirikus és intelligibilis Énje között. „Míg amaz az embert teljes feltételezettségében, a természet mechanizmusában mutatja

be, addig ez az embert a mechanizmus fölé, mintegy önmaga fölé emeli, a nommenák országába. Mint ily intelligibilis Én, vagyis mint. Kant azt nevezi, mint személyiség adja az ember önmagának a törvényt, amelyet immár mint morális kötelességet hódoló tisztelettel teljesít”.¹⁴ Kant szerint „az egyéni és mindaz, a mi annak kedves, nem ápolandó, hanem megfégezendő”. A nevelésnek az a feladata, hogy „ne egyéni hajlamokat kövessen, hanem ... engedelmeskedjék hódoló tisztelettel a benne megnyilatkozó egyetemes erejű észtörvénynek”.¹⁹ Az erkölcsi törvénynek, a közösség szolgálatának ez az egyetemesége a személyiségnek is egyetlen erkölcsi parancsa. Ez azonban Schnellernél nem az egyéniség feláldozását, hanem éppen az egyéni minőségnek mind sajátosabbá válását, a szó igaz értelmében vett individualizálódást követeli meg. Az egyéniesülés természetes folyamata, az egyéni erők fejlődő kibontakozása és az egész érdekében való szándékos, a felsőbb közösségi értékek szolgálatába rendelt szintén individualizáló fejlődés Schneller szerint tehát a differenciálódás, irányában teljesen azonos jellegű.

Ezt az azonosságot hangsúlyozza egy, későbbi írásaiban ismételtén felbukkanó magyarázó kísérlete is. 1912-től kezdve ugyanis többször összeveti az egyéniségnek személyiséggé válásáról szóló elméletet Ostwaldnak az egyéniség kialakulásáról szóló tanításával. Nem szándékozunk ezeket az elsősorban illusztratív jellegű fejtegetéseket részletesen ismertetni. Csak azt emeljük ki, hogy amikor itt Ostwald terminológiáját teszi magáévá, az egyéniség és személyiség kialakulását teljesen az eddig hallottak értelmében rajzolja. Az egyéni lelket alkotó „milliókra menő energiák közül „a szabadon szállongó ható energiák alkotják a maguk nyers alakjukban azt, amit mi egyéniségnek nevezünk. Az egyéniség tehát egy, a természet által adott energiakomplexum. ... Van köztük egy elsőrendű s vannak e mellett számtalan másodrendű energiák. Minden esetben a domináló energia az individualizáló. Eme domináló, egyéniségünket meghatározó energia által vagyunk az egész emberiséggel szolidáris kapcsolatban”. Természetes szolidaritás kapcsolat sajátos egyéni jellegükben az egészhez s a kulturális folyamat is az energiák viszonyának kialakulásától függ. „A tényleges folyamat vajmi gyakran nem felel meg az ideális folya-

matnak”. Az egyéniség a maga természetadta fejlődésében az első- és másodrangú energiák helytelen viszonyulása által diszharmonikussá vagy egyoldalúvá is válhatik. „Az ideális folyamat az, hogy az elsőrendű energia legyen a domináló energia s a másodrendű energiák ennek alárendeltjei. Amennyiben ez így van, az egyéniség harmonikus, normális egyéniség”. Ez a harmonikus egyéniség az, amit Schneller, a személyiségen ért.”²⁰

Megvan tehát itt is a két folyamatnak egymástól való megkülönböztetése, a közösségi cél irányába rendelt fejlődés azonban éppen úgy fokozatos egyéniesülés, mint az egyéniségnek kauzálisán feltételezett fejlődése.

A személyiség tehát éppen az által értékes, hogy éppen egyéni sajátosságával szolgálja az egészséget, a közösséget; individuális sajátosságában egyéniesült szerve annak. „Az egyesnek *egyéniségét* sem kicsinyli a személyiség elve, sőt ellenkezőleg ezt elismeri mélységes alapja szerint. Átv teszi azt természetes volta szerint, de csak azért, hogy benne keresse azt a sajátos alapot, amely azt az egésznek építése szempontjából feltétlenül értékesé teszi. Az egyéniség elvét természeti meghatározottságából kiemeli s behelyezi egészen sajátos voltával egy valláserkölcsi világrendbe s ezzel feltétlen értékűvé teszi”.²¹ A „szerves egész saját maga létének fenntartása és fejlesztése érdekében teremti meg az egyes létezőt sajátos egyénné. Ezen sajátos egyéni emelendő tudatra... A sajátos egyénnek ily tudatra való fejlesztése és fokozása – *etizálja* azt, teszi az emberi egyénit azzá, amivé válnia kell – *személyiséggé*”.²²

7. Azáltal, hogy Schneller a személyiséget éppen individualitásának erejénél fogva teszi feltétlen értékűvé, a közösség, az egész érdekében, megszűnik a két létezési kategória között az alá és fölé rendeltségi viszony, a cél és eszköz viszonya. Mindkettő feltétlen értékű: az egészben kiteljesedett közösség éppúgy, mint az individualitásának erejében ható személyiség. „Nincs ezen az állásponton csak is eszköz, minden sajátos értékénél fogva öncél, s minden éppen ezen sajátossága fejlesztésével szolgálja a más, az egészséget”.¹⁰ Az emberi egyéniség az isteni célgondolat birtokában csakis úgy szolgálhatja a közösséget, hogyha ez az egyetemes jelentőségű hajtóerő, az isteni

célgondolat az ő sajátos formájához hasonulva, s cettől meghatározottan él és tevékeny benne. Csakis így, a mindjobban kifejezésre jutó egyéniesülés felé haladtában válik annak az organizmusnak feltétlen értékű szervévé, amelynek létét, egyúttal azonban az isteni cél irányában haladó fejlődését is a differenciálódás elve szabályozza. „Míg az egyesek léte, vagyis kölcsönhatása a mindeneket egybetartó egységet, mint a kölcsönhatás lehetőségének feltételét kívánja; addig a fejlődő egység a folytonos individualizálást, azaz a végtelen számú egyeseket, így tehát a mi álláspontunkon amaz ellentétet, amely az egyes és egész felfogása közt .. létezik – mi nem ismerjük el; sőt ellenkezőleg az egyes, mint egyéniség, s másrészt az egész, mint szervezet egymásra utalnak, korrelát fogalmak, amelyek a tökély és érték szempontjából annál magasabbra emelkednek, minél inkább individualizálódik a szervezet s minél inkább van viszont az individuum az egésznek szelleme által – de sajátosan – az ő sajátos természete által meghatározva”.¹⁰

Ez a kölcsönös és teljesen egyenrangú feltételezettség elvi alapon biztosítja az egyéni valóság feltétlen értékét a közösségen, az egészen belül. Az egyén csak a közösségben és a közösség által lehet igazán értékes. „Igaz életünk csakis úgy van, ha közösségben, közösségért éljük egészen sajátos egyéni életünket. Ez életünk útján nemcsak egyéniségek, hanem személyiségek vagyunk”. Ennek a feltétlen értékűségnek alapja pedig a maga leglényegesebb jegyében, a közösségért való elkötelezettségben ugyanaz, mint az egyén szükségszerű metafizikai adottságának, a közösség által való létezésnek és kialakulásnak a teremtő aktusban meglevő feltétele: az individualitás elve, a természet által adott, oksági törvények által meghatározott világrend magyarázó princípiuma. Ugyanez az elv érvényesül az értékek által meghatározott és végtelen feladatként felfogott erkölcsi világrendben is. Annak megvalósítását is csak a maga egyéni sajátosságában kifejtett és éppen azáltal feltétlen értékű személyiség biztosítja.

Amikor tehát Schneller a közösség feltétlen szolgálatába rendeli az egyént, akkor éppen a szociális pedagógika álláspontjával szembenállónak képzelt elvet, az individualitás elvét teszi a személyiségben s – mint látni fogjuk – az egésznek szervezettségében is uralkodóvá. A pedagógiai individualizmus

és szocializmus sokat hánytorgatott „ellentét”-én ebben a rendszerben éppen a közösség szempontjából becses és aktív egyéni sajátosságok teljes, mert „feltétlen” értékűségének elismerése lett győzedelmes.*)

III. A személyiség kifejlődése.

1. A fejlődés szükségszerű folyamata által mind individuálisabbá váló egyéni valók közötti szakadékot, amint láttuk, metafizikáikig a minden egyesben eredettől fogva meglévő és Itató egész hidalja át. Az egészbe való bekapcsolódás biztosítja egyúttal a differenciált, egymástól egyéni sajátosságuk által elkülönült személyiségek feltétlen értékét is. A szerkezetében szerves organizmus teremtő és szervező elve, az isteni szellem alkotja a különben széthulló szerveket szintetikus egységgé. Az egésznek ez az istenben gyökerező szervezettsége azonban nemcsak metafizikai princípium, nemcsak a világ létezésének magyarázó elve, hanem mint követelmény, mint értéket biztosító posztulátum egyúttal a legmagasabb erkölcsi kategória is. Az egészbe való szerves bekapcsolódás teszi a már eredetében is sajátos egyest, az emberi személyiséget is értékessé. „Az ember a legértékesebb a világon; azonban nem adott, meglévő természetében, hanem személyiséggé válásában”.¹ Az egyén ugyanis csakis úgy lesz személyiséggé, ha fejlődésében a közösségen keresztül a szerves egésznek s így az isteni célgondola annak szolgálatába áll. Szubjektívizmusát, azt „aminek a köztudathoz semmi köze nincs”, csak úgy győzheti le, ha egyéni valójával az isteni szellem által elgondolt egésznek válik alkotó, fejlesztő szervévé. Csak „az Isten szelleme által meghatározott egyéniség abszolút hatalom, abszolút érték”,² mert csak így, csak ebben a meghatározottságában él a közösségen át az egészbe kapcsolódó erkölcsi és vallásos életet. „Értékes csak az, akinek létalapját egy isteni célgondolat képezi, kinek életét az isteni szellemtől áthatott egyéniség ben-ső szükségszerűséggel vezérli”.² Mivel pedig így a bennünk

*) Arra, hogy a személyiségben az individuális és szociális szempont ellentéte feloldódik, először *Imre Sándor* mutatott rá (1. *Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről. 1903.*; 174-185. 1. A nemzet-nevelés és a személyiség elve.).

működő isteni törvény egyéni valónknak csak a saját megismerésünk által fölismerhető benső lényege, egészen természetes, hogy a személyiség etikájának döntő faktora csakis az akarati elhatározásunkat minősítő centrális élmény, az érzület lehet. Teljesen igaz, hogy „az értéképzetek minőségétől függ etikai életünk”, azonban ezek az értéképzetek a mi személyi valónk legmélyebben rejlő, más által fel nem ismerhető érzelmi mozgatói. Jézus éppen azáltal mélyíti el az erkölcsi életet, „hogy nem nézi . . .; a cselekvényeket, a tetteket, hanem a lélek mélyében rejlő cselekvény rugóit, amelyeket . . . embertársunk nem láthat, melyeket csakis Isten lát. *Az Isten előtt nyilván való érzület; ez dönt cselekvésünk erkölcsi értéke fölött*”: Személyiséggé, valódi morális lényé csak akkor válhat az egyes ember, ha az „isteni célgondolatot, eme jobb énjét felismerte és immár nem kíván egyebet, mint ezt az ő feltétlen értékű Énjét a köznek szolgálatában kiélni”.⁴ Ez a felismerés és az ebből fakadó szándék azonban kizárólagosan a miénk. „Önmagunkat érvényesítjük, midőn e feltétlen függés érzetében gondolkodunk és cselekszünk”,⁵ egyúttal azonban egy lényegében más által fel nem ismerhető úton is járunk; olyan úton, amelynek helyességéről vagy helytelenségéről csak saját érzületünk, ez a spontán benső értékelő aktus dönthet. Innen van az, hogy míg az ótestamentumi törvényen nyugvó erkölcsi életben az „*erkölcsi kritérium* a cselekvés, Jézusénál az Isten előtt és pedig csakis az Isten előtt ismert érzület”⁴ „Az, ami az emberek előtt el van rejtve, *az érzület* dönt az ember és megnyilatkozásának értéke fölött”.⁶ A cselekvésnek nincsen és nem lehet más egyetemes kritériuma, mint lelkiismeretünk szava, az érzület: „az értékek megállapodott rezonanciája az egyéni lélekben”,⁵ az értékelésnek az a formája, amely a cselekedet motívumára, a személyi minőségre tekint. „Ily kritérium alkalmazásánál legkeményebben ítélünk önmagunk fölött, de legenyhébben mások fölött”.⁶

Az egyetemes isteni célgondolat a fejlődésnek végtelenül differenciáló jellegénél fogva minden egyénben más, egészen sajátos formát ölt. Ennek az individualizációnak következményeképpen mi csak azt tudhatjuk, hogy „mennyire maradunk el mi a mi eszményunktól; . . . de igenis nem tudhatjuk azt, hogy mennyire maradt el az övétől felebarátunk, és pedig azért nem, mivel annak jobb énjét, egyéniségének értékét adó isteni

célgondolatját mi nem tudjuk, hanem azt az Isten, tudhatja azt az illető.⁶ Csakis saját felismert hivatásunkban lekérünk jók, erkölcsösek, cselekedeteink értékelése csakis individuális megítélés alapján lehetséges.

A kifejlett személyiség akarását és cselekvését ezért *lelkiismeretszerűnek* is nevezhetjük, mivel az ilyen egyén tényleg *lelkének* isteni célgondolatjában rejlő sajátos értékének ismerete alapján gondolkodik, akár, cselekszik.⁸ Az az erkölcsi valóság tehát, amelyet a személyiség képvisel, lényegében feltétlen, egyetemes érvényű értéket megvalósító, egyben azonban határozottan személyes jellegű lét, amely mind megnyilatkozásában, mind pedig megítélésének egyetlen lehetősége által szintén az individualitás „princípiuma alatt áll.

2. Ez az érzületből fakadó s ennél fogva csakis érzületi gyökereiben megismerhető erkölcsi viselkedési forma, amely a személyiség gondolkodásában, akarásában és cselekvésében nyilatkozik meg, fejlődésnek, a cél irányában való kialakulásnak, pontosabban fejlesztésnek, szándékos alakításnak, céltudatos nevelő hatásnak eredménye. Már maga a természeti, történeti lét is fejlődik. Az okok világában végbemenő fejlődés állandó differenciálódási folyamat, a természettől adott sajátos mik mind egyénibbé válása. Az ember fejlődésén azonban Schneller tulajdonképpen, azt a folyamatot érti, amely az egyénen, tudatos alakító befolyások hatása alatt megy végbe. Fejlődésről a szó szoros értelmében csakis erkölcsi tekintetben, az érzület alakulása, illetőleg alakítása szempontjából beszélhetünk. „Az értékek minőségétől függ az embernek fejlődöttségi foka. ... Az értékek fejlődése ... az ember fejlődése”.⁷ Természetesen ez a fejlődés is az egész megvalósításának előkészítésére rendelt folyamat. Természettől adott individualizáló jellegén mit se m változtat a célnak tudatos szem előtt tartása. A személyiséggé, a sajátosságában feltétlen értékű, vallás-erkölcsi egyénné nevelés szándéka nem egyéb, mint a világregd végső értelmét megvalósítani segítő akarat. Amikor tehát a nevelés céltudatos hatással alakítja az egyéniséget személyiséggé, nem tesz egyebet, mint a világregd ontológiai értelmét magáévá téve, arra törekszik, hogy ezt az egész szolgálatába rendelt mind sajátosabbá válást tudatossá tegye az egyénben; a kauzális világregd gyermekét az egyedül létező teleológiai világregd részesévé, szervévé avassa.

A személyiséggé válás, az egyénnek nevelői hatások által yaló „etizálása”, az erkölcsössé levés folyamata tehát lényegében szintén állandó differenciálódás. Magát a személyiséget pedig, az teszi erkölcsössé, hogy kifejlett sajátosságát a köznek, ŪZ egésznek szolgálatába rendelve, maga is tudatosan akarja az egyetlen célt: a közösség építése által Isten országának megvalósítását. Ez-a mélyebb értelme annak a már idézett fordulatnak, hogy-a „személyiség lesz”; vagyis, hogy a személyiségbeli eleven érzület tudatos hatások által válik mind tudatosabbá.

A, lényegében egy folyamatnak hangsúlyozása itt a személyiséggé fejlődésnek leírásában is a világnézet egységességére tesz figyelmessé. Maga Schneller mondja, „hogy nevelés elméletének egyik jellemző mozzanatává Kantnak a teoretikus és praktikus ész közötti különbségtételét tette. Azt a különbséget, amellyel a „kauzális és teleológiai módszer különbsége is adva van, s amely az empirikus és intelligibilis én különbségtételre vezetett... Az empirikus énből nálam” – így folytatja – „a természettől adott individualitás, az érzéki Én lett, míg az intelligibilis énből Isten országának egyetlen értékes szerve, a személyiség, a tiszta Én”.⁹ Mindamellettt azonban: „A természet és a történet világa nem áll ellenségképpen egymással szemben. Egy és ugyanazon formák, typosok vonulnak végig mind a kettőn; egy és ugyanazon szellemnek mind a kettő a kijelentése; csakhogy az egyikben inkább a lét, a másokban inkább az érték tartalmával; az egyik a tartalmat inkább csak jelezve, a másik azt mind tisztábban és gazdagabban kifejezve. A világnézet így nem dualisztikus, hanem alapjában egységes”.¹⁰ Egységes pedig abban a tekintetben is, hogy a kauzális világrend fejlődési processzusa, az állandó egyéniesülés, az igazán létező teleologikus világrendet szolgáló erkölcsi személyiség kialakulásának elve is, A világfelfogásnak ezt a végső cél tekintetében tiszta monizmusát éppen az biztosítja, hogy a személyiséggé fejlődés folyamata éppen úgy az állandó differenciálódás jegyében halad, mint a természetadta egyéniségé. A különbség csak a tudatos hatás által előidézett, s az érzületben megnyilatkozó tudatosság.

3. Mindennek ellenére első tekintetre úgy látszik, mintha Schneller az egyén személyiséggé válásának folyamatát másképpen is látná. Az eddigiekben mindenütt az egyéniségi és a személyiség, az érzéki és a tiszta Én, a fejlődés kezdete és vége

állottak egymással szemben. Ott azonban, ahol az egyes ember erkölcsi alakulását írja le, azt három egymással szembenálló fokozatnak jellemzi. Az egyén etizálása szerinte abban áll, „hogy az emberben az arravalóságként létező egyéni, azaz isteni célgondolat az érzéki és történeti éniség áthaladtával tudatra emeltessék”.¹¹ Ugyanis „a személyiség álláspontjára felküzdvé magunkat: megszűnnek mindazok az ellentétek, amelyek az érzéki Én és a történeti Én szembekerülésével keletkeznek ..”¹² Ezeket az ellentéteket a tiszta Éniség álláspontja úgy szünteti meg, „hogy azokat igaz mozzanataik szerint egy magasabb egységben összefoglalja”.¹³ E fogalmakkal kapcsolatban azután állandóan három „értékfokozat-ról, három „etikai álláspont”-ról, sőt „fejlődési fok”-ról beszél; több helyt pedig részletesebben jellemzi az egyén erkölcsiségét a fejlődésnek eme különböző fokozatain. A három fokozatot nemcsak értékük szerint, hanem időben is egymásután rendeli, mikor azt mondja, hogy „az egyes ember, valamint az ember fejlődésében három ilyen értékfokozatot különböztetünk meg”.⁷ Úgy tetszik tehát, hogy az egyén három ilyen egymásután következő lépcsőfokban éri el erkölcsi tökéletesedését: az első az érzéki Éniség foka, a második a történeti, a harmadik a tiszta Éniségé. Ezeknek a fokozatoknak további önállósulása, egymástól határozottan elválasztott jellege abban nyilatkozik meg, hogy szerzőnk mindegyiket a maga elkülönült sajátosságában jellemzi.

Az Éniségek fokainak mindegyikén másképpen nyilatkozik meg az „egységes szellem”. Az *érzéki Éniséget* minden megnyilatkozásában az *egoizmus* (homo homini lupus) jellemzi. Önző, „csak önmagában lát célt, minden másban csak eszközt”. Értékelő irányzatát a hasznos és kellemes determinálják (eudaimonizmus, utilizmus). Mivel így ezen az állásponton „a tárgyak hasznavehetősége irányítja a gondolkodást a tárgyak felé”, „teoretikai tekintetben az egyesek iránt érdeklődünk, amelyeket az esztetikai schema (tér és idő) és a képzelet szerint kötünk össze”. Végre *gyakorlati* tekintetben is önző rugók, az önkény és véletlenség, a szeszély és akaratosság irányítják akaratunkat.

A *történeti Éniség*; álláspontján az *altruizmus*(homo homini deus) erkölcsi életünk vezérlő elve. Az egyes ezen az állásponton lemond önértékéről, a közöst tekinti célnak, mellyel

szemben minden egyes eszközi jelentőségre süllyed. Elméleti tekintetben a *dogmatikai szempont*, a köztudat érvényesül; „az *általános*, a közös, a foga-lom, a törvény iránt érdeklődünk, amelyet az értelem, a logika törvényei szerint kapcsol egybe, illetőleg rendel alá”. Az egyest cselekvésében az engedelmesség parancsa vezeti. S mivel „itt a köznek megfelelő a jogos, az akarat törvényszerűsége” a szabály, az egyes „az ambíció rugójával választja és érvényesíti a köztudatban levő szokást, törvényt”.

A *tiszta Éniség* álláspontján *vége* a *szereket* törvénye (homo Deus) uralkodik bennünk. A szerves egész gondolatában ez az elv érteti meg velünk azt, hogy az „emberiségnek, Isten országának vagyunk sajátos szervei s így akaratunkat a lelkünkben élő törvény, a sajátos isteni célgondolat vezérli. Ezen a fokon az akarás és cselekvés benső szükségessége tehát igaz szabadság”. „Az egyest a maga sajátosságában csakis *fejlődésében*, s mással *összehasonlítva ismerjük fel*. Ezért is a *genetikai és Összehasonlító módszer*” uralkodik teoretikai tekintetben ezen az állásponton.¹⁴

Hogy a fokozatok egymásutánját genetikus sornak tartja. azt az is bizonyítja, hogy – jóllehet az analógiát nem viszi végig – a legalsóbb fokot az ember fejlődésének korai korszakával hozza vonatkozásba. Beszél „az érzéki Éniséghez közelálló gyermeki lélek”-ről, s „az ember fejlődésének első, tehát érzéki korá”-ról. Megkülönbözteti azonkívül ezeket az értékfokozatokat egyetemes érvénnyel az ember fejlődésében is; s ezzel kapcsolatban néhol úgy nyilatkozik, mintha az egyéni és történeti élet párhuzamosságát vallaná. Ennek a felfogásnak következetes keresztülvitele azonban nagy nehézségekkel jár. Éppen a történeti élet ismeretében való kivételes jártassága akadályozza meg Schneller abban, hogy az egyéni és történeti élet eme párhuzamosságát részletedben is bemutassa. Sőt – amint arról még részletesen be kell majd számolnunk, magát a történeti élet kialakulását sem látja ilyen schémába szorítottnak.

Azonban magának az egyéni életnek erkölcsi fejlődését sem lehet ebben a hármasságban kialakulónak látni. Az értékfokozatok váltakozó egymásutánja nem genetikai útja az egyén erkölcsi kifejlődésének. Az egyén fejlődésének kezdete ugyan lélektanilag is összeesik az érzékiség erkölcsi fokával:

a legalsóbb fok kétségtelenül az egyéni akarat motivációjának egocentrizmusát mutatja. Azt azonban nem lehet állítani, hogy a személyiség kialakulásának útjában van egy olyan – átmeneti jellegű – erkölcsi álláspont, amelyen az egyén teljesen, minden fenntartás nélkül beleolvad a közösségbe. A személyiség kifejlődését Schneller értelmezése szerint csakis úgy lehet elképzelni, ahogy azt az előbbiekben vázoltuk. Az önös érzéki fokról csakis úgy emelkedhetünk a megkövetelt vallás-erkölcsi álláspontra, ha belátjuk, faagy szükségszerűen adott egyéni sajátosságunk feltétlen értékűsége csak a bennünk tevékeny isteni cél gondolatnak a közösség szolgálatába való rendelésében nyilatkoznánk meg.

Az egyén szempontjából tulajdonképpen csak a két szélső fok igazolható: az önösségében érzéki indításokat követő alsó fok és az egyéniségét az isteni elrendelés által megszentelt közösségi, szeretet érzésében élő személyiség. Az egyén viselkedési formája egész életében megmaradhat az érzéki fokon. A fejlődés adta differenciálódás nem írja elő követelően a közösségért élest. „Lehetséges az, hogy az (egyéni) a benne létező erőt csakis *önmaga érdekében* fejt ki, olyformán, hogy minden mást eszközként sajátos céljai számára *önzően* használ fel”. Azonban, „hogy az egyes a történelmi hatalomnak, a történelmi Énnel csakis vak eszköze, engedelmes közege lesz, úgy hogy egyéniségének jogosultságáról teljesen lemond^{4,1}, ilyen teljes „beletagolódás”, mint az egyén viselkedési formája, ha egyáltalában elképzelhető, csak igen kivételes, s mint ilyen nem lehet az erkölcsi fejlődésnek egyik szükséges korszaka. Az úgynevezett történelmi hatalmaknak abszolutizmusa lehet egyes történelmi korok általános iránya, sőt lehet elméleti vagy pedagógiai meggyőződés is. Itt azonban, ahol az egyén akarati irányultságának, erkölcsiségének kialakulásáról beszélünk, semmiképpen sem állíthatjuk azt, hogy az egyén fejlődésében kell lenni egy olyan korszaknak, amelyben azt a szélsőséges önmegtagadást éli; s innen fordul mintegy vissza saját egyénisége feltétlen érvényesítéséhez a közösség érdekében.

Ha ebből a szempontból nézzük az egyén fejlődését, akkor legfeljebb arról lehet szó, hogy van az egyén életében egy olyan korszak, ahol a két egymással szembenálló hatalom: az egyén önös érdeke és a másokért való közösségi élet parancsa

küzdenek egymással. A küzdelem az egyén további fejlődésére nézve különböző eredményekkel járhat. Az azonban kétségtelen, hogy az egyén a maga sajátosságának érvényesítéséről tartósan, hosszabb időre nem mondhat le.

4. Egészen más a helyzete evvel a három fokozattal szemben Imre Sándornak, aki egyik kis tanulmányában¹ első tekintetre hasonló értelmezéssel teszi magáévá ezeket a fokozatokat. Ő evvel a három névvel a fejlettség fokait, az egyes emberek önismeretének mértékét jelöli meg. Vannak az önismeret szempontjából olyan emberek, „gyermekek és értelmileg fejletlen gondolattalan felnőttek”, akik az érzéki éniség fokán állanak, „csak annyit tudnak magukról, hogy vannak, milyen erősek, életök fenntartására mire van szükségök; az ilyenek a bennök támadt különféle vágyaknak a kielégítésére ösztönszerűen törekednek, s ennek érdekében féktelenül is küzdenek”. Az embereknek egy másik csoportját a már fejlettebbek, az iskolázott emberek alkotják; az ilyenek képesek arra, hogy környezetök (család, község, ország) kialakult rendjét megtartsák, és a szerint éljenek... látják, hogy közösségbe tartoznak; érzik, hogy ezzel a valósággal kényszerűségek járnak rájuk nézve; megértik, hogy bizonyos hatalmak alárendelést követelnek”. Azonban még nem jutottak el a harmadik fokra, „az egyén és közösség viszonyának tiszta látásáig, a fejlődés állandóságának felismeréséig és az élet feladatainak önálló megfontolásáig”. Csak ennek az utolsó csoportnak tagjai látják be és tudják, „hogy az egyén a közösségnek nem csupán rabszolgája, hanem alkotó és alakító eleme, amelyen a közösségnek értéke és sorsa is megfordul”.

Az önismeret fokainak eme leírásában feloldódik a Schneller adta schémának merevsége. Az egyén eredetében adott abszolutizmusával szemben nem áll a teljes önmegtagadás fikciója. Nincs arról szó, hogy az egyén teljesen föl olvad a közösségben, lemond önértékéről, hanem csupán arról, hogy jóllehet felismeri a közösségben éléssel járó kötelezettségeket, még nem látja meg tisztán a közte és a vele rendelkező hatalmak között fennálló viszonyt. Egy tisztulási, tudatosodási folyamat leírása ez. A történeti Éniség foka nem teljes tagadása az előbbi fokozatnak, hanem annak a tisztulás felé vezető küzdelemnek már említett állapota, amely ténylegesen, a maga igaz valóság-

gában semmiképpen sem lebet „rabszolgaság”. Nem rabszolga módjára való feltétlen alávetés ez a közösséggel szemben, hanem, legfeljebb az a hit, hogy az egyén szándékai megvalósításának csak zsarnoki meggátlója, akadályozója a társadalmi szervezet.

Schneller alapvető metafizikai álláspontja azonban még ezt a szabadabb értelmezést sem engedi meg. A fejlődésnek abban az ismételten jellemzett útjában, amelynek egyetlen jegye az eredetileg is sajátosan létező egyesnek differenciálódása, sehogysem helyezhető el egy olyan szakasz, amely ennek a sajátosnak teljes tagadása lenne. Hiszen a személyiséggé válás éppen az egyéni sajátosságban való állandó gazdagodás. Minden, a mindenség teremtő elve éppúgy, mint a tudatos nevelő ráhatások, ezt szolgálják. Ebben a folyamatban, amelynek lényege a szervezetnek mind egyénibb, sajátos szervekkel való kiépítése, sehol sem lehet elhelyezni egy olyan közbeeső fokot, ahol az egyénien sajátos teljesen eltűnik, beleolvad, fenntartás nélkül beletagolódik az egészbe. Hiszen ha lehetséges volna egy olyan fok, ahol a sajátosak teljesen felolvadnak a közösségben, akkor ezen a fokon magát az egészet, a közösséget is tagadnunk kellene. A köz ugyanis csakis szerveiben, szerveinek sajátosságában él; nincsen tagolatlan egész, szervek nélküli szervezet.

Nagyon óvatosaknak kell tehát lennünk ennek a többször visszatérő hármasságnak megítélésében. Nem mondhatjuk ki azt, hogy „az ember (mind az egyes, mind pedig a népindividualitás) az etizálásban az érzéki és történeti Én fokain halad keresztül, míg eléri a tiszta Én fokát.”¹⁷ Minden jel arra figyelmeztet, hogy ezt a három fokban való váltakozást nem szabad szó szerint vennünk, nem szabad úgy értelmeznünk, mintha ezekben csakugyan az egyéni vagy akár a történeti élet genetikai fejlődésének állomásai volnának megjelölve.

A vallás-erkölcsi személyiségnek kifejlődésében, mint a fejlődés középpontja minden nehézség nélkül elgondolható az érzéki Éniség foka. Az a differenciálatlan egyéni valóság, amely még nem eszmélt önmagára. Az egyén fejlődése éppen ennek az önmagára eszmélésnek, illetve eszméltetésnek útja, még pedig valóban a történeti hatalmak, a történeti Ének által, azoknak segítségével, de nem a történeti Éniség fokozatán kereszt-

tül. Hogy ez így van, arra maga Schneller is utal. A már említett kéziratós életrajzi vázlatban ugyanis a három fok felsorolását a következő mondat előzi meg. „Az érzéki Éntől a tiszta Énhez való átmenet a szociális hatalmak, a történeti Én által van adva, úgy hogy én mind a nevelés történetében, mind pedig a nevelés elméletében a következő) fejlődési fokokat vagy részeket állapítom meg: .. .”⁹ Már itt is más értelmet kap ez az „átmenet”; a történeti hatalmak eszközlik, idézik elő a tiszta Éniség kialakulását.

Még ennél is világosabban beszél az 1922-ből származó német tanulmányának egyik részlete. Ez a rész az erkölcsi nevelés kérdését tárgyalja. Az egyén erkölcsiségének kialakulását, az Én organikus fejlődését „az értékek által meghatározott Énnek a lelkes világgal való mind elméleti, mind gyakorlati irányban elevenen tevékeny kölcsönhatás”-ában látja. „Ez az értékeken nyugvó fejlődés a tulajdonképpeni történelem”. A történeti tényeknek csak akkor van igazán történeti jelentőségük, „hogyha azok igazi értékekkel vannak vonatkozásban és hogyha azok az egyes, a nemzetek, az emberiség fejlődésének faktorai. Eme történetbe való beleérzés és beleélés lehetséges az egyes számára, mert az egyes történetének éppúgy, mint az emberiségének egy és ugyanazon célt és ugyanazon fejlődési fokokat kell követnie. Az emberiség célja, hogy „az érzéki Éntől (egoizmus) a történeti Én fokozatain (altruizmus: család, ott-hon, nemzet, egyház) keresztül a tiszta Énhez, a nemzetek köztársaságához, Isten országához emelkedjék. Az ebbe a fejlődésbe való beleérzés, eme fejlődési fokok átélése által alakítsa az egyes egyéniségét személyiséggé .. .”¹⁰

Az idézetnek középső részében megint kísért az egyes és az emberiség fejlődésének nemcsak cél, hanem fejlődési fokok tekintetében való megegyezéséről való feltevés; az egésznek értelme azonban nem lehet kétséges. Az egyén az által lesz személyiséggé, hogy a történeti én fejlődésébe beleéli magát, azt teljesen átérzi. Ugyanezt mondja a londoni erkölcs-pedagógiai kongresszuson tartott egyik előadásában is. „Mind-en egyes lényben is jelentkezik egy az összszervezetet sajátosan építő jobb én, amely a történeti hatalmak diszciplináló és kultiváló munkája által felébresztve, mint magasabb isteni hatalom, mint a mi isteni célgondolatunk

lesz tudatossá”.”, Vagy még határozottabban egy másik kongresszusi előadásban: a nevelés a személyiséggé fejlesztésben kifejezésre jutó feladatát „mind pedagógiailag, mind didaktikailag, az egyéniségnek a történeti hatalmak által való historizálása és etizálása által” oldja meg; ... „az ember fejlődésének átkelése által a szociális élet összejtétől, a családtól kezdve egészen az emberiség mindent átfogó organizmusáig. Eme növekvő kultúrkincs átélése által ébred fel és érik meg az egyénben amaz individuális célgondolat, amely által az egyén éppen sajátossága következtében az emberiség összceljét legjobban elősegíti”.²¹ Mindegyik idézetből teljesen világos, hogy a történeti Énnel – sőt Énekkal – azonosított történeti hatalmiak a személyiséggé való fejlődést előidéző ható tényezők. Az egyén úgy válik személyiséggé, ha fejlődésében átéli a történelem igaz életét, átérzi, érzületének meghatározó elemévé teszi a történeti élet fejlődésében megnyilatkozó törvényszerűséget. A történeti Éniség foka tulajdonképpen a nevelői hatás korszaka az egyén kialakulásában. Az a fok, amikor a fejlődésre nézve ezek a történeti Énektől eredő befolyások a döntők, amikor a mind sajátosabbá válás irányát a történeti élet igaz megismeréséből fakadó belátások irányítják.

Schneller a történet átéléséről legtöbb esetben az oktatás-elmélettel összefüggésben beszél. Egyik kisebb értekezésében az oktatáson ama fejlődési folyamat megindítását és ápolását érti, „amely által és amelyben a tanuló kultúránk kialakulását: bensőleg újra átéli”. Eme folyamat által lesz a növendék személyiséggé. Az igazi humanitáshoz a saját maga által újra átélt történelem vezet el a növendéket. Ennek a gondolatmenetnek folytatása a következő mondat. „Mert a miképpen az egyes ember születéséig keresztülhalad az állatvilág fejlődési fokain; úgy éli át valódi embermivoltáig, a személyiség kifejlődéséig az emberiség történetét is”.²² E kijelentés után arról beszél, hogy mi mindenre utal a történet tanulmányozása, s az egész fejtegetést avval fejezi be, hogy a történelem ilyen megvilágításban egyrészt eleven, a távoli jövőre mutató tudással ajándékoz meg, másrészt pedig; egyéniségünknek személyiséggé vak) fölemelkedését idézi elő. Egészen világos tehát, hogy az idézett mondatnak csak első fele állapít meg egy kora természettudományi gondolkodásában oly sokszor emlegetett fejlődéstör-

vényt. A mondat második fele, a szellemi életre vonatkozó ilyen megállapítást nem foglal másában; csak a személyiséggé válás tárgyi feltételeit írja körül.

5. Nem az egyén erkölcsi állásfoglalását jelöli meg tehát a történeti Éniségnek nevezett értékfokozat, hanem a személyiséggé válás folyamatainak. azt a feltétlenül szükséges korszakát, amikor a különböző közösségi körökké, történeti, szociális hatalmialkává, tehát történeti Énekké differenciált egész az egyénben tudatossá válik. A történeti Éniség semmiképpen sem lehet az egyénnek valamelyik életkorában elfoglalt erkölcsi álláspontja. Hiszen maga Schneller mondja, hogy „az egyes ember ... csak a *történeti Éniségek*, a szociális tényezőkben és tényezők útján juthat el az igaz individuális etikai élethez. *Csak is az összefejlődés folyamatába beállított egyes, tehát mint szociális lény jut el azon álláspontra, amelyen a demokrácia eszményével adott ellentét az egyén és közösség közt is megszűnik.*”²³

Hogy Schneller az egyén fejlődésének útját néhol mégis ilyen egymást felváltó ellentétekben haladónak írja le, azt megérteti velünk az a szellemtörténeti környezet, amelyben egész gondolkodásának kialakulása lefolyt. Minden olyan írásában, amely lelki fejlődésről számol be, Hegel és Schlermacher filozófiájának döntő hatása van előtérben. Innen, ebből a körből kapja a hármas fokban fejlődés logikai scheniáját is. Egész világnézete az ellentéteknek egy magasabb szintézisben való feloldása módszerén épül fel. Azonban a Hegel iskolájában elterjedt dialektikus fejlődés útja, a thesis, antithesis és synthesis fokozatainak egymást felváltó sorba állítása sehol sem látszott annyira szemléltető erejűnek, mint itten, ahol a különböző erkölcsi felfogásokban megnyilatkozó ellentétek feloldása volt a tulajdonképpeni cél.

Hogy mennyire alkalmasnak találta sajátos céljai számára ezt a különösen Hegel iskolájában állandóvá vált ismeretelméleti, sőt eredetében metafizikai magyarázó elvet, azt különösen kéziratos életírása bizonyítja. Ott ugyanis egymás mellé állítja Hegel, Schleiermacher, Hobbes, Fichte és Kant hasonló jelentésűnek felfogott fokozatait s azok analóg kifejezéseivel írja körül az egyes álláspontok jelentését. Nagyon tanulságos itt a mi szempontunkból különösen a középső foknak jellemzése.

