

PEDAGÓGIA MINT KULTÚRFILOZÓFIA

ÍRTA:
PROHASZKA LAJOS



KIRÁLYI MAGYAR EGYETEMI NYOMDA BUDAPEST, 1929

TARTALOM.

I. A pedagógia jelenlegi állása.....	1-11
Kortendenciák 1. — Vitalizmus a. pedagógiában o. — Misztika 5. — Egyéb irányok 7. — A pedagógiai teó- ria fogalma 8. — A kuli ói-filozófiai irány 10.	
II. A kultúrfilozófia.....	11-23
A szellemtudományi módszer 11. — A probléma 12.	
<i>A kultúra fogalma 12.</i>	
a) Levezetés a tárgy fogalmából 12. — Az ob.jekli- ráció 12. — Felelősség 12. — Struktúra 13.. — A szub- jektív és objektív kultúra 14.	
b) Levezetés a forma fogalmából 15. A formálás mint tárgyi konstrukció lő. — A formák hierar- chiája 16.	
<i>Az objektív szellem 16.</i>	
Az objektív szellem mint entitás és jelentés 16. — Forma és érték 17. — A normatív szellem 18.	
<i>A kultúrfilozófia mint az objektív szellem elmélete 19.</i>	
Az objektív szellem dialektikája 20. — Struktúra és kultúra 20. — Az objektív szemem mint folyamat 21. — Felelősség és műveltség 22. — Kultúra és művelt- ség 22. — A pedagógia mint a műveltség elmélete 23.	
III. A pedagógia.....	24
Műveltség és művelődés 24. — A műveltség célja 24. — A művelődés személyisége 24. — A műveltségi javak 24. — A művelődés módszerei 25. — A művelt- ség eszménye 25. — A művelődés közössége 2(1.	
<i>Jegyzetek</i>	28-36

I.

Aki ma a tudományos kutatás irányára figyel, annak meg kell állapítania, hogy az érdeklődés a tiszta teória iránt a közfelfogásban bizonyos mértékben háttérbe szorult és ezzel szemben túltengenek egyfelől a tisztán praktikus szempontok, másfelől pedig a hajlam a misztikus spekuláció iránt és a romantikus világkonstrukció vágya, amelyek alapján ateoretikus indítékokból származnak még akkor is, ha végeredményben a teóriára irányulnak. Az exakt és a történeti-kritikai kutatás szelleme kétségkívül ma sem apadt el, a korszak azonban, amely kiváltképpen ennek jegyében alkotott és amelynek hatását a mai fiatalabb nemzedék legtöbbször még megérezte, úgy látszik, végleg lezártnak tekinthető.

Ez a változott helyzet nemcsak pusztán az értékelés változását jelenti, de természetszerűleg visszahat maguknak a tudományoknak a fejlődésére is. Az öncélúság szempontja mindinkább háttérbe vonul és az élet érdeke, a jelen történeti helyzetünk követelései határozzák meg a tudományok szerkezeti felépítését. Nem az igazságnak, mint igazságnak a felismerése mozgatja a törekvéseket és alakítja ki ennek megfelelően a keresés különböző módjait, hanem a mai kultúra válságának enyhítése és ezizel a jövő lehetővé tétele a cél és ennek szinte egyértelműleg alárendelik az igazságot is. Úgy is mondhatjuk ezt: a mai tudomány számára a problematika sohasem zárul le végleg ott, ahol az egyes, önálló rendszerek tételeinek belső összefüggése ezt megkívánja és folytathatósága sem esik egy irányba az egyes rendszerek továbbfejlődésének saját, törvényszerű sorával, hanem átnyúlik az aktualitás vonalára, amelynek úgyszólván csak előkészítésére szolgál. Ezt a bizonyos értelemben heteronómisztikus szempontot lehet örömmel üdvözölni, lehet fájlalni, eltagadni azonban semmiesetre sem lehet. Nyíltan vagy sokszor csak lappangva ez a kultúrvtalizisztikus végcél érvényesül ma szinte minden szaktudományon belül, elsősorban azonban a filozófiában.¹ Ha a háború óta eltelt évtized filozófiai irodalmán végigtekintünk, rendszerek és elméletek mind összefutnak a kultúra új megalapozásának vágyában. Ami a múlt század második felében még magábanálló jelenség volt (egy

Nietzschenél pl.), az ma úgyszólván általános törekvésnek tekinthető, amely sokszor egymás közelébe hozza az ellentétes álláspontokat is. Ma inkább a *théorie pour la théorie* mondható elvettett jelenségnek. S ugyanez a folyamat észlelhető az egyes szaktudományok terén is. A filológiában a történelmi szemponton felülkerekedik a humanisztikus.² A történelemben a tiszta tárgyi kutatást úgyszólván mindenütt alárendelik a kultúrpolitikai szempontnak.³ A biológiai tudományok életközelsége már tárgyak természetéből folyik, csak hogy míg néhány évtizeddel előbb a fejlődés fogalma állt homloktérben, amely innen a kutatás többi területein is tért hódított magának, addig ma mind erősebben érvényesül a faji gondolat, ami végeredményben a mai embernek és emberkörnyezetnek a felfokozását szolgálja, miáltal azonban maguk a biológiai tudományok is szükségképen közeledést mutatnak a kultúrtudományok felé.¹ S hogy az exakt természettudományokban csak a, közelmúltban oly élénk vitát keltő relativitás-elmélet szintén áttöri a kutatás tiszta tárgyi irányát s egész világképünk megmásítását akarja előidézni, eléggé ismeretes.⁵ Ebből a szempontból korunk szintetikus törekvései is, amelyek úgyszólván minden részlettudomány terén kimutathatók, ennek a szellemnek megnyilvánulásaként tekinthetők.

Az élet, győz tehát itt a. teória felet!. S ez halálosan komoly dolog lett: egész nyugati kultúránk létének, vagy nemlétének kérdése függ tőle. A felelősség érzése, amely állami, társadalmi, gazdasági és egész szellemi létünk hatalmas meg-rázkódásai után a mai nemzedékben sokkal fokozottabb mértékben fejlődött ki és szolidárisabbá is vált, bizonyosan nagyban hozzájárult ennek az állásfoglalásnak szinte egyértelmű kialakításához. Ennek csupán első tétova és átmeneti lépése a, tudomány önértékűségébe vetett hit megrendülése; a második lépés már bátor akaratnak bizonyul az új kultúra felé, amelynek érdekében mindenütt építenek a kutatás megelőző eredményeire. Az, autonomisztikus tudomány korszaka tehát nem múlt el nyomtalanul; ennek egyik jele, hogy az élet gyakorlatát többféleképpen próbálják a fogalmisággal kapcsolatba hozni, vele alátámasztani. Az elmélet a keresés ancillája lett ugyan, de azért továbbra is objektív alakzat marad, mert csak így teheti az életet is termékenyvé. Ezért nem forradalmi végeredményben ez az állásfoglalás a. tudománnyal szemben: inkább csak az új világhelyzeten orientálódott új életérzés, életkerewés, amely mindamelltt fenntartja a folytonosságot a múlttal. Persze, nem tagadható az sem, hogy van emellett egy másik irány is, amely visszahozhatatlanul elvezet a tudománytól.

Az élet szempontjának ezzel az uralkodó jelentőségével -- amely a, teóriát is gyakorlati hatalommá teszi -- függ össze a tudománynak korunkban észlelhető másik jellemző magatartása is: a fordulat a misztika és a romantika felé. Misz-

tikus romantika és romantikus misztika egyaránt az élet forrásaiból nő és hajtóereje a lélek újjászületési vágya. Zilált és egységtelen korokban, minő a mienk is, amikor a határozatlan sóvárgás túlterjed és elhatalmasodik a világosan látott célok felett, ez a fordulat úgyszólván szimptomatikusnak tekinthető; a különös csak az, hogy manap a realitási iránti eleven érzék mellett, sőt gyakran vele összefonódva fejlődött ki és termelte sajátos élményformáit és konstrukcióit, amelyeket azonban legtöbbször csak az tud követni, aki teljesen leveti magáról a forgalmiság leplét.⁶ Aki kedveli az analógiákat, az ebben a magatartásban sok rokonságot fog találni a XVII. század lelki habitusával, a Böhme-k, Angelus Silesiusok, Campanellák, Comeniusok, Spinozák szellemével, amidőn a kor sóvárgása a megújulás után szintén a realizmus és a misztika sajátos feszültségéből táplálkozott. Ezért ma is, mint akkor, az életközelségnek és a fantasztikumnak ebből a bizarr egyvelegéből valóságos kultúr-eszkatológia fejlődött ki, — ködös álmok és bizonytalan! remények-, amelyeknek irányában végül is szétfoszlik a tudomány minden lehetősége.

A kutatásnak ez az általános szelleme határozza meg természetszerűleg a mai pedagógia helyzetét is. A teória itt már hivatásánál fogva szorosan az élethez, az élet gyakorlathoz simul; maga a kultúra amely a lélekből születve szükségképpen mindig újból kiváltja a bevelői akaratot, oly feladatok elé állítja a nevelői elmélkedést is, amelyeknek legalább a kiindulása valamiképpen a tényleges valóság közelébe esik. A tiszta teoretikus érdeklődés, a konstrukció vágya itt soha sem érvényesülhetett oly szabadon, mint az önálló tudományoknál; a pusztán „eszméből” levezetett tiedagógia feltétlenül meddő vállalkozásnak bizonyulna. Még Platon, vagy Fichte pedagógiai elmélkedése sem tisztára az időtlen logos terméke, hanem összefüggésben áll a kor összes életnyilvánulásaival, vagy legalább is a háttérbe idézi őket; ezek ereiben is vér kering és lábuk valahol földet ér. Új pedagógiai teória, még sohasem született kizárólag teoretikus belátásból, hanem inkább mindig a gjajjorlat elégtelenségének közvetlen szemléletéből.

Ezért talán feleslegesnek is látszik e helyütt az a teoretikus szempontok érvényesülésének külön hangsúlyozása« Azt lehetne mondani, hogy a pedagógiai elmélet végeredményben ma is csak abban az irányban fejlődik ki, amelyet eddig követett. Ha azonban közelebbről odafigyelünk arra a szellemre, amely ma a pedagógiai törekvéseket mozgatja, gyökeres különbséget fogunk találni ebben a tekintetben is minden megelőző korhoz képest. Három átfogó jelentőségű gondolat jellemzi általában az újkori pedagógia fejlődését: a metódus, a nevelés egyetemes organizációja és a gyermeki személyiség fokozott értékelése. E három elv, amely történetileg is ebben az egymásutánban lépett fel, úgy, hogy térfoglalása úgyszól-

ván egy-egy század pedagógiai gondolkodásának adta meg a sajátos jelleget, a maga középpontjából mindenkor behálózta és megllódította a nevelés egész birodalmát. A helyes módszer feltalálásával a XVII. század didaktikusai épp úgy a nevelés minden problémáját megoldottnak vélték, mint ahogy a modern állameszme kialakulása idején a nevelés művének központi, intézményszerű, biztosításával, vagy pedig Kousseautól egész a közelmúltig a gyermeknek a pedagógiai érdeklődés középpontjába helyezésével egyszersmind a művelődési célok és eszközök egészét is egyértelműleg kívánták meghatározni. S ez bizonyos mértékig isikerült is. Ha elméletek és kezdeményezések minden korban szemben álltak is egymással, bizonyos pedagógiai „consensusról” — legalább a lehiggadtak körében — ennek dacára is beszélni lehetett.⁷ Ma azonban, egyrészt a kultúra életének aránytalanul bonyolultabb szerkezete, másrészt pedig ezen belül maguknak ez elveknek kifejlődése, öszszeszövődése és küzdelme olyan helyzetet idézett elő, amelyben lehetetlenné vált, hogy e három elv bármelyike is a pedagógiai gondolkodás egészének határozott irányt adjon és a gyakorlatban kielégítő megoldásra vezessen. E változott helyzet tudatossá válásának első és közvetlen lépése ezért itt is mély bizalmatlanságban nyilvánul mindazokkal a formákkal szemben, amelyek ez elvek folytán jöttek létre.⁸ Magának az életnek formái és ezek variációi gazdagabbaknak és mozgalmasabbaknak bizonyultak, semhogy elvek, módszerek, vagy intézmények befonhatnák és rögzíthetnék őket. S itt mutatkozik éppen a mai pedagógiai törekvések sajátos eltérése minden megelőző kor hasonló helyzetű megnyilvánulásaitól. Az élet, a maga kimeríthetlenségében és folyton új formákat teremtő folyamatában nemcsak pusztán az alkalmazkodás és kiegyenlítődéss forrása és mintája elvek és intézmények számára egyaránt, hanem már magában véve jareteéretikus birodalom., amely megelőzi és lehetővé teszi az elveket és a saját ölében fejleszti ki az intézményeket. Nem hozzá, az élethez kell tehát alkalmazni elvet és intézményt, mert ez még mindig merevvé tenné őket és feszültséget szülne, hanem általa, benne, a saját formáinak hajlékonyságában kell őket kialakítani.

Felesleges külön rámutatni, hogy ezzel az állásfoglalással a pedagógiai gondolkodás is egészben belekapcsolódik korunk általános vitalisztikus mozgalmába.⁹ Az átmenetek és a súrlódások természetesen itt is gyakoriak és különböző mértékben és árnyalattal érvényesülnek; a nyers realizmustól a szublimált aktivizmusig, amely az értékhen is életét keres, kifejlődicsőTnek tag Teli et őségé nyílik; az alaptörekvés azonban -- a pedagógiának az életre való alapozása — úgyszólván egyértelmű. Példaképen csak két jelenségre hivatkozom korunk pedagógiai életében. Az egyik a német *iffúsági mozgalom*, amely ma már olyan pedagógiai, sőt egyetemes kulturális hatalommá nőtt, hogy arányaira, jelentőségére és hatására

nézve messze túlszárnyalja valamennyi történeti előzőit: a pietizmus körében lejátszót, a Sturm-und-Drang-ot, a romantikát, vagy a szabadságharcok ifjúsági szövetkezéseit. Bármily nagyok is különben az eltérések a mozgalmon és annak egyes csoportjain és szervezetein belül, abban határozottan egységes, hogy legkevésbé teória, hanem inkább élet, forma, az ifjú életnek, az ifjú élet kibontakozásának, tettvágyának, saját stílusának és munkaközösségének keresésformája.¹⁰ S ugyanezt az életkultúrát hirdeti korunknak egy másik jellemző pedagógiai jelensége, a *munkaiskola* mozgalma is. A munka kétségkívül az élet legfőbb kifejező módja, benne a személyiség a maga sajátos erőit legteljesebben érvényre juttathatja és egyúttal leginkább önmagára találhat. Ezért hangoztatják mindazok, akik a munka jelszavát az iskolai gyakorlatra alkalmazzák, az élet teremtő aktivitását és a személyiség szabadságát és jogát ehhez; ezért becsülik általában többre a kézimunkát s törekednek a szellemi munkát is „kifejezővé” tenni, mert ennek eredménye látható, mint ahogy látható magának az életorganizmusnak funkcionális teljessége és könnyebben asszociál, mint ahogy az organizmus szüntelen kapcsolatban áll és kapcsolatot teremt a tárgyi világgal.¹¹

Korunk pedagógiai gondolkodása azonban ezzel egyidejűleg a másik ateoretikus iránynak, a misztikának és neoromantikának hatását is magán viseli.¹² Ez részben itt is már a pedagógia vitalisztikus irányából következik, amellyel nem egy tekintetben összeszövődik, részben azonban ettől függetlenül is nyomon kísérhető. A metafizikai érdeklődés újraéledése általában a mai lélek vallásos honvágya a megváltás és újjászületés után a legkülönbözőbb, de főleg kalandos spekulációkban nyilvánult, amelyek természetesen a pedagógiát sem hagyták érintetlenül.¹³ Mindazok a kísérletek, amelyek ebből a .szellemből sarjadtak, legtöbbször híjával vannak minden igazi tudományos megalapozásnak; inkább egyéni konfessziók és óhajtasok s ezért, ha olykor mély belátásról tanúskodnak is, pretenzív fellépésükkel mindamelllett alkalmasabbak arra, hogy szétrombolják a pedagógiát, semhogya tudományos hitelét növelnék. E tekintetben elég csupán két íróra utalni, akiknek ezirányú munkássága más-más oldalról reprezentálja az egész irányt. Az egyik Eberhard *Griesebach*,¹⁴ aki ősrégi misztikus tanoktól, másfelől azonban Kierkegaardtól és részben még a késői Fichtetől befolyásolva sajátos vallásos-dialektikus pedagógia kifejtéséhez jut, amelynek alap gondolata az életvalóság-
nak és a tudománynak gyökeres, áthidalhatatlan ellentéte. A valóság kölcsönhatás, amely csak küzdelmet tűr meg, a tudomány ezzel szemben, megállás, perfekum, tehát széttörősc a valóságnak, kiemeltség a valóság szférájából. Ezt az alapjában helyes felismerést azonban Griesebach eltolja a tiszta reáldialektika irányába, amennyiben az egymásnak ellenmondó álláspontok harca, amely végeredményben Istenre utal.

