

A KULTÚRA VÁLSÁGA

ÍRTA

KORNIS GYULA

FRANKLIN-TÁRSULAT BUDAPEST

1934

A SZELLEMI MUNKA VÁLSÁGA.

A mennyiség és minőség küzdelme a modern kultúrában. – I. A fizikai és szellemi munka természete és értékelése. – II. A szellemi munkások helye és szerepe a társadalom szervezetében. – III. A szellemi munkások jogi helyzete és szervezkedési képessége. – IV. A szellemi pályák túlsúlyossága világszerte. A főiskolai ifjúság lelkesége. – V. Elméleti és gyakorlati eszközök a szellemi munkások sorsának javítására – VI. A szellemi munkások szelekciójának módjai.

Az emberi szellem újkori fejlődésében mély tragikum lappang. A szellem egyik főtényezője, az ész, a modern természettudomány és technika megszületésével az anyag fölött sohasem sejtett, csodálatos diadalt aratott. Ugyanekkor azonban fokozatosan az anyag rabságába jutott. A modern technikai s vele a mai gazdasági kultúra bámulatos fejlődésének kiindulópontja a BACON szava: *natura parendo vincitur* – ki kell kutatnunk a természet törvényeit, ezeknek engedelmességnünk kell, vagyis alkalmaznunk őket s miénk a diadal a természet erői fölött. Ma azonban BACON szellemes barokk metaforájának már valóságos jelentése van a természetnek, az anyagnak maga a szellem is engedelmes rabszolgája lett. Ugyanis már nemcsak a természetet bontja szét elemeire, hanem az egyéni és társadalmi életet is, s azt gondolja, hogy az elemek pusztán mechanikus összege a szellem területén is élő egész. Az ész racionalizálva-mechanizálva a szellemi világot is – megöli az élő, a friss személyes életet, kiszívja belőle a lelket. A modern gyárilipar racionalizált módszerei (a Taylor-, Ford-, Bedaux- stb. rendszer), a «tudományos üzemvezetés» (*scientific management*) az emberi munkát a leggazdaságosabbá teszik ugyan, de ugyanekkor lelketlen géprésszé, előre kikalkulált energiaforrássá személytelenítik az embert, aki mégis csak lelkes lény, személyes egész, mely pusztán eszközszerű quantummá mégsem fokozható le. Az ész az emberi társadalmat természettudományi-anyagi kategóriák alapján már nem személyes pszichofizikai egyéniségek szerves egészének, hanem szilárd elemek halmazának nézi s keresi az exakt törvényeket, amelyek szerint ezeket az elemeket célszerűen keverheti, forgathatja, mintha az emberek is egyforma, egyéniség nélküli

quantumok volnának, ahogyan a fizikai testek atomjai, melyekre az ész a számok törvényeit oly sikerrel alkalmazhatja. Ez a szociális fizika s gazdaságos alkalmazása, a szociális technika (sokszor «társadalmi politikának» nevezik) az egyéniségétől megfosztott atomember munkáját egyhangúvá, egyoldalúvá, gépiessé szűríti, természetes alkotó örömétől és magasabb rendeltetéstudatától megfosztja, kivájja, elernyeszti és ellaposítja. Nem a szellem parancsol többé a tárgynak, hanem a tárgy a szellemnek. Az anyag diadalmaskodik a szellem természetes szükségletei fölött: az anyag produkciója *öncéllá* emelkedik.

Ennek megfelelően a szellem értéktáblája összetörik. Egyetlen önérték marad, mellyel szemben a szellem is csak eszközértékké süllyed: a *gazdasági érték*. Az értékhierarchiában a hasznossági érték monopóliumra tesz szert, melynek alá van rendelve minden vallási, művészi, erkölcsi és tudományos érték, minden szellemi értéktermelés és alkotás. Ha *értékekről* beszélünk, ma már csak *árakat* értünk rajtuk (NIETZSCHE). A szellem, mely legyűrte az anyagot s minden ízében racionalizálta a fizikai munkát, most maga is ennek fogságába került; a maga saját szerű munkáját, a szellemi munkát is mindjobban mechanizálni iparkodik; pszichotechnikai módszereket agyai ki, hogy a szellemi tevékenységet is lehetőleg quantifikálhassa s előre kiszámítva egyes fázisait, a gépmunka hasonlóságára racionalizálhassa.

Korunk nagyranőtt technikai-anyagi kultúrája, bármily csodálatos is külső csillogása, lényegében a szellem uralma helyébe az anyag primátusát állította. Óriási méretű küzdelem indult meg a minőség és mennyiség kategóriája között; ma már, úgy látszik, hogy a szellemet képviselő sokszínű minőséget egyelőre legyűrte a tömegtermelés, a standardizálás, az uniformizálás. Az intellektualizmus fölött, főképp a világháború óta, diadalt ül a manualizmus. A fizikai munka értéke és tekintélye emelkedett, a szellemi munkáé lefokozódott. A fizikai munkásság képviselői, a munkáspártok jutva Európa számos országában politikai uralomra, természetes, hogy a fizikai munkának nagyobb értékét a gazdasági termelésben s nagyobb jelentőségét a társadalomban hangoztatták, s iparkodtak ezt az értékfelfogást érvényesíteni kormányzati intézkedéseikben is, holott az anyagot is mindenkor csak a szellem mozgathatja s formálhatja.

A szellemi munka világszerte válságba jutott. Hogy ennek a válságnak mélyére tekinthessünk, vegyük szemügyre a fizikai és a szellemi munka *különbségét*: *mi* ennek a különbségnek következménye *világnézeti-etikai, szociális és jogi szempontból* egyrészt a fizikai, másrészt a szellemi munkásoknál? Mik az *okai* a szellemi munkások növekvő nyomorának és munkanélküliségének szerte a világon?

Végül milyen *eszközök* állhatnak a szellemi munkások rendelkezésére sorsuk javítására? Milyen *szelekciós* eszközökkel lehet aggasztóan növekvő számukat csökkenteni?

I.

Mi a munka? A test vagy a szellem erő kifejtése valamely érték megvalósítására. A munka tehát az értékek egész hierarchiájára kiterjed: megvalósíthat vallási értéket (istentiszteletet), erkölcsi értéket (karitatív tevékenység, nevelés-oktatás), igazságértéket (tudományos kutatás), szépségértéket (a művész alkotása), életértéket (az orvos gyógyító működése), gazdasági értéket (a mérnök munkája, az életszükségleteket kielégítő tárgyak előállítás, a sokféle fizikai munka), szociális értéket (közigazgatás, a sokfajta állami és községi hivatali tevékenység) stb. Mi a különbség testi és szellemi munka között? A kettő határvonala szétfolyó. Nincsen ugyanis testi munka a szellem valamelyes közreműködése nélkül s viszont szellemi munka sincsen a test igénybevétele, azaz fáradtság nélkül. A testi munka azonban közvetlenül használja az emberi szervezetet, a szellemi munka pedig csak közvetve az idegrendszer útján. A fizikai munkának is van mindig szellemi oldala, mely a minőségben, a célszerűségben, a gazdaságosságban nyilvánul meg. Minél többször kell változtatni a fizikai munka közben a célhoz mért eszközöket és mozgásokat, annál jobban áthatja a szellemi munka, a gondolkodás a testi munkát. Végso elemzésben a testi munka irányítója is a szellem. A játék vagy a szórakozás is a testet vagy a szellemet igénybevevő erő kifejtés, mégsem tekintjük szorosán munkának, mert közvetlen erkölcsi célja nem valamely érték megvalósítása.

A munkának *erkölcsi* szankcióját ugyanis a kultúra adja meg. A kultúra az értékek rendszere, melyeknek megvalósítása kötelességünk. Az érték megvalósítás munka útján megy végbe. Csak annak a munkának van erkölcsi jelentősége, amely valamely kultúrértéket közvetlenül vagy közvetve megvalósít. A csatornatisztító munkás tevékenysége is komoly erkölcsi jelentőségű, mert közvetve bizonyos kultúrértékek védelmének szolgálatában áll. A fizikai munkahivatások étoszának és értékelésének erre a magaslatára még a rabszolgatartó óornak társadalma nem emelkedett. A fizikai munkát lenézte, a szenvedéssel (*labor*) azonosította. A szabad- vagy nemesemberhez az óortól kezdve az újabb időkig csak a szellemi munka volt illó. ARISTOTELES a szellemi, tisztán a gondolkodásnak szentelt életet, a *bios theoretikos-t* tartja a legmagasabbrendű életformának, az emberi

kultúra csúcspontjának, mely «legközelebb áll az isteni élethez». A szellemi munka, az igazság kutatása, a gondolkodás a szabadembernek a rabszolgával és kézművessel szemben nemcsak kiváltsága, de egyenest erkölcsi kötelessége, mert az embert az állattól éppen eszes volta különbözteti meg. A szellem tevékenységében kell tehát az embernek keresnie sajátos tökéletességét és boldogságát. A fizikai munka értékelése már a kereszténység befolyása alatt (az emberi lélek méltósága és egyenlő értékűsége; szerzetesek munkája, céhrendszer) erősen fokozódott. MORUS TAMÁS Utópiájában már mindenkinek fizikai munkát kell végeznie, s erre a földművelésre való nevelés készít elő. A földművelés mintegy a műveltség propedeutikája. az «általános műveltség», amely aztán specializálható.

A fizikai munkásoknak majdnem egy század óta folyó sikeres szervezkedése és politikai-gazdasági ereje az utóbbi másfél évtizedben egyenest azonos értékűnek minősítette a testi-ipari munkát a szellemi munkával. A világháborút követő társadalmi forradalom mindenütt kiélezte a «kézimunkás» és a «fej munkás» ellentétét s devalválni iparkodott a szellemi munka fölényét. Sőt az egyenlőségi düh a kvalifikált, tanult vezető szakmunkást is, akinek munkaereje már szellemi tőkét képviselt, uniformizálni törekedett a többi tucat - munkással. Ez a mozgalom megfeledezik arról, hogy a szellemi munkát *tárgyanak* értéke avatja magasabbrendűvé: csakis a szellem formálja az anyagot, irányítja a testi munkát; csakis a szellemi munka az első és éltető forrása a kultúra és gazdasági-technikai élet haladásának. A testi munka csak azt hajtja végre, amit a szellem kitalált, és úgy hajtja végre sikerrel, ahogyan a szellem a legalkalmasabb módot megállapítja. A testi és szellemi munka az emberi tevékenységnek csak két oldala: a testi munkának szüksége van szellemre, mely irányítja, s a szellemnek szüksége van testi munkára, hogy gondolatát megvalósítsa. Az anyag formátlan marad gondolat nélkül; s a gondolat üres marad az anyagban való kidolgozás nélkül. Az emberi kultúra haladása nem a testi és szellemi munka ellentétén, hanem éppen válthatatlan egységén, összhangján és egyensúlyán épül fel. Mindkettő értékes és szükséges a maga nemében: a szellemi munkának elsősége és vezető ereje azonban soha, míg emberi kultúra és erő kifejtés van, el nem homályosulhat. E ponton a platonizmus örökérvényű marad: a szellem, a *nous* teremti meg a modellt, az ideát, melyet a fizikai erő csak megvalósít és sokszoroz.

A munkának többfajta lelki indítéka van. Az egyik az élet fenntartásának és kifejtésének, a megélhetésnek motívuma. A fizikai munkának legtöbbször ez a forrása: a testi munka többnyire bér-

munka. A szellemi munkát az antik világ egészen *nobile officium*-nak tekintette; mélyen megvetette azt a szellemi munkát, mely kereset forrása. Ezért nézték le a pénzért tanító szofista rétorokat, mint eszmekereskedőket, gondolathandlékat. Sokrates nemes alakja messze kimagaslott erkölcsileg a szofisták közül, mert nem fogadott el pénzt tanításáért. Amikor az újkorban a szellemi munka is kenyérkereső hivatássá válik, akkor is megmarad az antik felfogás csökevénye a szellemi munka ellenértékét jelentő *honorarium*, (tiszteletdíj) szóban a fizikai munkát megfizető 6eVrel szemben. A platóni vagy aristotelesi etikával szemben ma egészen természetes, hogy a szellemi munkás is munkája jövedelméből él.

A munka másik nagy ösztönszerű indítéka az ember veleszületett tevékenységi vágya. Minden igazi munka értéktárgyakat teremt, tehát már eleve bizonyos értékek igenléséből, megvalósításuk vágyából fakad. A teremtő szellemi munka legfőbb forrása az alkotás vágya, a tárgy szeretete, sőt szerelme, a platóni *Eros*. A tudós az igazság, a művész a szépség, az erkölcsi vagy szociális reformátor a jóság értékét iparkodik megragadni s látható formába önteni, míg a vallásos génusz az isteninek sugarait törekszik felfogni s életében megvalósítani. Egy egy korszak dekadenciájának idealizmusa megcsökkenésének jele, ha megfogyatkozik benne az alkotás vágya, a tárgyszerelm, a munka öröme. A világtörténetnek a nagy háborút követő mai periódusában éppen az egyik legtragikusabb vonás, hogy mind a fizikai, mind a szellemi munkásokban erősen megbénult a hit a munka erkölcsi értékében és örömeiben. Az egyre fokozódó munkanélküliség nemcsak a testet, de a lelket, a munka odaadó szeretetét, értékigenlését, a szellemnek tárgyban való önzetlen elmerülését is mind nagyobb tömegekben meggyilkolja.

Mikép becsülte meg koronként a társadalom és az állam az alkotó szellemi munkát? A görög büszke arra, hogy neki tudósai és művészei vannak s ezt tekinti a barbárokkal szemben a hellén génusz sajtyszerű ismertető jegyének. PERIKLES híres beszéde a görög kultúra jogos öntudatának, de egyben a szellemi munka legnagyobb megbecsülésének tanúsága: arra büszke, hogy a görög szereti a szépséget és igazságot, művészkedik és filozofál. Az sem véletlen, hogy PLATON a tudomány embereit akarja az állam vezetőivé tenni. A hódító római már inkább a katonát, a politikust, a társadalmi és gazdasági élet szervezőit becsüli nagyra. A szellemi kultúrának magas foka keli ahhoz, hogy a hadi, politikai s gazdasági érdemekkel egyenlő értékelésben részesüljenek a tudomány, az irodalom és a művészet alkotásai. Az állam ugyanis elsősorban hatalmi szervezet, tehát főképp azt

becsüli, aki hatalmát szemmel láthatóan védi, sőt növeli: a katonát, a politikust, a gazdasági embert. De a modern állani mindinkább kultúrállammá alakul át, mely érzi, hogy politikai és gazdasági hatalmának egyik legfőbb alapja a fejlett kultúra, a szervezett ész ereje. Nemcsak hatalom által lehet kultúrát teremteni, de még sokkalta nagyobb mértékben kultúra által hatalmat. Hogy mily lassan tört utat ez a belátás, melyből a sajátos szellemi munka fokozottabb megbecsülése folyik, arra jellemző, hogy amikor a XVI. század elején VIII. HENRIK angol király az udvari szertartásoknál a felvonulás rendjét megállapította s 160 rangbéli fokot különböztetett meg, a tudósokat és művészeket a legutolsó csoportba sorozta be, de még itt is az angol merkantilizmus szellemében a kereskedőket eléjük helyezte. (*Some merchants, men of science, artists.*) S milyen címen követelik később maguk a szellemi munkások a nagyobb társadalmi megbecsülést? Nem a szellemi munka magasabbrendűségének, kultúrateremtő erejének jogcímén, hanem azért, mert hasznosak a társadalomnak. Előbb BACON a «Salamon intézetéről» való akadémiai álmában, majd LEIBNIZ a berlini akadémia tervezetében csakis az utilitarizmus jegyében tudják igazolni a tudósok, mint szellemi munkások jelentőségét. LEIBNIZ az akadémikusokra akarja bízni a nagy nemzeti közmunkák vezetését, pl. az előtött bányáknak a fegyencek munkájával való kitisztítását, új bányák nyitását, olyan kísérletek és fölfedezések irányítását, melyek az iparban hasznossá tehetőek. A tudósok célja nem lehet a *curiosa*, hanem csak az *utilia* kutatása: az utóbbi kölcsönöz nekik a társadalomban jelentőséget, értéket és díszet. Csak a XVIII. század francia felvilágosodási mozgalma, a *culte de la raison* tudta kivívni igazán a szellemi munka tekintélyét és magasabb társadalmi értékelését. Minden egyénnek és társadalmi rétegnek az adja meg a maga jelentőségét és presztízsét, hogy mennyi esze van s hogy ez az ész mennyire van kicsiszolva, mekkora a műveltsége. A párizsi szalonokban, ezekben a *bureau d'esprit*-ekben, már VOLTAIRE, DIDEROT, D'ALEMBERT s a szellemi élet munkásainak az alsóbb néposztályból sarjadt egész serege mint egyenrangú vitatkozik az ész birtokának teljes önérzetében a hercegekkel és marquis-kkal. A szellemi munkások, a szofokrácia ezután gyorsan előretör s a legmagasabb hivatalokban s méltóságokban fokozatosan elfoglalja a születési arisztokrácia helyét. A francia forradalom polgári egyenlőség-eszméje egyben a személyes szellemi munka korlátlan érvényesülését is jelenti az állami és társadalmi élet minden rangfokán. A racionalizmusnak az ész megváltó erejébe vetett hite emelte föl a szellemi munkát az őt joggal megillető társadalmi polcra.

II.

Hogyan illeszkedik bele a szellemi munkások rétege a *társadalom* sokrétű szervezetébe?

A társadalomnak egynemű munkát végző tagjai hivatásuk alapján szorosabb-lazább közösséget alkotnak, a fizikai munkások éppúgy, mint a szellemi munkások. Ezek a hivatás és munka szerinti rétegek a társadalom szervezetében egymás mellé és fölé rendelve foglalnak helyet. Az egyén megtartja egyéniségét, de azért egy-egy hivatásközösség, azaz munkaközösség tagja. Minél egyszerűbb és homogénebb a hivatás, annál jobban olvadhat fel az egyén a maga társadalmi rétegének közösségében, annál könnyebben érvényesülhet az egyformaság és szolidaritás ösztönös érzése. Ebből érthető, hogy a fizikai munkásság országosan, sőt nemzetközileg szilárd egységes szervezetbe tömörült, míg az annyira különemű és differenciált lelkű szellemi munkások, akiknek egyénisége és hivatásköre sokkalta gazdagabb, egységes és komolyabb ütőerejű közösséget, masszívabb társadalmi tömböt mindeztideig nem tudtak alkotni. A fizikai munkásnak van biztos osztályöntudata, a szellemi munkásnak igazában nincsen.

Mert melyik társadalmi osztályhoz tartozik a szellemi munkás: a bíró, ügyvéd, hivatalnok, tanító, tanár, pap, orvos, mérnök, művész stb.? Ha a társadalom piramisát nézzük, a szellemi munkások túlnyomó részét a középső rétegben, az ú. n. *középosztrályban* találjuk meg. A szellemi munkások szociális kérdése lényegében a középosztály kérdése.

Gazdasági szempontból a szellemi munkások a legutóbbi időkig, míg jókora tömegük el nem proletarizálódott, a társadalom létráján a nagytőke képviselői és a szervezett fizikai munkásság között a középső fokokat tartották megszállva. S amíg a kapitalizmus és az ipari munkásság majdnem egy század óta vívta már a maga nagy gazdasági harcát, a jórészt szellemi munkásokból álló középosztály átlag közönyösen nézte ezt a küzdelmet, nem ébredt komolyan a maga gazdasági-társadalmi érdekeinek és szolidaritásának olyan erős tudatára, mely a nagytőke és a munkásság szervezett osztályharcában hasonló szervezkedésre és érdekvédelemre serkentette volna. Csak negyedszázaddal ezelőtt indult meg félenken a középosztálymozgalom. Liège-ben 1905-ben már nemzetközi középosztály-kongresszus ülésezik. A világháború a letragikusabban a középosztályt sújtotta Európa-szerte, ezért alakul meg a középosztály anyagi és szellemi érdekeinek védelmére a Nemzetközi Középosztály-unió 1923-ban Bernben.

Azonosítható-e a szellemi munkások társadalmi rétege a középosztállyal? Ha az «osztály» fogalmát itt nem a maga zárt logikai merevségében fogjuk fel, hanem voltaképpen a rugalmasabb társadalmi típust értjük rajta, akkor a szellemi munkásokat *tipikusan* a középosztályba tartozóknak kell minősíteniünk. Átmeneti formák természetesen nagy számmal vannak: az alsó rétegből állandóan sokan emelkednek fel szellemi munkájukkal a középső rétegbe, innen számosan a vagyonosabb felső rétegbe, s viszont nem ritka a középosztályból való visszabukás az alsóbb társadalmi rétegekbe.

Bár a középosztályhoz való tartozásának kétségkívül egyik *átlagos* ismertetőjegye a közepes vagyon vagy jövedelem, mégis az, ami a mai középosztályt legsajátosabban jellemzi az alsóbb osztály - lyal szemben, a fejlettebb *szellemi habitus, a magasabb műveltség*. Ez az a fonál, mely egymagában a szellemi munkásokat az ú. n. középosztályhoz fűzi. A középosztály a katexochén művelt értelmiségi réteg, egy nemzet szellemi energiáinak legfőbb forrása. Szellemi kezdeményező erő, tudományos és művészi tevékenység, felfedezés és feltalálás, a munka szervezése és irányítása, közigazgatás, az ehhez szükséges elhatározóképeség és személyi felelősség elsősorban (persze távolról sem kizárólagosan) a középosztály tipikus sajátja. A Földön nem az északi sark eszkimója, sem a tropikus tájak szerencsene építette föl az emberiség mai kultúrájának hatalmas dómját: éppígy a társadalom rétegei közül is sem az egészen nincstelenek hideg és sivár világa, sem a nagyon gazdagok elpuhító bősége teremti meg a kultúrát, hanem a kettő közé eső középrendnek műveltségi öve, melyben a szellemi értékek kultusza hagyományoszerű s az új nemzedékeknek folyton továbbbőszítő indítékul szolgál. A középosztály éppen azért, mert főképp szellemi munkásokból áll, a haladást nem keresi egyedül az anyagi jólét fokozásában, mint ahogyan a szervezett fizikai munkásság történelmi materializmusának marxi dogmatikája vagy a plutokrácia midási életbölcseje, hanem a szellemi-erkölcsi értékek lehető megvalósításában. (L. Mi a középosztály? c. tanulmányomat: Kultúra és Politika 1927. 18,3. 1.) A szellemi munkás, *mert* szellemi munkás, a társadalom ideális szellemi javainak hordozója, védelmezője és fejlesztője. Ebből folyik világnézeti és nemzeti jelentősége.

Az ipari proletariátusnak ösztönös agitációval tudatossá is emelt világfelfogása a marxi ideológia alapján a metafizikában a materializmus: csak anyag van. a szellem ennek jelentéktelen függvénye; az etikában egyoldalú utilitarizmus: legfőbb érték a gazdasági érték, a hasznosság; történetfilozófiája is ezen épül fel: az emberiség egész élete csak a gazdasági érték körül forgó küzdelem,

melyben a szellemi javak (vallás, erkölcs, művészet) csak a gazdasági viszonyok reflexei. Ebből a világfelfogásból radikális társadalmi értékfelfogás és forradalmi politika következik: ki kell fordítani a társadalmat történeti sarkaiból, egészen új világot kell teremteni a proletariátus egyeduralmával. Ennek a világfelfogásnak megvalósítási kísérletét a világtörténelem nagy laboratóriumában már majdnem másfél évtized óta Szovjet-Oroszország példája tragikus plaszticitással szemlélteti.

Ezzel szemben a szellemi munkások világszemlélete, bár a szétkülönböztetebb és egyénibb lelkiségnek megfelelően távolról sem homogén s a radikális gondolatirányoknak is tág teret enged, általában mégis tipikusan konzervatív-történeti tartalmú. A szellemi munkás tevékenysége természeténél fogva inkább hajlik az idealizmusra: a metafizika terén általában hisz a szellem önállóságában és felsőbbrendűségében; az értékelméleti szubjektivizmussal szemben mélyen megvan győződve az igaz, jó, szép és isteni örök értékeinek kötelező erejéről, mint az emberi kultúra és történeti haladás normatív alapjairól; tipikus politikai értékfelfogása, gondolkodásmódja és érzülete viszonylag konzervatív: a mérsékelt haladás híve, aki még az új követelményeket is a történeti fejlődés folytonosságába iparkodik beágyazni s nem lökésszerűen, a múlttal gyökeresen szakítva, tüzzel-vassal megvalósítani. Középheletet foglal el az arisztokráciának merev maradisága és a proletariátusnak minden eddigi életformát szétzúzó nihilizmusa között.

Mind a nagytöke, mind a fizikai munkásság nemzetköziségre és világpolgárságra hajlik: amint a nagykapitalizmusnak megvan a maga arany-internacionáléja, éppúgy a proletariátusnak a maga munkás-internacionáléja: a nemzeti gondolat és érzés vagy egyáltalán hiányzik belőlük, vagy legalább is mélyen megfogyatkozott. Ellenben a szellemi munkások általában szívósan ragaszkodnak a *nemzeti* eszméhez s az ebből folyó történeti hagyományokhoz és aspirációkhoz. A *nemzet történeti öntudatának* a szellemi munkások a leg-hívebb letéteményesei. Miért? Mert mély összefüggés van a nemzet és a szellem benső lényege között. Az, ami a nemzetet nemzetté avatja, ma már elsősorban nem a faji-biológiai közös eredet (hisz a legtöbb kulturnemzet egészen kevertvérű), hanem a történetileg kialakult *lelki közösség, egyforma szellemi habitus és életforma, közös értékfelfogás és világlátás, a gondolkodásnak és érzésnek, a kultúrának nagyjában azonos lelki struktúrája. A nemzet szellemi 'princípium.* A szellem munkásai elsősorban a nemzeti kultúra munkásai. A sajátos nemzeti lélek, mely a többi nemzet kollektív lelkétől megkülönbözteti, a nyelv-

ven kívül a jogrendszerben, alkotmányban, irodalomban, művészetben, iskolarendszerben, szokásokban, a vallás külön színezetében, a történeti tudatban nyilvánul meg. A szellemi munkások pedig túlnyomóan éppen ezeknek a lelki képződményeknek őrei, formálói vagy továbbfejlesztői a folytonosságban ható történeti erők irányában. S éppen ebben áll döntő jelentőségük a nemzet organizmusában. Az a nemzet, amelynek jogászai és tisztviselői nemzetközi jogi fantomok után futnak s a kozmopolitizmusért rajonganak a maguk nemzetének érdekei ellen; amelynek tanítói-tanárai a nemzet hagyományait kigúnyolva és megvetve alakítják a felserdülő nemzedék lelkét; amelynek költői, írói és művészei a nemzet múltjával, történetileg kikristályosodott értékérzésével és eszményeivel szakítva egyoldalúan az egyetemes emberi légnemű ideáljának kultuszát űzik: az a nemzet megszűnik mint külön nemzet élni, önmaga ássa meg sírját. Lehet ország, de már nem nemzet. *A szellemi munkások túlnyomó serege minden ízében a nemzeti kultúrához s a nemzet politikai önállóságához van kötve: e nélkül munkájának is végeszakad, vele él vagy hal.* Addig van munkája, míg a nemzeti kultúra épületén dolgozhatik. Amikor országunk területe majdnem egynegyedére csonkult, az elszakított s idegen nemzeti kultúra jármába kényszerült területeken a magyar szellemi munkások ezrei egyszerre kenyér nélkül maradtak, mert az anyanemzetnek elszakított tagjai leszáradtak. A magyar közigazgatás és állami üzemek (posta, vasút) tisztviselőit elűzték; a magyar bírák és tanítók-tanárok földönfutókká lettek; az ügyvéd, ha nem tudta az új ország nyelvét, becsukhatta irodáját; az újságíró sutbavethette tollát; a színész kezébe vehette a vándorbotot; a magántisztviselő, minthogy a pénzintézeteket, gyáratat s egyéb gazdasági szervezeteket az új hatalom egyszerre vagy fokozatosan nacionalizálta, kenyér nélkül maradt. Ez a szomorú kép szemlélteti a legkézzelfoghatóbban, hogyan függ össze a szellemi munkások sorsa és érdeke a nacionalizmussal. Elsősorban a szellem munkásainak csenghet fülébe a költő szava: «Itt élned vagy halnod kell». Bár a fizikai munkás sorsa is túlnyomóan a hazai föld rögéhez van kötve, mégis munkájának természete sokkal nagyobb lehetőséget ad arra, hogy idegen világban, az anyanemzettől távol vagy elszakítva is megkeresse a kenyerét: az eke, a gép, a kalapács, a fűrész, a bánya lényegében mindenütt ugyanaz. A fizikai munka nemzetközibb természetű, mint a szellemi munka legtöbb faja. A fizikai munka bizonyos mértékig megengedi a kivándorlást vagy legalább is a «fecskerendszert»: ha a sárvári selyemgyár gépei nem kattognak, magyar munkásai szászámra Lyonba vándorolnak s az ottani selyemgyárakban

ugyanolyan típusú gépeken dolgoznak. De lehet-e hasonlóan exportálni bírákat, ügyvédeket, tanítókat, szolgabírákat, miniszteri tanácsosokat, vasúti vagy postaszivőket, színészeket? Legfeljebb a tudomány, a művészet és a technika bizonyos ágainak emberei vándorolhatnak, mint a fecskék melegebb tájakra, ahol még ezek a hivatások nincsenek telítve szellemi munkásokkal. De akkor is legtöbbjük lelkében elpattan valami: nemzeti érzésük, a hazai tradíciók ereje haza sóvárogatja őket. Az a szellemi munkás is, akinek hivatástartalma nemzetközi, az idegen talajban gyökértelesen érzi magát. A nemzet történeti hivatásérzése és missziótudata elsősorban szellemi munkásaiban él: ezekben csapódik le és sűrűsödik össze az egyes nemzedékeken keresztül a nemzet szellemi erkölcsi hagyománytökéje és önálló politikai életakarata. Hogy ez valóban így van, azt legjobban azon a negatív képen szemlélhetjük, melyet a hazánktól elszakított területek társadalmi állapota tár elénk. Az új hatalmak a magyarságot elsősorban megmaradt és jövőre szellemi munkásaitól, az értelmiségtől, a középosztálytól, ennek szellemi kultúrájától töreksenek minden eszközzel megfosztani, mert jól tudják, hogy ebben él a leghatékonyabban a történeti Magyarországnak tudata, érzése és akarása. A szellemi munkások alkotják ugyanis egy nemzet idegrendszerét, agyvelejét, vezető rétegét, tudatos hatóerejét; bennük lüktet és feszül a nemzet sajátos étosza, szellemi ereje és soha le nem mondó tudatos történeti aspirációja.

III.

Szemügyre vettük már a fizikai és a szellemi munka természetének tipikus világnézeti és szociális különbségeit. Még szembeszökőbb a kétféle munka szakadéka, ha *jogi* helyzetüket vizsgáljuk.

Az embernek joga van az életre, s hogy ezt fenntarthassa, sőt lehetőleg kifejtse, joga van a munkára is. Ebből negatív következik, hogy az embert senki sem gátolhatja joggal munkájában; másrészt pozitív folyik, hogy a közösség, vagyis az állam vagy község gazdasági politikájával köteles odahatni, hogy lehetőleg mindenkinek munkaalkalma legyen. Ezt a szociálpolitikai kötelességet a túlnépesedett államok már a békében többé-kevésbé érezték, mert a tömeges munkanélküliség a társadalomra nézve a legnagyobb gazdasági, erkölcsi és politikai veszedelem. A XIX. század individualista liberalizmusa még csak az önségélyt, az egyéneknek maguknak védekezésért ismerte a munkanélküliség orvososságát. Maguknak az egyes munkásoknak ereje azonban erre a célra jelentéktelen akkor, ha a munka-

nélküliek száma százezrekre, sőt milliókra rúg. A világháborút követő demobilizálás, amikor a leszerelt katona-munkások százazei kenyér nélkül maradtak, különösen kiélezte az államnak és községnek azt a feladatát, hogy munkalehetőségekről gondoskodjék. Az ilyen irányú szociálpolitikának hirtelen fejlődését különösen siettetette az állandósult gazdasági válság GS 11Z 11 politikai helyzet, hogy számos vezérállamban, pl. Németországban, Angliában. Franciaországban munkáspárti vagy szocialista kormányok alakultak, melyeknek régi program-pontja a munkára való jog érvényesítése. Nagy közmunkáknak, mint szükségmunkáknak elrendelése, a hivatalos munkásközvetítés és munkásbiztosítás kiépítése, más munkaágakra való ingyenes átképzés, főképp a munkanélküliek pénzsegélye azok az eszközök, amelyekkel az államok a világháborútól megbillentett gazdasági élet káros következményeit a fizikai munkásságra nézve világszerte enyhíteni iparkodnak.

Igen jellemző a fizikai munkára való jognak egyoldalú védelmére az 1919-i német birodalmi alkotmány, mely híven tükrözi a fizikai, főképp ipari munkának a világháború után való túlbecsülését. A 163. § kimondja, «hogy minden német számára meg kell adni a lehetőséget arra, hogy gazdasági munkája által kenyerét megkereshesse. Ha megfelelő munkaalkalom nem adható számára, szükséges életfenntartásáról gondoskodni kell». A weimári alkotmánynak gondja van még a középosztálynak gazdasági foglalkozású tagjaira is: «Az önálló középrend érdekeit a mezőgazdaság, ipar és kereskedelem terén előmozdítani kell a törvényhozásban és közigazgatásban és meg kell védeni a túlságos megterhelés ellen.» (164. §.) Tüzetesen intézkedik a törvény a munkaadók és munkások viszonyáról, a munkástanácsokról (Bezirksarbeiterräte, Reichsarbeiterrat), a fizikai munkásokra vonatkozó szociálpolitikai alapelvekről, de egy árva szót sem szól a szellemi munkások érdekeinek védelméről, munkára s eltartásukra való jogáról.

Milyen orvosszert alkalmaz az európai szociálpolitika a szellemi munkások bajaira? Hogyan csökkenti ezek nrunkanélküliségét? Mind az állami-községi, mind a magángazdálkodás Európa-szerte lényegesen apasztja szellemi munkásainak, tisztviselőinek számát. Szanálás, B-lista, halálozás vagy nyugdíjazás esetére tervszerű létszámcsökkentés, takarékos racionalizálás – ezek a munkanélküliséget csak fokozó «orvosszerek». Az elbocsátások vagy korai nyugdíjazások megölték az apákat; a további létszámapasztás, a megüresedett állások sorompóinak lezárása most meggyilkolja tanulmányaikat elvégzett fiaikat is. Az államnak és a községeknek, mint legnagyobb szellemi munkaadóknak, pénzügyi helyzete olyan, hogy a tisztviselők számát a

minimumra zsugorítani kényszerülnek. A gazdasági krízis ugyanerre az eljárásra kényszeríti a szellemi munkaerőket alkalmazó magánvállalatokat is. Rémesen amputált országunkban fokozza a bajt az elcsatolt területekről ideözönlött szellemi munkásoknak nagy tartalékserege. A közhivatalok ajtai az intelligencia előtt bezárultak. A szabad pályák is telítve vannak: az ügyvédek ügynökösködnek, az orvosok nagy tömege hiába várja a beteget, a végzett mérnök sokszor villamos kalauznak szegődik; a festő, szobrász, építész hiába sóvárog állami vagy magán megrendelés után, a szín- és zeneművészek hiába ostromolják az igazgatókat állásért, az írók jórésze hiába írja könyveit vagy cikkeit. A fizikai munkanélküliség mellett ott sötétlik a szellemi munka aggasztó válsága. Ezt a válságot intézmény szerűen iparkodik némileg enyhíteni a szükségmunka, a munkanélküli segély, a munkanélküliség esetére való biztosítás s hasonló intézkedés. A népek lelkiismeretében a munkára való jog – úgy látszik – egyelőre csak a fizikai munkások kiváltsága. A szellemi munkának ez a válsága az értelmiségi réteg, a nemzet életére annyira sorsdöntő középosztály pusztulásának biztos útja. Szovjet-Oroszország ezt a pusztulást erőszakkal siettetette, amikor az orosz nemzeti-történeti tudatot hordozó középosztályt kiirtotta; Európa számos országában ezt a munkát a gazdasági viszonyok természetes folyamata a történetnek lassabban vág ó-maró erejével végzi.

A munkásoknak is, mint minden polgárnak, megvan a *szervezkedési joga*. Az ipari forradalmat természetszerűen nyomon követte a munkásmozgalom, mint az újkori történet egyik legnagyobb társadalmi megmozdulása. Az ipari munkásság országosan, majd nemzetközileg szervezkedett. A szervezkedésnek, a munkásszolidaritásnak nagy eredménye a munkásság anyagi érdekeinek a kapitalizmussal szemben való hatékony védelme, másrészt a szilárd falankszba tömörült munkásság világszerte egyre fokozódó politikai ütőereje és hatalma. A munkásosztály az osztályharc alapjára helyezkedve fokozatosan önállósította magát. Munkás és munkaadó egyenlő jogú szerződő fél. Ha a munkaadó szerződést szeg vagy a szerződés tartalma már nem felel meg a megváltozott gazdasági feltételeknek, a munkásságnak joga van a munkát megszüntetni, sztrájkba lépni s ezzel új szerződést kikényszeríteni. Arra, hogy a fizikai munkásság szolidaritása micsoda erős várat épített ki a maga érdekeinek védelmére a társadalom jogrendszerében, elég csak a munkásvédelmi és munkásbiztosítási törvényekre, az üzemi munkásbizottságok, sőt munkástanácsok felállítására, a kollektív munkásszerződésekre, a munkásság többirányú önkormányzatára hivatkoznunk. Ahogy a nagytőke nemzet-

közileg mindjobban koncentrálódik, éppúgy ezzel párhuzamosan az ipari munkásság is mindjobban kiépíti a maga nemzetközi szervezeteit. Sőt *világmunkás jog* van kialakulóban, amióta a Nemzetek Szövetsége Genfben felállította a *Nemzetközi Munkaiügyi Hivatalt*. (Bureau Internationale du Travail.)

Milyen szánalmas ezzel szemben a szellemi munkások túlnyomó tömegének jogi helyzete. Osztályöntudatuk minimális; szervezkedési képességük jelentéktelen. Az egyes szellemi hivatáságatok érdekei gyakran ellentétesek; a szellemi munkás magát annyira külön individualitásnak érzi, hogy a személyes öntudat nem engedi meg számára az egyéniséget elmosó, homogén lelkiséget feltételező, fegyelmezett tömegmozgalomba való bekapcsolódást. Hogyan tudnának a szellem munkásai olyan egységes lelki szakszervezetekbe tömörülni, mint a fizikai munkások. Hogyan tudnák biztosítani az egyes szellemi hivatások szakszervezeteinek felsőbb szintézisét, egyetlen hatalmas gazdasági, erkölcsi és politikai egységgé való tömörülését, mint ahogyan a szervezett ipari munkásság? A szellemi munkások magasabb kultúrája, differenciált egyénisége, tudományos képzettségen alapuló kritikai szelleme eleve gátja annak, hogy az ő emberanyagukat is magával ragadja a tömegmozgalom mámorító sugalma és ritmusa, a *rage de nombre* rohamozó modora. Vassolidaritás híján a sztrájk is gyenge fegyver érdekeik védelmére. A krónika napról-napra megörökíti ezrek, sőt százezrek sztrájkját a fizikai munkások köréből; a szellemi munkások sztrájkjáról csak egyszer olvastam, amikor a francia tanárok Párizsban pár évvel ezelőtt megtagadták a csekély díjazás fejében a bakkalaureátusi dolgozatok kijavítását. A szellemi munkás mint *ultima ratio*-t is erkölcsileg magához méltatlannak tartja a munkának több illetményért vagy jogért való erőszakos abbahagyását. Elkeseredettsége meglegszik a *ius murmurandi*-val.

IV.

Közben a szellemi munkások serege szinte geometriai arányban növekszik. Egyre nagyobb a középfokú iskolát s egyetemet vagy más főiskolát végzetek száma. MALTHUS már száz évvel ezelőtt feltette az emberiséget a túlszaporodástól s a születéseknek észszerű számmal való korlátozását, mai szóval: racionalizálását ajánlotta a baj preventív gyógyszeréül. Azóta a tudomány és a technika fejlődése az emberi megélhetés és munka forrásait megsokszorozta s a társadalom szerkezete mégis megbillent: a fizikai proletariátus mellett a szellemi proletariátus óriási tömegének réme súlyosodik az emberiségre.

Az emberiség fejlődése elsősorban az emberi szellem korlátlan kibontakozása. A kultúra haladása abban áll, hogy mind több ember, mind nagyobb mértékben fejleszti ki a benne rejlő szellemi energiákat. A kultúrának ezzel az etikai eszményével összhangban van a demokráciának jogi és politikai elve: minden egyénnek – tekintet nélkül arra a társadalmi rétegre, melyben született – egyformán meg kell adni a lehetőséget a benne szunnyadó tehetségek kibontakoztatására, minél teljesebb kiművelésére, hogy a társadalom szervezetében azt a helyet tölthesse be, amely képességeinél fogva joggal megilleti. A politikai demokráciának erkölcsi alapja a kulturális demokrácia, mely mindenki számára a művelődésben potenciális egyenjogúságot biztosít, mégpedig ma már nemcsak az elemi, hanem a magasabbfokú ismeretek és készségek terén is. Ahol a demokrácia elve igazán és mélyen megvalósult (mint pl. az Egyesült Államokban), ott a középfokú oktatás is már ingyenes.

Valamennyi állam, főképp a világháború óta, nagy erőfeszítést tesz a műveltség és a demokrácia egybehangzó kultúrpolitikai követelményének kielégítésére. A legtöbb művelt állam a 16-18. életévig terjeszti ki a népiskolai kötelezettség korhatárát, az új népiskolák ezreit állítja fel, az új tanerők nagy számát alkalmazza, az oktatás módszerét mindenütt gondosan javítja, az analfabetizmus ellen komoly stratégiával vonul fel. A népoktatásügynek ez az intenzív fejlesztése egymagában is sok olyan ember számára nyitja meg a szellemi pályák kapuját, akik előtt ez a lehetőség régebben elemi műveltség híján mindörökké zárva maradt.

Azonban az utóbbi évtizedekben a középiskolák és középfokú szakiskolák száma s tanulóinak serege is a leggyorsabb ütemben emelkedik. *Angliában* az 1902-i törvény óta hatalmas lendületet vett a bejáró középiskolák (Day-Schools) fejlődése, mert ez a törvény az állami segítyt ahhoz köti, hogy a tanulók 25 %-a tandíjmentes legyen. A világháború óta megsokszorozódott a Day-Schoolok és tanulók száma. 1904-ben Angliában még csak 575 ilyen fiú- és leányközépiskola volt 97,698 tanulóval, 1924–25-ben, tehát két évtized múlva, már 1301 bejáró középiskola volt 367,564 tanulóval, kiknek száma ma 400,000 körül jár. A középiskolát végző lányok száma ezen idő alatt éppen a négyszeresére emelkedett. – *Franciaországban* 1880-ban a középiskolai tanulók száma 86,808, 1910-ben 126,481, 1920-ban 146,204, 1931-ben 201,766. – *Olaszországban* 1910-ben 150,110 középfokú iskolába járó tanuló volt, 1920-ban már 179,212. – *Belgiumban* 1900-ban 31,300, 1931-ben 46.900 középiskolai tanuló van. – *Finnországban* 1900-ban 8500, 1931-ben 39,941. –

Hollandiában 1900-ban 9996, 1925-ben 25,539. – *Svájcban* 1900-ban 9800 1922-ben 27,300. – *Amerikában* az Egyesült Államok óriási birodalmában, mely legbüszkébb demokráciájára, a középiskola is ingyenes. S az amerikai ifjúság valóban él is a magasabb művelődés jogával: a középiskolába járók száma 1890-től 1926-ig megtízszorozódott. Az 1900-i évben 695,900 volt, 1932-ben 4.799,867. A világháborút befejező 1918. évtől 1926-ig, tehát nyolc esztendő alatt, majdnem kétszeresére emelkedett a középiskolai tanulók száma. E rövid idő alatt 5400 új nyilvános *High-School* alakult. 1918-ban a 15–18 év közti amerikai fiúknak és leányoknak csak 28 %-a, 1922-ben már 41 %-a, 1926-ban 53 %-a, ma pedig körülbelül 65 %-a, tehát jóval több mint a fele középiskolát végez. Az Unió 1918-ban középiskolákra még csak 162 millió dollárt költött, 1926-ban már majdnem 700 milliót. Az előretérés *Japánban* is hasonlóképpen meglepő: 1900-ban 83,100 tanuló járt középiskolába, 1927-ben már 559,000. – A háború előtti *Poroszország* középiskoláit (középfokú szakiskolák nélkül) 1914-ben 251,573 tanuló látogatta, 1922-ben már 272,984, jóllehet közben az ország erősen megcsonkult. Az egész Németbirodalomban 1912-ben a fiú- és leányközépiskolákban 662,105 tanuló volt s ez a szám 1927-ben 821,286-ra szökkent fel. 1900-ban a legalsó osztályba (Sexta) lépett tanulók száma 10,000 éveszülöthöz viszonyítva 497 volt, 1927-ben már 1164-re emelkedett. – *Ausztriában* 1920-ban 40,256 középiskolai tanuló volt, 1928-ban már 49,197. – *Magyarországon* még szembeötlőbb az emelkedés. Nagy-Magyarországon 1910-ben 75,409 a középiskolás tanulók száma (tehát a polgári iskolákat és középfokú szakiskolákat nem számítva); és a lakosságának kétharmadától, területének majdnem háromnegyedétől megfosztott Csonka-Magyarországon 1932-ben 65,128 középiskolai tanuló volt. 1920-ban Magyarországon 136,000 olyan lakos volt, aki középiskolát végzett; 1930-ban, tehát tíz év múlva 190,000, tehát Csonka-Magyarországon, amióta megcsonkult, 30 %-kal szökkent fel a középiskolát végzettek száma.

Valamennyi állam iskolarendszere, mint ebből a hiányos statisztikai összeállításból is látható, a teljes demokratizálódás útján halad. Angliában minden negyedik középiskolai tanuló tandíjmentes. Franciaország 1930-ban iktatta törvénybe a középiskolai oktatás (lycée) ingyenességét.

A középiskola világszerte demokratizálódik: mind nagyobb tömegek szállják meg, mert a középiskolai műveltség belépőjegy a társadalom értelmiségi osztályába, melynek a munkásság előtt is megvan a maga öntudatlan presztízse, másrészt a középiskolán át

vezet az út az egyetemre és a többi főiskolákra, ahol a szellemi pályákra való felsőbb tanulmányok végezhetőek. A egyetemi-főiskolai tanulók száma párhuzamosan emelkedik a középiskolai tanulók számával: a középiskolák demokratizálódását nyomon követi az egyetemek demokratizálódása. *Franciaországban* 1909-ben 40,767, 1923-ban 50,906, 1931-ben 78,674 a főiskolai tanulók száma. – *Olaszországban* 1910-ben 23,189, ellenben 1927-ben már 37,175. – *Csehszlovákiában* 1932-ben az egyetemi és technikai főiskolai hallgatók száma 30.599, – *Lengyelországban* 1930-ban 37,166. – *Romániában* 1931-ben 29,978. – *Jugoszláviában* 1929-ben 12,008.

Még jobban kidomborodik a szellemi pályákra való tódulás *Németország* főiskolai tanulóinak statisztikájából. A XIX. század elején, a német egyetemeknek átszervezése és három új egyetem alapítása után, az 1815. évet követő évtizedben a hallgatók száma hirtelen 5000-ról 15,000-re szökött fel. Azonban 1870-ig átlag ezen a színvonalon maradt. A világháború kitörésének évében 80,000 volt a német főiskolai hallgatók száma, tehát ötszörösen több, mint félszázaddal azelőtt. A háború utáni nagy torlódást nem számítva, 1925-ben 89,000 a német akadémikusok száma. Ekkor hirtelen emelkedés áll be évről évre, úgyhogy 1931-ben már 138,000 német studens van, amihez még kb. 10,000 külföldön tanuló német főiskolai tanuló járul. 1900-ban 100,000 lakosra 87 főiskolai hallgató jutott, 1930-ban már 203. (L. az idevágó statisztikai adatokat tüzetesen: R. SCHAIRER: *Die akademische Berufsnot*. 1932. 14–47. 11.)

Hazánkban a szellemi pályákra való gyorsütemű irányulást csak néhány adattal világítom meg. Először azért, hogy a középiskola és az egyetem (főiskola) párhuzamos kvantitatív fejlődése elének táruljon, az érettségizettek számadatait bocsátom előre. Nagy-Magyarországon 1901-ben 4540 tanuló tett érettségi vizsgálatot, 1910-ben már 7381 tanuló. Csonka-Magyarországon 1928-ban majdnem ugyanennyi: 7196. Az egyetemi tanulók száma ugyanilyen arányt mutat. 1910-ben Nagy-Magyarországon 13,814 egyetemi-főiskolai hallgató iratkozott be, húsz évvel később (1931) a mai Csonka-Magyarországon valamivel már több is: 14,400.