„A történeti Én a szociális képletekben, az objektív erkölcsben (Fichte) objektívvá lett szellem (Hegel), és ez, hogy magát fenntartsa, fokozza, arra törekszik, hogy a benne levő műveltségi anyagot (tudás, cselekvés) dogmák és parancsok által terjessze el (Sahleiermacher), az alája rendelteket kultiválja (Kant) s a feltétlen engedelmesség követelése által Istenné lesz (Hobbes)”.²⁴

Ebből az idézetből teljesen megvilágosodik az, hogy a történeti Én csakis a szociális hatalmiakban él. Vannak történeti Ének, illetőleg történeti vagy társadalmi hatalmak. Ezek azonban nem a fejlődő egyén valamelyik álláspontját jelölik meg, hanem az egésznek, mint szervezetnek ama szociális szerveit, amelyek az egyén személyiséggé fejlődésére döntő hatással vannak, annak magára eszrnélését szolgálják, s így teljesen az idézetben is felhasznált Kant-féle terminus értelmében kultiválják az alájuk rendelteket. Az értékelési fokozatok váltakozása az egyén fejlődésének rendjén tehát nem jelent mást, mint azt, hogy az eredetében *szubjektív szellem* a történeti hatalmakban felgyülemlett *objektív szellem* segítségével kapcsolódik bele a mi mindenséget teremtő és annak célját kitűző *abszolút szelembe*.

Kifejezetten módszertani jelentőséget kap a hármaskörben haladó dialektikus fejlődéssornak szem előtt tartása a személyiség erkölcsi vonásainak jellemzésénél. Amikor ugyanis Schneller arra vállalkozik, hogy etikai álláspontját a történeti életben kialakult erkölcstani rendszerekkel szembeállítsa, annak egyetemes érvényűségét igazolja, rendszerint abból a tételtől indul ki, hogy „az egymással szembenálló álláspontok nem egyebek, mint a fejlődésnek egyes szükségszerű fokozatai, amelyeknek lényegével, de csak mint mozzanatokkal a felsőbb fokozaton találkozunk”.²⁵ A személyiség viselkedési formáját ugyanis olyan erkölcstani kategóriákkal lehet jellemezni, amelyek két egymást teljesen kizáró etikai álláspont közötti ellentétet úgy oldanak fel, hogy a vélt egyoldalúságokat a bennük maradandóan érvényes mozzanatokkal egy magasabb – végső – egységbe foglalja össze.

Általában négy ilyen ellentétpár kiegyenlítésére tér vissza értekezéseinek legtöbbszörében.²⁰ Az első az egoizmus és az altruizmus ellentétének feloldása. Míg ugyanis az érzéki Én álláspont-

ján „a szellem értékesítő irányzata szerint az *abszolút érték* az érzéki egyes Én”; s vele szemben mindaz, ami ezt az Ént szolgálja, *relatív érték*, amennyiben annak kellemes vagy hasznos; addig a történeti Émisés álláspontján a történeti Én az *abszolút érték*, míg az ezt szolgáló és ezért általa elismert egyes csak *relatív érték*. Amikor azonban a tiszta Éniség álláspontjára emelkedünk: „A személyiségben érvényesülő jobb Énünkkel szolgáljuk igazán az egészet, és az egészben felebarátainkat; úgy hogy minél inkább mélyedünk el a jobb Énben s minél inkább érvényesítjük ezt: annál nagyobb, senki más által, csakis mi általunk teljesíthető szolgálatot teszünk a köznek”; ... „úgy hogy ez állásponton az egoizmus és altruizmus felmagasztosul az isteni szeretetbe”.

„Az érzéki Éniség kívánja a boldogságot és ezzel az élvezetet: míg a történeti Én az erényt s ennek érdekében a kötelesség szigorú teljesítését”. A személyiség álláspontján azonban „megszűnik a kategorikus imperatívussal járó erkölcsi *rigorizmus* és másrészt a *hedonizmus*, eudaimonizmius, vagyis a rideg kellőség és boldogság közti ellenkezés” is. „A személyiség a bennelévő isteni célgondolatban bírja a kérelhetetlen kötelességteljesítésnek törvényét, de mivel éppen ez alkotja a mi jobb Énünket, a ml sajátosságunkat, éppen ezért bírjuk ebben a törvény teljesítésének erejét s az erő érvényesülésében az Istenben megnyugvó felemelő és boldogító érzetet, melytől semmiféle külső sikertelenség sem foszthat meg. *Ez isteni célgondolat, jobb Énünk szükségszerű kiélésében szabadok – boldogok vagyunk*”.

„Függetlenséget követel az érzéki Én, függést a történeti Én: míg a személyiségben harmonikusan megvan mind a kettő az *önállóságban*, mivel az isteni sajátos célgondolattal való függésben önállósul az ember a kívülről reá ható tényezőkkel szemben. Önkény alakjában lép fel az akarat az érzéki Éniség álláspontján, s a kötöttség alakjában a történeti Éniség álláspontján: míg a személyiség a kettőt a *szabadság* formájában egyesíti, amennyiben az egyes sajátos célgondolatjához kötve, ezt egyéniségébe teljesen felvévén, mint jobb Énjét; a maga érvényesülésében szabad”. Így oldja fel a tiszta *Éniség* álláspontja a determinizmus és indeterminizmus ellentétét, s ennek az ellentétnek elvi megszüntetése biztosítja egyben a személyiségnek

a szó legmélyebb értelmében vett vallásosan erkölcsös jellemét is.

Egyáltalában nem vagyunk függetlenek; vallásos érzésünk lényegében az isteni szellem által való meghatározottság: függés érzése. Az isteni célgondolat az, amely előtt mint vallásos emberek „feltétlenül hódolunk, melytől feltétlenül *függünk* (determinizmus)”. Nem lehetünk függetlenek. „Ha kölcsönhatás az élet, s a kölcsönhatás kölcsönös függés; úgy a függetlenség – tespedés, halál. Csak a hideg önzés hangsúlyozza folyton a függetlenségeit; az életben ténykedő, kölcsönható, küzdő férfiú ellenben az önállóságot”. „A személyiség, mint az *isteni* célgondolat kialakulása, az egészszel, a mindenséggel kölcsönhatásban van s így mindennek hatása alatt áll, mindentől függésben van; ...Az isteni célgondolat alapján vagyunk azok, akik vagyunk. E célgondolat minden értékünk összefoglalója s ez nem magunktoi van, ez Istennek adománya. Minden, a mi vagyunk, Istentől vagyunk, s így a *feltétlen függésnek érzete* Istentől – létünkkel adott alapgondolat”. Vallásos érzésünk tehát nem engedi meg a függetlenség átélését erkölcsi érzésünk, az érzület-szerűen bennünk tevékeny lelkiismeret szava azonban mégis – jobban mondva, éppen ezért – önállóvá, sőt szabaddá avat bennünket. Ha önálló az, aki a kívülről jövő hatásra sajátos természet által hat vissza, úgy mi mint személyiség önállóak vagyunk: hiszen erkölcsi állásfoglalásunk az isteni célgondolat erejében éppen azért értékes, mert érzület-szerű. Akkor vagyunk ugyanis önállók, ha cselekvésünknek, kifelé való akarat, tudatos hatásunknak gyökere saját individuális meghatározottságunk. A személyiség „sajátosságánál fogva... mindenre visszahat, visszaható mikéntjében semmi által, csakis *sajátos* természete által meghatározotva – tehát – nemcsak önállóan, hanem *szabadon*” is. Az isteni célgondolat „a *miénk*; önmagunkat érvényesítjük, midőn e feltétlen függés érzetében gondolkodunk, cselekszünk s minden embertől, minden emberi tekintélytől való függetlenségünket magasabbrendű önállóságunkat, *szabadságunkat* érezzük Istentől való függésünk alapján”. A vallás-erkölcsi jellem tehát magasabb rendű erkölcsi életet él, benne erkölcsiségének vallásos jellege által megszünt az erkölcsi determinizmus és indeterminizmus között hánykódó lélek minden kétsége. „Megszűnik – vele együtt – a függés

érzetén nyugvó *vallási* és a szabadság érzetén *nyugvó* erkölcsi élet közt létező ellentét”, és pedig azért, „mivel a személyiség álláspontján a vallási és etikai élet tulajdonképpen egy és ugyanazon életfolyamat, csak hogy az elsónél azt forrása, oka, ereje szempontjából, a másiknál ugyanazt lefolyása, következménye, érvényesülése szempontjából nézzük”.

Ennek a lelkiismeretszerűen benső erkölcsi parancsnak két, eredetében egy forrásra visszavezethető irányelve van: a közösség szolgálata és az isteni célgondolat. Emez isteni elrendelés teljesítésében lesz a személyiség vallásos és egyben erkölcsös jellemmé; ez a személyiségben megnyilatkozó individualitások lényege és értéke is egyben. Ez a gyökerében és hatásában egy, személyiségalkotó értékhatározomány a tiszta Én megnyilatkozásának két oldalát világítja meg. A jellem, mi rut lélektani fogalom, csak az akarás és cselekvés következetessége. Lehet *szolgai*, „ha ezen akarás és cselekvésnek oka a külső, kényszerű leg ható körülményekben” rejlik; de lehet *szabad* is, ha az indító ok az akaró, annak sajátos természete. „*Erkölcshivé*” – azonban csak amikor – „válík a jellem, ha a motiváló benső erő... az egyesben természetivé vált *jó*, az a sajátos jobb én, amely benső szükségszerűséggel érvényesül akarásunkban és cselekvésünkben”. Ez a motiváló erő pedig törekvés a közösségért, az egészért való egyéni életre. A személyiséget azért mondhatjuk erkölcsi jellemnek, „mivel élete semmi egyéb, mint az egészért kiépítő, emelő, fejlesztő isteni célgondolatnak, tehát saját jobb énjének érvényesülése”.

E mellett azonban „eme feltétlenséggel ténykedő személyi erőnek a forrását nem önmagunkban, hanem a feltétlen és végtelen lényben, *Istenben*” kell keresnünk. „Egyéniségünkben, lényegünkben Isten által meghatározottnak tudjuk magunkat; tudjuk azt, hogy éppen egyéni sajátos voltunkban a létesítendő Isten országának egy-egy célgondolatját képviseljük, hogy éppen ezen sajátos isteni célgondolat ad nekünk értéket úgy, hogy... Istentől való függésérzetünkben leljük meg igaz énünket, etizált egyéniségünket, személyiségünket... Midőn ezen függésérzetünkben éljük személyi életünket, *vallásosak* vagyunk; s midőn egyéniségünkkel összeforrott isteni célgondolat személyi életünk feltétlenül vezérlő elve, *vallásos jellemek* vagyunk”. Az erkölcsi jellem tehát egyúttal vallásos is. A szemé-

lyiség elve értelmében vett erkölcsiség éppen lényegénél fogva tételezi a vallásosságot és megfordítva. A kettő nem lehet meg egymás nélkül; ezért vallás-erkölcsi jellem a személyiség, a közösségért élő ember. Az erkölcsös jellem „isteni célgondolatjában bírja egész lényének meghatározó alapját, épen ez isteni meghatározás által vallásos jellemmé válik”. „Nincs e fokozaton” – a személyiség magaslatán – „a vallás a morállal ellentétben: miivel a köz érdekében kifejtett morális munka a mi isteni célgondolatunk. Isten akarátának érvényesítése, s így igazán Isten szolgálat”.

6. A személyiségben megvalósult vallás-erkölcsi jellem tehát olyan erkölcsi magaslatot képvisel, amelynek tiszta levegőjében megszűnnek, feloldódnak a különböző etikai álláspontok képviselte ellentétek. Egyetlenegy egységes erkölcsi elv, a viselkedésnek a köz érdekébe rendelt iránya s ebben és ezáltal a legfelsőbb isteni parancs követése az a mozzanat, amely az erkölcsös viselkedés minden irányú megnyilatkozását szabályozza és az egyetlen érték alá rendeli. Ez az egycélúság által biztosított egység egyik legnagyobb ereje ennek az etikai felfogásnak. Hogy az erkölcsi valónak ez a szintetikus fogalmazása mennyire termékeny, azt nemcsak az elmondottak mutatják, hanem különösen a Herbart-féle erkölcsstannal való, írásaiban gyakran visszatérő kontroverziája is.²⁷ Az erkölcsiség jellem-szerűvé vált erejében (Charakterstärke der Sittlichkeit) csak egyik oldalát, kifelé, az életre ható erkölcsi oldalát látja saját nevelési céljának; „ennek mélyebb, vallási alapját hiába keressük” Herbartnál. Annak célmeghatározása tehát csak „mozzanatként” van meg saját célfogalmában.

Kritikát hív ki maga ellen a feltétlen tetszésen nyugvó esztétikai ítéletek elmélete is, de Schneller véleménye szerint különösen két hiánya van Herbart erkölcsstanának. Az egyik az, hogy Herbart erkölcsi eszméi „alapozásuk szerint egészen formálisak”; a másik pedig, hogy nélkülözzük nála „az öt eszmének egységes forrását, éppen azt, ami erkölcsi életünket – a tudat egységének megfelelően – egységessé teszi”.

A benső szabadság eszméjénél „mit sem mond etikai szempontból az akarás és meggyőződés harmóniája. Lehet ugyanis épp úgy az akarás és meggyőződés teljes harmóniában a legnagyobb elvetemültség mellett”. Ehhez járul még az is, hogy a

fejlődés szempontjából a diszharmónia, a benső egyensúlyért való küzdelem is lehet erkölcsileg értékes. A jog eszméjének meghatározásában nincs semmi kezesség a legnagyobb jogtalanság elkerülésére”. A tételes jogra nézve elégséges lehet valamely jogszabály megállapítására az, „hogya azt majoritással, méginkább, hogyha azt egyhangúsággal hozzuk” – ez azonban nem elégséges a jog eszméje szempontjából. Valamely tételes jogrendszer megfelelhet az illető kornak „a jog eszméjébe azonban feltétlen értéket kell bevinni, amely a jogi életet és így a jogszabályokat is normálja”. Ugyanígy természetes az is, hogy a megtorlás és kivált annak módja a kornak köztudatával van adva. „Mi egy kornak feltétlenül tetszik, más kornak feltétlenül nem tetszik ... Nélkülözzük a megtorlás eszméjében a megtorlás irányító, *minősítő* erejét”. Ugyancsak minősíteni kell másnak akarását akkor is, hogyha a jóakarát eszméjének hódolunk. Csak úgy viseltetünk más iránt jóakarattal, „ha azt az akaratot támogatjuk, mely a jónak szolgálatában áll; fellépünk akarata ellen, ha az rosszra irányul”. Végre a tökély eszméje is csak akkor járhat feltétlen tetszéssel, hogyha valamilyen abszolút érvényű értékelő szempont alá helyezük. „A legkoncentráltabb akarat is, amely rosszra törekszik, nem hogy tetszést, hanem bármily ámulattal, mégis borzongással tölt el s visszatezést kelt”. Erkölcstani álláspontjának egyetemes érvényét éppen azzal igazolja, hogy az általa mindenekfölötti érvényűnek vallott, s a személyiségben megvalósult „jóság eszméje” az a „mindezeket tápláló közös forrás, amely ezeknek az eszméknek tartalmát és így félre nem érthető világosságát is ad”.

„Az öt Herbarti külön-külön álló s az erkölcsiséget így különböző öt forrásra szétbontó erkölcsi ideának van... egy közös gyökere: a vallásilag mélyített és erkölcsileg megtisztított szeretetben. Egész életünknek közös éltető és boldogító gyökere a *szeretet*”. Az a szeretet, „amely a mibennünk létező isteni célgondolat alapján köt Istenhez és másrészt mindazokhoz, akikben ugyancsak ily isteni célgondolat ténykedik, úgy hogy az összes erények a jobb Én, az isteni célgondolat által appercipiált egyéniségünknek, tehát személyiségünknek különböző szempontok szerinti érvényesülése”.

A belső szabadság – amint már láttuk – az isten célgondolat követése által saját legbensőbb lényünk parancsának kö-

vetése. Az az egyén igazán szabad, aki „ezt, mint sajátos hivatását *tudatra* emeli és ezt mint a jobb Énjét *éli hivatásos életében*”. Egyrészt tehát csak a szeretetben, az isteni akaratban fel szabadult lélek benső harmóniája értékes, másrészt pedig mivel „elvileg éljük a harmónia ez életét”, s így annak fokozatosan kell megvalósulnia, az igazi szabadságra törő lélek benső küzdelme is a szabadság kategóriája alá tartozik. S éppen eme benső parancs, amely az isteni eredetű, feltétlen értékű gondolat megvalósítására ösztönöz, eredete a tökély eszméjének is. „Az akaratok nem minden erőviszonya tetszik feltétlenül, hanem csakis ami Isten országának, a szeretet országának kiépítésére a szeretet erejében irányul”. A méltányosság eszméjénél a jutalom gondolatának el kell esnie; „hisz a személyiség éppen önérvényesülésében bírja már jutalmát, mivel abban van meg minden igazi érték”. A méltányosság a személyiség álláspontján a köz érdekeinek csakis olyan védelmét (megtorlás) jelentheti, amely a megtévelyedettel szemben a nevelő és javító munkásság álláspontjára helyezkedik. Kötelezve van erre a nevelő és javító munkásságra a társadalom már csak azért is, mivel a sértőnek a bűnében a társadalom is részes s így saját bűnét is csakis nevelő munkásság útján teheti jóvá”. A jóakarát eszméje nem egyéb, minit a szeretet aktív megnyilvánulása, felebarátunkban levő sajátos feltétlen értéknek elismerése a közös cél elérése érdekében. „Midőn pedig a mindenenket megértő és értékelő szeretet alapján az egyes akarók közötti ellentét, viszály megszűnik, s a harmónia így külsőleg is létesül –: ekkor győzedelmeskedik a jognak eszméje”. Feltétlen tetszésre csak olyan jogállapot tarthat igényt, amely az emberben élő jobb Ént elismeri és gondoskodik arról, hogy az azt a köz javára érvényesíthesse. A jog eszméje a személyiség önérvényesülésének jogát jelenti.

Mindez csak annak bizonyítéka, hogy – amint egyik idevágó értekezésében halljuk – a személyiséggé nevelés által a nevelés elérte célját; „elérte, mivel ez a cél *abszolút* cél; igenis abszolút cél, mivel az összes eddig *felsorolt célokat és minden etikai értéket önmagában foglalja*”.²” Egyetemes érvényű célfogalom a személyiség éppen azáltal, hogy benne az egyén erkölcsössége éppen érületi meghatározottságában, tehát leggyökeresebb egyéni sajátosságában lett feltétlen érték-

küvé. „Önzetlenül, – kedvvel, örömmel, egyszóval: szeretettel a másét keresni; az igazság szelleme erejében a történeti hatalmak határozó befolyása alól felszabadul ni; de e szabadság felemelő tudatában soha arról meg nem feledkezni. – hogy mit köszönünk másoknak; szerényen elismerni mások érdemeit s a jó, a közös ügy érdekében mások jóra törő irányzatát lehetőleg támogatni és ápolni: íme ezen vonások egységükben alkotják az erkölcsi *személyiséget*.”²⁹

IV. A történeti hatalmak.

1. Mint láttuk, a szociális és individuális felfogás csak addig állhatnak fenn egymást kizáró, merev ellentétességükben, ameddig a mélyebbre ható elméleti megismerés eme létezési kategóriák maradandó és teljesen egyenlően értékes mozzanatainak egy magasabb szintézisben való egységét meg nem állapítja. A szociális elv nem semmisíti meg az individuumnak sajátosságában megnyilatkozó értékét, hiszen éppen ez a legbensőbb lényegét alkotó, és ennél fogva természetszerűen fejlődő, de kötelességszerűen fejlesztendő, kifejezetten egyéni vonás, az, ami az egyesnek a közösség, az egész szempontjából feltétlen értéket ad. „Minden egyes ember életében és életével isteni missziót teljesít, olyant, mint aminőt senki más. Ezért is az ily egyén, aki önmagát személyiséggé felküzdötte, nem egyszerű eszköz Isten kezében, hanem feltétlen értékű szerv, amely nélkül az egész váltana kárt...¹ Miként pedig az egyes létezésének már a kauzális, természeti világban, a kölcsönhatás elvénél fogva szükséges feltétele a közösség^z egész, éppen úgy lehetetlen elképzelnünk a közösségi körök által kiteljesülő egészet az egyéni valóságok teljes érvényű meglétele nélkül. Az isteni elrendelés immanens törvénye szerint alakuló és mindjobban valóra váló teleológiai világregd szerkezeti elve pedig ugyancsak ez. A vallásosán erkölcsös személyiség mindjobban kifejllett és kifejlesztendő individualitása nem az egocentrikus kizárolagosság irányában halad, hanem ellenkezően semmi egyéb, mint az ontológiai princípiumnak az erkölcsi életben való megszentelése. Sajátos egyéni létét éppen a közösségért, az egészért való élet teszi erkölcsi tekintetben feltétlenül értékessé. „Egyéniségünk is szolidaritásunknak következménye s

csak a közért, a közben való életünk a „mi egyéniségünk igazi megmentése”.²

Az egyén csakis a közösség által létezik; benne gyökerezik a „visszamenő szolidaritás” ténye által. Ez teremti már eredetében is sajátossá; ennek hatása által válik mind egyénibbé; s ennek az egészből eredő meghatározó ereje teszi személyiséggé vált alakjában a teleológiai világrend értékes tagjává.

De éppen az előzőkben kifejtettek világánál természetes az is, hogy a közösség, az isteni szellem elrendelése irányában megvalósuló egész sem létezhetik az egyéniségében sajátos egyes nélkül. Egyén és közösség két teljesen egyenrangú, egymással a kölcsönös feltételezettség viszonyában álló létezők. Az egész nemcsak kizárólagosan az egyesekben és az egyesek által létezik, hanem annak teleológiai értelemben való megvalósítását is, csakis a személyiséggé vált egyéni valónak sajátosságában való kifejlődése biztosítja. Elmondhatjuk tehát, hogy „szerves egész nélkül nincs egyéniség – s egyéniségek közreműködése nélkül mincs szerves egész”.

Még mélyebbre belevilágít az egész mindenség szerkezetéről alkotott világképbe, ha ezek után azt keressük, hogy milyenek látja Schneller a különböző társadalmi köröknek egymáshoz, az egyéni valósághoz és az egészhez való viszonyát részletekbe menő elgondolással.

Mindenekelőtt megállapíthatjuk, hogy a közösség különböző körei az egész megvalósulásának fokozatai. Mivel pedig az egész, „istennek országa”, az isteni gondolat által meghatározott, a közösségi formáik létének eredete és célra mutató értelme is ebben az individuális gondolati létben van meg. A közösségi körök egymásutánja által kiteljesedett egész szükséges és kényszerű megvalósulása a legfelsőbb Ének, „ki minden egyesnek és minden történeti hatalomnak, a mindenségnek teremője”.⁴ Az u. n. társadalmi vagy történeti Ének mindjobban táguló körei a szeretet országába, az isteni gondolatban létező egész megvalósulásának útjába rendelték. Eme valóráválásnak egyes állomásai.

Műveiben több helyt foglalnak ezek a szociális formákkal. Felsorolja őket, néhol jellemzi is azok egyikét-másikát; teljes, kimerítő részletességgel azonban sehol sem foglalnak velük. Egymásutánjukban csak egy bizonyos alulról fölfelé tá-

guló fokozatosságot állapít meg, amelynek lépcsőfokai majd a család, törzs, nemzet, emberiség, majd pedig a család, község, nemzetiség, nemzet, állam, egyház, emberiség. Az egymásután leírásában nem ragaszkodik határozott, a tagoknak állandóan visszatérő sorrendjéhez. Néhol a történeti életben, tehát az időben való megjelenés sorrendje vezeti (család, törzs, nemzet), másutt inkább a társas együttélésben meglévő történeti Ének szimultán köreit (család, község, állam, emberiség) állítja egymás mellé. E mellett a felsorolásban sehol sem látszik a teljességre törekvés. A közösségi körök sora nemcsak, hogy nem kimerítő és tagjaiban nem állandó, de nem is tárja fel az emberiség tagoltságának azt a többirányú rétegezetttségét, azt a majdnem áttekinthetetlen sokféleséget sem, amely a szociális struktúrák leírásában újabban mind nagyobb szerepet játszik.

Mindez azonban nem lényeges, hiszen ezekben a szociológiai részletekben nem teljes társadalomelmélet szándéka áll előttünk. A felsorolás legállandóbb tagjainak egymásutánjában (család, állam vagy nemzet és emberiség vagy „a humánus ország”) a sorrendet az egymásra következő körök nagysága, kiterjedése szabja meg. Minden a sorban hátrább álló társas létező nagyobb egységet jelent az előzőnél, nagyobb területet foglal össze. Minden előző benne foglaltatik az utána következőben.

Természetesen ezek a történeti hatalmak, amelyek így „centrikus körökben” nőnek egymás fölé, nem torkollanak az emberiségbe, hanem egy annál még tágabb körbe, a mindent egybefogó, végső metafizikai létezőbe, az egészbe. „Van... a fejlődés folyamatában még a humánus országánál is magasabb ország, amely immár nem történeti s nem csak ideális hatalmat, hanem örök hatalmat képvisel, amely éppen azért az egész fejlődésnek épp úgy végső alap erőforrása, mint annak végső betetőzője, amelyről éppen ezért nem lehet mondani azt, hogy itt vagy ott van; van az *mindenütt, mindenben*, mint a közt egysegesen, végtelenül egyenesítve építő isteni hatalom. Ez ország, *istennek, a szeretetnek országa*”.⁷

Ez az idézet talán nem szükségtelenül mutat rá újból arra, hogy a történeti Ének összefüggése a szó teljes értelmében ideális összefüggés; nem ér véget a tapasztalati világban, hanem az egymásba fonódó körök útján belekapcsolódik az isteni szellem teremtő gondolatába, a mindenségnek célt és értelmet

adó ideába, az isteni célgondolatba. Figyelmeztet arra, hogy a közösségi köröknek jelentését és értékét nem a sorrendben elfoglalt helyük adja meg, hanem egyedül és kizárólagosan az isteni gondolat, az egésztest szervező építő isteni hatalom felé való irányultság. Minden történeti hatalom azáltal és egyedül azáltal értékes, sőt feltétlenül az, amennyiben Isten országának szolgálatában áll.

A történeti hatalmaik előbb felsorolt egymásutánja tehát nem értéksorrend, nem az értékességben egymásután következő köröknek sorozata. A sorrendben elfoglalt hely csak a mindenség kifejlett, vagy fejlődő tagoltsága által létesült szinte térbelinek mondható távolságot jelzi az egésztől, de semmiképpen sem az értékességnek kisebb vagy nagyobb fokozatát.

Hogyha ebben az összefüggésben mégis az értékesség mozzanatát magában foglaló fejlődésről, fejlődési folyamatról van szó, akkor ennek jelentéséhez más oldalról kell hozzáférköznünk.

2. Tudjuk, hogy a fejlődés differenciálódást, az egyéni sajátosságok gazdagodásának állandó folyamatát jelenti. A nagy egységnek, az egésznek folytonos egyéniesülése azonban csak úgy képzelhető el szétszórt egyesekre való bomlás képe nélkül, ha ennek az egységnek valamilyen határozott struktúrát adunk, olyant, amely mellett ez a folyamait éppen az egység veszélyeztetése nélkül elgondolható. Az individuális egyéni létezők hatásösszefüggését az egyének fölött álló kölcsönhatás ténye biztosította; a differenciálódás lehetőségét az egységen belül pedig a már egyes kifejezéseikben eddig is többször fölbukkant organizmus gondolata teszi lehetővé. Az egészen belül különösebbé, sajátosabbá válásnak állandó folyamata csakis úgy képzelhető el, ha az egésztest egységes, de szervekre tagolódo szervezetnek látom.

Azt a szemléletes képet tehát, amely az emberiség s vele együtt a mindenség tagoltságát koncentrikus körökben egymás fölé épülőnek mutatja, korrigálni kell. Ezek a történeti Ének az adekvát szemléletben egyáltalában nem azonosíthatók ilyen terjedelemben folyton táguló egységekkel. Egymással való viszonyuk, egymástól való függésük ennél sokkal feltétlenebb, szorosabb és mélyebbre nyúló. A mindenség egy nagy, egységes szervezet. Szociális tagoltságának képe csakis az organiz-

mus gondolatának következetes keresztülvitele által válik teljessé. Már maga az étellel azonosított kölcsönhatás ténye „is csak is egy szerves egészen belül érthető meg”. Egymásra sajátosak „csakis akkor hathatnak, ha egy organikus egésznek szervei”. Csak ez a gondolat érteti meg velünk a sajátosságukban különböző) egyeseknek (szerveknek) egymásra való hatását, egy minden sajátosságában különállót a maga céljai számára egybefoglaló egységen belül. De így, csak ennek a felfogásnak tükrében világosodik meg előttünk a maga igazi teljességében a fejlődés gondolata is. Az a hatásösszefüggés, amely első tekintetre kauzális kapcsolatnak fogható fel, a fejlődés által mindjobban differenciálódó szerves egész kialakulásának gondolata által válik teleológiai jellegűvé. Miként az egyéni szervezet fejlődő kialakulása az individuális sajátosságnak az egész célját szolgáló kiteljesedésében nyilatkozik meg, éppen úgy, evvel teljesen azonos törvényszerűség nyilatkozik meg a nagy szervezet minden egyes szervének, így tehát a történeti Éneknek kialakulásában is. Ismételten: „Csak az egésznek szelleme, lelke által éltetett szerv *élő* szerv; csakis a közös szellem által áthattott szervek végezhetik *sajátos* feladatukat; viszont pedig minél sajátosabb, minél egyénibb a szervek feladata, annál értékeesebb, annál pótolhatatlanabb szerve az az egésznek. Az egésznek egyéni alakulása a fejlődésnek kritériuma”.⁷

így tehát nemcsak az egyes, hanem a nagy szervezet minden egyes tagja is csak akkor lesz feltétlen értékűvé, hogyha a megkövetelt fejlődés eredményeképpen a maga sajátos helyén és sajátos rendeltetése által válik a végső szerves egységnek tagjává. „A család, a nemzetiség, a nemzet, az emberiség és végre az azt átölelő Univerzum, mindezek a szervezetek saját létük fenntartása és fejlesztése érdekében ezer meg ezer szervet teremtenek meg”;⁸ s így a mindenség egymásba kapcsolódó szervek és szervezetek élő rendszerévé lesz.

Világos tehát mindebből, hogy a maga természetes meglételében egyetlenegy történeti Én sem értékelhető; viszont azonban a szervezetbe tagolódás által minden történeti, sőt egyáltalában minden Éniség önmagában feltétlenül értékes, tehát értékességében egyenrangú mind a „fölötte”, mind az „alatta” állóval. Addig, amíg bármelyik Én önmagában kizárólagosan, a kauzális rend által adott egyedülvalóságában áll fenn,

érték szempontjából teljesen irreleváns az, hogy milyen nagy kört foglal magában; értékessé csak azáltal válik, hogy kifejlődése következtében a nagy szervezet célttétélező rendjébe rendeli magát: ekkor viszont a nagy szervezetben elfoglalt helyétől függetlenül, önmagában értékes.

Ebben az élő organizmusban minden szerv a maga individuális létezési formájával a felette állónak szolgálatában áll, viszont az alatta állóval szemben szervezet, s így amaz fejlődésének rendjén ennek szerves tagja gyanánt tölti be egyéni valója által meghatározott, de a cél irányába mutató rendelkezését. Ez az értelme azoknak a soroknak, amelyek a különböző társadalmi „körök” viszonyát jellemzik. „A körök, amelyek egyéniként úgy tűnnek fel, mintha csakis magukban léteznének, tényleg kölcsönösen mindannyian egymásra utalnak. A felsőbb körök adják meg az alsóbb körök *értékének* kritériumát, s az alsóbb körök a felsőbb köröknek élettéljességük erejét.” Az egyes történeti Ének tehát éppen eme fokozatos egymásbakapcsolódás által lesznek egymásra nézve és ezáltal az egészre való vonatkozásukban is, tehát feltétlenül értékessé. A mindenségnek minden egyes sajátosságában elkülönült szerve azáltal válik a végső isteni cél megvalósulásán munkáló értékes orgánummá, hogy közvetlenül a föléje rendelt körnek áll rendelkezésére. A felsőbb kör pedig csak úgy tud hivatásának megfelelni, hogyha sajátos rendeltetésűvé tagolt szervei erre képessé teszik. Ezért kell benne lennie pl. a családi körben a nemzetség, a község, a nemzetiség szellemének, a nemzetiségben a nemzetének és így tovább egészen a legfelsőbb körig. „Csak az az emberiség nem elvont fogalom, amely a nemzetek élettéljes, duzzadó egyéniségében szerveződik, csak az a nemzet nem uniformizált gépezet, amely a társadalom egyéni tagoltságából és elsősorban a családból merít életerőt”.⁹

Mindebből most már elsősorban az következik, hogy sajátossá fejlődésük által „egy nagy organizmust alkotnak e történeti hatalmak, amelyek minden egyes alakulata kölcsönösen feltételezi egymást élete és értéke .szerint. Éppen ez az *organizmus* ténye kizárja azt, hogy e történeti hatalmak bármelyikét is úgy fogjuk fel, hogy abba az egyes, mint eszköz, vak engedelmisséggel, egyénisége feláldozásával beletaglalódjék; az egyes is eme történeti hatalmak élő, személyiségi voltában feltétlen értékű, mert egészen sajátos szerve”.¹⁰

3. Van azonban ennek a következetesen keresztülvitt és elmélyített organikus felfogásnak további következménye is. És pedig az, hogy ebben a szemléletben az egyes és a közösségi körök közötti különbség, létezésük lényegét tekintve teljesen megszűnik. Megszűnik pedig egyrészt azért, hogy a feltétlenül értékes létezési kategóriák felfelé haladó sorában az egyes éppen olyan integráns tagja a szerv-szervezet rendszerének, mint a többi, – itt társadalmi vagy történeti Éneknek mondott – szervek; másrészt pedig azért, hogy értékessége éppen úgy csakis a sajátossá fejlődés fokától függ, mint azoké. Azoknak a „szellemi szervezetségeknél” sora, amely Schneller egy megjegyzése szerint „a családtól kezdve az emberiség, sőt a kozmosz organizmusáig” tart, teljesen homogén marad akkor is, hogyha a sor első tagjának az egyest tesszük meg. Éppen Schneller felfogása értelmében teljesen jogos a szerv-szervezet sornak ez a teljessé tétele, hiszen így is mindegyik tag értékességének egyetlen kritériuma a sajátosan egyénivé váltság, és ezáltal a közbeeső szervezeteken keresztül a végső organikus egységet megvalósító parancsnak követése. A szervezet tagjainak egymásutánjában éppen azért nem láthattunk értékelő sorrendet, mert *minden egyes Én egyenlő érvénnyel* nyúlik, jobban mondván kapcsolódik bele a szervezetben elfoglalt helye által a *végső* egységbe. A közvetlenül fölötte és az ezek fölött állóknak közvetítése egyáltalában nem teszi közvetetté az egésszel való viszonyát. Minden Én sajátos hivatása, az isteni célgondolat sajátos formája által közvetlenül szolgálja az egészet. „Mind az egyesnek, mind a történeti Éneknek individuális élete individuális célokat követel, amelyek az egészbe való organikus bekapcsolódás által lesznek erkölcsiakké”.¹¹

Ha ezt a lényegében való azonosságot szemünk előtt tartjuk, és tudjuk azt, hogy az organizztikus felfogás értelmében minden szerv egyben szervezet is, akkor egészen természetesnek látszik ennek a szemléletnek az a további következménye, hogy minden szervezet egyénien létező, s így kifejlett formájában személyiség. „A történeti hatalom épp oly organizmus, mint minden egyes ember; – máért is történeti Ércnek is nevezhető. Meg van annak épp úgy, mint az egyesnek a maga teste, a maga szelleme sajátos irányzatával, a szellemnek a természethez való viszonyulásával”.¹²

Amikor ismételten megállapítja, hogy „az egyes embernek csak úgy van értéke, ha a történeti Ének sajátos szerve... és ezzel személyiséggé lesz, s mint ilyen tevékenykedik; rendszeren hozzáteszi azt is, hogy „ugyanaz áll a »történeti Én-sekről: a családról, a törzsről, a nemzetiségről, a nemzetről s minden politikai, vallási vagy kulturális közösségről is. Mindezek a történeti Ének éppen úgy, mint az egyes ember morális személyiségeknek kijelölt individualitások. A *család teste* a sátor, a ház, a *család lelke közvetlen egységében* a család nyelvében és a családi vallásban jelenik meg; különböző irányai szerint, mint *teoretikus* (értő) lélek a családi tradícióban, mint *értékelő* (érzelem) a családi érzetben, mint *gyakorlati* (értékesítő) a családi szokásban. A családi individualitás ugyané faktorait találjuk meg a többi történeti Énben is, csakhogy bővült alakban. A *nemzetnek teste* a hazában van meg, *lelke* és pedig *közvetlen egységében* a nemzeti nyelvben és a nemzeti vallásban; különböző irányában, mint teoretikus lélek történetében, mint *értékelő* a szülőföld, illetőleg; a haza szeretetében, mint *gyakorlati* az írott törvényben és a nemzet íratlan szokásaiban”.¹³

Tehát nemcsak minden család „... egy sajátosan élő lény”, – sőt – „egy-egy erkölcsi személy”, hanem vele együtt minden történeti hatalom is az. Meg van bennük is minden olyan jegy, amely az egyesnek a személyiségben beteljesedő létét jellemzi: a sajátosságában gazdag individualitás és az egész szolgálatában eleven feltétlen értékűség.

Végső elemzésben itt, Schneller világszemléletének eme teljességében szűnik meg tehát az a sokakat zaklató és ki-egyenlíthetetlennek látszó ellentét, amely az egyént és közösséget létezésük formáját és az értékelés módját tekintve egymással szembeállította. Az individuális és szociális felfogás végső szintézise a személyiség elvének következetes keresztül-vitele által vált lehetségessé. Csak így vált teljesen világossá, hogy a mindenség minden sajátossá fejlődött szerve egyaránt élő, szerv, s hogy mind az individuális, mind pedig a kollektív személyiségek éppen egyéni valójuk teljessége és ereje által egyaránt feltétlen értékűek az egyetlen igazi valóság, az egész szempontjából.