mint ősforrásra, feloldást kíván, de ezt a feloldást soha sem éri el, a harc mindig fennáll és Isten mindig túlhan marad. Mindenki egyoldalú álláspontot képvisel a reáldialektika folyamatában, a valóságban való részesedése kimért, ezért rászorul a Te-re, amely azonban ismét egyoldalú és korlátozott és ebben a szükségszerű kölcsönhatásban és egymásrautaltságban gyökerezik a felelőssége, amely akkor ébred, ha az Én feladja a maga álláspontjait, hogy a Te álláspontjába helyeződjék át. És épp ebben a reális, egyoldalú felelősségben látja Griesebach a nevelés tulajdonképeni problémáját. Az Én-nek, mint nevelőnek magáévá kell tennie azokat az igényeket, amelyeket a Te vele, mint nevelővel szemben támaszt. Ennek a felelősségnek a határa pedig ott van, ahol a valóságé általában, nevelés és nevelő egyaránt beleszövődik a reáldialektikába, ezért mindenkor egyoldalú, amely leküzdésre szorul, de mindig csak a relatív ellentétek körében marad fogva, a szinthezisig sohasem jut el. Azzal tehát, hogy Griesebach csak a közvetlen életvalóságot akarja megragadni, nemcsak a tartózkodást teszi pedagógiai alapelvvé minden „külső”, tervszerű beavatkozással szemben (a nevelés egész folyamata az Én és a Te közti reális-dialektikus kölcsönhatásban érvényesül), de elszakítja mindazokat a fonalakat is, amelyek a kultúrához fűznek, ami végül egészen anarchikus következtetésekre vezet. S alapjában ugyanez mondható napjaink egy másik pedagógiai írójáról, Ernst *Krieckről*¹⁵ is, aki a saját hite szerint Aristoteles és Goethe, a valóságban azonban inkább Spengler befolyása alatt a pedagógiát morfológiává akarja tenni. Griesebach alap gondolata nála is visszatér: a nevelés nemcsak egyoldalú hatáskifejtés, hanem kölcsönös, az ifjabb nemzedék épp úgy nevelőleg hat, mint az idősebb, csak hogy míg Griesebach erre a meggyőződésre vallásos-dialektikai, addig Krieck inkább ontológiai úton jut el. A pedagógia az egyetemes hatáskifejtés tudománya, a nevelés sajátos eszméje, ősfenomenje alapján s ennyiben autonóm tudomány, amely nem szorul rá alap- vagy segédtudományokra; a funkcionális vizsgálódáson kívül azonban nincs egyéb feladata, a célkitűzés, normaszabás, értékmegállapítás nem tudományos feladat. Krieck is, akárcsak Spengler, tagadja a kultúra egyenesvonalú fejlődését; ezért természetesen idegenkedik az axiológikus szempontok alkalmazásától: maguk a célok, normák és értékek is az organikus fejlődés sorában állanak. Mind Griesebach, mind Krieck pedagógiája egyaránt ingtag és szétfolyó, egyikük sem adott semmi biztosat és készet, a merő értelmezésen nem jutottak túl, ennek az értelmezésnek alapfogalmait pedig (minő pl. Griesebachnál a kultúra, a jellem, a személyiség, Kriecknél a forma, a hármas dimenzionalitás fogalma), megközelítőleg sem tisztázták. Aki nevel, vagy nevelni akar, annak szilárd támpontok felett kell rendelkeznie; sem a pusztán tét és ellentét dialektikája, sem a kölcsönhatás morfológiája ezt soha sem

fogja teljesíteni. 8 ez vonatkoztatható általában mindazokra, a kísérletekre, amelyek ennek a szellemnek a jegyében születtek. Említhetnek ennek kapcsán az ú. n. *elszánt iskolareformerek* törekvéseit is, amelyekben épp annyi a francia forradalom tanügyi kísérleteire emlékeztető lapos, anflérista racionalizmus, mint a romantikus ábrándozás, amellyel az új társadalom és az új iskola életét színezik ki, — persze annál kevesebb határozott tartalom a nevelői munka mikéntjére nézve.

Ily körülmények közt valóban úgy tűnhetik fel, mintha a pedagógiai teória végleg válságba jutott volna. S ezt az érzésünket csak fokozza, ha azokat a törekvéseket tekintjük, amelyek a, már említett irányok mellett keresnek maguknak érvényesülést s amelyek mind az elveszettnek vélt teóriát kívánják feltámasztani, vagy még inkább: azt pótolni. Valóságos özöne a sóvárgásnak és keresésnek, vajmi ritkán biztos és világos célokkal. Itt van mindenekelőtt az ú. n. *exakt neveléstudományi irány*, a pozitívizmusnak ez a kései terméke, amelynek Németországban ma már alig van ugyan számottevő képviselője, Franciaországban és az angolszászoknál ellenben még úgyszólván az egész pedagógiai életen korlátlanul uralkodik. Amennyiben ez az irány nem merül ki a pusztá adatgyűjtésben és részletkutatóban, hanem bizonyos rendszerességre törekszik, úgy a jelszava, mint ismeretes, a pedagógiának a filozófiától való függetlenítése, sőt lehetőleg mentesítése. A pedagógia — ezek szerint — kiválik a filozófiából, mint ahogy kivált a pszichológia, vagy a szociológia, önállósul, autonom tudománnyá válik, amelynek sajátos tárgya a gyermeki lélek és annak fejlődése. A pedagógia tehát itt azonos értelmű a gyermekpszichológiával, amely úgy véli, hogy a nevelés minden kérdésének eldöntésére hivatott.¹⁷ Hivatkozni lehetne továbbá az *analitikus pszichológiai irányra*, amely újabban főként Svajcban és Délfranciaországban hódít s amely a Freud-Adler-féle elméletet — részben módosítva és kiegészítve — a pedagógiára is alkalmazza.¹⁸ A nevelés célja ezek szerint a patológikus-neurotikus elemeknek fokozatos szublimálása az egészséges felé, amennyiben az ösztönös gátlásokat kielemezi és oly feladatok elé állítja a gyermeket, amelyek ezekkel szemben az élet fortifikációs tendenciáit kiváltják. Mivel az irány kiváltképpen a tudattalan vizsgálatával foglalkozik, a fordulat a metafizika felé természetszerűleg itt is bekövetkezik. Említhetnek a *neorealiztikus irántit*, amely úgyszólván egyidejűleg azokkal a törekvésekkel, amelyeket az expresszionizmus visszahatásaként a művésszel terén csak a minap éltünk át („Neue Sachlichkeit”), a pedagógiában is fellépett és amely a személyiségnek a tárggyal való önkényes rendelkezésével, eredetiségének rajtuk való szabad kipróbálásával, kifejezésével szemben a lelki funkcióknak és ennek megfelelően a nevelői eljárásoknak is a tárgyiassághoz való kötöttségét hirdeti.¹⁹ S e felsorolás még folytatható volna. Az irányoknak és törekvéseknek

ebben a bábeli zűrzavarában azonban két, úgyszólván egyértelműleg megnyilvánuló jelenséget lehet megállapítani, amelyet napjaink egész pedagógiájára nézve jellemzőnek vélek. Az egyik a pedagógiának, mint tudománynak önállósítására való törekvés, ami épp úgy jelenti a rendszertani önállósítást, mint önálló tudományos módszerének meghatározását. Ennek a törekvésnek kiváltására kétségkívül különböző körülmények hatottak közre, mégis leginkább talán az a fokozott értékelés váltotta ki, amelyben a nevelés műve az új kultúra valóra váltása érdekében ma különösen részesül s amely épp ezért nem elégszik meg azzal, hogy a pedagógia csupán a filozófiának alkalmazásaként lépjen fel.²⁰ A másik jellemző vonás pedig abban nyilvánul, hogy szinte általánosan kétségbevonják a pedagógia jogosultságát az egyetemes érvényű célkitűzéshez,²¹ ami részben korunk irracionalisztikus hajlamával függ össze, részben azonban abból is következik, hogy a legiőbb irány valamely szaktudományból, vagy éppenséggel részletproblémából indul ki és ennek alapján kívánja a pedagógia rendszeres összefüggését kiépíteni. Ezért ez a tendencia is alapjában épp oly filozófiaellenes, mint az előbbi. Sajátos és meglepő vonása ez a mai pedagógiának, mert első tekintetre úgy látszik, mintha homlokegyenest ellentétben állna korunk uralkodó irányával, amely minden téren épp a filozófiai elmélyítésre, az egészre vállalkozik; közelebbi vizsgálatnál azonban, mint kitűnhetett, a szálak itt is a kor általános szellemére vezetnek vissza és a pedagógiai törekvések anarchiája csupán visszfénye annak a bizonytalanságnak, amely magát a filozófiát jellemzi. Ebből a szempontból *Kretschmar* sokat emlegetett könyvét,²² amelyben a filozófiai pedagógia végét jelenti be s minden efajta kísérletet, mely a dedukción alapszik, tévedésnek minősít, valóban nem korszerűtlennek (mint egyik bírálója véli), hanem inkább szimptomatikusnak tekinteném. A pedagógia, amely Platon óta a filozófia ölén nőtt fel, azonban csak alig egy százada, hogy rendszeres tudományos alakot öltött, — most nyűgösnek érzi ezt a filozófiát és végleg el akar szakadni tőle, hogy a saját életerejét kipróbálja.

Nem szorul bővebb bizonyításra, hogy mindezek az irányok és kísérletek a teória lényegének teljes félreismerésén alapulnak. Minden teória — és így a pedagógiai teória is — nem az élet, hanem a tudomány igényéből fakad. Az élet követheti a maga lendületét, — aminthogy valóban mindenkor követi is; a nevelés gyakorlata is kifejlesztheti a maga formáit, függetlenül minden elméleti belátástól, — aminthogy tényleg kezdetleges társadalmakban századokon át kizárólag az ösztönszerűség körében fejlesztette ki és fejlesztte ki ma is, elsősorban ott, ahol a nevelő személyiség közvetten, kimérhetetlen ráhatása érvényesül; mihelyt azonban az élettevékenység valamely kitűzött célra irányul, úgy menten elveszíti terméi/etadta spontaneitását és egyes mozzanataiban oly összefüg-

géssé alakul, mely épp a kitűzött cél szempontjából igazolható. Ezt az összefüggést a tevékenység soha sem igazolja, amint-hogy magát az életet nem lehet önmagából igazolni. Minden célkitűzés fokozott felelősségérzet szülte s ezért olyan fórumot keres a tevékenység zárt összefüggéssé rendezése érdekében, amely nem siklik ki az igazolás lehetősége elől, mint maga a tevékenység. Ebben a felismerésben rejlik a platóni dialektika valóban korszakalkotó jelentősége, hogy igazolható összefüggés az életvalóóság keretén belül sehol sem lelhető fel s ezért, hogy az életet valamelyest igazolja, felfedezi a tudományt, vagy helyesebben minden jövőző igazi tudománynak méhét: az ideatant. A platóni dialektika a teória igazi mintaképe, amely az életet a tudománnyal, az egyest az egyetemessel hozza összefüggésbe. A tudomány azonban mindenkor tételösszefüggés és nem életösszefüggés. Valamely teória származhat tehát az élet követeléseiből, mihelyt azonban tételösszefüggésöt tudományos igazolás céljából kiépíti, már egyedül csak arra, a törvényszerűségekre fűlehet, amely a tudomány lényegéből következik. Ebben az értelemben valóban találó Griesebach fent említett megállapítása, hogy élet és tudomány két egymástól teljesen független zárttság, amely nem törheti át egymás kereteit, de míg ő s vele együtt az intuiciós irány hívei ebből azt a következtetést vonják le, hogy a tudomány sorát az élet felé kell elhajlítani, addig voltaképpen maga az élet az, amely azzal az igénnyel lép fel, hogy a tudománnyal alátámasztassék. Amilyen tévedés volna tehát azt hinni, hogy egy teória igazságát csak gyakorlati alkalmazhatósága, a tényeknek való megfelelés dönti el, épp úgy helytelen az a vélemény is, hogy a teória pusztán gondolatjáték, amelynek a valósághoz semmi köze sincs: fellelgvár, ahonnét csakis kilátás nyílik, de amelyben nem laknak. A teória nem elhagyja az életet, hanem igazolja — vagy legalább is az igazolására hivatott —, de mindig a saját eszközeivel és a saját szférájában s sohasem nyúlhat át eközben az élet sorába. A pedagógiára alkalmazva: igazolni valamely eljárást soha sem lehet magából az eljárásból, legyen az még oly sikerrevezető is, mert mindig ineffábilis marad; az igazolás csak akkor sikerül, ha tudományos összefüggésbe helyezük, amelynél minden tétel érvényessége logikai szükségképiséggel a másik tétel érvényességéből következik. S ezt a tudományos összefüggést keresi éppén a pedagógiai teória. Nélküle széthullana a nevelés műve az alkalmi kísérletek és vélemények összefüggéstelen tömegére, amely a gyakorlatban szerencsés körülmények között esetleg-eredményre vezet — tudományra azonban semmiesetre sem. De ezzel egyszersmind kimondtuk már azt is, hogy a tudományos pedagógia csak filozófiai lehet. Maga a pedagógiai teória tételösszefüggése múlhatatlanul idézi a filozófiát. S ezt nemcsak abban az általános értelemben kell venni, hogy minden teória végeredményben világnézetmagyarázat, de különös-

képen a pedagógiai teóriára alkalmazva, ennek minden egyes tétele csupán filozófiai összefüggésben indokolható. Vagy más szóval: a pedagógia, mint tudomány nemcsak végső, egyetemes elveit, de szisztematikáját is a filozófiától nyeri s csak ennek keretén belül fejleszhető ki. Tisztán a korunk gondolkodására nézve oly jellemző idegenkedés a dedukciótól vezethetett ennek a ténynek félreismerésére; innen a céljátévesztett kísérletek egész sora, amelyek részben „induktív teóriáivá” akarják tenni a pedagógiát (aminek máig maga a gondolata is képtelenség), részben pedig a pedagógiai teória tételösszefüggésének sajátos lényegét és követelését helytelenül értelmezve a szisztematikus szempontot egészen sutbavetik és pusztán valamely önkényesen kiragadott filozófiai elv alapján egyoldalú élménypedagógiát konstruálnak. Holott a pedagógia csak úgy tarthat tudományosságra igényt, ha oly egyetemes érvényű elvekből vezetjük le, amelyek egyszersmind szisztematikus kiépítését is kielégítőleg biztosítják.

A pedagógiai teóriának ez a beállítása elsősorban annak az iránynak az érdeme, amely *kultúrfilozófiai* alapon próbálja a pedagógiát rendszeres tudománnyá szervezni és meggyőződésem szerint a mai törekvések zűrzavarában az egyetlen, amely a megoldás reményével biztat, mert egyfelől régi leszűrt hagyományokat folytat tovább, másfelől azonban a tudományos kutatás újabb felismeréseit is felhasználja. Ez az irány nem a gyermekből, sem pedig valamely metafizikai ősprincípiumból, hanem a műveltség fogalmából indul ki. Ezzel természetesen feltételez egy metafizikát, de ugyanakkor a pszichológiai tények elől sem zárkózik el, hanem él velük és alkalmazza őket. Az irány főképviselői tudvalevőleg *Spranger* és *Litt*; rajtuk és iskolájukon kívül azonban ma már egész sorát lehetne említeni a legkülönbözőbb oldalról befolyásolt íróknak, akik mind a kultúrfilozófia körében kísérlik meg a pedagógia, tudományos megalapozását.²³ Ami a kultúrfilozófiai pedagógiát külsőleg jellemzi, az mindenekelőtt abban mutatkozik, hogy nem reakció semmiféle régebbi irányzattal szemben s nem felengős-utópisztikus programú, hanem lelkiismeretes tudományos vizsgálat. S ha a kapcsolatokat keressük, amelyek a pedagógia, múltjához fűzik, úgy legközelebb a neohumanizmus művelődésmélete volna említhető; elvi szempontból a német, idealizmus is hatott rá, főként azonban Hegel. A kultúrfilozófiai pedagógia, ugyanis nemcsak a műveltség és a művelődés relációját veszi vizsgálat alá, ami a humanisztikus tradíciók alapján kéznélfekvő volna, de mindkettőt egyszersmind érték; szempontok szerint is tagolja: a hegeli szubjektív és objektív szellem megkülönböztetése tulajdonképpen itt éli a maga feltámadását. Mindamelllett a Herbart normativizmusától bizonyos tekintetben távol marad. A művelődési célok normatív megállapítása csak közvetve érdekli, figyelmét inkább a műveltség és a művelődés struktúális elemzése köti le. A struktúra

fog-almában — amely éppen ennek az iskolának a körében alakult ki — találkozik és sajátosan egybeforr valóság és érték. Nem lehet tagadni, hogy erről az oldalról a relativizmusnak még némi halvány árnyéka bulik ezekre a törekvésekre, ami kétségkívül Dilthey felől ered, akihez az irány híveit többéke véebbé erős szálak fűzik.