Az egyetemi-főiskolai hallgatók számának ez a rendkívüli felszökkenése mélyen összefügg a magyar társadalom szerkezetében való rétegeltelődésekkel. A századfordulóig az egyetemi hallgatóknak több mint kétharmada a régi értelmiség (köztisztviselő, tanár, tanító, lelkész, orvos, ügyvéd, mérnök stb.) és a nagy- és középbirtokosok fiaiból került ki. Ez a réteg állandóan bővült. Az, aki a földműves- vagy iparosrétegből az értelmiségbe emelkedett, gyermekét már köteles-

ségének tartotta végigiskoláztatni az egyetemig. Századunk elején megindul a középosztályon aluli rétegeknek rohama az egyetem ellen. Már a háború kitörésének évében az egyetemi-főiskolai hallgatóknak 10 %-a kispapnak, 10 %-a kisiparosnak s 6%-a kiskereskedőnek, 4%-a munkásnak a fia. Az egyetem rohamosan demokratizálódik, de nem mindig a tehetség jogán. A kispolgárság nagyobb számban behatol az egyetemre, aminek az az eredménye, hogy a szellemi munkapiacon a kínálat végzetesen nagyobb lett, mint a kereslet. A háború alatt és közvetlenül utána a tanulmányoknak és vizsgálatoknak laza és karitatív kezelése is sok ifjút csábít az egyetemre: 1918-1919-ben a budapesti egyetemnek és műegyetemnek 19,000 tanulója van. Azoknak fiai is, akik önálló gazdasági pályán vannak, soha nem látott mértékben törekednek az egyetemre, hogy lateinerek, biztos fizetésű köztisztviselők lehessenek, ami megfelel népünk úrhatnám természetének is: a letúnt húszas években az egyetemi hallgatóknak majdnem 16 %-a a kereskedelmi és hitelélet körében működő apák gyermekei, több mint 11 %-uk iparosokéi. A fölfelé törő osztálymozgalomnak, a szinte kóros emelkedésvágynak, a társadalmi aszcendizmusnak hangos jele ez a statisztika: mintha a gazdasági életnek, az anyagi kultúrának emberei meg akarnák hódítani a szellemi pályákat is, amelyeknek a magyar glóbuson mindig nagyobb a tekintélye. Persze nem a tudomány tisztelete, a belé elmélyülő áhítat, a magasabb szellemi önkiegyezésűzés belső szükséglete és a tudásszomja vonzza ily tömegben az ifjakat az egyetemre: itt kifejtett munkájuk túlnyomóan csak a diplomaszerzés formalizmusa, a vizsgálatoknak külsőszerű letevése a belső szellemi gazdagodás és magasabb hivatás - étosz igénye nélkül. S még most is, a szörnyű gazdasági válság sötét temető hangulatában is, számuk viszonylag egyre nő: semmi sem riasztja vissza őket az egyetemtől, bár látva látják a jövő elhelyezkedés reménytelenségét. Az összeomlás után hangos jelszó volt: a magyar ifjúság menjen gazdasági pályákra s ne legyen jogász! S valóban, el is özönlötték az ifjak a közgazdaságtudományi kart s mélyen lecsökent a jogászok száma. De csak pár esztendőre. Aztán minden a régi mederbe folyt vissza. S ülnek óriási tömegben az élet nagy várótermében a diplomás ifjak, lesik a folyton késő s nagyrészt elmaradó vonatokat. Ha egy-egy mégis megérkezik, csak néhány kocsiból álló szegényes vicinális, amelyre csak egynéhány ifjú tud felkapaszkodni.

Csodálatos szerte a világon a szellemi pályákra való fölfelétörés, a kultúr-ascendizmus hajtóereje! A fiatalságnak több mint a felére az egyetemen a kettős hivatás tragikumára vár, tanulmányait kell végeznie s e mellett életének fenntartását is biztosítania. Jellemző pl.,

hogy 1923-ban a német egyetemeken a tanulók 52.8 %-a, a technikai főiskolákon 67-4 %-a, egyéb főiskolákon 71.5 %-a kénytelen tanulmányai mellett kenyerét munkával megkeresni.¹ Mégpedig milyen munkával! Csak egy töredékük kap olyan munkát, mely szellemi hivatáskörébe vág. Legtöbbjük egyetemi szaktanulmányától teljesen különemű munkakörben: ipari, kereskedelmi vállalatoknál, pénzintézeteknél, különféle közüzemekben kénytelen kenyerét megkeresni. Sőt nem jelentéktelen részük a fizikai munkától sem riad vissza, főképp ha ez az esti vagy éjjeli órákra esik, amikor az egyetemi tanulmányt közvetlenül nem zavarja. Elmennek lámpagyújtogatóknak, villamoskalauzoknak, cipőtisztítóknak; hóseprőknek stb. Sokan a nagy szünetekben keresnek mint gyári vagy mezőgazdasági munkások annyit, hogy évközben tanulmányaikat végezhetik. Ez a rettenetes létért való küzdelem egyben a szellemi munka lehetőségéért is vívott harc: az ifjúkor magas hőfokú idealizmusának tanúsága. Ez a kálváriaut azonban mégis csak a tanulmányok színvonalának és mélységének, a hivatásétosznak megcsökkentésére vezet. A diploma megszerzése, a kvalifikáció öncéllá válik az önzetlen szellemi kultúra és elmélyülés, a gazdagabb lelki tartalom rovására. A tanulók száma az egyetemeken gyors tempóban emelkedik, de a mennyiség megöli a minőséget, a nyomorgó tömeg lesüllyeszti a színvonalat. A szellemi munka is a tömegtermelés, a lelketlen elindusztrializálódás képét mutatja. A tiszta elméleti tudományok világszerte nem kapnak adepusokat. Még a viszonylag gazdag Franciaország professzorai is panaszkodnak, hogy az ifjúságból alig akad valaki, aki anatómiára, fiziológiára, elméleti kémiára stb. szentelné magát. Csak olyan szakok érdeklík hovatovább az ifjakat, amelyek minél előbb megélhetést, keresetet biztosítanak.²

Bonyolítja a helyzetet az utóbbi évtizedekben, főképp a világháború óta, hogy a kereső szellemi pályákra menő nők száma gyorsan emelkedik, az egyetemeket és főiskolákat mind nagyobb rajban szállják meg, s minthogy olcsóbb és kisebb igényű munkaerők, a családalapító férfiak kenyerét veszélyeztetik. Joguk van hozzá, mert ők is élni akarnak. Németországban 1911-ben 2547, 1931-ben 22.084 volt

¹ MARTHA EVA PECHOWNIK: Die wirtschaftliche Lage der geistigen Arbeiter Deutschlands. Berlin, 1925. 20. 1. – GEORG SCHREIBER: Die Not der deutschen Wissenschaft und der geistigen Arbeiter. Leipzig, 1923. 51. 1.

² Lásd ezeket a nyilatkozatokat J. LUCHAIRE: La crise de la science pure. 1922. 10-15. 11. Observations sur quelques problèmes de l'organisation intellectuelle internationale. 1923. 18. 1. (Mindkét füzet a Nemzetek Szövetségétől kiadott sorozatban: Enquête sur les conditions du travail intellectuel.)

a főiskolai nőhallgatók száma. Nálunk 1929-ben 1532, de már 1932-ben 1729. Szembeszökő adat, hogy amíg Nagy-Magyarországon ezer kereső közül 37 férfi volt tisztviselő, Csonka-Magyarországon már 57; ellenben a nő tisztviselők száma ugyanekkor 31-ről 62-re emelkedett (ezer kereső közül). A megcsonkított országban 10,000-rel több az értelmiséghez tartozó kereső nő, mint Nagy-Magyarországon volt. Budapesten több mint kétszerakkora lett a számuk: 17,435-ről 37,660-ra szökkent fel.¹

A szellemi munka válságát, a szellemi munkások elhelyezkedésének nehézségét még csak fokozza a géptechnika tökéletesedése. A fizikai munkások óriási tömege azért munkanélküli, mert a gépek kitűrik helyükből: ha valamikor bizonyos termeléshez 100 munkás volt szükséges, ma, amikor a munkát jórészt a gép végzi, egy-két munkás is elegendő hozzá. Megriadtam, amikor a Niagara-vízesés erejét villamos energiává átalakító óriási műveket (*Power Station*) meglátogattam s a vezető mérnök arra volt büszke, hogy ez a gigantikus mű csak hat munkást vesz igénybe, akik olajozzák a gépeket. A fizikai termelést a géptechnika gazdaságossá tette ugyan, de az emberek millióinak kenyerét rabolta el. Ez a gépszellem most már áttörte a szellemi munka falát is: a gép számláz, könyvel, készíti a napi kimutatást, a bérlistát, a folyószámlakivonatokat, címekeket ír és sokszorosít, felveszi a diktált szöveget s mindjárt le is írja. Az irodai üzemek is agyonracionalizálódnak és mechanizálódnak – s fölöslegessé teszik az embert, nyomorba döntik az alsóbbrendű szellemi munkások hatalmas seregét. A szellem kitalálta őket s most ők gyilkolják a szellemet.

A szellemi munkásoknak végzetes szaporodása természetszerűen fejleszti ki a szellemi árupiacon a versenyt, lenyomja és devalválja az átlagos szellemi munka értékét. A szellemi munkások fizetése mindenütt a világon viszonylag csökken, szinte abban az arányban, ahogy számuk növekedik. Elmosódik a határ a fizikai és a szellemi munka honorálása között. Ezt a mi gazdasági elesettséggünkben sok példán szemléltethetnők. Azonban a gazdag Franciaország kultúrpolitikusa is arról sopánkodik, hogy «az utcaseprő jobban van fizetve, mint a fiatal fizikus a párizsi egyetem laboratóriumában; a líceum portása annyi fizetést kap, mint a filozófia tanára; a képes folyóiratok üzemfőnöke háromszorosan több fizetést húz, mint az egyetem legtudósabb professzora». (J. LUCHAIEE i. m. 28. 1.)

A középiskolákba, egyetemekre és főiskolákra való progresszív túdulás világszerte a kultúra és demokrácia eszménye szempontjára

¹ ZENTAY DEZSŐ: A munkanélküliség alakulása a szellemi pályák körében. Budapest, 1930. 39., 76. 1. (Statisztikai Közlemények.)

ból kétségkívül örvendetes. Mind több embernek van meg a lehetősége, hogy kifejlessze szellemi energiáit, s így az emberiség haladását szolgálja. így mind kevesebb szellemi nyersanyag marad kiaknázatlanul. A kultúra teljes demokratizálása, a szellemi javak lehetőleg egyenlő szétosztása, az emberiségnek szellemi kultúrával való maximális telítettsége az emberiség legmagasabb erkölcsi eszménye, történetfilozófiai szempontból legszebb *ratio-vitae-je*. Ebben éli ki a *homo sapiens*, mint eszes lény, a maga sajátos mivoltát a pusztá állati étellel szemben. *Az emberi kultúra ezen eszménye mélyén azonban súlyos tragikum rejtőzik.* Ha ugyanis mindenki megközelíteni iparkodik ezt az eszményt, kifejti a benne szunnyadó szellemi erőket s magas műveltségre tesz szert (amire megvan, mint láttuk, világszerte a törekvés), akkor a legfelsőbb műveltségi fokú intelligenciának oly óriási tömege zsúfolódik fel a földtekén, hogy megfelelő szellemi munkaalkalomhoz és megélhetéshez nem jutva szétfeszíti az emberi társadalom edényének falát, a társadalmi szerkezet egyensúlyát teljesen kibillentí. Már ma is óriási számú magas műveltségű ember nem tud a szellemi pályákon olyan pozícióra szert tenni, mely legalábbis létminimumát biztosítsa, jóllehet, éppen mert szellemi munkás, műveltségének megfelelően a létminimum fölé emelkedő igényei vannak az étellel szemben. Ez a sikító diszharmónia a szellemi igényt jelentő műveltség és a nyomorult élettengés között a kultúrproletariátusnak egyik legszomorúbb vonása s legveszedelmesebb társadalmi feszítőereje. A társadalom mind szélesebb rétege végez középiskolát és egyetemet, a magas kultúra mindjobban demokratizálódik, de ezzel párhuzamosan a megélhetésért való életküzdelem és kíméletlen verseny harci ereje is csak fokozódik. A fölösleges, diplomás, de munkanélküli szellemi munkásoknak egyre szaporodó hatalmas serege egyelőre reménytelenül, a tehetetlenség lesújtó érzésével, áll a sötét jövő kapuja előtt. Szellemi tőkéje kama- tozatlanul hever; ami értelmi energia és tudás felhalmozódott benne, improduktív módon elpusztul. Az egyetemre járó ifjú eleve úgy érzi magát, hogy a jövőndő munkanélküliek beláthatatlan seregéhez tartozik: előre nyomja lelkét a jövő reménytelensége. Ezt a gátló érzést az előző nemzedékek nem ismerték. Amikor a diplomát sok küzdelem után az ifjú megszerzi, másfajta munkát kénytelen vállalni, hogy kenyerét megkeresse, olyant, amilyent éppen kap, hol ezt, hol azt, messze távolságban attól a hivatásbeli tevékenységtől, amelyre sok éven át készült. Ez a lelkétől idegen, pusztá kenyérmunka, vagy a tétlenség megtorpanója hivatástudatát, lassankint elpárologtatja szaktudását. A diplomás ifjú úgy érzi, hogy sohasem kerül az Élet

centrumába, hanem élte fogytáig csak az Élet periferiáján tengődik, ahol nem bontakoztathatja ki a benne szunnyadó képességeket, pedig ebben rejlik az emberi boldogság. Rettenetes érzés fogja el: nincs rám szükség, felesleges ember vagyok a közösségben, nincs lételemnek sajátos célja; eddig hiába dolgoztam; ha nem vagyok, akkor is ugyanígy forog a világ kereke.

Az a társadalom- és kultúrpolitika, amely ezt a munkanélküli diplomás embertömeget kitermelni engedi, úgy látszik, a készletre-raktárra dolgozó gazdasági formát tartja szem előtt. Itt azonban az áru nem holt anyag, hanem eleven ember, aki él, fejlődik, követel, s raktáron penészedve közben elveszti értékét, képességeiben megcsökken, elfásul, hasznavehetetlenné válik. Az ifjúságra nem dobhatunk követ azért, hogy ilyen tömegben tanul és tör az egyetemi képzettséget kívánó szellemi pályákra. Hisz ezt csak annak a társadalom- és kultúrpolitikai ideológiának értelmében cselekszi, amelyet az idősebb nemzedéktől örökölt: az egyén és a nemzet csak akkor boldogul, ha minél több művelt és tanult fia van. Az az expanzív művelődéspolitikai, amely egészen jóhiszeműen az utolsó félszázadban a középiskolák rohamos szaporításában élte ki magát s boldogboldogtalant szellemi habitusára való tekintet nélkül bocsátott be a középiskolák kapuján s eresztett ki mélyen leszállított igényű érett-ségi bizonyítvánnyal, most termi meg férges gyümölcsseit.

Így lángol fel most a különböző korrekteknek, az öregeknek és a fiataloknak, a beérkezetteknek és a pitvar előtt állóknak nagy küzdelme: a diplomás kenyértelen fiatalabb nemzedék behajszolódik az előző nemzedékekkel való súlyos harcba. Kíméletlenül küzd az ellen a világfelfogás és életszemlélet ellen is, amelyet az öregek képviselnek. Az ifjabb nemzedék azt látja, hogy az öregebbek nem viselik szívükön érdekeit és képesek őt önzésüknek Kain módjára feláldozni. Ezért az ifjúság egyik része, rendszerint az erősebb, a küzdelemre hajló, radikalizálódik, forradalmi hangulatba hevül; a másik része, a gyengébb, nyomorában a bűnözés útjára tér, vagy szélső esetben kiiktatja magát a világból.

Így a nemzetekre s az egész emberiségre nézve a szellemi munkások túltermelése nagy társadalmi válság veszedelmévé taraj osodik, az emberi boldogságot nem fokozza, hanem csökkenti. A nagyobb műveltség nem jelent számára több szenvedéskapacitást, több elbíró-képességet a fájdalmak iránt. A társadalmi eudaimonizmus szempontjából újra a rousseaui és tolsztoji kultúrfilozófia sötét problémái merednek az emberiségre: a több kultúra kevesebb boldogság kútfeje. A kultúra fejlődésének útja az emberiség nagy *via dolorosa*-ja.

V.

Milyen *eszközökkel* iparkodnak a szellemi munkások sorsukon javítani? Ezek az eszközök részint *elméletiek*, részint *gyakorlatiak*.

Az *elméleti* eszközök egyelőre csak seregszemlék, s mint ilyenek alig hatékonyak. Az egyes államok, községek, sőt társadalmi egyesületek (pl. a Deutsche Gesellschaft zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit) statisztikákat, helyzetjelentéseket állítanak össze a szellemi munkások eloszlásáról, munkanélküliségéről és egyre fokozódó nyomoráról. Mindez nem egyéb, mint az' ügyis érzett bajnak számszerű megállapítása. Szükséges diagnosztikai előmunkálat, de még nem segítség. A fizikai munkásokról már régóta készültek ilyen statisztikák. Sőt a fizikai munka és munkás természetének vizsgálatára már új tudományág is alakult: az *Arbeitswissenschaft*. Miben áll a fizikai munka folyamata? Hogyan bontható részekre, hogyan mechanizálható? Mik a dolgozó emberre nézve a mechanizálásnak, a munkaekónómia elvének fiziológiai, pszichológiai, gazdasági és társadalmi következményei? A «tudományos munkaüzem» amerikai gondolata tüzetes vizsgálat tárgyává avatta az ipari munka pszichofizikáját, a fáradtság és pihenés, a munkásegészségügy és munkásterápia problémáit. Az egyes munkanemekre való alkalmasság pszichotechnikai kutatása két évtized alatt külön tudományággá szélesedett. A fizikai munkának e nagyarányú és sokoldalú vizsgálatával szemben a szellemi munka kutatása csak az általános pszichológiának a figyelemről szóló fejezetére és a differenciális pszichológiának a tehetségfajokra vonatkozó ágazatára szorítkozik. De állanak-e a szellemi munka szociológiai és gazdasági vonatkozásaira nézve is olyan beható kutatások rendelkezésünkre, mint a fizikai munka és munkás kérdéseire nézve? Hol kullog a kultúrpolitika elmélete, mely a szellemi munkások sorsának velejébe vág, a régóta nagyra fejlődött gazdaságpolitika mögött, melynek reliefjét egyoldalúan mindig csak az anyagi termelés és a fizikai munkás problémái adták meg? Azzal eleve tisztában vagyunk, hogy a szellemi munka tudománya sohasem állapíthat meg olyan exakt oksági törvényeket, mint a fizikai munkáé, mert a szellem lényegében sohasem mechanizálható és uniformizálható. A szellem személyes teremtőereje s merőben egyéni színezete sohasem szorítható sűrű általános fogalmak hálójába.¹ A falanszterrendszer lelketlen mechanikája még a fizikai munka világában is

¹ Túlzott igényű J. LUCHAIRE-nek programja: «Il faut arriver a connaître les lois de l'économie intellectuelle aussi bien que l'on commence à connaître celles de l'économie agricole, industrielle, commerciale.» I. m. 32. 1.

végül csődöt mond, a szellem országában pedig egyenest mindenkorra értelmetlen és utópisztikus marad.

A szellemi munkások sorsán egyelőre még keveset segítenek a többször ajánlott *gyakorlati* eszközök is. Ilyen a szellemi munkások számára *munkaközvetítő hivatalok* felállítása. De mit közvetít ez a hivatal, ha nincsenek új szellemi munkaalkalmak, sőt a meglévők is aggasztó módon apasztatnak? A németeknek szellemi munkaközvetítő szervei sikertelenek maradtak. (L. PKOCHOWNIK i. m. 83. 1.) A másik eszköz pszichotechnikai természetű: a *képességvizsgálat*. A *szellemi* magasabbrendű képességek vizsgálata azonban távolról sem lehet exakt: a tehetség kísérletileg megállapítható lélekelemekből mozaik-szerűen össze nem rakható; itt az egész több, mint az elszigetelten vizsgálható részek pusztja összege. Csakis a mechanikusabb természetű szakképesség állapítható meg kísérleti úton, de nem a lélek-egész, pedig csak az eleven egész ember egyedül az alkotó géniusz. A szubjektív kedv valamely pályára mindig a legfontosabb feltétel marad. A *pályaválasztási tanácsadás* mindenesetre igen jelentékeny tényező lehet az egyes pályákra vonatkozó statisztikai adatok alapján az ifjúságnak oly hivatáskörökre való terelése szempontjából, melyek még viszonylag nem túltömöttek. Azonban hovatovább minden szellemi pálya maximális telítettségű lesz s így a hivatásnak külső irányítása is mind nehezebbé fog válni. A pusztja tanácsadás még nem teremt új állásokat, csak bizonyos mértékig sikeresen irányíthatja a szellemi munkások megoszlásának ekonómiáját. Az élet nagy egyenletébe sokszor csak X-t ír Y helyébe, s azt hiszi, hogy a kérdést megoldotta. A további orvosszerek, mint pl. az álláshalmazások korlátozása, a férjes nők állásmegvonása, a szellemi szükségmunkák stb. legfeljebb a baj némi funkciózavarát szüntetik meg, de nem segítenek organikusan a szellemi munkásoknak a jövőben még csak egyre fokozódó válságán. Ennek csak egy gyökeres orvosszere van: a szellemi munkaalkalmak növelése, a régi állásoknak nem apasztása, hanem szaporítása, a szellemi munka nagyobb megbecsülése. Mindez csak az emberiségnek új gazdasági fellendülésétől várható. A jómódúbb emberiségnek egyszerre nagyobb a fogyasztása a szellemi erőkből és termékekben is, a kenyérkereső társadalmi rétegek több szellemi munkást, több intelligenciát tudnak eltartani. A gazdasági és szellemi élet mély kölcsönhatásban állnak egymással. A gazdasági helyzet fellendülése a szellemi élet virágzásának is forrása; viszont a szellem felfokozott ereje új gazdasági forrásokat nyit meg. A görög kultúra, filozófia és művészet eredetileg a gazdag gyarmatvilágban fejlődött ki, csak innen jutott a soványföldű anyaországba; a renaiss-

sance kultúrája érthetetlen az olasz kereskedő- és iparosvárosok megvagyonosodása nélkül; Amerika szellemi energiájának hirtelen kibontakozása az utóbbi évtizedekben a gazdasági *prosperity* nyomában jár. Viszont a felserkent szellemi munka bizonyos határig csak fokozza itt is a gazdasági lehetőségek kiaknázását.

A szellemi munkások is, amikor helyzetük a világháború óta mind sanyarúbbá vált s a kultúrproletárok egész kolosszusa emelkedett ki a munkátlan emberiség tengeréből, végre szervezkedni kezdenek érdekeik megvédésére országosan is, meg nemzetközileg is.

Először 1919 őszén Svájcban indul meg a mozgalom. Megalakul a *Schweizerischer Bund geistig Schaffender* s külön folyóiratot is indít meg *Geistesarbeiter* címen. Kiáltványukat a szellemi munka magas erkölcsi értékelése hatja át: «A szellemi munka helyzetét ma lényegében az határozza meg, hogy a materialisztikus civilizáció korában élünk. Az igazi kultúra korszakaiban a szellemi munka a társadalmi értékecsülés előtt a legmagasabban áll. Sajátságos mivolta nemcsak elismerést vív ki, hanem meghatározza a nép munkájának egészét is. Még a haszonértéket termelő munkára is a minden hasznosság felett álló magasztos szellemisségnek bélyege van ráütve. Minden munka az igazi kultúra korában végső elemzésben szellemi munka. Mi nem ilyen boldog korban élünk. Az értékek társadalmi rangsorában ma legelőli a hasznosság áll. Korunk legjellemzőbb jegye a gazdaságilag hasznos munka pátosza ... A szellemi munka ma alapjában mint fényűzés vagy mint a gazdaságilag hasznot hajtó munka üdülési eszköze elértektelenedett és ellényegtelenedett. A növekvő mechanizálás és organizálás a szellemi alkotást *quantité négligeable*-lá süllyesztette. Mindez a szellemi munkások társadalmi létének veszedelmét jelenti s őket kölcsönös segítségre és jogaik szolidáris megvédésére kényszeríti.» (Geistesarbeiter 1923. 51. 1.)

Ez a pesszimista, de az emberi kultúra pusztulásáért mély idealizmussal aggódó felhívás jellemző a szellemi munkások szervezkedésére valamennyi országban. Teoretizálás, sopánkodás, javító eszközökön való fejtörés, bizottsági tervezkedés – és jelentéktelen vagy semmi eredmény. Sokkal erősebb a szellemi munkás személyes kultúrája és egyéni öntudata, sokkalta műveltebb, az élettől idegebb és arisztokratább a lelke, nagyobb benne a tömeggel szemben «a távolság pátosza», semhogy a tudós, a művész, a tanár, az ügyvéd, az orvos stb., levetkőzve egyéniségét, a tömeg nyáj szerű szellemében fel tudna oldódni a szolidaritásnak abban a tömegerejében és érték-szuggesztíójában, amely a fizikai munkások millióit vasegységgé kovácsolja össze. Ennek az egységnek már eleve akadályja a szellemi

munkának egyénibb, személyesebb, szétkülönültebb s kritikai természetű. Az alkotó szellemi munka erkölcsi természete alig engedi meg a szürke «szakszervezetbe» való tömörülést, valamely szellemi kataszterbe való belajstromozást. A *Gewerkschaft deutscher Geistesarbeiter* éppúgy tisztavirágszerű életet élt, mint a világháborút követő forradalmi esztendőnek más országokban is létrejött hasonló mesterként alakulatai.

Az eredetileg francia szövetségnek indult, de csakhamar (1903) nemzetközivé szélesedett *Confédération Internationale des Travailleurs Intellectuels* több kongresszust tartott, de a szervezkedés külső papirosformáin, egy sereg meddő szónoklaton kívül semmi egyéb gyümölcsös nincsen. A szellemi munkások francia szövetsége 1923-ban tartott párizsi kongresszusán azt kívánta, hogy Párizs új épületeiben bizonyos számú műtermet kell a művészek rendelkezésére ingyen bocsátani; egy állami pénzintézetet kell felállítani, mely nekik hitelt és segílyt nyújt a szépművészetek múzeumának felügyelete alatt. A kongresszus a szellemi munkások napi hivatalos munkaidejének maximumát két-három órában kívánta megállapíttatni, hogy idejük maradjon tanulmányaik állandó folytatására. A szellemi munkásoknak, akik magánalkalmazásban vannak, nyugdíjat követelt. A szellemi tulajdonnak, a természettudományi fölfedezéseknek és találmányoknak védelmét sürgette. Jellemző, hogy az idegen művészekről tiszteletdíjuk tíz százalékát francia művészjóléti célokra kívánta lefoglalni.¹ így fest tehát a valóságban a szellemi munkának a nemzetközi szolidaritás jegyében való szervezkedése. A kongresszusnak természetesen gyakorlati eredménye nem volt. Ugyanígy természetlennek ibizonyult lényegében a *Confederazione Italiana del Lavoro Intellettuale* (1923), továbbá a mindig úgylis csak szavakba fülő *Interparlamentáris Uniónak* és a *Confédération Internationale des Etudiants*-nak idevágó értekezletei.

A *Nemzetek Szövetsége* az emberiség legmagasabb nemzetközi fórumának igényével indult 1920-ban világtörténeti útjára. Mivel legfőbb célja, a világbéke megteremtése, csak a szellem útjain, az egyetemes emberiség kialakításával érhető el, természetes, hogy a Szövetség kezdettől fogva célba vette a szellemi munka és munkások nemzetközi szervezését. «A Nemzetek Szövetsége – mondotta LEON BOURGEOIS – a kölcsönös nemzetközi megértés szelleme nélkül nem tud élni.» Evégből már első ülésén megalkotta a *Commission de Coopé-*

¹ G. SCHREIBER: Geistesarbeiter und Finanzpolitik. Kultur- und Steuer-gesetzgebung c. kötetben. Freiburg, 1926. 138. 1.

ration Intelectuelle-t. Ez látva a szellemi munka és munkások szomorú helyzetét, amely szerte a világon a kultúra haladását veszélyezteti, először a helyzet alapos megvizsgálását tűzte ki céljául, hogy aztán a segítőeszközökről gondoskodhassék. A különböző országokra vonatkozólag e tekintetben egy *enquête générale*-t indított meg. Megkérdezte az egyes országokat, vajjon melyek ott a szellemi életet irányító adminisztratív szervek? 1913 óta mekkora költségvetés áll ezek rendelkezésére? micsoda törvények (törvénytervezetek) s főbb rendeletek szabályozzák a tudomány, az irodalom, a művészetek, a szellemi mozgalmak életét általában? milyenek a statisztikai adatok a közoktatásra, a nyomdatermékekre, a szellemi munkások díjazására vonatkozóan? melyek a főbb tudományos irodalmi és művészeti intézmények (könyvtárak, múzeumok, laboratóriumok, obszervatóriumok stb.)? mekkorák az ösztöndíjak és alapítványok a szellemi munka serkentésére? milyenek a szellemi kapcsolatok más országokkal?

E kérdésekre adott válaszokból hatalmas anyagot gyűjtött egybe a bizottság; számosat közzé is tett *Enquête sur les conditions du travail intellectuel* című sorozatában, mely kétségtől tanulságos anyag a szellemi munka válságára (*la crise de la vie intellectuelle*) nézve.

A bajok megállapításánál a bizottság azonban alig tudott tovább haladni. Gyakorlati eredményei lényegében jelentéktelenek: nemzetközi könyvcseré, tanár- és diákcseré, a nemzetközi kongresszusoknak nyilvántartása, nemzetközi ösztöndíj akció stb. Ami komoly segítséget az egyes tudományos intézeteknek s egyetemeknek közvetített, azt a CARNEGIE- és a ROCKEFELLER-féle alapítványok adták. Munkásságának egyedüli értéke inkább propaganda jellegű: sok külső mozgolódása és papírhalmaza belekalapálni iparkodott a világ közvéleményébe a szellemi munka jelentőségét. Érdeklődése inkább csak a tudomány, a kutatás, a főiskolák, a könyvtárak ügyére korlátozódott, semmint a szellemi munkások nehéz helyzetére, bár a meginduláskor az utóbbi kérdés állott előtérben. A szellemi munkások szomorú anyagi helyzete javításának aggasztó problémáját egyszerűen rábízta a Nemzetek Szövetsége a fizikai munkások nemzetközi védelmére alapított másik szervére, a *Bureau Internationale du Travail*-ra. (Nemzetközi Munkaügyi Hivatal.) Ennek az intézménynek külön bizottsága alakult a szellemi munkások ügye számára. A szellemi munka válságának problémáját is úgy oldotta meg tehát a Nemzetek Szövetsége, mint az emberiségnek annyi más sarkalatos kérdését: egy tanulmányozó bizottság jótékony homályába temette el. De ez

a bizottság is csak függeléke a fizikai munkások sorsát segíteni hivatott intézménynek.

A szellemi munkások eddigi nemzetközi szervezkedésének balsikere egészen természetesnek tűnik fel, ha újra emlékezetünkbe idézzük mindazt, amit fönnebb a szellemi munka és munkás természete és a nemzeti élethez való viszonyára nézve kifejtettem. A szellemi munkás hivatása s munkaköre annyira szorosan egybeforr egy-egy ország nemzeti életével, hogy a szellemi munkásmozgalom sohasem lehet oly értelemben nemzetközi, mint a fizikai munkásságnak vagy a nagytőkének szervezete. A nemzetközi szellemi munkásmozgalom – a tudományos együttműködést nem számítva, mely az észnek «intézményesen» biztosított, logikai, tehát egyetemes rendszerén nyugszik – mindenütt túlnyomóan a szellemi munkások anyagi sorsának javítását veszi célba, tehát gazdasági jellegű: mint ilyen gazdasági mozgalom, a fizikai munkásság és a nagytóke nemzetközi szervezeti sikereinek szuggesztíója alatt, szintén a nemzetközi organizáltságtól vár a szellemi élet munkásai számára hatékonyabb eredményeket. Mihelyt azonban ez a nemzetközi szellemi munkásmozgalom az elvont elvi magaslatok ritkább levegőjéből az egyes nemzetek szellemi munkásainak belső konkrét problémáihoz ereszkedik alá, a további érdekközösségnek már útjában áll a sajátos nemzeti értékfelfogás és érdek: itt már pl. a magyar szellemi munkásoknak, főkép tisztviselőknél nem lehet az az érdeke, ami a cseheké, oláhoké vagy a szerbeké. Az utóbbiak rendkívül felgyarapodott munkaalkalmának és virágzásának alapja éppen a magyar szellemi munkások munkanélkülisége és pusztulása. E ponton már vége a nemzetköziségnek: itt a nacionalizmus érzelme diktálja a *verbum regens*-t. Márpedig a nacionalizmus a szellemi munkások túlnyomó részének a lelke, lényege, érdeke, kenyéradója, munkabiztosítója. A nemzet nem is egyéb, mint saját-szerű kultúra és szellem s ennek kifejtett hatalma. Amíg a *kilometritis* betegsége uralkodik a nemzetközi patológiában (többnyire «nemzetközi politikának» nevezik), addig a szellemi munkások érdeke (de a fizikai munkásoké is) igazában alig hozható közös nemzetközi nevezőre. A szellemi munka válsága tipikus világjelenség, de minden nemzet keretén belül belső problematikájának más és más a színezete s többé-kevésbé különböző a megoldási módja. Minthogy azonban ez a krízis mégis mindenütt fontos társadalmi baj, a sűrű nemzetközi tárgyalásának megvan az a haszna, hogy a figyelem világszerte nagyobb erővel fordul feléje s az egyes nemzeteket a maguk idevágó kérdéseinek megoldására sarkalja.

VI.

Milyen eszközök kínálóznak még az említetteken kívül a szellemi munka válságának ha nem is megszüntetésére, de legalább enyhítésére, a diplomás ifjúság elhelyezésére?

Gyakran felhangzik a szó: menjenek az egyetemi képzettségű fiatal emberek képzettségüknél *alacsonyabb munkakörbe!* Ezt sokan kénytelenségből meg is teszik. Azonban ez a devalvált pályacsere letöri a becsvágyat, megbénítja a munkakedvet. Az ilyen «lecsúszott» ember a szellemi színvonalánál és tanultságánál alacsonyabbrendű foglalkozást primitívnek érzi: *ad maiora natus sum.* Az egyetemet végzett emberben magasabb általános és szakműveltsége eleve nagyobb életigényt támaszt és jelentősebb szerepkört követel. Mindez csak elégedetlenség és boldogtalanság forrása: olyan munkát kell végeznie, amihez nincs kedve, amihez hiányzik az ambíciója. Ez nem lehet értelmes és a társadalomra hasznos szellemi emberoekonómia.

De ugyancsak járhatatlan út a szellemi munkások számának csökkentésére a *qualifikáció fölemelése*, a tanulmányok és vizsgálatok anyagának növelése. Ez az eljárás gátat emelhet ugyan a diplomák megszerzésének, de az egyes pályákhoz szükséges képzettségnél jóval magasabb színvonal megszerzése a szellemi mandarinizmushoz juttatna bennünket. Már most is az előző évtizedekhez képest úgyszólván minden egyetemi fakultáson és főiskolán a tanulmányi idő meg van hosszabbítva. Az agyontanultság, a túlságosan sok szellemi poggyász cipelése koravén fáradtságot, kimerülést, elfásulást okoz, kiszárítja a szellem frissességét, megbénítja a kezdeményező erőt és akaratit energiát. Az agyontanult, a sok vizsgálatától megkínzott elme már nem tudja látni a fától az erdőt.

Jogosulatlan és kivihetetlen az a terv is, hogy a nemzetközi értékű tanulmányokat végzett diplomások (orvosok, mérnökök, gazdaszok) külföldön keressenek alkalmazást. Azonban ennek az *értelmisségi exportnak* értelme nincsen: az eddigi kísérletek is nagyrészt csődöt mondtak. A többi országokban is hasonló a szellemi pályák túlzásfóltsága. Minden ország nemcsak gazdasági, de szellemi autarkiaira is törekszik s az idegent nem alkalmazza. De aggodalmas ez a «megoldás» nemzetgazdasági szempontból is. Egy középiskolai tanuló iskolai képzése évenként az országnak átlag 250 pengőjébe kerül; egy egyetemi hallgatóra az állam átlag 1200 pengőt költ évenként, sőt van olyan egyetemi kar is, ahol egy hallgatóra eső állami költség 3000 pengő. Azért nevelje ki az anyagilag teljesen tönkrement magyar állam a maga ifjait, hogy aztán szellemileg és anyagilag idegen

nemzetnek kamatozzanak, jómaga pedig örökre elveszítse őket? Csakis nevére méltatlan kultúrpolitika tehetné meg, hogy «a diplomához mindjárt a vándorbotot is mellékelje».

Alig járható út a szellemi diplomások számának csökkentésére a sokat hánytorgatott *telepítés* is. A magas, egyetemi képzettségű és oklevelű szellemi munkásoknak a mezőgazdasági munkára való fogása, «parasztta» való transzfigurációja az egész lelki habitusnak olyan hirtelen és gyökeres átcserelődését tételezi fel, amelyet csak papiroselméletek agyalhatnak ki, de a valóságos lélek ismerete azonnal megcáfol. Ilyesmi lehet egyes tolsztoji lelkeknek szórványos esete, de a magas szellemi képzettségű egyének nagyobb tömegére ez a pszichotechnikai romantika sikerrel alig alkalmazható. Könnyelmű és naiv optimizmus annak a hite, hogy az egyetemi diplomát szerzett egyén állandóan és végleg le tud mondani a szellemi élet magasabb igényeiről, a műveltség fensőbb kellékeiről, s bele tud nyugodni egész életére paraszti sorsába, a környező primitív viszonyokba. De különben is – nem tekintve a komoly telepítésnek óriási anyagi terheit – mennyivel jobban tudja a mezőgazdasági válságnak, az agrártermelésnek deficités korszakában kenyerét megkeresni a földből a szellemi munkás, ha nagy áldozattal fizikai munkássá vedlik át?

A szellemi pályák túlszűfolttsága kérdésének az sem megnyugtató megoldása, hogy az *egyes pályák sorompóját ideiglenesen elzárjuk* az egyébként kvalifikáltak előtt. Például: megszabjuk az ország ügyvédek számát, vagy kijelentjük, hogy öt esztendeig senki sem jegyezhető be az ügyvédi kamarákba azért, hogy a már úgylis megélni alig tudó ügyvédek száma kellő arányra csökkenjen. Az ilyen eljárás pusztán gazdasági szempontból igazoltnak látszik, de nyilvánvalóan egy-egy szellemi munkásrétegnek egoizmusa és önvédelme. Vajjon erkölcsi szempontból nem merőben igazságtalan-e sok tehetséges fiatal jogászt eleve kizárni az ügyvédi gyakorlatból csak azért, hogy számos, sokkal kevésbé értékes ügyvédnek ne csináljanak konkurenciát? Vajjon nem erkölcsösebb-e továbbra is fenntartani a szabad versenynek rendszerét?

Az ifjabb szellemi munkások elhelyezésére- helyei és erkölcsileg jogosult eszköz a kevésbé értékes idősebb tisztviselőknek időelőtti *nyugdíjazása*. Az öregebbeknek meg kell osztaniuk kenyerüket a fiatalabbakkal, hogy ezek el ne pusztuljanak. Ha ki van is ma akasztva az élet kocsiján a tragikus «Megtelt» tábla, a megfelelő nyugdíjazás még mindig szorít ki lehetőséget arra, hogy rugalmasabb lábú fiatal emberek felugorhassanak a kocsira. A kettős állásoknak, sőt állás-halmazásoknak megszüntetése természetes és a társadalmi igazságos-

ság szempontjából leghelyesebb eszköz a szellemi munkapiacra a kínálat enyhítésére. Persze sok fonák túlzás is él e téren a közhangulatban: vannak olyan ikerállások, amelyek eleve együttjárnak s tapasztalatlan fiatalokkal be nem tölthetők.

A szellemi munka válságának legfőbb forrása az egyetemi-főiskolai hallgatóknak évről-évre növekvő száma. Ha ezt aszanTÖT sikerül leszorítani, akkor az állástalan diplomások száma is párhuzamosan csökkenni fog. Micsoda jogos és igazolható eszközök állhatnak e tekintetben rendelkezésünkre?

A németek sokat várnak a *munkaévmek*, a *Werkjahrnak* bevezetésétől. Minden érettségi vizsgálatot tett tanuló, ha valamely egyetemre vagy főiskolára be akar iratkozni, előbb nagy munkatáborban egy esztendeig fizikai munkát kell végeznie. A kézi munkával való szolgálat a szellemi munkával való szolgálat előlépcsője. A munka táborban szigorú fegyelem uralkodik. Dél előtt öt óra hosszat az ifjak fizikai munkát végeznek (pl. vízlecsapolási, útépítési, telepítési munkát). Délután testgyakorlatokban vesznek részt, este pedig előadásokat hallgatnak, vitatkoznak; zene, ének, színház szórakoztatja őket. Mindez három hónapig tart. A többi kilenc hónapban valamely ipari munkát tanulnak, hogy egyoldalú értelmi képzettségüket kiegészítsék; a mérnöki pályára menőknek ez a gyakorlati év. Keresményül szolgál ellátásukra. A jövőendő egyetemi hallgatóknak háztartási munkában vesznek részt. A munkaév után az ifjak segédi bizonyítványt kapnak, amely nélkül nem vehetők fel az egyetemre vagy a főiskolákra.

Ezzel a munkaévvvel egy évjárat (kb. 30,000 német ifjú), amely az egyetemekre akar menni, kiesik, tehát az egyetemi hallgatók száma egy esetben ennyivel csökken. A munkaévtől a német nemzeti szocialisták igen jelentékeny szociális hasznot is várnak: az akadémikus ifjúság érintkezésbe jut a földműves- és iparosréteggel, ezek munkáját jobban meg tudja becsülni; a társadalmi rétegek között tátongó űrt a művelt emberek fizikai munkája ki fogja tölteni. A testi és a szellemi munka együttese ROUSSEAU, FKÖBEL és PESTALOZZI szellemében harmonikusabb lelkű egyéneket fog nevelni. Annak az ifjúnak, aki valamely kézi munkához is ért, meglesz a biztonsági érzése, hogy a szellemi munkanélküliség katasztrófája közepett is meg tudja keresni kenyerét. (L. tüzetesebben: R. SCHAIHKH: Die akademische Berufsnot. 1932. 96–112.)

Németország 1933 őszén ezt a tervet meg is valósította. ISem hiszem azonban, hogy ez az utópia, amely szinte Mouusnak s (CAMPANELLÁnak államregényére emlékeztet, gyakorlatilag valóban *sikerrel*

keresztülvihető lenne. Az óriási munkatáborok felállításának költségeit nem tekintve, a *Werkjahr* megszakítja a szellemi munka folytonosságát; sok gyenge testalkatú ifjú nem is alkalmas a fizikai munkára; voltaképpen ez a rendszer csak egyetlen évfáratot egyszer kapcsol ki az egyetemre törekvő abiturientek óriási seregéből; egyébként így a tanulmányi idő komoly ok nélkül meghosszabbodik. Egyelőre még kevés tapasztalat áll a megítélés szempontjából rendelkezésre. Poroszországban az 1933/4. tanév első felében 10,500 «Werkabiturient» volt. «Ezek közül sokan – mondja egyik rendeletében EBICK belügyminiszter (Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preussen. 1933. 316.1.) – lemondtak arról a szándékukról, hogy a főiskolákra beiratkozzanak. Ebben a munkaévnek, illetőleg az önkénytes munkaszolgálatnak értékes hatását látom.» Úgy látszik, a munkaévben szép számmal lemaradnak az ifjak az egyetem Parthenonja felé vezető meredek úton. Egyébként egy újabb rendelet radikálisan 15,000-ben állapította meg az elsőéves egyetemi hallgatók számát, tehát az eddigi szám felében; ebből csak 10 % lehet nőhallgató.

A munkaévnek német gondolata a szellemi szelekciónak saját-szerű eszközévé és kritériumává a fizikai munkát teszi meg. Ezen az úton alig haladhatunk. A *szelekció* kérdését gyökeresen, komolyan és igazságosan csak a középiskolában lehet megfognunk (l. 1933. május 30-án a képviselőházban tartott beszédemet. Napló. 360. s. köv. 11.). Ha a középiskolában igen erős szelekciót eszközölünk, aminek módzatait mindjárt kifejtem, akkor ennek a következő előnyei vannak. Először: a szellemileg túlságosan lazává demokratizálódott középiskolát, a «Gelehrtschule»-t, visszaadjuk eredeti rendeltetésének és színvonalának. Másodsor: megszabadítjuk az egyetemeket az oda nem való tehetségtelen, szellemileg selejtes elemektől. Harmadsor: megszabadítjuk az országot a felesleges diplomásoknak társadalombontó nagy számától és az egészségesebb társadalmi szervezet fejlődésének útját egyengetjük. Negyedsor: mivel csak a jelesebb elmék juthatnak az egyetemekre és főiskolákra s innen viszont a hivatalokba és a szabad szellemi pályákra, remény van arra, hogy a szellemi elite lesz a vezető társadalmi réteg ebben az országban.

A középiskolának egész nyolcéves folyamán, főképp a negyedik osztály végén szigorúbb osztályzás és válogatás szükséges. Az érettségi vizsgálat sorompóján pedig csak olyan ifjak bocsáthatók át az egyetemre, akiknek értelmi fejlettsége és egész szellemi-erkölcsi habitusa biztosíték az egyetemi tanulmányok komoly és sikeres el-

végzésére. Ez a szigorúbb szelekció egészen összhangban van az érettségi vizsgálatok eredetével. A poroszok azért vezették be a XVIII. század végén az érettségi vizsgálatot, mert a centralizált állami hatalomnak mind több hivatalnokra volt szüksége, a nemességnek már nem volt meg a monopóliuma a hivatalokra, a polgárság is kezdett fölemelkedni a társadalmi kapillaritás erejénél fogva s így mind többen tódultak az egyetemre. Szigorúbb szelekciót kellett tehát a gimnázium utolsó osztályában eszközölni. Ezt a célt szolgálta az érettségi vizsgálat. A monarchiába 1849-ben porosz ember vezette be, a Berlinből Bécsbe hívott kitűnő pedagógus és filozófus, H. BONITZ, aki a THUN Leótól az abszolutizmusnak mindjárt első hónapjaiban ránk kényszerített kiváló középiskolai kódexnek, az Organisations-entwurf-nak egyik szerkesztője volt. Érettségi szabályzatunk lényege, ma is innen való.

Hogyan lehetne az érettségi vizsgálatot a szigorúbb válogatásnak, tehát az egyetemi hallgatók apasztásának szolgálatába állítani? Javaslatom első pillanatban keményen hangzik, szinte egy szellemi mechanika zord szava hallatszik ki belőle: az ifjúságot az érettségi vizsgálaton meg kell felelni. Kétféle érettségi bizonyítványt kell kiadni. Az érettségizettek ötven százalékának, a jobbik félnek bizonyítványán ez a záradék lenne: egyetemre, főiskolára fölléphet. A másik, rosszabbik félnek érettségi bizonyítványáról ez a záradék hiányoznék.

Kegyetlenek és igazságtalannak látszó intézkedés. De ha a következőkben gondolóra vesszük a kivétel módozatait és szételemezzük az ellenvetéseket, mindjárt kevésbé ridegnek látszik a tervezet, sőt kitűnik, hogy a társadalmi igazságosság eszményét a rendelkezésre álló eszközök között viszonylag a legjobban közelíti meg. Az egyetemi és főiskolai Pályaválasztási Tájékoztató Intézet évenként keresztül az érettségi előtt álló ifjakhoz intézett körkérdései alapján megállapítja, hogy az érettségizőknek 35–40 %-a tavasszal még nem tudja, hogy szeptemberben teológus lesz-e, vagy állatorvos. Ez tehát nyilván azt mutatja, hogy nem a mélyen érzett hivatástudat vezeti az ifjakat az egyetemre, hanem nagyrészt csupán a külső kvalifikáció mechanikus elnyerésének kívánsága, nem a hivatás sugallata hajtja őket, hanem többnyire csak a magasabb társadalmi pozíció elérésének vágya.

Az első ellenvetés a fönnebbi javaslat ellen pszichológiai természetű: az érettségien folyó osztályozásnak nincsen egységes szellemi mértéke sem a tudás minősége, sem a tudás terjedelme szempontjából; vajjon az emlékezet vagy a tehetség, a szorgalom vagy az

önálló gondolkodás legyen-e a megítélés kritériuma? Az egyik tanár az egyikre, a másik tanár a másikra veti a súlyt. Kétségkívül minden ilyen osztályozásnak van bizonyos alanyi koefficiense. A megítélésnek szubjektív különbségeit nehéz kiküszöbölni, az elbírálást lehetetlen országosan közös nevezőre hozni. Az egyes iskolák osztályozási színvonala és hagyománya mindig nagy különbséget mutat. Azonban ez a különbség mégsem nagyobb igazságtalanság forrása. Meglepő ugyanis, hogy milyen összhangban vannak átlag az egyetemi vizsgálatok eredményei a középiskolai érettségi vizsgálatok eredményeivel. A vizsgálatok statisztikája azt mutatja, hogy azok, akik jó tanulók voltak a középiskolában, körülbelül kilencven percentben sikeresen végzik egyetemi tanulmányaikat is; viszont azokból, akik a középiskolán nagy nehezen tengődtek át, kerül ki az a 35 %, amely mindjárt az első egyetemi vizsgálaton bukducsol. Egyébként a pszichotechnikának tudományos intelligencia-vizsgálatai is átlag megerősítik az iskola tanárainak a gyakorlati lélekismeret alapján eszközölt osztályozását. A pszichotechnikai próbakö is igazolja a hagyományos osztályozási rendszert.