4. Az egyes történeti Ének ennél fogva éppen úgy „történeti jellegűek”, vagyis a fejlődés eredményei, mint a személyi-

ség. Fejlődésükben első tekintetre két irány vehető észre: egy benső kiteljesedés, és egy felfelé haladó sorban való egymás fölé tagolódás. Az egyes történeti hatalmak egyrészt szerveztük benső alkatában mind gazdagabbá válnak, másrészt pedig mind tagoltabb fokozatosságban alakítják ki az egész felé haladó sorozatot. A két irányban való haladás látszatát növeli még az is, hogy az a kölcsönhatás tényével van összefüggésben: mikor valamelyik szervezet önmagában differenciálódik, mind sajátosabb szervek kiépítése és azok elismerése által, akkor tulajdonképpen ezekkel az alája rendeltéknek tetsző szervekkel való benső viszonya rendeződik. Mikor pedig ugyanakkor a szervezet egy mindinkább kiteljesedő sorban felépülő organizmusrendnek válik tagjává, akkor a magasabb organizmusokkal való viszonya alakul ki. Az egység fejlődő kialakulásának ez a kettősnek látszó iránya azonban csak az elemző szemléletben ilyen; a valóságban egy út van, a differenciálódással járó integrálódásnak útja. A végső egység kialakulásának szempontjából itt voltaképpen csak egyetlenegy irányban haladó kifejlődésről lehet szó. Arról, mely a két irányúnak gondolt mozgásnak egyetlenegy értelmet és jelentést adva, megszünteti az „alacsonyabbrendű” és „magasabb” kifejezésben foglalt helytelen értékelést. Minden szervezet kialakulása az egyetlen nagy egység helyreállítását szolgálja. A rész-szervekké tagolódásnak éppen úgy a végső rend irányába rendelés ad értelmet, jelentést és evvel feltétlen értéket, mint a szervezeteikké kapcsolódásnak. Egy és ugyanaz a folyamat mind a kettő: a benső kialakulás egyben szervezetekké egyesülés is, hiszen minden sajátossá kifejlett szerv éppen egyéniesült létezési formája által kapcsolódik az egészbe; a mind nagyobb „körökké” kiépülő szervezetek egymásba rendelése pedig ugyancsak a szervek sajátossá kiépülése által megy végbe.

Nincsen ebben az elgondolásban sehol sem magában zárt szervi alkat: minden szervnek a fejlődés által végbemenő egyéniesülése a közösségi szervezetek mind gazdagabbá, de egyúttal mind szervesebbé tétele, tehát a végső szervezet megvalósulását előkészítő történés.

Ennek a fejlődésnek lényegében egyirányú jellegét világítja meg az is, amit az egyén személyiséggé fejlődésének folyamatáról hallottunk. Az egyéni létet személyiséggé szervező

elv az „elsőrendű tehetség”, a „kiváló, a kultúrterület egész körére nézve szükséges értékű energia”. Ez a jobb Én rendezi a másodrendű energiáknak egymáshoz és a jobb Énhez való viszonyát. Bámulatosnak mondott „elrendezéssel, oekonomiával csoportosítja”. Így a szervezet az égvén fejlődésében „egy-egy elsőrangú energia köré a többieket”.¹⁴ Azonban éppen ez a belső szervezetséget létesítő jobb Én biztosítja ennek a kialakult, mert differenciálódott szervezetnek belékapcsolódását az átfogóbb körű szervezeteken át az egészbe. A szervezet benső fölépítésének szervező ereje, középponti energiája létesíti tehát a többi szervezeten keresztül az egészszel való, értéketadó összefüggést is.

Mikor tehát a fejlődés lényeiinek részletező elemzése a következőkben mintegy két kilátópontról vizsgálja ezt a folyamatot, állandóan szem előtt kell tartanunk azt, hogy a leírásban mindig csak egy-egy oldalát szemléljük ugyanannak a történésnek.

5. A *Bevezetés* egyik helyén¹⁵ két ilyen történeti hatalom benső átalakulását írja le. Az egyik a családé, a másik a kuitur-államé. „A család a keresztény szeretet elve erejében, a családi szellem közössége és az egyes tagok elismert egyénisége alapján egy valóban élő kölcsönható, szerveiben sajátosan fejlődő szervezetté alakul át. Az így átalakult családi szellem képviselői, a szülők, ezen a magasabb fokon lemondanak a tekintélyükkel járó abszolút hatalomról. Tudják, hogy éppen a szerves egység kívánja meg, „hogy a család minden egyes tagja a neki jutott arravalósága és hivatása alapján ezen egységen belül sajátos feladattal bírjon”. E mellett gondoskodnak arról, hogy „az egyes tagokban érvényesülő ezen egyénit ki-ki kölcsönösen elismerje, s azt önzetlenül és örömmel fokozni igyekezzék,,. Csak ott van igaz családi élet, „ahol mindenkinek, nem csak a nemi ellentét, hanem a munka-felosztás alapján kijut egészen sajátos feladata, azzal a közös céllal, hogy a családnak kultúrkincsét sajátos egyénisége alapján kiki sajátosan gazdagítsa”.¹¹

Ugyanígy jár el a kultúrállam is: „éppen az intenzív kultúra érdekében leggondosabban őrökdi a társadalmi tényezők önállósága, önfelelőssége s így önérzete fölött”; sőt kiterjeszti gondoskodását az egyéni sajátosságok szabad érvényesülésére is, „midőn nem engedi meg azt, hogy bármely történeti háta-

lom, bármely társadalmi én viszont az ő sajátos egyéniségét minden egyes tagjára ráerőszakolja”. A sajátosságában minél jobban tagolt szervezet magasabb értékűségét vallja a nemzetállam szervezetével szemben is. „Nem okvetlenül szükséges.... hogy a nemzetállam csakis egy nemzetiségnek szerves egysége legyen. Van olyan állam, amelynek szervező egysége nem a nyelv, hanem a történet, a történetben uralkodó egységesítő nemzetfenntartó és fejlesztő *célgondolat*. Ilyen a mi államunk. ... Etikai szempontból a történeti alapon nyugvó nemzetállam magasabb értéket, magasabb fejlődési fokozatot képvisel; mivel abban *a szervezet inkább tagolt* a nemzeti génusz egysége mellett”.¹⁷

Mindkét szervezet fejlődésében egészen világosan a sajátos szervekké differenciálódáson van a hangsúly. Az abszolút családi tekintélyen fölépülő család, valamint az abszolutisztikus állam ezekkel a fokokkal szemben ugyanúgy az érzékiség fokát jelentik, mint az egyén korlátlan önzése. Itt, ezen a magasabb fokon pedig éppen úgy a sajátosságában értékes másnak elismerése érvényesül, amint azt az egyénnél a személyiség fokán láttuk. Miként az egyén fejlődésének energetikai magyarázatánál a sajátos energiák egy cél felé rendeződése volt a fejlődés útja, ugyanúgy itt is a történeti Ének szervezete ilyen hierarchikus rendet fejleszt ki magában. A történeti Énekben rendelkezésére álló individuális szervek sajátos szerepe tudatossá és az illető közösségi forma által képviselt egész szolgálatában értékessé válik. A személyiség álláspontján a szülők nem élnek vissza a tekintélyük adta hatalommal. „A család a keresztény szeretet elve erejében a családi szellem közössége és „az egyes tagoknak elismert egyénisége alapján egy valóban élő, kölcsönható, szerveiben sajátosan fejlődő szervezetté alakul át”.¹⁸ A kultúrában pedig „a maga részéről főleg csakis arról gondoskodik, hogy az egyes, valamint erkölcsi személyiségek sajátos hivatásukat a közjó érdekében ... végezhessék”¹⁹ – éppen úgy, mint ahogyan az egyén saját léte fenntartása és fejlesztése érdekében „csoportosítja egy-egy elsőrangú energia köré a többiekét”.

6. Schneller szerint éppen a történelem mutatja meg, miként törekedhetik a történeti Én fejlődésének alacsonyabb fokán arra, hogy az egyest a maga abszolút értékével szemben

eszközi jelentőségüvé süllyessze. Vagyis, hogy miként követelhet akár a család, akár az állam az egyes vagy az alája rendeltettek .hitt erkölcsi személyek részéről feltétlen engedelmisséget, alárendelést, teljes altruizmust. Megmutatja azonban azt is, hogy az „organizmus annál tökéletesebb, annál ellenállóbb, minél inkább tagolódik szerveiben *individúáisan*”. És hogy a szerek értéke a szervezet számára annál inkább emelkedik, minél sajátosabb, sőt egyedülvalóbb a szervnek működése. „A *történeti Ének* elvesztik másokkal azonos, dogmatikus, törvényes jellegüket, maguk is áttelekesített individúális képletekké lesznek, amelyek végezetül az emberiség organizmusának, Isten országának szolgálnak szerv gyanánt”.¹

A társadalom egyes körei között fennálló és a történeti életben jelentkező ellentétek csakis a személyiség álláspontján szüntethetők meg. Egyik, még teológiai tanár korában tartott beszédében (A nemzetiségi kérdéstről, 1890.) éppen azt mutatja ki, hogy hogyan oldódnak egy magasabb eszme – az „egyéniesség elve” – szempontjából tekintve magasabb harmóniába azok az ellentétek, amelyeket a történeti élet a nemzetiségi kérdés területén kifejlesztett.²⁰ Igen szemléletes itt a közösségi kör alacsonyabb, tehát „érzéki” fokának, az önző elkülönülés álláspontjának leírása. „... etnikus álláspontra süllyed vissza s önmaga nemzetisége igaz érdekei, sőt élete ellen tör” – a nemzetiség mint kollektívám, – „ha saját nyelvén kívül másét nem akarja elismerni, ha a kölcsönhatás e közegének megvetése által, önzően elkülöníti önmagát, ha tradícióinak: gyűjtésénél ignorálja az emberiség közös fejlődésének a maga nemzetiségében is fellelhető útjait; ha erkölcsi és szokásaihoz való ragaszkodása mellett megfedkedezik arról, hogy hivatása a közös művelődés vívmányai mellett nem az ősinék hú megőrzése, hanem a haladás tényeinek a nemzetiségben élő szellem szerint való sajátos átalakítása, ha nemzetiségéhez ragaszkodva, gyűlöli a más nemzetiséget, s ha végre nemzetiségének kulturális munkáját minden másnak kizárásával csak maga akarja művelni, s élvezni”. A kereszténység elvének szempontja alá helyezve ezt a kérdést, csak annak belátása segíthet, hogy a nemzetiségek nincsenek másra hivatva, mint arra, hogy Isten országát e földön éppen a maguk sajátosságának ereje által megvalósításra segítsék. Ezt a közös feladatot pedig a nemzetiség,

„az emberiséget képviselő egyéniségek” egyike csak úgy oldhatja meg, hogyha lemond törekvéseinek abszolutisztikus jellegeről. A nemzetiségek hivatásuknak csak úgy felelhetnek meg, ha „természetükkel és történeti fejlődésükkel adott egyéniségüket minél intenzívebben, minél következetesebben kifejtik, de mindig annak tudatában, hogy ők is az egész emberiségnek szervei s így egyéni meghatározatásukat csakis a testvér-nemzetiségekkel való építő kölcsönhatásban s így a közös fejlődés szelleme által áthatva, sajátosan érvényesíteni vannak hivatva.

7. A történeti Ének benső kialakulásában így tehát szintén csak két fok állapítható meg; ugyanúgy, mint az egyes kifejlődésében. Az alsó a differenciálatlan „érzéki” fok, az abszolutizmus foka, amely önzésében a másnak, a sajátosnak elismerése elől elzárkózik és a „szeretet elvének erejében” kialakult magasabb fok, amely az individualitás feltétlen elismerésének ereje által kapcsolódik az egészbe. Dogmatikus természetű, vagyis „megmerevült történeti Ének önmagukban ellenmondásosak. ... A történeti Én tehát nemcsak, hogy nem kívánja az egyéniségnek, az egyéni erőknek elnyomását, hanem fejlődésének magasabb fokozata arányában éppen ezen egyéni erőket, mint a kölcsönhatás tényezőit, lényege szerint követeli.”¹ A nagy szervezet, az egész kialakulása szempontjából ennél fogva minden éniségnél csak a személyiség foka lehet az értékességben létező; bármely szervnek önző, egyoldalúan csak önmagát értékelő, érzéki foka azért alsóbbrendű, mert a végső világrend kialakulásának áll útjában. Az egymásmellettség atomisztikus rendjét csak olyan irányú fejlődés szervezi egységgé, amely által minden éniség a maga individuálissá differenciáltsága következtében lesz nélkülözhetetlen tagja, feltétlenül szükséges – tehát értékes – szerve a „fölötte” állónak s általa az egésznek.

Ennek, „a személyiség kifejlődésének analógiájára elgondolt „magasabb fokozat” felé való haladásnak összefoglaló rajzát találjuk meg egyik értekezésében. Ott az „erkölcsi testületek” kialakulását a következőképpen írja le: „A család teste minden egyes tagjában differenciálódik s annál értékesebb, annál magasabb fokú a család élete, minél különbözőbbek tehetség, munkakör tekintetében a családnak, a háznak egyes tagjai, egyes szervei. S így vagyunk a hazával is, a nemzetállam tes-

tével. Államunk minél inkább lesz kultúrállammá, annál inkább szervezi ezen kultúrnemzetek géniusza a társadalmat egyénileg s annál kevésbé tud még itt sem megállapodni, hanem kívánja azt, hogy az egyéniesült társadalmi körökön belül is egyéniesüljön a társadalom minden egyese s így szolgálja a társadalom szelleme által tételezett jobb Énjével a társadalomnak s így nemzetnek érdekét. De az államnál sem állapodhatunk meg: minden egyes állam az emberiségnek egyéniesült szerve, amely csak addig értékes a nemzetek republikájában, míg az általános emberi kultúrális fejlődést egészen sajátosan szolgálja. ... De végre még az emberiség is egy magasabb kultúrkörnek, az Univerzum szellemének egy sajátos szerve, amelyben ez univerzális, az abszolút, mindeneket – le egészen az egészig átható szellem organizálódik”.¹⁴

Ezek a történeti Ének a fölfelé haladás útjában egymásból, fejlődnek ki. Közülük természetesen a család „a közösség összejtje”. „Minden család egy-egy erkölcsi személy, amelynek megvan a feje, papja, királya, bírója az atyában, az egész testet rendező és tápláló szíve az anyában; melynek lelkét értő irányzatában képviseli a családi *tradíció*, erkölcsi, gyakorlati, vagyis érvényesítő irányzatában a családi *szokás*; értelmi vagy értékelő irányzatában az *otthonnak* sajátos érzése”.²² Ebből az összejtől fejlődnek ki a történeti Ének. Ugyanis ... valamint az egyes ember, úgy a történeti hatalom is evolválva differenciálódik, gazdagodik, értékesebbé válik. ... A többi történeti hatalmak csak a családban levő tényezők és kultúrkincsek explikációi”. Mert „mindaz, ami a felsőbb fokú történeti hatalomban van – meg van az alsóbb fokúban is –, csak hogy az alsókban implicite, míg a felsőkben explicite, tehát sokkal világosabban, fejlettebben”.¹² Az állandó differenciálódással együtt jár az integrálódás is. Az állandó fejlődésnek útja ugyanis az, hogy a „családok egyesüléséből megalakul a törzs, a nemzetség, (állandó) lakhellyel a község, ezek egyesüléséből egy nyelvvvel a nemzetiség, egy vallással a vallási felekezet, nagyobb területen kifelé önállósulva, befelé szervezve a *nemzetállam*, illetőleg az egyház”.¹⁷ Mindezek eredménye a legfelsőbb organizmus teljes kialakulása: „A családok a községnek, ezek az államnak, az államok végre az emberiségnek válnak szerveivé s ezekkel mi is, mint amazok szervei. Így függünk össze a mindenséggel és a mindenségben ténykedő, mindeneket átható szellemmel”.¹⁶

Ez a kifejlődés pedig nem a kauzális világrend spontaneitása, hanem a célirányuló, szándékos egyéni akarat eredménye. A személyiség, annak közösségi érzése, „mely az csesznek erejében minden egyest sajátosságában elismer, s azt támogatni is igyekszik, mely a maga sajátosságát egészen a köz építésére ajánlja fel” – ez a szeretet érzésében felmagasztosult egyéni, személyes akarat az az archimedesi pont, ahonnan ezt az ok törvények alá rendelt világot ki lehet forgatni sarkaiból. „A személyiségnek ... *erőforrása* isten, a mindenséget átható isteni szellem; a személyiségnek *érvényesülése* a sajátos tevékenység útján felépülő szeretetnek országa. Felépül ez ország *mibennünk*, midőn összes tehetségeink harmonikusan *sajátos hivatásunknak* teljesítésére egyesülnek; felépül a *családban*, midőn minden egyes családi tagnak egyéniségét elismerve közösen erősítjük a jónak szolgálatában álló családi szellemet; felépül a *községben*, ha annak múltját, nyelvében és vallásában megnyilatkozó lelkét, tradícióit, szokásait és értékképzeteit ismerjük s mindezeknek hatása alatt keressük a községnek azt a sajátosságát, amellyel, mint értékes szerv betaglalódik a nemzetnek, a hazának szervezetébe s e sajátosság szolgálatába helyezzük a községnek minden egyéni tényezőit; felépül a *nemzetben*, a hazában, ha hazai történetünk összehasonlító ismerete alapján felismerjük nemzetünk sajátos hivatását a nemzetek testében, azt az isteni célgondolatot, amelynek érvényesítésére hi va ott be a történet színterére, s melynek erejében minden egyes, valamint minden egyes hazai intézmény és alkotmány nemzeti jelleget nyer, anélkül azonban, hogy mind az egyesek, mind ez intézmények és alkotmányok egészen sajátos jellegüket elvesztenék. ... Ily alapon épül fel a nemzetek egyesüléséből az emberiségnek egységesen tagolt, a köz érdekében sajátos missziót teljesítő országa. Istennek, a szeretetnek országa, amelyben nemcsak az egész, hanem ezen belül minden egyes nemzeti, közösségi, családi és egyedi egyéniség, mint személyiség megdicsőül... A személyiség elvének győzelme az igaz humanizmusnak, Isten országának is győzelme”.²³

V. A történeti hatalmak fejlődése.

1. A kérdés ezekután az, hogy magában a történeti életben van-e, felismerhető-e ilyen, a megvalósulandó, legfőbb, egyetemes cél irányában haladó fejlődés. Vájjon az emberiség története Isten országa megvalósulásának útján halad-e? Megkülönböztethetők-e e folyamatban a fokozatos haladásnak egyes állomásai?

Schneller szerint „az emberiség fejlődése tényleg nem egyéb, mint egyrészt a természet erői fölötti uralkodásnak intenzív és extenzív fokozása,... s másrészt a szellemi organizmusnak minél egyénibb és a mindenséget minél inkább felölelő kifejtése s így a szeretet végtelen országának megvalósulása”.¹ Egészen természetes, hogy az emberiség fejlődésének az eddig elmondottak világánál csakis ez lehet az értelme. Csakis olyan irányú haladást tekinthetünk a szó igaz értelmében vett fejlődésnek, amely kifejezetten ennek az ideális célnak irányába mutat. A cél egészen világos: hogy a történeti élet értelmében hinni tudjunk, meg kell látni abban a keresztény elv, a szeretet elvének mindjobban valóra váló győzelmét, a személyiség álláspontja felé való fokozatos közeledést, az individuális és kollektív személyiségek kölcsönös elismerésén fölépülő szerves emberi közösség kialakulásának állandó megközelítését. Az emberiségnek a történelmi élet folyamán az Isten által elrendelt úton kell járnia: egyetlenegy nagy, minden részében tagolt organizmussá kell kifejlődnie.

A kérdés tehát az, hogy a történeti élet objektív szemlélete csakugyan ezt a megnyugtató képet tárja-e elénk.

Erre a kérdésre – kötelességszerűen Schneller világszemléletét tartva szem előtt – természetesen csakis az ő történeti szemlélete alapján felelhetünk meg. S ez annál könnyebb, mert ő maga több értekezésében – hol részletesebben, hol pedig csak egy-egy rövidebb megjegyzésben – ismételten foglalkozik az európai emberiség történelmének értelmezésével.²

2. Magát a történeti életet „christocentricus álláspont”-jának megfelelően két korszakra tagolja. Mivel Jézus Krisztust tartja az emberiség története középpontjának, a két – Kr. előtti és Kr. utáni – nagy korszakot egyenként úgy jellemzi, hogy

„az ő fellépését megelőző történet... reá utal s az őt követő történet a benne testté vált elvnek fokenkénti érvényesítője”.

Később még pontosabban meg kell vizsgálnunk ennek a megállapításnak jelentését. Egyelőre a Schneller adta történeti képek világánál első tekintetre a következőket látjuk.

Történeti szemléletének középponti fénye csakugyan Krisztus személyisége; az annak életében és tanításában megnyilatkozó egyetemes jelentőségű elv: a keresztény szeretet elve. A két korszak fejlődésének rajzában azonban ilyen egy irányba – a központ felé – mutató tendenciát első tekintetre nem látunk. A Krisztus előtti „ókor” fejlődésében kétségtelenül vannak olyan mozzanatok, amelyek az ő személyisége által ki nyilatkoztatott egyetemes szervező elv fel-feltűnedezését igazolják. Jellemző jegye azonban ennek a korszaknak az érzéki, majd történeti éniségek kialakulása és ez utóbbiaknak feltétlen uralma. A Krisztus utáni „újkor” rajzában pedig – egészen a jelenkorig – a legkiemelkedőbb vonás, a Krisztusban tudatossá vált egyéni valóság küzdelme a történeti hatalmakkal.

Az emberiség történetének legkorábbi korszaka az, „aliol az ember a létért való küzdelmében még énisége tudatára sem emelkedett, ahol a szellem a környező hatalmak befolyása alatt még teljesen el van nyomva. ... Meg van ugyan az emberi alak, mintegy a lehető ember: de a valóságos ember még nem létezik”. Az emberiség eme korai gyermekora nagyon régi időkbe kell, hogy essék, mert az a kor, amikor az ember „ezen bensőleg ellentmondásos s ezért is kétes álláspont fölé a szellem *énisége* alapján küzdi fel magát,, még mindig a primitív társadalmi élet korszaka. Ezt az éniséget ugyanis, mely „kezdetben *érzékileg* van meghatározva – tehát az érzéki éniség álláspontját – „a természeti vadságban élő halász- és vadásznépek, az emberiség e gyermekei, fetischistikus és schamanistikus gondolkodásukkal képviselik”.

Azonban hosszabb ideig ebben az állapotban sem maradhatott meg az emberiség. Az érzéki ember, aki „véletlen és önkényes jellegű, s aki „a társadalmat vagy nem ismeri, vagy el is ismeri”, csak viszonylagosan rövid ideig tarthatta fel álláspontját. „Már a *fetischista* érezte, hogy *önmagában nem elégséges*, bár még Istenét is csakis személyére szorítókozó *önző* országának szolgájává kívánta tenni. A *schamanista* – pedig –

az ő szűk országán kívül egy láthatatlan országot oly láthatatlan hatalmakkal ismert el, amelyek az ő szűk országát, az ő kívánságait meg-meg zavarják... Az egyedi abszolutizmus szűk országa legalább ily megzavartatás esetén máris tágul: a *schaman egy nálánál hatalmasabb elismert tekintély parancsának, rendelkezésének veti magát alá; s így legalább időnként altniisztikus rugót köret*".

Mind tarthatatlanabbá válik tehát az érzékiség önző álláspontja s rövidesen bekövetkezik a történeti éniségek kialakulásának, vele együtt azonban azok abszolutizmusának kora is. A „kalandos kor”, a „kalandos vándor kor”, a „nomadizmus” történeti korszaka az, amelyben ez a jelentős változás beáll. „... a kalandos kor vezérének feltétlen tekintélye képezi az átmenetet: a patriarchalizmus korára, amikor ugyanis a vezér tekintélye rászabott a nomadizálók fejére, a hőstől az ősrre, ki tekintélyével s még halála után is az ősök kultusza által határozott és állandó alakot adott a család szervezetének s így az egyest érzéki természetével egy történeti hatalom hatalmi körébe helyezte”, így „a kalandos kor állandósítja a vezér *személyiségében* e feltétlen tekintélyt s így az altrusztiikus rugót”. „A nomadizmus – pedig – egyrészt a tagolt családi élettel, a társadalmi élet ezen termő és gazdag össejtjével, a családi szokásban és tradícióban a család fölött folyton örökődő és uralkodó atyai szellemi hatalommal; és másrészt a természetnek emberiesítésével és a természeti hatalomnak etizálásával áldotta meg az emberiséget”.*)

Mindezzel „az egyes ...magában elveszti értékét; értékes csak annyiban, amennyiben a család tradíciójának, szokásainak, érzeteinek részese, amennyiben magát ezen családi szellem örének, a családfőnek feltétlenül aláveti. A *történeti hatalom szelleme*, amint az a család, a társadalom ezen össejtje alapján a község, a nemzetiség, a nemzet, az állam, az egyház,

*) Egy helyt (2:62.) a történeti éniség első fokozatának azt az álláspontot jelöli meg, ahol „a család képezi az embernek énjét. A családok törzsekké egyesülését, majd a nemzetek és államok kialakulását későbbi fejlődés eredményének mondja. Másutt: a földművelés a családi ént a törzsi „én-en át nemzeti énné tágítja”. Ez a természetes történeti folyamat azonban a nagyvonalú fejlődés szempontjából kevesbbé fontos; másrészt pedig tudjuk azt, hogy a nagyobb körök kialakulása magában még nem jelent a szervezetség szempontjából magasabb fejlődési fokot.

a társadalmi osztályok stb. szervezeteiben nagyra nőtt: a történeti hatalom szelleme ezen *történeti éniségek* álláspontján egyesegyedül értékes”.

Ebben a tekintetben, a történeti éniségek emez alsóbbrendű, abszolutisztikus fokának jelentkezésénél és kizárólagos uralmánál több a következő, immár történeti korokban sem állapítható meg. „A társas élet annak szentélyéből, a családból kiindulva szervezkedik; a különféle életviszonyok önmagukban értékesekké válnak s értékviszonyaik alapján egymásmellé és alá rendeztetnek. ... s így az egyes embertől függetlenül megalakul egy életrend, egy objektív világ, mely önmagában bírja létét, de értékét is. Ezért is viszont az egyes önmagában hovatovább érték nélkülivé válik, sőt léte is csak annyiban jogosult, amennyiben ezen életrenden belül a nemzet vagy egyház testében feltétlenül elhelyezkedik, értékének foka pedig attól függ, hogy mennyiben szolgálja híven a közösségnek (nemzet, egyház) szellemét, akaratát”.

„A chinai a *családi* elvet történeti nagy jelentőségében ismeri, de midőn a családi elv alapján kívánja ... az oly nagy államot kultúrájával együtt szervezni, megfeledkezik 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 egyesnek önervenyesülését”. Tehát: az elismert történeti éniség, éppúgy, mint az érzéki állásponton levő individuum két irányban tör kizárólagosságra: nem ismeri el az egyént a maga sajátos megalkotottságában, illetőleg azt teljesen alárendeli saját céljainak, másrészt pedig tagadja, illetőleg nem ismeri fel a többi kollektív formának létezését és érvényességét. Csak a maga szervezetlen elzárkózott sa g á b an akar élni.

„A perzsa a történeti éniség álláspontján »a tiszta érzület, az igaz szó és a nemes tett« jelszavával indul ugyan hódító útra, s volt is ez igékben erő a hódításra, de nem a megtartásra: nem, mert a meghódított nemzetek egyéniségét ez álláspont el nem ismerte, az egyénileg tagolt kultúrmunkát meg nem becsülte”. Egyiptomban „az egyes csakis tipikus kasztszerű és törvényszerű voltában jutott elismerésre. A zsidó nép felemelkedett ugyan Isten szentségének eszméjére”, de küldetésének

tudata nem engedte meg, hogy felemelkedjék „azon magasztos gondolatig, hogy Isten minden nép ura”. S hasonló kizárólagosságra tör a történeti „hatalom az ókor két legnagyobb népénél, a görögöknél és a rómaiaknál. Amaz nem érezte testvéreinek a nyomorultat, az elnyomott rabszolgát, sőt még az idegen barbárt sem, s nem engedte meg még azt sem, „hogy az egyes a másra egyéniségében necsak érezhesse, hímem bűnhődés nélkül vallhassa az ő benne ténykedő daimoniont”. Emez pedig, bár elismerte a más nemzetek egyéniségét is, elismerése azonban önző volt: „Róma nagyságával szemben minden csak az esz köz színvonalára süllyedt alá”.

E mellett azonban vannak jelenségek az ókori népeknél, amelyek mint fel-feltűnő megvilágosodások mintegy több-kevesebb tudatossággal jelentkező előkészítői a krisztusi küldetésnek. Egy-egy megnyilatkozásban a fetisista és samanista is áttöri az önzés uralmát. A földművelés korában pedig megjelenik egyrészt a világosságért való küzdelem kötelessége (perzsa vallás), másrészt „a változhatlan állandó egynek hatalmas gondolata” kapcsolatban a sokból a változóból, a mulandóból fakadó bűn és baj fölött érzett, mindenesetre még passzív, részvétellel és könyörülettel (brahmanizmus és buddhizmus); majd pedig az egyiptomiak ezoterikus vallásában az egynek képzelet tisztán is, „mint mindemnek s így a soknak, a változónak is tulajdonképpeni lényege s ez által annak teremtője és fenntartója ...” Ugyanígy az isteni szellem megmutatkozásának megismerését a zsidóság prófétái is. Népük nemzeti elfogultságának önző korlátain az ő lelkük emelkedik túl „azon magasztos gondolatig, hogy Isten minden nép ura, ki Ígéreteit s törvényeit nem kőtáblára, hanem minden ember szívébe véste, s hogy ezért is az egyes és Isten közötti viszony nem szorul közvetítésre”. A görög szellem világában többek közt az orphikusok „mélységes gondolatvilága... Heraklitnak az egységen belül való kölcsönhatás elvén nyugvó egységes világnézete... Aisclrylos mély eticizmusa, Socratesnek ... egyéni jellegű Daimonionja ..., Plato, ideális túlnanja” győzedelmeskedik amaz esztétikai világfelfogáson. A római „önző mutatós nemzeti eszmény mellett” pedig éppen a császári abszolutizmus idején érvényesül egy ezzel ellenkező irányzat... Számosan ... a keletről, egyenesen Júdeából várták a bűn és baj fölött győzedel-

meskedő messiást; s ismét mások egyenesen Istentől várják a valódi világállam egységes szervezését”.

3. Végre azután egyetlen egyszer, egyetlen egy nagy, isteni küldetésű személyiség életében és tanában eljön a beteljesedés: valóra válik benne az eddig felmerült s állandóan kísértő ellentéteket megszüntető magasabb elv. Krisztus fenségeseen keresztény élete és tanítása jelenti egyrészt az egyéniség értékének feltétlen elismerését, másrészt pedig a család törzsi, vagy nemzeti elfogultságon való felülemelkedést; tehát az individualizáló és organizáló elvnek a tiszta éniség fokára emelő győzedelmet. Krisztusnak „Istenhez való viszonyában gyökerezik épp úgy az individualizmus, valamint az universalizmus, s így tehát a szerves egész elvének feltétlen követelménye”. „Krisztus személyiségével és életével lépett be az etikai fejlődésbe a szerves egészen belül érvényesülő egyéniség elve, mint feltétlen értékű”; a „szeretet végtelen országának elve Krisztus személyiségében lépett a világtörténelembe”.

Tanításában nem állapodik meg a történeti individualitások elismerésénél, isteni értékesítésénél. „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 ténykedik. 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. Az emberiség, az elvont ember iránti szeretet, s ezzel szemben teljesítendő kötelesség csak akkor nem hazugság, csak akkor nem a konkrét kötelesség elmulasztásának nagyhangzúsú névvel való elfödése, ha az az egyes, ha az minden ember szeretetén alapul. Ezen egyes embert szerette Krisztus, minden egyes emberben Isten gyermekét s ezzel feltétlen értékűt látott; mert mindenki arra van hivatva, hogy a személyisége alapjául szolgáló isteni célgondolatát sajátos hivatásában valósítsa meg. Sajátos e hivatás, de isteni csak akkor lesz, ha az egyes az egésznek szerves tagja; Ira beletaglalódik engedelmesen a családi énbé, ha családi élete nem szigeteli őt el a törzsétől, nemzetétől.

s ha hazafiúi érzete nem ellenkezik az általános, emberies érzelmekkel, s ha végre mindezeket át boldogan megnyugodhatik Istenben.

Ezt a nagy és jelentős fordulópontot az emberiség életében azonban nem követte nyomon a történeti életnek döntő fordulata. Kétségtelen: Krisztus megjelenésével, fenséges életének tragikus küzdelmében tudatossá lett mindaz, ami felé az ókor egyes jobb szellemei áhítoztak; s így az is tény, hogy az új eszme az európai szellemi élet fejlődésében tovább élt, és ismételtelen fölmerült. „Krisztus központi jelentősége az etikára” – s az egész emberiség történeti fejlődésére – „nézve abban áll, hogy az ő személyiségével és életével lépett be az etikai fejlődésbe a szerves egészen belül érvényesülő *egyéniesség* elve, mint feltétlen értékű. Ezen elvet szolgáltatta a renaissance idejében nevezetesen Luther és a francia forradalom idejében Pestalozzi, Fichte, Schleiermacher”.

Az eszme tehát, amely ott kísértett már az ókor egyes kiválóbb nagy szellemeinél is, az újkorban is – immár tudatossá váltan – állandóan visszatér a nagy egyéniségek állásfoglalásában.

Maga a történeti élet menete azonban semmi egyebet nem mutat, mint a szélső individualizmus folytonosan megismétlődő küzdelmét a szélső és egyeduralomra törő közösségi szellemmel. Schneller történeti szemléletének világánál az ókorral szemben talán az egyetlen döntően új mozzanat itt az, hogy éppen Krisztus életformájában vált végzetesen meggyőződéssé az egyén elpusztíthatatlan sajátos értékességében való hit, s így a küzdelem az eddigieknél tudatosabbá és állandóan visszatérővé lett.

4. Az új eszme küzdelme nehéz volt mindjárt az „újkor” elején. Az egész régi világgal állt szemben s „kezdetben idegenkedve attól, szűk, meleg körbe húzódik vissza; majd később a szellem erejében bátran felveszi e világgal a küzdelmet s ennek sikere érdekében használja ennek fegyverét. E fegyverek révén s nemkülönben a régi világnézetben rejlő tehetetlenségi erőnél fogva bevonult e körbe is a régi világ. Azonosítva ez alapon önmagát Isten országával, megalkotta ugyan providenciális módon a történeti éniségek legbámulatosabb és leginkább imponáló alkotását; de természete szerint nem ismerhette el sem

a többi történeti hatalmak, s még kevésbé az egyes egyének sajátosságának értékét, s e sajátosság érvényesülhetésének jogosultságát ...” Később is „csak a nemzeti alapon nyugvó államok egyénisége szabadult fel tényleg, de nem az egyes egyén; mivel az államabszolutizmus . . . elnyomta az egyéniség érvényesülését még a nemzeti téren is”.

Íme a középkor és a kezdődő újkor történetfilozófiai mérése: a közösségi formák önkénye, amelyen nem segített sem a renaissance, „az egyéni erők általános felszabadulásának” – rövid – „tavasza”, sem pedig Luther reformációja.

Ugyanilyen képet mutat a francia forradalommal kezdődő újabb fejlődés is. „Az önmagára álló ész, a lej^iismerete_s”iun-
kán érlelt polgári önérték, a nép souverainitásának még a trón-
ról is proklamált elve (Nagy Frigyes) a társadalomnak és az
egyének felszabadítását követelte”. S mégis – mint ezt az
idézett helyen kifejti – „nem ez” – t. i. francia forradalom –
„nyitotta meg az újkort, hanem ez fejezte be a középkorban is
az egyessel szemben érvényesülő történeti éniség korszakát,
nevezetesen az által, hogy a történeti éniség álláspontját az ál-
talanosítás által tarthatatlanságában tüntette fel és azután té-
nyei által maga is bebizonyítja saját eszméinek abszurditását”*.
Tagadta ugyanis minden történeti én jogosultságát az ember-
iség énjének hirdetésével kapcsolatos kozmopolita morál han-
goztatása által. „Az aposztrofált emberiség nevében felforgat-
ták ez eszmék éppen azt, a mi az igazi emberi fejlődésnek alap-
ja és célja. A természetben fokozatosan mindinkább érvénye-
sülő egyéniesülés (differenciálódás) elve éppen az emberben, az
ember egyéni fejlődésében, egyéni jellegében s ennek megieelő
egyéni jogaiban és kötelezettségeiben jutott legtisztább érvé-
nyesülésre; s íme éppen ezt tagadja az egyenlőség elve”.

A történeti áttekintéseket a polgári társadalom kialakulá-
sának képe és a jelen szocialisztikus áramlatainak rajza zárja
le. A világháborúval végződő korszak történeti jelentőségű
megmozdulásai a jogait mind hangosabban követelő egyén és a
történelmileg kifejlődött kollektív alakulatok közötti küzdelem
iegyében folynak le. „A munkás a természetnek jogára s vele
szemben a társadalom a történet jogára hivatkozik. Az ember
öncél, nem lehet csak másnak, embertársainak eszköze... A
történeti hatalmakat képviselő társadalom ellenben annak tu-

datában, hogy a létező vagyonhoz, az általa híven megőrzött kultúrkinckhez történeti joga van, e követelésben merényletet lát a történeti jog, őseinek kegyelettel őrzött emléke ellen ... Az internacionális munkások szövetkezete és a történeti jog alapján álló nemzetvédő társadalom áll ellenségként egymással szemben”.

5. Első tekintetre meglepő, hogy ezeknek a történeti áttekintéseknek sora Schnellernél mindenütt erősen bizakodó optimizmusban csendül ki. Már teológiai tanár korában (1886) is „örömmel látja, hogy miképpen fejlődik a jogállam mindinkább kultúrállammá, a jogtudomány szociológiává, de mindebben újra annak kezességét látja, hogy lassan bár, de mégis közeledik azon korszak, a melyben minden egyes a maga sajátosságában elismerve – alkalmat talál arra, hogy ép ezen sajátosságát egy szerves egészen belül érvényesítse, önmaga boldogítására, a közösség építésére.”³ S ez a bizalom később sem rendel meg benne. 1912-ben úgy látja, hogy „az egyéniség természetes általános emberi jogainak internacionális elszánt küzdői”, a szocialistáik, és a történeti hatalmaknak, a létező társadalomnak nemzeti lelkes védői közötti „ellentét immár élet veszti”. A szocialista munkás lassanként ráeszmél a történeti hatalmakban felhalmozott „szellemi kincs”-re, az állam pedig „a szociális szellem által életet nyer, élő lényvé, lelkesített, társadalmában és intézményeiben szervezett, szerveiben, egyeseiben végtelenül differenciált és mégis egységes állammá fejlődik. így egy magasabb egységben, a jövőnek a szociális szellem által egységesített államában le van győzve az egyéni és történeti hatalmak ellentéte s megoldva a mai kort foglalkoztató, azt jellemzően meghatározó szociális probléma”.