Mindenesetre ezideig jobbára csak kezdeményezésekről lehet szó, vég-leges eredményekről, vagy éppenséggel a kultúr-illozófiai pedagógia valamely kialakult rendszeréről ma még-nem beszélhetünk. Számos kérdés még nincs kellőképen tisztázva, sőt egyes problémák felvetése sem történt mindig helyesen, vagy egyáltalán még felvetésre vár. Véleményem szerint ez utóbbi közé tartozik a kultúrfilozófiai pedagógia rendszer-tani helyének a megállapítása is, ami természetesen feltételezi magának a kultúrfilozófia tárgyának és a tudományok sorában elfoglalt helyének előzetes tisztázását. A következőkben ennek a problémának lehetőség-es megoldását szeretném megkísérelni.

II.

A kultúrfilozófia, mint önálló kutatásterület, tulajdonképen csak az utolsó évtizedben öltött rendszeresebb alakot. Amit azelőtt ezen a téren írtak, az a történetfilozófiában, az etikában, a szociológiában, vagy a pszichológiában olvadt fel.²⁴ S mint ahogy újonnan felmerülő diszciplínáknál sokszor megtörténik, úgy itt is legelőbb nem maga a tárgy, hanem a módszer került az érdeklődés homlokterébe, sőt azt lehetne mondani, hogy ebben az esetben éppen a módszer vezetett rá a kultúrfilozófiai problémacsoport elkülönítésére. Ez a módszer az ú. n. szellemtudományi, vagy szerkezteleinző, amely abban áll, hogy a szellemnek mindazon alakzatait, amelyekben lélek nyilvánul, vagy lélek lakozott, értékvonatkozásukban kielemez, ezeket az alakzatokat egymásra vonatkoztatja s végül egységes] totalitásba lezárja. Első tekintetre tehát úgy tűnhet fel, hogy ez a módszer csupán az interpretációnak egyik esete, amellyel már régebben is éltek mindazok a tudományok, amelyeknek történettel van dolguk: közelebbről azonban eredetisége éppen a struktúja. sajátos felfogásában nyilvánul, anieny-nyiben benne a lelkiségnek és a jelentésnek teleologikus kapcsolatát keresi fel, vagy más szóval: a szerkeztelemező módszer a pszichét és a logost az interpretációban nein á saját irányuk-ban követi, hanem aktuális összeszövődésükhöz férközik hozzá.²⁵ Mindamellert meg ez sem teszi indokolttá egy külön kultúrfilozófiai tudomány felvételét, mint ahogy általában a módszer sohasem döntheti el egy tudomány önálló létjogát. Ezj abból is kitetszik, hogy l'ickert, akinek tudományelméleti megállapításai végeredményben szintén a módszert determinálják, a sajátos kultúrtudoinányi módszert a tudományoknak egész csoportjára kiterjeszti: hogj Max Weber egy szaktudo-

monyon belül, a nemzetgazdaság-tanban alkalmazza, Wölfflin pedig a művészettörténetben vezeti keresztül.²⁶

Mi tehát a kultúrfilozófia és mennyiben fejleszthető ki zárt összefüggéssel Általában mi a kultúra, s mi kép válhat a kutatás sajátos tárgyává? Mik a feladatai ennek a tudománynak s mily viszonyban van egyrészt az értékelmélethez, másrészt a metafizikához, szűkebben pedig a történetfilozófiához?

Hogy ezekre a kérdésekre megfelelhessünk, célszerűbbnek látszik, ha nem a szubjektum-objektum viszony ismeretelméleti elemzéséből, mint ahogy eddig rendszerint történt, hanem a tárgy fogalmának fenomenológiai vizsgálatából indulunk ki. A tárgy, a maga legáltalánosabb értelmében oly szubsztenciát fejez ki, amely 1) szembenáll minden befogadó lelki-séggel; 2) ebben a független magábanvalóságában megismerhető, maga ellenben soha sem teljesíti a megismerésnek ezt a funkcióját; ezért 3) kiválthat a lélekből élményt, de semmi esetre sem válik élménnyé, nem hagyja el soha fennállása módját, hogy aktivitásra cserélje át és végül 4) a szubjektumot létezésében korlátozza, megköti, lenyűgözi. S ha ennek alapján azután a tárgyak lehetséges csoportjait keressük fel, úgy ezek sorában oly csoportra fogunk akadni, ahol a tárgyiasságot fennállásában, vagy legalább is eredetében a lélekhez való kötöttség, vagy odarendeltség jellemzi s amely tárgyak közös elnevezéssel objektív képződményeknek mondhatók. Ezek azonban ismét lehetnek: a) amelyeknél a tárgyi fennállás, független és magára vált jellege mellett is szorosan a létrehozó szellem egzisztenciájához fűződik, csak az egyéni lét keretén belül léphet fel, és b) amelyeknél a tárgyi fennállás a létrehozó szellem szálaitól feloldva, ennek egzisztenciális határán kívül helyezkedik el. Az előbbieket individuális objektív képződményeknek nevezhetjük s lényeges sajátosságuk abban nyilvánul, hogy bennük a lélek tevékenysége és a létrehozott objektív tartalom közt mindenkor intencionális kapcsolat áll fenn. Ezért az e fajta képződmények soha sem igazolhatók tisztán tárgyi fennállásukban, hanem mindig csak az intencionális kapcsolatban, amely a lelket és ennek objektívációját elválaszthatatlanul egymáshoz köti. Egy Jett m in dig valakinek a tette; értékét soha sem tekinthetem önmagában, inert étiben az. esetben éppen individualitásából vetköztetném ki, hanem mindig csak összefüggésben azzal a szellemi habitussal, amely kiérlelte. S épp úgy a műveltség is, mint objektív produktum, mindig csak abból az állandósult, individuális értékráirányulásból érthető meg, amely a műveltség objektív fennállását is lehetővé teszi, vagy helyesebben: amelyben a műveltség objektívítása jelenvalóvá válik. Ez az értékráirányulás tehát sajátos összefüggés az Énben, amelynek kétségkívül megvan a maga törvényszerűsége s ezt a törvényszerű összefüggést, amely az individuális objektív képződményeket belső felépítésükben teszi érthetővé, nevezni szubsztiteuciális f e l e l ő s -

ségnek. A felelősség itt elsősorban magyarázó fogalom, amely azt fejezi ki, hogy az éfajta szellemi képződmények, individuális eltérésük ellenére is bizonyos tipikus rendben, zárt és igazolható összefüggésben tárnak fel, — hiszen egyedül ezáltal válnak „érthetőkké”; — másfelől azonban etikai vonatkozásban is veendő s ennyiben azt fejezi ki, hogy az Én, a maga produktuma tárgyi fennállásában mindenkor felelősségre vonható. Az erkölcsben, a jogéletben, a nevelésben, a politikában esupa,ilyen felelős komplexumokkal van dolgunk s a történeti interpretációval foglalkozó tudományok sem nélkülözhetik ott, ahol a múlt egyéniségeinek szelleméhez akarnak hozzáférközni. — Ezzel szemben az objektív képződmények másik csoportját épp az jellemzi, hogy szubszisztenciájukban nincsejiek kötve a létrehozó szellemhez, hanem elváltak tőle; összefüggésük tehát nem intencionális, hanem független és önmagában tagolt. Ezek a szellemi objektívációk soha sem tartozna^ oda senkihez, a,ki felelne értük, tárgyi fennállásuk hipozfáziságában úgyszólván a maguk külön életét élék, törvényszerű rendjük mindenkor önmagáért felel. Do ugyanakkor ebben a magarávált létükben tárgyi szubszisztenciájuk nem mozdulatlan és merev, hanem állandó hatásforráis; sajátos egyénfeletti összefüggésük nemcsak szembenállás a lélekkel, de mindig egyúttal felszólítás is a lélekhez, hogy közeledjék feléje, résztvegyen benne, önmagát általa feljebb fokozza, sőt közvetítő lélek és lélek közölt, amely a tevékenységeket mintegy felülről asszociálja, egymásra utalja. Ezért ezeket az egyénfeletti objektívációkat, megkülönböztetésül az előbbiekkal szemben^m,berkfiz.i objektív képződményeknek, fennállásuk törvényszerű összefüggését pedig s t r u k t u r á n a k nevezem. A struktúra ebben az értelemben tehát nem organikus képlet, hanem rendszerfogalom, a szubszisztencia logikus tagoltsága és zártsága, jelentésegész, amelynek van középontja és „perifériája” és amely a részeket jelentésegészfüggésüknel, nem pedig funkcionális teljesítményüknel fogva idézi. Az egyház és az állam, az erkölcs és a jog, a tudomány és a technika, a művészet és a közgazdaság mind ilyen struktúrák, amelyek azonban a saját kerületükön belül még számos részletstruktúrát mutathatnak fel. Valamely speciális tudománynak, vagy akár tudományos teóriának épp úgy megvan a maga tárgyi struktúrája, mint egy műalkotásnak, egy gépnek épp, úgy, mint egy szakszervezetnek. Viszont mindezeknek a struktúráknak összessége sem vonatkozás nélkül való egymásmeillettség, hanem tárgyi fennállásában szintén törvényszerű összefüggést alkot és ezt a totális struktúrát nevezzük Jyjl-túrának. A kultúra eszerint tehát az eniberközi objektív produktumok strukturális összefüggése, törvényszerű rendben felépített egésze.

Ebből már kitűnhet, hogy mennyiben tér el a struktúrának ez a fogalmazványa a Sprangerétól.²⁸ Spranger struktúrát lát

nindott, ahol a lélek és az érték közt intencionális (vagy ahogy ő mondja: teleologikus) kapcsolat áll fenn. Ezért nála az egyénefeletti struktúrák is tulajdonképpen az egyéni szellemi struktúrák mintájára alakulnak, amelyeknek organikus természetét átveszik és megőrzik: ezek is teleologikus összefüggések és ez szubsztenciájuk tiszta jelentését is bizonyos meghatározott irányban úgyszólván már előre megszabja. Meggyőződésem szerint azonban struktúra csak azoknál a tárgyi produktumoknál mutatható ki, amelyek fennállásukban elváltak és végkép eltávolodtak a létrehozó szubjektumtól. Ahol ellenben kötve vannak hozzájött nem struktúráról, hanem felelősségről beszélünk. A lélek felelős a tettéért, amely mindenkor az övé, de nem a művéért, amely már nem az övé. Vagy más szóval: a strukturális tárgyak igazolhatósága tisztán jelentéssz összefüggésükben rejlik, a felelős tárgyaké ellenben jelentésvonatkozásukban. Objektív felelősség és objektív struktúra kétségkívül egyaránt szembenáll a lelki tevékenységgel, amely őket „produkálja”, de míg a felelősség magukat az aktusokat szervezi tárgyi összefüggéssé, addig a struktúra fellépése mindig egyszersmind az aktusok megszűntét jelenti. Ezért nincs a léleknek struktúrája; a lélek forma és nem struktúra és a forma teleologikus lényegéből folyik, hogy tárgyi produktuma felelős összefüggés, nem pedig strukturális. Hogy ez a megkülönböztetés nem pusztán terminológiai jellegű, hanem messzeható következményei vannak éppen metafizikai szempontból, azt talán a továbbiak folyamán sikerül igazolni.

Azt mondtuk: a kultúra az emberközi objektív képződmények strukturális összefüggése. Ebből már nyilvánvaló, hogy a jkultúra csak objektív _ehet. Ezt ezért kell külön kiemelni, mert Simmel óta²⁹ szinte általánosan elterjedt a szubjektív és az objektív kultúra megkülönböztetése, ahol a szubjektív kultúrán (= cultura animi) a léleknek azt a teljessé válását értik, midőn a rajta kívül álló kultúrobjectivációkat belülről meghódítja, magáévá teszi, elsajátítja. Az elnevezés azonban nemcsak hogy nem szerencsés, de határozottan megtévesztő. A kultúra. mindig a lélekkel szembenálló tárgyi struktúra, a tárgy pedig, mondtuk, soha semmi körülmények-közt sem válhat lélekké, nem ömlik- át és nem olvad fel a lélekben: egy megismert, egy „átélt” műalkotás nem veszíti el tárgyi fennállását a megismerésben, nem aktualizálódik az élményben; a megismerés, az élmény, akár adekvát, akár téves, mindenesetre egészen új produktum a lélekben („felelős” produktum), amely ismét s'zemplenáll a lélek- tevékenységgel, tehát ismét tárgy, ismét megköt és korlátoz. S hasonlóképpen a műveltségben is a műveltség mint kultúra mindig objektív. Szubjektív kultúra nincs; a kultúra visszaáramlása a lélekbe folyamat s nem kultúra, ennek a folyamatnak a produktuma pedig mindig objektív fennállás s nem aktivitás.

Eddig a tárgy alapján próbáltuk megközelíteni a kultúra lényegét. Cseréljük most meg a nézőpontunkat s induljunk ki a forma fogalmából, hogy ezáltal megérthessük az objektiváció lényét. Genetikus tekintetben a Joririjáirak tudvalevőleg hármas eredete van: a, lélek fogalom, az idea és a célfogalom. A jeleknek köszöni a forma a maga dinamikus jelegét. A lélek mindonkor élet, mozgás, organikus erő, amely szüntelén változásokat idéz elő a létben, ezért $\epsilon\nu\epsilon\rho\gamma\epsilon\iota\alpha$ a forma. Az ideából származik a forma általánossága és maradandó-ága, mert az idea, mint paradigma, mint típus, vagy mint logos egyaránt változatlan és az egyetemes a változóval és az individuálissal szemben, ezért $\epsilon\iota\delta\omicron\varsigma$ a forma. Végül a cél fogalom adja meg a forma ontológiai lezártóságát, amennyiben a cél, mint a mozgás immanens, előrefe-
vékeny princípiuma, egyfelől a mozgás határát jelenti, másfelől azonban határa annak a potenciális adottságnak is, amelyben a megvalósulás folyamata végbemegy, ezért $\epsilon\nu\tau\epsilon\lambda\epsilon\chi\epsilon\iota\alpha$ a forma. Ez a hármas hazából eredő jelentés mindamellert egységes funkcióban fejeződik ki a formában, mely épp ezért válik oly hajlékonyá s képes behálózni a lét és a gondolkodás egész birodalmát; ezért $\omicron\upsilon\sigma\iota\alpha$ a, forma, vagyis szubsztancia és esszencia, egyaránt, ami más szóval úgy is kifejezhető, hogy a létező csak annyiban létező, amennyiben a fogalmiságban részesedik s viszont a fogalmiság is csak úgy érvényesülhet, ha a létezőben tevékeny alakítóerőként lép fel. Ha manap a formaprincípiummal annyi visszaélés történik, az elsősorban annak tulajdonítható, hogy az aristotelesi koncepciónaik ezt a hármas jelentését nem őrizték meg tisztán, hanem majd az egyiket, majd a másikat hanyagolják el. S ez a vád illetheti általában a szellemtörténeti irányt, is, amely előszeretettel dolgozik Goethe ősfenomenjével, a formának ezzel a szinonimájával — amelyből azonban kéznél fekvő okokból soha sem lesz a maga fogalmi tisztaságában kielemezhető a forma hármas természete. — s legfeljebb Goethe organikus természetszemléletén keresztül talál rá. Anstotelesre. ahelyett, hogy itt is megfelelőbb történeti utat járná.

Nincs helye ezúttal annak, hogy a forma elméletét kifejtsük, csupán arra a metafizikai alapra utalunk rá, amelyből a kultúrfilozófiai vizsgálódásnak ki kell indulnia. Ami bennünket ebben az összefüggésben érdekelhet, az abban a problémában fejeződik ki, hogy mi kép jut el a forma a tárgyhöz s miké ρ válhat valamely tárgy egy forma tárgyává? Ennek a kérdésnek természetszerűleg van egy ismeretelméleti s egy metafizikai oldala, amelynek megoldása szintéri a részletes kultúrfilozófiai tárgyalás körébe tartozik. Ehelyütt csak két általános jellegű tételt állítunk fel. anélkül, hogy ezúttal az igazolására is vállalkoznánk. E két tétel a következőképp volna formulázható:

1. minden forma funkciója a tárgyakra nézve konstitutív jelentőségű;

2. minden forma funkciója a tárgyakra nézve konstruktív jelentőségű.