A második ellenvetés: az iskola egészen másképpen szelektál, mint az élet; sokszor az, aki az iskolában jó tanuló volt, az élet nagy iskolájában az utolsó padba kerül s elkallódik; az pedig, aki az iskolai légkörben gyenge eredményt mutatott fel, az életben nagy-szerűen beválik. Kétségtelen, hogy ilyen esetek is vannak. Az élet kiválogató módja azonban sokkal irracionálisabb és gyakran igazságtalanabb, mint az iskoláé. A lelkiismeretlen élelmesség, a megpatkolt könyök, a kellő összeköttetés, a származási presztízs igen sok embert az életben mások, az értékesebbek fölé emel. Általában azonban az élet jelesei az iskolában és az egyetemen is jelesek voltak.

A harmadik kifogás, amely a tervezettel szemben emelhető: túlságosan mechanikus; azok a jelesek és jók, akiknek agyveleje laposra van esztergályozva, azaz minden tanulmány irányában egyforma hajlammal rendelkeznek, vagyis – hogy LAVATER elavult nyelvén szóljak – nincsen agyvelejüknek semmiféle speciális dudora, nagy előnyben részesülnek azokkal szemben, akiknek valamelyik tárgy iránt különös képességük van, de a többi tanulmányokban a közepesen alul maradnak. Ezek a géniuszok eleve el lennének ütve attól a lehetőségtől, hogy az egyetemre jutva saját-szerű képességüket kibontakoztathassák nemcsak maguk, de a köz javára is. Ezen a ponton azonban a kompenzáció elvét kellene érvényesíteni: ha akad egy-egy kiváló matematikai vagy feltűnő természetmegfigyelő vagy rajzoló tehetség, amely azonban egy-két más tárgyból gyengébb ered-

ményt mutat fel, akkor az érettségi bizottság gondoskodik arról, hogy ne vágja el az egyirányú különös tehetségnek útját az egyetemre vagy főiskolára.

Számos eddigi hasonló rendelkezés is bizonyítja, hogy javaslatom nem igazságtalan és visszataszító. A polgári- és középiskolák negyedik osztályából az állam már régóta csak a jeles végzettségűeket veszi fel az állami tanító- és tanítónőképzőkbe. Ezekből viszont csak a jeles oklevelűek juthatnak a polgári iskolai tanárképzőintézetbe. Innen meg csak a jeles diploma júak kerülhetnek a tanítóképzői tanárjelöltek intézetébe, az Apponyi-kollégiumba. Az államot ezekre az intézkedésekre egyrészt a jelentkezők óriási száma, másrészt a tanítók, a polgári- és tanítóképzőintézeti tanárok kiválóságának biztosítása indította. Eleinte a társadalom berzenkedett a szele kciTT ellen: a protektoroknak nem fért a fejébe, hogy elégséges polgári iskolai bizonyítvánnyal miért nem juthat valaki állami tanítóképzőintézetbe. Kérdem azonban: ki ütközik ma meg ezen? Nem természetesnek tartja-e ma mindenki ezt az intézkedést? Miért? Mert erkölcsileg lehetetlen, hogy amikor annyi száz jeles tanuló folyamodik felvételért, ezek az elégségesek mögé szoruljanak. A társadalom már megszokta ezt a rendszert, beletörődött: így hozzászoknék az érettség vizsgázók megfeleléséhez is az egyetemi fölvétel szempontjaitól.

De mit nyernének az egyetemek és főiskolák az új rendszer alapján? Felemenyiségű, de annál jobb minőségű tanulóserég lépne át az egyetem küszöbét. Az egyetemeken a statisztika szerint mindjárt az első vizsgálaton 30–35 % bukik meg. Közismert tapasztalat, hogy nincsen olyan ifjú, aki nem végzi el az egyetemet s nem szerez oklevelet, ha szívós, ha sokszor nekirugaszkodik a vizsgálatoknak. A tanár szíve helyén sincsen számológép: pusztán humanitásból, sokszor jobb lelkiismerete ellenére, a harmadik-negyedik próbálkozásnál végre átereszt a jelöltet. Az egyetemről-főiskoláról évenként kikerülő 2800-3000 főnyi ifjúság felének úgyszólván *kvalitatív diplomája* van. Ennek a szomorú állapotnak eleve útját szegné javaslatom életbeléptetése. Nem a legfelháborítóbb igazságtalanság-e, hogy az, aki ma pusztán a számalom alapján ilyen karitatív diplomát szerez, holnap már összeköttetési útján állásba kerül, ellenben annak, aki kitűnően végezte az egyetemet, tehetsége évekig parlagon hever, sőt kellő szellemi munkakör hiányában, fokozatosan elkallódik. Javaslatom ebből a szempontból is az értékesek védelme az értéktelenek ellen.

Az új szelekciós rendszer az egyetemet is visszaadná eredeti rendeltetésének. Ma az egyetem többé-kevésbé mechanikus szellemi

nagyüzem, diplomagyár, amelyben nincsen meg a tanárnak és a tanulóknak benső személyes érintkezése, mélyebb lelki kapcsolata. Az egyetemi oktatásnak a XIX. század eleji német idealizmus korából megmaradt egy elvi illúziója: úgy tesz, mintha még mindig önálló tudományos kutatásra nevelne; elsősorban nem kész ismerettömeget akar adni, hanem az egyes tudományágak elmegerjesztő problematikáját. Pedig e cél és a tanulók szükséglete között régesrégén fáziseltolódás állott be: a tanulók 95 %-a nem a szoros értelemben vett tudományos kutató szellemért megy az egyetemre, hanem a puszta kenyérkereső oklevél megszerzéseért. Régebben, a hallgatók kis létszáma mellett, az egyetemi tanár a szellem arisztokratája volt: ma egy-egy tudomány üzemenek a szakmunkása. A legtöbb szakon a kutatás és tanítás munkáján kívül a végnélküli vizsgálatok, szigorlatok, kollokviumok, az intézeti adminisztráció, a számban egyre fokozódó ülések agyonterhelik. A modern igazi egyetemi élet sarkköve a szemináriumi és laboratóriumi munka, nem pedig az akroamatikus, többnyire még mindig ünnepélyes hangulatú előadás. A szemináriumokban és laboratóriumokban válik a passzív «hallgató» igazában cselekvő gondolkodóvá; itt serkennek életre a benne szunnyadó alkotó szellemi energiák az ismereteknek puszta reprodukciójával szemben. A modern pedagógia főelve: az *öntevékenység* princípiuma az igazi egyetemi szellem súlypontját a szemináriumi-laboratóriumi munkába helyezi át. Így válik az egyetem is valóban «munkaiskolává». Sajnos, a tanulóknak óriási mértékben felszaporodott száma lényegében ellenkezik a legtöbb szakon a szemináriumokban s laboratóriumokban folyó *személyes* munkával, amely viszonylag csak kisebb tanulószeregre korlátozódhatnak. Így a legtöbb tanár és tanuló idegen marad egymással szemben. Minthogy azonban a hallgatóknak túlnyomó tömege nem a tudományos kutatás módszereinek és szellemének elsajátításáért, hanem csak a külső kvalifikációért tódul az egyetemre, ez a körülmény a tragikus dilemmát a mai helyzetben mégis megoldja: a szemináriumi komoly munkára viszonylag kevesen jelentkeznek. Ez azonban fonák, az egyetemi tanulmányozás feladatával ellentétes állapot. Mert voltaképpen *kötelezővé* kellene a szemináriumi munkát *minden* tanulóra nézve tenni, ha az egyetem eredeti céljához ragaszkodnék. E ponton mutatkozik legjobban az egyetemi gondolatnak eredeti síkjáról való lecsúszása az egyes fakultásokon: az egyetem inkább csak *külsőleg* kvalifikál, a nélkül, hogy az egyén szellemi fejlődésébe mélyebben belenyúlna, az *egész* személyiséget belsőleg formálná. Így a nagy tömegek miatt az egyetemnek személyiséget nevelő erkölcsi ereje megcsökken, a puszta értelmi ismeretek

átadásának, az egyoldalú intellektualizmusnak lapályain mozog, mélyebb hivatás-étosz kialakítására kevésbé alkalmas: a professzor és a tanulók nagy tömege között nincs meg a feltétlenül szükséges személyes kapcsolat. A javasolt új szelekciós rendszer alapján az ifjak személyes fejlődésébe, egész szellemi mivoltuk formálásába sokkal jobban belenyúlhatna az egyetem; a belőle kikerült ifjak sokkal inkább tudnának eleget tenni annak a felelősségteljes feladatnak, amely reájuk, mint az ország vezető társadalmi rétegére, mintegy szofokráciájára vár.

Más haszna is volna azonban a szigorúbb kiválogatásnak. Riasztó hatással lenne lefelé a középiskolai tanulókra, illetőleg ezek szüleire, akiket nem gyermekeik tehetsége, hanem pusztán a magasabb társadalmi pozíció elérésének vágya hajt kóros aszcendizmussal a középiskolák felé. Így eleve már magától lecsökkenne a középiskolai tanulók száma.

Egyesek az érettségi vizsgálat helyett a kiválogatást az egyetemre akarják bízni a felvételi vizsgálat formájában. A kérdés azonban ez: ki tudja jobban megítélni az ifjúnak egész szellemi habitusát, értelmi és erkölcsi arravalóságát, az a középiskolai tanári testület-e, amelynek szeme előtt nyolc éven át a gyermek ifjúvá fejlődött, vagy pedig az az egyetemi tanár, aki az ifjút először látva, dönt sorsa felett². Egyébként az egyetemi felvételi vizsgálat pusztán az *értelmi* képességek ki-puhatolására korlátozódnék, a merő intellektualizmus síkján mozogna s nem az *egész* szellemi-erkölcsi alkat megítélésére támaszkodnék.

Franciaország a szelekció kérdését az egyetemi felvételi vizsgálaton kívül a diplomáknak csak a legkiválóbbak számára való kiadásával oldja meg. Minden évben megállapítják, hogy egy-egy pályán hány új szellemi munkásra van az országnak szüksége. A kiválóság sorrendjében a versenyvizsgálat alapján annyi oklevelet adnak ki, amennyi állás üresedésben van. Ha pl. 70 középiskolai új tanárra van szükség évenként (mint pl. nálunk), akkor ennyi legjobb jelölt kap tanári diplomát. Mi azonban évenként kb. 450-et adunk ki. A francia eljárás módja mindenestre igazságos abból a szempontból, hogy a legértékesebb elemek érvényesülését biztosítja. De mit csinálnak azok, akik nagy szellemi és anyagi befektetéssel az egyetemet elvégezték, az élettel szemben igényeik tanulmányaik alapján felfokozódtak s éppen tanulmányi pályájuk végén zárul le előttük az érvényesülés sorompója? Nem helyesebb-e őket még az egyetemi tanulmányok előtt a magasabb szellemi pályákra való indulás lehetőségéből kikapcsolni? Nálunk a francia versenyrendszernek aligha. vannak meg a pszichológiai és társadalmi feltételei.

Mindezen okok alapján a legtöbb ember belátása helyesli és szükségesnek tartja társadalom-, gazdaság- és kultúrpolitikai szempontból az érettségi vizsgálaton tervezett kiválogatási intézkedést. Mihelyt azonban a saját fiáról lesz szó, átkozni fogja e tervezet kigondolóját. Azonban semmiféle új szelekciós eljárás nem lehet népszerű, mert rostáján egy sereg embernek át kell hullania. Vér és könny nélkül semmiféle új politikát, társadalmi reformot nem lehet végrehajtani: még kultúrpolitikát sem.

Természetesen kanyarog elének ennek a problémának kérdőjele: mi lesz a sorsa az érettségizett ifjak azon felének, amelynek bizonyítványán ez a záradék hiányzik: egyetemre-főiskolára fölléphet!

Először is módosítani kell a különben is régen elavult, egészen más társadalmi és gazdasági feltételekre szabott, még viszonylag fejletlen iskolarendszerhez igazodó^minősítési törvényt, az 1883: I. törvénycikket. Olyan kisebb, segédhivatali s egyéb hasonló állásokra, amelyek elnyerésére eddig már a középiskolai vagy polgári iskolai négy osztály elvégzése minősített, ezentúl érettségi vizsgálat kvalifikáljon. Ha az érettségizettek fele nem mehet az egyetemre, akkor természetesen lefelé nyomja azokat, akik eddig négyosztályú polgári vagy középiskolai végzettséggel juthattak már hivatalba. Ezek helyét a nem-záradékos érettségizettek foglalhatják el.

Ezeknek egy másik része a gazdasági viszonyok nyomása alatt kénytelen lesz a mezőgazdaság, ipar s kereskedelem körében elhelyezkedni. Minden hiperkultúrából a görögöktől és rómaiaktól kezdve, a történet tanúsága szerint, az emberek visszamenekülni kénytelenek az anyaföld ölébe: a fényűző túlfejlett kultúra kénytelen helyét átengedni újra a bukólikus kultúrának. Az agrárjellegű Magyarország adjon helyet fiainak óvatos telepítési politikával és megfelelő mezőgazdasági szakneveléssel az agrárgazdaság körében, mégpedig olyan életkorban, amikor még a test és lélek hajlékonyabb, új életfeladat számára plasztikusabb. Tragikus kérdésünk veleje ez: vajjon mi kisebb igazságtalanság, az-e, ha az egyetemi tanulmányokra nem való ifjú előtt már tizenhét éves korában lezárjuk a magasabb szellemi pályák sorompóját, tehát akkor, amikor még az élettel szemben nem táplál képzettsége alapján fokozott igényt? – vagy az-e, ha boldog-boldogtalant, a kellő tehetség nélkül szűkölködők óriási tömegét bebocsátjuk az egyetemekre és főiskolákra, ahol kínlódva és bukácsolva a magas életigényt jelentő oklevelet magának kiizzadja, amelyet azonban hiába szerez meg s amelynek állás hiányában hasznát nem veszi s csak a szellemi prole-

tariátust aggasztó módon szaporítja! Nem jobban növeljük-e a boldogtalanságot, ha látva előre a jövőndőt, engedjük az ifjúság nagy tömegét vesztébe rohanni?

Hallom az ellenvetést: az egyetem számára zárójelbe tett ifjak" között mégis jelentékeny számban maradnak tehetségesek, akiknek igazságtalanul és erkölcstelenül, pusztá hatalmi szóval szegjük útját képességeiknek magasabb szellemi körben való kibontakoztatására. De szembe szegezem a kérdést: vajjon nincs-e szükségünk az élet egyéb köreiben is okos, tehetséges emberekre? Ha az iskolai szelekció elkerülhetetlenül hibát ejt, az élet még mindig helyreütheti, mert az igazi tehetség egyetem nélkül is az élet nagy versenyében megtalálhatja a maga útját. Az élet szempontjából sokszor hajlandók vagyunk túlbecsülni az iskolai és tudományos műveltség értékét. Bárki igen kiváló és a nemzet életében nagyjelentőségű személyiséggé fejlődhetik az egyetemi oklevél pecsétje híján is.

A szellemi munka válsága *a mai kultúra válsága is*. Igen bonyolult, bokros probléma: sokféle kérdés sűrűn összeágazik benne. Mert a modern társadalomnak szerkezetében ez a baj nem valami kis molekuláris változás, hanem egyik legnagyobb belső rétegeltelődés. Itt csak néhány főszempontot fejtegettem a tények iránt kötelező lojalitással, nem szépítve, nem stilizálva a valóságot. Talán politikából az optimizmus verőfényesebb színeit alkalmazhattam s a jövőre nézve kedvezőbb stílusú társadalmi légvárat építhettem volna, hisz a szellemi légváraknak is megvan a maguk vonzó architektúrája. Engem azonban a rideg valóság masszív tömbje érdekelt, amely a pusztá eszmék emelőőrúdjával oly nehezen mozdítható meg. Ösztönös életerőnk azonban azt súgja: higyjünk benne, hogy akaratunkkal végre mégis megmozdítjuk!

IFJÚSÁG ÉS POLITIKA.

A világháború előtti korszakban a nemzetek lelkét egyre fokozódó nacionalizmus feszíti; a népiskolai és középfokú iskolai ifjúság politikai nevelése azonban nem lépi túl az általános nemzeti irányú állampolgári nevelés keretét. A világháború nagy szellemi földrengése itt is nagy eltolódást okozott: a társadalmi és politikai forradalmaknak drámai forráságában égő felnőttek a serdületlen és serdülő ifjúságot is behajtják az aktív politikába. A társadalmi és politikai szenvedélyektől izzó légkör sugalmazó ereje a *rage de nombre* ellenállhatatlan erejével sokszor önkéntelenül is magával ragadja a gyermeksereget is.

Ebből a tömegpszichológiából kóstolót adott nekünk az 1919-es vörös uralom, amely az iskolákat is kihajtotta reklámmal és kényszerítéssel összecsdített mű-ünnepélyeire. Hányszor lépkedett a bécsi ringen a vörös zászlók után a szociáldemokrata uralom parancsára az iskolás gyermektömeg! A moszkvai Vörös Téren május elsején a fiúknak és leányoknak, a «pioníroknak» óriási serege egy ütemre kiáltja a kommunista jelszavakat: külön egyenruháik, jelvényeik és dalaik vannak. A balillákba szervezett olasz iskolásgyermekek kis torka gyönyörrel kiáltozza az «Eja, Eja Alalala»-t, a német horogkeresztes apróságok pedig a «Heil Hitler»-t. De Kelet sem marad Nyugat mögött a gyermekek elpolitizálásában. Japán alsófokú iskolái is militarizálódnak: az iskolás gyermekek uniformisban és kis puskával kezükben nagy versenyfelvonulásokat rendeznek egetostromló «banzaj» kiáltással. A Gandhi-mozgalom sodra magával ragadja az indiai kisfiúkat és leányokat is: Bombay utcáin a nagyvárosi zajt túlharsogja csatakiáltásuk: *Boycott British Goods* (bojkottáljuk az angol árukat!). Ezeket az apró gyerekekből álló s angolellenes gyűlölettel hevített gyermektömegeket az angolok *monkey-army*-nak (majomseregnek) gúnyolják. Az arab tanulóifjúság gyakran rendez utcai demonstrációt Jeruzsálemben a cionisták ellen s «szelam»-ot kiált az arabpárt vezetőire.

A világháború óta a szélső politikai pártok (szociáldemokraták,

kommunisták, fasiszták, nemzeti szocialisták), különösen ha hatalomra jutnak, már a serdületlen ifjúságot is iparkodnak belevonni a politikába: a maguk politikai értékfelfogását, társadalmi eszményét sugallják belé, mert így akarják biztosítani nemzedékeken keresztül a jövőben is pártjuk és hatalmuk történeti folytonosságát, eszméik megvalósítását. A serdülő kornak erjedő lelki állapota különösen alkalmas talaj a politikai suggeszióra: a kamaszlelékeknek bizalmatlansága, tekintélybe vetett hitének megrendülése, a meglévő renddel elégedetlen radikalizmusa, tipikus szabadságvágya és filozofáló hajlama, nagyralátása és hatalomra törő akarata, a tapasztalatot nem pótló fürge fantáziája különösen diszponálja szélső politikai ábrándok szövögetésére. A kommunista szervező központok vezetői jó pszichológusok, amikor hálójukat az «ifjómunkásokra» s a középiskolai tanulókra vetik ki.

Az egyetemi-főiskolai ifjúságnak régóta szinte természetes kiváltsága a politizálás: az élet kapujában áll, hevesebb temperamentumának megfelelően már állást foglal a politikai irányokkal szemben. Alighogy megteremti a német idealizmus a XIX. század elején a modern egyetemet, a mindjobban erőre kapó nacionalizmus a leghevesebben az egyetemi ifjúságban lüktet. A nagynémet egység eszménye először a Burschenschaftokból pattan ki. Az Unita Italia megteremtésének is nem csekély tényezője az olasz diákság. S az 1848. évi magyar szabadságharc, majd a ráncszakadó abszolutizmus alatt és után a nemzeti függetlenségi vágy leghevesebben az egyetemi ifjúság keblét feszíti, mely gyakorta zendülésekben robban ki. A világháború után az egyetemi ifjúság nemzeti és nemzetközi érzületű szárnya Európaszerte sokszor vad harcokat vív, amelyeket a társadalmi nyomor és létbizonytalanság csak még hevesebbé fokoz. A világnézeti különbségbe beleszövődik a faji szempont is: Berlinton Varsóig, Innsbrucktól Bukarestig, időnként antiszemita diáklázadások viharzanak. A szellemi munka súlyos válsága, az elhelyezkedés reménytelensége, az óriási értelmiségi proletariátus felszaporodása világszerte idegesebbé és ingerlékenyebbé, egyben politizálásra hajlamosabbá teszi az ifjúságot. A mai akadémikus ifjúság sajátos módon politikai nemzedék, amelynek lelkében a politika különösen mély élmény tárgya: bizonytalan jövője egyenest belehajtja abba, hogy kora történetének formálásában részt akarjon venni. Ugy érzi, hogy a politika az ő sorsát is jelenti: ha nem vesz részt benne, sorsa bánja.

Milyen legyen az ifjúság politikai nevelése? Hogyan gondoskodjék erről a céltudatos és tervszerű kultúrpolitika! Politikai nevelésen semmi esetre sem a gyermekeknek pártpolitikára, politizálásra való

előkészítését és sugalmazását értem. A politikai nevelés célja, hogy a jövőendő állampolgár magát a nemzeti-történeti közösség *felelős* tagjának érezze, aki fel van szerelve mindazokkal az ismeretekkel, amelyek hazájának történeti, gazdasági és társadalmi helyzetére s a nagyvilághoz való viszonyára vonatkoznak; akinek érzületét nem az egyéni önzés, hanem a nemzeti közösség érdeke hatja át; s akinek akarata telítve van energiával, hogy ezért az érdekért mindenét föl-áldozza.

Az iskolák művelődési anyagában a tüzetes és mindenoldalú honismeretnek kell elfoglalnia a középpontot. Ezt kell tovább tágítani a világban való tájékozódás széles látóhatárává: mit jelentünk mi magyarok a szomszédos és távolabbi nemzetek számára? s mit jelentenek ők a számunkra? mit várhatunk tőlük? miben közösek és elütök érdekeink a történeti aspirációk s a gazdasági és művelődési kapcsolatok szempontjából? Kik a barátaink s kik az ellenségeink? A nemzetnek önismeretre, reményeinek és veszedelmeinek tudatára való nevelése elsősorban a politikai nevelés. Országunk nemzetközi viszonyainak ismerete, amely ma a művelt vezető magyar társadalmi rétegben is oly csekély, készítheti elő a szilárdabb külpolitikai közvélemény kialakulását, most, amikor Ausztria gyámsága alól felszabadulva, magunk intézzük a magunk sorsát. Az ifjúság politikai nevelésének ma elsősorban külpolitikai irányúnak kell lennie: micsoda helyet foglal el ma a magyar nemzet a glóbuson? hogyan kell viselkednie, hogy a nemzetek családjában visszaszerezhesse elvesztett hatalmát, jólétét és tekintélyét? A politikai nevelés célja a hazának s a környező világnak alapos ismerete és az akaratnak a közösség érdekében való fegyelemre szoktatása.

Az angol nemzet, amelynek rugalmas külpolitikai érzéke és tudatossága a földnek majdnem egyharmadát a brit impérium alá gyúrte, már egy évszázaddal ezelőtt középiskoláiban és egyetemeken megteremtette a *debating-society*-t, amely mint politikai önképzőkör az angol nemzet vezető rétegének ifjúságát a serdülés korától kezdve belenevelte a brit külpolitika problémáiba és technikájába. Nálunk nemrégiben a cserkészlet indította meg a Fiala Magyarorszag Politikai Szemináriumát hasonló célból. Ilyen intézmények alkalmasak a külpolitikai érdeklődés és tudatosság kifejlesztésére.

A mai németeknek ezen a téren is radikális tervei vannak. A német egyetemeknek XIX. század eleji nagy idealista újjászervezői a filozófiában látták az egyetem különböző karainak nagy összekötőkapcsát; a filozófia adja meg minden egyetemi ifjúnak, bármely karhoz tartozzék is, a világ és az élet egyetemes, elvi kategóriák szög-

ből való látásának képességét. Most a nemzeti szocializmus egyetemi teoretikusai a filozófiának ezt az egyetemes szerepét áttolják a politikára: az elvi nemzetpolitikai állásfoglalás és értékelés kapcsolja össze ezentúl az egész ifjúságot. Minden egyetemi hallgató számára az első félév *«politikai szemésztén* legyen, amelyben valamennyi hallgató köteles bizonyos, tervszerűen megállapított politikai előadásokat hallgatni. Ezek célja: a politikai héroszok nagysága iránt való történeti fogékonyság fejlesztése; a politikai történés dinamikájának látásában való iskolázás; Németország helyzetének ismerete, az idevágó tényekbe való alapos elmélyedés, amely alapul szolgál a modern világpolitika megértésére. Így az egyetemi hallgató nemcsak a pályájához szükséges szakképzettségben részesül, hanem megerősödik hivatás-étoszában is, mert a maga szakhivatását mindjárt gyakorlatilag is be tudja állítani a nemzeti politika és felelősség távlatába.

Az utóbbi idők diákzrendülései, amelyek kétségkívül nem jelentélen külpolitikai károkat is okoztak a magyar nemzetnek, megérlelhetnék azt a tanulságot, hogy az ifjúság mélyebb külpolitikai nevelésével is jóval többet törődjünk; tüzes, de amorf hazafiságát céljaiban tudatosabbá és eszközeiben tervszerűbbé avassuk.

EURÓPA ÉS AMERIKA KULTÚRPOLITIKÁJA.

Az európai és az amerikai kultúrpolitika fejlődése. – T. Demokrácia a kultúrpolitikában. – II. Individualizmus a kultúrpolitikában. – III. Utilitarizmus a kultúrpolitikában. – IV. Önkormányzat a kultúrpolitikában. – V. Nacionalizmus a kultúrpolitikában. – VI. Népművelés és kultúrpolitika. – VII. Gazdasági válság és kultúrpolitika. Az európai és amerikai kultúra fejlődésének irányvonala.

Amióta Amerikát fölfedezték, az öreg Európa fiai Újvilágnak nevezik. Ma, majdnem *négy és félszáz* esztendő után, az európai még mindig joggal mondja Amerikát *új* világnak. Ha valaha, akkor most, az utolsó félszázad hihetetlen arányú és gyorsütemű fejlődése nyomán, Amerika még inkább tarthat számot az *új* jelzőre. A világtörténeti fejlődés súlypontja a világháború után egyidőre átcsúszik az Egyesült Államok földjére, mely egyébként az amerikai kontinens többi részét is gazdaságilag hegemoniája alatt tartja. A földgolyóbis igen nagy részére kiterjedő gazdasági hatalmát nyomon követi politikai világbefolyásának hirtelen megnövekedése is. Az amerikai általános jólét és gazdaság emelkedése természetesen magától megteremtette, ahogy a történet tanúsága szerint mindenkor és mindenütt, a szellemi erőrekapást, a kulturális expanziót is: a tudomány, a művészet és irodalom bizonyos föllendülését s a közműveltség általános színvonalának gyors emelkedését. A világtörténet páratlanul érdekes látványa: mikép olvadnak össze a világ legkülönbébb nemzeteinek fiai egy új, erőteljes, egészséges, magabizó, nemzeti energiáiról tudatos, hatalmas néppé, melynek gazdasági és politikai ereje a földgömb jelentékeny részét, ha nem is közvetlenül, régimódi imperializmussal, de közvetve, lehetőleg gazdasági eszközökkel igája alá hajtja.

Minden nemzet lelkének lényege és életformája kultúrájában tükröződik, illetőleg abban a módban, ahogyan ezt a kultúrát tudatosan irányítja és formálja, azaz tágabb értelemben kultúrpolitikájában. Az ó- és újvilág szellemének különbségét plasztikusan úgy szemlélhetjük, ha összehasonlítjuk kultúrpolitikájukat: vajjon milyen

művelődési eszmények, a szellemnek milyen életformái lebegnek szemük előtt? s milyen, eszközökkel iparkodnak ezeket megvalósítani?

Az ó- és az újvilág kultúrpolitikájának jellemvonásait egybevetve, természetesen elsősorban iskolarendszereiknek és ezek szellemének különbségei lebegnek előttünk, mert a kultúra tudatos átszarmaztatásának és fejlesztésének mégis csak a különböző fokú és irányú iskolák a legfőbb és legjellemzőbb eszközei, bár jól tudjuk, *hogyan* a kultúrpolitika körét távolról sem merítik ki. Kérdésünk természetét és megoldási formáját erősen bonyolítja az a tény, hogy az amerikai iskolaügy nem valami elméletnek, ézszerűen kiokoskodott tervnek, hanem a társadalmi erők szabad történeti játékának és kiélésének eredménye, amelyben az amerikai nép szelleme, történeti fejlődése és életfeltételei tükröződnek. Nem az állam központi hatalma, hanem kezdettől fogva a nép maga, a kis társadalmi közösségek, falvak és városok gondoskodtak az iskolákról s szabták meg ezek szellemét és műveltségi anyagát: a köznép szellemi igényei és szükségletei voltak a közoktatásügynek egyedül döntő tényezői. Az Egyesült-Államokban tehát a legújabb időkig alig lehet szó céltudatos, az egész köznevelést átfogó elvek szerint rendező és irányító kultúrpolitikáról, mint ahogyan Európában, ahol a XVIII. század végétől a központi állami hatalom mindjobban és tervszerűbben szab irányt a művelődés szervezetének. Európában a kultúrpolitikai fejlődés irányai egyes kezdeményező és rendelkező személyiségek nevéhez köthetők: Amerikában ellenben úgyszólván tegnapig a közművelődés ügyének öntudatlan fordulatai legföljebb csak azokból a néptelen történeti változásokból desztillálhatók, amelyek az amerikai népnek életfelfogásában, világnézetében, gazdasági-társadalmi helyzetében végbementek. Ezekről függött egyedül az iskolarendszer fokozatos alakulása, így a XIX. század közepéig az agrártársadalomnak, a farmervilágnak igényei és szükségletei határozták meg az iskolák rendszerét és szellemét. A múlt század közepétől kezdve pedig az iparúzó társadalom lelki szerkezete, mechanizáló művelődési eszménye, az új városi tömörülés és munkamegosztás, az új géptechnikájú közlekedés és kereskedelem rendszere, az industrializmus életének felfokozott ereje és gyors üteme formálta a közoktatás ügyét a maga képére és hasonlóságára.

Nagy különbségek tátonganak az Uniónak óriási, 48 államot átölelő, majdnem egész Európával felérő területén a gazdasági szerkezet, a társadalmi-politikai összetétel s a műveltség színvonala szempontjából. Kelet és Nyugat: New England és California, Észak és Dél: Illinois és Florida távolról sincsenek közös anyagi és szellemi nevezőn. Mégis az *American Spirit* közössége magasabb lelki egy-

ségbe zárja őket, éppúgy, ahogy akármilyen különböző, sőt ellentétes az angol, francia, olasz és német nemzeti kultúra Európában, számos olyan lelki vonás fogja őket össze, a kisebb nemzetekkel együtt, felsőbb szintézisbe, amelyeknek közössége alapján joggal beszélhetünk európai kultúráról és szellemről. Az amerikai géniusznak a nagy változatosság ellenére általában megegyező körvonalai: rendíthetetlen hit a demokráciában, nagyralátó hit a nevelés erejében, a gyakorlatias szellem s ebből folyó technikai művelődési eszmény, változatlan meggyőződés a helyi kormányzat és kezdeményezés helyességében a központi hatalommal szemben.

I. Az amerikai lélek struktúrájának alapvető vonása, amelyből mint magból a többi jellemző lelki jegy kibontakozik: a *demokraciamik* egyedül üdvözítő hite. 11. Ezzel mélyen összefügg az erős *individualizmus*: a nép bármely fia, akármilyen társadalmi rétegből kerül is ki, szabadon fejthesse ki a benne szunnyadó erőket. 111. De a népuralom természetéből következik az értékelő életfelfogásnak röghözkötöttsége, a világnézetnek egyoldalúan *utilitarisztikus*, az értékek hierarchiájának csúcsára a gazdasági-hasznossági értéket helyező meggyőződése, a művelődés eszményét csakis gazdasági-technikai kategóriákban kimerítő felfogása. IV. Mivel a nép közvetlenül a maga községében-városában gyakorolja a hatalmat s irányítja a közigazgatást, erős a demokráciának hajlama arra, hogy akarátát *decentralizáltan*, önkormányzati alapon, hajtsa végre s idegenkedjék mindig az erős központi hatalomtól a művelődés ügyeiben is. V. A demokráciának tipikus hasznossági értékelése arra ösztönzi a lelkeket, hogy a környező gazdasági és társadalmi rendhez minél gyorsabban alkalmazkodják, hogy annál jobban és hamarabb érvényesüljenek. Az Unió törzslakossága angolszász: az őstelepek angol nyelve és szelleme nyomta rá bélyegét a különféle egyéb nemzetiségű bevándorlókra: ezek siettek alkalmazkodni és beolvadni, hogy boldoguljanak. A világháború nagy lélekrianása közepett azonban kitűnt, hogy a bevándorlók jelentékeny tömegeinek lelke mélyén még ott parázslik az eredeti nemzetiségükhöz való ragaszkodás tudata. Erre az Unióban is addig ismeretlen lendülettel fellángol a *nacionalizmus*, a sajátos amerikai nemzeti tudatosság, amely csakhamar a kultúrpolitikán keresztül, az iskolák s a felnőttek oktatása útján, iparkodik törvényes intézkedésekkel a beolvadás folyamatát meggyorsítani. VI. A demokráciának természetes szellemi expanziója, hogy a tanításról való gondoskodást ne csak a gyermekekre korlátozza, hanem a felnőttekre is kiterjessze: a népoktatást az iskolán kívüli *népműveléssel* is kiegészítse. Sehol sincs annyira megszervezve

a felnőttek oktatása, mint az Unióban. Sajátságos kulturális paradoxon: a népoktatás a helyi önkormányzat ügye, a felnőttek oktatása az államtól igazgatott közügy. VII. Az 1929 őszen megindult gazdasági válság a világháború után csodálatos lendületre kapott és óriási összegekbe kerülő amerikai kulturális politikát is gyökereiben rázta meg. Hogyan védekeznek a maga iskolarendszerére, mint az igazi demokrácia alapjára annyira büszke U nió közoktatásügyének összeomlása ellen? Milyen eszközöket alkalmaz, hogy a gazdasági válság az amerikai kultúra válságává ne fajuljon?

I.

Demokrácia a kultúrpolitikában.

Az Európából kirajzó amerikai telepesek nem a nemesi vagy arisztokrata rend tagjai voltak, hanem az alsóbb néposztályok fiai, akik a vallásüldözések elől vagy a munkaalkalom hiánya miatt, vagy kalandvágyból, esetleg a meggazdagodás szomjából törték át magukat az Európát Amerikától elválasztó atlanti árkon s kerestek új hazát. Itt kezdettől fogva mindenki egyformának érezte magát: egyformának jogait és kötelességeit. Nem kísérte őket ide még árnyéképpen sem az európai társadalom feudális rendje, úr- és jobbágyrendszere, annál kevésbé, mert a telepesek jórésze Észak-Amerikában annak az angol nemzetnek fiai voltak, amely először vezette be Európában a jogegyenlőség parlamenti demokráciáját. A kolonizáció idejében, mely igazában a XIX. század közepéig, a Csendes Óceán partvidékének, Californiának megszerzéséig tart, a telepeseknek magukra hagyatva kellett legyűrniök a természetet s az őslakó indiánok ellenállását, a maguk erején kellett a határt folyton tovább és tovább nyugatra kitolniök. Mindez óriási munka, személyes erőfeszítés eredménye. Innen, a pioneerok világából, érthető az amerikai lélek valamennyi jellemző, történetileg megszilárdult vonása: a nyugtalan tetterős energia, a szellem rugalmassága és alkalmazkodóképessége, a gyors iniciativa és az egyéni felelősségérzés, a lelket örökkön kergető vállalkozó kedv és sikerszomj, a gyakorlatias és utilitárius szellem, a magabizó erőtudat és nem ernyedő optimizmus. De ugyancsak a maguk erején nagy fáradsággal hontfoglaló ősöknek lelkesége teszi érthetővé kezdettől fogva a *személyes szabadságnak erős kultuszát*, azt a *demokráciát*, melyet a XVIII. század francia politikai eszméi avatnak náluk teljesen tudatossá s formuláztatnak meg velük a mindmáig szinte vallásos áhítattal tisztelt 1787-i alkotmányban.

A kultúrpolitika síkján a demokrácia alapelve: minden egyénnek egyformán meg kell adni a lehetőséget a benne rejlő tehetségek kifejlesztésére, minél teljesebb kiművelésére, hogy a társadalomban azt a helyet foglalhassa el, amelyre tehetségei képesítik. Az *equality of opportunity* az amerikai demokratikus társadalmi szervezet legfőbb erkölcsi alapja. A politikai demokrácia lényege és forrása a kulturális demokrácia: mindenki számára ugyanazt a művelődési lehetőséget biztosítani (*to secure equal chances*). Minden gyermek, fiú és leány, a kisdedóvótól a középiskola legfelsőbb osztályáig, 19 éves korig teljesen ingyen fényesen felszerelt iskolákban tanulhat, megszerezheti a magasabbrendű tudást, mely az életben számára boldogulást, fölfelé jutást, hatalmat jelent. A demokrácia kultúrpolitikai követelménye itt nem szorítkozik a pusztán elemi ismeretek megszerzésére, mint Európában, hanem kiterjed a magasabb műveltségre is, mely az egyénben rejlő művelődési energiák teljes kibontakoztatásának biztosítója. A magasabb műveltségben való ingyenes részesedés mindenesetre az egyén számára a potenciális jogegyenlőségnek legnagyobb támasztéka.

Az amerikai nép, bármennyire parvenünek tartják is az európaiak, teljesen át van hatva az iskolában szerzhető műveltség döntő jelentőségének tudatától. Az iskolában elsősorban a gyermeket az életre hasznos ismeretekkel felszerelő intézményt látják, mely kifejleszti a társadalmi és gazdasági szempontból értékes ügyességeket és készségeket. Kevésbé ismerik Európának a görögöktől örökölt önzetlen művelődési eszményét. Az amerikai iskolákat kezdetül fogva a községek állították fel azoknak a gyakorlati életszükségleteknek megfelelően, amelyeket társadalmi-gazdasági környezetük s viszonyaik megköveteltek. Az iskola közvetlenül a község polgárainak pénzén épült s tartatott fenn, mindig az ő iskolájuk volt, amely felett maguk rendelkeztek s amelynek szellemét a maguk társadalmi érdekei szabták meg, nem pedig egy központi állami hatalom kényszerítő és uniformizáló parancsa.

Ezért európai szempontból hihetetlen nagy az az összeg, amelyet a községek-városok az iskolákra, de egyéb közművelődési intézményekre is fordítanak. Tipikus tény, hogy a községek összes jövedelmük 40-50 %-át az iskolaügyre fordítják. Miért? Mert ezt tekintik a jövő nemzedék szempontjából a leghasznosabb befektetésnek, melyre őket a demokrácia alapelve is kötelezi: mindenkinek egyforma lehetőséget adni erői kifejtésére. A kollektív büszkeség fölemelő érzése fogja el a városokat, amikor abban versenyeznek, melyik emel minél több és fényesebb iskolát. A városok új tisztikarának meg-

választását megelőző harcban a régi rezsim tisztviselőinek legfőbb érve újra való megválasztásukat kérő beszédekben, hogy hány s minő új iskolát építettek. Az 1929 őszén lezajlott newyorki választási hadjárat közepett, melyet magam láttam, a város terein felállított mozivásznakon megjelentek a szónokok mozgóképei s messzehallható hangon hallatszottak beszédek. A legfontosabb kortesérvük volt a régi polgármester és társai megválasztása mellett, hogy négy esztendő alatt 145 új, hatalmas iskolát építettek. Ezeknek az iskoláknak képei sorban meg is jelentek a vásznon, mint a leghatékonyabb szuggesztív eszközök alkotóik újra való megválasztására.

A városok iskolái rendkívül nagyarányú, fényes épületek, gyakran 6-8000 tanuló befogadására. Felszerelésük és berendezésük európai szemmel nézve sokszor bámolatba ejtő. Hatalmas díszterem (auditorium), világos nagy tanterem (25-30 tanuló számára), könyvtárterem a tanulók számára (ez az iskola «szíve»), orvosi és fogorvosi rendelőszoba, pihenőszobák, varró- és írógépterem, pompás tornacsarnokok, a leányok számára egy-egy háromszobás mintalakás, konyha, éléskamra, fürdőszobák, a kereskedelmi oktatás számára egy miniatűr-bankintézet, óriási ebédlő (a tanulók ebédjüket itt fogyasztják el), kitűnően felszerelt laboratóriumok és szertárak, aquarium, terrárium, nagy műhelyek az asztalosság, lakatosság, villanszerelő munka, könyvnyomás számára: mindez minden jobb középiskolának itt nélkülözhetetlen kelléke. De mi minden van még az óriási épületek souterrainjében: hatalmas gépház, amelyből a fűtő- s szellőztetőkészülékek egész sora szállítja egy gomb megnyomására a nedves vagy száraz levegőt. Amerika nemcsak pénzének, de technikai leleményességének javát is belesűrítette ezekbe a kulturális nagyüzemekbe. Azt sem mondhatjuk, hogy ezek az óriási «embernevelő gyárak» ridegek vagy elriasztók. Egész berendezésük, csinos bútorzatuk, a mindenfelé látható sok virág, kép és szobor otthonos és vonzó hangulatot teremt. Kedves, bizalmas hang uralkodik tanár és tanuló között. Az amerikai gyermek nagyon szeret iskolába járni: hisz jobb dolga van a fényes iskolában, ennek nagyszerű könyvtártermében vagy játszóterén, mint otthon.

Néhány statisztikai adat jól megvilágítja azt az óriási munkát, melyet az amerikai közoktatás végez, egyszersmind fényt derít ennek a százharmincmillió birodalomnak tervszerű és céltudatos kultúrpolitikájára.¹ Az 1929/30-i iskolaévben, amely a gazdasági

¹ Az adatokra nézve l. a washingtoni *Department of the Interior* hivatal (belügyminisztérium) *Office of Education*-jének jelentésében: *Biennial Survey of Education*. 1928–30. VI. köt. 1–12. lk.

virágzás utolsó esztendeje volt, a *kisdedövóba* és *elemi iskolába* 23.588,479 gyermek járt, akik közül 11.981,902 fiú és 11.606,577 leány volt. A nyilvános és magán *középiskolai* tanulók száma 4.799,867, mégpedig ezek közül 2.308,155 fiú s 2.491,712 leány (tehát több leány jár középiskolába, mint fiú). Az egyetemeket, collegeket s egyéb főiskolákat 1.085,799 hallgató látogatta, akik közül 613,123 fiú és 472,676 leány. Gyógypedagógiai, javítóintézeti stb. iskolába járt 179,756. Az Egyesült-Államoknak eszerint 1930-ban majdnem harmincmillió tanulója volt.

Ennek az óriási tanulószámnak megfelelőleg az iskolák fenntartására fordított költség is hatalmas összeg: 3,234.638,567 dollár, amelyből a *kisdedövókra*, *elemi* és *középiskolákra* 2,540,243,023 dollár, az egyetemekre, college-ekre és egyéb főiskolákra 563.547,070 dollár, tanító-tanárképzésre 50.240,578 dollár jutott. A hárommilliárdot jóval meghaladó közoktatásügyi kiadásból az Unió a nagyrészt rezervációs területeken élő indián gyermekek oktatására 8.727,827 dollárt költött. Még az alaszkaibeli bennszülöttek iskoláira is jutott majdnem félmillió dollár.

Az amerikai lélekben sokkal mélyebb a társadalmi kötelezettség tudata, az áldozatkész szociális lelkiismeret, a mecénás-hangulat, mint Európában. A legtöbb egyetemük, kutatóintézetük, könyvtárak, múzeumok stb. valamely adományozónak köszöni létét. Nevelésügyi intézményekre 1871 és 1926 közt 1,033.592,633 dollárt adtak az amerikai mecénások, akiket áthat annak tudata, hogy a*z igazi demokrácia sarkköve a nevelés. Csak az 1926-ik évben 126,873,032 dollár a magánosoknak iskolákra adott összege.

Az európai és az amerikai kultúrpolitika szembeötlő különbsége nem a népoktatásra vonatkozik, mert hisz a mindennapi népoktatás Európa legtöbb államában 14-15 éves korig egyetemesen kötelező. Az igazi különbség a *középiskolában* rejlik, mert ez Amerikában ingyenes. Ebben domborodik ki az amerikai kultúrpolitikának az a demokratikus vonása, amely bármely ifjúnak ingyen a magasabb műveltség forrásait is megnyitja s amelyre az amerikai demokrácia a legbüszkébb. Az amerikai ifjúság valóban él is a magasabb művelődés jogával: a középiskolába járók száma 1890-től 1930-ig meghúsyszorozódott. A háború befejezése után 1920-tól 1930-ig, tehát rövid tíz év alatt, a középiskolai tanulók száma jóval többre, mint kétszeresre rúgott fel, 8000 új nyilvános középiskola (*high school*) alakult. Ma a 15-18 év közti amerikai fiúk és leányok 65 %-a, tehát jóval több, mint a fele, középiskolát végez: 1918-ban még csak 28 %-a, 1922-ben már 41 %-a, 1926-ban pedig 53 %-a. Az 1933. évben

még erősebb ütemben nőtt a középiskolai tanulók száma, mert az új elnöktől, ROOSEVELT-től kinevezett *National Industrial Recovery*-bizottság a 16 éven aluli gyermekeket eltiltotta az ipari munkától. A középiskolákra 1918-ban még csak 162 millió dollárt költöttek, 1926-ban már majdnem 700 milliót. Az amerikai művelődésnek ez a hirtelen fejlődési üteme az emberi kultúra történetének valóban páratlan jelensége. Ennek a fontos ténynek jellemzésére itt közlöm az Egyesült Államok nyilvános középiskoláinak (tehát a nagyszámú magániskolákat nem számítva) fejlődési statisztikáját:

	1890	1900	1920	1926	1930
A középiskolák száma	2,526	6,005.	14,326	17,100	22,237
A középisk. tanárok száma	9,120	20,372	97,654	163,555	213,306
A középisk. tanulók száma	202,963	519,251	1.857,155	3.065,009	4.145,669

Ha az amerikai társadalmi szervezet mélyére tekintünk, a demokrácia lényegének szempontjából sokféle bíráló észrevételt tehetünk, főképp azt, hogy az európai történeti arisztokrácia helyébe itt a társadalmi életet hasonlóképp irányító plutokrácia lépett, nem ugyan a születés jogán, de a szerencse, a gazdasági konjunktúra és a megfizetett munka nyomán. De bárhogyan bíráljuk is az amerikai demokráciát, egyet mindenkor őszinte tisztelettel el kell ismernünk: *a kultúrpolitika terén ez a demokrácia átlag a legtisztább formában érvényesül.* Ebből azonban az amerikai pedagógusok és kultúrpolitikusok szinte tökélet kovácsolnak Európa ellen. Az óvilág történeti fejlődési feltételeit és szomorú gazdasági viszonyait (amelyek egyenest összehasonlíthatatlanok az 1930 előtti Amerikáéval) figyelmen kívül hagyva, az antidemokratikus művelődéspolitikát vádját hegyezik ki ellene. Európában – mondják – minden nemzet elméletileg a demokráciát tartja társadalmi eszményének, de mást értenek demokrácián gyakorlatilag, mint az amerikaiak. Európa nagy nemzetei s a legtöbb kis nemzete is társadalmilag a kasztrendszeren (caste system) épülnek fel s nevelési rendszerükkel ezt perpetualják.¹ A chicagói egyetem temperamentumos tanára, CH. H. JUDD egyenest kijelenti, hogy «az élet feltételei Európában annyira meg vannak merevítve, hogy az egyén csak nagyon kis mértékben vagy egyáltalán nem tud menekülni abból a társadalmi osztályból, amelyet születése számára megszabott. A parasztisorban született fiúnak Európa bármely országában parasztnak kell maradnia élte napjáig. Az iparos

¹ STEPHAN B. DUGGAN: The Attitude of Americans towards European Education. University of Pennsylvania Bulletin. School of Education. Fifteenth Annual Schoolmen's Week Proceedings. 1928. 187. lap.

fia olyan ipart tanul, amilyent az apja üz. Ellenben nincsen jellemzőbb vonása az amerikainak, mint az a meggyőződése, hogy olyan pályán kell szerencsét próbálnia, amelyet semmiféle őse sem üzött. A vándorlás lehetősége a birodalom új részeibe, új iparágak hirtelen kifejlődése, új hivatások egész seregének megnyílása olyan mozgalmasságot fejlesztett ki ezen a kontinensen és a próbálkozások olyan sokféleségét teremtette meg a személyes alkalmazkodás terén, aminek nincsen párja a régebbi civilizált világ körében. Európának társadalmi kasztjai vannak. Az európai nevelésügy felülről lefelé fejlődött. Az európai középiskolák a múltban, de nagyrészt a jelenben is az arisztokrácia otthonai, csak az elite-nek hozzáférhetők. Ellenben az amerikai közoktatás alulról fölfelé nőtt. Az amerikai középiskola a népnevelő iskolarendszer egyik része».¹

Ez az európai társadalmi szerkezetről és kultúrpolitikáról festett amerikai kép, enyhén szólva, túlsötét színezetű és torzított távlatú. Az európai művelődési rendszer képét egyáltalán nem helyesen tükrözi vissza. Először is túlzott a vád, hogy az európai társadalom egészen a kasztrendszer alapján van ma is szervezve: a fiúnak az apa foglalkozását kell követnie s alig van mód arra, hogy felülemelkedjék azon a társadalmi osztályon, amelybe beleszületett, mert az iskolarendszer nem adja meg neki a feljebbtoró művelődés lehetőségét. Az, aki ismeri Európa művelt államait (s nem csupán mint idegen utazgatott bennük), jól tudja, hogy mindenki bármely iskolafajba járhat származására való tekintet nélkül. Sehol senki sem akadályozza meg, hogy a nép alsóbb rétege az iskolában magasabb műveltségre tegyen szert. Sőt, ha az egyes nemzetek vezetőelemeit, szofokráciáját: tudósait, művészeit, közéleti nagyságait szemügyre vesszük, túlnyomó részükről meg kell állapítanunk, hogy vagy jómaguk, vagy az első nemzedék során éppen a nemzet alsóbb rétegeiből törtek elő. A nép ifjú energiája, az ismeretlen *homo novus*-ok génusza alulról frissítette föl mindig Európa kultúráját s óvta meg a kasztszerű, arisztokratikus elvénhedéstől. A virág Európában is a gyökérből fakad s itt sem a virág hozza létre a gyökeret. Európában is minden új élet a népből, ebből a közös nagy embertalajból tör elő. Az európai középiskolák és főiskolák tanulóinak igen jelentékeny része az alsóbb néposztályból kerül ki: a kisiparosok, munkások és kisgazdák (parasztok) fiaiból s így ezekben a magasabb műveltséget nyújtó s vezetőállásokra képesítő iskolákban a társadalom minden rétege, nemcsak «az arisztokrácia, az elite» van képviselve; bennük bármely

¹ CHARLES HUBBARD JUDD: The Unique Character of American Secondary Education. Cambridge Havard University Press. 1928. 13., 15., 18. Ik.

talentum érvényesülhet, sőt ösztöndíjak, segélyek, tandíjmentesség által még támogatást is nyer.¹

Az amerikai kritikusz szemét azonban megzavarja az európai jogi és társadalmi rendnek az a vonása, hogy az értelmiségi hivatások Európában *jogosításhoz* vannak kötve, olyan *oklevelekhez*, amelyek előfeltétele a magasabb iskolák elvégzése. Amerikában a legtöbb közigazgatási állás bárkivel (jogi végzettség nélkül) betölthető; a legújabb időkgig rendkívül alacsonyan volt megszabva az orvosi és tanítói-tanári előképzettség is. Azonban Amerikában is manapság mind erősebb a törekvés, hogy a kellő szakképzettséget igazoló oklevélhez, mint jogosítványhoz köttessék az állások betöltése. Így az amerikai társadalom is európai utakra térül. Sok tekintetben Európa antidemokratikus «kasztrendszer» abból az optikai csalódásból támad, hogy itt a vezető társadalmi rétegbe csak azok juthatnak be, akiknek magasabb képzettségen alapuló diplomájuk van. Azonban az már igazán rágalomszámba megy, hogy ezt a társadalmi emelkedést biztosító diplomát csak a felsőbb társadalmi kaszt tagjai szerezhetik meg, tehát, hogy a feljebbjutás útja a földmivelő, az iparos, a kereskedő fiai számára eleve el van zárva. Igaz, hogy a középiskolai oktatás nem ingyenes, mint Amerikában; de ott sem ingyenes a college és az egyetem, sőt sokszorosan drágább, nagyobb tandíjat követelő, mint Európában. Különbén is az európai középiskolák tandíja viszonylag oly csekély, hogy ez egyáltalában nem lehet akadálya a középiskolába lépésnek. Ezt legjobban igazolja a középiskolai és egyetemi tanulók számának Európaszerte óriási gyors tempóban

¹ Teljesen hihetetlen Judd-nek egyik adata, mellyel az európai kasztrendszert jellemzi. Hamburgban meglátogatott egy magánközépiskolát, melybe főképp kereskedők fiai jártak. «A szülők meg tudták fizetni fiaik iskolázását s őket a gimnáziumba küldték abban a reményben/hogy majd ezen az úton fel tudnak emelkedni a társadalom uralkodó osztályába abból a rendből, melybe beleszülettek. A fiúk azonban nem jutottak be a gimnáziumba és így el lettek "vágva a magasabb társadalmi osztályba való előhaladásról, mivel az értelmiségi pályához és a társadalmi emelkedéshez vezető kapuk csak azok számára vannak nyitva, akik a gimnáziumot elvégzik. Többször hallottam, hogy a fiúk'eléggé megfelelők voltak értelmi szempontból, azonban a gimnázium tanárai önkényesen elzárták őket a további tanulmányok lehetőségétől, mivel a pályák túlszűfoltak s nem kívánatos előttük, hogy a kereskedőosztály keresztültörje azokat a társadalmi válaszfalakat, amelyeket az arisztokratikus exkluzivitás emelt». (Idézett munka 8. lap.) Aki ismeri a német társadalmi és iskolai viszonyokat, az mosolyoghat ezen a naiv mesén, ha színterét a császárság korába is helyezik, vagy bosszankodhatik azon, hogy előkelő amerikai professzorok demokratikus láza ily igazságtalanul feketíti be Európa egyik legnagyobb kultúrnemzetét.

való emelkedése az utóbbi évtizedekben. (Lásd «A szellemi munka válsága» 17-20. l.)