Meglepő ez a jövőben bizakodó hit különösen azért, mert úgy látjuk, hogy éppen a Schneller által közölt fejlődésrajz mond ellene. Hiszen a fejlődés egyetlen elismert céljának, az egyénileg szervezett eljövendő egységnek szempontjából nem tekinthető fejlődésnek az érzéki, majd történeti éniségek egyszerű, a maguk primitív, szervezetlen, mert önző és öncélúságra törő voltában való megjelenése. „A fejlődő, tehát igazán történeti szervezet – ugyanis – éppen fejlődése foka arányában kívánja mindinkább ható tényezőinek azon sajátos munkásságát, melyet csak ezek egyenként, más által nem pótolható mó-

don, az egészre nézve tehát feltétlen értékkel végeznek”.⁴ Eltekintve ugyanis attól, hogy – amint láttuk – az egyéni és utána a kollektív éniségek egymást követő történeti megjelenése már a kezdetleges műveltségű népek korára esik, s az ezután következő fejlődés nem a jelzett szerveződés, szerv-szervezetté alakulás irányában halad, különösen az mond ellene a tulajdonképpeni fejlődésben való hitnek, hogy a következő korok, az európai emberiség írott történetének egész kora, távolról sem a Krisztusiban „testté vált elvnek fokenkénti érvényesítése”, hanem csak a két szembenálló hatalomnak egymással folytatott, újból és újból megismétlődő, soha el nem dőlő szélmalomharca. Legtöbbször a közösségi formák fejletlen alakjának harcosszembenállása az érvényesülésre törő egyéni erővel.

Nem valószínű tehát, hogy Schneller az emberiség Istenelrendelte jobb jövőjében való zavartalan hitét ezekből a képekből meríthette volna. Neki is látnia kellett azt, hogy a fejlődésnek útja magában nem visz a cél felé. És látta is.

6. Gondolkodása – mint tudjuk – semmiképpen sem volt a kauzális világregend egyoldalúságában elfogódva, s így nem hihette azt, hogy maga a történeti élet okviszonyokon nyugvó fejlődésrendje elhozhatja a kívánt és szükséges megváltást. Szerinte a mindenség s vele együtt az emberiség történeti életében egy magasabb vezető szellemnek, Istennek célok szerint vezető elve érvényesül. Isten az, aki „mindeneket áthat, mindeneket a fejlődés útján célhoz vezet. „Ő az, „aki az Universum fenntartása és fejlődése érdekében felhasználva a természeti tényezőket, megteremti la szükséges szerveket, végre az egyes egyént is ...” Az isteni szellem „az egésznek érdekeit szem előtt tartva használja fel „a földben, la talajban, a szülőkből létező anyagi „és szellemi tényezőket egy sajátos lény teremtésére”. Az isteni eleve elrendelés jelöli ki tehát a mindenség fejlődésének célját, s ő teremti meg egyúttal a célt szolgáló eszközök rendszerét is. Nemcsak az egyén, hanem az egész mindenség, annak minden egyes szerve „Istentől praedestinált feladattal van felruházva”.”

Az emberiség története tehát nem. magára hagyott erőnek játéka, nemcsak kauzális sorokban lefolyó történés, hanem annál sokkal több: egy benső teleológia irányította folytonos,

cél felé haladó kialakulás. A történeti életben megnyilatkozó eleve elrendelés pedig, – s erre éppen a történeti képek első tekintetre félreértett jellege mutat rá, – nem jelentheti egy, a kauzális rendben elrejtett teleológiai princípiumnak önmagától való érvényesülését, s így a „praedestinatio”-ban való hit nem a tétlen, a történés spontaneitásába belenyugvó, minden személyes aktivitást megbénító fatalizmus optimizmusa, amely mindent a jószándékkal vezető isteni szellemnek a teremtés óta tevékeny beavatkozására bíz, hanem annak éppen ellenkezője. Az eleve elrendelés igazi értelmét csak az fogja fel, aki Schnellerrel együtt a történelemben „a végtelen szellemnek az emberiség számára berendezett nevelő intézeté”-t látja. Ha ugyanis Isten országának megvalósítása szempontjából tekintjük át a történelmet, akkor látnunk kell azt, „hogyan az emberiség egész múltja *nevelés ezen eszme felé*”^{k.6}. A történet valóban az isteni cél megvalósítása felé vezető út, de csak annyiban, amennyiben a mindeneket a cél irányában nevelő és vezető szellem benne és általa mutatja meg a szeretet országa megvalósításának módját.

A jövőben való törhetetlen bizalmunknak alapja annak meglátása, hogy mindenben s így az emberiség történetében is az isteni szellem nevelő szándéka nyilatkozik meg. Az a tevékeny nevelő akarat, amely az ókor népeinek jobbjában is megnyilatkoztatta már a szellem birodalmának ideális valóságát s amely Krisztusban a maga teljességében hívta életre a személyiség princípiumaiban eleven és tevékeny szervező elvet. Igenis az isteni célrendelés a teremtés aktusától fogva állandóan tevékeny az emberiség történetében. Nem hagyja magára a dolgok fejlődő rendjét. Beavatkozása azonban nem egyoldalú, a fejlődés folyamatát egyedül irányító aktivitás. „A végtelen szellem az emberiség geniusainak szelleméhez viszonyulva, eme geniusokban a létező történeti feltételezettségnek megfelelő *eszméket* kelt, eszméket, melyek korszakokat alkotva, a történeti alapokat felhasználják s azok fölött uralkodnak s új, eddig ily összeköttetésben nem látott alakulatokat létesítenek”.

Isten szellemének állandó megnyilatkozása nem a fejlődés útjába való önkényes beleavatkozás, hanem állandó s örökös visszatérő megmutatása annak, hogy mily úton kell haladnunk. A történeti élet szemlélete azért tölthet el bennünket bizalommal a jövő iránt, mert benne és általa mutatja meg a mindene-

ket szervező és vezető szellem azt, hogy milyen úton *kell* haladnunk, ha a szándékolt célt el akarjuk érni. Benne az isteni szellem vezető parancsa nyilatkozik meg.

Magában a kauzális világrendben s így a történeti életben csak a célrendeltség lehetőségei vannak meg. Az isteni szellem állandóan csak szükséges lehetőségeit teremti meg annak, hogy a világegyetem s vele az emberi élet egyetlen végső céllá beteljesedjék. Ehhez azonban nem elegendő ennek a megindító és irányító legfelsőbb rendű akaratnak tevékeny jelenléte. Szükséges hozzá egy, a vezető szellem jótékony irányítását felismerő, megértő, a szellem akaratát magáévá tevő és bennünk az emberi szellemben is állandóan tevékeny aktivitás eleven ereje is.

Erre a teremtő és vezető szellem akaratával egyirányú emberi szellemiségre nevel bennünket a történeti élet ismerete. A történeti élet szemlélete azért nyugtat meg bennünket, azért emeli fel szellemünket a fejlődésben való törhetetlen hitre, mert tanulmányozása által megvilágosodott előttünk az isteni szándék kitűzte cél és megerősödött bennünk a fejlődést biztosító akarat.

Az emberiség élete távol van attól, hogy az érvényesülésre törő, önmagában feltétlenül értékes egyén szervesen beletaglalódjék az egységesen tagolt szervezetbe. „Az eddigi fejlődés, az érzékiség fölött győzedelmeskedő történeti hatalom törvényével csakis nevelő emez ígére; s a további fejlődés nem egyéb, mint emez új elvnek” – t. i. a Krisztus személyiségében megvalósultnak – „érvényesülése”. Ez az isteni elv pedig csak „végtelen úton, végtelen haladásban áthatva a mindenséget, asszimilálva a világot, valósulhat meg”. Hiszen „minél értékesebb, minél fontosabb, minél inkább végtelen értékű valamely elv, annál hosszabb, annál végtelenebb megvalósulásának útja”.¹

Botorság volna tehát a közeli megvalósulás reménytelenségéből fakadó pesszimizmussal nézni a múltat és a jelent s látni a jövőt. Viszont azonban balgaság s az isteni szándéknak teljes félreértése volna az is, ha a legfelsőbb akarat önmagától való beteljesedése hitében ölbe tennők kezünket. A történeti élet által Isten éppen arra nevel bennünket, hogy tegyük magunkévá a teremtés aktusában s azóta is állandóan megmutatkozó legfelsőbb célkitűzést, *akarjunk* személyiséggé válni s *akarjunk* a

kozmosz rendből felénk hangzó paranccsal harmóniában megvalósítani a szervezett egységet, a szeretet országát. Ezt jelenti az a sokszor megismételt: és már idézett parancs, amit Schneller az egyes egyéniségnek előír, hogy t. i. „beleérezze és beleélje magát az emberiség történetébe, hogy átélje” annak fejlődését. „Ilyen módon válik az emberiség története az egyesnek átélt történetévé. Az egyes beleérezése által azonosítja magát az emberiség művelődési folyamatával, benne él a műveltségi faktorokban, az emberiség műveltségi kincseiben és emez élmények és élettapasztalatok által jut el azok reális alapjának megítéléséhez, épp úgy, mint a fejlődés tapasztalt célratörése által a humanitásnak, Istennek országaihoz... Közben a természetes Énnek (egyén) a különböző történeti Énekekkel való kölcsönhatása közben felébred és megerősödik az ... Isten által teremtett intelligibilis, vagy jobb Én, megérzi eme kölcsönhatás alatt sajátos értőkét és arra a tiszta belátásra és hatásban erős meggyőződésre ébred, hogy mint egészen sajátos isteni célgondolat hordozója arra van hivatva, hogy az immár appercipiált empirikus Énjével ebben a kulturális folyamatban közreműködjenek”.⁷

A történeti étellel való eme legbensőbb érintkezés nevel tehát személyiséggé bennünket, még pedig azáltal, hogy benne éppen az Isten elrendelte úton járó személyiség egyedüli megváltó ereje válik kétségtelenné. „Személyiségek nevéhez és művéhez van – ugyanis – kötve minden haladás, minden történeti korszak megkezdése. ... Kong-fu-tse, Buddha, a kegyes és bölcs prófétáik Izraelben és Görögországban és a mártírok hosszú sora le egész a jelenig személyiségükkel amaz isteni teremtető erő mellett tanúskodnak, mely mint jobb énjük, benső szükségyszerűséggel s ezért is szabadon vitte eszméik lelkesült hirdetésére és isteni célgondolatjuk elérésére..”¹ A történeti élet igaz ismeretén, annak átélésén alapuló optimizmus tehát a a személyiség istenáldotta alkotó erejében tevékeny s a fejlődés munkájában részesedni akaró bizalom: a munkás tetterő elkötelezettsége és ennél fogva hite, törekvése végső eredményében. A szó legmélyebb értelmében megvilágosodott nevelési, nevelésre kötelező parancs.

7. Ez a nevelési parancs, a személyiséggé válás, a személyiségre nevelés kategorikus imperatívusza a mindenség és a történeti élet legmélyebb átéléséből, az igazi valóság megértés-

bői hangzik felénk. A történeti élet tanulmányozása által vált világossá előttünk, hogy a személyiségre nevelés az isteni szellem mindenséget teremtő és állandóan vezető gondolata. Az a legfelsőbb szellemtől eredő entelecheia, amely mint szervező akarat van jelen a mindenség és az emberiség történetének egész folyamán semmi egyéb, mint a célgondolat megvalósításán munkáló nevelő szándék. Mivel így a valóság ontológiai létezését ez a kifejezetten nevelő szándék igazolja: minden Isten akaratánál fogva azért *van*, hogy a végső szervezett egység Isten állandó nevelő beavatkozása által kialakuljon, tehát *legyen; maga a nevelés ténye a dolgok ontológiai rendjében benne levő metafizikai valóság.*

Ez a valóság azonban egyúttal szükségességet is jelent; a nevelés elengedhetetlen feltétele annak, hogy a szeretet országa valóra váljék: a világegyetem, s vele az emberiség célja csakis a nevelés által valósítható meg. A történeti életben megnyilatkozó isteni akarat azért nevel állandóan bennünket embereket, mert a teremtés végső céljának elérésére erre szükség van; *a nevelés tehát a dolgok létezésében érvényes teleológiai rendből fakadó metafizikai szükségesség is.*

Az egyetemességet vezető szellem azonban a történeti élet által nemcsak a nevelés szükségességét teszi bennünk nyilvánvalóvá. Nemcsak annak belátására tanít, hogy a dolgok fejlődő rendjében az ő általa való vezetettség szükségét belássuk, s annak szemléletével beteljük. Hanem arra, hogy ezt a szándékot, vele együtt azonban a személyiséggé nevelés kötelezettségét is belássuk és magunkévá tegyük. A szeretet országa csak úgy lesz valóvá, ha elengedhetetlen kötelességünknek érezzük azt, hogy mindannyiunkban kialakuljon a teremtés célja megvalósítását elősegítő Krisztusban megszentelt személyiség szelleme. A dolgok rendje teszi kötelességünkkel, hogy magunk is személyiséggé váljunk, egyben azonban azt is, hogy a legfelsőbb szellem parancsának engedelmeskedve, mi is megteljünk nevelői akarral. Az legyen törekvésünk, hogy személyiségekké neveljük embertársainkat. Ez által leszünk részeseivé az isteni gondolatnak, s tevékeny munkatársaivá az alkotó szándéknak. Aki tehát a valóság igazi jelentését átélte, annak rá kellett eszmélnie a *nevelés kötelességének legmélyebb, a világ rendjének értelmébe nyúló gyökereire is.*

A nevelés kötelességének vállalása tagolja be az egyént szervesen a nagy közösségbe; ez az egyetlen biztosítéka annak, hogy az isteni célgondolat valósággá lesz. De éppen, mert ez a kötelezettség” az isteni szellem állandó és aktív jelenlétének átéléséből fakadt, s éppen mert az emberiség fejlődésének megismerése tárta fel előttünk ennek a legmagasabb forrásból eredő nevelő akaratnak irányt jelző, alakító hatását; *a nevelés lehetőségében való bizalmunkat is a mindenség* eleve elrendelt rendje táplálja.

Ez a világrend dönti el azonban – amint láttuk – magának a nevelélméletnek irányát is. Az a világszemlélet, amely a közösség¹ organizmusának végső szervezettségét csak az egyéni szervek sajátos hivatásának betöltése által látja biztosított-nak, csak olyan pedagógiai elméletben nyugodhatik meg, amelyben nyoma sincsen a mindenséget alkotó valóságok közötti ellentéteknek. *A nevelélméleti individualizmus és szocializmus szembenállását szintén a metafizikai alapvetés oldja iel* olyan *szociálpedagógiai* elméletben, amely egyúttal az emberi *egyéni*ség minden jogának teljes elismerése is.

De éppen, mert a mindenség célja csak az emberi személyiség vallás-erkölcsi törekvéseinek eredményeképpen valósulhat meg, ez a teleológiai természetű világrend határozza meg a *nevelés célját* is. Az egész világ személyes jellegű, kialakítandó rendjének értelmében sajátos életet élő személyes Ének szervezete, s így a nevelés, mint az isteni szándék végrehajtója, csak úgy töltheti be rendeltetését, hogyha egyetlen céljául a *személyiség kifejllesztését* tűzi maga elé.

A mindenség megalkotottsága írja elő végezetül a *nevelés legcélravezetőbb módját* is. A történeti fejlődés ismeretéből fakadó megvilágosodás a legbiztosabb, sőt egyetlen eszköze annak, hogy a vallás-erkölcsi személyiség az egyénben kialakuljon s általa az egyetemes szervezettség megvalósuljon. A történeti élet ismertett szemlélete érlelte meg Schnellerben azt az alapvető nevelés-módszertani gondolatot, hogy csak egy úton lehet a növendéket személyiséggé nevelni; még pedig úgy, hogy az emberiség történeti fejlődésének átélése által mintegy megismételhetjük vele a nagy alkotó szellem gondolatában nevelésünkre rendelt folyamatot.

B) A nevelés intézményes rendje.

I. A közoktatás szervei.

1. Ismerjük Schneller nevelési célfogalmát; tudjuk, hogy „minden nevelésnek *egységes és egyetemes* célja a *személyiség*”.¹ Azt is tudjuk, hogy ezt a formális célt, ennek a vallásosán erkölcsös egyéni valóságnak kifejlődését csakis a történeti hatalmakban meglévő kultúrkincs benső átélése biztosítja: „A nevelés ... a történeti hatalmaik útján való etizálása az egyéniségnek”.¹ Ennek egyenes következése az, hogy Schneller a művelődést a személyiséggé válással, a műveltséget pedig a személyiséggel azonosítja. „Művelődni annyit jelent, mint a közösségben sajátos szervként élni és a közösség, a történeti hatalom útján fejlődni, úgy hogy ezzel az egyes – mind magasabb közösség: értékének hatása alá kerül. *Művelődni* tehát annyit jelent, mint a közösség létét és fejlődését beleérzés útján sajátos szervként átélni a végett, hogy azt mi is magasabb értékeik erejében továbbfejlesszük. *Művelt* ember tehát az, aki a közösségben, a történeti »Én«-ben sajátos szervként él, hogy a maga részéről is magasabb értékek erejében azt fejlessze”.²

A művelődés és művelt sós: eme, elméleti alapvetésének megfelelő fogalma tehát szintén a történeti hatalmak, a szociális tényezők sajátos alakjának döntő szerepét hangsúlyozza a nevelésben. „A történeti hatalom, a maga szerves egységében, mint a humanitásnak, Istennek az országa a *fejlődés* szempontjából cél; de a *nevelés* szempontjából eszköz arra nézve, hogy az egyéniségben felkeltse, tudatra emelje és érvényesülésre bírja ... a jobb Ént...”³ Az organizmus gondolatával kapcsolatos kölcsönhatás ténye követeli az egyénnek ezt a szociális hatalmak által való és a cél irányába rendelt áthatottságát. „Az egyes egyénné... csakis természeti és történeti feltételezettsége alapján válik, vagyis azáltal, hogy ezen egyes az ő korában, az ő környezetében, az ő nemzetében élő közös szellemet egész sajátosan fejezi ki. Ezen közös, a nyelvben, a történeti tradícióban, a nép szokásai és erkölceiben élő szellem azon természetes *talaj*, amelyből az egy ín szelleme kiemelkedik s ezen közös

szellem azon *közeg*, amely által a kölcsönhatás az egyesek közt és ezen egyesek által a hatás az egészre is lehetővé válik”.⁴

Mivel tehát az egyén már eredetében a szociális hatalmak által meghatározott s mivel továbbá kifejlődését, annak irányát, de annak tartalmi meghatározóit is a történeti hatalmak determinálják, azok a nevelésnek egyetlen arra hivatott tényezői. Ami az egyéniség eredetében adott szükségszerűség, s a cél irányában felállított követelmény, ugyanaz a fejlődésre, a nevelés útjára előírt feladat is.

Az egyéni valónak a művelés útján való eme szociális meghatározottsága állítja szembe Schneller szerint a társadalmat és az abban képviselt történeti hatalmat korának egyik mozgató eszméjével, a szocializmussal s ebben „az egyessel, ki az egyenlőség jelszavával döngeti a történeti hatalmiak szilárd várainak kapuját” Két irány áll egymással szemben; a szocializmus, „mely a negyedik rendet képviseli, azt az individuumot, amelyet a társadalom, nevezetesen a bourgeois lenyűgözött, önérzetében el nem ismert s mint eszközt, csak mint eszközt felhasznált”; s a történeti hatalmaikat képviselő társadalom, amely viszont „annak tudatában, hogy az általa híven megőrzött kultúrkincshez történeti joga van e követelésben mérenyületet lát a történeti jog, őseinek kegyelettel őrzött emléke ellen”.⁵ A szocialisták Rousseau nevelési ideálját elevenítik fel, azt a pedagógiai álláspontot, amelyet Schneller korában Ellen Key képviselt nagy hatással. Mind a kettő a gyermek egyéniségének feltétlen értékeléséből indul ki s azt tartja, hogy ki kell ragadni az egyest a történelmi hatalmak köréből. Nem az „a kérdés, hogy a szülők, a nevelők mit akarnak, hanem egyedül az, hogy a gyermek az ő egyénisége szerint mit akar”.⁵ A szülők tiszteleténél fontosabbnak tartják a gyermek tiszteletét, a szülők jogánál a gyermek jogait. „Nem erkölcsös, hanem originális lények nevelése” a feladat; az egyéniség kiélése, annak mindenféle megkötő társadalmi korláttól mentes érvényesülése a követelmény. „Tiltakozni kell az ellen, hogy történeti hatalmak az egyéni erőket fegyelmi és intellektuális erőszakoskodással elnyomják, megsemmisítsék”.⁵ Schneller távol áll attól, hogy az egyénien sajátosnak bármilyen elnyomásába belenyugodjék, azonban a naturalista pedagógiának ezt a szélső individualizmusát nem ismerhette el jogosnak. Nem láthatta helyes-

nek az egyénnek ezt az értékelésben való szembeállítását az öt szükségszerűen meghatározó szociális hatalmakkal, – de nem is tartja fenntarthatónak sem. Kimutatja, „hogyan maguk a nevelés evolucionistái, individualistái, azok legszélsőbb táborai is, midőn az egyéniség önérvényesülését feltétlenül követelik,... ez önérvényesülést maguk is bizonyos feltételeikhez kötik; nevezetesen ahhoz, hogy a történeti hatalmokban létező kultúrkincs-csel érintkezve, azzal megtelve, attól megerősödve megtalálják a kultúra mezején a társadalomban az őket, az ő sajátosságuknál fogva megillető helyet”.⁵ Kimutatja ezzel kapcsolatban azt is, hogy „az evolúció nincs ellenkezésben a történeti hatalmak kultúrkincsével, sőt ellenkezőleg az evolúció, amennyiben fejlődés – a kultúrkincset közös, kölcsönösen meghatározott munkában termeli. Az egyéniség, mint fejlődő, benső szükségességgel utal a történeti hatalmakra”. Nem látja tehát kiegyenlíthetetlennek a két álláspont közötti ellentétet, s be is mutatja a várható és kívánatos, helyes fejlődés útját, azonban anélkül, hogy a műveltségnek a szociális hatalmaktól való meghatározottsága elvéből engedne.

2. Szembeszáll azonban egy másik irányú egyoldalúsággal is. Schleiermacher nevelési célját azért tartja a magáéval megegyezőnek, mert az is „az individuálipedagógusokkal szemben a társadalmi, a történeti tényezőt hangsúlyozza, midőn magában az idősb nemzedékben látja a nevelőt. Ez adja át a kultúrkincset az ifjabb nemzedéknek megőrzésre és gyarapításra”.⁶ Mivel pedig az idősebb generáció a történeti hatalmokban, a társadalom egészét alkotó szociális körökben szerveződött, a kultúrkincs művelő hatású átadására egyedül ez hivatott.

Magában az alapvető felfogásban, abban, hogy a művelő anyag történeti jellegű, Schneller teljesen megegyezik Kármán Mórral. Annak pedagógiai felfogását éppen az avatta szociálissá, hogy az ifjabb nemzedéknek ezt a történeti folytonosságba való kötelezőszerű bekapcsolódását követelte. Helyesen állapítja meg tehát Schneller, hogy „Kármán Mór, a mi kiváló pedagógusunk a millenniumi tanári kongresszus ülésén ilyen Schleiermacheri szellemben fejtette ki a nevelés célját”. Meg kellett azonban látnia Schnellernek azt a nagy különbséget is, ami a közös felfogásból eredő következményekben közöttük fennáll. Kármán a hagyományos műveltségi anyag hordozójának a nem-

zetet tartotta s így iskolaszervezetének felépítésében nála a nemzetivel azonosított állami szempont érvényesül. Schneller elmélyültebb és körültekintőbb szociológiai felfogása evvel szemben éppen abban nyilatkozik meg, hogy ő a közösség tagozódását és a társadalom szerveinek egymáshoz való viszonyát világosabban látta. Az organizmus álláspontjának megfelelően a szociális hatalmak egymás mellé rendelt szervezetében fenn kellett tartania azok sajátos értékéből folyó egyenrangúságát, s így azok nevelő hivatásának megállapításánál nem ismerhette el azok egyikének – az államnak – több jogát a többivel szemben.

Ő is elfogadja azt, „hogy az állam, amennyiben igaz kultúrállam, e nevelő-oktató működés *vezetésére* hivatott”; szorint azonban „tulajdoniképpen a társadalom a maga élettebes tagoltságában a nevelő-oktatásnak hivatott *gyakorlója*”⁶ A nevelés intézményes rendjének szervezői tehát a történeti hatalmak, mint a művelődési kincs egyedüli birtokosai. Az iskolák nem egyebek, mint „a történeti hatalmiaknak hatásuk biztosítását célzó”⁸ intézményei. Azokat tehát nem az állam, hanem az egyes történeti hatalmiak szervezik, azok emezek képviseletében adják át a kultúrkincset a növendéknek. A nevelő intézmények keletkezésének egyedül ez a módja. „Az iskolafokokatok ... nem véletlen jellegűek. Történeti hatalmak akár ösztönszerűleg, akár tudatosan ilyen iskoláikat önmaguk létének fenntartása és fejlesztése érdekében állítottak fel”;⁹ még pedig egyedül csak azért, mert a nevelésügyi intézmények útján való nevelés egyenesebben vezet a célhoz. „Sokkal organikusabb és a fejlődés természetének is inkább megfelelő, ha e történeti hatalmak természetes egymásutániségben hatnak az egyesre, úgy hogy nemcsak önkéntelenül, mintegy véletlenül, hanem céltudatos hatások mellett tervszerűen és így tudatosan etizálódik az egyéniség: hogyha nevezetesen e történeti hatalmak nemcsak létükkel, hanem külön e célra rendelt intézményeikkel is végzik az etizáló, az egyéniséget személyiséggé fejlesztő munkát”.⁸

Ez a felfogás természetesen nem tőrheti az állam, illetőleg Schneller szerint a jogállam abszolútizmusát az iskolaszervezés tekintetében sem. Nem államellenes, hiszen elismeri a kultúrállamnak azt a jogát, hogy a nevelői és oktatói működést vezesse. Azonban a személyiség erejében átalakult kultúrállam

hivatása nem az, hogy a társadalmat felszívja magába, hogy maga végezze az egyénien tagolt társadalom munkáját, s ezáltal megbénítsa ezt. Szerepe csak abban merülhet ki, hogy a társadalmi tényezők önállósága fölött örködjék, azok munkásságát támogassa és esetleg irányítsa. Csak az a kormány, illetőleg állam „a társadalomnak *szíve, szervező központja*, amely vérkeringésével nem engedi meg, hogy az önálló, sajátosan táplált szervek elsatnyuljanak, mely e szerveket azok kultúrmunkája arányában támogatja, az elhaltakat föléleszti”.¹⁰ S éppen ezt az egyetlen helyes viszonyt borítja fel az a meggyőződés, amely a közoktatásügy szervezését, a közoktatásügyi intézmények teremtését és fenntartását elsősorban az állam jogának és ebből következően állami feladatnak tátja. Az iskolaszervezet kérdéseiben ő is Eötvös nyomdokain kíván haladni, azonban meggyőződése szerint ő ebben a tekintetben is hívebb követője nemzetünk nagy kultúrpolitikusának, mint Kármán. „Kármánnak nagy érdeme, hogy munkásságával felhívta a nemzet érdeklődését ... a nevelés fontosságára”. Azonban „azt az érdeklődést, amelyet Eötvös általában a nevelésre irányított, azt ő és Trefort lényegileg... a céltudatosan vezető állami tanügyi kormányra szegezte”.¹⁰

Schneller ebben az állásfoglalásban is Herbart hatását látja. Jól ismeri ugyanis Herbartnak „a társadalmi tényezőkre alig tekintő individualizmusá”-t, „a családi és nemzeti individualitással és annak közvetlen megnyilatkozásával szemben” való közönyét. Azt a felfogását, amely „idegenkedett a létező társadalmi autonóm hatalmaktól”, s amely támasztát, erejét meggyőződése mellett nem a kollegátusban, nem a társadalomban, nem a köztudatban, hanem a kormányban kereste”.¹⁰ „Így létesült – a centralizálás általánosan hódító irányát követve – a nevelés és oktatásügy terén is oly szervezet oly gépezet, amely a gyermekkertek és óvodák útján belenyúlt a család szentélyébe, mely az egyházi, a községi, a társadalmi iskolákat fenntartó testületeket annyira bevonta tantervevel, fegyelmi törvényeivel és tanerőik érdekelt voltával magába az állami gépezetbe, hogy ezeknek önállósága, szabadsága és tekintélye ma tényleg a legnagyobb részt illuzórikus”.¹⁰

3. A közoktatásügyünk szervezetében követett irányt Schneller még azért is szerencsétlennek tartja, mert az szerinte nem

is nemzeti: nem felel meg annak a történeti hivatásnak, amelyet a magyarságnak be kell töltenie. Többször kifejezést ad ama felfogásának, hogy a magyar nemzet a maga nyelv és vallás tekintetében tagolt, de földrajzilag és történeti életében egységesnek bizonyult szervezetében tulajdonképpen ideálja az egyénien sajátosban gazdag szervezetnek. Egyik munkájában részletesebben is bizonyítja ezt a tételt s arra az eredményre jut, „hogy az a Magyarország, amely birodalmában oly különböző szabadon fejlődő felekezeteket és nemzetiségeket ... kapcsol nemzeti egységgé, úgy hogy a magyar nemzeti szellem mind a felekezeteket, mind pedig a nemzetiségeket áthatja és sajátosan nemzetien határozza meg; hogy ez a Magyarország ezáltal arra van hivatva, hogy felemelkedjék a humanitás országának ideájához ..., amelyen belül minden nemzet... Isten országának eszméjét egészen sajátosan, nemzeti alakban van hivatva megvalósítani”.

Schneller szerint ugyanezt az álláspontot foglalta el „a mi legműveltebb lelkű, legnemesebb érzésű nemzetpedagógunk, a mi nagy Eötvösünk is”. Ő ugyanis „*erkölcsi* benső alapra helyezi a magyar nemzetnek sajátos hivatását, arra, hogy... meg tudta óvni *nyugalalmát, higgadtságát s igazságosságát* azon nemzetiségekkel szemben is, kik nem egyszer ellenségei szolgálatába jutottak. ... Megdicsőül hazánk sajátos hivatása.... akkor, ha Eötvös szerint ez igazságosság a különböző nemzetiségekkel, felekezetekkel szemben pozitív szankciót nyer azáltal, hogy a nemzetiségekben és pedig az ő sajátosságuk szerint a nemzet teste értékes szerveit látjuk, amelyekkel együtt elmerül a nemzet a művelődés fejlődő, emelkedő, fejlődő folyamába oly célból, hogy ezen szervek, ezen nemzetiségek útján érintkezzék a velük egyvérű, egynyelvű nemzetekkel olyformán, hogy e nemzetek kultúrértékeit bevigyék a mi nemzetünk szellemébe s a nemzeti szellem attól áthasonult kultúrértékeit, mint a mi szellemünk meghatározó érvényesüléseit kivigyék a többi nemzetekhez. Minél élénkebb egy nemzetnek más nemzeteikkel való kölcsönhatása a nemzet sajátossága alapján, annál hatalmasabb, annál értékesebb a nemzet a kultúrájának összfejlődése szempontjából. Hazánk – midőn nemzetiségeit ily értelemben kultúrális emelkedése, az önérvényesülése szolgálatába helyezi – kihat az

egész világra s viszont befogadja önmagába nemzetiségei útján a világ nemzeteit és pedig úgy, hogy ezek iránt szeretettel érdeklődve, őket sajátosságúikban elismeri avégett, hogy ők, mint ily sajátos szervei, közreműködjenek a nemzeti szellem harmonikus kialakulásában. Ennél magasabb, dicsőbb feladata nem lehet egy államnak sem; mivel e feladatot megoldva, hazánk a humánum országát, vallásilag kifejezve Istennek országát igéretszerűen megvalósítja. Eötvös hazafiúi érzése e nemzeti eszmény alapján dicsőül meg”.¹²

Mind alapvető világnézete, mind pedig az Eötvös felfogásában is kifejezésre jutó egyedül helyesnek elismert nemzeti szempont, annak a meggyőződésnek ad igazat, amely szerint a közoktatás szervezésének egyik vezető elve az autonóm szociális hatalmiaknak elismerése. „A magyar, –, amint ezt a történet világosan bizonyítja, – mindig épp úgy nemzetiségi, valamint felekezeti szempontból türelmes volt s nem volt híve az egyenlősítésnek. Az egyéni alakulásokat a társadalmi élet terén is nemcsak hogy jó szemmel nézte, hanem még szabadalmakkal is látta el azon meggyőződésben, hogy a sajátos erők egyoldalú kifejlésztésével nyer a közs a haza. ... A magyar szetlam az oktatásügy terén is az *autonómiát* kívánja; kívánja nevezetesen azt, hogy a nevelés és oktatásügy is *piramisként* föl-emelkedő *önálló szervezet* legyen, amelyet az állam, az állami érdek szempontjából *céljaiban irányítson, működésében ellenőrizzen*, esetleg támogasson”.¹³ A közoktatásügyi szervezet külső fölépítésében tehát a történeti hatalmaknak iskolákat létesítő és fenntartó » jogát biztosítani kell. Az iskolaszervezet „alulról, a családból^szervezkedjék fölfelé. Ha társadalmi ügy az iskolaügy: akkor az iskolaszervezet fokozatai is szükség-szerűen megfelelnek a társadalom genezisével és fejlődésével adott egyes fokozatoknak”.¹³

Az iskolák fokozatainak egymás fölé épülő rendje és szervezeti helye tehát a szociális körök rendjének megfelelően (Comenius elnevezéseit megtartva) a következő:

a) A *családi iskola*, schola materna; „alapítója, fenntartója, hatósága a család, illetőleg a családnak anyja és a páter familias”.

b) A *népiskola*, schola vernacula, vagy az otthon iskolája. Mivel a családok egyesüléséből származó község „többnyire

nemzetiségi vagy felekezeti alapon létesül, ezt az iskolafokot „ezen közösségek tartják fenn”.

c) A *középiskola*, a humanitás iskolája. Ennek „talaját a város, illetőleg a megye képezi”, s így ezek alapítják és tartják fenn.

d) A *főiskolákat* és egyetemeket végre az utóbbi közületek egyesülése, a nemzet, az állam állítja fel és tartja fenn.

4. Természetes, hogy a megfelelő iskolafokot felállító és fenntartó közösségi alakulatok az iskoláiknak nemcsak – hogy úgy mondjuk – közigazgatási vonatkozásait határozzák meg, hanem később még részletezendő benső jellegüket is. Az anyaiskola a családi tradíció, szokás és érzés iskolája; s ez tágul már benne is a községérdekörévé. A népiskola „központja az otthon nyelve, vallása, képzet köre: körüléke pedig a nemzet eszményi kincsei és reális érdekei” A középiskola már felveszi szívébe mint közösét a nemzeti kultúrkincset. „Ez alkotja a középiskolák szívét, hogy azt, mint az emberiségnek egy sajátos alakulását értékesítsék, megszeressék és fejlesszék”. „A főiskola szívét – végre – az emberiségnek sajátos nemzeti kincse képezi, amelyet azonban azon irányzattal dolgoz fel, hogy azt önmagában, az igazságnak teljesen megfelelően – sub specie aeternitatis! – ismerje fel”¹³

Ebben a szereposztásban azonban később némi eltolódás áll be. A középiskola művelő anyagának középpontjába a nemzeti kultúrkincs helyébe az a kultúrkincs lép, „amely minden történeti hatalmak korlátai fölé, mint az emberi emelkedik, s a nemzeteken át fejlődik. A hominum a maga léte és fejlődése szerint a középiskolának tartalma, anyaga, lelke”¹⁴

Már a közoktatásügyi szervezet vázlatos tervének egybeállításánál is belátta, hogy mivel a társadalmi tényezők sajátos természete határozza meg az egyes iskolafajokat, „s így az iskolák is e fokozatúikon egészen sajátosan alakulnak meg”, a növendék organikus fejlődése érdekében szükség van arra, hogy átmenetekről, illetőleg az egyes fokozatokat szervesen összekapcsoló átmeneti iskolafokozatokról történjék gondoskodás. Két ilyen közbeiktatandó fokot követeli: a középiskola előkészítő osztályait, s a középiskola fölé rendelt s már Eötvös tanszervezetében szereplő liceális tanfolyamot. Az, hogy ezeket melyik közület teremti meg és tartja fenn, nem említi sehol. Az otthon

iskolája fölé építendő előkészítő tanfolyamok benső, szervező középpontjára azonban egy későbbi írásában a schola patria, hazai iskola névvel utal. Szükségességét itt azzal indokolja, hogy korának gyakorlata, amely közvetlenül az otthon iskolájához kapcsolta a humánium iskoláját, nem tartható fenn. Ez a fok „a (különböző otthonok organikus egysége a hazában, pontosabban a politikailag organizált hazában, az államban”.. A líceum szerepe az egyetemre való előkészítő jellege mellett az, hogy a humánium átélése után mintegy visszafordítsa a növendéket az emberiség egyéni alakulatához, a nemzethez, hogy az mintegy levonja eddigi fejlődésének következményeit mind a maga, mind pedig hazája számára.¹

Az iskolafokok teljes egymásutánja tehát a következő: 1. családi iskola; 2. népiskola (3 év); 3. előkészítő tanfolyam a középiskolára (2 év); 4. középiskola (6 év); 5. líceum (2 év); 6. főiskola és egyetem.

5. A nevelés intézményes rendjének teljességéhez azonban csak úgy jutunk el, hogyha a műveltség fogalmának egy másik tartalmi jegyét is tekintetbe vesszük. Ez a jegy annak sajátos jellege. Schneller elméleti álláspontjának megfelelően ebben a tökéletben nagyobb szerephez jutnak már itt is a műveltségben kifejezésre jutó egyéni vonások. A művelt ember ugyanis a személyiség elve erejében a maga sajátos formájában szolgálja a közösséget. Természetes tehát, hogy ezt az egyéni valóságnak egyéni értéket adó jegyet a nevelő oktatásra rendelt intézmények szervezésénél sem szabad figyelmen kívül hagyni. Nem hanyagolta el ennek a jegynek tekintetbevételét Schneller már az iskolafokok egymás fölé épülő rendjének megállapításánál sem. Már ott is számot vetett az egyént sajátosságában meghatározó szociális tényezőkkel akkor, amikor a családból kiindulva állapította meg az iskolák egyes fokozatainak szervezeti helyét. A környezet által meghatározott egyén csak úgy fejlődhetik organikusain, hogyha a művelődés útján, annak intézményei által is biztosítottan ezeknek a környezeti hatásoknak befolyását erősítjük meg és tesszük folyton távoluló terjedelemben tudatossá.