Szempontunkból főként a második tétel jöhet figyelembe. A forma, mint a létezés öntevékeny princípiuma, a maga sajátos lényegének kifejtése közben szabadon válogat a lehetséges tárgyak között, hatást fejt ki rájuk és ezáltal változásoknak veti őket alá, eltéríti őket eredeti rendeltetésük útjából és oda helyezi őket, ahová a forma kibontakozásának törvényszerűsége megköveteli. Úgy is mondhatjuk ezt: az egész bennünket környező tárgyi világ a legkülönbözőbb formálásoknak lehet a matériája, ahol a forma, a maga mindenkorri megkülönböztető lényegének megfelelően teszi magáévá a matériái, vagy helyesebben: fejleszti ki magát a matériában. Ezért a formában, mint mikrokoszmoszban az egész mindenség tartalma érvényesül, de mindenkor a formák teleologikus tevékenységének megfelelően, „formáltan” tér- és időbeli rendben, nem pedig lezárt és időtlen tárgyi fennállásában. A formák tehát az egész mindenséget behálózzák; egy matematikai tételnek épp úgy megvan a maga formája és matériája, mint a léleknek, amely magát ebben a tételben objektívalja s minden forma ismét relatív matériája lehet hatalmasabb, átfogóbb formáknak.³⁰ A világ keretei a formák hierarchikus rendje szerint tágulnak és épp ezáltal bővül és gazdagodik szüntelenül a valóság s fakad mindig új világ a régi helyén.

Minden fonna tehát megvalósulásával világot objektív vagyis oly összefüggést tár fel, amely egzisztenciájában szembenáll azzal a tevékenységgel, amely kiérlelte. A formának ezt a telítettségét, lényegének azt a teljes megvalósultságát nevezem objektív szellemnek. Az objektív szellem ilyen módon mindig a lélek prolóngációja s ennyiben a reális létezés tagjaként tekinthető. Mindamellet nem lélek, hanem emancipálódott tőle. Az objektív szellem léte nem a forma léte töbné, hanem a teljesült formáé: ezért objektív szellem. Ha szem előtt tartjuk a forma fenntebb érintett hármassá határozmányát, az aktivitást, az idealitást (= mintaszerűséget, egyetemességet, jelentésösszefüggést) és a teleologikus lezárttságot, úgy azt mondhatjuk: a teljesült formában, mint objektív szellemben a forma aktivitása a célhoz elérve megnyugszik, hogy feltárhassa a jelentésösszefüggést, amely egyszersmind egyetemes és paradigmikus is. És ebből kettős következményt vonhatunk le. Az egyik az, hogy az objektív szellem éppen idealitásánál fogva tulajdonképpen preformálja a valóságot. Ha az objektív szellem a forma kibontakozásának célja, úgy ez a cél immanens törvényszerűséggel fejleszti ki a forma tevékenységét, tehát már eleve nem mozdulatlan, hanem a formában hat s a forma ontológiai teljességében csupán önmagánál van. De ezen az immanens és egyirányú tevékenységen felül van az objektív szellemnek még egy másik tevékenysége is. Mint a forma ontológiai teljessége, az objektív szellem ugyanis sajátos entitás, amely a létező valóságba beleszövődve új hatásoknak kiindulópontja. Ha tehát a forma tevé-

keiysége az aktualizáció pillanatában feltétlenül véget ér is, ez a megnyugvás távolról sem tartós és befejezett, mert ugyanakkor az objektív szellemben új tevékenységeentrum lép fel, amely újból reális hatásokat fejt ki, újból változásokat idéz erő. Vagy más szóval: a forma a maga ontológiai teljességéhez érve nem mint forma él és hat tovább, hanem mint objektív szellem. S ha a forma hatása az organikus kibontakozásé, úgy az objektív szellemé viszont a szembenálló tárgyé, vagyis *felelősségteljes* és *strukturális*. Itt érünk ahhoz a ponthoz, ahol az objektum irányából végzett vizsgálódásunk: eredményét a formával összekapcsolhatjuk. Azt mondhatjuk tehát: ami az individuális, vagy az emberközi képződményeknél a tárgy oldaláról tekintve felelőség vagy struktúra, az a forma felől nézve objektív szellem. Kétségtelen, hogy az a jelnetésösszefüggés, amelyet valamely objektív produktum feltár, önmagában, mint jelentés, soha sem lehet reális hatásokra s, mert a tárgyi szubsztenciának egész külön csoportjába, tartozik, amelynek épp az a jellemzője, hogy nem hatást fejt ki, hanem időtlenül érvényes; mihelyt azonban ez a jelentésösszefüggés mint struktúra, vagy mint felelőség jelenik meg, úgy benne az objektív szellem hatóerővé válik, mely befolyik a valóságba. A struktúra s a felelőség elnevezés épp azért alkalmas, mert a jelentésösszefüggést mint létnyilvánulatot jelöli meg.

Ezzel azonban már azt a problémát érintjük, melyre, mielőtt fejtegetésünk eredményét levonjuk, még röviden ki kell térnünk s amely szempontunkból így állítható fel: mi a viszony a forma, illetőleg az objektív szellem és az érték között? Az érték fogalma általában négy értelemben használatos: mint objektum, mint predikátum, mint norma és mint kategória. Maga az értékelmélet kizárólag az érték kategorikus fogalmával dolgozik s ennek értelmében a teljes heterogeneitáson kívül más viszony a forma és az érték közt, sohasem állapítható meg. Az érték nem létezik] hanem jelent, tehát voltaképpen meg sem „valósulhat”, mert ebben az esetben már nem volna érték többé, hanem reális létező, amely egészen más kategóriát képvisel. Az axiológia ezért mindvégig ki fog tartani amellett, hogy az érték és a forma egymásra vissza nem vezethető, sőt egymásra nem is vonatkoztatható. Itt tehát az érték „hatásáról” beszélni valóban képtelenség volna. Egészen más a helyzet azonban a praktika álláspontjáról, amikor az értéket normatív jelentésében tekintjük. Minden lét-tevékenység ugyanis valamilyen cél érdekében kifejtett tevékenység.” A forma, mint e tevékenység hordozója, éppen ebben a célban éri el a maga ontológiai teljességét, amely, mint láttuk, mindig bizonyos értelmes összefüggés, jelentés, „értékl_ kifejezője. Más szóval: ha minden létezőnek az ontológiai totalitás elérése a célja, akkor ezzel azt fejezzük ki, hogy minden létező célja az a jelentés, vagy érték, amelynek ez a totalitás megfelel. A forma és az érték tehát a cél fogalmával hozható kapcsolatba egymással s ebben az értelemben az érték vajában aktív ténye-

zövé lesz, mert mint ontológiailag előrevetett cél, mint a forma a priori szabályozza a valóságot. Minden forma, mint a valóság egy apriorisztikus jelentésösszefüggést rejt a mellében, amely még nem valóság, hanem több, mint valóság, mert valami még megvalósítandó. Az érték léhát úgyszólván felkényszeríti a létezőt a pusztalétezés szférájából a több-mint-létező hazájába, amit úgy is mondhatunk, hogy a létezőnek előbb jelentéssel kell lényegessé válnia, hogy valóban létezővé váljék. Az értéknek ez a követelő fellépése a valósággal szemben az, amit Spranger, normatív szellemnek nevez³² s ez az aktív követelés szerinte kettős irányban kapcsolja magához a valóságot: mint értékrealizáció és mint értékaktualizáció. Spranger ezt a *normatív* szellemet megkülönbözteti az objektív szellemtől, amelyben tisztán az előbbinek időbeli (történeti) realizációját látja. Az objektív szellemnek a formából való leszármaztatása alapján azonban megfelelőbb lesz-, ha az érték normatív tevékenységét magában az objektív szellemben tételezzük, az értékel tiszta kategoriális jelentésében ellenben az axiológiai vizsgálódás számára tartjuk fenn. Az objektív szellem soha sem igazolható a normatív szellemből, hanem csakis az értékek független rendszeréből. Az objektív szellem akkor is normatív hatást fejt ki a valóságban, ha a benne nyilvánuló értékösszefüggés téves, vagy tökéletlen; vannak relatív értékű etikai kódexek, vagy jogrendszerek, fogyatékos műalkotások, elhibázott állami alakulások is, amelyek objektív szellemükben mindamellett normatív módon hatnak. Ez a hatás megmagyarázhatatlan volna, ha a normatív „szellem” az abszolút értékek rendszerével azonosítanék. Az abszolút értékek kétségkívül felismerhetők, ezzel a felismeréssel azonban máris a léte építünk, különböző rendszerbefoglalásukkal, vagy rendszerben-megvalósításukkal „produkálunk” és ezek az objektív produktumok fejtenek ki normatív hatást, de nem maguk az abszolút értékek. Ez a megállapításunk még korántsem jelenti a norma elrelatíválását, hanem csupán azt, hogy a norma nem meríti ki az érték teljes jelentését s ezáltal távol maradunk attól, hogy a történet kiküszöböljük a valóságból. A kultúra alakváltozása, képződményeinek folytonos újraszövédeése egyáltalán, csak akkor magyarázható, ha az objektív szellemet tekintjük normálé aktív tényezőnek. Ha ellenben a normatív szellemet az abszolút értékrendszerrel azonosítjuk, úgy az utóbbit olyan entitássá tesszük, amely nemcsak, hogy nem magyarázza meg a létezés változásait, de végül egészen elmerül a létezés sodrában. Ha nem csalódom, a relativizmus inkább eiről az oldalról fenyeget. Mindenesetre a vizsgálódásnak az abszolút szeljem irányában is folytatódnia kell, ami nyilván a kulturfilozófia. teológiai kiépítését jelentené. Ennek közelebbi tárgyalásába azonban a jelen összefüggésben nem kívánniuk belemenni.³³

Azt mondtuk: az objektív szellem jelentésösszefüggése felelősségben, vagy struktúrában szövédik bele a valóság kölcsön-

hatásába. Ezt most azzal egészíthetjük ki, hogy ez a bekapcsolódás: normatív értékhatás. Mindamellett ez a hatás másként *érvényesül* a felelősségben és másként a struktúrában. S itt látszik igazoltnak e két fogalom megkülönböztetése. Az objektív szellem strukturális hatása ugyanis csak a magukban zárt, a létrehozó lelkiségen kívül elhelyezkedett képződményekből állapítható meg. Ezért csak a struktúrában érezzük a normatív értékhatást valóban lenyűgöző hatalomnak, amely úgyszólván kívülről, valaminő befejezettségből formál bennünket s amely elől kitérni, lehetetlen. A felelősség objektív szelleme ezzel szemben mindig csak az eleven formán belül helyezkedik el, ezért csak a formában képes hatni. A felelősség hatása tehát organikus, nincs önálló hatásmódja, mert a normatív értékhatás benne szüntelen az intencionalitást idézi, ezért soha sem hat a befejezettség-bő, hanem mindig csak a fejlődésből. Vagy talán kevésbbé elvontan: egy tett, vagy valakinek a műveltsége soha sem hat ránk úgy, mint egy műalkotás, vagy mint egy tudományos rendszer struktúrája, hanem csak, mint annak az illetőnek a sajátos formája. Ezért voltaképp soha sem lezárt, hanem benne áll a forma fejlődésében s ennek teljes megnyilvánulásával a hatása is megszűnik. Luther szembehelyezkedése a római egyházzal kétségkívül az újkori történet egyik legnagyobb hatású tette volt. Ez a szembehelyezkedés, a maga felelősségében, tehát mint objektív szellem, csak Luther egyéni létén keresztül hathatott s ha ez a *lét* nem kereste volna a maga objektívációját egyúttal írásban, vallási dogmaalkotásban és hatalmi szervezésben — tehát struktúrákban —, úgy hatása a halálával szükségképpen meg is szűnt volna s akkor ma nem beszélhetnénk a protestantizmusról, mint kultúrtényezőről, hanem pusztán a történelemből értesülnénk erről a tettről, mint tovatűnő és elszigetelt jelenségről. S épp úgy mondhatnók, hogy Goethe műveltsége is a maga objektív szellemében csupán mint a, goethei létnek sajátos formája hatott a kortársakra s ebben a formában soha sem zárult le végleg, hanem mindig fejlődött, mindig gazdagabb totalitásban nyilvánult. A forma megnyilvánulásának megszűntével azonban hatása is véget ért és későbbi nemzedékekre Goethe már nem, műveltségének objektív szellemévé) hat, hanem egyedül műalkotásainak struktúráival, amelyekben műveltsége is — a formán keresztül — objektiválódott.

Fejtegetésünk eredményeként azt mondhatjuk tehát: a kultúrfilozófia sajátos tárgya az objektív szellem, és feladata azoknak a struktúráknak és felelőségeknek vizsgálata, amelyekben az objektív szellem nyilvánul. A kultúrfilozófia ilyenformán alkalmazott metafizikának minősíthető és a történetfilozófiától, amely lényegében szintén alkalmazott metafizika, abban különbözik, hogy míg emez az objektív szellemet fejlődésében, történeti alakulásában követi s ennek a fejlődésnek mibenlétére, megismerhetőségére és végső értelmére próbál rájönni, addig az

előbbi tisztán struktúrájában és felelősségében veszi vizsgálat alá, vagyis belső, törvényszerű összefüggéséi keresi fel. Vagy egy Diltheytől kölcsönzött hasonlattal: míg a történetfilozófia az objektív szellemet hosszszelvényben tekinti, addig a kultúrfilozófia keresztmetszetben írja le, tehát ha az előbbi inkább a fejlődés ritmusára fülel, akkor az utóbbi ennek típusait mutatja ki. S ebből már könnyű következtetni magának a kultúrfilozófiának felosztására. Minthogy az objektív szellemnek kettős megnyilvánulási módja a felelősség és a struktúra, azért a kultúrfilozófia, mint az objektív szellem tudománya nyilván két nagy fejezetre fog tagozódni, amely közül az egyik a „struktúrákkal, a másik a felelőségekkel foglalkozik. A kultúrfilozófia sarkalatos problémája azonban voltaképpen abban rejlik, hogy miképpen kerül viszonyba egymással az objektív szellemnek ez a két tartománya. S itt arra a megállapításra kell emlékeztetnünk, amelyet a struktúra jellemzése alkalmából tettünk. Ott mondtuk, hogy a struktúráknak saját, immanens dinamikájuk van s utóbb hozzáfűztük, hogy ez a mozgás épp abban különbözik a felelőségtől, hogy míg ez a formán belül megy végbe, addig a struktúráé úgyszólván egy kívülálló hatalomnak jelentőségteljes hatáskifejtése. Forma és struktúra épp abban különböznek egymástól, hogy a formák mindenkor organikusan fejlődnek, a struktúrák ellenben dialektikusan mozognak.³⁴ Ezért a kultúrfilozófia első része ennek a dialektikának a mibenlétét és általános törvényszerűségét lesz hivatva felderíteni. Minthogy azonban ez a dialektikus mozgás a struktúráknak különböző típusait hozza létre, azért a kultúrfilozófia legközelebbi feladata abban fog állani, hogy ezekben a típusokban és a típusokban felmerülő részletstruktúrákban a dialektika általános törvényszerűségének jelenlétére rámutasson. Egyház, állam, jog, erkölcs, tudomány, művészet, gazdaság és technika ilyen típusai a struktúráknak, amelyekben a dialektika egyértelmű törvényszerűsége úgyszólván részekre bontottan érvényesül. Mindamellett a dialektikus mozgás itt sem állapodik meg végleg. Mondtuk, hogy a kultúra éppen ezeknek a struktúráknak, illetve struktúra-típusoknak átfogó rendje, összefüggő egésze. A kultúrfilozófia dialektikus részének harmadik feladata tehát az lesz, hogy a különböző struktúratípusok vonatkozásteljes egységét, s lezárható totalitását keresse fel. Ennek a lezárási kísérletnek viszont ismét három módja lehetséges. Az egyik az, ha a kultúrában a különböző struktúratípusok arányos és harmonikus összefüggése mutatható ki (zárt kultúrák). A második lehetőség akkor merül fel, ha a kultúra egységében valamelyik struktúratípus előtérben áll, esetleg túlteng és elhatalmasodik a többiek felett. Ilyenkor beszélünk tipikusan vallási, művészi, tudományos, vagy technikai kultúrákról. Végül a harmadik eset akkor áll elő, ha a különböző struktúratípusok közt olyfokú diszkrepancia mutatkozik, amely a lezárást nem engedi meg. Ezek az egységtelen, vagy átmeneti kultúrák, illetve kultúrkör-

szakok. A kortársak a jelen kultúrájában rendszerint ilyen diszkrepanciát vélnek látni, ami könnyen érthető, mert a jelenben a dialektika még folyamatban van s így a szemlélő a kapcsolatok kialakulását kevésbé veheti észre. Rousseau, Nietzsche vagy Spengler kultúrkritikája éppen ebben leli magyarázatát, hogy ők a dialektikának egy puszta mozzanatát kizárólagosítják; azonban már néhány évtized múltán az ilyen diszkrepanciának vélt kultúrák rendszerint tipikus kultúráknak bizonyulnak.