Amilyen örvendetes és fölemelő az európai népeknek ez a művelődési szomja és aszcendizmusa, éppoly nagy tragikus társadalmi bajok forrása. Európaszerte óriási *intellektuális proletariátus* fejlődött ki, az állástalan diplomások hatalmas tömege, amely nem tudván magas műveltsége ellenére sem elhelyezkedni, forradalmi elemmé válik, a tömegek élére áll s radikális demagógiájával a nemzeteket a végső pusztulás útjára sodorja. A társadalom Európa legtöbb országában máris a *top-heavy*-nek nevezett amerikai játékgúrához hasonló, amely – ólomból lévén a feje – túlnehéz az alsó rész teherbíróképességéhez képest a felső részében s minduntalan felfordul. Amikor azt hisszük, hogy már szilárdan áll, ismét csak eldül, feje lehúzza, lábai az égnek állnak. Az európai társadalmi organizmusnak máris aránytalanul nagy a feje, túlnehézzé növekedett s állandóan közel van a veszedelem, hogy a társadalom egész szervezetét fölfordulásba rántja. A fizikai munkanélküliség réménél, amely a túlnépesedett Európára máris mint sötét és elűzhetetlen árnyék nehezedik, nem kisebb veszedelem a szellemi munkanélküliség, amely egyre fokozódik, mert hirtelen nő Európában azok száma, akik közép- és felső tanulmányokat végeznek s aztán nem tudnak megélni. Ezt a társadalmi bajt a kevésbé népes Amerika is már erősen érzi. Egyetemet végzett fiainak ezrei és tízezrei diplomával a hónuk alatt lézengenek a nagyvárosok felhőkarcolóinak árnyékában. Az Unió egyetemeiről és college-eiből évenként körülbelül 100,000 diplomás ifjú és leány kerül ki, de a legtöbbjük nem tud álláshoz jutni. A 12 millió fizikai munkanélküliek seregét most még az óriási szellemi proletariátus szaporítja. Az elhelyezkedés reménytelensége 1933-ban már mélyen lecsökkentette az egyetemekre tódulók számát. (L. I. K. NORTON: The influence of the Economic Crisis on Education in the United States. International Education Review, 1933/4. 198. l.)

E problémából az emberi kultúra mélyén rejlő tragikum tör elő, amelyben a kultúra és a humanitás eszményi követelménye, másrészt a társadalmi élet rideg valósága ütközik össze. Amaz megköveteli, hogy minden embernek meglegyen a joga a benne rejlő szellemi energiák kifejtésére. De ha ezt mindenki megteszi, a magasműveltségű intelligenciának oly tömege nő fel, mely a társadalmi struktúra életkörülményeit szétfeszíti s a társadalmi egyensúlyt kibillenteli. A kultúra teljes demokratizálása, az emberiség szellemi kincseiben való egyforma potenciális részesedés egyik legmagasabb emberi eszmény. Ámde, ha az emberiség ennek az ideálnak eleget tesz s a társadalmi

kapillarizáció törvénye értelmében óriási tömegek elérik a legmagasabb kulturális színvonalat: akkor lassankint mind kevesebb ember marad azoknak a fizikai munkáknak elvégzésére, amelyek nélkül a társadalom fenn nem állhat, másrészt a rengeteg magasműveltségű embernek nem nyílik a társadalomban hivatása és pozíciója, mely eltartsa; minden szellemi pálya hihetetlenül túlszűfolt lesz s a maximális telítődés miatt újabb szellemi hivatásnak nem nyílik majd lehetősége. A szellemi pályáknak máris beállott túltelítettségére jellemző Európában a szellemi munkának mély devalvációja a világháború óta a fizikai munkával szemben. Annyi már Európában a formailag magasképzettségű, diplomás ember, hogy konkurenciájuk a szellemi munka díjazását mélyen a békebeli értékelés alá nyomta. A szervezetlen szellemi proletariátussal szemben viszont a szervezett fizikai munkások bére viszonylag a békebeli színvonalon maradt, sőt egyes területeken fölébe emelkedett. Ha a magasabb kultúra teljesen demokratizálódik s a társadalom mind szélesebb rétege középiskolát és egyetemet végez, a megélhetésért való kegyetlen életküzdelem ereje és vadsága még csak fokozódni fog. A magasműveltségű ember életigényei egyre növekednek, kielégítésük lehetősége pedig csökken. Ez a kultúra eszményének és a zord valóságnak megrázó antinómiája, melynek megoldásával szemben a kultúrpolitika tehetetlenül áll: előtte a minél műveltebb nemzet eszménye csillog.

Mindebből kitűnik, hogy az európai kultúrpolitikát nem vádolhatják teljes joggal az amerikaiak a demokrácia hiányáról. Európa máris akkora szellemi proletariátust fejlesztett ki, a fölösleges szellemi munkásoknak oly óriási hadát, hogy a legsötétebb jövőnek néz elébe. De az amerikai kritikusok, amikor Európától követelik a középiskolák ingyenességét, megfélekedznek arról, hogy az európai középiskoláknak részben más a célkitűzése és a szelleme: ezek ugyanis tudós középiskolák (Gelehrtenschulen), céljuk viszonylag megválogatott tanulók számára az általános műveltség megadása, mely alapul szolgál az egyetemi tanulmányokra. Az amerikai *High School* ellenben inkább praktikus életiskola, mely tanítási anyagában és szellemében nem keveseket az egyetemekre készít elő, hanem tömegeket elsősorban az életre. Az amerikai iskola mintegy a tömegek általános színvonalának emelésére, egy újfajta «felvilágosodásra» törekszik, míg az európai középiskola szelektív természete a társadalmi vezetőréteg lelki formálását veszi célba. Az amerikai iskolának is egyik újabb feladata a «vezetők» kinevelése, de ez nem egy társadalmi rétegre, hanem a bizonyos irányban tehetséges egyénre vonatkozik, a korán specializált szakemberre (*training for leadership*).

Az amerikai középiskola tanítási anyagát túlnyomóan az élet-praktikus igényei szabják meg, nem pedig az önzetlen művelődés eszménye. Az amerikai középiskoláknak ebből az életre közvetlenül felszerelő jellegéből következik ingyenességük is. Azért felelhet meg a demokrácia követelményének jobban az amerikai középiskola, mert a nagy tömegeknek való *hasznos* ismereteket és készségeket nyújt, tehát a szorosabb értelemben vett népnevelésnek egyik része. A sok ideális értékű latin és görög tanulmánnyal megterhelt európai középiskolák viszont nem praktikus életiskolák, hanem teoretikus műveltséget adó intézetek, melyek a tudományos készültséget igénylő felsőbb tanulmányokra képesítenek. S jellemző, hogy minél jobban demokratizálódik Európa, annál inkább kénytelen engedni középiskoláinak teoretikus, doktriner jellegéből. Mióta a középiskolák nem csupán a társadalom élite jenek iskolái, hanem az alsóbb társadalmi rétegek fiai is mind nagyobb tömegben szállják meg, az európai középiskola is mindjobban közeledik az élet praktikus igényeihez, a nagy tömegek közvetlen szellemi szükségleteihez, vagyis az amerikai életiskola típusához. Legjellemzőbb bizonyíték erre a latin-görög tanulmányoknak Európaszerte az iskolák tanítási anyagában való háttérbeszorulása. Amilyen mértékben telítődtek meg az alsóbb társadalmi osztályok fiaival az európai középiskolák, a demokratizálódással párhuzamosan ugyanebben a mértékben kénytelenek az antik klasszikus világ múzsái menekülni. A teória Appollója helyét Európaszerte az életértékek Dionysosa foglalja el. Az európai iskolarendszerek fejlődésének szembeszökő vonása, hogy az *élet* kerül mindinkább centrumukba a maga hasznossági igényeivel. A modern nyelvek tanításának gyors térhódítása is a klasszikus nyelvek rovására nem abból érthető elsősorban, mintha a modern irodalmak esztétikai és nevelő értéke nagyobb volna a klasszikusokénál, hanem abból, hogy a modern nyelvi tudásnak rendkívül nagy gyakorlati haszna van.

Az európai középiskolák teoretikusan előkészítő jellegéből következők, hogy a tanulók *szelekciójával* kell dolgoznia. Ez amerikai szemmel nézve úgy tűnik fel, mintha antidemokratikus, az európai társadalom kasztszerű szervezetének volna a követelménye. Igazi oka azonban az emberi tehetségek különbözőségében rejlik. Nem minden tanuló alkalmas arra a szellemi munkára, melyet az amerikaiaknál sokkalta nagyobb igényű, tanulmányi szempontból összehasonlíthatatlanul magasabb színvonalú európai középiskola megkövetel. Kell lennie tehát egy rostának, amelyen a középiskolába nem való elemek kihullanak. Ezek számára Európa egy sereg praktikus iskolatípust szervezett: a mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi iskoláknak, mint

szakiskoláknak egész sorozatát, amelyekben a tanulók a *maguk* tehetségének megfelelő kiképzésben részesülnek. Európa és Amerika között a különbség csak az, hogy Európa külön középfokú szakiskolákat állított fel s átlag megőrizte a középiskolának általános műveltséget nyújtó, teoretikus jellegét, míg Amerika a maga mammut-iskoláiban, melyeket középiskoláknak (High School) nevez, rendszerint egybefogta a szakjellegű iskolákat is. A szelekciót részben Amerika is elvégzi, csakhogy egy épületben érvényesíti: a tanulót ugyanannak az iskolának másik ágazatába küldi, vagy a tanulónak megadja a lehetőséget, hogy gyakorlati jellegű tanulmányokat (tárgyakat) válasszon. Európa tehát a szelekció szempontjából sem vádolható antidemokráciával. Csak eleget tesz ennek a természetes kultúrpolitikai alapelvnek: mindenki a maga tehetségének megfelelő iskolában fejthesse ki erőit. Ez nem az európai középiskola arisztokratikus jellegének megőrzése (hisz sok benne a tehetséges, de szegénysorsú gyermek), hanem csupán a tehetségek helyes oekonómiája. PESTALOZZI, aki amerikai értelemben is telivér demokrata volt, mert egész életét és vagyonát a népnevelésnek áldozta, így szól: «Ha az állatok nevelésre szorulnának, nem lehetne a farkast és a bárányt, a rókát és a nyulat ugyanabba az iskolába küldeni, nem tehetnék a tigrisnek való táplálékot az elefánt elé s az elefántnak való táplálékot a tigris elé, nem etethetnék a verebeket hangyatojjással s a fülemilét búzaszemekkel. Jó volna megjegyeznünk, hogy a tehén a borját nem akarja repülni tanítani s hogy az öreg számár fiát türelemre és elégedettségre szoktatja s óva inti a könnyűlábú özike ugrándozásaitól». Semmiféle demokrácia sem tudja kiiktatni a világból azt a tényt, hogy a természet igen különbözőknek szüli az embereket: az egyiket okosnak, a másikat butának, az egyiket elméleti, a másikat gyakorlati hajlandóságúnak, az egyiket egészségesnek, a másikat betegesnek, az egyiket kitűnő hallónak, a másikat botfűlűnek, az egyiket ügyesnek, a másikat ügyetlennek. A természet mutatja meg tehát már az utat arra, hogy az iskolákat különféle típusokba szét kell különíteni. Az európai középiskola nem tesz egyebet, mint azt, hogy aki nem odavaló, más iskolába küldi.

Ezt teszi egyébként Amerika is, sőt még nagyobb gonddal, mint Európa, anélkül, hogy az antidemokrácia bűnébe esnék. Sehol sincs annyi gazdagon felszerelt intézet szervezve a gyermekek tehetségbeli különbségeinek vizsgálatára, mint Amerikában. Minden jobb iskola szinte pszichotechnikai laboratórium, mely versenyzik a másikkal újabb és újabb lelki *test*-ek kitalálásában a gyermeki lélek sajátos vonásainak kifürkészésére s a gyakorlatban való alkalmazására. Szá-

mos új iskolatípus, vagy legalább is a homogén lelkialkatú gyermekeknek egy osztályba való tömörítése köszöni ennek a lázas pszichológiai vizsgálatnak létét. Új, hatékonyabb tanítási módszerek támadnak ezen iskolai tömegkísérletek nyomán. Mindebből Európa sokat tanulhat s új ösztönzést nyerhet az iskolák szellemének modern átalakítására. Azonban az elvi alapgondolat lényegében az európai középiskolák régi eljárása: a szelekció, vagyis kirekesztése olyan tanulónak, aki gyengébb tehetsége miatt nem odavaló, illetőleg a tehetségének megfelelő iskolatípusba való utalása.

A statisztika világánál már megmutattam, hogy az európai középiskolákban a szelekció és a tandíj dacára is, óriási tömegek tóduznak (1.17. sk. lapokat). *Anglia*, melynek középiskolái a *Public School*-ok formájában legtovább őrizte meg exkluzív arisztokratikus jellegét, a század eleje óta a sok Day-School felállításával egészen a magasabb műveltség demokratizálásának útjára tért. Figyelembe kell vennünk, hogy Angliának ezeken kívül más, kisebb igényű középfokú iskolatípusai is vannak, főképp *Central School* elnevezéssel. *Franciaország* meg egyenest eleget tett az amerikai kultúrpolitikai modelnek akkor, amidőn nemrégiben, 1930 elején, törvénybe iktatta a középiskolai oktatás (lycée) ingyenességét. Az ingyenesség 1930. október 1-től kezdődött az első osztályban s így hat év alatt a középiskolák valamennyi osztályából eltűnik a tandíj. Igaz, hogy a francia kamarában a konzervatívok hevesen támadták a javaslatot, de csak azért, mert a tandíjból élő katolikus magániskolák ellen való támadást láttak benne s féltették a középiskola és az egyetem színvonalát az oda nem való elemek betörésétől. Félnék attól, hogy olyanok lépik el majd az egyetemeket, akik inkább ipari vagy kereskedelmi pályákra valók s csak az ügyis egészségtelenül szaporodó intelligenciának állástalan tömegét s ennek nyomorát fogják növelni. Ezért 1933 nyarán a demokratikus ingyenesség ellensúlyául DE MONZIE köznevelési miniszter a lycéek első osztályába való belépést felvételi vizsgálathoz kötötte. *Németország* és *Ausztria* iskolarendszere is a világháború óta a teljes demokratizálódás útján van. Ennek legszembeszökőbb jele az *Aufbauschule* középiskolai típus felállítása. Ennek az a célja, hogy olyan tanulók, akik csak az elemi iskola nyolc osztályát végezték el, meg rövidített tanfolyamon szerezhessék meg a középiskolai műveltséget és az érettségi bizonyítványt, amely az egyetemre való felvétel feltétele, így a munkásosztály gyermekei, akiknek a sors, főképp vidéken, nem engedte meg a középiskolába járást, utólag is hozzájuthatnak a magasabbrendű műveltséghez. Egyébként régi idő óta Európa valamennyi országában a különbözőzeti vizsgálatok mindig

lehetővé tették az alsóbbrendű iskolát végzett tehetséges tanulóknak a középiskolába való jutást.

Európa, főképp a világháború óta gyors ütemben közeledik a kultúr-demokrácia eszménye felé. Éppen ez a főemelő, – s ezt a vádaskodó amerikaiak különösen kötelesek mérlegelni – hogy az európai közoktatás akkor demokratizálódott fokozottabb mértékben s hozott legnagyobb áldozatot a népkultúra számára, amikor a világháború után teljesen elszegényedett s a legkétségbeejtőbb gazdasági válságba jutott. Valamennyi európai állam a nagy katasztrófa óta kiterjeszteni iparkodott a népiskolai kötelezettség korhatárát, ami az új népiskolák ezreinek felállítását s az új tanerők óriási számának alkalmazását követelte; az iskolák rendszerét és tanterveit valamennyi ország új kódexszel szabályozta s lehetőleg az élethez, a lakosság művelődési és gazdasági szükségleteihez közelebb hozta; az iskolák nevelési és módszertani szelleme mindenütt gyorsan javul, mert a közoktatási kormányoknak Európaszerte egyik legfőbb gondjuk a tanító- és tanárképzés újjáalakítása; nagyszámú új egyetem s tudományos kutató intézet alakult, mert hisz a kultúra sugarai mindig felülről lefelé áradnak. Közoktatási reformoktól hangzik vissza Európa minden országa. Versenyeznek egymással, hogy a kultúra terén egymást legyőzzék, egyik a másikkal szemben kultúrfölényre tegyen szert. S mindezt a gazdaságilag egészen lezüllött, piacaitól jórészt megfosztott Európa a legnagyobb anyagi megerőltetése árán viszi végbe.

Ha azt a demokráciát, amelyre az európai emberrel szemben a *Homo Americanus* annyira büszke, tüzetesebben szemügyre vesszük, a kultúrpolitika szempontjából számos tatóngó rést találunk benne. Először is igen nagy számmal vannak magániskolák, a jobbmódú társadalmi rétegeknek kiváltságos, nagy tandíjú intézményei. Az elemi iskolai tanulóknak kb. tíz százaléka drága s exkluzív magániskolába jár. A collegek és egyetemek tanulóinak fele magánjellegű intézményeket látogat. Európa arisztokráciájának szerepét Amerikában a plutokrácia vette át. Az amerikai közélet fölött igazában a *demoplutokracia* uralkodik, anélkül azonban, hogy kifejlődött volna az osztályszellem és osztálygyűlölet úgy, ahogy Európa társadalmában. Ma, amikor a lakosság tíz százaléka munkanélküli, amikor a földművelő és ipari munkásréteg helyzete teljesen vigasztalan, mégsem üti fel komolyan fejét a forradalmi szellem. Jellemző, hogy egy évvel ezelőtt, tehát a legsúlyosabb gazdasági válság idején, csak 900,000 polgár szavazott a szocialista és 100,000 a kommunista elnökjelöltre.

Az amerikai demokráciának negatív vonása, hogy csak a fehér faira korlátozódik. Az Unió déli államaiban ma is külön iskolák vannak a fehérek és a négerek számára; az utóbbiak iskoláit a közpénzekből távolról sem támogatják annyira, mint a fehérekét. A Csendes-óceán partvidékein, különösen Kaliforniában a japánok és kínaiak vannak korlátozva a művelődés lehetőségében. Maguk az amerikaiak is beismerik a zsidóknak a művelődés bizonyos intézményeiből való kizárását, vagy legalább megszorítását. «Számos magániskolában – mondja GEORGE S. COUNTS (The American Road to Culture. 1930. 83. 1.) – olyanokban is, amelyek progresszív szelleműek, a zsidók beiratkozása bizonyos százalékra van korlátozva. Legújabbban a legrégebb és leghatalmasabb egyetem nyilvánosan vitatkozott a korlátozás (*numerus clausus*) elvének kérdéséről. Ez a faji megkülönböztetés eddig csak a magániskolákra vonatkozott; de a korlátok ilyen megvonásának gyakorlata bizonyos fajokra nézve egyes iskolákban egyáltalában nem ismeretlen az amerikai városokban». A Harvard-egyetem újabb szabályzata szerint «csak a személyiség és a jellem alapján» veszi fel az új hallgatókat, a freshman-eket, aminek éle a zsidók ellen irányul. A Yale-egyetem csak olyan ifjút enged falai közé, aki kellő jövedelem felett rendelkezik tanulmányainak teljes elvégzésére. Miben különbözik tehát a demokrata Amerikának Harvard- és Yale-egyeteme Európának Oxfordjától és Cambridge-étől?

Olyan államban, mint az Unió, ahol az óriási gazdagság feneketlen nyomorral váltakozik, lehetetlen, hogy a művelődési lehetőségek *valóban* teljesen azonosak legyenek mindenki számára. Az Egyesült Államok kétségkívül óriási lépéseket tettek a kultúr-demokrácia útján: hisz a fiaiknak és leányaiknak jóval több, mint a fele ingyenes középiskolába jár. A demokrácia, a különböző társadalmi rétegek nivellálása azonban csődöt mond a college-ekben és az egyetemeken. Jussanak eszünkbe a *Greek letter fraternities*: ezek a teljesen ekszkluzív, csak meghívott hallgatókból álló bajtársi egyesületek, amelyeknek titkos jellegét egy-egy görög betű szimbolizálja. S mi ezekben a meghívás alapja? Sokszor a családi származás rangossága vagy a vagyoni helyzet ereje. Egy-egy ilyen *fraternity* éppen nem demokratikus intézmény: inkább a társadalmi sznobság fészke.

II.

Individualizmus a kultúrpolitikában.

Az egyén erőibe vetett optimista hit az amerikai léleknek, de egyben az amerikai nevelési rendszernek is alapvető vonása. Ez a települések XVII. és XVIII. századbeli hőskorának természetes hagyománya. *Mindenkiből minden lehet:* bárki a legalacsonyabb sorsból a gazdasági-társadalmi élet leghatalmasabb irányítójává, az állam legmagasabb és legfelelősebb hatalmi képviselőjévé emelkedhetik. Az Unió népének sajátzerű története voltaképpen ebben áll: mire képes az alacsony sorsban született emberek tehetsége, akaratereje és-jelleme. LINCOLN, a közönséges munkás, majd az Unió elnöke, az amerikai egyéni feltörekvés és érvényesülés szimbóluma. Ezért máig a legnépszerűbb elnök, akinek alakját szinte misztikus történeti varázs övezi.

Az angolszász individualizmusnak ebből a néplélekbe beívódott örökletes hagyományából és mély átéléséből természetszerűen következik ez az öntudatlan kultúrpolitikai törekvés és norma: egyforma chance-ot kell adni a nép minden fiának az *iskola* útján a művelődésre, egyéni erőinek lehetőleg teljes kibontakoztatására. Az iskola arra való, hogy az egyének energiáinak szabad kifejlődését lehetővé téve, az emberek társadalmi különbségeinek kiküszöbölését hathatósan előmozdítsa. így a nevelés a legnagyobb áldás az egyénre és a társadalomra: a nevelés megváltó erejébe vetett mélyes hit az amerikai kultúrpolitikának legfőbb hajtóereje. Az amerikai néplélek azonban a nevelés hatalmát elsősorban az *iskolához* köti: az iskolai művelődésnek szinte mágikus erőt tulajdonít az egyén sorsának alakításában. Túlsókat vár az iskolától: szemében nevelés és iskola úgyszólván azonos, pedig az iskola a nevelésnek csak egyik eszköze.

Az egész amerikai egyéni és társadalmi életnek legfőbb formáló elve az *egyéni siker*. Egyedül azt tartják a helyes és egészséges társadalmi rendnek, ahol az egyén szabadon kibontakoztathatja a benne szunnyadó erőket s így fölébe emelkedhetik annak a társadalmi helyzetnek, amelybe beleszületett. Az egész világ és élet nem egyéb, mint nagy versenytér. S a telivér amerikai büszke arra, hogy az újvilág az egész emberi történet folyamán a földgolyóbison a legszabadabb s legszebb versenytér volt, ahol az egyén társadalmi korlátozás nélkül kifejthette a maga erőit. Igaz, hogy ezt a teljesen szabad egyéni önkifejtést és sikert az amerikai mindig az anyagi előrehaladás és felemelkedés kategóriáiban gondolja.

Valamennyi amerikai pedagógiai és kultúrpolitikai elmélkedő szemében az egyéni sikert, az individualizmus elvének maradéknélküli érvényesülését az amerikai közoktatási rendszernek egyenesvonalú, töretlen folytonossága biztosítja: az egyetlen nevelési létra (*single educational ladder*), amelyen minden fiatal amerikai a népiskolától az egyetemig egyformán felkúszhat ingyenesen minden társadalmi, származásbeli vagy vagyoni cenzus nélkül, ellentétben Európa dualisztikus iskolarendszerével, amelyben vannak iskolák a nagy néptömegek, s vannak a felsőbb társadalmi rétegek számára. Az amerikai mélyen meg van győződve arról, hogy ez az egyéni erőket szabadon érvényesítő iskolarendszer biztos csodaszer a társadalmi rétegek megkövesedése ellen. Az alsó társadalmi osztály fiai is felnyomulhatnak a felsőbb rétegekbe: innen van, hogy az utolsó évtizedekben meg húszezszorozódott a középiskolai tanulók száma, aminek megfelelően nőtt a college-ek és egyetemek tanulóserege is. S mi ennek a példátlan művelődési kapillarizációnak lelki forrása? Talán a tudás után való szomjúság, a szellemi önkiegészülés eszményi hajtóereje? Távrolról sem. Igazában az egyéni siker, az előmenetel vágya, amelynek a műveltség, a tudás csak pusztá eszköze. Aki fizikai munkás, az fiát már szellemi munkássá akarja nevelni, aminek eszköze a magasabb iskolában szereshető tudás. Az amerikai ember is. akárcsak az európai, lehetőleg szabadulni iparkodik a fizikai munka útján való kenyérkeresettől. «Érdekes tény, hogy az Egyesült Államok népe állandóan a munka méltóságáról beszél s szóval azt vallja, hogy a munkának valamennyi formája egyformán értékes; mégis menekül a fizikai munkától, amilyen gyorsan és teljesen csak lehetséges». (GEORGE S. COUNTS i. m. 1930. 67. 1.)

Az individualizmus szelleme tör elő a középiskolák tarka műveltségi anyagából s tanulónak abból a jogából, hogy a sokféle tantárgy közül már igen korán, 13-14 éves korban, egyéniségéhez mérten szabadon válogathat és elspecializálódhatik. A középiskola voltaképp a különböző szakiskolák aggregátuma. Oly sokféle az elméleti és gyakorlati tárgy, hogy mindenki hite szerint a maga képességeinek megfelelő anyagot választhatja a latintól az ipari-technikai tárgyakig. A nyelvi, irodalmi, történeti és természettudományi tárgyakon kívül a középiskola főzést, varrást, háziállattenyésztést, asztalos-ságot, újságírást, nyomdászatot, könyvvitelt, kereskedelmi levelezést stb. is tanít. Mindenfajta tanuló együtt van, bármely pályára készül. Ez is előkészítés a meglett kornak demokráciájára a serdülés korában: az, aki valamely ipari pályára készül, ugyanabban az iskolába jár azzal az ifjúval, aki kereskedő akar lenni, vagy aki elméleti

tudományos készséget kívánó pályára indul. Valamennyi együtt ír, olvas, tanul, sportol a *comprehensive high school*-ban.

A középiskolai tanuló maga állapítja meg tanulmányi anyagának egy részét vélt képességei, érdeklődésének iránya, egyéniségének természete szerint. Nem véletlen tehát, hogy a *Dalton-Plan* éppen Amerikában született meg. Amit MONTESSORI az individualizmus nevében a kisgyermek világába bevezetett: a szabad tevékenység elvét, ugyanezt valósítja meg a középfokú iskolákban a Dalton-féle rendszer, amely mindjobban tért hódít Amerikában. Természetes, hogy a tárgyak nagy változatossága és egyéni szeszély szerint való válogatása az alaposság rovására megy, amit a kiválóbb, európai iskolát látott amerikai nevelők is elismernek. Hiányzik itt a szellemi javakba való teljes és mélyreható elmélyedés, az állandóság és folytonosság, amelyet a szellemi kontempláció megkövetel. De hisz éppen ez az amerikai szellem egyik fővonása: az örökös nyugtalanság, a változatos és friss impressziók gyorsan alkalmazkodó kiaknázása. Az amerikai iskolában az egyéni sikernek és becsvágynak egyik fő serkentő ereje a nagyon gyakori osztályozás, érdemjegyzás: ez nagyban ösztökéli a tanulót munkára hétről-hétre, hónapról-hónapra, féletről-féletré egész iskolai pályafutásán keresztül. Az iskola mindig résen van, hogy az egyént munkájáért folyton jutalmazza vagy büntesse. A rendkívül fellendült iskolai pszichotechnika, a képességeket sokféle irányban puható próbakíséret (*test*) is a tanulót folytonos erő kifejtésre és versenyre serkenti. Általában az *egyéni verseny* uralkodik mind a szellem, mind a test nevelése terén és sokkal kevésbé a kollektív verseny. Az iskolák egymással versenyeznek, de nem annyira testületileg, mint inkább az iskolát képviselő egyének útján: a Horatiusok és a Curatiusok szelleme lebeg a tömegek fölött. Ez felel meg az amerikai rekordéhségnek: egyéni versengés folyik a sportpályákon és a tantermekben éppen úgy, ahogyan a nagy életben.

Ez a szabad egyéni életverseny a lelki kulcsa azon probléma megoldásának, vajjon miért nincsen osztály szellem, sőt osztálygyűlölet Amerikában, úgy, ahogy az európai társadalomban, noha az emberek vagyoni különbségei még szemetszűrőbbek, mint az óvilágban? Európában az egyén a maga személyi sikertelenségéért a felelősséget nem önmagára, hanem a társadalomra, főképp ennek felsőbb, vagyonosabb osztályára hárítja. Ellenben az amerikait a társadalmi élet és az iskola kiskorától fogva úgy neveli, hogy a sikertelenség, a boldogulni nem tudás okát önmagában keresse, magát érezze sorsáért felelősnek. Így nem jut eszébe nyomorúsága okát másra, a magasabb

társadalmi rétegre, a plutokráciára hárítani, sőt ezt, mint ahogy az európai szocialista és kommunista, egyenest gyűlölni, csak azért, mert ő nem tud a plutokráciába emelkedni. Az út, így érzi az amerikai, nyitva áll előtte: feszítse meg erőit, versenyezzen, s ha nem győz, magára vessen. Érvényesülésre törekvésében bármely munkaformát választhat: az az egyetemi hallgató, aki nyáron soffőr a Yellowstone-parkban, vagy este pincér egy étteremben; az az egyetemi hallgató, aki közben szobalány is, hogy megkeresse kenyerét és tandíját, azért gentleman- és lady-számba megy: senkinek eszéágában sincs őt lenézni vagy rajta szánakozni.

De bármily lököerővel él is az individualizmus szelleme az amerikai lélekben és életben, a nagy ipari átalakulásnak, a felfokozott *indusztrializmusnak* szellemi éghajlata természetesen egyformásítja, mindjobban közös nevezőre hozza, *standardizálja* a lelkeket. A régi farmer világnak agrártársadalmi rendjét, amely az egyént meghagyta a maga elszigetelt mivoltában és természetes adottságában, a radikális ipari átváltás megdöntötte. A gyors közlekedés, a távolság megszűnése, a technika találmányai alkalmasak voltak a tömegember kifejlesztésére. Fokozatosan kialakult a tömegáruforgalom, az egyéni kézműveskészítmények helyét elfoglalta a mindenki számára egyforma standard-áru. Az élet elmechanizálódott és leegyszerűsödött: mindenki ugyanolyan ruhában jár, ugyanolyan a lakása, bútora, mindenkinek egyformák a házi eszközei, mindenki ugyanazt eszi, ugyanaz a szórakozása, ugyanazt a regényt olvassa, ugyanazt az éneket dalolja, ugyanazt a zenét hallgatja, ugyanazt a drámát nézi a moziban, ugyanazon a tréfán nevet, ugyanazt gondolja és mondja. A legtöbb embernek ugyanaz az ízlése, értékítélete és kritikája. A tömeglélek egy modell után formálódik. Innen a csodálatos ellentét: Amerika az egyéni szabadságnak, a meg nem kötött haladásnak, a korlátlan lehetőségeknek hazája ma az elmechanizált közvéleménynek, a kényszernek országa, ahol mindenki fél más véleményt kockáztatni, mint amilyen a *public opinion*. A lelkek uniformizálódnak: a tömegember az általános típus, aki mint állampolgár és mint szakember normalizálva van. Az, aki régi individualista módra a közvéleménytől eltérő nézetéért síkra mer szállni és egyéni erőit a tömegszkémától, az általános lélekkliséstől elütőleg meri mutogatni, elavult külön, holmi *old-timer* számba megy. aki nem a jelen világ fia, nem *up-to-date*-ember.

A lelkeknek ezt az egyformásulását, egy kaptafára szegződését, a tömegember kitenyésztését részben előmozdítja az amerikai iskola is, mert nincsen a világon tanügyi intézmény, amely rugalmasabban

alkalmazkodnék az élethez, ennek társadalmi formáló erőihez és igényeikhez, mint éppen az amerikai iskola. Itt az iskola valóban a jelen társadalom tükré; minthogy pedig a társadalom elmechanizálódik, az iskola is ezt a folyamatot tükrözi, maga is alkalmazkodik a tömegléleknek szinte molekuláris irányváltozásaihoz. Az iskolák a maguk sokezer tanulóival szinte művelődési nagyüzemek, amelyeknek szelleme és igazgatása előtt a racionalizálás, azaz elmechanizálás jegyében a nagy gyáripari vállalatoknak tylozizmusa, fordizmusa lebeg. Erre jellemző, hogy pár évvel ezelőtt milyen feltűnést keltett s elismerést aratott egy ohioi tanítónak az írógéphez hasonló találmánya: a *teaching machine*. Ez a tanítógép a tanító szerepét játssza: automatikusan kérdéseket ad fel, a hibákat jelzi és bonbon formájában a jó feleletet jutalmazza. Egy-egy kérdésre, amelyet a gép fölvet, mindjárt különböző lehető feleleteket is ad, amelyek közül a tanuló az ő gondolkodása szerint helyeset egy gomb megnyomásával jelzi. Ha eltalálta a helyes választ, a következő kérdés ugrik elő. Ezt a pusztá kuriózumot, amelynek semmi köze az igazi, mindig csak személyesen végbevihető tanításnak lelki aktusához, az amerikai nevelésügyi folyóiratok igen tüzetesen s nagy dicsérettel tárgyalták. Ezzel mintegy elárulták, hogy az amerikai szellem előtt még a tanításnak, ennek a legszemélyesebb lelki ráhatásnak és formálásnak is merőben gépies és személytelen eszménye lebeg. Elismerésük főindítéka: a munkamegtakarítás, a szellem ökonómiája. Az amerikai lélek hajlamos a hitre, hogy a didaktikának is megvan a maga szellemi fordizmusa.

Amerika a technikának igazi hazája: a természeti erők gyors kiaknázásának, a lokomotívnek, az automobilnak, a telefonnak és a repülőgépnek mesés országa. Ennek az egyetemes mechanikai szellemnek kultusza tör elő az iskolában is. A teljesítőképeség gazdaságos kifejtése a nevelés eszménye is. Az iskola óriási üzem, művelődési nagyvállalat: a 6-7000 tanuló iskolája éppen nem ritka. A kultúra terén is Amerika valóban a dimenziók hazája: ennek azonban a nevelés kárát vallja, mert elmechanizálódik, a lelket kultúrgépnek nézi. A *scientific management* (tudományos üzemvezetés) szelleme átsugárzik az iskolára is: ez az iparból kölcsönzött kategória azonban szükségképpen csődött mond a szellem világában. Az amerikai könnyen abban a hitben ringatja magát, hogy amint a gyári munkafolyamat elemzése nagymértékben gazdaságossá tette az ember fizikai tevékenységét és teljesítményét, a tanítás és tanulás lelki-folyamatának pszichotechnikai szétbontása is hasonló fényes eredményhez juttat a kultúra átszarmaztatásának, a nevelésnek-oktatás-

nak terén is. A Ford-rendszer kiiktatja az ipari munkából a főlegesen mozdulatot, a szükségtelen erő kifejtést: így a tanító és tanuló is redukálhatja, takarékosabbá, gazdaságosabbá teheti a szellemi munkát. Ebből a szempontból az amerikai nevelők néhány nem érdektelen eredményre jutottak, de ezek mind csak az oktatásnak külsőségeire, pusztán gépies mozzanataira vonatkoznak. Merőben téves a kiindulópont: az ipari üzem fizikai tevékenységének és az iskola szellemi munkájának analógiája. Az igazi teremtő lelket növelő szellemi tevékenység sohasem mechanikus, egyformán lepergő munka, hanem szerves, egyéni, fokozatosan gazdagodó, személyes erő kifejtés. Az industrializmus egyetemes lelki klímájának az amerikai neveléspolitikára való hatására éles világot vet a newyorki Columbia-egyetem egyik kiváló professzora: «Ha az amerikai nép hazájának művelődési állapotairól beszél, rendszerint a tanulók számát, a közoktatásügyre költött összeget, az iskolaépületek nagyságát, az iskolai atlétikai eredményeket emlegeti inkább, mint a nevelés minőségét s az oktatás kiválóságát. Készsége arra, hogy a pénzt iskolai épületekre és felszerelésre könnyedén adja és viszont vonakodása, hogy a tanerők csekély illetményeit emelje, egy lelki forrásból fakad. Figyelmét inkább a külső formákra és gépies mozzanatokra fordítja, semmint a nevelés lényegére». (G. S. COUNTS i. m. 154. 1.) Az amerikai kultúrpolitikának legfőbb árnyékoldala: a kvantitás diadalmaskodik a minőség, a mechanika az egyéniség, az anyag a szellem, a külső dimenzió a belső kultúra fölött.

*

Az amerikai individualizmus kérdésének körébe vág a fiúk és a lányok együttnevelése a népiskola fokán túl, a serdülés korában. Amerikában virágzik legjobban a koedukáció, amelytől a nemek egyéniségének letompítását és nivellálódását várják. Az a hitük, hogy a koedukáció a középiskolában üdvös hatással van mindkét nembeli ifjúságra: a lányok mozgékonyabbak és élelmesebbek lesznek a fiúk befolyása alatt, viszont a fiúk finomabbakká, kevésbé durvakká válnak, ha együtt tanulnak-játszanak a lányokkal. A középiskola így természetes folytatója a családnak, ahol fiúk és lányok együttélnek. A fiúk és lányok megszokják egymást s így sokkal kisebb erejű a nemi inger. A tapasztalat ezt a felfogást nem egészen igazolja., A lányok elfűsödnek, érdeesebbé válnak ugyan, de a fiúk lelki alkata változatlan marad. Csak az erősebb nem sugározza át a gyengébbre a maga hatását. LINDSAY bíró könyve negatív értelemben dönti el azt a felfogást is, mintha a koedukáció a szexualitás

csökkentésére vezetne: az éhes ember nem szokja meg az éhséget; ha ételeket teszünk elé, mégis csak enni akar. A nemi ösztön éhsége sem csillapodik, ha sóvárgásának tárgya folyton szeme előtt van.

A koedukációnál is mélyebb jelentőségű kérdés az amerikai kultúra elemzése terén a *női tanerők* túlnyomósága. Az amerikai szellemi világ, a magasabb kultúra a nők kezében van. Ez történetileg jól érthető. A nő természetyszerűen privilégiumot élvez ott, ahol kevesebb, mint a férfi. Az amerikai gyarmatosítás a férfiak munkája volt; viszonylag sokkal kevesebb nő mert nekivágni az Újvilágnak, mint férfi. Ezért a településeken a nő nagy értéket képviselt: a férfiak versenyre szálltak értük. A nőhiány a nők nagyobb megbecsülését és kultuszát fejlesztette ki. A férfi az anyagi dolgokkal törődött, keresett, a szellemieket a nőre hagyta. Így a finomabb szellemi kultúra fokozatosan a nők kezébe került: valóságos kultúrfeminizmus fejlődött ki. Az amerikai kultúrában aránytalanul több a női író, művész, zeneszerző és virtuóz, mint Európában. Az amerikai nők kultúrimperializmusának egyik alapja, hogy a nép- és középiskolában való tanítást majdnem monopolizálták. A népiskola úgyszólván egészen a tanítónők kezében van, a középiskola kétharmadrészből. 1890-ben az Unió nyilvános elemi iskoláiban 121,877 férfi és 232,925 nő tanított; ellenben 1930-ban az arány: 67,239 férfi és 573,718 nő; a magán elemi iskolákban 1890-ben 6807 férfi és 15,199 nő, 1930-ban 1466 férfi és 60,101 nő oktatott. A nyilvános középiskolák férfi tanárainak száma 1890-ben 3648, a nőtanároké 5472, ellenben 1930-ban az előbbieké száma 74,532, az utóbbiaké 138,774. Ennek az európai szemmel nagy aránytalanságnak nézett ténynek részben az az oka, hogy az Egyesült Államokban a tanerők fizetése viszonylag igen csekély: ez a kereső férfit kevésbé vonzza. A tanítónő, ha férjhez megy, elveszti állását. Ez ismét az európai szemében nagyon meglepő jelenség. A nagy amerikai feminizmus, nőemancipáció külseje alatt tehát ott pislog mégis a konzervatív nőideál: a férjhez ment nőnek otthon a helye. Ha anya, akkor már nem taníthat. Így viszont az a fonák helyzet támad, hogy a kis tanulók nevelése csakis olyan nők kezében lehet, akik nem anyák.

A középiskolák tanárainak több, mint a fele (a magániskolákat is számítva) nő. Ez az oka részben annak, hogy az amerikai szellemenben a konkrét gondolkodás uralkodik az absztrakt helyett ott is, ahol erre lenne szükség. A nőnek a konkrét, a gyakorlatira irányuló plasztikus szelleme akadálya az erős intellektuális élet kifejlődésének. Teremtő szellemi munka helyett bizonyos meddőség uralkodik az

amerikai világ magasabb értelmi régióiban: a férfit is az iskolában nő tanítja, aki a férfi-észt feminizálja. A *szellem matriarchátusa* uralkodik: ilyen lelki éghajlat alatt kevésbé bontakozhatik ki a férfias szellemi alkotóerő. A gyermek és ifjú a legfogékonyabb korban a nőtanítótól sajátítja el a műveltséget, az élet- és világfelfogást, természetesen női értékelés és lelki struktúra alapján: innen az amerikai magasabb kultúrának számos feminin vonása.

III.

Utilitarizmus a kultúrpolitikában.

Az állam végső alapja és eszköze a *hatalom*. Viszont a *jog* az a norma, amely a hatalom alkalmazását szabályozza. A *kultúra* pedig az a végső cél, amelyet a hatalomnak a jortól szabályozott alkalmazása szolgálni köteles.

Miképpen értékeli az amerikai nép az államnak ezt a három alapvető mozzanatát? Századok óta az amerikai értékérzés szerint a hatalomnak a nép kezében kell lennie: mindenkinek egyforma befolyása legyen az állami közakarát kialakítására, teljes *demokrácia* uralkodjék. Ne legyenek mesterséges társadalmi különbségek, amelyek az embereket az állami hatalomban való részesedésben egymástól szétválasszák. A demokratikus amerikai szellem az iskola elé azt a feladatot tűzi ki, hogy a demokrácia eszményét az ifjúságba belecsepegtesse, lelkét politikailag a népuralom irányában formálja. A demokrácia volt a legfőbb sibboleth, amellyel WILSONnak, mint az Újvilág Messiásának vezérlete alatt Amerika a világháború tűzvészébe belerohant: a porosz autokratizmussal szemben erkölcsi kötelességének érezte, hogy az egész emberiség számára biztosítsa a hite szerint világmegváltó demokráciát.

Az amerikai értékérzés szerint a hatalom alkalmazását szabályozó fognak mindig tiszteletben kell tartania az egyénnek szabadságát, erőinek merev korlátoktól meg nem kötött kibontakozását. Ez az *individualizmus* a túlzó állami-hatalmi beavatkozással szemben a demokráciának igazi biztosítéka. A kultúrpolitika síkján ez azt jelenti, hogy a felnövekvő nemzedék minden egyes tagjának egyformán alkalmat adjon a közösség a maga iskoláiban a szabad művelődésre. «Ha kötelességünk – mondja H. HOOVER – arra törekedni, hogy haladó civilizációnk s egységes szociális államunk legyen; ha kötelességünk a művelődési lehetőség egyformaságát (*equality of opportunity*) mindenkinek megadni az Egyesült Államokban, akkor

egyszersmind egyetemes, mindenkire kiterjedő közoktatásunknak (*universal education*) kell lenni».

De mit ért HOOVER s vele az amerikai szellem «haladó civilizáción», vagy a mi nyelvünkön: kultúrán, ami megadja az állami életnek erkölcsi jelentőségét és végső értelmét? A «haladó civilizáció» az amerikai ember szemében elsősorban a fokozódó jólét, az anyagi boldogulás, a kényelmesebb élet. Korunk a *the comfortable age*, a régebbi korokkal szemben a fejlődés csúcspontja: mert a haladás éppen a kényelmes életformák és eszközök kialakításában áll, amilyenek: az autó, a rádió, a telefon, a grammofon, a jégszekrény, a központi fűtés. Csakis amerikai költőt tud a vasúti mozdony ilyen rajongó himnuszra sugalmazni:

Te a modern élet példája, – jelképe a mozgásnak s erőnek – szárazföld ütere,

Téged dalol az egyszer múzsám, versekben énekel, ahogy lát

Birkózva az ölelő szélrohamokkal és hófúvással,

Amint nappal fűtventve rohansz tovább,

Éjjel pedig néma lámpáid lengeted.