Nagyobb nyomatékkal hangsúlyozza ezt az elvet az általánosan művelő középiskola tagolásánál. Már a Rousseau-féle individualizmus túlzó követeléseivel és a hagyományos nevelést

elítélő kritikájával szemben is rámutatott arra, hogy „a történeti hatalmakat s azok kultúrkincsét képviselő középiskola is utal az egyéniségre”¹⁶ Ez a mondata azonban nem annyira tényeket állapít meg, mint inkább egy a középiskola akkori rendjével szemben felállítandó követelést hangsúlyoz.

Éppen a köznevelés emez elsőrangúan fontos szervét kell szerinte úgy átalakítani, hogy – a meglévő áll apótokkal ellentétben – abban is érvényre juthasson mindaz, „amit a műveltség fogalmának eme jegyében kifejezésre jutó személyiség elve a nevelés tárgyának a növendéknek szempontjából megkövetel. Biztosítani kell itt is az egyéni szellemben megnyilatkozó egyénien sajátosnak miinél teljesebb érvényesülhetését.

Az egyéniség jogának hangsúlyozásánál a korszellemben kifejezésre jutó társadalompolitikai áramlattal, az igaz demokrácia követelésével érzi elméletét összhangban lévőnek. „Az igaz demokrácia – ugyanis – a tényleges, ezért is egyéniesült élethez fordul s azt akarja, hogy ez az egyéniesült élet érvényesüljön, vegyen részt az uralkodásban, illetőleg egyéni érvényesülése módja szerint uralkodjon. Az igaz demokrácia tehát azt kívánja, hogy az egyéniség sajátos energiái kifejlődhessenek, hogy felekezethez, társadalmi osztályhoz való tartozás, származással, névvel *összefüggő tényezők* az energiák érvényesülhetését – meg ne akadályozzák s így az állam, a társadalom gondoskodjék arról, hogy kiki sajátos energiái érvényesülésére alkalmat nyerjen. Az igazi demokráciával bevonul az állam életébe az *egyéniesség elve*”. Az iskolának tehát nemcsak azért, mert neki is az élet uralkodó eszméinek szolgálatában kell állama, hanem azért is, mert csak így felelhet meg a műveltség fogalmából eredő követelményeknek, számolnia kell a növendék egyéniségével. „Adjon – tehát – növendékének alkalmat arra, hogy sajátos energiáit s így tehetségeit kiművelhesse, hogy tanulási hajlamait követhesse”.¹⁷

Schneller jól ismeri a követelés megvalósulása elé tornyosuló akadályokat. Tudja, hogy „az oktatást szervező iskola minden egyes energiához és ezeken alapuló sajátos tehetségekhez, egyéniségekhez, azok végtelen száma miatt nem alkalmazkodhatik. Csak a magánnevelés teheti ezt a szociális érzék károsodásával”.¹⁷ Mindamellét nemcsak lehetségesnek, hanem szükségesnek is tartja, hogy az iskolák szervezésénél az egyéniesí-

tés követelményével is számoljunk. Lehetővé teszi ezt az, hogy „a különböző tehetségnek között vannak *típusok*, amelyek a különböző tehetségűek ismereti irányzatát, tehát érdeklődését közösen kifejezik”.¹⁷ Kimutatja azonban azt is, hogy a középfokú oktatás történelmileg kialakult intézményei evvel a követeléssel nem számoltak eléggé. Az új humanizmus teremtette gimnázium ezt nem is tekintette feladatának, hiszen „nem az egyes ember, hanem az ember érdekelt, az ember a maga közös általános lényege szerint, amint az minden felekezeti, állami korlátok fölé emelkedve, egyenesen tör az igazság felé ...”¹⁸ Nem elégíti ki azonban az egyéniség elvéből fakadó követelményeket az érdeklődés két fő típusának, az inkább realiztikus és az inkább humanisztikus érdeklődési iránynak megfelelő kétféle középiskola, a gimnázium és a reáliskola megteremtése sem. A történelmi fejlődésnek Schneller korában megfigyelhető nyugati irányai, – amint azt több ízben kimutatja és részletesen tárgyalja – a középiskoláik még gazdagabb tagolására való törekvést mutatják. Nálunk a helyzet rosszabb. Eötvöst halála akadályozta meg abban, hogy ennek a demokratikus eszmének megfelelő nagyszabású tanszervezetét megalkossa. Utána a középiskola szervezésénél is „mindinkább előtérbe lépett a centralizmusnak s így az uniformisnak elve”. Az az elv, amely „Kármán Mór középiskolát szervező nagy munkájának ... volt irányító lelke és sikerének biztosítója;” az az elv, „mely a nemzeti egység érdekében egyformán kívánta a nemzet vezetésére hivatott középiskolai ifjúságot nevelni és oktatni”. Ehhez járult azután még, hogy nálunk társadalmi okokból a „realisztikus középiskolák mostoha elbánásban részesültek”, s így történt azután az, hogy míg a németeknél és osztrákoknál az egységes iskolából indultak ki, s a fejlődés természetesen annak differenciálása volt, addig „mi a középiskola dualizmusából indultunk ki s a kontrafejlődés a dualizmus háttérvonalaival elmosására s majd az egységes középiskolai eszményre vezetett”.¹¹

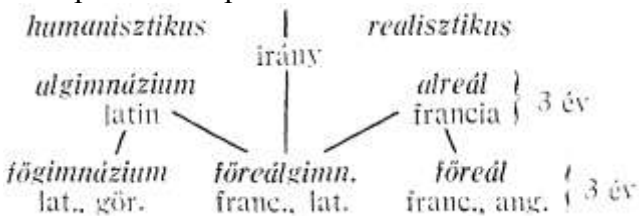
6. Schneller a fennálló középiskolai renddel, különösen pedig az egységes középiskolára irányuló törekvésekkel szemben azt kívánja, hogy „a nevelési és tanügyi szervezet úgy alakuljon fokozatai szerint, hogy az egyéniség kifejlődésének mindinkább kedvezzen”. Ezt pedig csak úgy lehet elérni, hogyha a

középiskolát annak felsőbb fokán gazdagabban tagolttá tesszük, vagyis ha a középiskola felsőbb tagozatát .turkáljuk. Vissza kell térnünk tehát ebben a tekintetben is Eötvöshöz, aki „elméletének, tapasztalatának gyümölcsét oly középiskolai tantervjavaslatban mutatta be, amely a hatosztályú gimnázium végeztével lehetővé teszi a tanulónak a tantárgyakban való választást azáltal, hogy az összes tantárgyakat tárgyi csoportokra osztotta, tehát a tananyagot furkálta s ezen tantárgyi csoportok közt a választást megengedte”.²⁹

Javaslatára szerint a hatosztályú középiskola, amely a műveltség közösségének követelményei szerint egy három éves alsó és egy három éves felső tagozatra oszlik, felső tagozatában három típust képvisel.

Az alsó fokon csak két típus van: az algimnázium a latin, az alreál a francia nyelvvel. Annak, hogy a három típusra tagozódás csak a felső fokon következik be, egyik oka az alapozás lehető közösségének követelménye. A másik az, hogy „az egyes tantárgy iránti érdeklődés ... még csak akkor konstatálható, ha a fiúk már tanultak s éppen e különböző tananyag elsajátítása közben tudatra emelkedik akár általában, akár a tananyagbizonyos iránya iránti érdeklődés”.³¹ A felső fokon egy-egy tagozatban mindkét típus megtartja eredeti jellegét, az algimnáziumból a 4. osztálytól kezdve a görög nyelvvel humanisztikus főgimnázium lesz, az alreált pedig angol nyelvvel a főreál folytatja. Mindegyik alsó foknak van azonban egy olyan folytatása is, amely a reálgimnázium! típust képviseli. A főreálgimnázium vagy az alreált folytatja, ha az eredeti francia mellé latin, vagy az algimnáziumot, ha a latin mellé francia kerül. Az egyes típusok így tulajdonképpen csak a klasszikus és modern nyelvek tekintetében térnek el egymástól. Különbség ezenkívül csak a matematikában van; ennek óraszámja ugyanis a gimnáziumban 21, a másik két típusban 26.

A középiskola fölépítése tehát a következő:



Ez a látszólagosan három típus azonban tulajdonképpen négyet jelent, mert a reálgimnáziumban a latin és a francia nyelv egymáshoz való viszonya nem mindig ugyanaz. Az a tanuló ugyanis, aki az algimnáziumban kezdte tanulását, az egész 6 éven keresztül heti 40 órában tanul latinul (épp úgy, mint a gimnáziumban), és csak a felső fokon, tehát heti 13 órában franciát; aki pedig az alreálba járt, az (mint a realista) heti 37 francia óra mellett csak a felső fokon, és csak heti 16 latin tanítási órában részesül.

Erre a különbségre azért kellett rámutatni, mert bár Schneller is mindenütt megkülönbözteti a humanisztikus és a realisztikus irányt, szerinte a humanista tagozatban haladó éppen úgy reálgimnazista lesz, ha a görög helyett a franciát választja, mint az a realisztikus tagozatban haladó, aki angol helyett latint tanul a felső fokon. Az eltérés csak a *Javaslat* végén összeállított óratervből derül ki.

Egészen más, teljes mértékben gyakorlati célt szolgál a líceum tagolása. Ez az átmeneti intézmény, amelynek felállítása abból a célból kívánatos, hogy mind a középiskola, mind pedig az egyetem megőrizhesse a maga sajátos jellegét, első évfolyamában még közel áll a középiskolához, míg a második évfolyam az egyetembez jut közelebb, sőt avval szerves kapcsolatba is kerül. „Az I-ső évfolyam feladata az, hogy hallgatója a középiskolában átélt életet a reflexió tárgyává tegye, azt lehetőleg értse s benne nemzetét és önmagát sajátos értékében megtalálja, a II-ik évfolyam feladata az, hogy sajátos hivatásának tudátára ébredt hallgatóját bevezesse e hivatásának megfelelő stúdiumba s ebben önálló munkásságra nevelje”. „Ennek a célkitűzésnek megfelelően természetes tehát, hogy a liceum már első évfolyamában is az egyetemi stúdiumoknak megfelelő tantárgyi csoportokba különíti hallgatóit. Lényegesen különbözik azonban a második évfolyamtól abban, hogy részben az eddiegieket összefoglaló, részben általános tudományos tájékoztatást is nyújtó jellegénél fogva, itt a közösen hallgatandó tárgyak vannak túlsúlyban (általában heti 20 óra); csak kis számban vannak egyes szakosokra kötelező (matematikai jellegű) előadások (2-4 óra), s ugyancsak szakcsoportok szerint váltakozó a laboratóriumi és szemináriumi munkásság. A második évfolyamnak immár teljesen a választott egyetemi tanulmány szerint elkülönülő óratervét nem is közli.

7. A műveltség típusainak sajátosan kialakult nagyobb körét foglalja magában az a megkülönböztetés, amelyre Schneller a különböző rendeltetésű iskolafajoknak csak egyszerűen felsorolt rendjét alapítja. A műveltség szerinte ugyanis két általánosabb jellegű formában jelenhet meg. Mint általános, tehát humánus műveltség azokban, „kiknél a hangsúly magán a kulturkincsen s e kincsnél ő bennük való életén fekszik”, akik tehát a kultúra anyagát önértékűnek tekintik s akiknél ennél fogva az érdeklődés forrása az érték. Mint szakműveltség él azokban, „kiknél a hangsúly a történeti hatalmakban való élésen” van; ezeknél az érdeklődés forrása az érdek, mert ők a társadalmi hatalmak által való elismertetés érdekében szerzik meg ismereteiket, ezen az alapon a műveltséget nyújtó iskolák két-félék: 1. osztály-, illetve szakműveltséget nyújtók, amilyenek a „falusi elemi iskola a megfelelő szakiskolákkal (földműves és tanítóképző szakiskolák) és a városi polgári iskola a megfelelő ipari és kereskedelmi, valamint polgári tanítóképző szakiskolákkal”. Ezekhez tartoznak a szintén gyakorlati pályákra előkészítő, tehát szintén szakműveltséget nyújtó főiskolai jellegű szakiskolák is. 2. „Az általános, tehát humánus műveltséget, nyújtó középiskola, amelyet az élő kultúrányag differenciálódása következtében betetőz: az egyetem”.²³

Teljessé teszi és az elmélet által megkövetelt egyetemesség irányában egészíti ki *ezt* a közoktatásügyi szervezet University Extension. A szó igazi értelmében általános műveltség szolgálatába rendelt, s „a népiskola földszintjére helyezendő” emez emelettel külön tanulmányban²⁴ is foglalkozik, mert úgy látja, hogy csak ez biztosítja a személyiséggé nevelésnek az elvi követelmények szerint való kiterjesztését.

Ez a szabad közművelődési intézmény „az egyszerű embert is a létező viszonyok magasabb helyről való nyugodt megértésére s jogai önálló és szabad gyakorlására képesíti”; egyúttal azonban arról is gondoskodik, hogy „mindenki ... ama tiszta és mégis oly meleg légkörbe emelkedhessek, amelyben ki-ki egy szerves egészen belül . . . lássa azt a sajátos helyet és feladatot, amelyet neki és másnak sajátosan tűz ki a közszellemet az egyéniség alapján érvényesítő szerves egész”.

II. A művelő anyag rendje az iskolában.

1.. Már az eddigi fejtegetések során is ismételten utalnunk kellett arra, hogy a történeti hatalmak által őrzött kultúrkincs történeti jellegű; azoknak a történeti fejlődés útján való kialakulása közben bennük és általuk jött létre. „E történeti avagy szociális hatalmakban (»Én«-ekben) gyülemlik meg egy-egy korszak kultúrkincse, a történeti hatalom e létező kultúrkincseket, illetőleg annak gyarapítását biztosítja magának az ifjabb nemzedék nevelése és okatása útján”.¹ A történeti hatalmak tehát éppen azért hivatottak és jogosultak a nevelés intézményeinek megalkotására és fenntartására, inerte ők a tulajdonképpeni nevelő kincsnek birtokosai; az bennük és általuk lett, bennük és általuk él. A történeti hatalom hozza létre a kultúrkincset, annak objektivációja mindaz, amit műveltségi kincsen értünk. Ez a művelő és egyben művelődési kincs kétféle alakban jelenik meg; mint kultúranyag és mint kultúrtényező. A kultúranyagon Schneller a közösség élete folyamán létrehozott, objektivált szellemi tartalmat érti, a kultúrtényezőkn pedig ennek személyes hordozóit; azokat az egyeseket, akik az anyagot létrehozták, azt személyes létükkel, képviselik; „királyok, hadvezérek, törvényhozók... nagyszabású alkotók akár a gazdasági, vallási, tudományos téren szerepeltek”.² Részletezőbb fejtegetéssel nem elemzi sehol sem a kultúrkincset, de egynéhány megjegyzéséből kétségtelen, hogy annak tartalmán az egész szellemiséget kifejező és azt meghatározó anyagot ért. Többször beszél ugyanis a társadalom összejtjének, a családnak differenciálódásáról a történeti életben; arról, hogy abban implicite megvan mindaz, ami a fejlettebb, nagyobb körű szervezetben kifejlett formában, „evolváltan” jelenik meg. A családi szellemet szerinte teoretikailag a családi hagyomány, praktikailag a családi szokás és esztétikailag a családi érzet képviseli, s a differenciálódás abból áll, hogy „az apai ház végre hazává, a családi tradíció tudománnyá, a családi „szokás erkölccsé, a családi érzet hazaszeretetté lesz”; azok a tényezők pedig, „amelyek a páter familiasban voltak egyesítve, papsággá, monarchiává, bírói és hivatalnoki osztállyá különültek le”.^v Vagy részletesebben: „az államban a ház hazává; a család szelleme a nemzet géniuszává; a család nyelve anyanyelvvé, állam nyelvévé... válik; a

család vallása a felekezetek vallásává; a családi érzés, illetőleg az otthonnak szeretete honszeretetté, hazaszeretetté; a családi tradíció történetté; a családi szokás állami joggá, törvényvé, nemzeti erkölccsé; a természetre vonatkozó ismeret természet-tudománnyá; s az emberi szellemnek a természetet átható ereje pedig földművelés, ipar, kereskedelem, művészetnek komplikált szervezetévé alakul ki”.⁴ A műveltség anyagának ez a szellem megnyilatkozásának minden vonatkozására .kiterjedő teljessége határozza meg pontosabban a műveltség s a művelt, tehát valláserkölcsei személyiség fogalmát is. Művelt az, aki mindezt, tehát a történeti hatalmakban eleven szellemnek minden irányú kincsét felvette magába. „Az általános műveltség egyáltalában nem is azonosítható bizonyos ismeretes és ügyességek meghatározható summájának birtokával. ... Kell az igazi műveltséghez e sokoldalú ismereten és ügyességen: e *megszerezhető birtokon* kívül még egy személyileg minősítő vonás, egy *erkölcsi habitus*, amely a birtokot nemesíti s a műveltséget igazi műveltséggé teszi: ez az egyéniséget átható *szerelemnek* szelleme”.”

2. De megvan adva ezeknek a szempontoknak tekintetbevételével magának a művelődésnek útja is. „A kultúranyagba való beleélés valamint annak átélése arravaló,... hogy a növendék e kultúrfolyamatban önmagát, mint isteni célgondolatját, tehát a jobb Énjét megtalálja”.⁵ Mivel tehát szerinte a szociális hatalmaknak a személyiség – a műveltség – kifejlődése tekintetében megelevenítő és tápláló erejük van, a nevelés feladata az, hogy azokat lényegükben ragadja meg s így biztosítsa hatásukat a növendékre. A szociális hatalmakat s azoknak kultúrkinccsét azonban csak úgy ismerhetjük meg, csak úgy tehetjük hatásukban elevenné, hogyha történetükben, a történeti fejlődés nyomait követve éljük át őket. A történeti folyamat átélése, az átélés által elevenné vált történet teszi tehát „az embert műveltté; műveltté esze, műveltté szíve, műveltté egész lénye szerint”.⁷ A személyiséggé, tehát művelt emberré válás feltétele így az egyetemes történetnek s az abban felhalmozott kultúrkinccsnek átélése: „aki ezt a történetet bensejében valóban átéli, az moralizált is, az személyiséggé lett”.*

Így lesz a történelem a nevelő (iktatás középpontja, „vagyis jobban mondva a családi, a nép- és közép-iskolák tantárgyi testének hátgerince”. „Ha ugyanis – halljuk másutt – isko-

lánk ... a nevelői oktatás iskolája akar lenni, akkor eme nevelés lényegéhez, követelményéhez kell alkalmazkodnia; a történelemben, mint a kultúrkinccs közvetítőjében nemcsak az oktatás koncentrációs tárgyát kell feltalálni, hanem a történelmet kell tulajdonképpen az összes tárgyak egyeduralkodójává emelni, úgy, hogy a többi tantárgyak a történetet, csak elmélyítsék és az élet különböző területeire vonatkozóan magyarázzák. illusztrálják”.⁹

Legjelentősebb iskolaszervezeti tárgyú tanulmányában a *Javaslatban* Schneller a korában uralkodó és kora társadalompolitikai irányait döntően befolyásoló szociális eszméből vezeti le a nevelő oktatásban és annak intézményeiben megkövetelt történeti érvet. Az evvel kapcsolatos koncentráció elvét pedig ugyanott egyik vonatkozásában a műveltség közösségének a demokrácia eszméjéből eredő követelményével hozza kapcsolatba.

Kétféle koncentrációt ismer, etikait és didaktikait. Az etikai koncentráció a műveltség legfőbb értékeiben, illetőleg a feltétlen értékben, az isteni célgondolatban való megnyugvás és ebből a feltétlen értékből fakadó egységes iránya az ismeretre törekvésnek, az érdeklődésnek éppúgy, mint az egész szellemi valót állandóan mozgó „érvényesítésnek. A nevelési cél érdekében minden tantárgynál ki kell emelni annak etikai, a személyiségre vonatkozó jelentőségét. „Minden iskolától, minden tanári testülettől követeljük a szerves egésznek, a személyiség korrelátumának erejében kívánjuk tehát, hogy etikailag koncentrált legyen”.¹⁰ A műveltség közösségének szempontja azonban didaktikailag az olyan műveltséget alapozó ismereteket követeli meg, „amelyek a különböző iskolai fokozatokon közösek”.¹¹ Ebből az következik, hogy „nem a tantárgy, hanem csakis annak köre változik, illetőleg tágul a magasabb iskolai fokozatokon. Koncentrikus, mindinkább táguló körökként rakódnak egymás fölé az iskolafokozatok ugyanolyan tantárgyi beosztással”.¹⁰ Hogy azután ezt a didaktikailag koncentrált tárgyat Schneller éppen a történelemben találta meg, az a fentieknek egyenes következménye, „ha a személyiség csakis úgy keletkezik, hogy az egyéniség a kultúrkinccset elsajátítja, s ezzel a kultúrtényezőkhöz belemélyedik, a kultúranyagot a maga fejlődésében átéli, úgy a tanítás központja éppen ezt a kultúrkinccset fejlődé-

seben feltáró történet”. S valóban, hogyha a Schneller által tervezett iskolarendszer fokozatait áttekintjük, azt látjuk, hogy az egész iskolai oktatás lényegében történeti kurzus. A családi iskolában a gyermek már implicite átéli a család történetében mindazt, ami a következő fokokban explikálódik. Tájékozottsága már e közben is tágul a község irányában, hogy azután a népiskolában az otthon kultúrkincse fejlessze tovább; innen jut az előkészítő tanfolyamban a hazáig, a nemzetig; látóköre a középiskolában az egyetemes történetbe való belátásig tágul, hogy azután a líceumban, mint kialakult személyiség újra visszaforduljon az egyetemes emberibe kapcsolódó nemzethez.

A tárgyi közösség követelményének megfelelő didaktikai koncentráció, mely szerint a tanítás anyagának koncentrikus körökben kell tágulnia – mint már érintettük – a középiskola hosszában való kettéválasztását is parancsolta. A műveltség közösségének szempontjából arra kellett tekintettel lennie, hogy annak a Comenius-féle elvnek, hogy mindenki mindenre tanítandó, megfeleljünk; s elérjük azt, hogy azok is, akik M éves korukban akár szakiskolába, akár a gyakorlati életbe lépnek, „egységes ismeretkörrel” hagyják el a középiskolát. Azonban ezt a kettéválasztást maga a koncentrációs tárgy természete is megkövetelte. Schnellernek is el kellett ugyanis ismerenie, hogy a tanulók különböző kora más-más módszert követel, hogy tehát a történet szellemébe való fokozatos bevezetést nem lehet 10-11 éves gyermekkel elkezdni. Ezt a feladatot kellően elő kell készíteni, még pedig oly módon, hogy a gyermek elé először – felfogása természetének megfelelően – „konkrét, a képzelet által élő – az egyes korszakokat tipikusan jellemző” alakokat állítunk, „akiket a gyermek újra és újra ismételtlen szeme elé állít, lelkébe vés és azokért lelkesül: avégett, hogy ezek útján megnyerje eme korszakok szellemének, lelkének apperpciálására az élő erőt. Az alsó fokon levő íü ugyanis még a konkrét realitások és a dogmatikus apodikticitások hatása alatt áll. ... A *lét* és nem a *levés*; a kultúrkincsnél a vezető és szereplő *kultúrtényezők* és nem a zajtalanul és mintegy el rejtetten növekedő *kultúranyag* érdeklik őt. A történet ezért is az alsófokú középiskolában a kultúrkincset úgy adja, amint egy-egy tipikus alakjában *létet* nyert. ...Az így nyert életteljes történeti ismeret apperpciáló tökéül szolgál a felső-

fokú középiskolán, amidőn a kultúrkincs keletkezésére, levésére, fejlődésére (tehát nem a létre) és a kultúrkincsnél magára a kultúra anyagára (tehát nem a kultúrtényezőre) fektetjük a fősúlyt”. Az alsó tokon tehát, amelyet itt még „három éves előkészítő gimnáziumi avagy progimnáziumi” tanfolyamnak mond, életrajzi úton kell végig mennie az ifjúnak az egyetemes történeten, „hogya azután a magasabb fokozaton életteljesen átélhesse a mi értelmünk szerint a történetet fejlődésében”.¹¹

3. Első tanszervezeti javaslatában a középiskola tárgyi középpontját még a nemzeti kultúrkincs alkotja „azon itt ínég csak – periferikus irányzattal, hogy azt, mint az emberiségnek egy sajátos alakulását értékesítsék megszeressék és fejlesszék”; jóllehet itt is beszél már arról, hogy ennek az iskolafoknak „feladata, a nemzeti látókörmek általános emberivé tágitása: az általános műveltségnek, a humánium kultúrkincsenck elsajátítása”. Azonban éppen eme határozatlanság és ingadozás miatt nem teljesen kialakult a két szomszédos iskolafokkal való viszonya: sem az előkészítő tanfolyamnak, sem a líceumnak nincsen még határozott koncentrációs középpontja. Amint azonban későbbi írásaiban a középiskola megkapja a maga határozott jellegét, a három iskolafok közötti viszony is tisztázódik. „A középiskola az államban szervezett nemzet útján a történeti és társadalmi hatalmak fölé emelkedő »humánium«-nak szolgálatába lép; ezt a maga létében és fejlődésében kívánja a maga nagy kultúrkincsével... megismertetni”¹² – s így ennek az iskolafoknak középponti tárgya csakis az egyetemes történet lehet.

Ezen a ponton azután Schneller ismételten szembehelyezkedik Kármán Mórral, a klasszikus magyar tanterv megalkotójával, aki annak egységes jellegét a magyar irodalommal kapcsolatos nemzeti történetnek középpontba helyezésével biztosítja. A szembenállás alapja a két elmélkedő eltérő történeti felfogása. Mindketten a növendék történeti tájékoztatását sürgetik. Kármán azonban a történeti fejlődést csak a nemzeten belül tudja elképzelni, s így természetes, hogy ő „a nemzeti elemet kívánja az egész középiskolai oktatásnál minden tárggyal szemben appercipiáló központtá tenni”. Viszont azonban az is természetes, hogy ez a „vállalkozás” Schneller szerint „a középiskola sajátos, humánus természetével ellenkezik. ... Ellen-

kezik ez továbbá éppen a kultúrkincs önértékével, annak ön-maga erejében önmagától való evolúciója és minden egyes nemzetnél sajátos színezése tényével”.¹

Az átmeneti iskolafokok szervezése és koncentrációs tárgyának megállapítása által Schneller ezt a látszólagosan nagy ellentétet a gyakorlatban némileg áthidalta. A középiskolára előkészítő tanfolyam a nemzet iskolája lesz, amely az otthon a humanitás iskolájával összeköti, s amelynek középponti tárgya a nemzeti történelem-. „A fejlődésben ugyanis ugrás lenne, ha a magyar történetet illetőleg belenyugodnánk különösen a nemzetiségi népiskolában meglévő gyakorlatba. A népiskola alsó osztályaiban igen természetesen és helyesen az otthon, a közvetlen környezet kultúrkincsének átélésére törekszik s alig marad ideje a nemzet kultúrkincsének előterjesztésére. A középiskola pedig a humánium kultúrkincsének átélésébe vezeti be tanulóját. Eltekintve a nemzeti és éppen ezért döntő céloktól, már az organikus fejlődés érdeke is megkívánja azt, hogy legyen egy olyan iskola is, amelynek központi uralkodó tárgya a nemzeti kultúrkincsnek előterjesztése, a nemzeti szellemben való beleélés és a nemzet történetének szívvel, lélekkel való átélése. Az előkészítő iskolának ez a feladata. Ez biztosítja a döntő jelentőségű nemzeti érdek mellett a kultúrkincs organikus, fokozatos átélését”.¹⁴ Ez tágul azután a középiskolában egyetemes történetté, ami azonban nem a történelmi tájékoztatás betetőzése. A növendék innen, erről a szélesebb látókörről ismét visszatekint a nemzetre: a líceum első esztendejének ugyanis éppen az a hivatása, hogy két jelentős tárgya, Magyarország története és földrajza által eszméltesse a növendéket, most már egyetemes történeti ismeretekkel felruházva, hazánk sajátos hivatására. A líceumon hazánk történetét azért sorolta a kötelező tantárgyak közé, hogy az „hazánk sajátos feladatát az emberiség fejlődésének s nevezetesen a kultúrnemzetek egészében történeti alapon emelje tudatra a végett, hogy hazafiúi érzelmeink ne csak melegek, hanem tiszták is, törekvéseink ne csak őszinték, hanem igazságosak is hazánk, de az emberiség java érdekében is megvalósíthatók legyenek”.¹⁵

Magára a középiskolára vonatkozóan azonban ragaszkodik a koncentráció követelésének meglehetősen mereven megfogalmazott formájához. Azt az állítását ugyan, hogy az egye-

ternes történelem a középiskolának „egyedüli, önmagában elégséges egyedüli” tantárgya, maga sem tartja mindenütt fenn tarthatónak. Azonban ismételten és határozottan kijelenti, „hogy az egyetemes történet. tényleg a középiskola központi tantárgya, amelyhez a többi tantárgyak organikus módon bekapcsolódnak”.²

4. Schnellernek ez a követelése mindenekelőtt elvi szempontból hív ki kritikát maga ellen. Elméleti álláspontjából csakugyan nem következtetik más, mint az, hogy az egyént a történelem teljes és fokozatos átélése által tegyék a történeti élet további folyamába bekapcsolódó erkölcsi személyiséggé. A művelődés útjának tehát határozottan történeti jellegűnek kell lennie. Más kérdés azonban az, hogy ez a történeti jelleg szükség-szerűen parancsol ja-e a művelő *anyag* teljes *tartalmának* történetivé való átalakítását. Hogy elvben csakugyan nem lehetne-e más anyagot megtúrni az iskolában, mint a történeti menetbe bekapcsolható. A követelés felállításánál Schneller erre egyáltalában nem gondol. Azt, hogy a középiskolai oktatás közép-pontja a történelem legyen, s hogy a többi tárgy ennek illusztrációjául szolgáljon, mindenütt egyértelműen követeli. Érvelése azonban nem mindig vezet szükségszerűen erre a követelésre, úgy, hogy a legtöbb esetben csak egy egészen sajátos fordulat-tal jut el az elméletből a következő *tárgyi* követelményhez.

Egyik helyen a követeléssel kapcsolatban arról beszél, hogy „a többi tantárgy is összefüggésbe hozandó a gimnázium e törzsével, amennyiben azok is a történeti *módszer** szerint kezelendők”. Egy másik helyen pedig a következőképpen indokolja meg követelését. „Nem dogmatica, hanem levésében, keletkezésében, fejlődésében kell . . . a tantárgyakat tanítani, a *tantárgy természetében rejlő mozgó és mozgató erőt* kell fölismerni és követni... A történetnek, a *történeti szempontnak* kell tehát középiskolai oktatásunk középpontjába lépni”.¹”

Mindenekelőtt feltűnő itt az, hogy ő a történetet, mint tárgyat a történeti „szern:pont”-tal, vagy „módszer-rel azonosítja holott szerintünk ez utóbbi nem jelenthet egyebet, mint azt. amit másutt következőképpen fejez ki: „Műveltségünk toka attól függ, hogy minél inkább vagyunk képesek a jelen művelt-

* Az eredeti szövegben nincs kiemelve.

ség anyagát történetileg megérteni. A dolog lényegét ugyanis csakis fejlődése nyitja meg”.¹⁷ Vagyis azt, hogy az ő felfogása szerint a megismerés legcélravezetőbb – tehát az ismeretközlésben is alkalmazandó – módja a genetikus módszer. S valóban úgy tetszik, mintha ez a módszer felelne meg Schneller álláspontjának. Éppen egyik előbb idézett megjegyzésével kapcsolatban ugyanis a tudományos kutatás módszereinek az éniségek fokával fejlődő, értékelő sorrendjét közli a következőképpen: „Az érzéki éniség álláspontján a tárgyak hasznavehetősége irányítja a gondolkodást”, s így „a tudomány kezdetben a tapasztalatokat a kedvenc képzetek és a mechanikai schéma szerint kapcsolta egybe”. A módszer tehát az induktív módszer volt. „A történeti éniség álláspontján a dogmatikai szempont, a köztudat értékképzeteivel való megfelelés szempontja határozott a vizsgálódás tárgya, illetőleg annak értéke fölött,, s így a tudomány az „anyagot az értelem segítségével logikai schéma szerint helyezte el”, „; klasszifikáló deduktív módszerrel dolgozott. A tiszta éniség álláspontján „a tárgyaik, mint ilyenek individuális jellegükben s ez alapon egészre ható jelentőségükben érdekelnek”, s így a tudomány a „tapasztalat anyagát az ész vezetésével egy organizmuson belül összehasonlítva, fejlődésében jelentkező sajátosságában kívánja feltüntetni”.³ Természetes tehát, hogy – az előbb idézettekkel egyetértően – a személyiség filozófiai álláspontján ez a „genetikai, összehasonlító módszer,, a tudományos kutatásnak s így az ismeretszerzésnek is egyetlen helyes módja. Az elmélkedő itt tehát csak annyit állapít meg, hogy szerinte ez a megismerési mód, amelyet különben az (iktatás módszerének szempontjából is értékel, a legértékesebb. Hogy ez azonban mégsem az egyetlen, kizárólagos, tehát egyetemes módszer, hogy tehát nem minden tudományban való előrehaladás föltétele a genetikus módszer, az még az ő kifejezetten történeti álláspontján is érvényes marad. Mint idéztük, ő is elismeri, hogy a megismerésben a megismerendő tárgynak sajátosságát kell szem előtt tartani. Ez pedig legalább is megengedi azt, hogy valamely ismereti tárgy, illetőleg tárgykör a maga természetének megfelelő, esetleg, sőt valószínűen a genetikus módtól eltérő módszert fejlesszen ki.

Látjuk tehát, hogy maga a történeti módszer elismerése még nem követeli meg egyetlenegy módszeres eljárás abszolu-

tizmusát sem. Az pedig ebből a gondolatmenetből egyáltalában nem következik, hogy a kívánt módszer, a megismerés érdekében a történelemnek, mint tárgynak a középpontba, helyezését parancsolná, vagy éppen avval volna azonos.

Maga az elméleti álláspont tehát tulajdonképpen csak a történeti módszer elsősorban való alkalmazását kívánja. A történet, mint koncentráció tárgya, csak a humánus tárgyak egymásra vonatkoztatását biztosítja és biztosíthatja. Az ismereti anyag többi részében a személyiség pedagógusa részére is legföljebb csak a genetikus módszert lehet kötelezően előírni, ami itt a tudás különböző tárgyaiban megnyilvánuló sajátosság megbecsülését jelenti. Ennél többre az erkölcsi célzatú tájékoztatás történeti jellegéből eredő parancs sem kötelezhet, amint hogy Kármán is csak a történeti természetű tárgyaknál ragaszkodott a nemzeti szempontú tárgyi „koncentrációhoz”.

5. Meggyőződésünk szerint azonban Schneller akkor is tévedett, amikor a nemzetivel szemben az egyetemes történetet tette a nevelő oktatás koncentráció tárgyává. Ezt sem írja elő követelően az egyetemes végső szervezettségének szolgálatába rendelt személyiség erkölcsi mivolta.

Ne felejtjük ugyanis el, hogy Schneller Herbart iskolájának álláspontjával megegyezően éppen azért követeli a történelmet, mint középpontban álló művelő anyagot, „hogy az érzelmi anyag domináljon” a nevelő oktatásban. Ez az érzelmi anyag adja ugyanis meg az oktatás nevelő jellegét; emez érzelmi által meghatározott viselkedési forma teszi a művelt személyiséget értékké. Jól tudjuk, hogy Schneller elméleti álláspontján az egyetemességgel való kapcsolatunk az isteni gondolatban való közösség érzelmi vonatkozásán alapul, de tudjuk azt is, hogy ezt a közösséget az egyén nála is a mindenség szervekre tagolt kisebb-nagyobb köreibe való bekapcsolódás által éli közvetlenül. A konkrét történeti hatalmak az a talaj, melyen állunk, az a közeg, az az egyéni, személyes formában megjelenő valóság, amely bennünket a mindenségbe kapcsol. Ezek közül a szociális létezők közül pedig éppen annál az eleven, az egész személyiséget szükségszerűen, már eleve meghatározó jellegénél fogva a nemzet a társadalmi szervek amaz egyéni alakulata, amelyben az egyéni lét lefolyik, az a valóság, amely döntően meghatároz bennünket. Csak olyan nevelő eljárás tehet

tehát bennünket szellemünk egészében igazán művelté, amely a nemzeti szellemmel való eme adott, benső közösséget erősíti, s a társadalmi formák eme legszemléletesebben előttünk álló és legközvetlenebbül átélt kultúrkinése által biztosítja érzésvilágunk megkövetelt reakcióját. A megkövetelt érületi meghatározottsáir csakis a nemzet természetes talajába gyökerezetten eleven, s így műveltségünk csak úgy válhatik valóban egyetemessé, hogyha előbb a nemzeti szellemmel való benső érintkezés által erősödik meg. Ezért megnyugtatóbb és még Schneller elméleti álláspontjának is jobban megfelel az általánosan művelő középiskola szempontjából Kármán megoldása. A nemzeti szellem életének ismeretén alapuló művelő anyag, mint koncentrációs központ a középiskolában már csak azért is megfelelőbb, még az egyetemes felé irányuló tájékoztatás céljából is, mert szorosabbá és elevenebbé teszi a növendékben azt a természetes kapcsolatot, amely őt, közvetlen környezetéből kiindulva az egyetlen eleven és termékeny, a szó szoros értelmében vett élő közösséghez, a nemzethez fűzi. Ez a termékeny és az oktatás által elmélyített szellemi kapcsolat a nemzettel az egyetlen alkalmas alapfeltétele az egyetemes történetben megnyilatkozó szellemmel való benső érintkezésnek.

Éppen ebben a tekintetben lehetnek aggodalmaink a Schneller-féle tantervezettel szemben. Az a mód ugyanis, ahogyan ő akarja biztosítani az egyetemesen keresztül a nemzethez való kapcsolódást, éppen a nemzeti szellem történetében való tájékoztatás rovására esik. Schneller növendéke a líceum első esztendejében reflektál újra a nemzetire. Jogos kétségeink lehetnek azonban ezzel az eljárással szemben különösen azért, mert az a nemzeti szellemű művelő anyag, amelyhez ez a „visszahajlás kapcsolódik, nagyon szerénynek látszik, s véleményünk szerint nem felel meg a követelményeknek. Kifejezetten magyar történelmi tájékoztatást ebben a tanszervezetben a növendék a középiskolára előkészítő tanfolyam két esztendejében kap, ahol a koncentrációs központ a történelem. Ennek a történelmi anyagnak mennyiségét, s ami talán fontosabb, formáját is természetesen a növendéknek még eléggé fejletlen kora (9-10 év) határozza meg: „magyar történet a középiskola előkészítő két osztályában előterjesztőleg, lelkesítő módon adásuk elő”.¹⁸ Az az ismeret tehát, amit innen visz magával a gyer-

mek, semmiképpen sem lehet megfelelő a középiskola egyetemes történeti anyagának a nemzet története szempontjából való kiegészítésére. Azt pedig, hogy magában a középiskolában történik-e gondoskodás a nemzeti történelem részletesebb megismeréséről, nem tudjuk. A tantervezetben magában erről nem gondoskodik, csak azt tartja magától értődőnek, „hogya az egyetemes történetnek magyar tanára – ott, ahol csak lehet, Magyarországnak történetére súlyt helyez”. Ebben a tekintetben azonban óvatosságra int: „adassék elő az egyetemes történet minden csinált vonatkoztatás nélkül... Nem szabad nemzeti szempontokat oda bevinni, ahol azok tényleg nincsenek s ahol az objektív, odaadó, éppen önmagunkról teljesen megelégedő munkásságról van szó...” „A középiskola feladatánál nem annyira a nemzetin, mint a műveltségen fekszik a fősúly”.¹⁶ A magyar szellemi élet fejlődéséről tehát ezen a fokokon valószínűleg kevés szó esik.