A kultúráfilozófia első részének, amely a struktúrák dialektikájával foglalkozik, eszerint tehát három problémára kell válaszolnia: 1. mi a kultúra lényege, 2. minő típusai lehetnek a kultúrának és 3. hogyan lehetséges a kultúra, egysége.

Ezzel azonban még csak a struktúrák immanens dialektikáját követjük nyomon, azt ellenben még nem tudjuk, hogy miképp alakulnak ki maguk a struktúrák? Vagy más szóval: a kultúráfilozófia dialektikus része csupán a kultúra szerkezetét és felépítését vizsgálja, de nem ad felvilágosítást arra nézve, hogy hogyan lehetséges a kultúra, mi az előfeltétele a kultúra fellépésének. S itt válik végre lehetővé, hogy a pedagógia helyét a kultúráfilozófián belül kijelölhessük. A struktúrák dialektikus mozgása ugyanis mindenkor a formákon keresztül veszi az útját; a forma a közvetítő, a médium, amely a struktúrák objektív szellemét felfogja és megőrzi, hogy azután organikus kibontakozása folyamán új objektivitássá, érlelje és ezáltal továbbfokozza. S ez az új objektivitás éppen a felelős összefüggésekben alakul ki. Úgy is mondhatjuk ezt: a struktúrák objektív szelleme a formára hat s e hatások következményeképpen a formán belül felelős produktumokat vált ki, hogy azután ezeken a televényében fejlessze tovább a kultúra strukturális összeffüggéseit. Struktúra és felelőség tehát úgy kerül viszonyba egymással, hogy a struktúra dialektikus mozgása a forma organikus fejlődését előbb felelős összefüggéssé rendezi, mert csak ezen a kerülrőut on át folytathatja önmagát s emelheti a valóságot is mindig teljesebb struktúrák felé. Ennek a kerülrőutnak mélyebb értelme pedig abban rejlik, hogy a felelős összefüggéseken át kapcsolódik bele a lélek a kultúrába, tehát ezáltal gazdagodhat a kultúra az individuálissal. S ennek az organikus belekapcsolódási folyamatnak a mibenlétét és általános törvényszerűségét vizsgálja éppen a kultúráfilozófia második része. A belekapcsolódásnak ez a folyamata azonban itt is a felelős összefüggéseknek különböző típusaiban teljesedik, aszerint, hogy minő struktúrák fejtenek ki hatást a lélekre. Vallás, megismerés, tett, készség, munka és társas magatartás ilyen felelős összefüggések, amelyeknek objektív szelleme a formán belül alakul ki s a kultúráfilozófia eme második részének további feladata ezért itt is abban fog állani, hogy az organikus kialakulás általános törvényszerűségének érvényesülését a felelős összefüggések különböző típusaiban kimutassa. Úgy is mondhatjuk ezt, hogy a struktúrák dialektikus hatása a formában legelőbb

mint sokoldalúság nyilvánul meg s az organikus fejlődés törvényszerűsége itt is megköveteli, hogy ez a sokoldalúság egységgé rendeződjék. S a felelős összefüggéseknek ezt az átfogó és vonatkozásteljes egységét, totalitását, amennyiben a formán jelül jut kifejezésre, nevezzük éppen, műveltségnek.³⁵ A háramlik lépés eszerint tehát ebben a problémakörben is az előzőéhez [esz hasonló; mint ahogy a dialektikus részben a struktúrák egységét kereste fej a kultúrában, úgy itt a felelősségek egységét fogja felkeresni a műveltségben. S ennek ugyancsak itt is három módja lehetséges. Ha a műveltség egységében a különböző felelősségtípusok összefüggése arányos és harmonikus, akkor általános műveltségről beszélünk. Ha ezzel szemben valamelyik felelősségtípus önálló fejlődésnek indul úgy, hogy ezáltal a többiek visszaszorulnak s jelenlétük legfeljebb távoli vonatkozásban érezhető, tehát ha a sokoldalú egység helyett egyoldalú egység létesül, akkor ezt szakműveltségnek, vagy hivatásos műveltségnek, minősítjük. Végül a harmadik eset itt is akkor áll elő, ha a felelősségtípusok összefüggése egyenetlen, ingatag, vagy konfliktusterhes. Amennyiben itt műveltségről, mint objektív szellemről egyáltalán még szó lehet, úgy azt fellépésében dilettantizmusnak fogjuk nevezni, amely lehet épp úgy a felelős összefüggésekkel szemben való forradalmi magatartás eredménye, mint a, forna sajátos kapacitása következtében a megvalósulás egyedül lehetséges útja. Mindamellett meg kell jegyezni, hogy ha a dilettantizmus valaminő szakműveltséggé kifejlődhet is (amire Rousseau esete példa), általános műveltséggé azonban soha sem válik. Ezzel szemben utóbbi időben mindjobban kezd érvényre jutni az a felfogás, hogy az általános műveltség útja is csak a tipikus műveltségen keresztül vezethet.³⁶ Összefoglalva azt mondhatjuk tehát, hogy a kulim-filozófia második része, amely a felelős összefüggések organikus kifejlődésével foglalkozik, vizsgálódásait szintén három probléma körül fogja csoportosítani: 1. mi a műveltség lényege, 2. minő típusai vannak a műveltségnek és 3. hogyan lehetséges a műveltsége egysége. Ennek a hármas problémának részletes kifejtése és összefüggő megoldása eredményezi majd a műveltség rendszerét, amivel szemben a kultúrfilozófia dialektikus részének problematikája a maga kiépítésében a kultúra rendszerére fog vezetni. Ez a két rendszer összefüggésében feltételezi egymást s ezért csak egymással összefüggésben fejthető ki. Műveltség nincs kultúra nélkül s viszont a kultúra is csak a műveltség alapján teljesülhet: mindkettő kölcsönösen közvetíti egymást. A műveltség rendszere így voltaképpen a kultúrának a, formára, átszarmaztatott rendszerét jelenti s lia n „műveltség a kultúrának tartozik azzal, hogy ez a forma individuális hozományát nem hagyja hatástalanul, hanem felveszi magába, úgy viszont a műveltségnek köszönhető, hogy az elmúlt generációk formái a jövő nemzedékek számára még le-

olvashatókká, „érthetőkké” válnak. Ha a kultúrának ez az átszármaztatása a műveltség-ben nem állana fenn, úgy a formák immanens dinamikája, talán olyan sebes lendületet mutatna fel, hogy minden generációnak nemcsak újból kellene kezdenie az objektiváció művét, de egészen értelmetlenül állana a régivel szemben. Új oldalról értjük meg ezzel egyszerre mind a felelősség és a struktúra lényegét is. A műveltség mindig és mindenütt köt. mert felelősség, amely leszámolást követel az egész múlttal: a kultúra ellenben hajtóerő, mert struktúra, amely normatív értékhatásával mindig fokozást kíván és a jövőbe nyúlik.

A kultúra és a műveltség e szoros kapcsolatából szükségképpen következik, hogy a kultúra átszármaztatása, a műveltségben a forma létének egész tartamára kiterjed. Vagy más szóval: a műveltség »sehol sem zárható le. hanem a formával együtt eleven és benne növekedik. Mindamellett minden forma elérkezik fejlődése folyamán abba a stádiumba, amelytől fogva sajátos individuális szölamait a kultúra dialektikus mozgásába, is valaminő módon bele kell szőnie s az ezt megelőző korszak éppen az erre való előkészületnek a korszaka. Attól a pillanattól kezdve ugyanis, amikor a lélek, formájának megvalósításával a kultúra strukturális összefüggéseinek kialakításához tevékenyen hozzájárul, műveltség és kultúra állandó kölcsönhatásban állanak egymással. Ezt megelőzőleg azonban általában csak a kultúra hat és a műveltség alakul. Amikor tehát műveltségről beszélünk, akkor a formának azt a fejlődési korszakát tartjuk kiváltképpen szem előtt, amelyben még nem kapcsolódik bele a kultúrába, hanem előkészül rá s így a kultúr-filozófiának ez a második része, amely a műveltség elméletével foglalkozik, joggal nevezhető a kultúra elméletét tárgyaló dialektikus résszel szemben pedagógiai résznek.³⁷

A pedagógia ezek után nem tekinthető tehát egy vagy több tudomány speciális alkalmazásának (mint az orvostudomány vagy a politika), de nem is autonóm tudomány (mint pl. a matematika vagy a biológia), hanem egyik része a kultúr-filozófiának s ennyiben része magának az egész filozófiának. Ezzel azonban megszűnik egyúttal a pedagógia alap- és segédtudományai körül folyó vita is, vagy helyesebben: azok a problémák, amelyek eddig szükségessé tették ily alap- vagy segédtudományok felvételét, most átfogóbb összefüggésből, logikai szükségképiséggel nyerik megoldásukat. A pedagógia mint tudomány filozófia, kultúr-filozófia, amelynek sajátos tárgya az objektív szellemnek az a tartománya, amelyet műveltségnek nevezünk s feladata annak a törvényszerűségnek a megállapítása, amely szerint a strukturális összefüggések a lélekben felelős összefüggéseket, vagyis a kultúra műveltséget vált ki. Azt a tevékenységet pedig, amely ezt a kiváltást tudatosan előidéz és rendezd, nevezzük nevelésnek, vagy tágabb értelemben (kétoldalú tevékenységről lévén szó) művelődésnek.

III.

Ha ezután azt a kérdést vetjük fel, hogy a pedagógia hagyományos problematikája a kultúrfilozófia keretében miképp helyeződik el, úgy a felelős összefüggések jellemző intencionális kapcsolatait fel kell bontanunk a tárgyra és a tevékenységre. Nevezük a tárgyi oldalt műveltségnek, a tevékenységét művelődésnek. Ebből a szempontból a műveltség előbb említett hármas problémájának kettétagolása alapján a pedagógia a következő hat fejezetre fog tagozódni:³⁸

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

2. A műveltség második alapkérdésé, mint láttuk, a műveltség-típusainak a problémájában áll. A tárgy oldaláról tekintve, ez a probléma a műveltségi javak elméletére vezet. Tehát: melyek azok a struktúrái a kultúrának, amelyeknek normatív értékhatása a műveltség célja érdekében elengedhetetlenül szükséges s minő felelősségek alakulnak ki a lélekben e hatások nyomán. Ezért közelebről ez a probléma két részre fog tagozódni. Az első s talán az egész pedagógiának legnehezebb kérdése a művelődési javak sorrendjét igyekszik megállapítani. Aszerint ugyanis, hogy e rendezésnek a kiindulópontja a szülőföld szűkebb kulturális környezete, az egész nemzeti kultúra, vagy pedig a kultúrközösségben élő nemzetek átfogóbb egysége: a műveltségi javak értékskalája is változást fog feltüntetni. Kétségtelen ugyan, hogy a műveltségi javaknak van bizonyos meghatározott kánona, amely mindig és mindenütt ugyanaz marad; meggyőződéseink szerint ebben az első helyet foglalják el a vallási javak; ezt, mint teljesen egyenrangúak, követik a tiulmányos, az erkölcsi és az esztétikai javak és végül zárják a sort a gazdaságiak és technikaiak. Ezen a kánonon belül azonban (amely egyébként nem a kultúrfilozófiából, hanem csakis a tiszta értékelméletből igazolható), a részletstruktúrák kiszemelése és értékük ezerinti elrendezése mindig nyílt kérdés fog maradni. Ebből azután önként folyik, a műveltségi javak elméletének másik problémája, t. i. a műveltség egyes oldalainak, vagy ágainak vizsga-

lata. A vallási, az értelmi, az erkölcsi, az esztétikai nevelés sajátos problémái itt nyerik részletes kifejtésüket.

Ezzel szemben, ha a műveltség típusait a tevékenység szempontjából vesszük vizsgálat alá, úgy a művelődés módszerének problémájához jutunk el. A módszer fogalmát ehelyütt egyfelől a műveltségi javak jelentéstartalma határozza meg, másfelől pedig az egyéni elsajátításnak általános pszichológiai folyamata. Ezért a módszer elmélete a művelődési anyagnak olyan elrendezését fogja teljesíteni, amely a lelki fejlődés egyes szakaszaihoz mért s a közvetítő ráhatásoknak olyan eljárás módjait fogja megállapítani, amelyek törvényszerű lefolyásuk alapján a lélekben felelős produktumok létrejöttét kellő képen biztosítják.

3. Végül a műveltség harmadik alapproblémája a műveltség egysége volt. Az egység mindenkor a részek, vagy tagok elrendezettségének olyan összefüggését jelenti, amelynél minden egyes rész (vagy tag) az egészből nyeri a maga jelentőségét. Ezért a tárgyi oldal felől tekintve a műveltség egységének problémája a műveltség eszményének problémájával lesz azonos, mert az egység mindenkor eszmény, amely csak fogalmilag közelíthető meg. Mikép lehetséges azonban a műveltségnek ez az egysége, vagy más szóval: milyen eszményei lehetnek a műveltségnek? Két problémára nyílik ezzel kilátás. Az egyik abban áll, hogy a műveltség általános, vagy pedig szakműveltség legyen-e, tehát az átszármaztatás úgy történjék-e, hogy az egyén bizonyos tipikus struktúráján ismerje fel az egyetemet, úgy, amint Jarno a Meister Vilmosban mondja: „ha valamit tesz, úgy mindent tesz, vagy kevésbbé paradoxonszerűen: abban, amit tesz, a példáját (Gleichnis) látja mindannak, amit helyesen kell tenni”. — vagy pedig az összes struktúrákon végzett kiválogatás alapján, amely a legjellemzőbb és legtisztább példákat szemelné ki, hogy ezeken ismerje meg és tegye magáévá az egész kultúrát?

S ezzel szorosan összefügg a másik sokat vitatott probléma is, hogy a műveltség vájjon formális, vagy materiális legyen-e? Kétségtelen, hogy a műveltség fogalma a múltban és ma is bizonyos mértékben a formalizmust zárja magába. Nem az ismereteknek meghatározott köre tesz műveltté, hanem az alkalmazkodás képessége, az összes erők használatának biztonsága. Ezzel szemben viszont tagadhatatlan, hogy éppen azokban a kultúrákban, illetve, kultúrkorszakokban, amelyek legközelebb jutottak a zártságához, mutatkozik leginkább a hajlam az enciklopédikus műveltség iránt. Ennek a sajátos jelenségnek kultúrfilozófiai magyarázatát talán abban kell keresni, hogy igazi enciklopédikus műveltség csak ott lehetséges, ahol a formák dinamikája lassúbb, kimértebb, nem lázas és erőltetett, ahol tehát az átszármaztatás is tartalmi körben kitágulhat. Ezért volt a középkor enciklopédikus műveltsége valóban harmonikus. Ezzel szemben az újkorban, előbb a

XVII. században (realizmus), majd a XIX. század derekától kezdve, amikor újból az enciklopédikus hajlam kerül túlsúlyba, a műveltség nem harmonikus, mert a formák dinamikája lázas, szinte máról holnapra teremtő. Ezért jelentkeznek ennek nyomán az iskolai életben a panaszok a túlterhelés miatt. Másfelől azonban a formális műveltség szelleme is túlhajthat. Harmonikus a formális műveltség a neohumanizmusban, — nem az viszont a késői szofisztika retorikai képzésében, vagy a skolasztika elhanyaglása idején.

Végérvényesen eldönteni ezért sohasem lehet, hogy a műveltség formális, vagy pedig materiális legyen-e? Mindig lesznek korok, amelyeknek általános léthelyzete, amelyekben az objektív szellem születési processzusa az egyiknek, vagy a másiknak előnyben részesítését követeli meg. A mai kor úgy látszik ismét a formális műveltség felé hajlik. Mindenesetre mind az általános, mind a speciális, mind a formális, mind a materiális műveltség kölcsönös összeshívódésében a totalitásnak különböző eszményeit fejlesztette ki. Ezeknek az eszményeknek a megérttetése és történeti fellépésük igazolása viszont a pedagógia történetének a feladata.

Ha a műveltség egységét ezek után a tevékenység oldaláról vizsgáljuk, akkor eljutunk a művelődési közösségek problémájához. Általában két ilyen közösségről beszélhetünk, amelyben a művelődés tevékenysége lefolyik: az egyik a család, a másik az iskola. Ha a családi közösség egységes kiindulópontja a később mindinkább elágazó kulturális tevékenységnek, úgy viszont az iskola úgyszólván kanonizálja a kultúra differenciálódott egészét. Ezért egyik sem teremtő közösség, hanem rendező; sem a családnak, sem az Iskolának nincs objektív szelleme, hanem, mindkettő éhben a rendező aktivitásban él, de épp ennek következtében egyaránt nélkülözhetetlen és mással pótolhatatlan előfeltétele minden igazi kulturális teremtésnek.