Tűztorkú szépség,

Dübörögj végig az énekemen garabonciás muzsikáddal, lobogó éji lámpáiddal,

Örülten vihorászó kacajoddal, visszhangzó és mindent megingató földrengés-szerű robajoddal,

Te önmagad törvénye, mindig tulajdon nyomodat őrző

(A könnyes hárfá s a nyafka zongora beteg érzékenysége nem a tiéd),

Rémült trilláidat a szikláknál s a dombok fordulóinál

Röpítsd a puszta vidékre, a puszta tavakra,

A nagy szabad égbe bátran, vidáman és erősen.

Walt Whitman: Téli mozdony. (Kosztolányi D. ford.)

Az *utilitarisztikus életeszmeny* határozza meg nemcsak az amerikai államéletnek, hanem az amerikai iskolarendszernek szellemét is. Az a jó iskola, amely erős, gyakorlati érzékre, a kézzelfogható eredmény szeretetére, a környezethez való sikeres alkalmazkodásra, a talpraesett és hasznos cselekvésre nevel. Az amerikai nevelési szellem hasznossági értékelésének egyoldalúsága történetileg jól érthető: Európának nem kifinomult, művelt rétegei, hanem alacsony sorsú, kultúrálatlan tömegei vándoroltak Amerikába, amelyeknek tevékenysége mindig az étellel való küzdelem, gyakorlati célú cselekvés volt: először az indiánokkal való örökös harc, erdőirtás, a szűz talaj feltörése, később bányák nyitása, gyárak emelése, a közlekedés eszközeinek megteremtése, a kereskedelem. Ez az örökös anyagi-gyakorlati érdeklődés alakította ki a nevelésnek túlnyomóan gyakorlati szellemét is. Az iskolákat a községek-városok gyakorlati emberei alapították s kormányozzák ma is. Az iskolaügy valamikor a far-

merek, ma az ipari, kereskedelmi és pénzügyi rétegek kezében van, akik a városok életét irányítják. Ezek az iskolák szellemének s művelődési irányának diktátorai a képviselőtestületekben. A *homo oeconomicus* nyomja rá a maga bélyegét az iskolákra is.

Mivel egyoldalúan a praktikus emberek a városok-községek közoktatásügyének irányadó hatóságai, akik előtt a gyakorlati hasznosság, az életben való alkalmazhatóság szempontja a döntő, természetes, hogy az iskolák művelődési anyagában az alkalmazott tudományok, gyakorlati ismeretek uralkodnak, ellenben a tiszta tudományok, az elméleti ismeretek, amelyeknek nincsen azonnal kézzelfogható hasznuk, el vannak hanyagolva. A műveltségnek ez a felfogása egészen összhangban van az amerikai életfelfogás embereszemlényével: az az igazi nagy ember, aki tehetségét a technika, ipar vagy kereskedelem fejlesztésének szentelve, az anyagi javakat előmozdítva, hatalmas sikert ér el. Mielőtt COOLIDGE-ot az Unió elnökévé választották, barátai előtt fölelevenítette gyermekálmait: mi szeretett volna akkor lenni? A kis yankee fantáziája nem arról álmodozott, hogy majd nagy had verő hős, egy Morgan kapitány, Napóleon vagy Wellington lesz, mint ahogy egy európai gyermek romantikus képzelete kifesti a jövőt, hanem, mint megjegyezte, az volt akkor elérhetetlennek látszó vágya, hogy a város főutcájának legélénkebb forgalmú sarkán egy üzlet boldog birtokosa legyen. Ez a kis anekdotája nagy népszerűséget szerzett neki a választások előtt. Ki tudja, hány százezer választót vesztett volna el előre, ha azt találja mondani, hogy mint gyermek nagy filozófus, nagy klasszikus filológus, nagy regényíró vagy zeneszerző szeretett volna lenni. Telivér amerikai lelke azonban már a gyermekkorba azt az embertípust, a sikeres *business man* alakját vetítette vissza eszményül, amely népének életfelfogásában az emberértékek piramisának csúcán áll.

Itt az anyagi kultúrának van elsősorban vonzó és verbuváló ereje a társadalom lelkére. Viszont a társadalomnak ezt az utilitarisztikus szellemét immanens módon szívja fel az amerikai iskola. Amint a társadalom reprezentatív embere a *business man*, akkép a nevelésnek is legfőbb ideálja. Az üzleti siker embere az igazi ember, a *superman*: az elméletnek, az ideális szellemi értékeknek, a pusztán igazságnak kutatója eltöprel mellette. A tudósok közül is csak az alkalmazott tudományoknak, a technikának képviselője az őszinte becsülés tárgya. Eszményük EDISON, a *self-made man* supramechanikus, akinek csodálatos találmányai nem a tiszta tudományos belátáson alapultak, hanem azon a titokzatos képességen, hogy bele tudta magát élni a természet erőibe: az anyag törvényszerűségét

nem ismerte, de megérezte, hogyan kell az anyagnak parancsolnia; nem a logika, hanem az intuíció vezette.

A társadalmi környezet szükségletei iránt az amerikai nevelési rendszernek rendkívül nagy az érzékenysége. Ezért az európai középiskolákban uralkodó klasszikus nyelveket már régen száműzte vagy a minimumra fokozta le, hogy helyükbe «hasznosabb», az élet jelen szükségleteihez mértébb ismereteket vezethessen be. Nálunk alig elképzelhető gyorsasággal törnek be az amerikai középiskolák tantervébe az új tárgyak s szorítják ki a régieket, amelyeknek kisebb a hasznossági indexük. De ugyanez a folyamat megy végbe az egyetemeken is. Ezért az európai tudós az amerikai egyetemek jórészt nem hajlandó egyetemnek elismerni. Még a newyorki Columbiaegyetemnek is van újságíró fakultása.

Az amerikai nevelés-oktatás elsősorban eszközszerű: e szerint a *pedagógiai instrumentálisizmus* szerint a nevelés az egyén sikeres életének céljához mért pusztán külső eszköz, amelynek feladata csak a jólét javítása az élet valamely irányában. Ez a felfogás a tipikus amerikai világnézetnek, a pragmatizmusnak a nevelés terén való lecsapódása. Az angol gyakorlati géniuszunk finomabban hangzó «célszerűsége» itt a vaskosabb «hasznosság» kategóriájában jelentkezik. A pedagógiai pragmatizmus szerint a művelődési javaknak csak annyiban van értékük, amennyiben sikeres cselekvésre, pragmatára indítanak; amennyiben az egyént segíteni tudják abban, hogy viselkedésmódja jobban alkalmazkodjék, sikeresebb legyen, nagyobb hasznot hajtson. Az olyan kultúrjavak, amelyekről nem vezet közvetlenül vagy közvetve út a cselekvéshez, amelyek csak tanulni, de nem tennivalókat követelnek, meddők, s mint haszonnélküliek nem az iskolába valók.

Ebből a pragmatisztikus nevelési szellemből, amelynek legfőbb amerikai teoretikusa J. DEWEY, virágzik ki az a hit, hogy az iskolabjárásnak nagy gazdasági értéke van. Nagyszámú és széleskörű ankétvizsgálat iparkodott a statisztikai adatok tömegével kimutatni, hogy minden, a középiskolában eltöltött nap mennyi dollárral vagy centtel növeli az életben az egyén jövedelmét. Ez a vizsgálat oly egyéneknek adatain alapult, akik az iskolákba különböző, rövidebb-hosszabb ideig jártak. Azok, akik legtovább tanultak az iskolában, tettek szert később a legtöbb jövedelemre: eszerint egyenes arány van az iskolázás időhossza és a keresőképesség között. Ez az okoskodás azonban nem veszi figyelembe, hogy már eleve szelekció érvényesült azoknál, akik velük született képességük, társadalmi helyzetük s becsvágyuk alapján a felső iskolákba is felemelkedtek. A fönnebbi vizsgálatból

az amerikai szellemi fejlődés egyik érdekes paradoxonának kérdőjele görbül élénk: a tanulatlan, de óriási sikerű *self-made man*-ek hazája ma a minél több és intenzívebb tanulást követeli.

Az amerikai lélek a mostani óriási számú gazdasági bukásnak, egzisztencia-pusztulásnak okát is abban keresi, hogy a gazdasági életemberei nem voltak eléggé iskolázottak. A washingtoni nevelésügyi hivatal vezetője, az Unió közoktatásügyi minisztere, W. J. COOPER – egyenest a kellő tanultság hiányára vezeti vissza a gazdasági válság elmélyülését. «A mai amerikai gazdasági élet egyik legfőbb baja, hogy túlsokan vesznek részt benne olyanok, akik korán kimaradtak az iskolából, mielőtt elég műveltségre tettek volna szert, hogy értelmesen szembenézhesenek az élet problémáival s képesek legyenek arra a gondolkodásra, amely a szolid gazdasági biztonsághoz szükséges». (School Life. 1933. 130. 1.). A washingtoni kereskedelmi minisztérium (Commerce Department) ebből a szempontból egy évvel ezelőtt 570 kereskedelmi bukást vizsgált meg. A vizsgálat eredménye: az 570 bukott kereskedőnek 40 %-a nem fejezte be az elemi iskolát; 50 %-a nem járt középiskolába; 10 %-nál kevesebb végezte tanulmányát collegeben. Nem engedjük, – panaszkodik a jelentés – hogy valaki orvos legyen, ha legalább 18 évig nem tanult; de semmiféle műveltségi követelményt nem állítunk fel a bankárral szemben, akire vagyunk bízunk. Egy leánynak összesen legalább 15 évig kell tanulnia, amíg hivatásos ápolónak alkalmazzák, de egy fiú nagyhatalmú üzletember lehet, ha mindjárt csak néhány elemi osztályú végzettsége van. Egy másik tanulmány kimutatja, hogy az amerikai gazdasági élet vezetőembereinek egynegyede csak nyolc elemi iskolát járt. így tanulatlan emberek ülnek az amerikai társadalom életbevágó pozícióiban. Pedig, ha a gazdasági élet embereinek csekély a kultúrája, gyenge az ítélőképessége és szűk a szellemi látóhatára, akkor emiatt az egész nemzetnek szenvednie kell.

Milyen szeges ellentétben állanak ezzel az újabb európai panaszok: az élet emberei is túltanultak, agyoniskolázottak, szürke elmélettel megterheltek. Mire a hosszú iskolázásból kikerülnek, már fáradtak, elvesztették szellemi rugalmasságukat és lendületüket; a kezdeményező erő, a friss látás, cselekvési kedv és élénk felelősségérzés megbénult bennük; a túlsók tanultság nemhogy hasznukra lenne, de inkább handicapeli őket. Véget kell vetni annak az európai iskolarendszernek, amely veszedelmesen közeledik a kínai mandarinizmushoz!

Az utilitarisztikus nevelési szellemben természetesen megvan a hajlam arra, hogy a felnövekvő nemzedéket már korán szak-

műveltségben részesítse, elspecializálja, mielőtt még általános tájékozottságra tenne szert az emberi műveltség javaiban. Valamikor, amidőn még a természet kiaknázatlan kincsei egészen szabad zsákmányok voltak, az iskolázatlan *self-made man*-ek csodálatosan sikeres pályát futhattak meg. Ez a típus már egészen kiveszőben van. Ma a szakszerű ismeretekben kiképzett, elspecializált szakember az eszmény, ha mindjárt az amerikai jómaga is néha *the one track mindnek* (egyvágányú embernek) gúnyolja is. Az erre való hajlamot, amely Amerikában úgyszólván erős, csak fokozta az amerikai *pszichotechnikai* tudomány újabb nagylendületű fejlődése. Ennek eredménye: az igazi tanulás valóban csak szakirányú, bizonyos élethivatásra előkészítő' lehet. Mindenkinek sajátos, egyéni képességei vannak: ezeknek minél előbb való begyakorlása lehet elsősorban a tanítás feladata. Az «általános műveltség», az elmének «formai képzése», csak európai pedagógusok babonája. Nincsen igazában ú. n. «metodikus műveltség», vagyis az elmének olyan formai kicsiszolása, hogy aztán bármely ismeretkörben otthonos tudjon lenni. Minden tanulás valamilyen anyagon való tanulás, amelynek meg kell felelnie az egyén belső lelki hajlamainak, sajátos képességeinek.

Ilyen pszichotechnikai elmélet következtében Amerikában végleg összeomlik az az alap, amelyen az európai klasszikus iskolarendszer felépült: a matematika, a latin-görög grammatikai képzés általában úgy fejleszti-csiszolja az ésszt, hogy ennek gondolkodási ereje, logikai iskolázottsága könnyen eligazodik mindenfajta ismeret területén. Az amerikai nevelő szemében pusztán illúzió ez az egyetemes európai ésszpallérozás: az egyik szakban való elmetréning nem mozdítja elő a másik fajta tárgyban való gyorsabb ésszmozgást. A cél csak egy lehet: a fiatal elmét valamely élethivatásra előkészíteni, szakműveltségben részesíteni úgy, hogy csakis ebben gyakoroljuk, így nevelhetjük bele alaposan jövőbeni életpályájának technikájába. Ehhez szükséges a tehetségek különféle fajainak diagnózisa: mire van az ifjúnak különös lelki képessége? A lelki tehetségek és tulajdonságok mechanizmusának vizsgálata a pszichotechnika. Ennek fejlődési lendülete szinte divatszzerűen fogta el az iskolákat: a nevelők versenyeznek egymással újabb és újabb *tesztek* kitalálásában. Úgyszólván minden iskola igazgatójának, amikor iskoláját meglátogattam, első dolga volt bemutatni intézetének tesztrendszerét és idevágó karterekáját.

Mindez a tiszteletreméltó törekvés azonban nem egyéb, mint a fejlett *indusztrializmusnak* átsugárzása a nevelésre (66. l.). Az amerikai nevelés teoretikusai túlnyomóan csak a tények iránt érdeklőd-

nek, ezeket óriási tömegbe hordják, csak *matter of fact*-látásuk van, de a nevelés végső céljairól már kevésbé elmélkednek, ezek eltűnnek szemeik elől. A nevelés embereszményét, vagyis hogy mivé faragjuk a gyermeket, egyoldalúan csak a tényekből akarják megállapítani. A nevelés feladatát összetévesztik a nevelés eszközeivel, az utat a céllal, az értéket a valósággal, az eszményt a ténnyel. Azt hiszik, hogy a végső cél kitűzhető a pusztá tények vizsgálata alapján, holott a tényeknek csak a célok szolgálatában van értékük: csakis a végső célok, mint értékek ideális világából verődnek értéksugarak a magukban teljesen közömbös tényekre. Az amerikai pedagógusok mindenáron ismerni akarják az eszközöket, holott a célt még nem tűzték ki. A naiv amerikai pozitívizmus száműzni akarja a filozófiát, mint érték-elméletet a nevelés köréből és minden idők mezítlábokoskodóinak jelszavát kiáltja: kezdjük a tényekkel! Azonban, ha kérdjük: mely tényekkel? miért éppen ezekkel? miért éppen ezek a tények fontosak, azaz értékesek számunkra? – akkor azt kénytelen felelni, hogy segítségével ezt és ezt a célt eléri. De miért éppen ezt a célt? Miért értékesebb nekünk a többinél ez a cél? Mikor az amerikai felelni akar ezekre a kérdésekre, akkor már elhagyja a pusztá tény kultusz talaját, akkor már ő is kénytelen az értékekről filozofálni. S csakis akkor, ha tisztában van az értékekkel s így a nevelés kitűzendő értékes céljaival, foghatja a tényeket céljainak szempontjai alá s használhatja föl a lelki-testi élet tényeit mint eszközöket az értékek szolgálatában.

Az amerikai nevelő szellemnek alapvonása a merő hitetlenség a spekulatív gondolkodásba és viharos hit az exakt tényekbe: előtte a nevelés pszichológiája, még inkább pszicho technika ja teljesen pótolja a nevelés filozófiáját. Eredmény: a kultúrának fenéig való eltechnizálódása, az idealizmusnak sivar megcsökkenése, a szilárd elvek megdöbbentő hiánya. Sohasem volt az emberiség kultúrája annyira változásra hajló, metabolikus, mint ma – mondja az amerikai. Nem szabad tehát a gyermek fejét megtölteni szilárd meggyőződésekkel, abszolút érvényre jogot tartó normákkal, mert ezek megakadályozzák abban, hogy a külső világ változásaihoz gyorsan és sikeresen tudjon alkalmazkodni, finom érzékenysége legyen a változások iránt, ami az egyéni siker titka. Már pedig ezt követeli tőle az emberi történetnek ez a legdinamikusabb korszaka.

Az alkalmazkodásnak ez a mimikri nevelő szelleme, ez a pedagógiai darwinizmus, amely a nevelést kizárólag a mindenkori társadalom funkciójának és tükörcépének akarja elvileg tekinteni s nem iparkodik fölibe emelkedni, az iskolát egyoldalúan a keresővágy, a szerző-képesség pusztá apparátusának nézi. S mégis ez az Amerika, amely-

nek elvi világfelfogása a pragmatizmus dollárfilozófiája s amelyben semmi fogékonyság sincs az önzetlen humanisztikus művelődési eszményre, el vanelve a maga világmissziójától: hite szerint az amerikai demokrácia a világ legjobb állami berendezése, az amerikai állampolgár a legtökéletesebb polgár, az amerikai intézmények a leghelyesebbek és legnemesebbek. Az Egyesült-Államoknak egyetemes emberi kötelességük ezeket az egész világon elterjeszteni: ezt érezte WILSON is a maga prófétai hivatásának.

IV. Önkormányzat a kultúrpolitikában.

A közoktatás igazgatása rendszerint oly államban centralizált, ahol valamikor a fejedelem a maga központi hatalmával országosan szervezte vagy rendezte a tanügyet. A felvilágosult abszolutizmus képviselőinek (Nagy Frigyes, Mária Terézia, II. József, Katalin cárnő) legfőbb becsvágyuk volt a közoktatás központi megszervezése és kormányzása, hogy országukban engedelmes és hasznos alattvalókat neveljenek. Ennek nyomán a történeti fejlődés iránya továbbra is, amikor már a nemzetek demokratizálódtak, a közoktatás centrális szervezete maradt, Anglia kivételével, Európában. A XIX. században uralkodó liberális politika, noha az erők szabad kibontakozásának elvi álláspontján állott, mégis – főképp a nemzeti imperializmus jegyében – államosítani iparkodott az iskolákat. Bár Európában a községek és felekezetek is igen nagyszámú iskolát tartanak fenn, azonban ez iskolák szervezetét és tantervét általában az állam állapítja meg.

Ezzel szemben az amerikai közoktatásügy kezdettől fogva decentralizált. Ez a történeti fejlődésből jól érthető. Az első iskolákat a kolonizáció korában a felekezetek vagy a községek állították fel s tartották fenn, szervezetüket és tantervüket is természetesen a maguk társadalmi szükségleteinek megfelelően szabták meg. Így ahány község, annyiféle iskola keletkezett. Ezért *nincsen ma sem egységes közoktatási rendszer* az Unióban. Az 1787-i alkotmány nem érinti a köznevelés ügyét. Ezért mind a 48 állam máig teljes közoktatási autonómiát élvez, sőt az egyes államokon belül minden község helyileg szabályozza a maga közoktatásügyét. Amerikai felfogás szerint az állam a nemzet ügyeit csak szabályozza, de nem szervezi és adminisztrálja. Ezért az amerikai iskola-rendszer *nincsen logikus tervszerűség* szerint felépítve. Az amerikai társadalom a maga irracionális történeti

erőire bízva a fejlődést és nem racionálisan kiagyalt tervekre. A társadalom intézményei maguktól, mintegy vadon nőttek s nem tervszerű irányítás alapján. Mivel pedig az iskola minden ízében a társadalmi alakulás szeszélyes dinamikáját követi, neki sincs szilárd rendszere s eleve szabályozott programja. A társadalom irracionális erői a községekben a központi államhatalom komolyabb ellenőrzése nélkül közvetlenül folynak be az iskolák irányítására, az iskolák szervezete és tantervei tehát folyton változnak, szellemük örökösen módosul. Csak egy állandó bennük: a folytonos változás. Mivel az iskolaügy a helyi hatóságok dolga, a nagy országos politikai szervezetek: a demokrata és a republikánus pártok nem sokat törődnek vele: *a széleskörű iskolai önkormányzat miatt nincsen az Unióban egységes átfogó kultúrpolitika.*

Hogyan működik a községek iskolaügyi autonómiája? Régebben az agrárkorszakban a városok *Board of Education*-ja a pap és a farmerek kezében volt, ma rendszerint a gyárosok, kereskedők, nagyiparosok, orvosok, ügyvédek viszik benne a szót, s mutatóba a demokrácia látszata miatt néhány fizikai munkás. A községek közoktatásügye fölött az állam gyakorol elég korlátolt felügyeletet. Többször felmerült az eszme, hogy a közoktatásügy egységes irányítása a szövetségi kormány kezében összpontosuljon. De még sem bízták a közoktatásügy centralizálását Washingtonra, mert ez számára túlságosan nagy hatalom lett volna s féltek attól, hogy a központosítás akadálya lesz a helyi iskolaügy fejlődésének. A szövetségi kormány számára csak oly területek oktatásügyének vezetése maradt, amelyek kívül esnek az egyes államok jogkörén (mint pl. az indián rezervációké, az alaszkaiaké stb.); továbbá az egész szövetségi birodalomra vonatkozó adatok, statisztikák gyűjtése és kiadása. (L. Federal Relations to Education. Report of the National Advisory Committee in Education, I. 1931. 10. 1.). Így a 48 állam 48 közoktatási rendszert jelent, amelyek sok tekintetben lényegesen elütnek egymástól: egyik állam iskolaügye nagyot fejlődik, a másiké elmarad. Californiában viszonylag négyszer annyi tanuló jár középiskolába, mint Arkansas- vagy Mississippi-államban. Ennek egyik oka az egyes államok anyagi erejének különbsége. Nagy társadalmi igazságtalanságnak tartják az amerikaiak a demokrácia szempontjából, hogy nincsen egyforma művelődési lehetősége, chance-a az egyes államok fiainak. De az egyes községek nevelési intézményeinek színvonala között is hasonló nagy különbség tátong, amiből egy állam keretén belül is a művelődési alkalom igen nagy egyenlőtlensége támad. Az önkormányzatnak viszont jó oldala a nagy verseny az egyes községek-városok között,

hogy minél szebb iskolákra, műveltebb és kiválóbb tanítókra s jobb tanügyi közigazgatásra tegyenek szert. A község az iskolát a maga iskolájának, a nép a maga alkotásának érzi. Ezért törődik vele, mintegy kollektív büszkeséggel tekint reá.

Viszont az iskola igen érzékeny a társadalom szükségletei iránt: valóban életiskola, amely a tömeglélek szükségleteihez gyorsan alkalmazkodik. A község iskolügyi demokratikus önkormányzatának azonban kétségkívül káros oldala, hogy gyakran közönséges emberek döntenek a kényes, kellő műveltséget feltételező iskolai kérdésekben, olyanok, akiknek a tanügyi kérdésekbe való beleszólásra az a jogcímük sincsen, hogy a megfelelő iskolába jártak. Ez az egyik oka a tanterv, a művelődési anyag, az iskolai szellem és fegyelem sokszor alacsony színvonalának, pusztán anyagi és külsőszerű célkitűzéseinek. Az iskolai felügyelet is közvetlenül a népnek felelős, mert rendszerint a polgárság közvetlenül maga választja meg a *city superintendent*s a *supervisor*-eket. Ezek a közoktatási felügyelők csakis a községtől függenek s nem az államtól, tehát hivatásukat a helyi érdekeltségeknek kedvében járva gyakorolják.

A községeknek iskolai önkormányzatuk lévén, ennek körében a tömegszenvedélyek is gyorsabban érvényesülhetnek. Amikor Amerika belépett a világháborúba, szinte viharszerű tömegmozgalom száguldott végig a községeken, hogy a német nyelv tanítása a középiskolákból töröltessék; az egyetemeken is, amelyeknek nagyrésze autonómiával bíró magánegyetem, a német nyelvi és irodalmi tanszékek számát azonnal redukálták, a német tanárokat elbocsátották. Chicago iskoláiból a háború idején az erős anglofil mozgalom hatása alatt egyszerűben kisöpörték a régebbi történelmi tankönyveket, amelyek a hosszú századok amerikai érületének megfelelően ellenszenvvel írtak az angolokról, mint az Újvilág XVIII. századi zsarnokairól. Néhány, a műveltségben hátramaradt államban pár évvel ezelőtt a hírhedt majompör kapcsán törvényt hoztak, hogy a Darwin-féle fejlődésemélet az iskolákban nem tanítható, s ha a tanár mégis szóba hozza, elveszti állását. Európában ilyesmi alig lehetséges: a demokráciának ilyen ára van, ha a kultúrpolitikát maga a tömeg irányítja.

A kultúrpolitika amerikai decentralizációjának az is hátránya, hogy alapvető és egyetemesen átfogó iskolai reform nem eszközölhető, mert ezt csak egy központi közoktatásügyi hatalom tudná végrehajtani. De a helyi iskolai önkormányzatnak még más árnyékoldala is van. Az amerikai lakosságnak nagy a mobilitása: folyton vándorol egyik községből a másikba, a falukból a városokba, egyik államból a másikba. Ezek iskolái pedig szervezetükben, tantervükben és

színvonalukban nagyon elütnek egymástól: nincsen közös rendszerük és mértékük, ami a tanulóknak sok nehézséget okoz.

Európa országaiban a tanterveket is a központi kormány szabja meg: szilárdan megállapított s átlag ritka időközökben módosított műveltségi kódexekkel, mint szabályrendeletekkel állunk szemben. Még Angliában is, ahol a közoktatásügy igazgatása az önkormányzat elvén épül fel, az *Entrance Examination*-nak, a felvételi vizsgálatnak hivatalos bevezetése kerülő úton nagyjában mégis megszabja a tanterv kereteit. Az európai központosított, merev rendszerrel szemben az amerikai tanterveket a legtarkább változatosság, rugalmasság, az életnek aktuális szükségleteihez való simulás jellemzi. Amíg Amerika a társadalmi és gazdasági élet terén elsablonizálódik, mert az iparcikkek gazdaságos gyári előállítása minden közszükségleti tárgyat uniformizál (jelszó: *to standardize*), addig a szellemi élet műhelyeiben, az iskolákban minden állami uniformistól, egyetemes szabályozástól óvakodik. Minden jobb amerikai iskola ma egy-egy pedagógiai laboratórium, ahol az igazgató és a tanár kísérletezik. Nincs eleve megszabott tanterv: ennek megállapítását a községek rendszerint az iskolák igazgatóira és tanártestületére bízzák. Az amerikai középiskolák művelődési anyagának középpontjában az életértékek állnak: ezért nagy teret és beható foglalkozást biztosítanak az egészségtan, a társadalomtan, a kézimunka és a testnevelés számára. Nincs sehol a világon oly közel az iskola a gyermek körül zajló élethez, mint Amerikában. Sehol sem törődnek annyit, mint itt, az élő társadalmi környezet tudatossá tételével, azoknak a társadalmi intézményeknek és problémáknak megismertetésével, amelynek levegőjében nő fel az új nemzedék. A társadalmi tanulmányok előtérbe állítása az amerikai demokráciának természetes következménye. Az iskola útján akarja képessé tenni a népet az amerikai politikai eszmény: a *government of the people, by the people, and for the people* biztos keresztülvitelére. Minthogy az iskolák a községek kezében vannak, az önkormányzat vigyáz arra, hogy minden oktató munkát teljesen a gyakorlati szempont hasson át. Az ismereteknek, begyakorlása és cselekvésbe való átvitele, a szervezetbe mintegy beleorganizált viselkedésmód itt sokkal fontosabb, mint Európában.

Mivel nincsen egyetemesen elrendelt tantervi kánon és utasítás, természetesen nincsen kötelező módszer sem, valami *standard method*. A módszer szempontjából is az amerikai iskola a teljes változatosság, a kísérletezés képét mutatja. Legérdekesebb látvány az európai pedagógusra: hányféle módon tanítják például azt a tantárgyat, amelynek jellemző címe: *Problems of American Democracy*. Az ame-

rikai iskola szellemében a főcél, amely minden tanító-nevelő tevékenységet és módszert tudatosan áthat: az önbizalom, a kezdeményező erő, a hirtelen alkalmazkodó képesség, az erő tudat, a felelősségérzés, a társas együttműködés és a versenyszellem kifejlesztése. A sikeres munka, az egyéni erőtudat eszményéért feláldozzák a tekintélytiszteletet, az engedelmesség és szerénység követelményeit is. A cél nem az elmének engedelmes reproduktív tevékenysége, a leckének «felmondása», a passzív magatartás. A tanuló folyton kérdéseket kap, hogy törje rajtuk a fejét, szenvedjen gondolatfájásban, kezdeményezzen jómagá. Ezért a tanulónak megvan a joga bármikor a spontán kérdésre. Az amerikai metodikai szellem nem a memorizálás, a készismereteknek átadása s a kikérdezésnél bumerángszerű visszakapása, hanem a kitaláltatás, az elméletnek mindjárt cselekvésbe, «viselkedésbe» való transzformálása.

Bármily nagy is a helyi hatóságok tanügyi önkormányzata s a közoktatási igazgatás decentralizációja, mégis a közoktatásügy fejlődése a modern társadalmi élet törvényszerűsége szerint önkénytelenül a kiegyenlítés, az integráció, az egységesülés felé halad. A nagyvárosok máris fokozatosan közös kultúrpolitikai nevezőre jutnak. De másrészt az egyes államok törvényhozása is mind nagyobb befolyást kezd nyerni az iskolaügyre azzal, hogy mind több segínyt ad az iskolák fenntartására, másrészt megállapítja a helyi iskolafenntartási hozzájárulások minimumát a községek számára. 1930-ban átlagosan a washingtoni szövetségi kormány 1%-kal, az egyes államok 17%-kal, a megyék 7%-kal s a községek 54%-kal járultak a közoktatás költségeihez. A maradék 21% alapítványokból, adományokból s egyéb forrásokból folyik be. Az összes iskolai kiadások oroszlánrészét eszerint a községek viselik. Az amerikai ember erre a célra az adót viszonylag szívesen viseli, mert fiain keresztül közvetlenül érzi az iskola hasznát. Innen érthető, hogy viszont az iskola is alkalmazkodni iparkodik az adózó polgárok művelődési szükségleteihez: valóban életre nevelő iskola akar lenni. Ha azonban jobban szemügyre vesszük ezt az amerikai rendszert, amely szerint a polgárok igen jelentékeny helyi iskolai adót fizetnek, fölmerül a kérdés, vajjon nem könnyű és egyszerű módja-e ez a középiskolák ingyenességi kérdése megoldásának? Az európai államok is megtehetnék, hogy nagy adókat vetnének ki a középiskolák tandíjrendszerének megszüntetésére. Ezt azonban nem engedi meg az európai adózó polgárok vagyoni helyzete a gazdaságilag annyira virágzó Amerikával szemben. Mi a különbség e tekintetben az amerikai és az európai polgár között? Az egyik adó címen, a másik tandíj címén fizeti meg gyermekének középiskolai oktatását.

Száz évvel ezelőtt kezdte meg nagy lelkesedéssel és bátorsággal Amerikának első kultúrpolitikus, HORACE MANN, Massachusetts-államban a mozgalmat, hogy külön állami központi nevelésügyi hivatal (*Sate board of Education*) állíttassék fel, s hogy az iskolai nevelés költségei az egyes szülőkről a községre háríttassék. vagyis a közoktatás közpénztárból nyerjen fedezetet a megfelelő iskolai adók útján. Most már – mint W. J. COOPER, a washingtoni nevelésügyi hivatal vezetője kifejti (*School Life*, 1933. 126. 1.) – elérkezett az ideje annak, hogy az iskolák költsége a községről az államra, az egész nemzetre háríttassék. Mégpedig nem esetleges állami segély vagy szeretetadomány (*charity*) formájában, hanem a törvény erejénél fogva. A pusztá vagyoadó, amely eddig szolgált az iskolák fenntartására, egyáltalában nem elegendő. A gazdasági válság beütése óta a vagyon értéke egészen bizonytalan. Agrárvidéken a mezőgazdasági cikkek árának hihetetlen esése következtében a lakosság nem tudja az adót megfizetni s így az iskolák fenntartása lehetetlen. Az 1930. évi statisztika azt mutatja, hogy 511 megyében az írni nem tudók száma nem csökkent, hanem növekedett. Arkansas-államnak 200 kerületében az iskolákat csak két hónapig tartják nyitva, mert nem tudják tovább a tanítókat fizetni. Alabama államban az iskolák egy részének bezárása miatt 5000 tanító maradt kenyér nélkül s került a munkanélküliek lajstromára s ugyanekkor 200,000 iskolába nem járó gyermek ténfereg az utcákon. A főkép mezőgazdasági jellegű államokban a községi iskolai adózás rendszere csődöt mondott. Most az a terv merült fel, hogy az egész birodalom valamennyi államában az élelmi és ruházati cikkeken kívül minden egyéb árut, főkép kényelmi és fényűzési cikket forgalmiadóval sújtsanak. Az így befolyó összeget a szövetségi kormány osztaná fel: egy részét meghagyná annak az államnak iskolaügyére, ahol ez a forgalmi iskolaadó befizettetett, a másik részből közös iskolai alapot teremtene. Ebből azoknak az államoknak iskoláit tartaná fenn. amelyek erre valóban rászorulnak, hogy biztosítsa a művelődési lehetőség egyenlőségének elvét az egész Unió területén. Mert miért átkozzák meg egy derék amerikai farmernek gyermekei azt a helyet, ahol éppen születtek, de ahol nem tudnak kellő iskolázásban részesülni s az életre tudással felszereltetni? Az egyetemes birodalmi iskolai forgalmiadó biztosítaná a művelődési alkalom egyenlőségét s ezzel az igazi demokráciát. Ha azonban ez a terv megvalósul, akkor nagy lépéssel halad az amerikai közoktatásügy az önkormányzattól a birodalmi összpontosítás felé.

Ez a kultúrpolitikai centralizáció Európában már régen végbe-

ment. Csak egy művelődési intézmény áll mint sziget ma is Európa legtöbb országában az önkormányzat talaján: az *egyetem*. Az európai köztudat értékőrzése szerint ha valahol, akkor elsősorban a szellem magasabb világában, az igazság kutatásának tiszta légkörében van értelme és értéke az önkormányzati jogoknak. A szellem szabad kibontakozásának a szervezet és a közigazgatás terén egyedül az autonómia életformája felel meg. Innen az egyetemek széleskörű önkormányzati joga Európában: maguk választják fejüket és tisztviselőiket, javaslatot tesznek a tanszékek betöltésére, *venia legendi*-t adnak, maguk állapítják meg tanrendjüket, gyakorolják a fegyelmi jogot a tanárokkal és a tanulókkal szemben. Igaz, hogy nem ritkán összeütközés támad e nagyrészt szokásjogokon alapuló autonómia és az állam között. Mert az állam elsősorban hatalmi szervezet, amely a maga hatalmi érdekét sokszor nem hajlandó alárendelni a tudomány érdekének. De az egyetem szintén hatalom, mégpedig szellemi-erkölcsi hatalom, amelynek tevékenysége éppen nem közömbös az állam hatalmára nézve. Ezért sokszor elkerülhetetlen a feszültség és harc a két hatalom között.

Amerikában az egyetemek nagy része magánegyetem, tehát természetesen önkormányzata van. Ámde ezt az önkormányzatot nem a tanári testület, hanem az egyetemet fenntartó plutokrácia gyakorolja. Az egyetem vezetői, a *trustees*, a gazdasági élet emberei, akik a tőlük kinevezett egyetemi elnök (s nem választott rector) útján gyakorolják a hatalmat. Az egyetemek a kapitalizmusnak külsőleg pazarul felépített katedrálisai, amelyekben csak a pénzoligarchia dogmatikája tanítható. A legtöbb amerikai egyetem a nagytőke anyagi és szellemi jobbgységában él: a szellem szabadsága, új eszmék, személyes meggyőződések számúza vannak belőlük. Az elbocsátástól való félelem a professzorok száját sokszor csukva tartja, tollát lefogja. A tanárok a tantermekben, mint a trösztök acélkápolnáiban az igazságnak csak olyan zsoldárait énekelhetik, amelyek a fenntartó pénzoligarchák füleit nem botránkoztatják meg. A *trustees* a közigazgatási, állam- és társadalomtudományok tanárait radikálisnak látszó nézeteik miatt nem ritkán elbocsátják. A magánvagyon ipari feudalizmusa áterjedt a kultúrára is. Az egyetemek fenntartói, tehát a szellemnek is urai a bankok, a nehézipar, a vasúti és hajózási társaságok, a szén-, acél- és olajtrösztök elnökei. Az egyes trösztőknek mintegy saját egyetemeik vannak: a JOHN ROCKEFELLER alapította új chicagói egyetem, az *University of Standard-Oil*; az automobiliparnak Detroitban van egyeteme, az acéltrösztnek Pittsburghben. Az utóbbi most kapott csodálatos új épü-

letet, amelynek stílszerű neve: *cathedral of learning* (a tudomány temploma). Az egyetemek a plutokrata társadalmi rendnek szellemi őrei: a pénz és a kultúra lép szövetségre bennük. Óriási összegeket áldoznak az amerikai mecénások az egyetemekre s ezek intézményeire: a bostoni Harvard-egyetem alapítványa 69, a newyorki Columbia-egyetemé 59, a newhaveni Yale-egyetemé 42, a chicagói egyetemé 35, a californiai Stanford-egyetemé 28 millió dollárra rüg. Amerikában senki sem ütközik meg azon, hogy a pénzarisztokrácia, a nagy gazdasági külső sikerek emberei tartván fenn az egyetemet, ezeknek ők a kormányzó urai is, akik az egyetembe lehellik szellemüket, amely azután technikává és technikai-gazdasági világnézetévé átfinomulva, az egyetemről kisugárzik a társadalomba. Itt van az amerikai szellem nagy circulus vitiosus-a: az amerikai társadalom plutokráciája formálja a maga képére a szellem várát, az egyetemet; s viszont az egyetem tovább formálja a társadalmat a plutokrácia szelleme számára.

Az egyetem, mint társadalmi intézmény, híven tükrözi vissza az amerikai társadalomnak életfelfogását és világnézetét. Mivel ennek alapértéke a vitális érték, a testi erőnek, az izmoknak kultusza, nem a tudomány, hanem a sport áll az egyetemi élet középpontjában. A sportot az amerikai egyetemi ifjúság jelentékeny része nem eszköznek, hanem sajátos élethivatásnak érzi. A sport művelése minden szellemi érdeket elnyel: a szenvedély szívóssága és mélysége szempontjából a tudás erőszát és szomjúságát messze felülhaladja. A tanulmányaiba elmélyedő ifjúknak, akinek nem becsvágya a sportrekord, hamar kijár a *high-brow* (nagyképű) gúnynév. A college-k és egyetemek tekintélye igazában nem tanáraiktól és ezek tudományos és oktatási eredményeitől, hanem baseball- és football-csapataik sikereitől függ: a tudomány tisztelete helyett az izmok kultusza uralkodik. Ennek külsőszerű jele: az egyetemnek nem a tanárai vannak legjobban fizetve, hanem a sporttraineerei.

Az amerikai egyetemek komoly, Európában tanult tanárai szomorúan maguk állapítják meg a legtöbb amerikai egyetemnek ezt az alacsony színvonalát, az Óvilág egyetemi eszményét és nevét sokszor megcsúfoló szellemét. De kellő önkormányzat hiányában nincsen erejük és bátorságuk arra, hogy egyetemeiket s a társadalmat önismeretre rázva, ezeket a különben fényes külsejű intézményeket az igazság kutatásának és közlésének műhelyeivé avassák s az emberiség magasabb művelődési eszményeinek szolgálatába állítsák.

V.

Nacionalizmus a kultúrpolitikában.

Akár az európai, akár az amerikai kultúrpolitikát vesszük szemügyre, mindkettőnek egyik fő vezérelve és szellemi hajtóereje a *nacionalizmus*. A nacionalizmus eszméje és érzése – bármily paradoxul hangzik is a legkülönbözőbb fajú népek óceántúli menedékhelyéről – Amerikában nem kisebb mértékben uralkodik a lelkeken és a kormányzatban, mint Európában. Az első telepeseket a közös veszedelmek tudata kovácsolta össze: az egyén kénytelen volt magát alárendelni a közösségnek. Az angol iga lerázása, a függetlenségi harc a XVIII. század végén az önálló államiságra való törekvés jele, de mégis inkább negatív, védekező irányú. A XIX. századvégi spanyol háború, majd a világháború után határozott amerikai nemzeti imperializmus körvonalai bontakoznak elénk.

A leghatékonyabb *nemzetalkotó* tényező Amerikában az iskola. Az óriási tömegű, különböző fajú bevándoroltak beolvasztásának, az új idegen népelemek amerikanizálásának nagy történeti sikere az amerikai iskola diadala. Hogy a bevándoroltak fiai már *American citizen*-nek érzik magukat s büszkék új hazájukra egészen az óhazának nemcsak önkénytelen elfelejtéséig, hanem egyenest tudatos lenézéséig; hogy az Unió tarka lakossága a világtörténet színpadán páratlan ütemben egységesül s mindinkább homogén angolszász karakterű néppé válik: ez a roppant lélek-kémiai folyamat elsősorban az iskolának társadalmi munkája. Az iskola örökíti rá a sokféle nemzetiség fiainak lelkére a sajátos amerikai történeti hagyományt és jelleget, küszöböli ki a különeműség tudatát és fejleszti ki a nemzeti szolidaritás érzését. Az iskolában közös érzület, hit, eszmények, történeti aspirációk sarjadnak s nőnek nagyra a lelkekben. Az amerikai iskola különös súlyt vet az állampolgári nevelésre, melynek külön órákat szentel (*civics*) és a társadalmi tanulmányokra (*social studies*). A tanulókat az önkormányzati rendszerrel (*School City System*) iparkodik már az iskolában, mint miniature-társadalomban, jövődó polgári jogaik és kötelességeik gyakorlásába, a helyes állampolgári viselkedésmódba bevezetni.

Európában az iskola a nemzeti kisebbségek beolvasztásának legfőbb társadalmi-politikai tényezője, a legtöbb esetben erőszakos eszköze, aminek kirívó bizonyítéka a bennünket körülvevő államok iskolapolitikája. Az amerikai angolszász lélek is újabban szakított a liberális kultúrpolitika *laisser-faire*-elvével. Az angloamerikai törzs-

lakosság fél a szívós, igénytelen, szorgalmas, szapora és aktív bevándorolt fajoktól, amelyek az üzleti életet fokozatosan magukhoz ragadják, az eredeti amerikai szellemet kiforgatják s az új társadalmi eszmék iránt fogékonyabbak. Az angloamerikai konzervatív réteg a nem angol származásúak előretörésében az értéktelenek uralmát, afféle veszedelmes kakisztokráciát lát.

Ezért az angolszász törzslakosság, amelynek kezében van még a pénz és a hatalom, minden eszközzel arra törekszik, hogy az iskola az angolnyelvű sajátos amerikai embertípus kialakításának szolgálatában álljon. Ez a nemzetpolitikai ideál kétségtelenül az egyik főindítéka a XIX. század végétől kezdve közoktatásügyük semmiféle anyagi áldozattól vissza nem riadó rohamos fejlesztésének. Az iskolának ez a nemzeti lélekformáló hatása itt sokkal könnyebb, mint Európában. Oly nagy varázssal van a felfokozott, gyors ritmusú és hatalmas lendületű amerikai élet a bevándorlóra, hogy önkénytelenül is szívvel-lélekkel ennek részese akar lenni. Annyi anyagi és erkölcsi előnnyel jár az elamerikanizálódás, hogy távolról sem szükséges a kormányzati erőszaknak az a foka a beolvasztásra, mint Európában. Az áthasonulás az amerikai életnek természetes folyamata, legalább is a második nemzedék számára. Az iskola ezt a folyamatot hihetetlenül meggyorsítja. Ezt annál könnyebben teheti, mert az amerikai élet a maga képére teremtette az iskolát, ez tehát viszont kisebb akadály nélkül formálhatja az életet. A kettő kapcsolata annyira benső, mint sehol a kerek világon.

Valamikor a bevándorolt idegen lakosság úgy iparkodott megőrizni fiaiban régi nemzetiségét, ennek nyelvét és hagyományait, hogy felekezeti iskolákat állított fel. Azonban a faji-nemzeti kérdés Amerikában is mindjobban kihegyeződött, főképp a világháború óta. Az angolszász törzslakosság görbe szemmel nézi, hogy a bevándoroltak, ha formailag alkalmazkodnak is a törvényekhez, továbbra is ragaszkodnak nemzetiségükhöz és iskolák útján iparkodnak meglassítani a nagy «olvasztótégelyben» való felől vadasukat. Ezért az egyes államok törvényhozása elrendelte, hogy a felekezeti iskolák is, melyek a bevándoroltak régi nemzetiségének legfőbb őrei, angolul kötelesek tanítani (a nemzeti nyelv tanítását csekély időre, heti két órára korlátozva), bizonyos tantervi követelményeknek eleget kötelesek tenni, főképp a földrajz, történelem, az amerikai társadalmi és politikai intézmények ismertetése terén. Oregon állam odáig ment 1923-ban, hogy törvényt hozott, melynek értelmében minden gyermeknek, aki az iskolakötelezettség korában van, nyilvános iskolába kell járnia. Ezt a törvényt a szövetségi legfőbb bíróság

(Federal Courts) alkotmányellenesnek minősítette s így ma nincsen érvénye.¹ Jellemző azonban arra a fokozott nemzeti érzésre, mondhatnók sovinizmusra, mely az amerikai angolszász eredetű népet ma áthatja s amely a szabadság híres hazájában minden akadályt el akar hárítani a nemzeti ideál: a nyelvben és szellemben egységes amerikai nemzet kialakulása elől. Mintha a még meg nem emésztett bevándorlók nagy tömege folyton éreztetné vele: az Unió csak ország, de még nem nemzet! Az egységes nemzet ideálja érdekében az amerikai nép hajlandó feláldozni legmagasabb hagyományos eszményét is: az egyéni szabadságot. Ennek elvével semmi esetre sincs összhangban az a tény, hogy a bevándoroltak a saját pénzükön fenntartott iskolákban ne olyan nyelven neveltethessék fiaikat, amelyhez legszentebb tradíciók fűzik. Íme, az állami kényszer és uniformizálás európai gondolata az amerikai nemzeti kultúrpolitika hátsó ajtaján a világháború óta besurrant. Lényegében ugyanazt teszi az Unió is, mint az európai államok: ha az uralkodó fajtól elütő nemzeti kisebbségei vannak, az iskolának kényszerítő erejével iparkodik e kisebbség felnövekvő nemzedékének lelkét az uralkodó faj nyelvéhez és szelleméhez idomítani, ebben minél gyorsabban mesterséges módon is felolvasztani. Amerikában a nemzeti kisebbségek védelme csak éppoly ideális politikai szólam, mint Európában.

Az amerikanizálás mozgalma, amely a háborús pszichózis hatása alatt gyorsan meg akarta oldani az Unió nemzetiségi kérdését, nemcsak a bevándoroltak gyermekeit iparkodik az amerikai kultúrának megnyerni és beolvasztani, hanem ezek szüleit, a *felnötteket* is az iskolánkívüli népművelés eszközei, esti tanfolyamok (*Americanization and citizenship classes*) útján, amelyeket a világháború óta nagy számban jelentékeny állami és községi segítséggel létesítenek. Amikor az Unió a világháború drámájába beleavatkozott, csak akkor vette észre, hogy a sok idegenfajú tömegek miatt nincs meg a «nemzeti biztossága és egysége» (*national safety and unity*). Kitént ugyanis, hogy a hadseregbe besorozott állampolgárok közül minden 13-ik nem tudta még az állam nyelvét. Felismerve a kérdés döntő nemzeti jelentőségét, az egyes államok gyorsan gondoskodtak esti iskolákról, hogy ezek az angolul nem tudókat, különösen az idegen analfabétákat oktassák s az *Americanization Work*-öt elvégezzék. California külön tanítókat is képez ki bevándoroltak oktatására, akik egyben az amerikai nemzeti ideálok tolmácsai is. Régebben a bevándoroltaknak politikai naturalizálása, amerikai állampolgárrá avatása igen

¹ PAUL MONROE: *Essays in Comparative Education* 1927. 235. lap.

egyszerű, csak a jelentkezésen alapuló aktus volt. Most a hatóság megköveteli, hogy a jelentkező előbb végezze el az amerikanizáló állampolgári tanfolyamot, ahol nemcsak az angol nyelvet kell írásban is elsajátítani, hanem egyszersmind meg kell ismerkednie az amerikai élet és intézmények sajátos szellemével is.

Amikor az Egyesült Államok így megkövetelik nemzeti génuszuk ismeretét, mint az állampolgárság előfeltételét, nemcsak a nemzeti egység érdekében hivatkoznak, hanem a szinte vallásos kultusz tárgyát alkotó *demokráciára* is. A demokrácia elve megköveteli, hogy aki az állami élet teljes jogú tényezője akar lenni, az ismerje meg alaposan az államot és intézményeit, ismerje meg a polgárok jogait és kötelességeit. De viszont az állam alkalmat is ad az esti tanfolyamokon ezen ismeretek megszerzésére. Nem is igen kell az idegenajkúakat a részvételre buzdítani: a saját érdekük, hogy minél előbb s minél tökéletesebben alkalmazkodjanak annak az új életnek formáihoz, amelybe sorsuk vetette őket s amelyben csak úgy tudnak boldogulni, ha szellemét valóban magukba szívták. Ezért nem éleződik ki itt a heves amerikanizálódás ellenére a nemzetiségi kérdés úgy, mint Európában. Itt csak az boldogul, aki alkalmazkodik. Ezért mindenki alkalmazkodik. Magában New-York városában 95 iskolacentrumban körülbelül 75,000 idegenajkú tanulja az angol nyelvet és az állampolgári ismereteket; a város e célra 750,000 dollárt áldoz. A beírtak közt sok az analfabéta bevándorolt. Az Unió egész területén 1932-ben majdnem 200,000-en vettek részt az amerikanizáló tanfolyamokon.