Ehhez járul azután még az, hogy középiskolai tantervjavaslatában éppen a magyar nyelv és irodalom részesül egy kissé mostoha elbánásban. A nemzeti nyelv sajátos szerkezetének ismertetését, a magyar nyelvtan tanítását az ajánlott u. n. normálgrammatika mellett teljesen elhanyagolja. Az ő középiskolájában sem a magyar, sem a német nyelv tanításánál „külön rendes nyelvtani órák ...nincsenek”; csak alkalmilag a dolgozatok megbeszélése alkalmából kell rátérni „a középiskola alsó fokozatán a nyelv- és mondattani kérdésekre”. A nemzeti nyelv szempontjából ez bizony édes kevés; különösen annak részéről, akinek az a meggyőződése, hogy „a nyelv, akár a nyelv formája, akár annak tartalma (közelebbi irodalma) szerint egyaránt a nemzetnek génuszát és abból folyó közvetlen érvényesülését, tehát legsajátosabb történetet fejezi ki”, s aki „éppen az emberi szellem története szempontjából” igen nagyra becsüli „a nyelvnek formai, nyelvészeti oldalát”.¹⁷ Ami pedig a magyar irodalmat, a nemzet szellemi életének ezt az elsőrangúan fontos megnyilvánulását illeti, annak megismertetéséről ebben a tervezetben igen keveset hallunk. Egy pár erre vonatkozó utaláson kívül a javaslatnak ez a része legtöbbit a világ-irodalom jeleseinek fordításban való bemutatásáról beszél.

Úgy látszik tehát, hogy nagyon szerény mértékkel mért az a nemzeti művelő kincs, amivel a liceumba lépő növendék

rendelkezik s így kétséges, hogy annak heti 3 órás magyar történelmű azt a bizonyos előírt betetőzést, a magyar szellemi élet történetébe való bekapcsolódást el tudja-e megfelelő mértékben végezni.

6. Mindehhez járul még az is, hogy a koncentráció elve abban a dogmatikus formában, amelyben az Schneller műveiben előttünk áll, sem a középiskola, sem más iskola tantervében nem valósítható meg, gyakorlatilag nem vihető keresztül. Olyan középiskolai tantervet, amelyben a történeten kívül minden egyéb tantárgy csak az abban megnyilatkozó szellemi élet illusztrációjául szolgál, nehéz elképzelni. Pedig Schneller egy helyt az eddig hallottakhoz még a következőket teszi hozzá: „Csak egyetlenegy tantárgya van a középiskolának, ezt az egyet világosítják meg a tanárok különböző oldalaktól. Minden egyes előadassak központi irányítója a történeti óra. Az összes tanárok a történet előadóját nézik s egymás közt a történetet illusztráló tananyagot osztják fel”.²⁰

Hogy mennyire lehetetlen a művelő anyag elrendezésénél ennek a követelménynek keresztülvitele, úgy mennyire nem lehet tehát az iskola életében ehhez az előírt úthoz ragaszkodni, azt éppen Schneller tanterve bizonyítja. Nem tudja, de nem is tudhatja a koncentrációt már az előkészítési osztályokban sem végrehajtani. Ott különösen a két éves tanfolyam kettős célja, akadályozza meg ebben. Tekintettel ugyanis arra, hogy a népiskola, amelyet a felekezetek és a nemzetiségek szerveznek, az anyanyelv iskolája, a középiskola pedig a nemzeti nyelven tanít, elsősorban azért volt szükség erre a tanfolyamra, hogy a nyelvi nehézségeket elhárítsa. Schneller úgy véli a kérdést megoldhatónak, hogy ebben a tanfolyamban a magyar gyerekek nagyobb óraszámban német, a németek pedig ugyanígy magyar nyelvet tanulnak. Ez az iskolafok így a német nemzetiségű tanulók (de csak azok!) számára csakugyan a nemzet iskolája, az a szerv, amely a szűkebb környezetből a nemzeti közösség felé viszi őket az itt előírt nemzeti irányú stúdiumoknak és a nemzet nyelvének tanítása által. Ha eltekintünk is attól, hogy ez a tanfolyam az akkori Magyarország egyéb nemzetiségeivel nem számol, annyit mindenesetre meg kell jegyeznünk, hogy a magyar fiúk részére a német nyelv tanulása csak részben jelent a nemzet egészébe való kapcsolódást. Ez a nyelv a

szerző szándéka szerint különben is részben gyakorlati, részben a művelődés további folyamatát megkönnyítő – mondjuk – iskolai célokat szolgál.

Még nagyobb fokú engedményre kényszerült Schneller a középiskolánál; bár itt ennek megállapítását megnehezíti az a körülmény, hogy éppen a koncentráció tárgya anyaga nincsen sehol tantervszerűen, osztályokra vagy legalább is fokok szerint tagoltan részletezve. Erre pedig azért volna szükség, mert csak így látnók meg, hogyan képzelte el Schneller legalább nagy vonásokban az egyes tárgyaknak egyetlen egy központ felé való irányítását. Minden tárgynak részletesebb tervét közli a *Javaslatban*, egyedül a történelemét nem. Nincs tehát módunk arra, hogy megfigyelhessük, hogyan képzelte ő ennek a szigorúan megkövetelt és kijelentéseiben határozottan egy központot követelő egységnek gyakorlati keresztülvitelét. A többi tantárgy részletesebb tervének áttekintése pedig csak avval a tanulsággal jár, hogy Schneller a lehetőség szerint minden tantárgynál ragaszkodott az alsó és felső tagozat tárgyban azonos anyagának a lét és a fejlődés szempontjából való didaktikai megkülönböztetéséhez.

Korábbi tanulmányaiban, ahol a középiskola szellemében még nem egységes, és csak a főgimnáziumban uralkodik a humanum szempontja, „az algimnáziumban a hazai, a nemzeti történet és ehhez való vonatkoztatás irányító az egyetemes történet anyagának kiválasztásában”.²¹ Később azonban a hazai történetben való tájékoztatást az előkészítő tanfolyam veszi át; az egész gimnázium a humanitás szempontja alá kerül, s így az egyetemes történet tanítása a középiskola kétszer három éves tagozatában „a történet korszakainak megfelelően három éves tanfolyamra” oszlik. Ha ez azonban így van, akkor egyetlenegy tekintet is meggyőzhet bennünket arról, hogy az alsó fokon különböző tantárgyaknak a történetre vonatkoztatása még Schneller számára is keresztülvihetetlen. Különösen szembevetendő ez a vallásnál és a nyelveknél, amelyek viszonya a történelemhez – Schneller megállapítása szerint – éppen azért a legbensőbb, mert mind a kettő „a szellemet a maga közvetlenségében, a maga egységében terjeszti elő”.¹ Az előkészítő osztályoknál még azt az óhaját fejezi ki, hogy azok jellegének megfelelően ott a felekezetek hazai története tárgyalassék. A

középiskola alsó fokozata részére azonban csak annyit kíván, hogy ott a vallásoktatás a felekezeti vallástanár kezében legyen, a tárgy történelmileg tagozott előadásáról csak a felső fokon beszél, ahol azt a történelem tanára veszi át.

Az idegen nyelveik tanításánál történeti koncentrációról természetesen az alsó fokon nem lehet szó, hiszen ezt a három évet a nyelv megtanulására kell szánni. Francia irodalmi olvasmányt az alsó fokon nem is közöl, a 3. osztály latin olvasmányai, Cornelius Nepos és Caesar pedig nem felelhetnek meg az itt tárgyalt történeti anyagnak.

Az elv következetes keresztülvitele azonban a felső fokon sem sikerül. Maga Schneller mondja pl., hogy itt a 3. osztályban a latin szemben a történettel „önállósul”, éppen úgy, mint a két harmadik idegen nyelv, a gimnaziális tagozat görögje és a reális angolja. Ugyanígy kiveszi a történelemhez csatlakozó tantárgyak közül „a matematikát és a grammatikát, mint a létezőnek *elvont* mennyiségi, logikai, pszichológiai alakjait”.

Ami végezetül az u. n. reális tárgyakat illeti, azoknak a történeti folyamatba való bekapcsolása kissé erőltetettnek látszik. Szerinte ugyanis „a természettudományi órák” a történelmi tájékozódással kapcsolatban „kimutatják, hogy különböző korokban miképpen változott a természetnek képe s a természet kutatásának munkája”.²² Az ellen, hogy a természeti jelenségek leírásánál, vagy a természettudományi problémák tárgyalásánál itt-ott, kellő mértékkel alkalmazva történeti felvilágosítást is adjunk, semmi kifogásunk sem lehet. Nemcsak a föld története és a földrajzi kutatások újabb irányai (ember-, állat- növényföldr.) utalnak ilyen történeti belátások fontosságára, hanem az elméleti természettudományok sem tagadják a tudománytörténeti szempont termékenységét. Sok ilyen természetű vonatkozás került máris bele a középiskolák tantervébe is. Azt azonban sehogyan sem tudjuk elképzelni, hogy a természettudományi megismerést helyes volna a történelmi tájékoztatás szolgálatába állítani. A természettudományokban mindenekelőtt egészen más a megismerés tárgya és módja, más a megismerés anyagát rendező eljárás, mint a történeti tudományokban. Sajátos ismeretelméleti jellegüket az egységes tájékoztatás elvének kedvéért már csak azért sem áldozhatják fel, mert didaktikai értéküket többek között éppen az egé-

szen más természetű megismerési folyamatnak köszönik. Ha mindehhez hozzávesszük még azt, hogy a földrajzon és a magyar irodalmi anyagon kívül semmiféle olyan tárgy nincsen a középiskolában, amelynél a kettéosztás által megkövetelt kétszeres fejlődési menet keresztülvihető volna, (az idegen nyelveknél a nyelvi előkészítés feladata nem engedi ezt meg; a reális tárgyaknál pedig egyszerűen lehetetlen pl. a természetrajzi vagy fizikai oktatást kétszer az ókori történeleminél kapcsolatba hozni) amikor világosan áll előttünk a koncentráció elvének ilyen módon való keresztülvihetlensége.

7. A nevelő intézményekben folytatott nevelő-oktató munka a maga történelmi jellegű művelő anyagának, a kultúrkinccnek átadásával segíti elő a művelt személyiség kialakulását. Ezt a munkáját a közösségi körök által szervezeten s azok megbízásából végzi, azért, hogy így a rendszeres menetben haladó művelés által legyen biztosítva az egyén kifejlődésének organikus útja. „Át kell... élnie minden jól nevelt egyéniségnek a történelmi hatalmakban létező kultúrkinccet; át kell haladnia a családi, a községi (nemzetiségi vagy törzsi), a nemzeti, az emberi Ének fokozatait, fel kell emelkednie az Isten országának örök Énjéig s így sub specie aeternitatis megérteni a kultúrát, értékelni és érvényesíteni is; még csak ekkor, ez alapon válhat az egyéniség személyiséggé, az ember jól felnevelt szabad és jellemes lényé”.²³ Ennek a rendszeres egymásutának szolgálatában állanak a nevelő intézmények; ezt a mind tágabb körbe kapcsolódó rendszeres tájékoztatást szolgálja a nevelő intézmények tervezett rendje.

Ebben a tekintetben azonban Schneller jónak látja, hogy „egy közelfekvő félreértésnek” vegye elejét, nehogy valaki azt higgye, hogy elmélete „*erkölcsi célzatában* is az intellektualisztikus egyoldalú iránynak támogatója”. „Ha ugyanis” – folytatja tovább – „a társadalmi »Én«-ek, a történelmi hatalmak egymás fölé emelkedő sorozatán végigtekintünk, s ha azt látjuk, hogy még csak a humánium, illetőleg a divinum országának a hatása alatt jut el az egyén sajátos isteni célgondolatjának világos *tudatára* s így minden máséval szemben sajátos *személyiségének tudatára*; úgy igen könnyen juthatunk el arra a következtetésre, hogy a nevelés célját vagyis az egyéniségnek személyiséggé válását csakis az iskolák fokozatainak vé-

gén érhetjük el s így aránylag csak igen kevesen válhatnak éppen a mi elméletünk alapján személyiségekké”. Határozottan és hangsúlyozottan kijelenti ugyanitt még a következőket: „Az egymás fölé emelkedő történeti hatalmakkal és az azokkal adott iskolafokokozatokkal nincsenek az egyesek erkölcsi értékeik szerint lefokozva vagy felemelve. *Az intelligencia skálája nem az erkölcsi érzület értékeinek skálája!*”²⁴

Éppen a közoktatásügyi szervezet bemutatása alkalmából helyénvaló volt erre az esetleges félreértésre rámutatni. Az iskola ugyanis már eredete szerint is elsősorban oktató intézmény, ott annak rendeltetése szerint is az ismereti anyag van előtérben. Ez az oka annak, hogy az iskolaügy tárgyalásánál akkor, amikor a művelődési kincsnek átadásáról van szó, minden óvatosság és körültekintő gond ellenére is óhatatlan, hogy a nyomaték, a hangsúly ne terelődjék át a kultúrkincsben foglalt intellektuális mozzanatra. Ezért kellett itt nyomatékosan utalni arra, hogy a művelő kincs által nevelt személyiség nem kizárólagosan ismereti birtoka szerint megítélendő szellemi alkat. A műveltség az egész szellemi valónak a kultúrkinccsel való áthatottsága; értékességét nem a tudásban való gazdagság, hanem elsősorban a szellemiségnek a cél felé irányított-sága, tehát az erkölcsileg értékelhető viselkedési forma méri. Nem lehet tehát azt állítani, hogy az értelmi erő fejlettsége határozza meg az egyén szellemiségének irányát, műveltségét, már csak azért sem, mert a tudás maga az erkölcsi jelleg megítélésénél irreleváns.

Nem lehet azonban azt sem állítanunk, hogy a személyiséggé létei folyamata az intézményes nevelés egy bizonyos fokán befejeződik, illetőleg, hogy az iskolák megfelelő sorának elvégzésétől függ az, hogy valaki személyiséggé lett-e vagy sem. Tudjuk, hogy a végcél, tehát a teljesen kifejtett személyiség csak ideális követelmény; eszmény, amelyet csak megközelíteni lehet, amelynek teljes egészében való megvalósulását semmiféle nevelői eljárás, semmiféle iskolarendszer nevelő munkája nem biztosíthatja. A személyiség irányjelző értékfogalom, éppúgy, mint az általa előkészítendő humánnum országa. Mind a kettő éppen abszolút értékességénél fogva a végtelenbe utal; „minél inkább végtelen értékű – ugyanis – valamely elv, annál hosszabb, annál végtelenebb megvalósulásának útja”.²⁵

Ennek egészen természetes következménye, hogy a személyiség konkrét megjelenési formájában igen különböző lehet. A vallásoson erkölcsös egyéniségek nemcsak sajátosan megkülönböztető individuális jegyeikben térnek el egymástól, hanem különösen az ideál megközelítésének fokában. E mellett az eltérés megnyilatkozhatik az ismeretekben való tájékozottság mértékében, irányában; a törekvés intenzitásában, állandóságában, az eszmény megközelítéséért vívott küzdelem jellegében, szóval a szellemi alkat szánté kimeríthetetlen vonásainak különbözőségében. Schneller elméleti felfogása szerint a történeti hatalmak átélése, az azokba való művelő hatású beleélés a személyiséggé válás feltétele; ez azonban nem jelenti azt, hogy az a lehetően teljes történeti tájékozottság, amelyben az iskolák elvégzése részesíti a növendéket, személyiséggé fejleszt. Csak annyit, hogy ez a kitűzött cél elérésére rendelt legalkalmasabb eszköz. Emellett éppen Schneller organikus világnézetéből következik az is, hogy az iskolák által rendszeresített nevelés nem is egyetlen útja a személyiséggé válásnak. A történelmi hatalmak hatásának intézményes biztosítása csak tervszerűbbé teszi a nevelő munkát. Maguk a történeti hatalmak a bennük meglévő kultúrkinccs ereiénél fogva már létükben is nevelően hatnak, még pedig mindegyik közülük; adott körülmények között egyenlő hatással. Ez azt jelenti, hogy a növendéknek nem kell okvetlenül végighaladnia a beleélés folyamán a közösségi körök mindig bővülő és a teljes szervezet felé mutató során. Ha igaz az, hogy mindegyik, még a legkisebb szerv is éppen szervi mivolta által bekapcsolódik a felsőbbek mindegyikébe – már pedig az organizmus másképpen nem képzelhető el – hogy tehát „a családi falusi és a városi közösségi Én-ek is mind át vannak hatva az egyház, a nemzet, a humánus, Isten országának szellemétől”,²⁴ akkor csakugyan van a személyiséggé válásnak egy közvetlenebb módja is. A nevelés tényének egyetemessége éppen azt jelenti, hogy a személyiség elve erejében a mindenség minden szerve nevelő hatású. Ez már magából a szervnek a szervezettel való benső kapcsolatának tényeiből is következik. „Minél fejlődőtebb, tökéletesebb ...a közösség; annál nagyobb számú és sajátosabban kialakult a közösség szerve is”.²⁶ Mivel pedig a közösség fejlődése csakis az organizmusba való beletagolódást jelenthet, ennek a fejlődő való-

ságnak alakító befolyása mindenestre a cél irányában hat, tehát nevelés. Ez az értelme annak a kijelentésnek is, hogy „tágabb értelemben mi mindnyájan különbség nélkül nevelők is vagyunk”. Ezen Schneller nemcsak a személyiségre való nevelés kötelességét érti mindenkire nézve, hanem azt, hogyha a személyiség álláspontjára emelkedünk közéletünkben, társadalmi életünkben, akkor nemcsak a közösség által kijelölt hivatásos nevelők, hanem a közösségi élet minden viszonylatában működők is nevelők. De nevelő hatású pl. többek között a legkisebb közösségi kör, a család is, abban az esetben, ha az összes történeti hatalmaknak eme „tipikus megvalósítóját és folyton éltető forrását ... a keresztény vallásnak szelleme áthatja. ... Ily családban átélheti az egyes az emberiség kulturális feladatait, felveheti magába a kultúra kincseinek termő elemeit: ily családban a történeti hatalmak hatása alatt etizálódhatik az egyéniség, létesülhet a személyiség”.²³

Egészen természetes mármost, hogy a személyiség kifejlődésének eme legkülönbözőbb formában adott feltételei magái a személyiséget, annak lelki alkatát a legkülönbözőbb formában fogják színezní. Nemcsak az iskolából eredő hatás, hanem a többi szintén nevelő jellegű akár egyéni, akár társadalmi Én nevelő hatású befolyása is kifejlesztője lehet a legkülönbözőbb sajátosságokkal felruházott vallás-erkölcsi egyéniségeknek.

8. Mindez természetes következménye Schneller alapvető elméleti álláspontjának, avval azonban, amit evvel összefüggésben az egyoldalú intellektualizmus félreértései ellen védekezve mond, nem érthetünk egyet. Idézett jegyzetének folytatásaként ugyanis tiltakozik ama felfogás ellen, amely „a tudatosban látja a *létnek* kritériumát, vagyis amely csak a tudatosnak tulajdonít létet s így a nem tudatost ignorálja”. Kijelenti, hogy a személyiségben nem a tudatosság a döntő jegy. „Minden tudat valaminek tudata, tehát feltételezi azt a valamit, mint létezőt. Így tehát a személyiségnek tudata is felételezi a személyiséget. Fontos e tudatosság, de nem a személyiség szempontjából, hanem azért, mivel csak az a személyiség, aki a társadalmi fokozatokat a művelődési kincsekkel együtt átélte s így önmaga és mások isteni célgondolatjával tisztában van – van hivatva vezető szerepre”. Ezeket a tudatos, vezető szerepre hivatott személyiségeket neveli az iskolák fokozataiban egymásután ható

történeti hatalmak sora, míg „az alsóbb fokozatú egyéniségek” e tekintetben szerényebb jellegű „öntudatlan” személyiségének közvetlenebb természetű kialakulásánál a nevelésnek ez a rendszeres menete nem fontos. Hozzáteszi mindezekhez még azt is, hogy a nagyobb fokú – intellektuális – tájékozottság sok tekintetben veszélyeztetheti is a személyiség kialakulását. „Az egyes a közvetlenség álláspontján sokkal könnyebben és osztatlanabb módon (koncentráltabban) mélyedhet el önmagába s keresheti fel jobb Énjét, mint az, ki a közvetettség álláspontján áll, amelyen sok elvezető, mással is törődő gondolat tolul a megfigyelő és jobb Énje közé”.²⁴

A kétféle éniségnek ezt a megkülönböztetését egy későbbi írásában azután az iskolaszervezetnek egyes fokain elért nevelési eredmény megítélésének alapjává is teszi. A nevelő oktatásnak az egyetem küszöbéig haladó útján két főállomást különböztet meg: az egyik az 5., a másik a 13. tanév után következik. „Mindkettő – tehát az előkészítő tanfolyammal végződő éppúgy, mint az, amelyik a líceummal fejeződik be – a hazáért való lelkes érzületre ... vezet; azonban avval a különbséggel, hogy ez a lelkes hazafias érzület az első állomáson abszolút, de csak érzelemszerű, ellenben a másodikban relatív, amennyiben ugyanis a haza a humanitás birodalmának, isten országának szerve, miáltal ez az érzület tudatosan érzelemszerűvé lesz”.²⁷ Ugyanitt hozzáteszi még azt is, hogy az alsóbb fokon a személyiség még csak követelmény, kulturális szempontból korlátozott és gyámság alatt áll, míg a felső fokon csakis benső szükségszerűséggel és szabadsággal cselekszik és ezért hivatva van a társadalomban, az államban vezető szerepet játszani.

Mindezzel szemben meg kell jegyeznünk a következőket. Bármily különbözők is az emberi személyiségek megjelenésük konkrét formáját tekintve, semmi jogunk sincs arra, hogy a személyiség fogalmának legfontosabb meghatározó jegyét, a tudatosságot elhagyjuk. Személyiségről csak ott beszélhetünk, ahol megvan az isteni célgondolat tudatos belátása, az annak való életre törekvés és ennél fogva, csakis ennél fogva egyedül a benső szabadság erejében való cselekvés; ahol ez a jegy nincsen meg, ott nem lehet személyiségről szó. Hiszen éppen a már eredetében is meglévő jobb Én tu-

datossá válása, az egyéni élet erkölcsi rendeltetésének világos felismerése különbözteti meg az értékelés alá nem vonható egyéniséget a személyiségtől. Nem beszélhetünk tehát „öntudatlan”, „gyámság alatt lévő”, csak érzelemszerűen meghatározott személyiségről; csak autonóm személyiség létezik, mint irányt jelző értékfogalom. Bármily szerény mértékű intellektuális kincsekkel megáldott is az alsóbb fokozatú egyén, bármily kevés esztendőt töltött is az iskola padjaiban, személyiségnek nevezhetem, ha megvilágosodott benne emberi hivatásának tudata s ha törekvéseiben ennek a megvilágosodásnak útját követi. Akkor azonban fenntartás nélkül személyiség. Személyiség még akkor is, ha csak a családi, vagy, mint a középiskolába nem jutót, a nemzeti kultúrkinccs nevelte, mert hiszen sem a család, sem a nemzet által közvetített tájékozottság nem jelenti csak az illető közösségbe való kapcsolódás abszolút jellegét. A megkövetelt relativitást minden fokon az organizmusba kapcsolódottság biztosítja.

Elméleti szempontból a nevelés mindig és mindenütt s ennél fogva a nevelő intézmények legalsóbb fokán is a személyiség erejében megy végbe. „Az oktatás bármely fokán kívánom” – mondja maga Schneller – „a személyiség elvének érvényesülését; mindegyik fokozaton azt, hogy az egyéniség a történeti hatalmak hatása alatt személyiséggé érlelődjék”.²⁸ Az ő állítása szerint tehát egyáltalában nem igazolható valamely alsóbb fokú, egy kisebb közösségi kör képviselőjében nevelő iskola nevelési eredményeivel szemben felállítható kisebb igényű követelés. Az, hogy ennek a nevelő munkának mi a gyakorlati eredménye, az már egészen más kérdés. Kétségtelen, hogy a személyiséggé válás útján súlyos akadályok, gátak vannak; ezek azonban a nevelés mindenkori akadályai, az alakító befolyások hatásának mindenütt meglévő határai. Ilyen a személyiség kialakulását veszélyeztető mozzanat lehet az ismeretekben való tájékozottság magasabb foka is, lehet azonban, éppen olyan mértékben, a tudás hiányából eredően a belátás kisebb foka is. Lehetnek, sőt vannak is a nevelési eredmény elérésének egyéb akadályai is, semmiesetre sem lehet azonban azt mondani, hogy éppen a reflexió szerényebb foka, a közvetlen percepció az appercepcióval szemben teszi könnyebbé a személyiség kialakulását. Nem állíthatjuk ezt különösen olyan iskola-

szervezet által nyújtott ismereti anyaggal, a középiskola anyagával kapcsolatban, amelynek csakis az lehet a célja, hogy a művelő anyagnak módszeres elrendezése és feldolgozása által a személyiség kialakulása elé tornyosuló nehézségek a lehetőség szerint elháríttassanak.

Maga a különbségtétel csak abban a formában tartható fenn, hogy az erkölcsi arravalóság, tehát a személyiségre törekvés tisztult formájának egyenlő mértéke mellett, a több tudással, nagyobb tájékozottsággal, szélesebb látókörrrel rendelkező, tehát magasabb fokú iskolák bőségebb kultúrkincsében részesült személyiség inkább hivatott a vezetésre, mint az. akinek ismeretei szerényebb mértékűek, illetőleg iskolázottsága kisebb fokú.

III. A nevelés személyi tényezői.

1. Jóllehet a nevelés intézményes szervei, az iskolák már eredetüknél fogva is elsősorban oktatásra rendeltettek, hivatásukat csak akkor teljesítik, hogyha az ismeretközlés munkáját a nevelés szolgálatába állítják. Az oktatás, az értelmi nevelés a nevelésnek egyik eszköze, a nevelés alá rendelt fogalom s így az oktatás elmélete a neveléselmélettel szemben, amely a célt állapítja meg „közvetlenül amaz utak egyikét, a tanítás útját keresi és kívánja megállapítani, mely ama célhoz vezet”.¹ Hogyha az iskolában a hangsúly az oktatáson van is, az ismereti anyag átadásában kifejezésre jutó munkásság a nevelési cél szolgálatában kell, hogy tevékeny legyen. Mivel így mindkét tevékenység ugyanazt a célt szolgálja, rendeltetésükben nincsen különbség közöttük. Az oktatás a szó igaz értelmében csakis nevelő jellegű lehet, s így annak is – mint az egész nevelési munkának – „mozgató elve” a személyiség. „Az oktatás bármely fokozatán” – halljuk ugyanott – „kívánom a személyiség elvének érvényesülését”.²

Ez mindeneikéi őt t azt jelenti, hogy az oktatást is a „valáserkölcsi hatalmak befolyása alá kell rendelni” s hogy az oktatásnak épp úgy, mint a nevelésnek a „jobb Én kifejlesztése a célja”; vagyis „az etikai személyiség létesülése”. A nevelés célját és benne az oktatás szerepét általában Herbarthoz hasonlóan jelöli meg. A nevelés célja nála is az etizálás; ő is csak olyan oktatást ismer, amely egyúttal nevel is. Mégis úgy véli,

hogy igen nagy az elvi eltérés Kettejük felfogása között; a Herbarttal való „érintkezés alapjában inkább külső”. Herbart ugyanis „az etizálást nem az individualitáson véghezmenő, hanem az individualitás *mellett* haladó folyamatnak veszi, amely folyamatnak eredményét is nem az etizált, tehát az etikai személyiségben, hanem annak *birtokában* az erényben, vagy az erkölcsi jellemszilárdságban látja”. Ennek eredménye, hogy míg Schneller szerint a nevelésben s ennél fogva az oktatásban is „a személyi tényező a fő”, addig „Herbartnál egy az egyében a nevelő által fölépült objektív elem”:

A *Bevezetésben* részletesebben elemzi Herbart didaktikai felfogását s megállapítja, hogy műveinek legtöbbszörében „pedagógiai gondolkodása elsősorban az objektív elemet fölépítő didaktikai kérdésekre irányul”, s hogy neveléstudományának intellektualisztikus, mert „az oktatás útján nyújtott képzetekben s e világ alkotásának mikéntjében látja a helyes nevelésnek biztos alapját”. S bár jól tudja, hogy vannak „Herbartnál egyes tételek, amelyek igen finom megjegyzések kíséretében az etizálást magához az egyéniséghez közelebb hozzák; mégis elmélete egészével ... legjobban egyezik azon tanácsa, hogy a nevelő a növendék individualitását, – amellyel szemben úgyis tehetetlen – ne érintse, hanem e mellett foglalkozzék saját építményével, amely számára ő a gyermeklélekben mindig tág és üres tért talál”.⁸

Ez a tudatos és határozott szembenállás Herbart neveléstudományi és ebből eredően didaktikai felfogásával olyan ellentétre mutat rá, amely hatásában itt az iskola benső munkájának szabályozásánál jut ugyan legélesebb kifejezésre, de tulajdonképpen a két elmélkedő metafizikai, szorosabban lélektani felfogásának különbségen alapú Schneller személyiség- és ezzel kapcsolatos műveltségfogalma az erkölcsi viselkedésben is egyénien sajátosnak az individualitásnak feltétlen elismerését követeli. Középponti értékfogalma az az egyéni valóság, amely mind a művelődés útján, mind pedig a művelt személyiség kifejezett alakjában éppen sajátos szellemi valójával reagál, majd hat a közösségre. Már eleve is el kellett utasítania tehát azt a lélektani álláspontot, amelynek egyoldalú individualizmusa éppen ennek a már eredetében is sajátos Ének metafizikai létét tagadja. Éppen ennek az Ének prioritását hangsúlyozza Herbart

képzetmechanikájának amaz állításával szemben, amely szerint „az Én még csak a képzetsorok találkozási pontjában keletkezik”. Nemcsak a lélek lényegének, mint egyszerű reálénak meghatározása téves Herbartnál, hanem a lélek funkcióira vonatkozó álláspontja is. „A herbarti lélek alapfunkciója a képzetalkotás, tehát a lélek intellektualisztikus művelete; csakis a képzetalkotás mikéntjéből keletkeznek az értékelő érzelmek” – s ugyanígy csak a képzet vezet az akarásra is. „Amily kapóra jó a nevelő oktatónak a lélek műveleteinek sorrendje, mivel így az ő kezében van a képzeteik közlése és felidézése útjain a növendék lelki életének megalakítása, annyira ellenkezik a funkciók sorrendje a valósággal, sőt mi több Herbart szavaival is”. Ma ugyanis „a képzetek a lélekre tett hatásoknak a lélek önfenntartása alapján létesült reakciói”,⁴ akkor természetes, hogy elsősorban valamilyen sajátos Én érzése, s ennek az a törekvése (akarás) van meg, hogy magát fenntartsa, s így kétségtelen, hogy még ennek a lélektannak tanítása szerint sem primitív alkotása a képzet a lelki reálénak. A lélek nemcsak eredetében nem lehet a képzetek által meghatározott valóság, hanem fejlődésében, kialakulásában sem az. Herbart pedig éppen alapvető lélektani tévedéseinek következményeképpen „lényegileg a nevelő által szuggerált képzetekkel és ezeknek a találkozás alkalmával bebizonyult ereje segítségével kívánja a növendék szellemi életét fölépíteni s így táplálja a nevelő mindentudóságának, mindenhatóságának jól eső hitét”.⁵ Néha ugyanis úgy látszik, mintha Herbart is azok közé tartoznék, akik a nevelőben, annak önkényes célkitűzésében látják a nevelés célját. Pszichológiája is olyan „feltevésekkel dolgozik”, amelyek szerint „a nevelendőnek lelke egy be nem írt lap, egy puha viasz, amelyet hajlítani, amelyet beírni egészen szabadon lehet. Arról kell a nevelőnek gondoskodnia, hogy rossz ez írásba ne kerüljön, s hogy ő maga a képzeteket fokozatosan oly rendben juttassa a lélekbe, hogy azok ott szoros kapcsolatokat, szövedékeket, egybeolvadásokat képezzenek, amelyek biztosítják a jóakarat alakulását”. Ahogyan Herbart már keletkezésében is teljesen személytelennek, képzetek minden különösebb sajátosság nélküli középpontjának látta az egyéni lelket, úgy tekinti azt a nevelésnél is személyi jellegben szegény anyagnak. A nevelésnél nem az én fejlődéséről van szó, „hanem a nevelő részéről adan-

dó képzettömeg képzéséről, fejlődéséről, még pedig a nevelő eredeti és közös intenciója szerint való fejlődéséről”. „A csakis önmagára állított nevelő, aki nem valamely történeti fiatalom képviselője,... csak az ő sajátos eszméjét kívánja a növendékbe beleplántálni”;⁶ egész törekvése abban merül ki, hogy növendéke képzetvilágaiban teremtsen rendet.

Didaktikájának tanítása szerint azonban Herbart még itt sem áll meg, nemcsak a növendék egyéni minőségének jelentőségát tagadja, hanem magát a nevelőt is személytelen közvetítővé, eszközzé teszi. Mivel lélektanának tanítása szerint „az »én« . . . nem az öntudatban azonos szubjekt-objekt, hanem az objektum által alakult szubjekt; a tulajdon után következő tulajdonos”;⁷ a nevelő munka szempontjából a nevelő személye is elveszti jelentőségét. Az általa nyújtott anyagon, „annak erején fekszik a súly; ez a szellem világának felépítője; akkor t. i., ha azt a kellő megállapított módszernek megfelelően nyújtjuk. ... A növendék és a nevelő közé lép a tananyag és pedig feldolgozásának és módszeres nyújtásának igen szigorú követelményeivel. ... A nevelő, a tanító a módszer erejétől várja az eredményt”. Mindennek következménye azután az, hogy „az iskola énisége legyőzi a nevelő egyéniségét”⁸ is. A nevelő, mint egyén, erővel a történeti éniség álláspontjára szállítja le magát. így szorulnak ennek a lélektani álláspontnak végső eredményeképpen a nevelés személyi tényezői a tárgyiakkal, az anyaggal és módszerrel szemben teljesen háttérbe. Éppen azért, mert a nevelésnek sikerét csak az objektív tényezők döntenek el, a módszeres munkának eredményében való feltétlen bizalom egyik jellemző jegye Herbart iskolájának. Szerintük „az ember az, amivé őt a nevelés teszi”. Feltétlen jelentőséget, teremtő hatalmat tulajdonítanak a nevelésnek, igen érdekesen éppen annál fogva, mert egyoldalú individualizmusuk nem törődik az egyént meghatározó társadalmi tényezőkkel; az egyéni valót a szó legteljesebb értelmében vett környezettől, a történelmi és társadalmi meghatározottságától elszigeteltnek látják. Maga Herbart sem veszi őket számításba, bár „ismeri az objektív jellemet, amely mintegy a tudat küszöbe alatt alakul”, s amely „az esztétikai ítéleteken alapuló szubjektív jellemmel nem egyszer ellenkezésben van s így a nevelés tudatos munkásságának kedvező eredményét veszélyezteti”. Ha elismeri is néha a törté-

neti hatalmaknak az egyén fejlődésére való befolyását, – amint arra Schneller egyik jegyzetében utal – ezeknek „a megkapó helyeknek olvasásainál nem szabad megfeleledkezni arról, hogy e helyek magukban állanak s Herbart irányának egészével épp oly kevésbé egyeznek, mint nevezetesen individuális pszichológiájával ezen általa visszautasított néppszichológiai vonatkozások”.¹ Az egyén teljesen a nevelő, illetőleg a személytelen nevelés hatása alatt áll. „Az igaz herbartianus meg van arról győződve, hogy ő a számítva adott képzetekkel és ezek kölcsönhatása alapján megalakíthatja az egyesnek nemcsak képzetvilágát, hanem a képzetszálak keresztező pontján magát az Ént is közvetlenül tetsző értékeivel, eszméivel s így ezek hatása alatt megalakíthatja a teljesen kiszámítható etikai jellemet, az erkölcsiség szilárd jellemesülését, a személyiséget”. Innen ered az „igazi Herbartianusok önteltsége ..., a tudományos pedagógiának maguk számára való lefoglalása”, de önhittségükkel együtt ennek a hibás lélektani alapvetésnek következményeiből magyarázható „iskoláik nagy hírneve dacára ez iskoláikban bemutatott eredményeik valóban silány volta” is. Schneller véleménye szerint Herbart álláspontja általában megfelel a német nevelési eszménynek, ahol a hangsúly „a nevelőn és ennek természetén fekszik. „Kora magyar tanításától pedig azért tagadja meg a nemzeti jelzőt, mert viszont „a magyarnál a hangsúly a növendéken, annak természetén van”.¹¹

2. A korában folytatott tanítási gyakorlat azért nem kielégítő, mert éppen Herbart lélektani tévedéseiből eredetien, mindinkább előtérbe jutottak a tanítás munkájában annak tárgyi mozzanatai a személyi tényezők rovására. Természetesen ő sem látja mellékesnek a didaktikai elemet, nagyon is méltányolja az oktatás tárgyi elemének nagy fontosságát, de magában az oktatás anyagában is, különösen azonban a módszeres tanítói eljárásban ismételtén a személyiség, tehát az egyéni valóság megbecsülését hangsúlyozza éppen azért, mert szemelőtt mindig az oktatás „nevelési” hatása lebegett. A személyi tényezőnek ez a megfontolt, minden túlzástól ment, de jelentőségének megfelelő értékelése Schnellernek természetesen már világfelfogásából ered. Az a metafizikai gyökerekből táplálkozó lélektani belátás, amely az egyéni valót már eredetében sajátosnak látta, természetesen mindig figyelemmel volt éppen

ennek az individualitásnak meghatározó elemeire is. Többször figyelmezteti a nevelőt arra a kötelességére, hogy nevelői ténykedésében a növendéknél mindarra figyelemmel legyen, „ami a tudatnak küszöbe alatt folyik le”. „*Nevelés szempontjából*” – ugyanis – azok az imponderábiláik, amelyek a gyermek fogamzás aktusánál, az anya viselőségének ideje alatt, a szülőket életérzésükben, hangulatukban, gondolkozásuk irányában befolyásolják; amaz imponderábiláik, amelyek a gyermeket levegőiként otthon, kinn az utcán, a játéktéren körülveszik s öntudatlanul is lelkében táplálják és irányítják, jóval fontosabbak, mint a tanító részéről vett képzetek problematikus erejükkal. Ő tehát a gyermek objektív jellemében nemcsak a nevelés munkáját zavaró mozzanatokot lát, hanem olyan elsőrangúan fontos hatótényezőiket, amelyekkel a mindenkori nevelésnek számolnia kell. Míg ugyanis Herbartnál az ennek objektív tényezők – a képzetek – által való meghatározottsága az egyéni valóság legjellemzőbb jegyét, az individualitást, a sajátosságban létezés mozzanatát halványítja el, addig Schneller pszichológiai álláspontján ezek a külső világból származó „öntudatlan” alakítói az egyesnek éppen a szükségszerűen számbaveendő egyéni különbségeknek okai. Az individuum szociális hatások alatt lesz már eredetében is sajátossá, s ezek további befolyása is ennek a sajátosságnak kibontakozását segíti elő. Természetes tehát, hogy a nevelőnek ezekre is tekintettel kell lennie. Ezért „szükséges, hogy a nevelés tudománya elhagyja az individuális pedagógika álláspontját „– s ebben a vonatkozásában is – „táguljon szociális pedagógiává”.¹¹ Ez a szociálpedagógiai belátás mindenekelőtt arról világosítja fel a nevelőt, hogy a nevelés az egyén fejlődésére ható tényezőknek csak egyike. Vannak az egyént érő hatások között olyanok, amelyek öntudatlanok, tervszerűtlenek, amelyek ugyan „magúikban véve .. : a cél és tervszerű oktatás körén kívül esnek”, mégis számbaveendők és lehetőség szerint figyelemmel kísérendők. Tisztán áll így előtte a nevelés helye az emberre ható külső befolyások között s meglátja így a nevelő hatás középponti jellegét is. „A nevelő ezeket is” – t. i. a környező életnek, az utcának, a sorsnak stb. hatását – „eszközként felhasználja s kell is, hogy felhasználja, de éppen azzal, hogy ezek a hatások a nevelő kezében eszközökké válnak, megszűnnek önálló hatások

lenni”.¹² Figyelmezteti e mellett a nevelőt arra is, hogy nevelő oktató munkásságának eredményével szemben szerényebb legyen: „az igaz pedagógus ...éppen tekintettel a nevelendők különbségére, valamint a kiszámíthatatlan milieure, nagyon is óvatos állításaiban és az ő munkájához fűződő reményeiben”.