A kultúrfilozófiai vizsgálódás ezért a családi közösségben a kultúra ősi, egységes és indító összefüggéseinek jelenlétét és nevelő hatását fogja felkeresni, az iskolában pedig a nevelő tevékenységnek azokat az irányait, amelyekben a műveltség egysége létrejöhét. Az utóbbi vizsgálódási terület ezáltal tulajdonképpen két problémát foglal magában. Az egyik a különböző iskolatípusok kérdése, aminek gyökere egyrészt a műveltség anyagának különböző rendszerekben való csoportosulásában, másrészt az, egyéni hajlamoknak differenciálódásában rejlik. A klasszikus, a humanisztikus, a reális, vagy a technikai iskolák típusai alapján véve mind a műveltség egységének kialakítására törekednek, azonban mind sajátos irányban és az egyéni lelki különbségeknek figyelembevételével. S ebben az összefüggésben kerül kifejtésre az egye gas iskola kérdése is.

A másik probléma, amely az iskolával kapcsolatban felmerül, arra az igényjogosultságra vonatkozik, amely a külön-

böző objektív szervezeteket az átszármasztás tevékenységében megilleti. Az átszármasztás az egyetemes kultúra szempontjaiból szükséges: minden objektív szervezet azonban maga is csak egy ága (struktúrája) ennek az egyetemes kultúrának és ezért, ha az átszármasztás jogát kizárólagosan magának követeli, ez a kultúra egyensúlyának megbomlásával járhat. Kétségtől minden struktúra bizonyos értelemben autonómiára törekszik, ez éppen a struktúrák dialektikájának egyik veszélye és ezt az autonómiát az átszármasztásra is ki akarja terjeszteni. Az átszármasztás azonban csak szervezeti szinten lehetséges, csak ott valósul meg, ahol a forma a maga dinamikája közben megteremtette azokat a szervezeti kereteket, ahol megpihenhet. Ezeket a szervezeti kereteket azonban egy struktúra sem sajátíthatja ki magának, nem teheti autonómmá magát benne. Ezért nyilván minden struktúrának joga van a szervezésben résztvenni, éppúgy, amint résztvesz az anyagban, amely a szervezet keretében érvényesül. S így azoknak a struktúráknak lesz legelőbb joguk az átszármasztásra, amelyek a kultúra egészét a legteljesebben vették fel magukba, tehát az egyháznak és az államnak. Ez azonban csak addig állhat fenn, inig e struktúráknak sajátos kultúrrendelése nem autonómizálódik, vagyis nem nyomja rá a maga szellemét önkényesen a többi struktúrára, nem rendeli ezeket magának alá. Ezért nem lehet külön állampolgári, vagy felekezeti nevelésről beszélni, amint a művészet, a jog, vagy a gazdaság sem monopolizálhatja magának az átszármasztás kizárólagos jogát.³⁹

A különböző struktúrák harca az iskoláért kétségtől sajátosan újkorai jelenség. Az állam már az ókorban is igyekezett ugyan az iskola kisajátítására, ez azonban csak a császárság korában következett be és egyébként is összefügg a római civitas sajátos struktúrájával, amely voltaképpen a kultúra egységét magában foglalja és amelyhez fogható a történelem csak egyet ismer: a római egyházban. A középkorban az átszármasztás is a struktúrák dinamikájával egy irányban történik: az egyházi, lovagi és a képzési nevelés legszebb példája ennek az arányos szervezati formának, amelyben minden struktúra kivonja a maga részét. Az újkorban ellenben a struktúrák egymás kereteit kezdték áttörni és így jött létre köztük a vetélkedés az átszármasztás jogáért. Az egyház a felekezeti harcok óta terjesztette ki mindjobban egyedül való igényeit az iskolára, az állam az abszolút monarchia óta. Sub specie a catholikus egyház ebben tényleg joggal jár el, mert struktúrájában, mint mondtuk, nemcsak vallás, hanem bizonyos értelemben a kultúra egysége. A modern állam objektív szelleme azonban specifikus alakzat és ezért, ha hatalmát az átszármasztásban egyedülvalóvá terjeszti ki, úgy ebben kétségtől bizonyos inkongruencia van. Mindezeknek a lényeknek és problémáknak elvi szempontból való részletes tárgyalása a művelődési intézmények történetének a feladata.

A pedagógia problematikájának ezzel a vázlatos áttekintésével fejtegetéseink sorát le is zárhatjuk. Bevezetésképen említettük, hogy egy teória helyességét sohasem az dönti el, hogy vajjon az élet igazolja-e, mert éppen a teória feladata, hogy az életet igazolja. Herbart óta a pedagógiai elmélet folyton izgató problémája volt, hogy mikép lehetséges a pedagógia, mini filozófiai tudomány; a megoldási kísérletek azonban eddig mindig egyoldalú filozófiai álláspontokról történtek s így a pedagógiai életet sem tudták ellenmondás nélkül igazolni. A kultúr-filozófia körében kifejlesztett pedagógiai teória éppen ezt az egyoldalúságot akarja kiküszöbölni, amennyiben egységes elvből kiindulva, tételösszefüggése alapján a pedagógiai élet teljességét igazolni törekszik. Ha nagy vonásaiban vázolt kísérletünk, amely lényegében ennek a kultúr-filozófiai iránynak a vizsgálódásaiból nőtt, nem is fog osztatlanul elfogadásra találni, talán mégis sikerült vele egy lépéssel megközelíteni azt a pólust, amelyről a pedagógiai problematika a maga filozófiai összefüggésében áttekinthető.

J e g y z e t e k.

¹ A tudomány mai helyzetére nézve általában v. ö. Ernst TROELTSCH: Die Revolution in der Wissenschaft (Schindlers Jahrb. 45. Bd. 4. H. 1922. 65-94. II.) — Eduard SPRANGER: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. 2. Aufl. Leipzig. 1925. — Theodor LITT: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. Leipzig, 1925.

² V. ö. Werner JAEGER: Philologie und Historie. (Neue Jahrb. 191fi. 1. Abt. lid. Bd. 87-92. 11.): „Nicht von einem fernen Eiuust Zeugnis abzulegen, sondern den in bildlichen Schöpfungen des Menschengeschlechts, die die griechische Kultur zii reiner und owi”er Gr undgestall alles wahrhaft Menschlichen und Menschheitchen geformt hat, ihr Gegenwartsleben zu kräftigen, dazu sind Philologen da”. — A germanisztika terén csupán GUNDOLF és NADLEK nevére hivatkozom; felfogásuk és módszerük minden ellentétessége mellett is. az előbbi, új normatív erejű mythoskeresésével, amelynek érdekében tárgyak és személyiségek így formán szimbólumokká válnak a kezében (ami különösen Stefan Googeról szóló könyvéből tűnik ki jellemzően), a másik pedig ethnica us irodalomelméletével, amellyel az eszmék átplántalódásának és az örök renaissance-oknak lehetőségül próbálja igazolni (Berliner Eomantik). végső eredményben ugyanannak a törekvésnek a szószólói. — Eg-vébirant. hogy a mai nemei irodalomtudományban a ténytörtécutnek ez a visszaszorulása a humanisztikus célzat mögött a legkülönbö/öhb irányokra néavo is egyformán jellemző, arra nézve I. Osknr BEX¹PA jó kis összefoglaló művét: Per gegen wértige Stand der deutschFeu Literature issenschaftl. Wien. 1928.

³ V. ö. Theodor LITT: Geschichte und Leben. 2. Aufl. Leipzig. 195. — Karl SCHMITT-POROTIC: Politische Romantik. 2. Aufl. München. 1925. — HORNYÁSZKY Gvula: Romantika a történetkutatásban. (Egy. Phil. Közl. 49. évf. 1925, 1-18. 11.)

⁴ v. ö. erről Ernest SEILLTÈRE sok tekintetben találó, bár azért jogosulatlanul általánosító és a németséggel szemben elfogult kritikáját legújabb [könyvében: Morales et. religions nouvelles en Allemagne. Le Néoromantisme au delà du Rhin. Paris, 1927.

⁵ Erről bővebbet Jules SAGERET könyvében: La révolution philosophique et, la science. Paris, 1924.

⁶ V. ö. Eduard SPRANGER: i. m. S. sk. 11. — Továbbá ugyancsak Ed. SPRANGER: Der deutsche Klassizismus und das Bildungsleben der Gegenwart. Erfurt. 1927. 4. sk. 11. — PROHASZKA Lajos: Vallás és kultúra. L. Ziegler filozófiája. Budapest, 1928. (Bevezetés.)

⁷ Ennek az összeegyeztethetőségnek a lehetőségét legjobban mutatja az a tény, hogy a herbartizmus még alig egy-két évtizeddel előbb képes volt fokozatosan magába olvasztani a modern pszichológia újabb eredményeit (Rein)

és a szociológiai kutatás irányában is ki tudta szélesíteni a rendszer eredeti magvát (Willmann, Kármán). – Sokkal nehezebb volt már a szociálpedagógiai irány számára a különböző szempontokkal és törekvésekkel bizonyos egyértelműsége jutnia, mivel a szociális organizáció elve a módszernek szükségképpen mindig individualiztikus szellemével nem igen egyeztethető össze, – még kevésbé azonban a gyermeki „szabadság” elvével. (Csak össze kell hasonlítani e tekintetben Willmannak a módszerre vonatkozó finom s az oktatás mikéntjére mindig útbaigazító fejtemetéseit Natorp hasonló, egészen konstruktív szellemű fejezeteivel.)

⁸ Jellemzően kitűnik ez Peter PETERSEN könyvéből: Die neuetiropäische Erziehungsbewegung. Weimar, 1926. – λ, ö. még Max BONDY: Das neue Weltbild in der Erziehung. 2. Aufl. Berlin, 1925. – A törekvések összefoglaló jellemzését és kritikáját ld.: FINACZY Ernő: Újabb pedagógiai törekvések c. lektori beszédében. Budapest, lí28.

⁹ E tekintetben Heinrich RICKERT közismert könyvére utalok: Die Philosophie des Lebens. Darstellung und Kritik der philos. Modeströmungen unserer Zeit. 2. Aufl. Tübingen, 1922. – Ehhez l. még Theodor LTIT: Die Philosophie der Gegenwart u. ihr Einfluss auf das Bildungsideal. Leipzig, 1925.

¹⁰ A német ifjúsági mozgalommal és annak pedagógiai jelentőségével nálunk tudtommal még senki sem foglalkozott. A bőséges német irodalomból könnyen hozzáférhető: Hans SCHLEMMER: Der Geist der deutschen Jugendbewegung. München, 1923. (Ugyanitt további irodalmi utalások.) – V. ö. még Eduard SPRANGER: Psychologie des Jugendalters. 5. Aufl. Leipzig, 1925. (100., 160-165., 335-337. 11.) Az irodalom azonban ebben az esetben csak halvány képét adja a mozgalomnak. Aki nem nőtt fel maga is a mozgalmon belül, vagy nem került azzal közvetlen érintkezésbe, az csak nehezen tudja megérteni annak szellemét, még kevésbé azokat a mindig növekvő arányokat, amelyeket alig három évtized alatt öltött. Itt valóban kizárólag vitális erők és értékek összeszövődéséről van szó. – Fellépési formáiban a német ifjúsági mozgalommal sok tekintetben hasonló az *Action française* mozgalma is, amely szintén a francia ifjúság magáraeszmélésében és megújódási vágyában született, bár törekvéseiben ettől merőben különbözik (amennyiben a nemzeti presztízis biztosítása a középponti gondolata). Ld.: Charles MAUERAS et Léon DAUDET: L'„Action Française” et le Vatican. Les pièces d'un procès. Paris, 1927. – Nicolas FONTAINE: Saint-Siège, „Action française” et catholiques intégraux. Histoire critique. Paris, 1927. V. ö. még erről: Max SCHELER: Nation und Weltanschauung. Leipzig, 1923. 49-65. 11. Figyelemreméltó különben, hogy a háború utáni évtized legjobbjai mind Németországban, mind Franciaországban épp az ifjúsági mozgalmakból nőttek ki. – Kiváltképpen aktivisztikus jellegű, bár egészen más lelki típusra vall az angol *boy-scouts*-mozgalom is, amely a sportnak és a humanitárius eszméknek sajátos egyvelegéből származott. Ez a nálunk is meghonosult cserkészmozgalom azonban korántsem magának az ifjúságnak új, forradalmi jellegű formakeresése, hanem inkább kész, meglévő (csupán az ifjúkor lelki igényeihez alkalmazott) formák átélése. A német ifjúsági mozgalom keretén belül épp ezért jellemző módon csak lényeges módosításokkal tudott gyökeret verni. – A német, a francia és az angol ifjúsági mozgalmak típusának részletes vizsgálata és a nemzeti közösség típusából való inegüitése nem volna érdektelen feladat. Általában e-ideig még híjával vagyunk az ifjúsági mozgalmak történetének.

¹¹ V. ö. Georg KERSCHENSTEINER: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig, 1912. (6. Aufl. 1927.) – G. KERSCHENSTEINER: Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert. (Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig, 1910. UTA. 11.) Eduard BURGER: Arbeitspädagogik. Geschichte, Kritik, Wegweisung. Leipzig, 1914.

¹² Y. ö. E. SEILLIERE: i. ni.

¹³ Ed. SPRANGER: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften u. die Schule. 2. Aufl. 1. l.: „Gläubig wie den Messias erwartet die junge Generation eine innerste Wiedergeburt”. – V. ö. még ugyancsak SPRANGER cikksorozatát a „Die Erziehung” T-II. (1926-27.) évf.-ban: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. (Különösen: T. 473 sk. 11.)

¹⁴ Eberhard GRIESEBACH: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle. S., 1924.

¹⁵ Ernst KRIECK: Philosophie der Erziehung. Jena, 1922. Meuschenfor-mung. Grundzüge einer vergleichenden Erziehungswissenschaft. Leipzig, 1925. (Az előbbi művet a Magyar Pedagógia 34. 1925. 137-139. 11. részletesebben ismertetem.)

¹⁶ Az irány fejének, Paul OESTEREICHnek működése inkább agitatórikus és szervezői jellegű. Az új iskolának szerinte az új társadalmat kell előkészítenie, ezért fokozott értelemben egységes iskolának kell lennie. Ez az iskola közvetlen kapcsolatban áll az étellel, tehát „termelő” iskola (Produktions-schule). Aki belőle kikerül* az az emberi teljesség (Vollmenschentum) esz-

ményét váltja valóra, szemben a régi iskola „osztályemberével”. Teremtő aktivitás, valóságérzés, az ellentétek plasztikus átfogása, a közösségbe való belehelyezkedés jellemzi ezt a z emberideált. Aki ezt a hangzatos jelszó-pedagógiát; közelebbről kívánja megismerni, összefoglaló áttekintést nyer róla az írónak a *Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen* 1. köt.-ben (Leipzig, 1926, 139-177. 11.) megjelent beszámolójából. – Az irány „theoretikusa”, Siegfried KAWERAU, aki *Soziologische Pädagogik* (Leipzig, 1921.) c. könyvében fogalmilag próbálja kifejteni, ezeket az elveket. (V. ö. erről a szerző ismeretétését: *Új társadalmi pedagógia* címen a *M agy. Paed.*, 33. évf., 1924, 75. sk. U.) – Wilhelm PAULSEN: *Die Überwindung der Schule*. Leipzig, 1926. Ugyanez az ideológia, a régi iskolának ugyanaz az elvetése és az új „iskolaközösség en” lefolyó nevelés iránt táplált ugyanaz a vérmes reménység jellemzi, mint az előbbi kettőt. – Kevésbé radikális ugyan, de elsősorban szociológiai leállíthatóságánál fogva ide sorozható Peter PETERSEN könyve is: *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Berlin. 1924. L. m. ugyancsak ennek az írónak ³ alatt d. művét is.

¹⁷ Willy FREYTAG: *Die methodischen Probleme der Pädagogik*. Leipzig. 1924. – V. ö. Georg GRUNWALD: *Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts*. Freiburg i. Hr., 1927, 71-99. 11. – KENYERES Elemér: *Az új iskola és pedagógiája*. (M. Paed., 87. évi., 1928, 10-2., 74-92. 11.)

¹⁸ Karl Gustav JUNG: *Psychologische Typen*. Zürich, 1926. – Karl Irtstav JUNG: *Analytische Psychologie und Erziehung*. Heidelberg, 1926. – j. Oh. BAUDOUIN: *Suggestion et autosuggestion. Étude psychologique et Pédagogique d'après les résultats de la nouvelle, école de Nancy*. 2. éd. Neuhâtel, 1921. – V. ö. Ernst JAHN: *Wesen und Grenzen der Psychoanalyse*, Schwerin, 1927.