Az Unió érezve a lakosságnak nagyon is heterogén voltát, iskoláinak szellemében a legnagyobb súlyt veti a patriotizmusnak és az állampolgári loyaltásnak kifejlesztésére. Ezért már a kis tanulókat sokat foglalkoztatja a szövetségi alkotmánnyal, az amerikai történettel, főképp ennek hőseivel. A demokrácia itt nincs ellentétben a hőskultusszal. A történeti tankönyvek túlnyomó része az Unió háborúinak tüzetes ismertetése: az amerikai nép mindig csak igazságos, önzetlen indítékból fakadó háborút viselt; az amerikai a világnak legkiválóbb embere és katonája; az amerikai hősök emberfeletti emberek, igazi *superman*-ek. Végre maguk az amerikai tanügyi hatóságok is észrevették ennek a történelmi oktatásnak fonákságát s pár évvel ezelőtt egyetemi tanárokból álló bizottságot küldtek ki a negyvennyolc legelterjedtebb történeti tankönyvnek megvizsgálására. A bizottság ezt állapította meg: a történelmi tankönyvek a békés állapotokkal szemben a háborúnak aránytalanul nagy teret szentelnek, amely a felére volna csökkenthető; az illusztrációk mind csak a háborúkra vonatkoznak, történeti értékük nincsen, nem

igazak, csak a rajzoló fantáziáján alapulnak; a háborúkra vonatkozó szövegek tele vannak az érzelmet felkorbácsoló frázisokkal, amelyek minden jó irodalom alapelveivel és az ízléssel ellentétben állnak; kevés figyelmet szentelnek FRANKLINnak, HORACE MANNnek, EMSONnak, ellenben igen tüzetesen és túlhajtva írják le LEE és GRANT tábornokok hadjáratait; a házi kiegészítő történelmi olvasmányokat tartalmazó legtöbb könyv sem nem történelem, sem nem irodalom, hanem a legkevésbé igaz, lapos szentimentalizmus.

Az amerikai pedagógusok egy része tiszteletreméltó buzgósággal küzd a túlzó nacionalizmus ellen és élénk részt vesz, sokszor az európai viszonyok nemismeréséből származó teljes naivsággal, az idevágó nemzetközi törekvésekben. Az utóbbiakat főképp a Nevelésügyi Társaságok Világszövetsége (*World Federation of Education Associations*) képviseli, amelyben a vezető szó éppen az amerikaiaké. Egy washingtoni polgár 25.000 dolláros pályázatot hirdetett e Szövetség keretében annak a tételnek kidolgozására, miképp lehetne a világbékét nevelés útján előkészíteni? Egy amerikai pedagógus, D. STARR JORDAN szerkesztette a pályanyertes tervezetet. A legtöbb ember vezetőeszméit – mondja ez a JORDAN-féle terv¹ – már gyermek- és ifjúkorban az iskolai oktatás kristályosítja ki. A történelmi tankönyvek és olvasókönyvek mindenütt a háborút dicsőítik, a haditetteket a heroizmus tetőpontjának mutatják be. Ellenben a népeknek a tudományban, művészetben, szellemi téren végbevitt igazi haladását csak gyéren ismertetik. A civilizáció, közegészségügy, közlekedés, technika, kereskedelem terén tett haladás ugyanis nem hívja fel annyira a figyelmet, mert nem eléggé drámai természetű. Ezért a történelmi oktatást és tankönyveket ilyen irányban kell átalakítani. A második eszköz a világbéke útjának előkészítésére a különféle nemzetek fiainak levelezése és közös sportolása. A nemzetközi sport a kölcsönös megértés legjobb útja. «A katonai szellem olyan országokban a legerősebb, ahol a cricket, baseball, football, evezősport és labdajáték kevésbé ismert». Meg kell vizsgálni, vajjon mely tényezők nevelik a közvéleményt háborúra? Vajjon kozmikus szükségesség-e a háború? Igaza van-e annak a történelmi érvnek, hogy mindig volt háború, tehát ezentúl is kell lennie? Igaza van-e annak a pszichológiai gondolatnak, hogy a háborúskodás az ember természetében rejlik, az ember is küzdő állat? Igaza van-e a szociális darwinizmusnak, mely szerint

¹ *World Education*. (Az említett Szövetség edinburghi kongresszusának Naplója.) Volume II, 1925. 928. sk. Ik. L. «A magyarság és a pedagógiai pacifizmus» c. tanulmányomat. Kultúra és Politika. 1927. 199. 1.

a nemzetek közül is csak a legerősebbek maradnak fenn s ezeknek joguk van a gyengébbeket és kisebbeket letiporni vagy kiirtani?

A nevelők világparlamentjének amerikai elnöke, THOMAS, hasonlókép hisz az ilyen naiv utópiákban, mert Európa viszonyait is Amerika analógiájára képzelel el. «Amerika – úgymond – az az ország, amelyben mindenféle faj, nyelv és vallás található. Ezek közös hagyományok, közös történet, közös vallás és közös faji vonások és jellem, közös nyelv nélkül jöttek ide. De idejőve s az amerikai intézmények szellemébe jutva, *eggyé* lettek». Megfelelnek azonban a kiváló amerikai arról, hogy a hozzájuk egyenkint bevándoroltak magukat először csak vendégeknak érzik, akiknek a gazda felfogása szerint kell magukat viselniük, a gazda pedig a bevándoroltak fiainak kezébe az iskolában a csillagos lobogót nyomja, őket egy nagy gazdasági és kulturális világhatalom polgáraivá neveli. Az ilyen állam presztízse rövid idő alatt észrevétlenül és önkénytelenül egybeolvasztja a különféle nemzetiségeket. Ennek a könnyű összeolvadási folyamatnak láttára az amerikai embernek WILSONtól THOMASon keresztül FRANCO MBLLOig, a genfi Népszövetség nemzeti kisebbségi bizottságának előadójáig nem lehet érzéke és fogékonysága az európai nemzetiségi kérdések iránt. Európában a bennszülött, öslakos nemzeti kisebbségeknek joga és sorsa, nem pedig önkényt bevándorlók alkalmazkodása forog szóban.

De milyen rideg valóság húzódik meg az amerikai kenetes kultúrpolitikai pacifizmus mögött? Az ifjúság militarizálása. Az az állam, amelynek elnöke, WILSON, háborúval üzent hadat a háborúnak (*war to end wars*), amely a KELLOG-paktumot kezdeményezte s mindig a világbékét hordja ajkán, 1920-ban kongresszusi törvénnyel elrendeli a college-ek és egyetemek ifjúságának tartalékos tisztekké való kiképzését, e célra megfelelő táborok felállítását (*Reserve Officers Training Camps*) a hadügyminisztérium felügyelete alatt. A college-ekre bízza, vajjon a katonai kiképzésben való részvételt kötelezőnek rendeli-e el vagy sem. Csakhamar 328 ilyen tisztképző iskola alakult 225 főiskola hallgatóiból. A kiképzésben tizenhat éven felüli középiskolai tanulók is részt vehetnek. Összesen 121,000 ifjú jelentkezett, akiknek körülbelül a fele olyan főiskolákból került ki, amelyek elrendelték a kötelező katonai tanfolyamot. Ilyen katonai előkészülettel (*military preparedness*) indult neki az Unió a világbéke megszervezésének még WILSON korában. A nem pacifista szólamokban kéjelgő, hanem reálpolitikát űző és imperialista amerikai lélek igazi brutális arca pillant ránk az említett tisztképző tanfolyamok szolgálati utasításainak (*R. O. T. C. Infantry Manual*) következő szavai-

ból: «Olyan világban élünk, amelyet isteni törvények kormányoznak; ezeket sem megváltoztatni, sem elkerülni nem tudjuk. Ebben a világban az erőszak a legfőbb hatalmi eszköz. Az emberi tevékenység legfőbb forrása az önfenntartás ösztöne és az önérdék, szóval az egoizmus – ez a természetes alapösztön mindenütt a világon. És ebben az egyetemes és változatlan emberi tulajdonságban találjuk meg mindjárt a háború okát és a béke eszközét. Az egoizmus nem rendellenes rossz, mert különben nem oltatott volna belénk. És valóban, megfontolásra érdemes, vajjon nem a fejlődés megakadásának elviselhetetlen állapotába esnénk-e, ha az egoizmus, becsvágy és harc a világból eltűnnék?» (Idézi A. HALFELD: Amerika und Amerikanismus. 1928. 199. 1.)

A nemzeti érzés hatalmi ereje az Újvilág lelkében éppoly hevesen lobog, mint az O világ népeinek szívében. A kultúrpolitikának is ugyanolyanok a nacionalista hajtóerői, mint Európában. *Eadem, sed aliter*: szakasztottan ugyanazok, csak a módszereik mások.,

VI.

Népművelés és kultúrpolitika.

Európa és Amerika kultúrpolitikáját egybevetve, meglepő az a tény, hogy amíg Európában az egyes országok iskolaügyét a központi állami hatalom irányítja s viszont az Egyesült Államokban az iskolaügy elsősorban a helyi hatóságok önkormányzatának tárgya, addig az iskolán kívüli népművelés, a felnőttek oktatása, az ú. n. szabadoktatás kérdésében az O- és az Újvilág ellentétes kultúrpolitikai talajon áll: Európa a népművelést a társadalom, Amerika az állam ügyének tekinti.

Már száz évvel ezelőtt megindult az Egyesült Államokban hivatalos támogatással a szabadoktatás *esti iskola* (evening-school) formája. "Eredetileg arra való volt, hogy a munkásifjúság, mely nappal dolgozni kénytelen, az elemi műveltséget esténként szerezhesse meg. Minthogy azonban a XIX. század folyamán a kötelező népoktatás ügye rendkívül fejlődött s így az ifjúság már az elemi ismeretek birtokában szegődött el munkásnak, az esti iskoláknak erre a népiskolát pótló alakjára mind kevésbé volt szükség. Hisz a népiskolai iskolakötelezettségi kor a 14. életév, számos államban a 16. életév, így az esti iskoláknak olyan típusa fejlődött ki, amely továbbképzéssel foglalkozik, főképen az egyes hivatások szakirányában. Ezek a szakirányú továbbképző esti iskolák bizonyos általános műveltségi

tárgyak mellett főképp a technika, mezőgazdaság, ipar és kereskedelem terén mozognak.

Ennek a szabadoktatási típusnak felvirágoztatását különösen előmozdította 1917 óta a SMITH-HUGHES Act, melyet a kongresszus hozzászólása után WILSON elnök hagyott jóvá. Ez a törvény ugyanis a szakoktatás előmozdítása céljából egy külön szövetségi hivatalt (*Federal Board for Vocational Education*) állított fel. Elrendelte továbbá, hogy a szövetségi kormány a szakoktatók fizetésének felét az egyes államok számára megtérítse. A földművelés, házi gazdaság, ipar s kereskedelem körébe vágó tanfolyamok a népiskolákban tarthatók. A tanfolyamok hallgatóinak legalább 14 éveseknek kell lenniük. Ez a törvény, mely az anyagiakról is gondoskodott, rendkívül gyorsan s nagy mértékben megnövesztette az esti szaktanfolyamok számát.

Az amerikai iskolánkívüli népművelésnek különös gondja van az *írástudatlanság* leküzdésére. Az 1920-i népszámlálás még majdnem 5 millió tíz éven felüli analfabétát mutatott ki, akik közül mintegy másfél millió volt a bevándorolt. Az írástudatlanoknak államok szerint való megoszlása nagyon egyenlőtlen. Van olyan állam, amelyben csak 1.1 % az analfabéta s van olyan, ahol 21.9 %. Számuk gyorsan csökken: 1870-ben még az összes lakosságnak 20 %-a volt írástudatlan, 1880-ban 17 %-a, 1890-ben 13.3 %-a, 1900-ban 10.7 %-a, 1910-ben 7.7 %-a, 1920-ban már csak 6 %-a. Virginia állama olyan hadjáratot indított az analfabétizmus ellen, hogy 1920–25 közt, tehát öt esztendő alatt 28,000-ről 14,000-re tudta lecsökkenteni az írástudatlanok számát (50 %). Az általános iskolakötelezettség már nem engedi a 6 éven felüli gyermekek írás-olvasás nélkül való felnevelését; az öregebbekről pedig gondoskodik a sok iskolánkívüli tanfolyam. Az analfabéták nagyobb tömegei Délen és Dél-Nyugaton a négerék és mexikóiak közül kerül ki. Némely állam, pl. California, vándortanítókat (*visiting teachers*) alkalmaz; Kentucky-állam a hegyi lakók között ú. n. «holdvilág-iskolákat» (*Moonlight School*) szervez, vagyis este szabadég alatt tartott tanfolyamokat az írás-olvasás oktatására.

Az amerikai szabadoktatási, illetőleg népművelési mozgalmaknak az a törekvésük, hogy az iskolák legyenek, főképp a falun és a tanyavilágban, a felnőttek oktatásának is a centrumai. Sajátságos amerikai iskolai intézmény a *consolidated school*, vagyis olyan központi iskola, ahová a szétszórt farmok lakóinak gyermekei sokszor 25-30 mfd. sugarú körzetből kocsin vagy autóbusszon járnak. Ezeket a tanyai centrális iskolákat újabban már úgy építik, hogy egyben népházak, a környék társadalmi és kulturális életének központjai

is legyenek a felnőttek számára. Ezért nagy előadótermék, népkönyvtárak, sportpályák, garázsok stb. van. Minthogy a felnőttek oktatása is az iskolákban történik, a szó fizikai értelmében a mi műszavunk: «iskolánkívüli népművelés» Amerikában nem helytálló. Az ő terminusuk: «felnőttek művelése», *Adult Education*.

A központi tanyai iskolák arra is szolgálnak, hogy a lakosság agrikulturális ismereteit itt továbbfejlesszék. Még TH. ROOSEWELT elnök alakított egy bizottságot a tanyai lakosság életének megvizsgálására és azoknak az eszközöknek megállapítására, amelyek a mezőgazdasági népesség anyagi és szellemi szükségleteinek kielégítésére alkalmasak. E bizottság munkálatából született meg a SMITH-LEVER Act 1914-ben, mely az egyes államoknak szövetségi segítyt ad «olyan hasznos és gyakorlati ismereteknek a nép közt való terjesztésére, amelyek a földművelésre és a házi gazdálkodásra vonatkoznak». Az ily célra adott segíty 1922-ben már 4 millió dollárnál nagyobb összegre rúgott, amelyet az egyes államok ugyanennyivel voltak kötelesek kiegészíteni. 1925-ben már a mezőgazdasági népművelésre fordított összeg majdnem elérte a 20 millió dollárt. Ugyanekkor az ilyen irányú oktatók száma 4868. Munkájuk hatása Amerika mezőgazdasági termelésének hirtelen fejlődésén ugyancsak meglátszik. A farmerek az állandó és vándorló szakoktatóktól rendkívül sokat tanulnak a gabonafélék termesztése, a gyümölcsészet, a baromfitenyésztés, tejgazdaság, állathízlás stb. minél okszerűbb és modernebb eljárásaira nézve. Egy év alatt a Smith-Lever Act szakoktatói kb. 2 millió farmerrel jutnak oktatás céljából érintkezésbe, hasonlóképp 650,000 farmon dolgozó nővel s egy félmillió farm-boy-jal.

Az amerikai szabadoktatásnak egyik jelentékeny szerve a *Young Men's Christian Association*. Ez a hatalmas szervezet, melynek minden jelentékenyebb városban háza van, könyvtárral, olvasó- és előadótermekkel, a múlt század végétől programjába iktatta a közönség számára való előadásokat, vitaestéket, tanulmányi kirándulásokat, általános és szakirányú esti tanfolyamokat is. E népművelő munkát az egyesület újabban a falura is kiterjesztette. Fejlődésére jellemző adat, hogy 1893-ban 12,000 hallgatója volt, 1916-ban már több, mint 82,000. Az előbbi évben e célú kiadásuk 72,000 dollár, az utóbbiban már jóval több, mint egy millió dollár. A *Young Women's Christian Association* hasonló tevékenységet fejt ki, ugyanígy a *Knights of Columbus*.

A felnőttek tudásvágyának kielégítésére és önművelésének fokozására még 1874-ben megindult egy érdekes mozgalom JOHN H. VINCENT püspök vezetése alatt: a *Chautauqua* (olv. satakva) *Move-*

ment. Nevét onnan kapta, hogy az első összejevetelt, mintegy nyári népművelési szemináriumot, a Chautauqua-tó partján tartották. Vezetői pedagógusok, publicisták és papok adtak elő. Néhány év alatt a mozgalom annyira terjedt, hogy e nyári tanfolyamokon 60,000 egyén vett részt.

Mennyire áthatja az ismeretterjesztés fontosságának tudata Amerikában az államot és közvéleményt, arra jellemző, hogy az állam hivatalos szakértőket bíz meg, hogy a közönségnek a hely színén a természeti jelenségeket tudományosan magyarázzák. A Yellowstone-Parkban utazva meglepődtem, amikor a szállodák nagy halljában vacsora után előállott egy állami geológus s előadást tartott a Park geológiai kialakulásáról, különös tekintettel a gázzirokra. Másnap az ő kalauzolása mellett tekintettük meg a geológiai szempontból érdekesebb alakulatokat.

Az, aki tovább akarja magát magasabb fokon művelni, Amerikában mindenütt a legkönnyebben találhatja meg erre a lehetőséget és alkalmat. Ezek közül legfontosabb az egyetemekkel és collegekkel kapcsolatos *University Extension* előadások, szemináriumi munkák s laboratóriumi gyakorlatok.

A XIX. század végétől fogva az amerikai egyetemek az angol egyetemek példájára mind nagyobb céltudatossággal és munkakedvvel fejlesztették az *University Extension* intézményét. A rendes tanítómunkán s a tudományos kutatáson kívül mint harmadik célt, az ismereteknek szélesebb körökben való terjesztését iktatták munkatervükbe (*the extension of its resources to the people of the entire Commonwealth*). Az állami egyetemek erre különlegesen is kötelezve érezték magukat, mert az adófizetők zsebéből tartatván fenn, kötelesek az egész nép szolgálatára állni.¹ A mozgékony amerikai géniusz abból a meggyőződésből indul ki, hogy a társadalmi léleknek állandóan a folyékonyság állapotában kell lennie, azaz a népeknek állandóan új *ideákra* kell szert tennie s állandóan revidálni kell régebbi eszményeit, hogy a társadalom a rohamosan fejlődő élet és demokrácia igényeihez alkalmazkodhassak. Az *University Extension* tehát a legalkalmasabb eszköz a társadalmi lélek megmerevedésének meggátolására. Hogy ez a munka hatékonyabb és egységesebb szervezetet nyerjen, 41 egyetem és főiskola egyesületet alkotott: a *National University Extension Association*-t. A hallgatók száma igazi amerikai

¹ Tu. H. SHELBY: General University Extension. Bureau of Education Bulletin. 1926. 2. 1.

dimenziókat ölt; pl. 1921/2-ben 81362 volt az újonnan beiratkozottak száma.

Milyen az amerikai University Extension szervezete? miben áll a munkája? Tipikus például röviden a newyorki Columbia-egyetem University Extension-ját mutatom be, melynek tanrendje kétszáz apróbetűs lapra rúg s előadásainak száma 450. Kétféle oktatói ágazata van: az egyik azok számára, akik olyan előadásokat hallgatnak, amelyek feljogosítják őket a rendes egyetemi vizsgálatokra (*with full credit*), az akadémikus fokozatok (*degrees*) megszerzésére; a másik csak továbbképezni óhajtják magukat. Az előadások díja félévénként heti 1 óráért 10 dollár. Az előadások egy része otthon is hallgatható rádió útján. A *Home Study Courses* másik faja a levelezés útján való tanulás. Ezek azonban nem jogosítanak fel az akadémikus fokozatok megszerzésére. Amerikai jelszó: *get rich quick!* hamar gazdagodjál meg! Ez a hit érvényesül a szellem kincseivel szemben is. A műveletlen emberre nagy sugalmazó ereje van a szabad «egyetemnek», főképp a kényelmes *Correspondence School*-nak, mert azt hiszi róla, hogy 15-20 lecke útján biztosan és olcsón tehet szert valamely hivatáshoz szükséges szakismeretekre: hamarosan kitűnő kereskedő, mérnök, mezőgazdász, elektrotechnikus, újságíró válik belőle.

Európai szemmel nézve, a University Extension-nek ez a túlzó kiterjesztése a jogosítvány szempontjából mindenesetre aggodalmas. Így boldog-boldogtalan törekszik egyéb napi munkája mellett «elvégezni az egyetemet». Így a University Extension sok jogosulatlan és káros becsvágy forrása, sokszor az egyetemi eszme lealacsonyítása és messze eltávolodás ez intézmény eredeti angol, kezdeményező értelmétől. A rendes, komoly egyetemi tanulmányoknak mindenestre devalvációját jelenti az, ha a napi kenyérkereső munkában elfáradt emberek számára a késő esti órákban tartott előadások oly könnyű szerrel pótolhatják. Az extenzív kultúr-demokrácia sem kívánhatja joggal azt, hogy az esti tanfolyamok egyetemi grádusok megszerzésére jogosítsanak. Ez a mesterkelt diplomás embertenyésztés nemcsak felületességre, a szellem világában inkább a szélesbe, mint a mélybejárásra nevel, hanem idővel az okleveles emberek hatalmas parvenü szellemi proletariátusának, a ki nem elégitett vágyak boldogtalanságának is zavaros és fekete forrásává sötétedik.

Az Unió közoktatásügyét nem szabályozza központi állami hatalom. Minthogy a községek tartják fenn az iskolákat, ezek határozzák meg az iskolák tanítási anyagát s egész belső szellemét. A közoktatásügynek ilyen decentralizált szervezete megengedi, hogy az iskola a maga művelődési anyagában, tantervében s ennek módszeres végre-

hajtásában a leghajlékonyabban s a legfrissebben alkalmazkodják az élet szükségleteihez. Innen érthető, hogy az Unió minden jobb iskolája voltaképp kísérleti iskola, az egész iskolarendszer egy nagy tanügyi laboratórium. Ha annyi kísérletezés folyik a rendes amerikai iskolákban, elgondolható, hogy még inkább virágzik ez a folyton újító, experimentáló reformszellem a szabadoktatás terén, melynek különböző fokú formái még frissebben iparkodnak alkalmazkodni a mindennapi életből kipattanó szükségletekhez. A newyorki *The People's Institute* külön kísérleti vizsgálat tárgyává tette a szabadoktatás szervezetét és előadási módját. Erre a célra a *Carnegie Corporation* 10,000 dollárt adományozott.¹ A kísérleti tanfolyamok hallgatóit úgy csoportosították, hogy hasonló korú, elműveltségű, társadalmi osztályú és fajú egyének kerüljenek össze. Az előadások anyaga megfelelt az egyetemi alsófokú hallgatói színvonalának. A kísérlet első feltűnő eredménye, hogy a hallgatók idegenkedtek olyan témájú előadásoktól, amelyek foglalkozásuk körébe vágtak. Először ugyanis gyakorlati értékű, az egyes hivatások természetéhez igazodó előadásokat akart a vezetőség tartani, azonban ez a javaslata visszautasításra talált. A felnőtt ember úgy érzi, hogy már ismeri a maga szakmáját s még szabad óráit is nem hajlandó ennek feláldozni. Olyan előadásokra szomjazik, melyek kiemelik a mindennapi élet gyakorlati köréből s olyan eszményeket és célokat tűznek elé, amelyek életét gazdagabbá és változatosabbá teszik. Tehát a képzőművészetek, az irodalom, a filozófia, a politikai tudomány, a pszichológia s szociológia vonzza, olyasmis, ami az emberi életről való magasabbrendű továbbgondolkodásra készítet. A jelzett kísérletben különös érdeklődés tárgyai voltak a klasszikus, a közép- és renaissance-kor is a modern gondolkodásnak, a mai nyugati kultúrának forrásai. Az idevágó könyveket részint otthon olvasták, részint az előadásokon megbeszélték. A tárgyalás így inkább szemináriumi formát öltött, az egyfolytában tartott előadás helyett. A hozzászólás, vita sokkal elmergersztőbb volt s az élénk érdeklődést jobban biztosította, semmint a pusztá előadás. Az érdeklődés a vita aktív munkája miatt annyira fokozódott, hogy a tervezett órák számát a legtöbb tanfolyamon szaporítani kellett. A diszkusszió ott volt a legtermékenyebb és legmegfelelőbb, ahol a résztvevők száma átlag tíz. Az olvasmányok és megbeszélések anyaga a gondolkodás klasszikus mesterei voltak Homeros-tól Nietzscheig.

¹ PHILIP N. YOUTZ: *Experimental Classes for Adult Education.* 1927.

Az amerikai népművelés és kultúraterjesztés legfőbb és leghatékonyabb eszközei a nyilvános könyvtárak (*public library*), amelyeknek száma, berendezése, fejlettsége, könnyű hozzáférhetősége, látogatottsága európai társaikét hasonlíthatatlanul túlszárnyalja. Minden városnak szemefénye a város valamely központi terén, rendszeren a városház és a törvényszéki palota szomszédságában (*civic center*), a hatalmas, művészi szempontból gondosan épített és gazdagon díszített, remekül felszerelt s bőségesen dotált nyilvános könyvtár, melyhez még kisebb épületekben a város többi részén a fiókkönyvtárak (*public library branches*) és kis könyvállomások (*book stations*) egész serege tartozik. Sok ilyen könyvtárban jártam New-Yorktól San Franciscoig s azt láttam, hogy az olvasók és kölcsönzők a nap minden szakában sűrűn látogatják, az esti órákban pedig egyenesen ellepik őket.

A renaissance-stílusban kilenc millió dolláron épült hatalmas *New-York Public Library*-ben a könyvek száma jóval felül van a két millió. A kölcsönzött könyvek száma több, mint 11 millió. A könyvtár alapítványainak összege 1928-ban 30.385,609 dollárra rúgott, évi jövedelme pedig több, mint másfélmillió dollárra. A fiók-könyvtárak száma 43, mindegyik külön épülettel. Ezenkívül egy sereg kis könyvállomás a város minden részében szétszórva. A *The Boston Public Library*-ban, melynek remek palotáját *Puvis de Cha'vannes*-nak s a legnagyobb amerikai festőnek, *Sargent*-nek óriási falfestményei díszítik (*Sargent* majdnem három évtizedig dolgozott rajtuk), másfél millió könyv van, melyek negyede a fiókkönyvtárak anyaga. Évenként két és félmillió könyvet ad otthonra kölcsön; évi kiadása több, mint egy millió dollár, melynek túlnyomó részét a város fizeti. Felirata: *Built by the People* tipikusan jellemző az amerikai demokrácia, mely valamennyi intézményéről büszkén hirdeti, hogy a nép teremtette meg a maga számára, úgy, ahogy viszont Európa monarchikus országaiban a legtöbb intézmény az uralkodó nevét viseli homlokán. Egy másik aranybetűs felirata egyenest a kultúrdemokrácia programja: «A közjó a nép műveltségét követeli meg mint a rend és a szabadság örét». (*The Commonwealth Requires the Education of the People as the Safeguard of Order and Liberty*). A nép, amely magának ily óriási méretű könyvtárhálózatot épített ki birodalomszerte, ki is aknázza a művelődés lehetőségét: a napi munkája után az olvasásban leli örömét. De erre csábítja a könyvtárak nagyszerű, kényelmes berendezése is: úgy lép be a klubszerű kényelemmel és felszereléssel berendezett, rendszerint szakok szerint elosztott könyvtártermekbe az amerikai egyszerű polgár, mintha nálunk bárki az utcáról a Nemzeti

„Vagy az Országos Kaszinó bőrfotólyjeibe szabadon letelepedhetnek, hogy könyvet vagy újságot olvasson. Szép vonása az amerikai közkönyvtáraknak, hogy az egyes nemzetiségek könyvanyagát is ápolják, folyton kiegészítik, főképp oly városrészekben, ahol az illető nemzetiség fiai nagy számban laknak. A New York Public Library-ben pl. a magyar irodalom valamennyi klasszikusa olvasható, sőt tudományos irodalmunk is szépen van képviselve.

A nagy amerikai könyvtárépítő mozgalomnak lelke ANDREW CARNEGIE volt, aki 1910-ig több, mint kétezer könyvtárnak vetette meg alapját adományával, hálásan emlékezve meg arról, mit köszönhetett ő maga szellemi fejlődésében azoknak a könyveknek, melyeket kis messenger boy korában James Anderson ezredes kölcsönzött neki Pittsburghban.

Az amerikai nyilvános könyvtárak szoros kapcsolatban állanak az egyes szabadoktatási intézményekkel. Külön számon tartják a városban tartott tanfolyamokat, melyeknek hallgatói az előadók utasítása szerint a nyilvános könyvtárban a legkönnyebben elégíthetik ki könyvszükségeiket. A könyvtárak erre való különös tekintettel is gyarapítják könyvvállományukat. Egyes tanfolyamok hallgatóit már külön könyvcsomag várja, amely a tanfolyam anyagának körébe vág (*package libraries*). A könyvtárak egyébként állandóan tájékoztatják a közönséget a városban folyó szabadoktatási tanfolyamokról, ezek természetéről és céljáról. *Könyvtár és szabadoktatás a legszorosabb frigyben egyesülnek.* A nagy könyvtárak megteremtették a vándorkönyvtár intézményét is: 50–100 könyvet a kis falvak községéjére vagy postahivatalába küldenek néhány hónapra. Használat után a könyvcsomagok kicserélődnek.

A fényes amerikai könyvtáraknak egyik legkedvesebb és legvonzóbb sajátosságuk, hogy mindjárt földszintjükön a *gyermek olvasóterme* tárul elének. A gyakorlati amerikai géniusz már a kisgyermeket hozzászoktatja a könyvek rendszeres és önálló szellemű olvasásához, a közkönyvtárak buzgó és helyes használatához, mintegy életszükségletté neveli bele a könyv barátságát s a tudásszomjat. Ezért nagy anyagi áldozattal gondoskodik arról, hogy a gyermekek olvasóterme minden tekintetben vonzó legyen s mintegy becsalogassa a kicsinyeket. A Los Angeles-i közkönyvtár remek új palotája gyermektermének falait például Walter Scott «Ivanhoe» regényének olyan jelenetei díszítik remek freskókban, amelyek a gyermek lelkét legjobban megragadják s immár egy század óta a legélénkebben lelkesítik: a lovagkor romantikus és hősiessége, a lovagok és a várúrnök tettei és heroikus kalandjai. A gyermekterem egyik sarkában kis könyvkiállí-

tást találunk, *mintagyermekkönyvtárt (Model Library)*. Ez arra való, hogy a szülők állandóan tájékozódhassanak a legújabb gyermekirodalomról, vajjon milyen könyveket vegyenek gyermekeinek. Hogy milyen tervszerű munka folyik a kisgyermekek könyvvel való ellátása, mondjuk: «szabadoktatása» terén, egyszersmind, hogy milyen vonzóerőt tudnak kifejteni az amerikai közkönyvtárak a gyermekek lelkére, itt példaképen a *New-York Public Library*-nek és fiókjainak tevékenységét vázolom. Ezek 1928-ban a newyorki gyermekeknek 4.211,470 könyvet adtak olvasásra, részint a könyvtártermekben, részint haza kölcsönözve. Az 1927. évvel szemben 201,407 könyv az 1928-i forgalom többlete. A gyermekkönyvállomány 352,000 daraból áll, az évi növekedés 20,000 darab. A gyermekek könyvkeresletét a könyvtárak már nem tudják kielégíteni, főképp a hirtelen fejlődő új városrészekben. Ezért még újabb 100.000 gyermekkönyv beszerzését tervezi a vezetőség. A gyermekeknek állandóan előadást is tartanak a könyvek használatáról.

A könyvtárak gyermektermei egy-egy városrész valóságos szellemi gócpontjai. Hogy odaszoktassák a gyermekeket, érdekes előadásokat tartanak nekik oly tárgykörökből, melyek legjobban érdeklik őket. Ime, ez az előiskolája a szabadoktatásnak. A newyorki könyvtárakban 1928-ban 2370 mesélő óra volt. Ezeket marionette-játékokkal is élénkítik. Kedves szórakozása a gyermekeknek a *poetry garden-party*: a gyermekek kiválasztják azt a költeményt, amely legjobban tetszett nekik és egymásnak szavalják. Egy-egy könyvtár felállításának 5-10-15 éves fordulójára «születésnapot» rendez, a gyermeki lélekhez mért ceremóniák kíséretében.

Ha nem jönnek el a felnőttek vagy a gyermekek a könyvtárba, Amerikában a könyvtár megy el hozzájuk s így csábítja őket az olvasásra. Ez a *könyvkocsi (Book Wagon)* intézménye. Egy-egy teherautót kis mozgókönyvtárnak rendeznek be s megszabott időben olyan helyre tolják, ahol a felnőttek csoportosan vannak (bizonyos utcákon, tereken, a földalatti villamos gócpontjai előtt) vagy a gyermekek csapatokban játszanak (pl. a parkokban). Az emberek figyelmégre egyszerre csak önkénytelenül arra szegződik, hogy a mozgókönyvtár vezetője kis asztalokat egyenesít a földre, könyveket rak rájuk, majd székeket és vánkosoakat dobál a földre. A helyzet érdekessége persze olyanokat is olvasásra csábít, akiknek azideig soha eszükbe sem jutott, hogy könyvtár is van a világon.

De más eszközökkel is iparkodik az amerikai szellem a gyermek-sereget a könyvtárba csalogatni. A könyvtárteremben miniatűr-kikötőt, kis motorcsónakokat és vitorlás hajómodelleket állítanak

ki, vagy olyan egyéb tárgyakat, amelyeket kíváncsian nézegetve, a gyermekhad hasznos ismeretekre s újabb és újabb inspirációra tesz szert. Az e tárgykörbe vágó könyveket aztán a teremben olvashatják is. A közeli iskolák egy-egy osztályát egy-két órára a tanító néha átvezeti a könyvtárba, hogy itt a könyvtárosnő megmagyarázza a könyvek helyes használatát s könyveket ajánljon olvasásra a tanulóknak. Alig van ilyenkor gyermek, akinek hóna alatt ne volna kölesönkönyv, amikor eltávozik.

Az amerikai szabadoktatásnak is fontos eszköze a rádió. A *broadcasting* az otthontanulást hihetetlen mértékben felfokozta. A rádió átcsúsztatja a szem szerepét a fülre: az olvasás munkáját felváltja az ismeretszerzésben vagy gyönyörködésben a hallás. A könyvolvasás mellé odalépett a kultúra terjesztésében a rádióhallás. A könyv persze azért még mindig megtartja fölényét, mert nincsen időhöz kötve, bármikor rendelkezésre áll, a meg nem értett tartalmukat a lélek újra és újra megforgathatja és feldolgozhatja. EDISON technikus hazájában, Amerikában a rádió – minket megelőzve – a műveltségszerzésnek közönséges eszköze. Még a halász- és vadászkunyhóknak is megvan a maguk rádiója. Nincsen iskola, klubhelyiség, szálloda, mely fel ne volna vele szerelve. A szabadoktató tanfolyamok egész sorozatát a *University Extensionig* megszabott időben közvetíti a rádió.

Az amerikai iskolánkívüli népművelésnek hatalmas segítőtársa támadt az utolsó évtized nagylendületű *múzeum-mozgalmában*. Minden város legalább is ú. n. kis múzeumot (*small museum*) szervez. Tíz év óta 1300 új múzeum épült, melyeknek főcélja a szemléletes oktatás. Egyébként az amerikai nagy múzeumoknak is egyik főfeladata a tudományos célon kívül a népművelés, ami szerkezetükben és anyaggyűjtésükben is lépten-nyomon megnyilvánul. Szellemüket a *Metropolitan Museum of Art* felirata sugallja: «*For the instruction and pleasure of the American people.*»

A szabadoktatás világszerte mint társadalmi mozgalom indult meg s bár társadalmi jellegét továbbra is megtartotta, az államok legtöbb helyt maguk is iparkodtak e mozgalmat támogatni, sőt törvényhozási úton szervezni és szabályozni. A nevelés ugyanis a kultúra értékes elemeinek a következő nemzedékre való átszarmaztatása s továbbfejlesztése. Azonban a modern kultúra oly bonyolult és sokoldalú, hogy átadása nem állhat meg az iskolás korban, hanem ki kell terjednie a meglett emberekre is, hogy ezek a kultúra újabb fejlődésének eredményeit lelkükbe felszívhassák, látóhatárukat folyton tágíthassák. Ez majdnem olyan fontos, mint az iskolában folyó oktatás.

Amióta tehát a XIX. század folyamán a pusztta jogállam, ez a hatalmi szervezet mindinkább a kultúrállam körvonalait öltötte fel, ebből a jelleméből természetesen következett az az igény is, hogy ne csak a kiskorúaknak, hanem a felnőtteknek is adja meg a továbbművelődés lehetőségét. Innen a szabadoktatás állami támogatása és szervezése.

Nálunk Eötvös a kiegyezés után a szabadoktatást elsősorban társadalmi feladatnak nézi s Türr Istvánt kéri fel a népoktatási körök megszervezésére. Irányi Dániel a kérdésben állami feladatot lát s törvényjavaslatot terjeszt e tárgyban az országgyűlés elé. Pauler Tivadar miniszter maga is törvényjavaslatot szerkeszt, de utódja, Trefort, elejti ezt. Azóta az állam erkölcsi és anyagi támogatása mellett a társadalmi úton létrejött szervek: Országos Közművelődési Tanács. Szabad-Lyceum, Népszerű Főiskolai Tanfolyam, Uránia Magyar Tudományos Egyesület, Országos Széchenyi Szövetség, Falu Országos Szövetség stb. vezették a magyar szabadoktatás ügyét. A közoktatási kormány az 1911-ben alakított Országos Szabadoktatási Tanács, majd később (1922) a minisztérium egyik ügyosztálya útján intézte és intézi ma is az iskolán kívüli népművelés ügyét, anélkül, hogy a szabadoktatás eredeti társadalmi jellegét elhomályosítani akarná. A kérdést az állam rendeletileg szabályozta, amikor a törvényhatóságokkal iskolán kívüli népművelési bizottságokat alakított. A törvényhozás útján való szabályozás gondolata nálunk újból és újból napirendre került. Utoljára gr. KLEBELSBERG KUNO kultuszminiszter 1924-ben dolgozott ki törvénytervezetet, amely azonban nem jutott az országgyűlés elé.

Hogyan áll a szabadoktatás és az állam viszonyának kérdése Amerikában, a társadalmi szabadság, az állami be nem avatkozás elvének klasszikus hazájában?

A legtöbb állam, főképp az alsófokú szabadoktatást, törvényhozás útján maga szervezte meg. Indítékuk egyrészt a nemzetpolitika: a bevándoroltak minél gyorsabb és hatékonyabb amerikanizálása, másfelől a demokrácia: az analfabetizmus (illiteracy) leküzdése, hogy az állam valamennyi tagja öntudatos polgárrá válhassék. A legtöbb állam a törvény erejével megköveteli, hogy minden 18-21 év közti analfabéta az írást-olvasást oktató tanfolyamot elvégezze, amelyen egyszersmind az állampolgári ismereteket is tanítják. Enélkül nincsen senkinek szavazati joga. Számos állam (pl. Connecticut, Pennsylvania, Rhode Island, South Dakota stb.) tovább megy s törvényben mondja ki, hogy ott, ahol 20 polgár (14 éves koron felül) a maga továbbművelésére esti tanfolyam felállítását kéri, a község

köteles ilyen tanfolyamról gondoskodni. A törvény végrehajtását az állami nevelésügyi hivatal (State department of education) ellenőrzi. Viszont az állam is megteszi anyagilag a maga kötelességét, mert a költségek felét, sőt számos állam kétharmadát fedezi. Az állam ugyanis abból indul ki, hogy ha kötelessége a 7-10 éves gyermekeket megtaníttatni írni és olvasni, miért ne lenne kötelessége a 21 éveseknek és idősebbeknek írás-olvasástudásáról hivatalosan gondoskodni? Innen érthető, hogy 1925-26-ban 1287 község tartott fenn amerikanizáló és analfabéta tanfolyamot 314,640 felnőtt számára. Tizenhét-állam 44 külön intézetet tart fenn olyan tanítók számára, akik a jelzett tanfolyamokon való tanításra speciális kiképzésben részesülnek. Arra, hogy angolul nem tudó bevándoroltak számára az amerikanizáló tanfolyamot minél vonzóbbá tegyék, semmi pénzt sem sajnálnak. Washingtonban külön épület szolgál erre a célra klubszerű berendezéssel, nappal és este használható könyvtárral. Az angolnak eredményesebb és érdekeltőbb tanítására mozgófényképeket használnak, melyek alkalmas anyagot szolgáltatnak az angol beszélgetésre, egyszersmind az írásbeli gyakorlatokra. Újabban már nem elégszik meg az amerikai hatóság azzal, hogy az analfabétákat éppen megtaníttatja írni és olvasni, hanem *functional literacy*-re törekszik, vagyis arra, hogy további tanfolyamokon a volt analfabéta meg is szeresse az olvasást s állandóan továbbképezze magát.

Amerika állami feladatnak tekinti a szabadoktatást. Erre jellemző a *National Education Association*-nek a felnőttek oktatása ügyében 1929-ben hozott határozata. Eszerint minden állam közoktatásügyi hivatalában (*State department of education*) külön szabadoktatási ügyosztályt kell felállítani az iskolán kívüli népművelésnek az egész állam területén való irányítására és fejlesztésére (Magyarországon ez 1922. óta megvan); a felnőttek oktatása az állam közoktatásügyi programjának szerves kiegészítő része legyen; az állam a megfelelő anyagi eszközökről gondoskodik.

E határozat Amerika mai szabadoktatási szellemének hű tükré. Olyan fontosságot tulajdonítanak az iskolán kívüli népművelésnek, mint az iskolában folyó oktatásnak. A XIX. század második felében, amikor az Unió a Csendes-Oceánig már minden területet meghódított s belsőleg megszilárdult, különös hangsúllyal a népoktatás ügyét fejlesztette. A XX. század első negyede a középiskolák csodálatos fejlődésének kora, mert e negyedszázad alatt a középiskolai tanulók száma 438 százalékkal növekedett, míg az elemi iskolás tanulóké már csak 38 százalékkal. Most az amerikai kultúrpolitika vezetőinek, mint maguk vallják, az a céljuk, hogy századunk második negyedében az

adult education fejlesztése útján a műveltség az Egyesült Államok valamennyi, bármely korú polgára számára könnyen hozzáférhetővé legyen: FREE TO ALL – mint ahogy a bostoni könyvtár homlokáról a kultúrdemokrácia jelszava arany betűkkel csillogja.

VII.

Gazdasági válság és kultúrpolitika.

Az 1929. októberében a newyorki Wall Streeten megindult földrengés először a tőzsdét, a bankokat, majd az ipart, mezőgazdaságot és kereskedelmet rázta meg, de csakhamar megingatta az Unió közoktatásügyének hatalmas épületét is, amelynek csupán évi fenntartása három és fél millió dollárba került. Egyszerre óriási repedések kezdtek tátongani az amerikai kultúrpolitikának főképp az utolsó évtizedben emelt óriási palotáján, számos kisebb-nagyobb tornya leomlott, pazarul kiképzett dekorációi hirtelen eltűntek: a kimélyült gazdasági válságot nyomon követte az amerikai közoktatásügy válsága.

Először a válságnak csak megdöbbenő szürke tényeit sorolom fel: a kulturális földrengés szomorú reportjait. 1932-ben négyszázezerrel több volt az elemi és középiskolai tanulók száma, mint az előző évben; de 14,000 tanítóval-tanárral kevesebb tanított. Ahelyett, hogy növekedett volna a tanulók számának megfelelően a tanerők száma, a községek a régieket is tömegesen kénytelenek voltak fedezet híján elbocsátani. Az Unió államai már 1932-ben 112.800,000 dollárral csökkentették az iskolák folyó kiadását és 108.000,000 dollárral az iskolai építkezésekre szánt összeget. A tanerők fizetését 28–50 %-ig redukálták. Az egy tanulóra eső iskolai kiadás átlag 22 %-kal lett kevesebb, mint 1930-ban. Ez a százalék 1933 folyamán az adóbevételek elmaradásához mérten erősen növekedett. 1931/2-iki iskolai évben 4730 falusi iskolát zártak be. A községek a kiadások csökkentésének sajátzerű módjához folyamodtak: a tanévet 1–6 hónappal megrövidítették, hogy ezen idő alatt meneküljenek az iskolák dologi és személyi kiadásaitól. Az Egyesült Államokban az iskolai év ugyanis nagyon rövid volt: 173 munkanap. Most ezt a szorgalmi időt is nagyban megnyírták. Ugyanekkor, bár Európa is gazdasági mélyponton van, Franciaországban átlag továbbra is 200, Angliában 210, Németországban 246 maradt az iskolai munkanapok száma. Kellő költségvetési fedezet hiányában 73 város csökkentette vagy megszüntette az esti népművelő tanfolyamokat s az amerikanizáló kurzusokat;

85 város bezárta óvodáit és gyógypedagógiai iskoláit; 93 város abba hagyta a zenei és egyéb művészeti oktatást: nagyszámú község iskoláiban megszűnt az iskolaorvosi, fogászati intézmény, a költséges kézimunka-oktatás. Sőt 81 város a testi nevelés kiadásait is a minimumra fogyasztotta. Ohio-államban 10,000 tanító hónapokig nem kap fizetést, az iskolák 58 %-a a legsúlyosabb deficittel küzd. Chicago városában, amely a múlt nyáron tündéri világiállítást varázsolt a Michigan-tótól elrabolt és feltöltött területre, a tanítók már harmadik éve nem kapják meg rendesen még redukált fizetésüket sem; a bankok megtagadják a várostól kiadott pótpénzek beváltását, amelyeket a város a rendes pénz helyett tanítóira rákényszerített. «Sok tanító a szó szoros értelmében éheznek táplálék hiányában, mert nincs pénze, amivel életét tengesse, ruháik rongyosak, de mint valami várat védő sereg kitartanak őrhelyeiken» – írja a *School Life* (1933. 124. 1.), a washingtoni nevelésügyi hivatalnak közlönye. A városok tanügyi hivatalai előtt hosszú sorban könyörögnek az állásukat veszített, munkanélküli tanítók alkalmazásért. A tanulókra a gazdasági válság négy-szeres veszteséget ró: az iskolák bezárása egyáltalában megfosztja őket a művelődés lehetőségétől: az iskolák munkaidejének megrövidítése miatt műveltségük megcsökken és hátramarad: az iskolai épületek és felszerelések javítás hiányában tönkremennek: a tanulók számos oly jótéteményben nem részesülnek, amelyek testi-lelki fejlődésüket eddig az iskolában előmozdították (a zenei, kézimunkai oktatásnak, az iskolaorvosi tevékenységnek stb. megszűnése). A tanügyi költségvetések csökkentésének aránya természetesen az egyes államok gazdasági helyzete szerint jelentékeny különbséget mutat. Az 1932/33-i iskolai évre az előző évvel szemben az Észak-Atlanti államokban (pl. Massachusetts, Rhode Island, Connecticut, New-York, New-Jersey, Pennsylvania) az egész közoktatási költségvetési redukció 1.59 %. Ellenben az Észak-Középállamokban (Ohio, Illinois, Michigan, Wisconsin, Iowa, North- and South Dakota, Kansas) már 14%; a Dél-Középállamokban (Kentucky, Tennessee, Alabama, Mississippi, Texas, Arkansas) a csökkentés átlag 21 %-ra rúg.