Mindennél fontosabb azonban az, hogy az egyéniség lelki valójának megfigyelését, pontos megismerését teszi a nevelő kötelességévé. A hatások állandó számbavétele és azokhoz való állandó alkalmazkodás ugyanis csak úgy lehetséges, hogyha a növendék lelkének mindenkori megnyilvánulását figyelemmel kísérjük, sőt tudományos vizsgálódás tárgyává is tesszük. Schneller természetesen ezeknek az „imponderebiliáknak hatását is” „a személyi élet kisugárzásaidnak mondja. Hiszen öntudatlanul alakító befolyásukban is a személyi létezők formájában látott „történeti fejlődéssel bíró individuumok” azok, amelyek az egyént szándék nélkül alakítják. Éppen azért, „hogy emez erkölcsi személyek szelleme a nevelés eszményének, egy valóbian etizált individuum eszményének megfelelően”⁹ hassanak a növendékre, feltétlenül szükséges, hogy a nevelő ezekben a ható tényezőkben tájékozott legyen. A nevelőnek vissza kell mennie „a személyiség alapjára, az individualitásra; ennek megértése érdekében meg kell ismernie a szülők, az elődök jellemét, a testvéreik, a környezet hatását”.¹³

Az egyéni lélek megismerésének módszereiről is beszél. A gyermektanulmányoknak mindig nagy jelentőséget tulajdonított. „Hisz a személyiség pedagógikája az egyéniséget kívánja személyiséggé fejleszteni s ezzel feltételezi azt a nevelőtől, hogy növendéke egyéniségét felismerte”. A lélektani kísérletezést, „a materializmus”-t a lelki életben jelentkező egyéni vonások megmagyarázására meddőnek tartja. „A fiziko-mechanikai folyamat kutatói a lelki élet befogadó- és kiható tevékenységében jelentkező ritmust, amint az az érző és mozgató idegekben *jelentkezik*, megállapíthatják, megszámlálhatják; azt azonban, hogy ez a fiziológikus mozgás miként létesít színt, hangot, a természettudományi gondolkodással megfejteni nem képes”. Nem kicsinyli „a természettudományi gondolkodásnak munkáját, még a lelki tünemények országában sem; de az nem a tünemények »mi«-jére, tartalmára, hanem a tünemények formájára, közelebb az idő formájában megszámlálható mozgásra

és annak ritmusára s a tér formájában megállapítható sejti elváltozás és így a mozgás külső feltételezettségére vagy fiziológikus következményére vonatkozik s csak ezekről számol be”. Sokkal eredményesebben folytathat szerinte gyermektanulmányokat a tanító az iskolában. Azt követeli, „hogy a tanár külön minden növendékéről (esetleg az osztálytanár, ki az elődöktől átveszi e lapokat) vezessen ennek egyéniségére vonatkozó jegyzőkönyvet, melybe az illető egyéniségének nemcsak főbb jellemvonásai jegyeztetnek fel, hanem származására, az ő milieujére vonatkozó adatok is. ... E lapokon kell vezetni nemcsak a növendék tanítására vonatkozó megjegyzéseket, hanem az ennek fontosabb erkölcsi viselkedésre vonatkozó megjegyzéseket s a vele szemben követett bánásmódot és ennek hatását, az ebből levont tanulságot”.¹⁴ Ez, a növendék lelki életének megnyilvánulása a legfontosabb és legméltóbb tárgya a tanári konferenciáknak is.

A nevelőnek tehát nemcsak általános lélektani ismeretekkel kell rendelkeznie, hanem állandóan aggódó és körültekintő figyelemmel kell növendéke sajátos egyéniségéhez fordulnia, módszeres eljárással kell annak benső fejlődését, a reá tett hatást, a hatás eredményét s az ebből származó új feladatokat megismerni. Ezt a növendék egyénisége felé forduló termékeny érdeklődést Herbart iskolája nem ismerte. Ott a neveléselméletnek a lélektannal való kapcsolata sokkal lazább. Csak annyiban alapvető stúdium, amennyiben megállapítja a lélek struktúráját, s ennek alapján utasításokat ad a nevelőnek az oktatás anyagának helyes kezelésére, a képzetek viszonyának megfelelő rendezésére. Amint azonban ezt az előkészítő szerepét, ezt az elméleti tájékoztatást elvégezte, nyugodtan háttérbe szorulhat; a nevelő a növendék lelkének aktuális megnyilatkozásaival már nem törődik. Schneller a neveléstan alapvető stúdiumainak megállapításában nem forradalmár a Herbart-féle állásponttal szemben. Szerinte is „etikai elvek irányítják a nevelés művét; pszichológiai tények, a tények fejlődésében érvényesülő törvények vezetik a tudatos nevelőt”. Nála azonban a pszichológia nemcsak alapvető elméleti stúdium, hanem a lélektani érdeklődés állandó kísérője a nevelés gyakorlati munkájának is. Az ő szellemében tanító előtt állandóan a „tünemények mögött létező, az örökösödés és a külső

körülmények által ugyan meghatározott, de mégis sajátos egyéni lelek” áll, „amely fejlődésében ugyan a lélektan általános törvényeihez kötött, de közelebb mégis sajátos természete szerint, tehát szabadon ténykedik”.¹⁵

Ennek az egészen sajátos individuumnak azonban csak közvetett megismerését szolgálja az a módszeres út, amelyet Schneller előír. A gyermeki lélek megnyilvánulásainak pontos regisztrálása csak segítő eszköz. A személyiség pedagógiájából eredő követelményeknek csak úgy teszünk eleget, hogyha a növendék szellemi valójának közvetlen megismerésére törekszünk. Az egyéni lélek igazi mivoltát, szellemi alkatának teljességét csak egyetlen egy úton közelíthetjük meg a megismerésben; még pedig úgy, hogyha a mindenséget összetartó legfőbb metafizikai erővel, a szeretettel közeledünk feléje. A szeretetnek, a pedagógiai erosznak ez az elmélyült és termékeny elve a nevelői egyéniség legértékesebb vonása, tulajdonképpen az egyedüli, hivatásaira képesítő érületi meghatározója. Ez kapcsolja mindenekelőtt a növendékhez. Ez az organizmus igen különböző körű éniségeinek lényegét átható princípium, a kölcsönhatás lehetőségének ez az ontológiai, egyben ismeretelméleti elve biztosítja a sajátos individualitások s így a nevelő és növendék közötti benső viszonyt. „Csak egy hatalom viszen a melységbe – t. i. a növendék lelkébe – a felülről (az egészről) származó, a személyiségben megnyilatkozó *szeretet* hatalma. Az erkölcsi személyiség azon összefüggésénél fogva, amelynek lényege alapján az egészszel van... létének és jelentőségének ezen alapjában gyökerező szeretet erejében képes ... szubjektívizmusában gyökerező előítéleteken túladni s így önmagából mintegy kilépve egészen leszállni, illetőleg behelyezkedni másnak állapotába. 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 mindig elzárt lényegét is”.¹³

3. Ahhoz természetesen, hogy a tanár növendékéhez, annak sajátosságát feltáró szeretet termékeny erejében közeledjék, az kell, hogy a tanár mindenekelőtt maga is személyiség legyen, kinél „a nevelés nem mellékes jelentőségű valami, hanem igaz *élethivatás*”. Ezért kívánja Schneller, hogy a nevelő

oktató ne „magáraállított” legyen, hanem hivatásának kifejtésében a történeti hatalmakat képviselje. Ezt követeli a nevelőmunka lényege is. A társadalom által gyakorolt oktatói működés „tudatossá, célirányossá még csak akkor válik, ha e társadalmi hatalmakat egy valódi valláserkölcsi személyiség életével, példájával, szuggeráló erejével képviseli”.³ A tanár személyiségi mivolta nemcsak a növendék lelki sajátossága megismerésének, hanem a nevelő munkának is elengedhetetlen feltétele: „a fejlődő lelket alakító erkölcsi személyiségek mellett, a nevelőnek, a tanárnak személyisége a nevelésnek legfontosabb tényezője”. „Minden intézménynél, minden törvénynél fontosabb az erkölcsi személyiség. A legjobb iskola, a legjobb tanintézet mindig az marad, amelyben a legjobb tanárok működnek, amelyben a tanárok erkölcsi személyiségek, akiknek személyiségéből kiinduló szellem a tanintézet szellemi tápláló légköre”. Csak az ilyen tanár nevelő is egyúttal, nemcsak azért, mert természetesen érdeklődik minden egyes növendéke egyénisége iránt, hanem, mert „egyéniileg kíván rá hatni, személyi, az egész életre kiható befolyást kíván reá gyakorolni”. Ez ugyanis a legfontosabb a nevelés munkájában s egyedül ez teszi az oktatás munkáját is termékkennyé a cél irányában ható erejűvé. „A nevelő tanítónak magának is személyiségnek kell lennie, hogy személyiséggé tudjon nevelni”. A nevelés sikerének kulcsa tehát a tanítószemélyiség, mert csak „személyi odaadás és lelkesülés szül odaadó lelkesült munkát; csak ily érzülettel végzett tanári munka kelthet a növendékben oly érzületet, amelyből a személyiség, az etikai individualitás táplálkozik s nő nagyra”. Magában a növendékben is „a személyiséget kell keresni, ezt kell tisztelni már a legkisebb gyermekben, mert mindenki hivatás szerint személyiség”⁴. Csak így jöhet létre a nevelő és növendék között az a helyes, személyes jellegű viszony, amely minden igazi személyes hatásnak, egyúttal azonban a történeti hatalmakban meglévő művelő kincs fejlesztő befolyásának egyedüli feltétele. A tanítószemélyiség által biztosított érzületi kapocs az egyetlen közvetítője annak a hatásnak is, amelyet az oktató lelkületén keresztül a nevelés tárgyi elemei tesznek a növendékre. A nevelés tárgyi feltételei is csak a személyi tényező által nyernek életet. Maga az erkölcsi személyiségekben lévő művelő kincs személyiséget kifej-

lesztő befolyása csak úgy érvényesül, hogyha az a nevelő szellemével való teljes áthatottságában hat a növendékre, s így „maga a didaktikai anyag is a személyiség elvének erejében dolgozandó fel”. Éppen azért, mert az oktatás is az erkölcsi célt kitűző nevelés szolgálatában áll, az ismereti anyag csak másodrangú, eszközi jelentőségű: „az oktatásban is e főérdek nem az ismereti birtok gyarapodása, hanem az ember értékben való gyarapodása”. Ezt az értékben való növekedést pedig a tanító személyiségében élő erkölcsi erő teszi az ismereti anyag által elevenné. A tanító csak akkor indíthatja a növendéket a kultúrányagba való beleélésre, ha ő maga is beleélte magát s ha ezt az átélt művelő anyagot annak sajátosságában „életteljesen” terjeszti elő. „Az oktató nem mindenható a nevelés céljával szemben. A legjobban kicirkalmazott metodikus egységek, a legszebben felépített formális fokok, az anyag elrendezésében követett következetes fokozatosság magában véve még a didaktikai eredményért sem kezeskedik. Ily eredmény, de nevezetesen nevelői eredménye a közlésnek csak akkor létszen, hogyha a tanító egyszersmind példa, ha nemcsak a tanítás anyaga rendezett, hanem annak közlője is fegyelmezett egyéniség, aki nemcsak az anyagon, hanem önmagán is uralkodik s teszi mindezt tantárgya és növendéke iránti szeretet erejében”.

Ismételten és kellő nyomatékkal kellett erre az elméleti alapvetésből folyó és a tanítás gyakorlatában annyira fontos személyi követelményre rámutatni, már csak azért is, mert a korábban általánossá vált iskolai munkában ez háttérbe szorult. Az oktatásnál Herbart intellektualizmusa és ama sajátos individualizmus következtében, amely a tanító által nyújtott képzetek és képzetkapcsolatok hatásában látta a nevelés biztos alapját, a materiális és formális tényező lépett előtérbe. A tanár általában csak a tárgyban volt elfogódva, csak annak átadása, befogadása lebegett szeme előtt. „Minden az oktató tanárra lett helyezve, ki azután a tudáson kívül nem igen törődött az iskolában, még kevésbé azon kívül a növendékkel”. Súlyosbította a helyzetet a befogadandó anyagnak mind nagyokba való tömege és a szaktanári intézmény. „A nevelő osztálytanító helyébe, mindenütt az oktató szaktanár lépett, aki növendékét a maga számára foglalta le, s kíméletlenül ismeretekkel halmozta

el”, úgy „hogy a tanítványok, lelke nem egyszer csak mozaik-szerű ismeretek tárháza, amelyben hiányzik az egységes éltető szellem ereje”. Ennek nemcsak az volt a következménye, hogy a tanárnak a tanulóval való közvetlen kapcsolata meglazult, hanem az is, hogy a szaktanár csak tárgyának ismereti anyagára volt tekintettel; elsősorban annak befogadását, tudását követelte meg. A szaktanárok „saját szakmájuk egyedül üdvözítő voltától áthatva ... természetesen csak az ő szakmájukban való haladásra néztek, s a tanulót csak az ő szakmájukban való haladás szempontjából ítélik meg. Ez még inkább fokozta a tanulók irányában támasztott követelményeket s előidézte az ifjúságnak anyaggal való túlterhelését”.

A nevelési szempont érvényesülését, „a tananyagnak sajátos feldolgozását és általában a tevékenység önállóságát” a túlterhelés mellett a módszeres eljárásnak sokszor bizony uniformizáló jellege akadályozta meg. A tanár a tanítás anyagára és az ismereti anyag nyújtásának mikéntjére volt csak tekintettel s így legtöbb esetben megfélekedezett arról, hogy a növendék szelleme és a nyújtott anyag között benső kapcsolatot létesítsen. Pedig maga a tanítás sem áll a pusztá ismeretközlés és a passzív befogadás szempontjának uralma alatt. „A tanulás pedagógiai jelentősége ugyanis nem abban áll, hogy a tanuló a befogadáson alapuló ismeretéről képes legyen beszámolni, hanem abban, hogy tárgyával öntevékenyen foglalkozva ezen tárgy iránt való szeretetre tárgyáért való lelkesedésre buzduljon”. A nevelés célja az iskola feladatává a történeti hatalmakba való személyes beleélésnek közvetítését tette. Ezt az átélést teszi sokszor lehetetlenné a hagyományos tanítói eljárás. „A túlságos és sokféle anyag, ... a nap ideje nagyobb részének tanulással való lefoglalása ... útját állja annak, hogy a felvett képzetek asszimilálódjanak s ez alapon kedvérzet keletkezzék; megakadályozza azt, hogy az egyéni hajlamok ki-fejldjenek és önállóan érvényesüljenek”. Egyik oka ennek az, hogy az egyéni lélekben lefolyó appercipiáló folyamatot, túlságosan mechanisztikusan és tisztán intellektuális jellegűnek fogják fel, nem veszik észre, hogy már maga a befogadás is a szellem egészének reakciója. Mennyivel teljesebb és elmélyítettebb Schneller felfogása az igazi megismeréssel járó lelki folyamatról: „Az újjal szemben lelkünk meghökken, azzal

érintkezik, a mi bennünk létező tanulási ösztön alapján egész öntudatlanul, közvetlenül az újnak sajátos lelkébe elmerül, éli annak életét s így életfokozással jut ismét önmagához. Az új így válik valóban a mi tapasztalatunk tényévé. Énünk ezen önzetlen, altruisztikus irányzata alapján nyugvó tágulásával, tehát az ismerettel járó etikus mozzanattal jár az a felemelő, az az örömeztet, mely minden igaz percipiális kísérő eredménye”. A befogadásnak ezt az igazi benső élményszerű jellegét, annak igazi spontaneitását „Herbart iskolájában módszertani okosságból” akadályozták meg. Náluk minden szintézist analízis előz meg: „Elő kell készíteni az újat”. S ez az előkészítés abban áll, hogy lehetőleg mindent előre megmagyaráznak, az új.tárgyra vonatkozó ismerttet vagy ismertnek véltet felidéznek s mikor végre „az analízisban kifáradt a tanár épp úgy, mint a tanuló,... akkor terjeszti elő az újat, amellyel szemben nincs már meg az új után való vágy s a tiszta elmélyedő és befogadó képesség”. Ugyanez a külső beavatkozás zavarja az apperpció további folyamatát is. A tanító az iskolában a „folytonos analizálással megakasztja az apperpciót... Az én a maga sajátosságával, mely mint a kölcsönhatásnak lehetősége minden képzetet megelőz, sajátosan színeztet és értékesít a növendéknél nincsen számításba véve, s nem szolgál alapul a vele való sajátos foglalkozásra”. „A folytonos maeutika és a kérdezés munkájához való szoktatás az impulzív cselekvést, a szabad munkásságot, az önálló jellem kifejlődését veszélyezteti”.

Már „a tanítás és módszer omnipotenciájának téves tana alapján” is az a nézet hódított, hogy a növendék „mindent kizárólag magában a tanórában tanuljon meg, hogy ott felügyelet és vezetés alatt dolgozzon, s hogy ezért is az otthonra, a felügyelet nélküli munkásságra kevés bizandó”; „nem szabad az otthonra, a véletlenre bízni, hogy e képzetvilág megalakuljon”. A növendéknek ezt az ismeretszerzésben való önállótlan tételét azonban nemcsak ez az elméleti elfogultság segítette elő, hozzá járult ehhez még egy igen nevezetes külső körülmény is; t. i. az iskolaügy államosítása és ezzel szoros összefüggésben „a tanári hivatásnak – hivataloskpdás szempontja alá való” helyezése. Mivel ugyanis az állam szempontjából „nem a ténykedéssel járó érzület, hanem a szó és tettben

külsősített tér és időben megnyilatkozó szolgálat képezi a megítélés alapját,... a tanár is ... mindinkább hivatalnoknak érzi magát, a hivatalos órákban kívánja teendőjét elvégezni, hogy azután többi idejét privátóráival, társadalmi szereplésével töltsse”. Így szorul az oktatás teljesen a tanítási órákra, s így lesz természetesen a tanári munka megítélésénél a tanulási eredmény az egyedül döntő; az óra eredménye a fontos.

A tanító feladatának, a tanár oktató munkájának ez a fel fogása „teljesen ellenkezik a személyiség elvével. A tanárnak a fejlődés egyetlen egy fokán sem szabad megfeleledkeznie arról, „hogy a növendék egyéniség s hogy ennek következtében időt és alkalmat kell adni a növendéknek arra, hogy egyénileg: percipiálhasson, s hogy magának a nevelőnek is növendékének éppen ebben a sajátosságában legyen öröme”. A nem hivatalnok-tanár, akinek „hivatása az ő személyiségének is alapja, s szellemi érvényesülésének is központi elve, nem órákra tanár, hanem tanári hivatása egész gondolkodásával, teljes munkakörével eleven vonatkozásba jut. Az ily tanár növendékével nemcsak a kötelező tanórákon és a kényszerű munkajavítás közben törődik, hanem személyileg érdeklődik irántuk, igyekszik kiismerni egyéniségüket, megismerni családi viszonyait, minden egyessel atyailag kíván bánni... őt előbbre vinni és őt egyéniségének megfelelő szabad fejlődésre biztatni. ... Hivatását a személyiség teljes erejével megragadó tanár nem juthat arra a gondolatra, hogy annak a ifjúnak tanulói feladatát és hivatását is egyes órákra szabja”. Tudja ugyanis, hogy a tanuló „nemcsak az iskolában tanul, hanem vágyva-vágyódik azon szabad órák után, amelyekben egészen szabadon foglalkozhatik ama tárggyal, amely személyiségét megragadta”. S éppen ez a fontos a nevelő oktatásnál; alkalmat kell adni a tanulónak arra is, hogy a maga lábán járjon, ne legyen mindig kitéve annak, „hogy tanára folytonos kérdéseivel az elsajátítás és sajátos gondolkodás folyamatát megakadályozza, s őt mankón járásra szoktassa”.

4. Az ideális tanári személyiség képét Schneller műveiben egy, egész életére kiható ifjúkori személyes élmény ereje teszi plasztikussá. Nem érti „az úgynevezett modern tanároknak az „állami vizsgát nem tett konfesszionális” tanárokról alkotott kicsinylő véleményét. Nem érti pedig különösen azért, mert

neki még tanuló korában alkalma volt egyik tanárának, Beyer Jánosnak személyében ama tanári személyiségek egyikét megismerni, „kik hivatásukat és kötelességük teljesítését Istentiszteletnek tartották s ezért minden idejüket, erejüket a reájuk bízott gyermekeknek s azok java előmozdítására szentelték”. Egyik életrajzi visszaemlékezésében azt írja, hogy a nevelői hivatás igaz lényege akkor vált benne tudatossá, amikor külföldi egyetemi tanulmányainak idején báró Prónay Gábor házában volt nevelő. „Itt győződtem meg arról, – olvassuk -- hogy a nevelői sikeres ténykedés kulcsa a szeretettel van adva, mely leszáll, hogy felemeljen; mely szeret, hogy teljes bizalmat nyerjen, mely az oktatás anyagát is a közös érdeklődés, a közös személyi odaadás tárgyává teszi, hogy ezen kölcsönhatás alapján önálló tanulási kedvet, a tárgy iránt személyes érdeklődést keltsen”. A nevelői hivatásnak ezt a megvilágosodását Beyer Jánosnak, a nagy tanárnak talán csak ekkor tudatossá vált Itatása készítette elő benne. Azé a személyisége, akinek képe benne él abban a pár sorban is, amelyet Schneller az ilyen tanítónak a növendékre tett befolyásáról ír. „A növendék,... ha kevesebb ismerettel terhelődött is meg; vitt magával egy élő, mindéit ismeretanyagnál többet érő tőkét. Látott egy személyiséget, ki szent érzülettel fogva fel hivatását, személyiségét, idejét, erejét örömmel rendelte alá e hivatás minden nehézségcinek s bajainak. E hatás, e személyiséggel való érintkezés szülte a hivatás s így a kötelesség szentségének, a hivatásszerű munkában rejlő boldogságnak tudatát s eredményezte azt a mély hálaérzetet, amellyel éppen ezen tanárookra – poraikat is áldva – visszatekintünk. Nem a szak-képzettség, hanem a személyiség, a hivatásszerű hűség emez érzelmek szülője”.

IV. Az érdeklődés.

1. A tanításnál követendő eljárás módra nézve Schnellernek tulajdonképpen csak egyetlenegy elvi jelentőségű követelménye van, s ez az, hogy az oktató munka a tanulóban állandóan érdeklődést keltsen s ezáltal az ismereteknek érdeklődés-szerű formája alakuljon ki benne.

Ez a követelés mindenekelőtt a nevelés célfogalmának

egyenes következménye. Ha ugyanis a személyiség a nevelés útján szerzett kulturális kincs birtokában arra van rendelve, hogy a köz fejlődésében aktív részt vegyen, akkor ez az erkölcsi jellegű elkötelezettség szabja meg szellemiségének egész irányát. Tevékenynek kell lennie, műveltségét az eljövendő nagyobb rendnek, a végső szervezettségnek szolgálatába kell állítania. El kell ismernie azt, hogy folytonos, a végtelenségbe nyúló fejlődésnek aktív tényezője, hogy miként eredetében is történelmileg meghatározott, akként kifejlett személyisége által is a közösség további történeti alakulásának irányában kell munkásnak lennie, Személyiségének ezt a dinamikus jellegét pedig nem biztosíthatja más, mint az intellektusnak állandó kiegészítésre, kiegészülésre törő „történeti jellege. Ez teszi műveltségét valóságos műveltséggé, ez különbözteti meg azt a fél-illetőleg álműveltségtől. A művelődés útja, az ismeretszerzés az egyén pozitív reakciója a szociális hatalmak művelő kincséből eredő hatásokra. A kultúrkinccset „az egyén befogadja és pedig vagy közvetlenül azt mintegy raktározva (csak percipiálva) vagy pedig úgy, hogy egyénisége alapján magáévá teszi (appercipiálja): első esetben eltulajdonításról, a másodikban elsajátításról van szó; első esetben a kultúrkinccs megvan, de holt, a másodikban a kultúrkinccs élő, sajátosan kialakult s éppen ezért az egyéniséggel folyton növekedő; *tudás* szempontjából a befogadott az első esetben *kész* ismeret, míg a másodikban érdeklődés, folyton létesülő, növekedő ismeret: *viselkedés* szempontjából az első esetben az egyén tán ügyesen is, de csak rétiek táltan majmolja a civilizációt, míg a másik esetben az illető természetesen közvetlen valójában civilizált”.¹ Az érdeklődés tehát, mint szellemi habitus ismeret ugyan, „de a be nem fejezettség Tudatával; ismeret tehát, amely kiegészítésre vár; ... nem holt, hanem élő s ezért fejlődni kívánó ismeret”. Értéken alapuló ismeret; „egy folytonos levési folyamatban kiegészülő nagyság, tehát egy önmagát fejlődése alapján folytonosan kibővítő ismeret”.

Ilyen fejlődő ismeretre kell törekednie a nevelő oktatásnak, mert csak ez biztosítja a személyiségnek állandó mozgalmasságát. A műveltség ilyen szempontból is történeti jellegű, még pedig egyrészt azért, mert általa kapcsolódik össze a személyiségben a múlt és a jövő, másrészt pedig kifeje-

zetten erkölcsi természetű, mert kötelességnek vállalása is egyben. „Minden egyes ember egy-egy mikrokozmosz, ki csak akkor élő szerve az emberiség fajának, ha nemcsak az elődök munkájának gyümölcsét élvezi, hanem maga is résztvesz a gyümölcsöző munkában, saját munkájában is érleli a kultúra gyümölcsét”.³ Viszont azonban éppen azért, mert a történeti hatalmakkal való összefüggésünk már eredetében is az étellel Teljes szerv és szervezetnek benső történeti kapcsolata, fejlődésünk csakis úgy lehet organikus, hogyha ezeknek az összekötő száznak megerősítését az átélésszerű ismeretszerzés által is szolgálja. A szociális szempontúikat érvényesítő lélektani megismerés is tehát csak azt az állítást erősíti meg, hogy „nem az a miénk, amit mások kész alakban a befogadásra átadnak, csak az a miénk, ami mi bennünk csirájában érlelődött, ami bennünk is fejlődött, lett, aminek mi bennünk is van története.”³

Műveltségfilozófiai, lélektani és nevelésméleti szempontok tehát egyértelműen arra mutatnak reá, hogy „a személyiség kialakulásával... szükségszerű az ismeretnek érdeklődéssé átalakulása”.⁴

Érthető tehát, hogy Schneller az oktató eljárás legcélravezetőbb módjának az érdeklődést, az érdeklődés felkeltését, és annak állandó fenntartását látja. Ez szerinte „Herbart gondolatainak legértékesebbike”. Amíg azonban Schnellernél ez a követelés a legteljesebb összhangban van elméleti felfogásával, addig „Herbart s legproduktívabb gondolata az ő lélektana alapján teljesen érthetetlen”. Herbart szerint „az érdeklődés sem más, mint önkénytelen figyelem, az pedig egy képzetnek erején alapul a vele szemben hátráló többi képzetekkel... Ismeret alapján nyert belső meghatottság, belső élénkség, mely új ismeretre irányul”. Az ismeret tehát Herbartnál is az érdeklődés által veszti el teoretikai jellegét és lesz gyakorlativá. Az érdeklődés eme magyarázata azonban éppen a legfontosabbat, t. i. annak személyi jellegét, az ismerettel szemben elfoglalt személyes állásfoglalást nem fejezi ki. Nélkülözzük itt is az ismeretre reagáló aktív személyi erőt, azt az egyetlen valóságot, amelynek állásfoglalása viselkedése idézi elő azt, hogy egy képzet uralkodik a többi fölött. Az elméleti természetű megismerés – a képzet – csakis az egyéni lélek visszahatása következtében válhatik gyakorlativá. A tudásban, mint ilyenben nincsen aka-

rás. „A tudás a tárgyi világ visszatükrözése, amelyben ez, mint megértett megnyugszik. Addig, míg az ember tud, nem akar; képzetkapcsolások, akár mechanikaiak, akár okszerűek, nem nyugtalanságot, nem törekvést, hanem a készség, a befejezettség érzetét keltik. A tudás csak akkor és annyiban nyerhet akarati jelleget, amikor és amennyiben az Énnel teljesen egybeforr, azzal az életteljes Énnel, mely mint kölcsönható fejlődik s így nem ismeri a dogmatikailag készet, befejezetten. Az ilyen ismeretben bent van az ismeretkiegészítésre irányuló törekvés, úgy hogy az ily ismerés, az ily tudás együtt lehet az akarással. Ily tudásról mondhatjuk, hogy e tudás az Én útján nem befejezett, soha nem kész, hanem mindig befejezésre, készségre vágyódik”.

Avval a tanítói eljárás móddal, amely előtt mint cél a passzív befogadás lebegett, amelynek az volt a legfontosabb kérdése, hogy „miképpen lehetséges nagy anyagot minél gyorsabban úgy eltulajdonítani, hogy azt a tanuló minél gyorsabban reprodukálja”, amely az anyagot dogmatikus alakban személytelenül nyújtotta s annak mechanikus befogadását, „legjobb esetben logikai megértésé”-t tartotta fontosnak, nehezen volt összeegyeztethető az érdeklődés módszertani elvének fenntartása, így történt azután, hogy nem az érdeklődésre vonatkozó nagyon értékes pozitív gondolatok voltak hatással „kora középiskolájára, hanem az érdeklődésnek közelebbi jelzője a sokoldalúság”.¹

2. Evvel szemben Schneller joggal követelheti, hogy ne feledkezzünk meg „a tudás normatív elemeiről”, arról, hogy „csakis egységes tudás felel meg a tudat egységének és hogy a tudás nem exakt törvényszerűségében, mint valami készről szóló, hanem csak a levésben – keletkezésben – levő tudás lesz eleven tudássá, s abban, aki tud, megelevenítő erővé”⁷ Ezért, ennek az eleven tudásnak érdekében írja elő, hogy az iskola „a történeti hatalmak képviselőjében és azok által a történeti hatalmakban levő kultúrkinccset,... mint *élő anyagot*”² adja át növendékének. Az érdeklődés állandóvá tételének ugyanis egyetlen feltétele az érdeklődés állandó felkeltése. „A középiskolai tanárnak torzképe az, amely úgy tünteti fel, mintha az egyebet sem tenne, mint az egyszer már megtanult *kész anyagot* előadná, azt kikérdezné, végre a feleletet klasszifikálná”... A tanárnak éppen azért kell benső személyes viszonyba kerülnie

mind a növendékkel, mint pedig a tanítási anyaggal is, hogy szuggerálni tudjon s e szuggeráció közben a tantárgyról sem megfélemezni, ha-nem azt úgy, oly élénken előadni, hogy eziránt is érdeklődjenek”⁸ a tanulók.

Ez az érdeklődés pedig csak úgy keletkezik, ha a tanító tisztában van avval, hogy az ismeretnek érdeklődésszerű formája csak ott van meg, ahol a teljes személyiségből kiindulhatás a növendék egyéni valójának teljességét ragadja magával. „Érdeklődés csak ott van, ahol az ismereti anyag leszáll az individualitás mélyére, ahol maga az appercipiáló töke az individualitással egybeforrott, ahol személyi életünkbe felvettük az új anyagot, úgy hogy az új anyag, mint appercipiált, sajátosságunk bélyegét magára veszi, de egyszersmind személyiségünkkel, mint fejlődővel, mint folyton kölcsönhatóval a kölcsönhatásban szintén részt vesz”.⁸ Csak így, ezen a módon lehet ugyanis az oktatás anyaga a személyiség meghatározó mozzanatává. Ha tehát a megismerés folyamata, a tanítói eljárás is a növendék szellemi valójának egészét foglalkoztatja és tartja állandóan mozgásban, akkor, de csak akkor lehet kilátásunk arra, hogy az oktatás eredményeképpen elérjük a személyiség egészének állandó aktivitását. „Ily érdeklődés jellegű tudásban megvan tehát a megértés mellett az értékelés s így az érzelmi mozzanat, de éppen ezért a kiegészítésre való törekvés, tehát az akaratni mozzanatot is. Az érdeklődéssel adott tudásban benne van tehát az *egész ember* értő, értékelő és érvényesítő szellemi irányzatával”,⁴ benne van tehát már az ismereti anyag módszeres közvetítése által biztosítottan, a személyiség legértékesebb jegye: a további fejlődésben való aktív részvétel köteleességérzete és szándéka is. A tudás érzelmi jellegűvé vált s erkölcsi célok szolgálatába rendeltetett.

Az érdeklődés azonban egyúttal szeretet is. Az a legtermékenyebb érzelmi feltétele minden megismerésnek, amely által az ismert tárgy „sajátosságába, mintegy egyéni valójába elmerülünk ..., azt levésében, fejlődésében odaadólag követjük s így sajátosságában felismerjük s azt: mivel értékes – művelni, ápolni akarjuk”.² Konok a szeretetnek kell tehát állandóan tevékenynek lennie, hogy így a művelő kincs birtokának elsajátítása útján is megközelíthessük a szeretet isteni elvében tevékeny valláserkölcsei személyiség ideálját.

Befejezés.

Schneller nevelélmélete első tudatos jelentkezése nálunk annak a korában mind általánosabbá váló törekvésnek, amely Herbart iskolájának dogmatikus megkötöttségétől alkarja megszabadítani a nevelésen való gondolkodást. Ennek a törekvésnek általában három iránya különböztethető meg.

Az egyik az, hogy a nevelés személyi tényezőinek mind hangsúlyozottabb jelentőségére eszmélnek rá, a Herbart-féle iskola nevelési materializmusával és formalizmusával szemben. Pszichológiai belátásoktól is támogatottan a pedagógusok mind nagyobb érdeklődéssel fordulnak az egyéni lélekben megnyilatkozó sajátosságok felé, s a tanításban elsősorban a tanító-személyiség, majd a tanuló egyéniségének elismerését követelik. Schneller világnézeti alapokra építi fel a személyiség pedagógiáját, nála a személyiség fogalma egész rendszerét, annak minden vonatkozását meghatározó elv. Természetes tehát, hogy az egyénien sajátosnak a nevelés elméleti és egyúttal gyakorlati vonatkozásaiban való feltétlen értékelése egyik alapvető jegye nevelői gondolkodásának. Ebben a tekintetben – amint azt maga is látja – egy úton jár pl. *Ernst Linde Persönlichkeitspädagogik* c. munkájában kifejezésre jutó szellemmel. A gothai tanítónak gyakorlati irányú, kifejezetten a népiskolai tanítást szem előtt tartó fejtegetései és Schnellernek az egész nevelés körét felölelő elméleti rendszere csakis ebben az egyetlen vonatkozásban vethető össze; annyi azonban bizonyos, hogy ezáltal mindketten koruk pedagógiai törekvéseinek egyik termékeny irányába kapcsolódtak bele.