¹⁹ V. ö. Erich HAHN: *Sinn und Grenze des pädagogischeu Subjektivis ums*. Leipzig. 1926.

²⁰ V. ö. Wilhelm FLITNER: „Zum Begriff der pädagogischen Autonomie” c. cikkét a „Die Erziehung” 3. köt.-ben (1.928. érf., 755-869. 1.) amelynek megírására Friedrich DELEKATiiak egy korábban megjelent tanulmánya (*Grundsätzliches zum Kampf um das Reichsschulgesetz, n. o., 1911-212. 11.*) szolgáltatott alkalmat. Ez a vita itt főképp azért figyelemreméltó, mert az autonómia tisztán tudományos problémájának a szervezetre, általában az egész pedagógiai életre való kihatását bizonyítja. Magának Flitnernek felfogása e kérdésben nagyon emlékeztet a kettős igazság tanára: a pedagógia tudományos autonómiáját, mint, kultúrfilozófiai alapon álló pedagógus, természetesen ő is tagadja; a nevelői szervezet terén azonban az autonómia elve mellett foglal állást. Itt; a különböző kulturális hatalmokon (az államon, egyházon és egyéb objektív közösségeken) felül, a nevelés eszméjét sajátos ösadtóságnak tekinti, amely a *többi* objektív alakzat konfliktusában mindenkor biztos és független iránytű. V. ö. még: VARKONYf Hildebrand: *A pedagógia a szellemi tudományok sorában*. (Minerva, IV. évf. 1925. 165-173. 1.)

²¹ V. ö. Jonas COHN: *Recht und Sinn eines allgemeingültigen Erziehungsziels*. (Die Erziehung, 3. Jg., 1. IL. 1927, 22-39. 11.)

²² Johannes KRETZSCHMAR: *Das Ende der philosophischen Pädagogik*. Leipzig, 1.921. – A szerző azóta némileg változtatott ugyan ezen a merőben negatív álláspontján, amennyiben pedagógiai kérdések filozófiai tárgyalásának jogosságát most már elismeri, a nevelés rendszerét azonban ettől függetlenül (az általa, gyakorlati pedagógiának nevezett összefüggésben) akarja kiépíteni, ebben pedig a régebbi vitaizmusán egy tapodtat sfti jut túl. (V. ö. ehhez J. COHN fentebb idézett dolgozatát: 31. sk. 11.)

²³ V. ö. ehhez a szakaszhoz a ¹⁷ jegyzetet.

²⁴ így pl. COMTENál. TATINEnél, SPENCERnél, WUNDTnál (Völkerpsychologie) és LOTZENál (Mikrokosmos, 3. köt.). – A pozitívizmus filozófiájától befolyásolt történetírásban BUCKLETól (*History of civilization in England*) egészen LAMPRECHTig (Deutsche Geschichte), főleg azonban a romantikus-neohumanisztikus organológia irányában kifejlődött, ú. n. történeti eszmetan képviselőinél (SAVTGNY. RANKE. GRIMM). Az utóbbiakra nézve v. ö. Erich ROTHACKER kitűnő könyvét: *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. Tübingen. 1926. amely tulajdonképen a kultúrfilozófiai kutatás kezdeteit nyomonza ki (különösen: 32-129. 11.). A könyv, bár bizonyos tekintetben egyoldalú, amennyiben szerzője elsősorban a módszer szempontjából kíséri a jelenségeket végig, ezideig a legjobb áttekintést adja a kultúrtilozóuai problematika, történeti kialakulásáról, igazi hasznát azonban csak az veszi, aki már járatos az idevágó irodalomban. – Első bevezetésül alkalmasabb Eduard SPRANGER már említett kis műve: *Der gegenwärtige, Stand der Geisteswissenschaften und die Schule*. 2. Aufl. Leipzig. 1925. Spranger u szellemtudományi pszichológia fellépésében figyeli meg a kultúrtilozóuai gondolatok kialakulását s mivel eközben szisztematikus nézőpontokat is érvényesít, az általános kép. amelyet az irányról nyújt, történetileg szűkebb

ugyan, de plasztikusabb (figyelemreméltó jegyzetekkel!) – V. ö még Ernst TROELTSCH: Die „deutsche historische Schule“. (Die Dioskuren I 1922. 178-208. l.)

¹⁵ V. ö. Wilhelm DILTHEY: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (Ges. Sehr., V. Bd., Leipzig, 1924, 139-24« 11.), továbbá: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften (Ges. Sehr., VU. Bd., 1927. 77-188. 11.) – Eduard SPRANGER: Lebensformen. 5. Aufl., 1927), 23. sk. 11. (v. ö. általában az első szakaszt). – Ed. SPRANGER: Zur Theorie des Verlebens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie. (Job. Volkelt-Festschrift, München, 1922, 3,)7-403. 11.). – Theodor LITT: Individuum und Gemeinschaft. 3. Aufl., 19215, 1. sk. 11. – Theodor ERISMANN: Die Eigenart des Geistigen. Induktive und einsichtige Psychologie. Leipzig, 1924. – V. ö. még az egészhez E. BOTH ACKER id. m. (bevezetés 7,s az utolsó. Diltheyről szóló fejezet).

²⁶ A fonalak így annyira összeszövődnek, hogy nyomkövetésük bizonyos fejlődési irányban szinte teljességgel lehetetlen. A közelmúlt és a ma filozófiai iskolái közül kétségkívül egynek sem lehetne a kultúrfilozófia programmat maradék nélkül tulajdonítani, mert valamennyiben találhatók oly indítékok, amelyek feléje vezetnek. Ma csak az állapítható meg, hogy közvetve leginkább három nagy gondolatkonceptió hatott kifejlődésére: a SCHELLINGÉ, a HUMBOLDTÉ és a HEGELÉ (Fichte és Schleiermacher csak másod” sorban és inkább az előbbi kettőn keresztül.) S talán nem tévedek, ha a hatások időrendi egymásutánjában az elsőséget, Schellingben keresem: a történeti élet organológikus felfogása s ezzel a kultúr-szintézis eszméje főként neki s vele általában a romantikus iskolának köszönhető. Ma viszont úgy látszik, inkább Humboldt hatása érvényesül erősebben a humanisztikus totalitás eszméjével, míg a jövő határozottan Hegel felé mutat, akinek elmélete az objektív szellemről már ma döntőleg kezdi befolyásolni a gondolkodást. (Aki csupán a „Logos”-t, a kultúrfilozófiai vizsgálódás első és bizonyos szempontból még ma. is vezető folyóiratát megindulásától kezdve végigtekinti, a különböző irányokhoz tartozó írók cikkeiben – amelyek mindamellett azonos törekvésekről tanúskodnak – a hatásoknak ezt az egymásutánját észre fogja venni.) – Sokkal bonyolultabb már a helyzet, ha a kultúrfilozófiai gondolkodás kifejlésének közvetlen indítékait keressük, mert, ebben az esetben az említettekhez még újabb gondolatrendszerek hatása szövődik. Itt is főleg három iskola az, amely felől termékenyítő hatások érik: a neokantizmus (főleg ennek értékelméleti iránya), a fenomenológiai iskola és az „életfilozófia”. Mindezzel azonban még mindig nagyon a felületen mozgunk, mert, köze lebről a kibontakozás itt, sem egyirányú, hanem kölcsönösen egymást járja át. Legelőbb talán az életfilozófia, felől merül fel a kultúra, önálló vizsgálatajának Programm ja: NIETZSCHEtől egészen Leopold ZIEGLERig (Das Wesen der Kultur. Leipzig, 1903. Gestaltwandel der Götter. Berlin, 1920. 3. Aufl., Darmstadt, 1922. Das heilige Reich der Deutschen. Darm st.. 1925.) vagy Oswald SPENGLERig (Untergang des Abendlandes. I-IL. München. 1918-22.) tulajdonképpen Schelling organológiája él tovább, radikálisan relativisztikus értékeléssel. Ugyanakkor azonban DILTHEYnél ez az életfilozófia hegeli, még inkább schleiermacheri elemekkel szövődve a történeti megértés nagyszabású elnevezés alakul ki. (Einleitung in die Geisteswissenschaften. 1883. 2. Aufl., 1923.. továbbá művei nemrég befejezett, összkiadásának különösen V. és VII. köt.). – SIMMELnél viszont Kanton és sokban a hegeli dialektikán orientálódott; életfilozófiával állunk szemben, amelynek központjában úgyszólván kezdettől fogva éppen a kultúra egyes alakzatai; és ezek kölcsönös vonatkozásainak vizsgálata áll. (Die Probleme der Geschichtsphilosophie. 71. Aufl., 1923. Soziologie. 3. Aufl., 1923. Philosophie des Geldes. 2. Aufl., 1907, különösen: 502. sk. 11. Der Begriff und die Tragödie der Kultur. Logos. 2. 15d.; 1911. 1-25. 11. Der Konflikt, der modernen Kultur. 3. Aufl., 1926. Hauptprobleme der Philosophie. 5. Aufl., 1921). Lebensanshaimng. 2. Aufl. 1922.) Simmel ereje a szerkezetelemzésben áll; a pszichológiai megértésnek finomságait sokszor szinte a szemfényvesztésig képes kifejleszteni, hogy minél teljesebben simuljon hozzá, a tárgyi léthez s kimerítse annak komplexitását (legjobb példa erve ismert Goethe-könyve); mihelyt azonban az „objektív szellemet” önmagában, tisztán jelentésében kell tekintenie, kísérlete elkerülhetetlenül megtörik relativizmusán s fejtegetései banálissá, válnak. Egész kultúrfilozófiája így voltaképpen csak attitűd-vizsgálat (magát a szót is ő tette közkeletűvé); a szubjektum-objektum viszony metafizikai elemzésével küzdök egész életében, s amit ő maga később a jelentés-felé való fordulatnak (Wendung zur Idee) nevez, tulajdonképeii csak szimbolikus beszéd. lényegében mindvégig a szubjektív szellem birodalmában időzik. – Lényegesen más indítékokból történik közeledés a kultúrfilozófia, felé a neokantianizmus értékelméleti iránya részéről. Míg azoknál, akik az életfilozófiából indulnak ki, vagy legalább hozzá közel állnak, a történeti-pszichológiai meg-

ismerés áll az érdeklődés középpontjában s ennek alapján a kultúr filozófiát módszeres tipológiává kívánják kiépíteni, addig itt főleg tudományelméleti vizsgálódások készítenek mindenekelőtt a tudományoknak sajátos tárgyak szerint való csoportosítására. így alakul ki W. WINDELBAND ismert felosztása nomothetikus és idiografikus tudományokra (Geschichte und Naturwissenschaft, 1894. Kulturphilosophie und transzendentaler Idealismus, 1910. Bilungsschichten und Kulturreinheit. 1908. Mindezek újabb lenyomata a Präludien 2. köt.-ben.) Az utóbbiak feladata a történeti alakzatok megértése, amelyeknek sajátos jellege egyéni értékvonatkozatottságukban rejlik s épp ennek 7. értékvonatkozatottságnak a gondolata válik döntő tényezővé a kultúr-filozófiai kutatás további irányításában, főleg amint az H. RICKERT történetlogikai és szisztematikus filozófiai műveiben kialakult. (Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. 1-4. Aufl. 1921. Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. 4-5. Aufl., 1921. System der Philosophie. 1921. V. ö. hhez Ed. Spranger: Rickerts System. Logos. 12. Bd., 1924. 183-198. 11.) Rickert a szubjektum-objektum viszonyának elemzéséből indul, erre építve a lélek és a tárgy kettős birodalmát, amelyet, azután továbbfejleszt az objektív kultúr-értékek rendje (az ú. n. „harmadik birodalom”) felé. Ezáltal azonban hármas probléma. adódott a jövő kultúr-filozófiai kutatás számára: 1. a kultúrának, mint az egyénfeletti értékek rendszerének problémája; 2. a kultúrának, mint az egyénfeletti értékek realizációjának problémája (az ú. n. objektív szellem); és 3. az objektív szellem realizálásának problémája. – Hogy mindez mily döntő fontosságúvá vált, legjobban mutatja, hogy épp ezek a kérdések és a legélénkebb vita tárgyai. Ld. ehhez: Bruno BAUCH: Wahrheit, Wert und Wirklichkeit. Leipzig, 1923. – U. az: Logos und Psyche: Ein synthetischer Versuch. (Logos, 1926, 173-193. 11.) – Richard KRONER: Geschichte und Philosophie. (Logos, 12. Bd., 123-144. 11.) – ü. az: Kultúr-leben und Seelenleben. (Logos, 16. Bd., 1927, 32-45. 11.) – ü. az: Die Selbsterwirklichung des Geistes. Prolegomena zur Kulturphilosophie. Tübingen, 1928. (Alapvető jelentőségű munka; a kultúrtilozóia első rendszeres feldolgozása, amelyet azonban ebben a dolgozatban, sajnos, már nem volt módomban felhasználni.) – Az értékelmélet) iskolához tartozik s különösen Rickerttel sok rokonságot mutat douas COHN kulim-filozófiai munkássága is. (Der Sinn der gegenwärtigen Kultur. Leipzig, 1914. Die lebensfrage der modernen Kultur – a „Befreien und Binden” c. alább .1. mű, 53-81. 11. – Theorie der Dialektik. Leipzig, 1923.) – Végül az ösztönzéseknek harmadik árja. a fenomenológia, felől érte a kultúr-filozófiai kutatást. E tekintetben fenomenológiai szerkezetelemzésekkel már az eddig említett íróknál is találkozunk, akik egyébként a szűkebb értelemben vett fenomenológiai módszertől távol állanak (Rickert, Oohn, Dilthey, Simmel), mint hogy másfelől tagadhatatlan bizonyos rokonság a fenomenológiai iskola s az életfilozófusok között. Míg az előbbi két irányt elsősorban ismeret-szichológiai, illetve ismeretlogikai szempontok vezetnek s így a problémájuk is tulajdonképpen az, hogy miképp lehetséges a szellemi tudományok organonja, melynek segítségével a kultúra-objektív képződményei niegérthetők, addig fenomenológusok inkább magára a kultúrára, ennek objektív jelentésére ögzilik figyelmüket s problémájuk ez: miké] lehetséges az emberi kultúrának, mint történeti adottságnak összefüggése. Ez a fenomenológiai törekvés azután más – leginkább aktivisztikus – tendenciákkal fonódik össze. így Tax SCHELERnél (Vom Umsturz der Werte. 2. Aufl., Leipzig, 1919. Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre. T-T.TI. Bd., Leipzig, 1923-1924. de Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig, 1926. Die Formen des Wissens und die Bildung. Bonn. 1925. Ez utóbbiról szerző ismertetését ld. Athenaeum. 928. évf., 92. sk. 11.), továbbá. Hans FREYERNél (Theorie des objektiven Geistes. Leipzig, 1923. 3. Aufl., 1928. Der Stat. 2. Aufl., Leipzig, 1926. Különösen az előbbi, – Kronernek előbb idézett, Selbstverwirklichung d. Geistes c. munkájával együtt – véleményem szerint a legjobb mű. amit ezideig ezen a téren írtak. Sprangemek igaza van ugyan, amikor kifogásolja, hogy némileg még túlteng benne a pszichológia, szempontja, mindamellett így is lényegesen hozzáírni, az objektív szellem fogalmának tisztázásához s linóm fejtegetéseinek a jelen dolgozatban képviselt álláspont – eltérő kiindulása dacára is – sokat köszönhet. Ld. erről E. Sprangem: Der gegenwärtige Stand d. Geisteswissenschaften, 925, 69. sk. IL, továbbá a szerző ismertetését, az Athenaeum 1926. évf., 56. k. II). – Sok tekintetben a fenomenológia irány termékenyítette meg Theodor LITT gondolkodását is (Erkenntnis und Leben. Untersuchungen über iliederung, Methoden u. Beruf der Wissenschaft. Leipzig, 1923. Geschichte und Leben. Probleme u. Ziele kulturwissenschaftlicher Bildung. 2. Aufl., Leipzig, 1925. Individuum und Gemeinschaft. Grundlagen der Kulturphilosophie. Aufl., Leipzig, 1926.). – Már Liftnél is az említett irányok és szempontok ajátos kereszteződésével állunk szemben. Még inkább állítható ez azonban lárom más íróról, akik nézetem szerint, bár mindegyikük gondolkodásának

egymástól lényegesen különböző az alapbeállítottsága, leginkább halottak a kultúrírozófia kifejtésében. Ezek: Max WEBER: (Gesamelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, 1922. Gesamelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik. Tübingen 1924. V. ö. ehhez Heinr. Rickert: Max Weber und seine Stellung zur Wissenschaft. Logos. 15. Bd., 1926. 222-2:57. II), aki szaktudománya, a nemzetgazdaságtan (erén vesztett tudományelméleti vizsgálódások alapján vert, hidat az ideáltípus fogalmával a Dilthey-iskola felé s tette eredetileg szűkebb álláspontját valóban átfogó kultúrseinléleté; Ernst TROELTSCH (Der Historismus und seine Überwindung. Berlin. 1921. Deutscher Geist und Westeuropa. Tübg. 102.”). továbbá többnyire szétszórtan megjelent dolgozatainak nemrég befejezett gyűjteménye: Gesamelte Schriften. Bd. I-IV., Tübg. 1922-1925. V. ö. róla, Kosza .hi nos nekrológiát az Athenaeum, 1923. évf., (63 sk. 11.), aki viszont a teológiából indulva fejtette ki vizsgálódásai), a történeti kultúra színhétikus elméletévé s ahol az érték-elméleti iskola. Dilthey és a fenomenológia hatása épp úgy tetten érhető, mint a német idealizmus általában: és végül Eduard SPRANGER (Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Berlin, 1925). W. v. Humboldt u. die Humanitätsidee. Berlin. 1909. W. v. Humboldt u. die Reform des Bildungswesens. Berlin. 1910. Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 5. Aufl., Halle/a. S., 1925. Kultur und Erziehung. 3. Aufl., Leipzig. 1925). Ld. továbbá a jelen dolgozatban már idézeti, többi értekezéseit is), aki elsősorban pedagógiai érdeklődéstől indítatva, kísérli meg a kultúr-l'lozóia, rendszeres kiépítését. A hatások sokoldalúsága és ezeknek termékeny továbbfejlesztése tekintetében talán Spranger a legszubtilisebb valamennyi előzőhöz képest. Lebensformen c. nálunk is sokat olvasott könyvéből azonban leginkább csak mint a struktúrpszichológia atyamesterét ismerik és emellett kevésbé veszik tekintetbe, hogy ez a könyv tulajdonképpen a szubjektív szellem elmélete, amely bevezetésül szolgál majd az objektív szellem elméletébe, amelyen tudásunk szerint a szerző jelenleg dolgozik.