A közoktatásügy ilyen pusztulása láttára az amerikai társadalom a Munkásszövetségtől (*Federation of Labor*) kezdve a különféle politikai és kulturális egyesületekig erélyesen megmozdult. \részében látja a demokráciát, amely az egyetemes közoktatáson alapul; az individualizmus szellemét, amely az egyénnek alkalmat ad erői kibontakoztatására; a gazdasági világnak a magasabb műveltségből fakadó éltető forrásait; a nemzeti eszmének az iskolában rejlő összeolvasztó erejét. Ezért 1933. január elején az amerikai polgárság nagy-

gyűlést tartott (*Citizens' Conference on the Crisis in Education*), amelyen HOOVER elnök is megjelent s az amerikaiak gyermekszeretetét és ebből folyó kötelességeit hangoztatta. A konferenciának negyven határozatából csak néhányat emelek ki. A gyűlés a nevelést szükségességnek és nem fényezésnek tartja; nem lehet a gyermek fejlődését a gazdasági válság miatt elhalasztani vagy meglassítani. Az állam feladatai között a közművelődés ügyének minden gazdasági depresszió közepett is prioritása van. Az államnak a felelősséget magára kell vállalnia a közoktatásügy színvonaláért a rossz pénzügyi helyzetbe jutott községekkel szemben. De az egyes államok mellett a kongresszusnak és a szövetségi kormánynak is megfelelő segítséget kell nyújtania az iskoláknak még az adórendszer reformja árán is. A gyűlés felhívja a szövetségi törvényhozás figyelmét a közoktatási költségvetéseknek az egyes községekben és államokban folyó esztelen és káros csökkentésére, az iskolák bezárására, a szorgalmi idő redukációjára, az iskolai építkezések teljes megszűnésére. A középiskoláknak gyors és páratlan lendületű fejlődése az amerikai nép demokratikus idealizmusának, a mindenki számára egyforma művelődési alkalom nyújtásának legszebb bizonyítéka. Ezekből kerül ki a társadalmi és gazdasági élet vezető rétege. A középiskola egyik legfontosabb kiszámíthatatlan értékű produktív tényezője a nemzet gazdasági életének. A közoktatásügy ápolása az elemi iskolától az egyetemig az állam alapvető kötelezettsége; ha ezt elhanyagolja, az amerikai nép egész művelődési s ezzel politikai és gazdasági épülete meginog. Ezek a kultúrjeremiádok azonban minden tiszteletreméltó erőfeszítés ellenére nem tudták megállítani a gazdasági s ennek nyomán a kulturális lejtőn való további lecsúszást az 1933. esztendőben: az amerikai kultúra válsága egyre súlyosabb. ROOSEVELT, az új elnök is csak a *hit* szavát tudja hallatni: «Hitünket az iskolákba, mint a demokratikus kormányzat alapjába vetjük.» (*We have faith in the schools as the foundation of democratic government.*)

*

Európa a maga szellemi fölényét Amerikával szemben máig megtartotta a földgolyóbison. A művészet x4rkádiája s a tudomány önzetlenül kutató platóni Akadémiája továbbra is Európában maradt.

Amerika sem parvenü ország: *van* története. Óriási lakatlan vadont művelt s hódított meg a kultúra számára az emberi munka verejtékével; nemesen harcolt az emberi szabadságért: szilárd államot tudott alkotni; az emberi alkotóakarát ritmusa talán sehol es sohasem dübörgött oly gyorsan és hangosan a földtekén. A sokféle

nemzet bámulatos együttesben teremtette meg a mai Újvilágot: munkájuk egy-egy mozaikkó Amerika teljes képében, egy-egy akkord Amerika melódiájában.

Az elébe táruló természeti kincsek azonban elvakították s mohóvá tették itt az embert. A *tudományban* csak a természet technikai legyűrésének problémáját látta s nem szomjazott önzetlenül az igazság, mint ilyen után. Nem virágzott ki lelkéből eredeti és sajátyszerű *művészet* sem: bármily csodás is földjének szépsége, nem tudott számára mélyebb esztétikai sugalmazó erővé, eredeti hatalmas művészet és költészet inspirációjává emelkedni. Hiába vannak itt a Yellowstone-park megdöbbenően szép hegyei, erdői és gajzírjai, a Niagara bőmbőlve letorpanó víztömegei, az arizonai Grand Canyonnak természetalkotta athéni akropolisai, San Francisco páratlanul elragadó aranykapuja. A természettel, mint valami ellenséggel küzdő s azt kizsákmányoló pioneer-szellem a művészeti sugalom szavát igazában meg nem hallja. A plebejus-szellemnek nincsen apollói visszhangja. A *Homo Americanus* kezdettől fogva összetéveszti a kultúrát a technikával, a szellemet az anyaggal, a tömeget a szépséggel, a mennyiséget a minőséggel, az értéket az árral, a tempó gyorsaságát a történettel. Az őserdőtől eljutott az újkor pyramisáig, a munkának kőbe fagyott katedrálisáig: a felhőkarcolóig, de távolról sem tett eleget annak a feladatnak, amelyet igazi vérbeli fia, WALT WHITMAN az amerikai kultúra elé tűzött:

Brain of the New World! what a task is thine!

To formulate the Modern. – Out of the peerless grandeur of the Modern,
Out of Thyself – comprising Science – to recast Poems, Churches, Art,
Recast – maybe discard them, and then –

Maybe their work is done – who knows?)

By vision, hand, conception, on the background of the mighty past, the dead,
To limn, with absolute faith, the mighty living present.

Az Új Világ agya! Milyen feladat vár Reád!

Kialakítani a Modernt. – A modern páratlan nagyságából,
Tenmagadból átformálni a Tudományt, a Költészetet, az Egyházat, a Művé-
(Átformálni – talán elvetni őket, és akkor – [szetet,

Talán művük be van fejezve – ki tudja?)

Látománnyal, kézzel, gondolattal, a hatalmas halott múlt hátterén
Teljes hűséggel megrajzolni a hatalmas élő jelent.

WHITMAN-nek ez a nagyralátó víziója máig pusztá költői illúzió maradt: Amerika nem formálta át, nem terelte új utakra sem a tudományt, sem a költészetet, sem a művészetet, sem a vallást. Mind-egyikbe csak sajátyszerű vonást, különös árnyalatot színezt bele.

Az amerikai élet felfokozott intenzitása, gyakorlati-technikai szelleme, gazdasági formái azonban nyomot hagytak az öreg Európa kultúráján is. Európa művelődési eszménye tagadhatatlanul – főképp a világháború óta – több tekintetben amerikai modell után indul: az életértékeknek és gazdasági-technikai értékeknek mind nagyobb hangsúlya hallatszik ki azokból a kultúrpolitikai reformokból, amelyek Európaszerte az utolsó másfél évtizedben végbementek. Viszont az eltechnizálódott, utilitarisztikus szellemű Amerikában mind több jel mutat arra, hogy az önkritika és önelemzés vágya felébredve, az önzetlen kultúra eszményét is kezdi értékelni és intézményeiben érvényre juttatni. Ezek az Atlanti-Óceán két partján mutatkozó lelki átváltozások egymást kiegészítik s középeredőjük fogja megadni a földgolyóbis mind nagyobb egységesülése s lelki átszivárgása útján az emberi kultúra jövőképe és szellemét: Európa részben amerikanizálódik s Amerika részben européizálódik. Európa mélyebb lelki kultúrája s Amerika technikai szelleme, Európa spekulatív gondolkodása s Amerika friss intuíciója, Európa szemlélődő mélysége s Amerika cselekvő ereje kiegészítik majd egymást az emberiség történeti polifóniájában.

A KULTÚRA ÉS AZ ÉRTÉKEK FORMÁLIS JELLEGE.

Abszolút értékek érvényét szükségképpen igazolja az, hogy nem lehet relativum abszolútum nélkül. Azonban nyomban két probléma kérdőjele görbül élesen elénk:

Először: *Hogyan lépnek ezek az abszolút érték jelentések a lélekhez, vagy mi az útja a léleknek hozzájuk?* Más szóval: *m,i ver hidat az időtlen tartalom és az időbeli élmény, az egyetemes objektív és a különös szubjektív, az egyénfölötti tartalom és az egyéni tudat, a logosz és a psziché között? Hogyan jelenik meg az Abszolútum a mindig időhöz és helyhez kötött emberi relativumban?*

Másodszor: *S ha megjelent, hogyan tudjuk felismerni, hogy valóban az abszolút igazi érték jelent meg s objektiválódott a mindig bizonyos korszakban szubjektív szellemi aktusok útján létrejött kultúrjavakban? Mi biztosít bennünket, hogy valóban az örök ideális tartalom és értékrend öltött testet az emberi alkotásokban, megtisztítva a szubjektumhoz tapadó minden, csak pillanatnyi időbeli szeszélytől?*

Ezek a kérdések a kultúrfilozófiának, mely végső elemzésben a kultúrpolitika alapja, a sarkproblémái.

Az első problémának aligha lehet más megoldása, mint a lélek egy östényére: *az emberi szellem transzcendenciájára* való rámutatás. Az emberi szellemnek ugyanis az az alapvető sajátága, hogy ki tud lépni a pusztá időfolyásból, önmaga fölé tud emelkedni, azaz: intencionális aktsaival olyasmit is meg tud tagadni s magával szembehelyezni, ami maga már nem tartozik az időbeli lelki folyás dinamikájába, ami már nem lelki valóság, hanem e fölött álló időtlen tartalom. Már az érzéki szemlélet a lelki élet csodálatos ténye: az én a térbeli tárgyakat észreveszi, róluk képet alkot, jöllehet maga nem térbeli, a tárgyakkal közvetlenül nem érintkezik. Még csodálatosabb, hogy az én a dolgok viszonyait, amelyek már nem érzéki tartalmak, gondolni tudja, pedig e viszony jelentések egészen más természetűek, mint maga a lelki realitás. Amilyen tovább már nem magyarázható, le nem származtatható östénye a léleknek a szemlélet és a gondol-

kodás, ugyanilyen jellemző ősi aktusa az értékélmény, az érték-jelentések megragadása. Az emberi szellem e végső adatán tovább alig van okoskodnivaló: ez éppen az ember sajátos szellemisége. S ahogy a gondolat jelentés akkor igaz, ha a tárgyat fedi, ehhez pedig a tárgy szükségképi, logikai struktúrájába való belemerülés szükséges: ugyanígy az átélt értékjelentés is akkor igaz (helyes), ha az abszolút, objektív értéket fedi, viszont ennek felismeréséhez is az értéktárgyak szerkezetébe való behatolás, a benne való feloldódás szükséges. A gondolkodás csak akkor ismerheti s ragadhatja meg a tárgy igazi belső természetét (törvényszerűségét), ha sok fáradsággal abba behatol (eredmény: tudományos igazság), hasonlóképp ugyanilyen behelyezkedés a tárgyba az értékek felismerésének is feltétele (eredmény: etikai, esztétikai, vallási értékmeglátás). A kettő között a különbség az, hogy míg amott az egyénfölötti logikai evidencia aránylag könnyebben segít és ellenőriz, addig itt az érzelmi, szubjektív elemek felhő jót kell keresztültörni, mert hisz az értéket először csak érezni lehet s csak később reflexió tárgyává termi, de ekkor sem logikailag «bizonyítani».

E szerint az abszolút, objektív, egyetemes, időtlen érték jelentések is megjelentéinek a relatív, szubjektív, egyedi, időbeli emberi tudatban: a híd, amely a logoszt és a pszichét összeköti, az emberi szellem transzcendáló képessége. Ahhoz, hogy a lélek valóban meg is ragadja az időtlen értékjelentést, nem elég a tárgyszemlélet, hanem tárgyszeretet, több: *tárgyszerelem* szükséges. Az új értékeket meglátó s kultúrateremtő géniuszok folyton feljebb sarkaló szellemi forrása mindig a tárgyszerelem, a *platóni Eros* volt: teljes odaadás a tárgynak, szenvedélyes, egyebet nem látó, nem halló beleolvadás a tárgyba, ennek akár racionális, akár értéktartalmába. Ha a szellem egy tárgyban feloldódik, minden egyébről megfeledkezik: a tárgy saját törvényszerűsége, immanens logikája vagy értékrendje uralkodik rajta; nem a maga szubjektív tetszése szerint gondolkodik vagy érez, hanem a tárgy belső struktúrájától vezetve. Az igazi szellemi munkának, kultúrateremtésnek sajátképpen paradoxona: elvesztjük én-ünket s mégis én-ünk, szellemünk legmélyebb valóját szabadítjuk fel. Szolgái leszünk a tárgynak, csakhogy megragadhassuk, magunkévá tehessük. Ez a fáradságos szellemi vívódásnak megváltó ereje, fájdalma és öröme. A gondolkodó, az értéklátó s ihletett ember arca átszellemül: befelé néző szeme, összeszorított ajka, homlokának ránca a belső koncentrátság isteni reflexe, melyet csak egy MICHELANGELO a Medici-síremléken tudott igazán megörökíteni. Az igazságot kutató, a művészi értéktől inspirált, vagy a vallásos elragadtatásban az

Absolutumba merülő prófétaarcnak esztétikája a maga isteni fényét abból meríti, hogy a tárgyban rejlő örök, egyévfölötti, transzcendens rend tárul fel előtte, a dolgok időtlen formája és szerkezete, maga az *eszme*, az, ami a dologban mint gondolat jelentés vagy értéktartalom mindig ugyanaz és változatlan. Nem a lélek hozza létre, hanem csak megragadja, megéri, bensejébe hatol, szellemi sugaraival kitölti és inspirációt kap az alkotásra, a jelentés megvalósítására. A szellem boldogító aktusa: színről színre látja az igazat, a szépet, a jót vagy az istenit. Szerelmes: most a tárgy az övé, egybeolvadhat vele, nem kell tovább üldöznie, a tárgy már maga adja magát oda s feltárja legbensőbb titkait. A lélek s az örök tárgyi jelentés egybeolvadásából születik meg az alkotás, mely egyéni, időbeli ugyan, hisz a szubjektumból szakadt ki, de egyben örök jelentések hordozója is. Ez a szellemi erotika minden erkölcsi és vallási értékfelismerésnek, tudományos és művészi alkotásnak, minden új kultúrateremtésnek legmélyebb, de tovább már nem elemezhető alapja.

A teoretikus (logikai) értéknek, az igazságnak mint gondolatjelentésnek szellemi aktusainkkal való megragadása egészen természetesnek tűnik fel, mert ez a jelentés az ész evidenciájában feloldható. Ellenben az ateoretikus (etikai, esztétikai, vallási) örök, abszolút értékeknek most leírt megragadását sokan bizonyára modern értékelméleti misztikának, a fenomenológusok *Wesensschau*-jában vagy az intuíció ingoványába való visszahullásnak minősítik. Tovább azonban ők is aligha tudnak menni. A kérdésüldözés végső határa itt csak az a *hit*, hogy megvan az emberi szellemben a *képesség* arra, hogy föl-emelkedjék az örök értékek egy-egy töredékéhez. Ezt a hitet nem haladja túl – csak más hittel helyettesíti – a neokantianizmus, amikor azt állítja, hogy az abszolúte érvényes értékek azért jelenhetnek meg tudatunk számára, mert megfelelnek az emberi tudat immanens törvényszerűségének, *a priori* szerkezetének, azaz: az értékmegismerésben felismerjük a mi tudattörvényszerűségeink azonosságát az igazi kultúrjavak örök szellemi szerkezetével és így az *a priori*-nak ugyanolyan transzcendentális szerepe van a jónak vagy a szépnek megismerésében, mint amilyen a tudat transzcendentális egységének az értelmi megismerésben. Ez az elmélet is lényegében hit, vagy mondjuk: azon a hiten alapuló hipotézis, hogy a *praestabilita harmonia*-nak egy sajátos faja áll fenn egyrészt az abszolút értékek, másrészt a tudat szerkezete között.

Eddigi eredményünk: kell lenniök abszolút értékeknek s az emberi szellem képes is felismerésükre. Azonban a felismertnek vélt értékek *tartalmilag*, jelentésük szerint, kétségkívül nagyon elűtnek

egymástól. A *konkrét* erkölcsi, esztétikai, vallási eszmények korok, műveltségi körök, egyének szerint tagadhatatlanul különböznek és változnak: a relativizmusnak a pusztá *tények* síkján igaza van. Az egész emberi történet éppen az értékek körül folyó örökös harc a múltban s a jelenben, s e küzdelem kanyargó vonala a jövőbe is kihúzható. A kultúrának minden vallási, erkölcsi, művészeti, politikai-szociális problémája az értékek *különböző* felfogásának válsága. Ez azonban természetesen távolról sem zárja ki, – s itt van a relativizmus Achilles-sarka – hogy ne legyenek abszolút értékek érvényesek, amelyek felismerése és megvalósítása felé ez a folytonos emberi küzdelem, bármilyen lassú és zezugos úton is, de azért szüntelenül halad. *A kultúra eszménye ugyanis, mint az abszolút értékek rendszere. formális természetű: az egyes egyének, nemzetek és korok töltik ki konkrét tartalommal.*

Azonban – s ez az imént fölvetett második probléma – *hogyan jutunk túl ezeken a formális eszményeken? Vajjon el tudjuk-e érni az éppen helyes, igazi konkrét értéktartalmakat?* Az abszolút értékek s a belőlük folyó formális, általános keretnormák, melyek szerint az igazat, a szépet, a jót s az istenit megvalósítani rendeltetésünk, túlságosan égi szférában lebegnek. Az embernek, aki egy bizonyos kultúrmilióben él, *konkrét* normatartalmakra van szüksége: mit kell itt és most tennie az értékek értelmében? Az abszolút időtlen értékeknek a hűvös mennyei szférából le kell szállniok a valóságos élet időbeli hullámaiba, mert a pusztá «kell» konkrét tartalom híján alig igazítja útba a gyarló embert. Egy történetileg adott, eleven kultúra kellős közepén élünk, melynek javaiban, hitünk szerint, az értékek kisebb-nagyobb mértékben megvalósultak. De mikép ismerjük fel, hogy mi a további tennivalónk? hogy vajjon helyes úton járunk-e? mi legyen az értékmérőnk? Mi a biztosítékunk, hogy valóban az igaz értékek objektívalódtak a *minket* körülvevő kultúrjavakban? Vannak-e ezeken mintegy kézzelfogható ismertetőjegyek, amelyek igazolják, hogy az időtlen értékek öltöttek bennük időbeli formát? Vajjon nem a *magunk* mai kultúrájából kiérzett értékeket vetítjük-e bele az Abszolútumba az objektív érvény igényével?

Egy-egy kor értékfelfogása elsősorban etikájában s esztétikájában nyer öntudatos és kikristályosodott elméleti alakot. Ha jobban szemügyre vesszük ezt a tartalmnak induló, de abszolút igénnyel fellépő etikát és esztétikát, azt találjuk, hogy lényegükben éppoly *formális* természetűek, akárcsak a logika. Ezen a kanti lormalis kereten nem tudott változtatni azoknak törekvése sem, akik tudatosan «materiális etikát» vagy «materiális esztétikát» próbáltak szer-

keszteni (pl. MAX SOHELER). Igazában alig mentek túl KANT s a neokantianizmus formalizmusának bírálatán, de a maguk tartalmi kísérlete is – szavaik ellenére – formális maradt. Az etika és esztétika legtöbbször csak a meglévő értékfelfogások igazolási vagy cáfolási próbája vagy rendszeresítése, esetleg kodifikálási kísérlete. Nem a teoretikus etika és esztétika az új *érték-tartalmak* termőföldje, hanem a nagy erkölcsi géniuszok és művészek ateoretikus alkotó értékélménye. Ha lehántjuk a filozófiai morálról vagy szépségteóriáról a logikai fegyverzetet, – amely sokszor csak mutatós metodológiai és terminológiai hókuszpókusszal van ráaggatva – nem találunk bennük lényegesen egyebet, mint ami a pozitív morálban vagy a művészeteknek addig kialakult valamelyik szépségideájában úgyis benne van. Ezek normatív tudományok, de normáik nem egyebek, mint a meglévő kultúrában rejlő erkölcsi és szépségszabályoknak tudatossá vált reflexei. A laikus, tudományos etika tartalmilag ugyanaz, mint a keresztény morál, csakhogy a heteronóm kinyilatkoztatott erkölcsi tartalmat az emberi elme autonómiájának síkjára tolja. Az érvényesség forrását nem tekintve, az erkölcsi normák jelentése mind a kétféle etikában lényegében azonos.

Minden értékelméleti formális retorika ellenére tartozunk az őszinte és becsületes konfesszióval: *az abszolút értékeket részletes tartalmukban és konkrét jelentésfokozataikban nem ismerjük, csak a mi kultúránk alapján egy-egy sugarukról hisszük, hogy mint időtlen tartalmat felfogtuk az időben.*

EDUARD SPRANGER, akit bátran tarthatunk a jelen legmélyebben járó kultúrfüozófusának, nagyszabású kísérletet tesz arra, hogy az emberi kultúra mai történeti helyzetéből kielemezze az örök értéktartalmakat, az «objektív szellemet», amint a történetben megvalósult.¹ Azt keresi, vajjon milyen valóságmozzanatokban (élményekben és szellemi aktusokban, kultúrjavakban és intézményekben) mutatkoznak ma örök értékqualitások? Mert «az égi kincs mindig csak földi edényekben a mienk, csak így ragadhatjuk meg». Ebben nem a rendszeres kultúrfilozófia segíthet rajtunk, mely megállni kénytelen az abszolút értékek formális igazolásánál, hanem csak a *történetfilozófia*. Tőle vár SPRANGER útbaigazítást a *konkrét* kultúreszményekre, a nélkül, hogy naiv pszichológizmussal a történet *tényeiből*, mint ilyenekből akarna értékeket s normákat levezetni. A jelen kultúrtudatát elemzi: vizsgálatának célja, hogy benne a jelen ön-

¹ ED. SRANGER: Das deutsche .Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. 1929.

magát ragadja meg sajátos világtörténeti helyzetében. Mik vagyunk és mikké kell lennünk? – ezt, mint *értékjelentést* a történet háttérből iparkodik kiértelmezni. Az érték kategóriák ugyanis voltaképp az emberi szellemben *a priori* immanensek, de, mint HEGEL jól látta, a szellem csak a *történet* folyamán, melyben önmagára ébred és kifejlődik, jut a maga szerkezetének és konkrét normáinak tudatára. A történeti anyag csak alkalom, hogy benne az értékeket felismerjük, csak a szemlélet konkrét kiindulópontja, hogy az időföldről egy-egy darabját megláthassuk.

Most vegyük szemügyre SPRANGER kísérletét: mit tud kielemezni a jelen kultúrájának szellemi megértéséből, amelyben – mint minden értékfelismerésben – az objektív érvényű érték kategóriák mégis csak egy szubjektív lelki struktúrával vannak összenöve?

Sajnos, SPRANGERnek bármily ragyogó és finom kultúraelemzése is csak negatív eredményekre jut s ami pozitív értékfelfogás nyilvánul benne, az is megint csak formális természetű, másrészt, ha a tartalomban hasonló értékállásponton vagyunk is vele, aligha tagadhatjuk ennek az állásfoglalásnak szubjektív jellegét. Objektív érték-kritériumra, melynek próbaköve kultúránk jelen aggasztó válságában a magában értékest az értéktelentől biztosan elválasztaná, a történetfilozófiai magáraeszmélés sem tud szert tenni. Mert hisz minden történetfilozófusnak is már eleve megvan a maga «személyi egyenlete», előzetes értékmérője, történeti *a priori*-ja.

Először SPRANGER a jelennek *politikai-szociális* helyzetét vizsgálja, melyben három nagy krízisre bukkan: az ipari munkástömegnek, a politikai világrendnek és a parlamenti demokráciának világválságára. E három válságiránynak az értékideológia síkján sorban három végső, eschatológiai eszme felel meg: a világforradalomnak, a világbékének s a diktatúrának ideája. Azonban egyik sem alkalmas a kultúr-problémák megoldására. Az ipari munkásság szocializmusa, egyoldalúan elveszve a gazdasági történetfelfogásban, nem tudott kialakítani plasztikus életeszményt, sajátos étoszt és művelődési gondolatot. Világforradalmat akar, a nélkül, hogy a világ átalakítására szellemi programja, kultúreszménye volna, anélkül, hogy tudná, vajjon majd az új korszak új embereit lélekben miképpen formálja? – A politikai világrend központi eszméje a világbéke, mely akkor volna megvalósítható, ha soha senki sem támadna és senki sem védekezne, ha a jog eszméje abszolút módon *valamennyi* népnél diadalra jutna. A Nemzetek Szövetsége jogszolgáltatásra vállalkozik, amikor meg nincs is egyetemesen érvényes nemzetközi jog. A világbékeben az összes népek abszolút joghűségé volna szükséges olyan jog számára,

melyet senki sem tud megformulázni. A mostani Népszövetség csak néhány, a világháborúban felülkerekedett nép imperializmusának leplezett formája. – A parlamenti demokrácia, mely a felvilágosodás korában a világnézet szívégye volt, ma pusztá technikává süllyedt. Két hatalom kezében van a parlamentek technikai eszköze: a nagy gazdasági érdekszövetségek s a nagyrészt tőlük függő pártszervezetek hatalmában. A tiszta erkölcsi és ideális szellemi hatalmak csak a parlamenti üzemen kívül iparkodnak érvényesülni. Az állam a szavazatok számológépévé, pártaritmetikává s az érdekek produktumává fokozódott le. Innen érthető, hogy mind több nemzet egy-egy diktátor, mint megváltó felé fordul, a terméketlen parlamenti demokráciával szemben az *élan vital*, a teremtő fejlődés embere felé. A *nagy embertől* várja az újjászületést s nem a közészerúségek politikai klikkjétől. Achilleustól s nem az Odysseusok társaságától. De a diktatúra eszméjének csak akkor van értelme, ha a diktátorban, mint vezetőben, új, nemzetformáló eszmények ereje lakozik. Új, termékeny állameszme és kötelességtudat nélkül nincs értelme a diktatúrának sem.

A negatívumok felhői mögül milyen pozitív örök értéktartalmak csillannak SPRANGER elé? A szocializmustól új kultúreszményt, a nemzetközi politikától új egyetemes és abszolút jogeszemnyt, a parlamenti demokráciától s a diktatúrától termékeny állameszmét és kötelességtudatot követel. De vajjon nem a régi *formális* eszmények-e ezek, még csak nem is új köntösben?

Korunk *vallási* krízisének finom boncolása is aligha jut tovább ennél az eredménynél. A katolicizmus imponál SPRANGERnek, mert van szilárd elvi háttere: nemcsak évezredes, a népeket átölelő szilárd hagyománynak, hanem magának az öröknek és abszolútnak elvén-sarkall, de e mellett a történeti élet változó formáihoz is csodálatosan tud alkalmazkodni. Ezért egy vallás és egyházi szervezet sem áll szilárdabban ma, mint a katolicizmus. Ellenben a protestantizmus az oszlás képét mutatja, szociológiailag amorf jellege van. Mind erősebb benne a hitben közömbös liberális szárny és az egyháziatlan, felvilágosodott szabadgondolkodás, a dogmanélküli kereszténység. Nehéz megmondani, micsoda belső meggyőződésben' kötelék, *minimum christianum* tartja össze a szabadgondolkodó protestánsokat, mert hisz a *confessiót*, vagyis az összekötő formát elutasítják. A protestantizmusból lassankint a «világjamborság» (Weltfrömmigkeit) egy faja alakult ki: erős immanencia-érzés, mely az értékeket csak az időbeli - földi kultúrmunkába helyezi s egyoldalú individualizmus és szubjektívizmus, mely hideg egoizmussal csak a maga külön világperspek-

tívájában akar élni. Az élet csak munkában és szórakozásban merül ki, a nélkül, hogy egy benső középpontból magasabb célra volna irányítva. Az ember csak él s az életgép fő kerekei: gazdaság, technika, organizáció. A vallásnak ezen a krízisén új egyházalkotmány és külső szervezet nem sokat segít: az orvosszer csakis a vallásos élet belső mozgalma és elmélyítése lehet, főképp a vallásos nevelés útján, nemcsak a felekezeti, de az állami iskolákban is. SPRANGERnek ez a normája is a vallásos eszménynek mindenkori formális keretében mozog.

Ezt maga elvileg is hangsúlyozza az *érzületi mozzanatra*, az *erkölcsiségre* nézve, mely nem egyéb, mint az autonóm lelkiismeret. Ez a tudományosan és fogalmilag megfoghatónak határa. «Nem állíthatók fel az erkölcsiségnek *tartalmilag* fogalmazott örök formulái, hanem csak azon fordul meg a motívumok erkölcsi megítélése, vajjon a lelkiismeret jelen van-e, vagy sem.» Ebből a legmélyebb forrásból támad a történet folyamán, főképp a vallás keretében, egy történetileg meghatározott, tartalmi morál, mely a konkrét feladatok és viszonyok gazdagságára tekintettel van. Ezzel azonban már a változóság és időbeliség birodalmába lépünk. «Magának az erkölcsiségnek örök próbaköve – nevezük ezt most lelkiismeretnek vagy egyébnek – mindig ezeken a megjelenési formákon túl van. Ez marad az életnek utolsó értékprincípiuma a maga sok, változó kihatásában.» Nem követelhető és kereshető itt egyéb, mint a *szívnek tisztasága* (54. l.). Ez a művelődés egyik tényezője. A másik a *munka*. Itt már konkrét tartalmakkal és célokkal állunk szemben, melyeket az adott kultúrhelyzet, munkafelosztás, hivatás, szükséglet szab meg. Az erkölcsi érzületben nincs munkafelosztás: az emberben vagy megvan egészen, vagy nincs. A munka terén azonban a személyes képesség, hajlam, energia játszik szerepet. Az erkölcsiség egyetemes, a munka mindig individualizált.

A művelődés folyamatának remek és mély analízise alapján SPRANGER megszerkeszti az *igazi emberi művelődés normáit*. A művelődés szerinte nem egyéb, mint az objektív szellemnek a fejlődő, kutató szubjektív szellemiséggel való találkozása. Egyikük sem elég magában. Az eleven lelket nem nyomhatja el az objektív szellemi javak adott hatalma. De a lélek sem emelkedhetik még hullámozó élménytartalmával egyoldalúan az értékek mértékévé. Innen a norma: *a szellem áttelekítése és a lélek átszellemítése* kell a teremtő értelemben vett művelődéshez (65. l.). De ugyancsak kettős norma támad, ha a társadalmi-politikai életben az államot, a maga jogformaival, mint objektív szellemi hatalmat, másfelől az egyént nézzük. Nem

külső, idegen valami az állam, mely az egyén erőit csak kíméletlenül kihasználja, hanem a lélektől belsőleg kívánt, a lélekbe fölszívott valami, amely nemesít és emel. A demokrácia imperatívusza: *az államnak lélekkel, a léleknek az állammal való megtelítése* (71.1.). A munkának is megvan a maga normája. A technika mai korában sem szabad a műnek és az embernek egymástól elszakadnia; a gazdasági élet sohasem feledkezhetik meg az eleven ember lelkéről, melyből hatalma táplálkozik s továbbfejlődik. A munka normatív formulája: *a műnek átélkesítése s a léleknek munkakedvvel megtelítése* (72. 1.).

Az emberi kultúrának ezek az értéknormái kétségkívül helyesek, sőt szépek is, azonban ezek is csak *formálisak*. Amikor kitűnt, hogy az örökérvényű értéktartalmakat nem lehet az észből kilogizálni, mint minden korra és népre érvényes erkölcsi vagy jogi értékrendszer, akkor SPRANGERrel a történet felé fordultunk, hogy talán itt találjuk meg kinyilatkoztatva az örök, de konkrét értéktartalmakat, noha ez a kiindulópont első pillanatra paradoxnak tűnt fel, mert éppen a történet az a talaj, melyen a kultúra mülékony virágai a legtarkább és legváltozatosabb formában és színben bontakoznak ki s hervadnak el. Hogyan lehet ezekből a múlandó szivárványokból az örökkévalót megragadni? A *formális* abszolút kultúreszményekkel szemben *konkrét*, de abszolút értéktartalmakat kerestünk. S a történet-filozófia fáklyafényénél sem találtunk egyebet, mint megint talán szűkebbkörű, de azért formális értékeszméket és normákat.

Ezen azonban nem szabad megütköznünk s a formális jelleget az ürességgel azonosítanunk. A formális értékeszmének is megvan a maga regulatív jelentősége: mégsem üresen maradó keret, az élet folyton megtölti konkrét tartalommal, az egyes esetekre alkalmazza, elevenné avatja. Azt a történetoptikai csatlódást sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy mindig inkább az értékfelfogások különbsége szökik szemünkbe, de nem az emberiségnek az a nagy erkölcsi, vallási, művészi s jogi értéktökeje, amelyben a fejlettebb népek a történeti élet folyamán mind egyformán megegyeztek. A nélkül, hogy a *consensus gentium* tényét az abszolút értékarakter ismertetőjegyvé óhajtanok avatni, nem zárkozhatunk el annak elismerése előtt, hogy az emberiség a fejlődés vegetatív fokán túl a legkülönbözőbb népeknél és korokban egy sereg értéktartalmat feltétlen és változatlan érvénnyel ruházott fel s ezek megvalósítására *törekedett*, természetesen különböző mértékben s a maga módján.

A magukban érvényes abszolút értékeket teljes tartalmi mivoltukban nyilván nem ismerjük. Azonban *az emberiség haladása azon a hiten alapul, hogy az igazi értékeket fokozatosan mindjobban felismeri*

ha ezek objektív ismertetőjegyével nem is rendelkezik. Így a kultúra azon formájának, melyet tudománynak nevezünk, haladása azt jelenti, hogy az emberiség mindig több igaz tétel (igazság) birtokába jut; az erkölcs haladása abban áll, hogy értéktudatunk az örök jósnak mind több mozzanatát képes felismerni s lelkiismeretébe beépíteni.

A haladásnak ez a történeti útja nem egyenes, hanem nagyon is cikkcakkos ugyan, de kiirthatatlan az egészséges lelkű emberiségből az a hit, hogy bár sok tévedés és küzdelem árán, de lépésről-lépésre az abszolút eszmények közelébe jut. A történetfölötti, időtlenül érvényes, örök értékeket az ember, mint PLATONTól kezdve annyi gondolkodó megállapítja, nem maga teremti, hanem csak fejlődése folyamán fokozatosan fölismeri. Ha ezzel az *értékelméleti idealizmussal* szemben a szétfolyó, értékzüllesztő, minden objektív értékrendről lemondó relativizmus álláspontjára helyezkedünk, akkor egyáltalában értelmetlenné válik minden elmélkedés az emberiség életének állandó és komoly céljáról, egyben haladásáról.

A KULTÚRA MINT ÁLLAMCÉL.

I. A kultúrpolitika problémaköre. – II. A valóságos állam. – III. Az eszményi állam. Az államcélok elméletének jogosultsága. – IV. A kultúra értékrendszerének megvalósítása, mint az állam végső célja. – V. Kultúra hatalom által s hatalom kultúra által. – VI. A kultúrpolitika feladata és fejlődési indítókár. – VII. Szociális állam és kultúrállam.

I.

Hegel már több mint száz évvel ezelőtt az állam lényegét és végső célját a szellemben, a kultúrában pillantotta meg és a jóléti és pusztá biztonsági állammal szemben a kultúrállam fogalmát (bár nem ezzel a szóval) teremtette meg. A kultúrpolitika azonban *elméletileg* úgyszólván máiglan csak *közigazgatási fogalom* maradt, a *Wohlfahrtsfolizei-nak* egyik ága. Ha az államelméleti irodalmat átvizsgáljuk, meglepő, hogy – STEIN LŐRINC nagyszabású hégelianus kísérletét nem tekintve – a kultúrpolitikának az állam céljával való összefüggését, ennek elvi alapjait legföljebb csak érintve találjuk, de sehol sem bukkanunk rá a kérdés tüzetesebb s rendszeres vizsgálatára. A kultúrpolitikának közigazgatási része maradt mindig az érdeklődés tárgya. Pedig a művelődés közigazgatásának csak eszköz-jelentősége van ahhoz a célhoz mérten, mely a kultúrára vonatkozóan az állam fogalmában rejlik. A kultúrpolitikai kérdések messzefekvő elvi háttere rendszerint csak alkalmilag hívta fel magára a figyelmet ha pl. egyházpolitikai, egyetemi autonómiai, népiskolai kérdések világnézeti vonatkozásai kerültek a politikai küzdelmek kereszt-tüzébe.

A kultúrpolitika elmélete, vagyis elvi, filozófiai alapjainak vizsgálata azért is szorult háttérbe, mert az állam konkrét feladatainak rangsorában a szellemi javak tervszerű ápolása és fejlesztése a legújabb időkig viszonylag kevésbé jelentékeny helyet foglalt el. A nemzetnek befelé és kifelé való védelme és biztonsága, az állam jövedelmeinek biztosítása, az anyagi terhek igazságos elosztása (adók, pénzügy), a gazdasági élet szabályozása és fokozása az államnak, mint hatalmi szervezetnek fenntartása és fejlesztése szempont-

jából elsőbbrangú érdeknek látszott, mint a kultúrjavak nagyobb arányú ápolása. E mellett az is bizonyos, hogy – amint ezt az állam liberális felfogása különösen hangoztatta – a kultúra terén tudja az állam legkevésbé alkalmazni egyik főjegyét, a kényszerítő legfőbb hatalmat, mert a kultúra elsősorban szabad egyéni, személyes tevékenység eredménye. A jogrendnek és a gazdasági politikának az állam valóságos életében való primátusa tükröződik vissza abban a tényben is, hogy a kultúrpolitika elmélete az államelmélet többi ágaival, pl. a jogpolitikával és gazdasági politikával szemben annyira fejletlen maradt.

Ha a kultúrpolitika elméletét meg akarjuk szerkeszteni, tárgyunk természetének immanens logikájából folyólag a következő problémák lépnek elénk.

1. Először is mi a kultúra? S ha kitűnik, hogy az objektív, egyénfölötti értékek rendszere, vajjon mi ennek az értékrendszernek szerkezete? Milyen a megvalósításra való igénye?

2. Mit köteles tenni és mit tehet az állam a kultúrának, mint értékrendszernek megvalósítására? Hogyan folyik az államnak ez a feladata az állam fogalmának belső természetéből? Ha valóban van az államnak mint legfőbb társadalmi közösségnek ilyen kultúrpolitikai feladatköre, miképpen lehet levezetni e feladatkör egyes elveit és területeit a kultúrának, mint értékrendszernek természetéből és jegyeiből? Mik az államnak kötelességei és jogai a kultúrpolitika terén? Mik e jogok elvi határai, tekintettel arra, hogy az állam polgárai különböző értékfelfogások körül csoportosulnak? Megilleti-e az államot, mint hatalmi szervezetet ezekben az értékkérdésekben a döntés és kikényszerítés joga? vagy pedig inkább csak a szellem szabadságát védő s az ellentéteket kiegyenlítő szerepre korlátozódik? Minthogy a nemzetet éppen a közös kultúra, azaz bizonyos történetileg egyneművé szilárdult sajátyszerű értékelési-szellemi közösség avatja nemzetté, mi a viszonya a nemzetállamtól képviselt kultúrpolitikának az egész emberiség kultúrájához? Mennyiben lehetséges világkultúrpolitika, miután a kultúrának, mint objektív értékrendszernek kötelező ereje az egész emberiségre érvényes? Mi a viszonya a nacionalizmusnak és a kozmopolitizmusnak a kultúrpolitikában?

3. A politika már maga értékelés, tehát többé-kevésbé szubjektív. De vajjon nem hatványozódik-e meg ez a különben is szubjektív természete, ha a kultúrára, mint értékrendszerre vonatkozik, vagyis ha mint alkalmazott világnézet kultúrpolitikává alakul at. Lehetséges-e ilyen alapon kultúrpolitikát, mint *tudományt* szerkeszteni? Nem ütközik-e bele ebbe az igénybe az értékítéleteknek többé-

kevésbé irracionális, az érzelmek talajába nyúló, a logika észszerű síkjára maradék nélkül sohasem vetíthető természete? S ha mégis lehetséges a kultúrpolitika, mint tudomány, hogyan viszonylik ez a gyakorlati államférfiú konkrét tevékenységéhez, az államművészetéhez?

4. A történetileg kialakult politikai pártirányzatoknak micsoda ideális típusai szerkeszthetők meg elvi szempontból a kultúrpolitika terén? Azaz: mi a tipikus kultúrpolitikai értékelő állásfoglalása az individualizmust képviselő liberalizmusnak s az univerzalizmust képviselő konzervativizmusnak és szocializmusnak?

Ezeknek a problémaköröknek vizsgálatában természetesen mindig szem előtt kell tartanunk azt a különbséget, mely a politikát, mint az állam céljáról, szerkezetéről és működéseiről szóló *tudományt*, és a politikát, mint az állam bizonyos cselekvéseit, azaz a konkrét gyakorlati *államművészetet* egymástól elválasztja. E különbségeknek megfelelően a «kultúrpolitika» szó is két jelentést takar: az egyik a kultúrpolitika *elmélete*, vagyis az állam céljának és működéseinek a kultúrához való viszonyát kutató tudományos vizsgálat, a másik viszont a kultúrpolitika *gyakorlata*, vagyis az állam kulturális tevékenysége, az a mód, ahogyan a gyakorlati államférfiú az elméletből folyó irányelveket a konkrét lehetőségekhez, az állam anyagi és szellemi helyzetéhez mérten alkalmazza. Ha felül akarunk emelkedni a filozófiai publicisztikának mindig valamely adott hely és idő, ország és kor helyzetéhez és kérdéseire tapadó körén, akkor – bármennyire csábító lenne is magunkat az elvek magas, de hűvös légköréből a körülöttünk zajló élet meleg hullámaiba vetnünk – tárgyunkat csupán a kultúrpolitika filozófiai alapjaira kell korlátoznunk. Egyébként minden mélyebb politikai felfogáskülönbség harca *végsőfokon* úgyis csak a filozófia területén, a világnézeti elvek magasabb régióiban vívható meg.

II.

Az államot először *empirikus* síkon vizsgálhatjuk, mint valóságot, úgy, ahogy van. Ekkor tipikus tényeket állapítunk meg: azt, hogy a meglévő államoknak mindig van meghatározott területük, népük, jogrendjük, ennek biztosítására egységes hatalmuk, fejlettebb fokon gazdasági, jóléti és kulturális tevékenységük. Az állam természetrajza mint tényt kutatja: milyen szerepet játszanak ezek a jegyek, mitől függenek, a történet folyamán hogyan változnak?

Nyilvánvaló, hogy az állam eredetileg nem az észnek találmánya, hanem gyakorlati szükségletekből megindult hosszú társadalmi-

történeti folyamat műve, mely a primitív társas közösségek, a hordák, törzsek szokásaiból, majd később a vezetők (törzsfők, fejedelmek) jogalkotásából jut a szervezettség magasabb fokára. Az állandó letelepülés nyomán mind több feladat hárul a központi hatalomra, mind több szabályozni való van kifelé és befelé az emberek együttélése szempontjából. Fokozatosan születik meg az állam első s mindvégig legfőbb jegye, a *jogrend* s az ezt megállapító és őrző *hatalom*. Akkor születik meg az állam, ha e kettő együtt már kialakult. A jogrend megállapítása, védelme és kikényszerítése az állam első létoka (causa), de egyszersmind célja és igazolása (rációja) is. Állam nincs jog nélkül. A jog biztosítja az állam életét és fennmaradását s az állam alkotja túlnyomóan (vagy engedélyezi) a jogot s biztosítja végrehajtását. A jog végrehajtása közben emelkedik kézzelfoghatóvá az állam közakarata és hatalma, amikor a polgárnak adót kell fizetnie, katonáskodnia, vagyona fölött bizonyos korlátozással rendelkeznie stb.

De ebben a jogi oldalában, bármennyire fontos, nem merül ki az állam. Más pozitív működése is van, sőt ez egyre növekszik: a *gazdasági* élet és a *művelődés* terén kifejtett tevékenysége.

Az állami jogrend és hatalom védi az egyesek gazdasági munkáját és vagyonát, megállapítja a pénzrendszert, útvonalakról s egyéb közlekedési és technikai eszközökről gondoskodik, melyek a gazdasági élet fejlődéséhez szükségesek, a maga munkakörébe vonja a vasutat, postát, a nagy természeti energiaforrásokat, ipari és kereskedelmi politikájával belenyúl a gazdasági életbe, megállapítja a vámokat, megkönnyíteni iparkodik külföldi piacok szerzését stb. Az állam visz egységet a gazdasági életbe, mely különben szétszóródnék, különösen mióta az egész földgömb gazdaságilag mindjobban egységessé, egy nagy gazdasági területté szélesedik. Az állam tevékenységének túlnyomó része ma egyre inkább gazdasági természetű. E tény súlyát még csak növeli a modern állam egyre fokozódó szociálpolitikai tevékenysége: az igazságosabb jövedelemelosztás biztosítása, az osztályellentétek kiegyenlítése, hogy az erősebb ki ne zsákmányolhassa a gyöngét; a szociális törvényhozás, munkásbiztosítás, közegészségügyi és népjóléti intézmények felállítása és fejlesztése.

Az állam a társadalomnak elsősorban jogi formája. Mint jogrend azonban főképp csak az emberek külső viselkedését szabályozza: véd, az egyéni önkénnyel szemben szilárd formát ad az emberek magatartásának, rendet teremt és fenntart, de közvetlenül sohasem szabályozhatja a belsőt, az érzületet, a szellemet. Maga nem teremthet erkölcsöt, tudományt, művészetet, legföljebb ezek feltételeiről gondoskodik, anyagi és szervező erejével őket támogatja, a szellemi

javak megszerzésének lehetőségét iskolák útján a különböző társadalmi rétegek számára egyformán biztosítja. Az államra a művelődés terén is mind több és több feladat hárul.

III.

Mindezek a *tények* a mai állam valóságát, megjelenési formáit tárják elénk. Azonban e tények mögött nagy világnézeti problémák rejtőznek. Az államnak valamennyi kérdése ugyanis valamely *célhoz*, illetőleg e célban rejlő értékhez mérten oldható meg. Aki az állam jogalkotó hatalmát fel akarja használni, a meglevő rendet és intézményeket meg akarja változtatni, az előtt mindig valami célnak kell lebegnie, egy értéknek, amelyhez viszonyítva a javasolt változtatás értékesebb, mint a meglevő rend. E részletcélok végső célokba és értékekbe torkollnak, melyeknek foglalatja a reformra törekvő szemei előtt mint állameszmény, az állam ideális lényege és mintája fénylik. Az állami tevékenység mögött tehát tudattalanul vagy tudatosan mindig világnézet, filozófiai álláspont húzódik meg. Mi az állam végső célja, értelme, ideája? Milyennek kell lennie az államnak? Mi a rendeltetése az emberiség történetében és jövő fejlődésében, az egyetemes emberi haladásban?

E kérdések fonalán egészen természetszerűen alakultak ki a különböző *államcél-elméletek*. Az egyik szerint az állam célja az egyes java, az egyén boldogsága; a másik szerint a közösség java, a közboldogság (eudaimonizmus, utilitarizmus). Ebből fakad a *jóléti állam* eszménye. Egy másik elmélet az állam egyedüli célját a jogban látja, mely biztosítja az egyén szabadságát (jurizmus). Ezen az elvi alapon sarjadzik ki a *jogállam* eszméje. Viszont az állam etikai célelmélete, melynek PLATÓN az atyja, az állam végső rendeltetését az erkölcs megvalósításában pillantja meg: egyén és állam e végső etikai célban fedi egymást. A XIX. század elején ez az elmélet a nagy német idealizmusban renaissance-át éli: FICHTE, majd HEGEL ebből a gondolatból igazolják az állam létjogát, jelentőségét s világtörténeti misszióját; az erkölcsi végcélból vezetik le az állam konkrét céljait, mint eszközöket. Az erkölcs itt tágabb értelemben a szellem egész értékrendszerét, a kultúrát jelenti. A kultúra megvalósítása végső fokon az állam célja. A jóléti és a jogállam mellett így emelkedik ideállá a *kultúrállam* fogalma.

Az állam végső céljának kitűzése kétségkívül nem tapasztalati ténymegállapítás, hanem ideálszerkesztés, ami eleve bizonyos értékelő állásponton lehetséges. A tapasztalat mindig csak azt mutatja,

milyen az állam, de nem azt, hogy milyennek kell lennie. Érthető tehát, hogy amikor a XIX. század második felében a pozitivizmus szelleme lép előtérbe, amelynek tudományprogramja csak a tényeknek és ezek törvényszerűségének megállapítása, akkor ennek az irányznak tény-fetisizmusa s kizárólagos tapasztalati módszere mélyen lenézte az állam céljának ideológiai és értékelméleti vizsgálatát, ebben csak afféle henye metafizikai problémát látott, melynek spekulatív kutatását eleve kirekesztette a tudomány birodalmából. A pozitív tények világa úgysem deríthet fényt az állam végső rendeltetésére, mintegy történet-metafizikai lényegére. Ez a felfogás uralodik egészen a XX. század elejéig, amikor a német idealizmus alap-gondolatai úgy, ahogy a filozófia egész területén, az államfilozófiában is újra erőre kapnak.

A merev pozitivizmussal szemben az államcélok vizsgálatának jogosultsága, ha egyelőre figyelmen kívül hagyjuk is az államfogalom értékelméleti alapvetését, mind 1. *tudományelméleti*, mind 2. *pszichológiai* szempontból igazolható.