Hasonló viszonyban van Schneller azokhoz, akik Herbart egyoldalú individualizmusával szemben felismerik a nevelésben a szociális szempont jelentőségét. Az ő rendszere is szociális irányú nevelélmélet, éppúgy, mint az újkantiánus Natorpé, az organiztikus felfogású Willmanné vagy a szociológusoké, mint Barth és Bergmann. A közösségi szempont nála is, mint Kármánál az egymást követő nemzedékek történeti kapcsolatának felismerésén alapul. Magyar társától mindenekelőtt ez irányú állásfoglalása újságának tudata és az egyetemes történeti szempont hangsúlyozása különbözteti meg. Min-

den hasonló irányú kortársától azonban az, hogy Schneller a két létezési kategóriát azok feltétlen értékességében egyenrangúnak ismeri el. Maga mondja a londoni morálpedagógiai kongresszusához intézett tételeinek egyikében, a következőket: „A személyiség pedagógikája az individuális és szociális pedagógika szintézise, amennyiben mind az individuális, mind pedig a szociális (történeti) hatalmakat egyenlő mértékben ismeri el”.¹

Már ezek a rövid utalások is rávilágítanak arra, hogy Schneller kora tendenciáival való minden természetes kapcsolata mellett is önálló nevelélméleti rendszert teremtett. Önállósága és rendszerének eredetisége legvilágosabban felfogásának azokkal a törekvésekkel való viszonyából derül ki, amelyek a nevelői gondolkodás alapjait igyekeztek kiterjeszteni. Voltak olyanok, akik a filozófia egészét kívánták a pedagógia alapvető diszciplínájának elismertetni, mások a szociológiai elmélkedéssel létesítettek szorosabb kapcsolatot; nálunk pedig Kármánál a történeti élet menetében való tájékozottság feltétele a nevelésen való gondolkodásnak. Schneller nevelélmélete – mint láttuk – a legszélesebb körű filozófiai alapvetésre épült. Olyan világnézetre, amelyet igen erős szálak fűznek Hegel elmélkedéséhez, amely egyes vonásaiban a kolozsvári magyar filozófiai iskolának, Botom Károlynak felfogásával rokon. s mindezekén keresztül korunk egyetemes nevelélméletét erősen befolyásoló filozófiai irányába kapcsolódik bele. Történeti szemléletének műveltségfilozófiai vonatkozásaiban már ott vannak a teremtő szellem objektivációinak különböző formái. Annak a szellemi életnek tárgyi valósággá önállósult termékei, amely lényegében teleológiai struktúrájú. Mind a szellem eme termékei, mind pedig a teremtő szellem megismerésiének már Schnellernél is egyetlen lehetséges és célravezető módja a szeretetben van adva. A dolgok a maguk individuális sajátosságukban csakis a szeretet által adott átélés erejénél fogva ismerhetők meg. Szorosabban pedagógiai vonatkozású a személyiségnek az egyéniségtől való fogalmi megkülönböztetése és a nevelés univerzális jellegének felismerése.

Mindezeknek a szálaknak felfejtésével ebben a tanulmányban nem foglalkozhattunk. Röviden azonban utalnunk kellett

reájuk, hogy előkészítsük azoknak a további vizsgálódásoknak útját, amelyeik arra lesznek hivatva, hogy ezt a sokrétű összeshívódottságot kibogozzák.

Ismertetésünk különben sem teljes. Nem térhettünk ki részletesebben sem az egyetem, sem az egyetemes népnevelés tekintetében elfoglalt álláspontjának, sem pedig gyakorlati irányú, főiskolai, majd egyetemi ifjúságot nevelő tanári s különösen az erdélyi szászok körében végzett iskolafelügyelői működésének tárgyalására. Mindezek s nem utolsó sorban a rövid életű kolozsvári gyakorló iskola pár esztendejéről szóló beszámoló értékes vonásokkal fognak hozzájárulni Schneller nevelői személyiségének megértéséhez.

Források.

I. Schneller munkái és értekezései:

1. *Paedagogiai dolgozatok* 3 kötet: I. 1900; 352 l.; II. 1904 (Németországi tanulmányutamról); 623 l. III. 1910 (Főiskolai tanügyről) 427 l. Budapest; Hornyánszky V. cs. és kir. udv. könyvnyomdája. Ebben a 3 kötetben nem jelentek meg;
2. *Beszédek és a theologiai akadémia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok*. Pozsony, 1891; 187 lap.
3. Pozsony szab. kir. város törvényhatóságának *Emlékirata* a Pozsonyban felállítandó egyetem tárgyában 1893. 24 l.
4. *A tanárképzésről*. Magyar Paedagogia 1899; 417-450.
5. *Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alaptételeire*. Athenaeum 1889. 620-29.
6. *Család és iskola*. Család és Iskola 1900. 43-46.
7. *A nemzeti nevelésről*. Athenaeum 1902. 70-84, 143-170. (Különlenyomat 43 l.)
8. *Jézus Krisztus, a nevelés elve*. Pozsony 1903. 98 l.
9. *Kant nevelésméletéről*. Athenaeum 1903. 109-122, 266-276, 441-460, 582-604.
10. *Reformeszmeék hazai tanügyünk terén 1846-ban*. Erdélyi Múzeum 1904. 46-60, 117-131, 177-189.
11. *Pestalozzi eszménye*. Magyar Pestalozzi 1905. 3. sz.
12. *Megemlékezés Beyer Jánosról*. Theologiai Szaklap 1905. (Különlenyomat 12 l.)
13. *Seminariumok az egyetemen*. Magyar Paedagogia 1905. 193-202.
14. *Apáczai Cseri János emlékünnepején üdvözlő beszéd*. Kolozsvári ref. kollégium értesítője 1906/7. XVII-XIX.
15. *Egyéniség-személyiség*. Magyar Paedagogia 1906. 137-155. (Különlenyomat 21 l.)

16. *Egyéniség és személyiség az Újtestamentomban.* Theologiai Szaklap 1907. 15-32. 121-136. 233-44, 257-69.
17. *A londoni moralpedagógiai congressusról.* Család és Iskola 1908. 20-21. sz. (Különlenyomat)
18. *A szabad tanításról.* Erdélyi Múzeum 1909. 1- 25.
19. *Vom moralpädagogischen Kongreß in London.* (Capesius). 1909. 25.
20. *Az érettségi ellen.* Orsz. Kpisk. Tanáregyesületi Közlöny 1910. 1
20. (Különlenyomat 1-20).
21. *Az egyetemi reformról.* Felső Oktatási Egyesület Közleményei 2. sz. 1911. 58- 64 1.
22. *A személyiség elve a nevelésben.* Athenaeum 1931. II. 9-29; III. 1-27.
23. *A Kolozsvárt felállítandó állami középiskoláról.* Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 1912. 761-76. (Különlenyomat 16 1.)
24. *Társadalmi nevelés.* Budapesti Szemle 1912. 152. k. 179-205, 370-391.
25. *Die moralische Erziehung als angewandte Energetik.* Nagyszeben 1913. 16 1.
26. *Universitas Magistrorum.* Magyar Paedagogia 1913. 255-273.
27. *Adalék Eötvös személyiségének megértéséhez.* Magyar Paedagogia 1913. 527-545.
28. *Herbart paedagogikájának alapjai és a személyiség elve.* Magyar Paedagogia 1914. 472-486.
29. *Neveléstudományi munkák keletkezése.* Magyar Paedagogia. 1913. 113-126, 254-266.
30. *Középiskolai reformról és annak egyik alakjáról.* Orsz. Kpisk. Tanáregyesületi Közlöny. 1915. 209-229, 373-381, 321-330.
31. *Apáczai Cseri Jánosról, mint a magyar nemzet pedagógusáról.* Theologiai Szaklap. 1915. 85-115.
32. *A katonai nevelésről.* Kolozsvár 1917. 101. 1.
33. *Comenius és Apáczai.* Protestáns Szemle 1918. 27-39.
34. *A kolozsvári orsz. tanárképző-intézet gyakorló középiskolájának tantervezetere és tantervére vonatkozó javaslat.* Kolozsvár 1918. 153 1.
35. *Az egyetem feladatáról és annak a jelen körülményeknek megfelelő kialakulásáról.* Kolozsvár 1919. 40 1.
36. *A szülők hibái az erkölcsi nevelés körül. – A szülők hibái a nevelésben.* Budapest 1923. 41-57.
37. *A középiskola reformjára vonatkozó törvényjavaslatoknak tárgyalása alkalmából megjegyzések.* A Felső Oktatási Egyesület Közleményei. IV. 1924. 1. 47-56.
38. *Kant, mint pedagógus I.* Magyar Paedagogia. 1924 7-13; II. Protestáns Szemle. 1924. 285-293.
39. *Die centrale Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die moralische Erziehung.* 1922. Kézirat 33 1.
40. *Kéziratot német életrajzi vázlat (másolatban) 6 1.*

II. Schnellerről való értekezések:

Dr. Edmund Szelényi: *Evangelische Pädagogen und Philosophen in Ungarn* (Megjelent: Gedenkbuch anlässlich der 4(K)-jährigen Jahreswende der Confessio AuRiistana c. mühen. Leipzig 1930) c. értekezésnek 453-458. lapja.

r. (Imre Sándor): Schneller István. Paedagogiai dolgozatok I. r. Magyar Paedagogia 1902. 43-54. lapja.

Jegyzetek

(Schneller műveinél a hivatkozási szám után következő első, vastagabb szám az illető műnek a *forrásokban* adott sorszámát jelenti; a lapszám, ahol a művek felsorolásában „Különlenyomat” van, arra vonatkozik.)

- A. I. . 8. 1-2; 2. 8. 11; 3. 8. 31; 4. 1. 74; 5. 29. 254; 6. 17. 2;
 7. 2. 53; 8. 8. 33-34; 9. 29. 255; 10. 2. 40; // 17. 2;
 12. 29. 120; 13. 22. II. 23; I. 24. 384 is; 14. 34. 40;
 15. 8. 8, 16, 34; 16. 34. 30-31; 17. 1. I. 82; 18. 34. 37;
 19. 8. 39, 36, 42; 20. 1. II. 25 j; 21. 1. II. 24, 33-36;
 22. 19. 5.
- II. / 2. 107; 2. 1. 9, 21, 33; 3. 24. 385; 4. 15. 3; 5. Er.
 Pädagogen: Gedenkbuch: 456; 6. 15. 10-12; 7. 28. 472-73;
 8. 24. 196-7; 9. 15. 16; 10. 8. 12; // 15. 18; /2. 34. 31,
 I. még 1. 1. 11 is; 13. 15, 17; 14. 24. 200-201; 15. 15. 19;
 16. 34. 33; 17. 8. 11; 18. 15. 20-21; 19. 44. 196; 20. 1.
 különösen 25., azonkívül 22. II. 17 s. köv., 24. 382 s. köv.;
 21. 22. II. 24; 1. II. 26-27.
- III. 1. 19. 5; 2. 8. 48-49; 3. 8. 42; 4. 17. 3; 5. 22. II. 28;
 6. 8. 45-46; 7. 34. 51-52; 8. 1. I. 19; 9. 40. 3-4;
 10. 34. 141-42; 11. 1. I. 21; 12. 34. 38; 13. 8. 11;
 14. 1. I. s köv. 1., 8. 11 s köv. 1., 34. 38 s köv. I. és 55 s
 köv. 1., 19. 6-7 1.; 15. 15. 18-19; 16. Nemzeti önismeret.
 1920. 8-9 I.; 17. Szelényi i. m. 456; 19. 39. 12-13;
 20. 19. 15; 21. 25. 3; 22. 19. 13; 23. 34. 31; 24. 40. 6;
 25. 1. I. 13-14; 26. 1. I. 18-20, 8. 15. 17. 3, 22. II. 28-29,
 29. 256, 34. 38-39, 51-53; 27. 28. 478-485, 1. 1. 22-24,
 22. II. 25-27; 28. 22. II. 23; 29. 1. I. 84.
- IV. / 34. 38; 2. 34. 31; 3. 2. 74; 4. 8. 11; 5. 34. 37-38;
 6. 15. 16-17; 7. 17. 2; 5. 24. 384; 9. 22. II. 15; 0. 22. II. 24;
 II. 25. 7; 12. 34. 33-34; 13. 39. 3; 14. 22. II. 22-23;
 15. 1. I. 9-10; 16. 19. 3; 17. 22. II. 14; 18. 1. I. 39;

19. 19. 15; 20. 2. 78-79; 21. 15. 19; 22. 22. II. 13;
1. még II/2-3; 23. 15. 20-21.
V. 1. 1. I. 52; 2. 1. I. 14. s köv. 1.; 52. s köv. 1.; 8. 2. s köv. I.;
24. 181. s köv. 1.; 3. 2. 9; 4. 15. 20; 5. 15. 18; 17. 3;
22. II. 21. s köv. I.; 24. 384. s köv. 1.; 39. 3; 6. 2. 41;
7.39. 13.
- B. I. / 1. 111. 189; 2. 34. 47; 3. 22. II. 24; 4. 2. 74; 5. 24. 179-
205;
6. 22. II. 27; 7. 22. II. 17. (A paedagogia helye a tudomá-
nyok sorában. Kármán Paed. dolg. 1.3-17); 8. 1. III.
190.1.;
34. 40; 24. 193. is; 9. 22. III. 10; 70.7.26-31; /7.39.10;
12.27. 540-41; 13. 7. 32-34; 14. 34. 49; 15. 39. 23. és
34. 133; 16. 24.370; 77.34.5; 7^?. 44. 195; 19. 34. 16-20;
20.24. 374; 21. 22. III. 14; 22. 34. 150; 25. 35. 41 és 48;
24.1. I. 175-292.
- II. / 34. 32; 2. 34. 56; 3. 19. 14. 1. 1. I. 9. is; 4. 34. 34;
5. 1. III. 193; 6. 29. 259; 7. 1. III. 197; 8. 19. 19-20;
9. 7. 38. és 39. 13-14; 10. 34. 25. s köv. 1. és 100. és
köv. 1.; 77. I. III. 201; 12. 34. 42; 13. 34. 49-50;
14. 34. 108-9; 15. 1. I. 49. jegyzet; 16. 24. 372; 77. 1. I.
11 és 46; 18. 24. 371; 19. 34. 59 és 66; 20. 1. III. 199;
21.1. I. 47; 22. 22. III. 14; 23. 1. III. 189-190; 24. 34. 43.
s köv. 1. jegyzet; 25. 24. 181; 26. 34. 47; 27. 39. 32-33;
25.22. III. 10.
- III. 1. 29. 113; 2. 22. III. 10; 3. 1. I. 22; 4. 28. 472-73;
5. 5. 621; 6. 22. II. 12-13; 7. 5. 627; 8. 7. 27; 9. 1. I.
37-38; 10. 24. 196 és 5. 621; 11. 7. 22; 72. 34.
32;
13. 1. I. 33; 14. 15. 14, 34. 101 jegyzet; 15. 1.1.92-93;
16. 22. II. 27.
- IV. 7. 34. 32 és 47; 2. 24. 372, 34.40-41; 3. 7. 39; 4. 34.100,
5.28.474,22.111. 13, 1. I. 29; 6. 29. 261,22.198; 7.19. 12;
8. 22. III. 16; 9. 1. I. 41-42.
Befejezés. 1. 19. 6.

Die ungarische Theorie der Persönlichkeitspädagogik.

Das System v. St. Schneller.*)

(Auszug.)

1. Von grundlegender Bedeutung für Schnellers Pädagogik ist seine „ohristocentrische“ *Weltanschauung*, entsprungen einem tiefreligiösen Erleben, in dessen Mittelpunkt Christus steht. In ihm verkörpert sich nämlich das Prinzip des Lehens und der Geschichte, und damit auch das der Erziehung. Das göttliche Sein, der göttliche Gedanke, der Geist der Liebe äussert sich in der unendlichen Entwicklung «es Universums, in der ethisch-religiösen Weltordnung. Diese durch den göttlichen Geist determinierte Ganzheit des Kosmos ist die organische Einheit des göttlichen Zielgedankens, das Reich Gottes. Der göttliche Zielgedanke ist zugleich Ursache und Ziel des materiellen Seins; und nur er verleiht auch dem einzelnen ewiges Dasein. Die natunhafte und geschichtliche Wirklichkeit und darin auch der Mensch haben ihren Sinn und ihr wirkliches Dasein nur insofern das ideelle Gottesreich, das Reich der Humanität durch ihre unendliche Entwicklung verwirklicht wird. Dabei ist das göttliche Dasein immanent: der Zielgedanke, das teleologische Prinzip des Ganzen, das Prinzip der gött-

*) Eine kurze Skizze seines Lebenslaufs (geb. 1847) und seines Systems in deutscher Sprache findet sich in dem Aufsatz von Dr. *Eduard Szelényi: Evangelische Pädagogen und Philosophen in Ungarn*, erschienen im Qedeiikbuch anlässlich der 400-jährigen Jahreswende der Confessio August/ana (1930. Kommissionsverlag B. Liebisch, Leipzig XVI 676 S.; S. 453-463). Außerdem *J. Capesius: Vom moralpädagogischen Kongreß in London*. (Sonderabdruck aus den „Kirchlichen Blättern“ 1909. XII. Jg. 25 S.). Und *St. Schneller; Die centrale Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die moralische Erziehung* (1922. 33 S. Handschrift.).

lichen Liebe ist in dein Organismus der empirischen Welt enthalten.

2. Das Ziel der Erziehung ist die *Persönlichkeit*: das in den Dienst des unendlichen, unbedingt wertvollen Zieles gestellte, ethisierte Individuum. Individualität und Persönlichkeit sind korrelative Begriffe. Die naturgegebene, schon in ihrer Entstehung eigenartige Individualität ist als gottgeschaffene ursprüngliche Einheit die Bedingung der Wechselwirkung mit dem Ganzen; die aber gerade durch die ebenfalls ursprüngliche Immanenz des Ganzen ermöglicht wird. Die Entwicklung des einzelnen besteht in der weiteren Entfaltung seiner Individualität, in der Differenzierung seiner ursprünglichen Einzigartigkeit. Diese Differenzierung des Individuums durch die Wechselwirkung mit seiner Umgebung ist als kausaler Weg zur entfalteten Eigenart nur die Vorbedingung d.T Persönlichkeit von teleologischer Struktur. Die Individualität ist ein naturgegebenes Sein, die Persönlichkeit aber ein fortwährendes Werden, eine Aufgabe. Sie verhalten sich zueinander wie Ausgangspunkt und Ziel der Entwicklung. Persönlichkeit ist das Resultat einer gesteuerten Entwicklungshilfe: Aufgabe und Ziel der Erziehung. Erziehung ist nämlich jene selbst- und zielbewußte Tätigkeit, durch welche der Mensch auf den Standpunkt der reinen Iclheit, zum religiös-ethischen Charakter (Persönlichkeit) erhoben wird; bewußte und absichtliche Leitung der Individualität in die Richtung auf den göttlichen Willen hin. Das Ethos der Persönlichkeit besteht darin, daß sie sich aus innerer Notwendigkeit als eigenartiges Organ der Gemeinschaft, dein Ganzen zum Dienste verpflichtet und *dadurch* in ihrem Wesen den göttlichen Zielgedanken zur vollen Bewußtheit erhebt. Wert und Sinn der Persönlichkeit ist also ihre bewußt gewordene Einordnung in das Ganze gerade kraft ihrer zum unbedingt Werthhaften gesteigerten Individualität. Sie ist also das differenzierte Organ des großen Organismus. Ihr Wollen und Handeln ist durch das Gewissen, durch ein Wissen um das göttliche Wollen bestimmt – und so ist die Erziehung zur Persönlichkeit nichts anderes als eine den letzten Sinn der Weltordnung zur Verwirklichung fördernde Tätigkeit. Naurigevvordene Individualität und die Heranbildung zur Persönlichkeit unter erzieherischer Einwirkung sind beide Prozesse der

Differenzierung. Entfaltung der natürlichen Eigenart ist zugleich Prinzip der kausalen Weltordnung und der zielgerichteten Persönlichkeitsentwicklung. In diesem Vorgang der Individuation enthüllt sich der Sinn des Ganzen. Aber gerade die Differenzierung in der Richtung auf das bessere Ich, die zielbewußte Unterordnung der eigenartigen Züge unter das ethisch-religiöse Postulat unterscheidet diesen Vorgang von der einfachen Entfaltung der Individualität. Das Individuum kann sich Ziele von verschiedenen Werten setzen, die Persönlichkeit will aber bewußt das einzige, ewige Ziel, sie verpflichtet sich für den inneren Aufbau der Gemeinschaft und dadurch für die Verwirklichung des Gottesreiches. In ihr und nur in ihr verwirklicht sich der Sinn des menschlichen Lebens: geschaffen als organisches Glied des Ganzen erfüllt sie ihre gottgewollte Sendung einzig und allein, erst wenn sie sich mit voller Bewußtheit als schöpferisches Organ desselben betätigt.

Schneller unterscheidet in der Entwicklung zur Persönlichkeit drei Stufen, drei Arten der Verhaltensweisen des sich entwickelnden Ich: das sinnliche, das geschichtliche und das reine Ich oder die Persönlichkeit. Die zwei unteren Stufen bedeuten reine, einander aufhebende Gegensätze: das sinnliche Ich ist in seinem ganzen Wesen egoistisch, das geschichtliche dagegen vollständig altruistisch, es geht ganz in der Gemeinschaft auf, sein Ich ist nur als Glied des Ganzen wertvoll. Auf dem Standpunkte des reinen Ich dagegen belebt uns das Gesetz der Liebe; wir sind in unserem Tun und Lassen durch innere Notwendigkeit frei, leben gerade durch unsere persönliche Eigenart in der Gemeinschaft und für sie; sind in unserer Individualität unbedingt wertvolle Organe des Ganzen. Dieser dialektisch, in Gegensätzen sich aufbauender Entwicklungsweg darf aber nicht als tatsächlicher Entwicklungsgang des einzelnen aufgefaßt werden. Die Entfaltung der religiös-ethischen Persönlichkeit erfolgt nicht in der Folge dieser drei Stufen, verläuft nicht im Nacheinander einseitiger Standpunkte sondern ist ein stätiger Kampf um die innere Harmonie unseres Wesens. Die mittlere Stufe ist keine tatsächliche Übergangsform in der Entwicklung zur Persönlichkeit. Man kann nämlich nicht behaupten, daß wir in unserem Werden uns eine Zeitlang gänzlich verneinen und nur die gemeinschaft bejahen; und daß unser früherer Egoismus

una das nachfolgende absolute Bejahen des Ganzen auf der höchsten Stufe durch das Gesetz der Liebe in der Synthese von Ich und Gemeinschaft aufgelöst werden. Die mittlere Stufe bedeutet eigentlich auch im Sinne der endgültigen Deutung des Verfassers jenen unbedingt notwendigen Zeitraum des Werdeprozesses, wo das Ganze, in historische oder soziale Mächte differenziert, dem einzelnen bewußt wird. Er sagt doch selber: „Ziel der Menschheit ist sich vom sinnlichen Ich (Egoismus) durch die Stufen des geschichtlichen Ichs (Altruismus, Familie, Heim, Nation, Kirche) zum reinen Ich (zur Republik der Nationen, zum Gotesreich) zu erhöhen. Durch das Einfühlen in *diese* Entwicklung durch das Durchleben dieser Entwicklungsstufen soll der einzelne seine Individualität zur Persönlichkeit ausgestalten, soll er durch seine in dieser Weltordnung bewußt und wirksam gewordenen eigenartigen göttlichen Zweckgedanken zu einem unbedingt wertvollen Organe der Menschheit werden“. Dieser auf These, Antithese und Synthese aufgebaute Weg scheint ihm besonders geeignet, anzudeuten, wie in dem Ethos der Persönlichkeit die scheinbaren Gegensätze der verschiedenen ethischen Standpunkte im Hegelschen Sinne „aufgehoben“ werden. Vier Gegensatzpaare führt er an. Wie schon erwähnt, vereinigen sich der absolute Egoismus der ersten und der absolute Altruismus der zweiten Stufe auf der dritten durch die göttliche Liebe zur Wertung des eigenen besseren Ich im Dienste des absolut bewerteten Ganzen. Auf dem Standpunkte der Persönlichkeit löst sich auch der Gegensatz zwischen dem (Heck) *ni sinus* oder Eudaimonismus und den ethischen Rigorismus: wir sind gerade infolge unserer Pflichterfüllung in unserem Leben nach dem göttlichen Gesetz glücklich. Das sinnliche Ich fordert – drittens – Unabhängigkeit, das geschichtliche unbedingte Abhängigkeit (Indeterminismus- Determinismus); die Persönlichkeit faßt diese Gegensätze in dem Begriffe der Freiheit zusammen; wir sind in unserem eigenartig gestalteten göttlichen Ich – in der Verwirklichung unseres Selbst frei. Auf dem Standpunkte der Persönlichkeit verschwindet endlich der Gegensatz zwischen Ethik und Religion. Religiöses und ethisches Leben ist eine und dieselbe Lebensführung, nur wird sie das eine Mal von dem Gesichtspunkte ihres Ursprungs aus, das andere Mal von dem ihres Ablaufs ihrer Verwirk-

lichung aus betrachtet. Das in der Persönlichkeit verwirklichte Prinzip der Liebe ist zugleich der absolute ethische Grundbegriff, der in die fünf ethischen Ideen Herbarts eine Einheit bringt und sie mit Inhalt erfüllt.

3. Das Individuum lebt aber nur in der *Gemeinschaft* und durch sie; wird ebenso in seiner Entstehung wie in seiner Entwicklung durch sie bestimmt. Individuum und Gemeinschaft sind also zwei vollständig ebenbürtige im Verhältnis der wechselseitigen Bedingtheit stehende Seinsformen. Die verschiedenen Gemeinschaftskreise, die sog. geschichtlichen oder sozialen Mächte bilden im fortwährend wachsenden Umfang ein Nacheinander, das in das Reich der Liebe mündet. Diese Kreise sind: Familie, Gemeinde, Gruppe, Nation, Staat, Kirche und Menschheit; in konzentrischen Kreisen wachsend zielen sie auf das endgültige metaphysische Sein, auf das Gottesreich, auf das Reich der Liebe, auf das Ganze hin. So ist dieses Nacheinander ein ideeller Zusammenhang; es endet in der sinn- und zielgebenden Idee, in dem göttlichen Zielgedanken. Dabei wird Sinn und Wert der einzelnen Gesellschaftskreise nicht durch ihren Platz in dieser Ordnung bestimmt, sondern nur durch ihr eigenes Gerichtetsein auf das Gottesreich. Ihren inneren Zusammenhang klärt der Organismusgedanke auf. Das All ist ein einheitlicher Organismus, ein teleologischer Wirkungszusammenhang, in welchem jedes Organ nur durch das Ganze belebt und durchdrungen seine eigenartige Funktion auszuüben fähig ist. Je eigenartiger das Organ ist, umso wertvoller und unersetzbarer ist es für das Ganze. Wie die individuellen so auch die kollektiven Organe werden also kraft ihrer Eigenart, durch die Eingliederung in das Ganze wertvoll. In diesem lebendigen Organismus steht jedes Organ im Dienste des „höheren“, ist aber in seinem Verhältnis zum „niedrigeren“ selbst ein Organismus.

In diesem organischen Weltbild verschwindet der Unterschied zwischen den individuellen und den kollektiven Seinsformen; alle sind in der Reihe der unbedingt wertvollen Organe integrierende Glieder des organischen Systems; bei allen hängt der Wert vom Grade ihrer Entwicklung zur eigenartigen Einzigkeit ab. Alle sind gleich werthart und in ihrer entfaltenen zum Organ gewordenen Gestalt Persönlichkeiten. „Die ge

schichtliche Macht ist ein Organismus ebenso, wie jeder einzelne Mensch; sie kann also geschichtliches Ich genannt werden"; sie ist ein egenartiges Lebewesen, eine ethische Person. Die sozialen Mächte sind also ebenso geschichtlichen Charakters wie die Persönlichkeit; ihre Entwicklung ist in ihrem Wesen gleichfalls eine Differenzierung; „der Organismus ist desto vollkommener, desto widerstandsfähiger je mehr es sich in seinen Organen individuell gliedert“. Bei der Entfaltung der geschichtlichen Iche unterscheiden wir ebenso wie bei der des einzelnen eigentlich zwei Stufen: die niedere undifferenzierte sinnliche, die Stufe des Absolutismus, wo es in seinem Egoismus das andere nicht anerkennt; und die kraft der Liebe entwickelte höchste Stufe, wo es sich durch die Anerkennung der individuellen Formen in das Ganze eingliedert.

4. Die „Urzelle“ der Gemeinschaftsformen ist die Familie, aus ihr entwickeln sich im Laufe *des geschichtlichen Lehens* die „höheren“ Formen durch Explikation, Herausbildung dessen, was sie bereits implicite enthält. Dies ist der eigentliche Sinn der Geschichte. Die Menschheit hat im Laufe ihrer Geschichte den von Gott gewiesenen Weg zu gehen; sie soll sich zu einem in allen seinen Teilen gegliederten Organismus entwickeln. Das historische Leben gliedert sich nach Schnellers Auffassung in zwei Epochen: in die vor und in die nach Christo; die erste weist auf ihn hin, die zweite ist die allmähliche Verwirklichung des in ihm verkörperten Prinzips. In der vom Verfasser gebotenen Skizze der Menschheitsgeschichte finden wir in der ersten Epoche zwar Momente, die ein zeitweises Aufleuchten des in der Persönlichkeit Christi geoffenbarten universellen Organisationsprinzips bedeuten; das Charakteristische dieses Zeitalters ist jedoch das Auftreten der sinnlichen und geschichtlichen Iche, und die unbedingte Herrschaft der letzteren. In der Darstellung der Epoche nach Christi ist der hervorragendste Zug der Kampf des in ihm und durch ihn bewußt gewordenen individuellen Daseins mit den geschichtlichen Mächten. In der tatsächlichen neuzeitlichen Entwicklung der Menschheit ist keine Annäherung an das historisch ein einziges Mal verwirklichte Ideal zu beobachten. Vielmehr scheint der Kampf der nicht vollentwickelten, also absolutistischen geschichtlichen Iche mit dem einzelnen ein ewiger zu sein und zu bleiben.

Und doch belehrt uns die Betrachtung des geschichtlichen Lebens anders; die Geschichte der Menschheit ist keine spontane Verwirklichung des kosmischen Zieles; das kausale Nacheinander ist hier kein theologischer Entwicklungsweg. Man darf also in der Geschichte nicht den Weg zur Verwirklichung des objektiven göttlichen Geistes sehen. Der eigentliche Sinn des geschichtlichen Lebens kann nur durch jene Auffassung aufgedeckt werden, die in der Geschichte bloß eine für die Menschheit bestimmte erziehende Institution des unendlichen Geistes sieht. So offenbart sich in der Geschichte der zum Ziele leitende höchste göttliche Geist; in ihr und durch sie weist dieser auf den Weg zur Verwirklichung des Reiches der Liebe. In der kausalen Weltordnung, also im geschichtlichen Leben sind nur die Möglichkeiten der Zielgerichtetheit gegeben. Durch das Studium der Geschichte offenbart sich das von der göttlichen Absicht gesteckte Ziel, stärkt sich in uns die entwicklungsfördernde Wille. Wir werden durch die Geschichte dazu erzogen, daß wir das göttliche Ziel, die organische Einheit auch selbst wollen. Der göttliche Befehl, der kategorische Imperativ zur Ausbildung der Persönlichkeit klingt aus der Geschichte der Menschheit zu uns: alles *ist* laut des göttlichen Wollens nur *da*, damit die organische Einheit *werde*. Die *Tatsache der Erziehung* ist also eine in der Ordnung der Dinge enthaltene *metaphysische Notwendigkeit* und *Pflicht*. Dabei verbürgt dieselbe Ordnung auch für die *Möglichkeit* der Erziehung, steckt ihr ein *absolutes Ziel* in der Persönlichkeit, bestimmt ihre *Form* als Sozialpädagogik, und ihren *Weg*; die Einsicht in das geschichtliche Leben des Ganzen.

3. Da nach dem Prinzip der Persönlichkeitspädagogik der Bildungssehatz in den geschichtlichen Mächten enthalten ist, so bestimmen auch *einzig* und *allein* dieselben die *Organisation des Bildungswesens*. Nicht der Staat, sondern die sozialen Mächte organisieren das Erziehungswesen: die Schulen sind Veranstaltungen der historischen Iche zur Sicherung ihres bildenden Einflusses. Der Staat ist bloß befugt die Leitung und Unterstützung dieses Geschäftes zu übernehmen. So entsteht eine Reihenfolge der Bildungsanstalten, die der Ordnung der Gemeinschaftskreise entspricht: 1. Die schola materna, deren Behörde die Familie ist; 2. die schola vernacula oder Volks-

schule, gegründet von der nationalen oder kirchlichen Gemeinde (3 Jahre); 3. der zweijährige Vorbereitungskurs zur höheren Schule; 4. die höhere Schule, die Schule der Humanität; die Schule der Stadt oder des Komitats (6 Jahre); 5. das zweijährige Lyceum als Übergang zur Hochschule und Universität; 6. Hochschule und Universität, gegründet durch die Nation, durch den Staat.

Der organisierende Faktor der einzelnen Schulstufen bestimmt natürlicherweise auch deren inneren Charakter. Weiterhin wird das Schulwesen bedingt durch das inhaltliche Merkmal, der Bildung. Die Bildung hat immer ein individuelles Gepräge, sie soll also der persönlichen Eigenart des Zöglings angepaßt werden, und so ist auf dem Bildungswege dafür zu sorgen, daß – der Möglichkeit nach – mit dem individuellen Interesse des Zöglings gerechnet werde. Um dieser theoretischen Forderung zu entsprechen soll: 1. die höhere Schule schon auf der dreijährigen Unterstufe in eine humanistische und realistische Sektion geteilt werden; 2. die ebenfalls dreijährige Oberstufe enthalte dann eine weitere Gliederung. Also: 1. Untergymnasium (Latein), 2. Unterrealschule (Französisch); dann: 1. a) Obergymnasium (Latein, Griechisch), 1. b) Oberrealgymnasium (Latein, Französisch), 2. a) Oberrealgymnasium (Französisch, Latein), 2. b) Oberrealschule (Französisch, Englisch). 1. b) und 2. a) unterscheiden sich in der Stundenzahl im Latein (40–16) und Französisch (37–13). Eine weitere Differenzierung – bereits in der Richtung auf den gewählten Beruf hin – tritt dann in Lyceum ein.

6. Der vom Persönlichkeitsprinzip abgeleitete Begriff der Bildung bestimmt auch den *Bildungsschatz* der Schulen. Der Bildungsschatz ist durch die geschichtlichen Mächte hervorgebracht worden. Er gliedert sich in Bildungsfaktoren, das sind die persönlichen Schöpfer und Träger des Bildungsschatzes – und Bildungsstoff: der objektivierte Bildungsgehalt des Gemeinschaftslebens. Beide werden in der Persönlichkeit auf dem Wege der Bildung, durch das Einleben in die Geschichte, durch ein Durchleben derselben nach und nach tätig. Der Bildungsschatz kann nur so angeeignet werden, wenn er in seinem Entstehen, in seiner Entwicklung in dem Individuum neu erzeugt wird. Der erziehende Unterricht hat also dieses Einleben zu

sichern und das Individuum dadurch zu moralisieren, zur ethisch-religiösen Persönlichkeit zu entwickeln, daß das geschichtliche Werden der Bildung; durch das Studium der Geschichte in ihm sich sozusagen wiederholt. So wird die Geschichte der Menschheit der konzentrierende Mittelpunkt des gesamten Unterrichts. Der Geschichtsunterricht ist das Rückgrat des ganzen Schulunterrichts, der Alleinherrscher über sämtliche Lehrfächer, welche die übrigen nur vertiefen, erklären und illustrieren. In den höheren Schulgattungen soll also im Gegensatz zur Auffassung seines älteren Zeitgenossen Moritz v. Kármán, der die nationale Geschichte in den Mittelpunkt stellt, die Universalgeschichte als konzentrierender Mittelpunkt dienen. Allerdings mit der Korrektur, daß das Lyceum dann wieder das Nationale in den Mittelpunkt stellt.

Es mußte aber dem Verfasser gegenüber darauf hingewiesen werden, daß erstens die konsequente Durchführung dieser stofflichen Konzentration unmöglich sei, und zweitens daß die einsichtsvoll durchgeführte national gerichtete Konzentration in den höheren Schulen auch seiner Theorie besser entspreche. Die nationale Gemeinschaft ist nämlich die lebendige und konkrete Form in der sich uns das Kollektive individuell gestaltet; nur auf dem festen Boden des Nationalen kann der Weg zur Menschheit *hétréten* werden.

7. Was die *innere Gestaltung der Bildlingsarbeit* betrifft, so betont Schneller natürlicherweise dem Materialismus und Formalismus der Herbartianer gegenüber auch hier die persönlichen Faktoren der Bildung. Nicht der Bildungstoff und seine formalmethodische Handhabung sichern den erzieherischen Erfolg des Unterrichts, sondern einzig und allein die Persönlichkeit des Lehrers und die volle Rücksicht auf die Person des Zöglings. Er bekämpft den einseitigen Intellektualismus, die Vorstellungsmechanik Herbarts, weist ihm gegenüber auf die Priorität des Ich und auf den vorwiegend emotionalen und voluntaristischen Charakter desselben hin. Während Herbart zur Isolierung des Individuums neigt, betont Schneller die große gestaltende Rolle der Umwelteinflüsse schon vor der Geburt und besonders in der späteren Entwicklung des einzelnen. *Audi* der Lehrer ist nicht bloß auf sich gestellt; als Vertreter der geschichtlichen Bildungsmächte hat er sich in erster Reihe um

die Individualität des Zöglings zu kümmern. Er muß der individuellen Eigenart seiner Schüler ein fortwährend lebendiges Interesse entgegenbringen, muß sich in ihre persönlichen Eigenschaften psychologisch vertiefen, und sich Rechenschaft darüber geben; er muß sie durch genaue Aufzeichnungen ihrer Äusserungen ständig beobachten. Er muß aber – und das ist das wichtigste – die Totalität des Individuums zu erfassen wissen, und das kann nur durch die schöpferische Liebe durch die liebevolle Versenkung in das Individuelle seines Zöglings erreicht werden.

Dieselbe Verhaltensweise soll ihn auch dem Bildungstoff gegenüber charakterisieren. Nur das von der Liebe zum Gegenstand geleitete innere Erleben, das Vertiefen in den Bildungstoff kann die geforderte ethische Wirkung, den erzieherischen Erfolg auf die ganze Persönlichkeit sichern.

8. Auf diese personale Ganzheit kann man nur durch einen solchen Unterricht fördernd einwirken, der sie als ganzes zu packen vermag, der also ihr *Interesse* weckt. So wird das Interesse der zentrale Begriff des Unterrichts; die Bildung wird mit dem Interesse gleichgestellt, und damit nachgewiesen, daß die geforderte Persönlichkeit nur durch dieses aktive Teilnehmen an der Bildungsarbeit entwickelt werden kann.

Die vorliegende Arbeit, Versuch einer systematischen Fassung der Pädagogik Schnellers, will nur als Vorarbeit für weitere Untersuchungen dienen. Für solche, die dann in einer weitergehenden historischen Analyse diesen pädagogischen Gedankensbau in die allgemeine Entwicklung der Erziehungswissenschaft einordnen.

TARTALOM.

A) <i>Elméleti alapvetés</i>	1
I. Világnézeti alapok.....	1
II. Egyéniség – személyiség.....	9
III. A személyiség kifejlődése.....	22
IV. A történeti hatalmak.....	41
V. A történeti hatalmak fejlődése.....	56
B) <i>A nevelés intézményes rendje</i>	71
I. A közoktatás szervei.....	71
II. A művelő anyag rendje az iskolában.....	85
III. A nevelés személyi tényezői.....	105
IV. Az érdeklődés.....	119
<i>Befejezés</i>	124
<i>Források és jegyzetek</i>	126
Die ungarische Theorie der Persönlichkeitspädagogik. (Auszug).....	130