Ez a vázlatos áttekintés természetesen a kultúrírozófiai törekvések fejlődési vonalának – amennyire ez ma még egyáltalán követhető – csak éppen a, legkiemelkedőbb pontjaira terjed ki. Emellett említhetők volnának még oly írók, mint pl. Ernst CASSIRER (Idee und Gestalt, 2. Aufl., Berlin, 1924. Szerző ismertetését. Id. róla az Athenaeum, 1926. évi., 69. sk. 11.). Alfred VIER KANDT (Gosellshaffslehre, Stuttgart, 1922. Der Dualismus im modernen Weltbild. Berlin. 1921.). Ferd. TÖNNIES (Gemeinschaft und Gesellschaft. Berlin. 1922). Karl YOSSLER (Geist und Kultur in der Sprache. Heidelberg., 1925. Kulturgeschichte und Geschichte. Logos. :s. Bd., 1912, 192. sk. II). Arthur LIEBERT (Mvthus und Kultur. Berlin, 1925. Die geistige Krisis der Gegenwart. Berlin. 1923). Gustav RADBRUCH (akinek Paul TILLICHELH közösen kiadót kis munkája: Religiousphilosophie der Kultur. Berlin, 1921), különöseit abból a szempontból figyelemreméltó, hogy a romantikához hasonlóan a kultúra minden tartományában a vallás objektívációját látják. V. ö. ezzel Tbeod. LITT dolgozatát: Religion und Kultur, a „Die Erziehung” 2. évf., 1926. 65-85. 11.) és még mások. Mindezek a gondolkodók azonban többnyire inkább kultúrírozófiai részletproblémákat tárgyalnak. A további irodalmi utalások helyett ehelyütt csupán még két íróra térek ki, akik szintén a kultúrírozófia egészének kiépítésére vállalkoznak. Az egyik Georg BURCKHARDT (individuum und Welt als Werk. Line Grundlegung der Kulturphilosophie. München, 1920). A szerző az objektíváció lényéből indul és figyelmét állandóan a kultúr-l képződmények objektív szerkezetére igyekszik rögzíteni. Ezt azonban sajátos] módszerlellességgel (sőt olykor naivitással) végzi, úgy, hogy végeredményben semmit sem hoz ki, az objektív szellem lényegét nem érti meg, a pszichológiai összefüggéseket pedig egészen elhanyagolja. Mindamellett a könyv helyenként tartalmaz jó gondolatokat, sajnos a szerző modoros írásmódja, és szüntelen moralizálgatása ezeknek a hatásai is elrontja. – Egészen haszontalan könyv Wilhelm SAUERÉ (Philosophie der Zukunft. Eine Grundlegung der Kultur. Stuttgart, 1923), amelynek elolvasásától csak óvni lehet mindenkit. Ez a kultúrírozófiai „rendszer” a maga szervesen felépítésében, különböző rétegek időtlen összehalmozásában, a logikai átgondoltság teljes hiányában, a legenyhébb kifejezéssel élve is legfeljebb dilettánsnak minősíthető. A szerző maga sem tudja, hogy tulajdonképpen mit akar.

A kultúrírozófiaí irányban kialakuló pedagógia általában ebbe a vázolt keretbe, illeszkedik bele. helyel-közzel természetesen individuális eltérésekkel. Az idevágó irodalomból – a már jelzettek felül – még a következők említhetők: Ed. SPRANGER: Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig, 1920. U. az: Humanismus und Jugendpsychologie, Berlin. 1922. II. az: Die wissenschaftl. Grundlagen der Schulverfassungslehre u. Schulpolitik. Berlin. 1928. – Theod. LITT: Pädagogik. (Die Kultur d. Gegenwart. Hrg. v. P. Hinneberg. Teil L. Abt. 6. 3. Aufl. 1921. 276-310. II) I az: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Leipzig. 1926. T. az: „Führen” oder „Wachsenlassen”? Leipzig-

1927. – Jonas COHN: Geisl der Erziehung. Leipzig, 1919. – U. az: Befreien und Binden. Leipzig, 1925. – Richard HÖNIGSWALD: über die Grundlagen der Pädagogik. München, 1915. – Hermann JOHANNSEN: Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft. Leipzig, 1925. – u. az: Der Logos der Erziehung, Iena, 1925. – Ennek az iránynak a törekvéseit szolgálja továbbá a Die Erziehung. Montsehr. f. Zusammenhang von Kultur u. Erziehung” című 1925-ben megindult folyóirat is, amelynek számos cikkét ebben a dolgozatban is felhasználtam. – A magyar irodalomban: WESZELT Ödön: Bevezetés a neveléstudományba, Bp. 1923. – A magyar pedagógia újabb fejlődése. (Minnerva. 4. évf. 1927.) 77. sk. 11.) – KORXIS Gyula: Kultúra és politika. Bp. 1928. V. ö. erről: Nuay József: Komis Gyula mint kultúrpolitikus. Bp. 1928.

³⁷ Ld. erről bővebbet: Ludwig PROHASZKA: Zur Theorie des Gegenstandes. (Forschungsarbeiten dem Andenken Rob. Graggers gewidmet, Berlin. 1927, 13-2.1. 11.)

³⁸ Spranger a struktúra, meghatározását eddig legjobban „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften u. d. Schule” (Leipzig 1925, 21. 1.) című művében adta: „Umter der freist igen Seelenstroktur verstehen wir einen geschlossenen Zusammenhang von Erlebnis- und Lebensdispositionen, der nach Wertrichtungen gegliedert ist, aber in der Beziehung: auf eine erlebbare Wertheit, d. b. im geistigen Tch, seinen Mittelpunkt hat.” – „Soll der Ausdruck Struktur auch auf überindividuelle Knturgebilde anwendbar sein, so muss seine Bedeutung dahin abgeändert werden: „Unter überindividueller Struktur verstehen wir ein in sich gegliedertes System von geistigen Wert- und Wirkungszusammenhängen, die zu einheitlichen Leistungen zusammengefasst sind und ihrerseits als Glieder zu einem übergeordneten Leistungsganzen, der Kultur, in teleologischer Beziehung stehen.” (II. ott, 09. 1., 11 jegyzet.) – V. ö. ezzel a struktúrának a „Lebensformen” (II. kiad., 1925.) 13. sk. 11. és a „Psychologie des Jugendalters” (II. kiad., 1925.) 9. 1. található megformulázását.

³⁹ Philosophie des Geldes. 2. A., 1907, 502. sk. 11. – Der Begriff u. die Tragödie der Kultur. (Logos. 2. Bd. 1911.) 1. sk. 11.

⁴⁰ V. ö. ezzel Joseph GEYSER: Eidologic oder Philosophie als Form erkenntnis. Ein philosophisches Programm. Freiburg i. Br., 1921, 14. ek. 11. Geyser itt tulajdonképpen a középkori materia seconda fogalmát eleveníti fel. Már Aristoteles mondja: *ἀεὶ γὰρ τὸ ἀνυψητὸν πρὸς τὸ ὑπ’ αὐτῷ, ὡς εὐοὐκ πρὸς Ἄ&ην, οὐτως ἔχει πρὸς ἄλληλα.* (De coelo IV. 3., 3ῦ. b. 15.)

⁴¹ A fogalom történeti fellépéséhez Id. HEGEL: Phänomenologie des Geistes: Berlin, 1832. 327. sk. 11. (Sittlichkeit, Bildung, Moralität, mint az objektív szellem formái.) Világosabban: Enzyklopädie d. philos. Wissenschaften im Grundrisse. 3. A., Berlin, 18311, §. 483. – A ma általában használt objektív szellem fogalma, azonban (amely ebben az értelemben Simmelnél jelentkezik először) a hegelitől lényegesen eltér, amennyiben a nála pusztán az eszme dialektikus menetének egyik állomásaként fellépő objektív szellemet ebből a dialektikából egészen kivonja, viszont ezzel szemben tulajdonképpen a hegeli abszolút szellem tartományait (művészet, vallás és filozófia) is felöleli. Ezért bizvást mondható, hogy a hegeli és a mai filozófia objektív-szellemfogalma csak úvérszerint azonos. (V. ö. ehhez: H. FREYER: Theorie d. objektiven Geistes. 3. A., 1928. 13. sk. 11.) Hogy az általam használt objektív szellem fogalma a hegeli koncepció mellett mennyit köszönhet az arisztotelesi εἶδος εἰδύμ gondolatának, az a mondottakból talán ezúttal is kitűnik. A bővebb tárgyalást egy rendszeres kultúrfilozófiai munka számára kell fenntartanom.

³² Lebensformen. 5. A., 1925, 17. sk. 11.

³³ Ld. ehhez Gust. RADBRUCH és P. TILLICH már említett, olvasásra érdemes kis könyvét: Religionsphilosophie der Kultur. Zwei Entwürfe, Berlin. 1921.

³⁴ Dialektikán itt természetesen nem a hegeli értendő, amelyben tulajdonképpen fogalmi és reáldialektika, egybeesik. A struktúra, fogalmának fent adott értelméből (– logikai jelentéstartalom) szükségképpen következik, hogy dialektikája, csak fogalmi lehet. Ahol ugyanis a struktúrákat, mint szubsztiteneális jelentésegéseket, nem önmaguk zártágában, úgyszólván ma#árváHságukban. hanem a többi, struktúrákkal való összefüggésükben tekiutjülv (tehát ahol szellemi „tipológiára” törekszünk), ott szükségképpen rá kell eszmélnünk a bennük hatékony dialektikára. Minden struktúra, legyen az jelen tctarlalmábu bármily tagolt és zárt, mint erejében véges léleknek objektívációja. valahol mindig magában hordozza az ellenmondás csiráját. Ez az ellenmondás pedig mindig ott válik érezhetővé, ahol a struktúrák egymással kerülnek vonatkozásba, vagy mondjuk úgy: ahol a bennük lakozó objektív szellem egymással kölcsönhatásba lép. Ez az ellenmondás a struktúrák jelentéstartalmában azonban a kulturális továbbfejlődés fiúáiiikja, mert mihelyt

a szubjektív szellem valahol ellenmondást fedez fel, ettől az igazság érdekében menten szabadulni törekszik, ami történhet pozitív úton, amennyiben az ellenmondást kerekén kiküszöböli (s ez lehet dogmatikus vagy forradalmi), de történhet így is, hogy a fellépő ellenmondásokat csupán az igazság egy oldalú és nem teljes megnyilvánulásának tekinti s a teljesebb egységet nem tagadásuk, hanem továbbfejlesztésük által kívánja elérni. S ez éppen a fogalmi dialektika útján történik. A kultúra fejlődést egyáltalán csak dialektikus úton mehet végbe, mert ahol ez hiányzik, ott vagy megmerevedés áll be, vagy pedig széttrombolják a történetileg kiépült struktúrák összefüggését. Tehát soha. sem a lét idézi elő a dialektikát, meri a lét egyáltalán a dialektikus természetű s legfeljebb a róla való gondolkodás válhat dialektikussá. Amennyiben azonban ez a gondolkodás struktúrákban objektívalódik, aj bennük fellépő dialektika, visszahat a létezésre, a maga menetében alakítja azt, vagy küzdelembe bocsátkozik vele, hogy lenyűgözze. Konkrét példán: valamely tudomány, vagy a tudományok egész rendszere lehet zárt és látszószalag ellenmondásmentes, mint ahogy századokon át azzá fejlődött a skót lasztika tudományos világgépe. Mihelyt azonban struktúrája más struktúrákkal összefüggésbe, objektív szelleme ezekével kölcsönhatásba kerül, minni ahogy a középkor végén ez a kölcsönhatás (idegen földrészek felfedezései áttérés a pénzgazdaságra, a hűbérrendszer megingása, a városi élet kialakulása. fokozódó individualizmus a művészetben) élenként megfigyelhető, úgy saját struktúrájában is a lappangó ellenmondások jobban érezhetővé válnak és a szellem feltör, hogy új. egységesebb struktúrában objektívalódjék: Az ellenmondások kiküszöbölésében pedig a szellem a dogmatizniustól a forradalmi magatartásig a legkülönbözőbb utat követheti, aminthogy minden korban rendszerint; követi is. A leggyakoribb eset azonban mégis az, hogy valamelyik struktúrátípus felől kísérli meg az egység helyreállítását. Így pl. a renaissance rövid forradalmi mámore után a vallásban. Mindez esetekben látszólag a létnek és a fogalmiságnak sajátos összeszövődésével van dolgunk. A helyzet azonban az, hogy soha maga. a létezés hívja ki a dialektikát, hanem tisztán a. struktúrák objektív jelentéstartalmában fellépő ellenmondások, a lét pedig a maga organikus sorában mindig a struktúrák után fejlődik, többé-kevésbé egyenetlen ütemben.

³⁵ A műveltség fogalmának ebben az értelemben való kifejtését kíséreltem meg „Az élet. mint tett és mű” (Athenaeum, 1926. évf., 150-151. 11.) című dolgozatomban, ahol azonban az ott felvetett probléma természetéből folyólag inég inkább a. szubjektív oldalra figyeltem. – A műveltség fogalmának mindenoldalú megvilágítására törekszik Viktor HENRY: Das Bildungsproblem. Leipzig. 102.-). – V. ö. még Georg KERSORLENSTEINER: Theorie der Bildung. Leipzig, 102ff.

³⁶ így Ed. SPRANGER: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. (Kultur u. Erziehung. 2. A., 102:1, 159-177. 11.) Még régebben: G. KERSCHENSTEINER: Berufs- oder Allgemeinbildung? (Grundfragen der Seiniorganisation. Leipzig. 1910, 23-43. 11.)

³⁷ A kultúrfilozófia tagozódásának könnyebb áttekintésére szolgálhat az alábbi vázlat:



* A pedagógia eszerint tehát így tagozódnaok:

I. A műveltség lényege.

Tárgy (műveltség):

A műveltség célja.

Tevékenység (művelődés):

A művelődés személgísége.

a) a gyermek

b) a nevelő

II. A műveltség típusai.

Tárgy (műveltség):

A műveltségi javak.

a) a javak értéksorrendje

b) a műveltség különböző oldalai (értelem, erkölcsi, esztétikai műveltség)

Tevékenység (művelődés):

A művelődés eszközei.

a) a javak pszichológiai sorrendje

b) az elsajátítás különböző módjai

III. A műveltség egysége

Tárgy (műveltség):

A műveltség egységei.

a) általános vagy szakműveltség

b) formális vagy materiális műveltség

Tevékenység (művelődés):

A művelődés közössége.

a) a család

b) az iskola

ü) iskolatípusok

ü) iskolaszervezetek

↓
Az eszmények története.

↓
A tények és intézmények története.

³⁹ V. ö. erről a kérdéstről Theod. LITT finom fejtegetéseit: Möglichkeiten n. Grenzen der Pädagogik. Leipzig, 1926. c. könyvében.