1. Ha ugyanis az államról elméletet akarunk szerkeszteni, lehetetlen meg nem vizsgálnunk azokat a végső elveket és célokat, melyeket az állam az emberi társadalomban megvalósítani hivatva van. Természetes a vágy, hogy a tények tapasztalati vonalát továbbhúzzuk ki a már nem tapasztalható világba. Ha jogosultsága van a természetfilozófiának, mely a természet tapasztalati tényeit iparkodik végső elvekből magyarázni, akkor éppen oly jogosultak vagyunk az emberi társadalomnak s az államnak végső mibenlétére és céljára vonatkozóan is elvi álláspontot elfoglalni. Ez az álláspont a fejlődés folyamán kétségkívül változik, de azért e mellett mindig szükséges és jogosult marad. Ha tudományosnak a pozitivizmussal csakis a matematika észszerű eljárását vagy a tapasztalati ténymegállapítást tartjuk, melyek egyetemes meggyőző erejük és mintegy kézzelfoghatók, akkor valóban az állam ideológiai vizsgálata nem tudományos. De akkor semmiféle filozófia sem tudományos, mert hisz ennek a logikán kívül többi területe mind a metafizikába, illetőleg végső értékmeggyőződésekbe nyúlik. Akkor a világnak és életnek az *egész* szempontjából való elvi nézése, a totalításban való látás törekvése, azaz a filozófia egyáltalában elveszti jogosultságát. Ezek a végső elvi kérdések azonban mindig önkénytelenül fölfakadnak, akármilyen is egy korszak pozitív tudásának tartalma, mert az emberi szellem mindig ki iparkodik tölteni a pusztá tények ismereteinek hézagait, hogy *egységes* világnézetre tehesen szert. S a világnézet e kérdései is szigorúan tudományosan, a tudomány egész logikai apparátusával

vizsgálhatók, egészen összhangban azokkal az eredményekkel, melyeket a mindenkori pozitív tudományos kutatás felmutat. Szaktudomány és metafizika kölcsönösen megtermékenyítik egymást. Amint az államelmélet mint szaktudomány az állani egy-egy *oldalára* vonatkozóan speciális hipotéziseket állít fel, éppúgy joga van az államfilozófiának az állam *egészére* és *végső céljára* nézve egyetemes elveket szerkeszteni. És amint az államelméletnek, mint szaktudománynak nincs jogában elvetni a hipotézist, mint módszeres segédeszközt csupán azért, mert később esetleg új belátások fölülmúlják és megcáfolják, éppoly kevésbé mondhat le az államfilozófia a végső szintézisek, az állameszmények szerkesztéséről csak azért, mert a jövő a maga fejlettebb tudásával majd ezeket átalakítja vagy éppen elveti. S ha kitűnik, hogy koronkint a végső elvek is az emberi felfogásban változnak, bár feltétlen és változatlan érvényességi igényvel lépnek is fel, vizsgálatuk tudományos jellegén ez sem változtat, mert hisz a «pozitív» tudományok eredményei is állandóan módosulnak s ki egészülnek. Ez minden emberi ismeretnek tragikus természete, akár a szaktudományban, akár a filozófiában: az igazságnak nem végleges megragadása, hanem csak fokozatos megközelítése. A pozitívizmus tehát téves úton jár, amikor mint negativizmus megtagadja a metafizikának s vele a politika terén az államcél-elméleteknek tudományos jellegét és jogosultságát.

2. De az államcélokról való elmélkedés jogosultságát igazolja az államnak *pszichológiai* vizsgálata is. Az állam ugyanis első sorban szellemi kategória. Nem pusztán természeti folyamat, hanem az emberi akaratnak és céloktól vezetett cselekvésnek is az eredője. Nem mechanikus valami, hanem élő dinamikus egység. Nem valami szubsztanciának merev állapotszerűsége, hanem mindjárt *statusnak* hívjuk is, hanem funkció, egy szellemi szervezet folytonható aktivitása. Célok tartják össze, melyeket autonóm akarata, souverain hatalomkifejtése hajt végre. Nem pusztán természeti folyamatok causalis történése, hanem céloktól, mint rációktól vezetett szellemi tevékenység is. Van az állatoknak is társadalmuk, a méhek és hangyák is «államot» alkotnak. De ezek együttélését a reflexszerű ösztönök változatlan természeti törvényei irányítják; nincsenek tudatosan kitűzött céljaik s ezeket tervszerűen megvalósító cselekvésük: társadalmukban a természet pusztán causalis rendje, de nem az akaratot hajlító normatív rend uralkodik; nincs náluk jog és jogtalanság, alkotmányos és alkotmányellenes magatartás, nem hoznak törvényeket és szolgálnak igazságot, nincs jogtudatuk és államtudatuk, nincs a kormányzóknak és a kormányzottaknak felelősségérzése,

mert nincs tudatos akarata és cselekvése. Mennyire más az embereknek, mint öntudatos lényeknek társadalma és állama!

Az állam akaratának és cselekvésének eleve fel kell tennie célokat, melyekkel, mint rációkkal, igazolja eljárását. Ha törvényeket hoz, alkotmányreformot tervez, más államokkal szerződéseket köt, új intézményeket szervez, rendeleteket ad ki, akkor mindig céloknak kell előtte lebegnie. Ezek a célok azonban végiggondolva, észszerűen mindig magasabb állandó célokba, mint alapmeggyőződésekbe, elvekbe emelkednek, melyek az állam egész jogalkotását, valamennyi intézkedését áthatják. Az elvi alapon álló politikai pártoknak (melyek közül, a többség az állam életét irányítja) programja mögött mindig bizonyos, az állam céljáról való felfogás húzódik meg, amely viszont értékbeli meggyőződésre vezethető vissza. Ha ez a meggyőződés minden értéket az egyénnek tulajdonít, akkor az államot csak eszköznek tartja, melynek feladata lehetővé tenni, hogy az egyén a benne szunnyadó erőket szabadon kifejthesse. Az *individualista* értékfelfogásból fakad a liberalizmus államcél-elmélete, egyben az államélet minden terén a be nem avatkozás gyakorlati álláspontja. Az *univerzalista* értéktudat csak a közösségnek értékét érzi, az egyénnek csak annyiban tulajdonít értéket, amennyiben a közösséget, mint eszköz szolgálja. Ebből az értékelési talajból a szocialisztikus-kommunisztikus államcél virágozik ki: az állam feladata az egyénfölből értékek megvalósítása, az egyénnek teljesen fel kell oltadnia az államban. Ez elmélet gyakorlata: a jogrendnek s minden intézménynek szocializálása, a magántulajdonrendszernek eltörlése, az egyéni szabadságjogoknak megsemmisítése. Liberálisnak vagy szocialistának, konzervatívnak vagy radikálisnak, demokratának vagy arisztokratának, nacionalistának vagy internacionalistának lenni annyit jelent, mint más és más értékfelfogást táplálni az állam célja felől. Minden politikai pártprogramul lényegében alkalmazott világnézet. Amit politikai elveknek nevezünk, az végső elemzésben nem egyéb, mint az államcélról való értékmeggyőződés. Minden párt tudatosan vagy tudattalanul ehhez mérve bírálja az állam meglévő szerkezetét, jogrendjét, intézkedéseit s javasolja átalakító reformjait. Mióta a parlamentek teljesen demokratizálódtak, a világnézeti ellentétek világszerte kiéleződtek a pártalakulásban. Valamikor, ha több párt volt is, mindezek az uralkodó osztályt képviselték, melynek homogén világfelfogása volt; s minthogy a liberális állam magát világnézeti szempontból úgyszemint semlegesnek nyilvánította s a be nem avatkozás álláspontján volt, természetes, hogy a világfelfogás különbözősége politikailag kevésbé éreztette hatását. Ellenben a

teljesen demokratizált parlamentek tagjai egészen heterogén világnézetű emberek, akik a társadalom egymással ellentétes értékfelvágású rétegeinek exponensei. Érthető tehát, hogy a világnézetű ellentét a mai parlamentekben sokkal nagyobb szerepet játszik, sőt egyenest döntő súlyra tesz szert a pártoknak az állami hatalom elnyeréseért folytatott küzdelmében.

A gyakorlati politika persze az elvekkel, mint ideális célkitűzésekkel szemben kénytelen az adott hatalmi és egyéb helyzettel is számolni s ehhez többé-kevésbé alkalmazkodni. Annál is inkább, mert a végső és állandó cél megvalósításának ezerféle eszköze, azaz részletcélja lehet. A gyakorlati politika a spektrum sokféle színében játszhatik, de ezek összege mégis a végső cél fehér fényében egyesül. A végső államcél mindig messzefénylő ideál, melynek normái eltorzulnak a valóságban, mihelyt ennek ráncaihoz simulnak. A mindenkori valóságos állam mindig egy bizonyos történeti helyzet egyszeri eredménye: bizonyos nemzet bizonyos korban, bizonyos lelkiséggel s bizonyos természeti gazdasági feltételek között. Az államcélból folyó normatív s az adott helyzetből folyó történeti kategória nem fődik egymást. A kettő között a fázis-eltolódás örökös. Észszerű, logikai síkon megszerkesztett örökérvényű abszolút államelmélet vagy politika lehetetlen. Hisz maguk a végső elvek fogalmazványai is, a világnézet alapmeggyőződése is többé-kevésbé változnak. Melyek az igazi elvek, az érvényes végső célok? – ez éppen a tudomány örök problémája, melynek igazságtartalmához csak folytonos kutatással mindjobban közeledik, ha nem éri is el a maga boldogító teljességében. Az állam valóságát többé-kevésbé átsugározzák bizonyos ideálok, melyeknek halványabb vagy élénkebb nyomait kinyomozhatjuk benne. S viszont a valóságos államélet szemlélete meg folytonos alkalom arra, hogy felcsillanjon az elmében az ideál, mely megvalósítást követel s törekvésre serkent. Az ideál résztvesz a valóságban s a valóság résztvesz az ideálban. Nem haladnak egy lépésben, de kísérik egymást. Ez az államélet fejlődésének mélyebb dinamikája.

Az állam végső célja, akármilyen értékelő állásponton tűzzük is ki, kétségkívül elvont természetű *formális* elv, melyet az adott helyzethez, konkrét politikai feladatokhoz mérten lehet csak tartalommal kitölteni. S éppen a cél formális természete okozza a legnagyobb nehézséget s diszkreditálja az államcél-elméleteket. Miért? Mert ugyanazon formális célhoz sokféle konkrét eszköz, mint alsóbbrendű cél vezethet s ezek igen sok esetben, bár különbözők, többé-kevésbé logikusan levezethetők a végső formális célból. Ha az erkölcs, a platóni *ἀγαθόν* a végső cél, mennyi mindenféle eszköz, mint részlet-

cél, állítható ennek szolgálatába a platóni nő- és vagyonközösségtől kezdve az egyszerűséget, szegénységet és egyenlőséget a guillotine árán is követelő jakobinizmusig, de mindig az erkölcs jogcímén. Vagy ha az államcél eudaimonisztikus, azaz a közboldogság, milyen rugalmasan lehet ezzel igazolni a szélső fejedelmi abszolutizmust éppen úgy, mint a kommunizmus proletáruuralmát. Milyen könnyen hajlítható a közboldogság értékmérő vesszeje bármely uralkodó hatalomhoz! A jurisztikus államelmélet a végső célt a jogban, az egyéni szabadságok biztosításában látja. De a jog formális elve is tartalmilag mennyire egymástól elütő intézkedést takarhat! S mégis mindenki érzi, hogy az állam céljában benne kell rejlenie valami módon az erkölcsnek is, a jognak is, többé-kevésbé a köz jólét gondolatának is. Persze erkölcsön a legtöbb ember az uralkodó pozitív erkölcsöt érti; a jog és köz jólét fogalma viszont sokféle árnyalatú lehet, főképp a szerint, vajjon az állam céljáról elmélkedő egyénnek értékérzése az individualizmus vagy pedig az univerzalizmus felé hajlik.

IV.

^ Ha keressük azt az átfogó célgondolatot, amelyben rejlő érték-eszme megvalósítását végső elemzésben az államnak szolgálnia kell, ezt csak a *kultúrában* találhatjuk meg. A kultúra ugyanis az abszolút értékeknek rendszere: a *jónak*, *gaznak*, *szépnek* és *isteninek* értékei, amelyeknek megvalósulási formái: az *erkölcs* és *jog*, a *tudomány*, a *művészet* és a *vallás*. Mi az emberiség végső rendeltetése? A kultúra értékeinek a sok évezredes fejlődés folyamán való objektíválása. Sőt a fejlődésnek is a világtörténet lassan hömpölygő időárjában az a mértéke, vajjon az emberiség szellemi erőinek kibontakozásával mennyiben tudja megközelíteni ezeket az értékeket. A kultúra érték-rendszere az emberi haladás célja, egyben mértéke. E végre van a földön az *egyén*, a nagyobb lelki közösséget alkotó *nemzet* s végül a nemzeteket átfogó *emberiség*, melynek öntudatos történeti egységet éppen a *humanitás* eszméje, vagyis az a feladat kölcsönöz, hogy mennél teljesebben bontakoztassa ki a legkülönbözőbb fajokban és nemzetekben rejlő emberi szellem a maga erőit, ami viszont azt jelenti, hogy törekedjék a kultúra értékeinek megvalósítására. A kultúra az emberiség, mint egész, életének – a pusztá állati vegetatív életfolyamattal szemben – legbensőbb értelme és legfőbb célja. Az emberi történet, – antropocentrikus nagyzással szólva – a «világtörténet» tényének az értékek normatív síkján mint eszmény a világgkultúra felel meg.

Egyének, nemzetnek, emberiségnek végső célja tehát – bár különböző úton és dimenzióban – egy: a kultúra értékrendszerének megvalósítása. Minthogy pedig az állam nem egyéb, mint a nemzetnek külső jogi és hatalmi szervezete, ennek végső célja sem lehet más, mint a nemzeté: a kultúrának fokozatos megvalósítása.

Az állam *magában véve* sem nem értékes, sem nem értéktelen társadalmi alakulat. Értéket és legitimitációt neki a kultúra, mint rajta túlfekvő cél kölcsönöz, melynek megvalósítását lehetővé teszi. Ezt különösen ki kell elméletileg emelnünk az államról való legszélsebb negatív állásponttal, az anarchizmussal szemben, mely az állam létjogát azért tagadja, mert benne csak az embernek abszolút személyes szabadságát korlátozó, reá jogi kényszer alkalmazó hatalmat lát. Szemében az ilyen szervezett és rendszeres hatalmat az emberiség haladása feleslegessé teszi. Az anarchizmus az államelméletben ugyanolyan szerepet játszik, mint a szkepticizmus az ismeretelméletben. Aki ugyanis az igazság megismerésének lehetőségét tagadja, ezzel máris egy igazságot elismer, t. i. azt, hogy nem vagyunk képesek az igazságot megismerni. Hasonlókép: aki az államnak, mint a kultúra értékrendszerét szolgáló jogrendnek és hatalomnak létjogát tagadja, egy jogszabályt már elismer, t. i. azt, amely megtiltja az emberek közt a jogi kényszer. De hogy ennek a tilalomnak szankciója legyen, ahhoz már kell egy szervezett közhatalom, mely ezt a tilalmat végrehajtja, s akkor már az államfogalom embriója kezd kibontakozni előttünk.

Ugyanígy önellenmondásra vezet a TOLSZTOJ-féle etikai vagy evangéliumi anarchizmus is, mely a felebaráti szeretet nevében a nem velem, hanem *másokkal* szemben alkalmazott jogi kényszer miatt tartja erkölcstelennek s így létezésre jogosulatlannak az államot. Azonban: ha az emberek mégis alkalmaznak kényszerrel másokkal szemben (kínoznak, gyilkolnak, lopnak stb.), akkor mégis kell egy szervezett hatalom, amely ezt megakadályozza s a felebaráti szeretet etikai parancsát külsőleg megvédi s neki érvényt szerez. Ez az erkölcsi alapon álló anarchizmus nemhogy megsemmisítené az állam értékét, hanem egyenest etikailag igazolja, mint a felebaráti szeretet, a humanitás, az erkölcs, tágabban a kultúra őrét. Ez az evangéliumi anarchizmus megfelelkezik arról, hogy az állam nem önérték vagy öncél, hanem csak eszköz a kultúrártékek szolgálatában. Az a *helyes* állam, amely ezt a célt szolgálja. Ilyen magasabb érték-szankció nélkül az állam csak nyers hatalommá fokozódik le, mely kikényszerítheti az engedelmességet, de felsőbbrendű igény és igazoltság nélkül, egyben a lelkekben mélyebben gyökerező tekintély nélkül.

Hogyan egyeztethető össze a kultúra cél gondolata, mint eszmény, a *valóságos* államnak, mint a *történeti* fejlődés csapadékának természetével? Hogyan viszonylanak a meglévő, valóságos államnak jegyei és működései a kultúrának megjelenési formáihoz? Más szóval hogyan viszonylik az állam két fő jellemző vonása: a jog és ennek szankciója, a hatalom a kultúrának értékrendszerét megvalósító erkölcsöz, tudományhoz, művészethez, valláshoz?

Az államnak és a jognak – mint már PLATON jól látta – célja ugyanaz: az *igazságosság* értékének megvalósítása. Az állam és a jog lényegében azonos. Az állam ugyanis mint törvényhozó a normatív, rendező rend s viszont a kodifikált jog a már rendezett rend. Állam és jog válhatatlan egység. Ha az ú. n. jogállam elsősorban jogrend, a jogrendnek célja pedig az igazságosságnak megvalósítása az emberi közösségben, viszont az igazságosság a kultúra értékrendszerének egyik lényeges eleme: akkor *in idea* az állam már az egyik kultúrértéknek mint eszménynek: az igazságosságban sajátképpen megvalósítója és megvalósulása (más kérdés, vajjon ez mennyiben sikerül neki). *A jog mélyén rejlő erkölcsi önérték, az igazságosság tehát az első híd, mely a kultúra, és a jogállam fogalmát összeköti.* Az állam képviseli a kultúra értékrendszerének megvalósításában katexochén a jogi értékeket s ezek erkölcsi, metajurisztikus forrását, az igazságosságot. A charta-alkotmányok rendszerint elüljáróban általános, *a, priori*, a részletes törvényeket megelőző (praelegislatív) irányelveket jelentenek ki, amelyekben rejlő jogok («természetjogok») a polgárokat, mint embereket, azaz erkölcsi személyiségeket mindenek felett és előtt megilletik s amelyek alkalmazása nyomán fog az ország népe s az állam igazán fejlődni és boldogulni, jobbá és emberibbé válni. Azok a jogi tételek, melyeket mint alapjogokat az egyes államok alkotmányában találunk (mint pl. a jogegyenlőségre, a személyes szabadságra, lakás, levéltitok sérthetlenségére, a szólás- és sajtószabadságra stb. vonatkozó jogokat), voltaképp mind az emberi személy erkölcsi méltóságára és öncélúságára vonatkozó etikai értéktételeknek jogtechnikai formában való kifejezései. Ezek az alapjogok már metajurisztikus, erkölcsi értékrendszeren alapulnak, melynek egyes elemeit csak pozitív jogi formulákba öntik. Az erkölcsi értéktételeknek erre a jogtechnikai kifejezésére azért van szükség, mert az állam az emberek sokaságának folytonos társas kiegészülési folyamata. Szakadatlanul megújuló életformájának egységét pedig csak a jog, ennek külsőleg is egyformán szabályozó ereje biztosíthatja.

Az igazságosság, mint a jog legmélyebb lényege, megköveteli, hogy az állam, ez a normáló rend, mind a gazdasági, mind a szellemi

javak (kultúrjavak) fejlesztésének és szétosztásának feltételeit is biztosítsa, ezek között pedig különösen gondoskodjék arról, hogy az egyént sajátos szellemi erőinek és személyiségének szabad kifejtésében, azaz a művelődésben a kölcsönös igazságosság védje és segítse. *Az igazságosság erkölcsi értékén keresztül tehát már a pusztá jogállam fogalmában bizonyos mértékig virtualiter benne van a kultúrállam fogalma.* A jogrend védi és segíti az egyént személyiségének szabad kibontakozásában, ami egyszersmind előfeltétele annak, hogy a többi kultúrértékek is megvalósuljanak. Ily értelemben nélkülözhetetlen előfeltétele a *status civilis*, a jogrend (a «civilizáció») a kultúrának, következésképpen: a jogállam a kultúrállamnak.

Ha az állam, mint jogrend védi s ezzel lehetővé teszi a kultúra fejlődését, akkor viszont a kultúra meg mindjobban etizálja, szellemmel, értékkel telíti meg az államot. Minél fejlettebb ugyanis a kultúra, azaz minél több valósul meg az értékrendszerből, annál jobban fejlődik a pozitív jogrendszer is. A jog ideálja ugyanis az erkölcs. A pozitív, történeti jog úgy fejlődik, hogy – ha mindjárt zeg-zugos úton is – mindjobban közeledik az erkölshöz, a jogtudat nyomon kíséri az erkölcsi értéktudat haladását: a jogfejlődés ideális végső pontján a jog már azonos lenne az erkölccsel, a jogi tételek fednék a helyes erkölcsi értékítéleteket. A jognak és az erkölcsnek ez a viszonya alapja egyszersmind a jogállam és a kultúrállam viszonyának is. A jogállam szükségképpen kultúrállammá emelkedik, ha a jogi értékek mélyén rejlő erkölcsi értékeket is közvetve meg akarja valósítani.

V.

Az állam másik fő jegye a *hatalom*. Ez az állam fennmaradásának és önkifejtésének eszköze, melynek alkalmazását a *jog* szabályozza. Viszont a *kultúra*, az a végső cél, melyet a hatalomnak a jottól szabályozott alkalmazása szolgálni köteles. De mi a közelebbi viszonya az állami hatalomnak a kultúrához? Vajjon lehet-e 1. hatalom által kultúrát s 2. kultúra által hatalmat teremteni és fokozni?

1. A kultúrjavakban rejlő értékjelentéseket át kell élni, személyesen autonóm módon felismerni. Az értékélménynek ez az egyéni természete már eleve akadálya annak, hogy a hatalom pusztá parancsszavára közvetlenül mélyebb kultúra fejlődjék ki. A szellem hatalom, de a hatalom nem szellem. A pusztá hatalom nem tudja az értékélményeket, ezeket a legbensőbb, irracionális, «meleg» szellemi aktusokat kiváltani. Hiába rendeli el az állami hatalom, mit tartsak erkölcsösnek és mit erkölcstelennek, mit érezzék szépnek s mit rútnak.

nak, mit szeressek s mit gyűlöljek. A szellem talaján minden halkan, magától, szabadon nő, erőszakkal bensőleg semmi sem fejleszthető. A hatalomtól külsőleg erőszakolt kultúra gyökértelen, éretlen senvvedt művirág.

Azonban ha a hatalom nem tud is így közvetlenül új érték-felfogást, azaz kultúrát teremteni (legfeljebb többé-kevésbé ennek csupán racionális és technikai elemeit), mégis egy sereg fontos eszköz áll rendelkezésére, amelyek segítségével a kultúra megindulását és fejlődését *közvetve* fokozatosan elősegítheti. Először is gondoskodhatik a kultúra anyagi feltételeiről: a legkülönfélébb fajta iskolákról s egyéb kultúrintézményekről, ezek méltó fenntartásáról és fejlesztéséről. Mindezek az intézmények nemcsak az ész csiszolása, hanem érzelmi ráhatás, példa, szuggesztió, imponálás útján előkészítik a fogékonyságot a kultúrához szükséges értékélményekre. Az iskolai nevelés, a finomultabb szokások, irodalmi és művészeti ráhatás, főképp az új nemzedék lelkében, lassanként meg tudja teremteni azt a lelki talajt, mely a kultúrjavak értékjelentésének megragadásához, kiértéséhez, sőt további fejlesztéséhez szükséges.

így lassú és fáradtságos módon az állami hatalom is tud közvetve kultúrát fejleszteni s meg tudja találni az utat a szellem világába. Ez, mint kultúrállamnak, a maga céljából folyó kötelessége is. A kultúra fejlesztésére irányuló politikában az állami szuverenitás komor ércábrázata önkénytelenül is megenyhül és átszellemül, mert a kultúrának, mint az államcél erkölcsi-szellemi oldalának fénye vagy legalább is ennek visszaverődött sugarai érik. Az eszmék hatalma és a hatalom eszméje nem ellentétes, mert az állam valóságos hatalma is lényegében azoknak az értékeszméknek hatalmán alapul, melyek az állam intézményeibe történetileg irradiálódtak s valósággá szilárdultak.

2. A másik, megfordított kérdés: rejlik-e hatalom a kultúrában? lehet-e kultúra által hatalmat teremteni? Ez a kérdés a valóságos államot, mint hatalmi szervezetet a történet folyamán mindig mélyebben érdekelte: nem a kultúráért, mint végső államcélért fejlesztette a hatalmat, hanem a hatalom fokozására a kultúrát. Nem a kultúra volt előtte a cél s a hatalom csak eszköz, hanem a hatalom a cél s a kultúra csak eszköz.

A kultúra ugyanis szellemi hatalmat jelent s ez a szellemi hatalom egyik legfőbb forrása a fizikai hatalomnak is. Ez érvényes a kultúra valamennyi megjelenési formájára. A *tudomány* a természet és a társadalmi élet törvényeit kifürkészve, a bekövetkező jelenségeket előre látja, a természet kincseit kiaknázza, új hasznos energia-

forrásokot nyit meg, a technika útján a termelést megsokszorozza, a teoretikus tudás alkalmazásával gazdasági s így politikai hatalmat jelent. Az ízlést finomító *művészet* elsősorban szellemi hatalom marad, amikor a nemzet öntudatát fokozza, de gazdasági értéke miatt anyagi hatalom forrása is lehet. Az állam hatalmának legfőbb alapja azonban az *erkölcs*: a polgárok önfeláldozó bátorsága, munkakedve, kötelesség- és felelősségtudata, szolidaritásérzése, a nemzet felsőbb missziójába vetett hite. Minél műveltebb egy nemzet, azaz minél szélesebb rétegekben a tudásnak és az erkölcsnek minél magasabb fokán áll, annál jobban tudja a maga szellemi és anyagi energiáinak mennyiségét növelni, tehát annál hatalmasabb is. A kultúra értékeinek megvalósítása, a kultúrjavak fokozása egyben a hatalom fokozása is. Az utóbbi nem ideális öncél, de a kultúrának, mint tevékenységnek természetes történeti mellékterméke. Sok barbár népet azért fűjt le a Történet géniusza bolygónk színpadáról, mert nem volt fogékonysága a kultúrértékek iránt, s helyet kellett engednie oly érdemesebb népeknek, melyek szelleme mozgékonyabb és alkalmazkodóbb, melyekben több az iniciatíva, bátorság, munkakedv, erkölcsi tisztaság és szívósság. A történet tanúsága szerint a primitívebb népek, bár egyidőre hódítóként léptek fel, vagy kénytelenek voltak átvenni a magasabbrendű kultúrát s ennek szolgálatába állni, vagy elpusztultak, szétszóródtak s más népekben feloldódtak. A kis Európa népei majdnem az összes többi földrészt igájukba hajtották, s ma közvetve majdnem az egész Földnek urai: ez a legfényesebb bizonyítéka annak, hogy a kultúra valóban hatalom is.

De nem ellenkezik-e a kultúrának, mint értékrendszernek ideális lényegével a hatalom, mely végső elemzésben mégis erőszakot, az egyéni vagy nemzeti személyiség erkölcsi autonómiájának megsértését jelenti?

Az abszolút értékek megvalósítást követelnek. Ha egy nemzet (állam) az értékek realizálásában jobban kitűnik, a benne rejlő szellemi energiákat buzgóbban s nagyobb erőfeszítéssel bontakoztatja ki s így fejlettebb kultúrára tesz szert, akkor természetes, hogy részint önkénytelenül, részint tudatosan ebben a fejlettebb kultúrában rejlő szellemi és anyagi hatalom expanzióra tör s legyűri a jóval kisebb kultúrájú államot, melynek népe nem fejt ki akkora munkát az értékek megvalósításában. A kultúra eszményének feltétlen megvalósítási kötelessége formálisan igazolja a fejlettebb kultúra szellemi s ebből folyó politikai hatalmát. A kultúrának és a hatalomnak fogalmi tehát nem abszolúte idegenek egymástól. Más kérdés azonban, vajjon adott történeti esetben a kulturális felsőbbség erkölcsi

joga nem pusztán idealizáló ürügye-e a brutális és önző hatalomvágynak, s a legfőbb szellemi értékek uralma, a kultúra imperializmusa mögött nem rejtőzik-e csupán a területi-hatalmi megnagyobbodás vagy az anyagi kizsákmányolás erkölcstelen ösztöne?

Kultúra által hatalom, mint látjuk, szerezhető. Ez nemcsak sokszor megisméltendő történeti tény, hanem kultúrfilozófiailag, sőt etikailag igazolható is.

VI.

A kultúra értékeinek megvalósítása az állam végső ideális célja, melyet csak mint eszköz szolgál a jogtól szabályozott állami hatalom. Bár az államnak valamennyi (jogalkotó, végrehajtó, gazdasági stb.) működése végső elemzésben ebbe az ideális célba fut össze, mégis van egy külön tevékenységi köre, mely a kultúra értékrendszerének megvalósítására sajátképpen törekszik, az idevágó konkrét célokat kitűzni s ezekhez a legalkalmasabb eszközöket alkalmazni iparkodik: a *kultúrpolitika*. A kulturális államcél-elméletbe, melynek körvonalait itt vázoltam, így tagolódik bele természetesen a kultúrpolitika, egyszersmind így tűnik elének az államéletben való centrális szerepe és jelentősége.

A kultúrpolitika tüzi ki a nemzeti művelődés eszményeit, gondoskodik az ezeket megvalósítani hivatott erőkről és intézmények szervezéséről, kikapogatja a nemzet lelki szükségleteit s ezeket természetesen kielégíteni iparkodik. Amint a gazdasági és társadalmi politika a gazdasági javak megfelelő termelése és igazságos elosztása fölött őrökdi, a kultúrpolitikának az a feladata, hogy a művelődési javak helyes termeléséről és elosztásáról gondoskodjék s ezzel a társadalmi egyensúlyt biztosítsa. Mert a társadalom, mint egész, csak úgy egészséges szellemileg s csak úgy képes a szükséges szolidaritásra és közös munkára, ha szervezetének valamennyi tagja a *neki* megfelelő műveltségben valóban részesül. Csakis a szellemi javak helyes oekonómiaja biztosítja mind az egyénben, mind a kollektív nemzeti lélekben szunnyadó erők teljes kibontakozását, ami viszont feltétele annak, hogy a végső cél, a kultúra értékrendszere mennél hatékonyabban és nagyobb mértékben megvalósuljon.

A kultúrpolitika jelentősége az államcél szempontjából akkor szökik különösen szemünkbe, ha egyrészt az állam politikai szervezetéhez, közjogi berendezéséhez, másrészt gazdasági és társadalmi politikájához való viszonyában vesszük szemügyre. Ugyanis, ami az elsőt illeti, nyilvánvaló, hogy csakis a fejlett szellemi kultúra biztosítja az *állami hatalom és a jog* helyes gyakorlását. A jogoknak és

jogegyenlőségnek csak úgy van értelme és egészséges társadalmi funkciója, ha a társadalom tagjait megfelelő műveltség képesíti a jogok helyes gyakorlására. Csak a műveltség bizonyos fokára emelkedett polgárok tudják a demokratikus intézményeket és egyformán kiterjesztett jogokat a közösség érdekében hasznossá tenni, különben mindezek csak súlyos veszedelmek forrásai. A kultúrpolitika és a gazdaságpolitika mélyebb viszonya pedig abban rejlik, hogy *az anyagi kultúrát is voltaképp a szellem, teremti, mozgatja és lendíti*. A fejlettebb, kicsiszolt értelem, az élénkebb képzelet, a kitarító akarat s önkéntes fegyelem fokozza fel s teszi mind gazdaságosabbá a munkát; a fejlettebb, műveltebb szellem tud csak hajlékonyan alkalmazkodni a mindenkori gazdasági feltételekhez, teremti meg a technikát, nyit meg új energiaforrásokat s veti meg az élet mind előnyösebb gazdasági alapjait, amivel egyszersmind lehetővé teszi a kultúra további fejlesztését. *A szellem, a kultúra mintegy az anyagon keresztül fokozza fel önmagát.*

Mi szabja meg a kultúrpolitika feladatkörét s ennek egyes ágazatait? Természetesen az *értékrendszer szerkezete*. A szellemi javak, melyeknek ápolásáról, fejlesztéséről és helyes elosztásáról a kultúrpolitika törekszik gondoskodni, az *önértékek* (jó, igaz, szép és isteni) körül kristályosodnak, mert a szellemi javak nem egyebek, mint a kultúra értékeinek emberi tevékenység útján konkrét formákban való megjelenései. Ahányféle faja van tehát a kultúra ezen megvalósulási formáinak, annyiféle ága van a kultúrpolitikának is. A négy alapértéknek megfelelő szellemi javak: az erkölcs, a tudomány, a művészet és a vallás. Ezeknek megfelelően a kultúrpolitika ágai: *erkölcs- vagy neveléspolitikai, tudománypolitikai, művészetpolitikai és vallás- vagy egyházpolitikai*. Jellemző, hogy a kultúrpolitika adminisztratív területén történetileg is ugyanezek az ágazatok alakultak ki, melyekre értékelméleti megfontolás útján jutottunk.

De hogyan jutott egyáltalában az állam kultúrpolitikai öntudatra?

Az első indíték az abszolutisztikus uralkodók hatalmi motívuma vagy egyéni kedvtelése, az egyiptomi fáraóktól, a görög tiranusoktól s római császároktól kezdve, a bagdadi és kordovai kalifákon, a renaissance olasz kényurain és a XVII. század francia királyain keresztül, egészen a XVIII. század felvilágosodott abszolutizmusának nagy monarchiáig. Tudósokat és művészeket hívnak udvarukba, fényes épületeket emelnek, iskolákat alapítanak, könyvtárakat s múzeumokat gyűjtenek össze, de céljuk elsősorban nem a kultúrának, mint ilyennek megvalósítása, hanem a *hatalmi állam* gondolata:

az állam külső hatalmának fejlesztése, részint a művészetek pompapresztízse által, részint a tudományoknak gyakorlati, főképp gazdasági és katonai alkalmazása útján. A XVIII. század felvilágosodott abszolutizmusának *jóléti államkonceptiója* az állami mindenható gyámkodást a közjólét nevében a kultúra valamennyi ágára kiterjeszti: a vallásra, a tudományra, művészetre, iskolaügyre, melyet egyenest elvileg is politikummá avat. A felvilágosodott abszolutisztikus fejedelmek azért rendezik és fejlesztik nagy hévvel a közoktatásügyet, hogy a tudás ereje útján minél hasznosabb állampolgárookra tegyenek szert, akik egyben engedelmes alattvalók. A kultúra fejlesztésének észszerű indítékául a hasznosságot s ezen keresztül az állam hatalmának növelését tartják. Ebből az egyoldalúan utilitarisztikus értékelésből érthető kultúrpolitikájukban a hivatalnokképzés és a szakiskolák nagy hangsúlya. Nem a kultúrállam, hanem a pusztán jóléti állam eszménye lebeg előttük: a kultúra, az emberi haladás az ő racionalista szemükben csupán abban áll, hogy az anyagi jólét, a boldogság, az elégedettség gyarapszik. Az eudaimonizmuson kívül nincsen az államnak magasabb szellemi hivatása: a nép jóléte egyszersmind belső biztonság is az állam hatalmát veszélyeztető felforgató törekvések ellenében.

A *jogállam*, bár eszmeileg az államcélát a jogrendre korlátozta, a valóságban mindig több volt ennél az államminimumnál: az államnak bizonyos feladatait a kultúra terén is természetszerűen teljesítette (pl. iskolák, egyetemek, múzeumok, könyvtárak stb. felállítását vagy támogatását). Az államcélának a kultúra irányában való *tényleges* kibővülése szükségképpen magától alakult ki. A társadalom élete ugyanis mind bonyolultabbá vált, vele párhuzamosan mind több oly feladat támadt, melyeket az egyesek vagy a kisebb közösségek nem tudtak megoldani. E feladatok megoldása tehát arra a legnagyobb közösségre hárult, melynek legtöbb koncentrálnálható ereje van: az *államra*. Az államnak akaratlanul is rá kellett ébrednie kultúrpolitikai hivatására, mert különben egy sereg művelődési feladat, melynek teljesítése az államnak benső ereje szempontjából éppen nem közömbös, megoldhatatlan s a véletlenre bízva maradt volna. Mind erősebb figyelmet kellett fordítania a közoktatásügyre, mert a felekezetek és a községek anyagilag képtelenek bizonyultak ezek fenntartására és fejlesztésére; amikor a modern tudomány igen költséges «nagyüzemmé» alakult át, a kutatóintézmények felállítása és fenntartása szintén jórészt az államra hárult; a múzeum-, könyvtár- és színházügy és oly intézmények, melyek eredetileg magánjellegnek voltak, mind lassankint a legtöbb helyt az állam támogatására szorultak, annak

ellenére, hogy a legtöbb állani elvileg a *liberalizmus* negatív álláspontján volt, mely az államcél csak a rendben és biztonságban látta s az államot nem tekintette a kultúra közvetlen kollektív alanyának, melynek pozitív feladata is van a kultúra terén. A liberalizmus a pozitív kulturális feladatokat csak az egyénekre, mint sajátképpen szellemi alkotó erőkre óhajtotta bízni. Individualizmusa ugyanis eredetileg természettudományi modell után indult: ahogy az atomok mechanikája a természetben összhangot hoz létre, az ember-atomok korlátlan tevékenysége és versenye is a társadalom terén végül harmóniában hangzik ki. A hegeli államelmélet monisztikus metafizikán nyugodott, mert az abszolút szellem, melynek megjelenési formája az állam, minden hatalom és érték hordozója; ezért az állam HEGELnél a kultúra terén is mindenható. A liberalizmus mintegy a leibnizi pluralisztikus metafizikával volt összhangban: minden egyén külön kis kozmosz, mely magától kifejti mind szellemi, mind anyagi téren a maga erőt. Az államnak tehát nincs egyéb szerepe, mint az egyéni szabadság védelme. A liberalizmus kultúrpolitikája is tehát elvileg – NIETZSCHE kifejezését ide alkalmazva – csak «félénk tartózkodástan».

A liberalizmus negatív álláspontja azonban a történeti valóságban csak doktriner elv maradt, mert végrehajtásának ösztönszerűen ellenállott a *nemzeti állam* eszméje, még inkább érzése. Az individualista elméleti liberalizmust, melynek szemében az állani csak az egyénekért van, ellensúlyozta a nacionalizmus, amely viszont a nemzetben öncélt látva az egyént iparkodott feloldani az államban. Ebben nemcsak hatalmi szervezetet, hanem a nemzeti kultúra sajátos értékeinek letéteményesét is érezte. A nemzet ugyanis elsősorban nem faji-biológiai, hanem történetileg lassan kialakult szellemi-kulturális közösséget, azonosan értékelő lelkeséget, érzületet, homogén kultúrát jelent. Az, ami a nemzeteket egymástól mint sajátos jegy megkülönbözteti, elsősorban a kultúrájuk. A nemzet tehát szellemi-erkölcsi princípium. Az emberi kultúra- mindig valamely nemzeti kultúra formájában és tudatában fejlődik ki s csak aztán szélesedik, főképp racionális elemeiben, egyetemes emberi kultúrává, világkultúrává. A nemzet a maga külön életét sajátos kultúrájában éli ki, a maga lelkét kultúrája tükrében szemléli. Ezért minden nemzet legfőbb becsvágya a maga nyelvét, irodalmát, művészetét, szokásait, jogrendszerét eredetinek, mástól különbözőnek tekinteni s a maga sajátosságában továbbfejleszteni. A nacionalizmusban kétségkívül a hatalmi expanzió kívül idealisztikus értékvonás is rejtőzik: szilárd hit a nemzet kultúrájában, szellemi értékeiben, felsőbb erkölcsi s

történet-metafizikai rendeltetésében, gyakran transzcendens színezettel: Istentől való «kiválasztottságában».

Minthogy pedig az, ami belülről a nemzet, kívülről az állam, természetes, hogy a XIX. század folyamán nagyranőtt nemzeti tudatosság a nemzetnek oly mélyen érzett különyszerű kulturális hivatottságát és misszióját átsugározta külső hatalmi szervezetére, az államra is. E szerint az állam nemcsak arra való, hogy arról gondoskodjék, hogy polgárai biztonságban érezzék magukat és jóllakjanak, hanem arra is, hogy a fizikai önfenntartáson felül az emberhez, mint eszes lényhez méltóan, a szellem világába is felemelkedhessenek, a nemzetben rejlő szellemi értékeket kifejthessék. Az állam nemcsak adót behajtó, kényszert alkalmazó közhatalom, hanem szellemi-erkölcsi célok és értékek hordozója is, a nemzet külsőleg megnyilvánuló méltóságtudata és tekintélye. A nemzet, mint közösség, történeti organizmus: az állam viszont ennek tudatosan szervező életalakja. Amit tehát a nemzeti társadalom nem tud magától megtenni, főképp anyagi erők és szervezet híján, azt pótolja, segíti, kiegészíti s szervezi az állam a kultúra terén is. Tulajdonképpen a nemzet a kultúrának célhordozó alánya s az államhatalom e kulturális célok külső objektíválója. Minthogy a nemzetállamban nemzet és állam ugyanazon egy «szubsztanciának» csak két aspectusa, de lényegben azonos: természetes, hogy a nemzeti kultúrjavak ápolásának és fejlesztésének szervezése fokozatosan a liberális államdogmatika ellenére is az állam kezeibe ment át.

Nem az államteóriák teremtették meg tehát a kultúrállamot, – bár a kultúrállam elméletének lényege már a XIX. század elején készen volt a nagy német idealizmusban – hanem a nacionalizmusnak meleg benső lelki áramlata, mely még az uralkodó liberális államfelfogás atomisztikus individualizmusával szemben is fokozatosan bele tudta szőni gyakorlatilag az államcélba a nemzeti kultúra fejlesztését. Így a nacionalizmus ivelte át a kultúra hídján az államcélban az örök értékeket s a kor aktuális történeti értékeit. A nemzeti eszme, a nemzeti kultúrának szellemi expanzív ereje avatta valóban az államot kultúrállammá s építette bele a zord állami mechanizmusba, mint egyik főtengelyt, a kultúrpolitikát. De ezen keresztül és felül a nacionalizmus lelki talaján nő ki az államcél-elmélet is, mely az állam végső ideális rendeltetését általában a kultúrában pillantja meg.

VII.

Vajjon nem ritka levegőjű doktriner-idealizmus, sőt utopizmus-e, ha az állam, e kemény és vaskos hatalom elé olyan végtelenbe nyúló célt tűzünk ki, mint a kultúra ideális értékeinek rendszere? Vajjon vannak-e érintkezési pontok az eszmények irreális világa és az államélet nyüzsgő valósága között?

Ha az értékrendszert egybevetjük az állam fejlődésének tényeivel, a látszólagos ellenmondás azonnal enyhül. A tényleges államcélok ugyanis a történet folyamán fokozatosan éppen a kultúra átfogó cél gondolata irányában fejlődtek. A *jogállam* célja a jognak, az ebben rejlő igazságosság erkölcsi értékének megvalósítása. Az úgynevezett modern *szociális állam* ugyannerre céloz. Mindezek a célok a kultúra értékrendszerének elemei. A tényleges államcélok a XIX. század folyamán maguktól úgy bővültek, hogy az állam a nevelés, tudomány, művészet fejlesztésében is hatalmas erőt fejt ki s magát büszkén *kulturáltamnak* minősíti. Ma már az állam mind a szellemi, mind az anyagi értékterületeken az *egész* kultúrát, a társadalom egész élet-tartalmát felöleli.

E különböző célok nem egyoldalúan, egymás mellett, hanem organikusan, egymást áthatva fejlődtek. Egyik a másikat nem zárta ki, hanem rétegszerűen egymásra rakódtak, szummálódtak. Az államcélok hierarchiájában azonban továbbra is egyik legfontosabb szerepe maradt a *jóléti államnak*, sőt mintha az államértékek táblájára ma a gazdasági érték mind nagyobb és vastagabb betűkkel lenne ráírva. Hogyan hozható ez összhangba a kultúrával, mint az állam legfőbb céljával?

Az értékek teljes rendszerében nemcsak önértékek, hanem *levezetett* vagy *eszközértékek* is helyet foglalnak, melyek a szellemi kultúra önértékeinek megvalósításában nélkülözhetetlen feltételek. Ilyenek az *élet- és gazdasági értékek*, melyek a szellemi kultúrával szemben az *anyagi kultúrát* képviselik. Ennek rendezése és szervezése részben szintén az állam feladatkörébe tartozik, mert az egyesnek, családnak, községnek tevékenysége és ereje egymagában nem elégséges ahhoz, hogy életszükségleteiket kielégítsék s így lényüket kifejthessék. A polgárok fizikai jóléte s anyagi java az állam egyik alapja, fennállásának és virágzásának alapvető feltétele. Sőt: szellemi kultúra sem jöhet létre megfelelő anyagi kultúra nélkül, a kettő a legélénkebb kölcsönhatásban van, egyik a másiknak szerves feltétele. *Így közvetve a jóléti-gazdasági államcél is a kultúra fogalma felöleli.*

E szerint *a történetileg kialakult, valóságos államnak reális céljai túlnyomóan összhangban vannak a, kultúrának, mint értékrendszernek ideális lényegével s az ebből folyó cselekvési normákkal.* Ezek ugyan nem a tapasztalatból merítik igazolásukat, de mindenesetre a kulturális államcél-elméletre nézve nem közömbös az eszmék légüres terében való konstrukció vádjával szemben az a tényleges út, melyet a történeti állam a fejlődés folyamán eddig megtett a kultúra, mint végső eszmény irányában. Ha a valóságos modern állam működéseiről bizonyos hozzátapadt rétegeket lehántunk, ezeknek ma hirdetett céljai s a kultúrértékek között a diszharmonia fokozatosan elenyészni látszik.

A diszharmonia *gyakorlatilag* onnan támad, hogy az értékek közül egy-egy, bizonyos korszakokban, különös hangsúlyt nyer, mely az értékeken alapuló célrendszer egységét és egyensúlyát megbontja. Ilyen cél-eltoló szerepe van, főképp a világháború óta, de már jóval előtte is a *gazdasági értéknek*, mely a mai állam tevékenységének egyoldalú gazdasági színezetet kölcsönöz.

A gazdaságpolitika túlnyomósága történeti eredetében, bármily paradoxul hangzik, ugyanabból a forrásból táplálkozik, mint a kultúrpolitika: a *nemzetnek* a maga értékét és erejét fokozni törekvő vágyából. Láttuk, hogy az eredetileg csak az egyénnel törődő politikai liberalizmus miképpen lép frigyre a nacionalizmussal: a nemzetben rejlő szellemi értékek lehető kibontakoztatási vágya teremti meg az intenzivebb és céltudatos kultúrpolitikát, mely fokozatosan a kultúrállam koncepciójává szélesül.

De ugyancsak a nemzet önkifejtési vágya térítette le a gazdasági liberalizmust is individualista álláspontjáról, mely kezdetben az egész gazdasági életet az egyéni verseny szabad zsákmányául engedte oda, az államnak csak azt a szerepet engedve, hogy az egyéni szabadságot védelmezze. A gazdasági liberalizmus előtt jóidéig a nemzet, ennek az egész társadalmat átfogó közössége nem volt jelentős kategória. Hogyan lett azzá? A gazdasági fejlődés az ipari kapitalistákat összefogásra, trösztökbe, kartelekbe való szövetkezésre indította. Ekkor már nemcsak az egyén, hanem ezek a nagy tőkés csoportok is az állam védelmére és támogatására szorultak, mert a gazdasági verseny a többi országokkal is megindult s mindinkább szükségessé vált a nagyban termelt áruk elhelyezése a külföldön, a világpiacon, így a liberális államra most már nem pusztán az egyéni verseny-szabadság védelme hárult, hanem pozitív gazdaságrendező és irányító feladat is: a nemzetet mennél több munkaalkalommal ellátnia, vállalkozással gazdagítania kellett. A világgazdasági verseny nemzeti

ügyé vált. A nemzet most már nemcsak mint történeti-kulturális közösségtudat, hanem mint kollektív gazdasági érdekelttség is előtérbe lép. A nemzet a világ gazdasági versenyében fontos kategóriává emelkedik. Az államok a nagytőke gazdasági hódításvágyát támogatják, mert ezzel nemzetük erejét és hatalmát növelik. Így találkozik a gazdasági és politikai imperializmus s szorosan összeszővődik egymással. A nemzeti állam a nagytőke gazdasági hódítását politikai célra iparkodik kihasználni. Az emberiség nagy tragédiájának, a világháborúnak is egyik főoka az államoknak új gazdasági területekre irányuló hódításvágya. A nemzet hatalmi akarata éppúgy a fellendült gazdaságpolitikának forrása, mint ahogy szellemi önkifejtési vágya a fokozott kultúrpolitikának kútfeje.

Közben a társadalom szerkezete éppen a gazdasági élet átalakulása folytán töből megváltozik. Az egyes gazdasági érdekelttségek osztályszerűen (nagytőke, ipari munkásság, mezőgazdasági réteg) mind erősebben szervezkednek. A szervezés eszméje, egyben a társadalmi s gazdasági partikularizmus mind mélyebbé válik. A szervezkedés erejéhez mérten nő a szakadék a társadalmi rétegek között, s ezzel párhuzamosan a szervezett rétegek mind több hatalmat jelentenek az állammal szemben. A politika egészen a gazdasági érdek-harc síkjára tolódik: a parlamenti pártok leplezett vagy nyílt érdekszövetségek. A parlamentek működése, a tőlük hozott törvények, az új jogi kódexek egyoldalúan a gazdasági élet szabályozásában merülnek ki az éppen adott hatalmi helyzet szerint. Az állami hatalom nyíltan vagy titokban átcsúszik a legerősebb gazdasági érdekelttség kezébe: vagy a nagytőkébe vagy az ipari munkásságéba, sokszor e poláris ellentétek között ingadozva. Félő, hogy a valamennyi társadalmi rétegre kiterjedő jogállam és kultúrállam így visszakanyarodik a nyers hatalmi állam kategóriájába, csakhogy most az egyoldalú hatalmat nem az autokrata fejedelem, hanem a plutokrácia vagy a proletárság népbiztos-oligarchiája képviseli.

Ilyen viszonyok között az utóbbi félszázadban, de főképp a világháború óta, mind nagyobb hangsúllyal lép előtérbe az állam *népjóléti célja*, a *szociális állam* gondolata. Régebben az állam már a fejlődés nagy útját járta be, amikor céljai közé iktatta a jogi és politikai egyenlőtlenség megszüntetését. A mai állam azonban, mint a világháborút követő alkotmányok s egyéb törvények mutatják, egyik legfőbb céljául tűzi ki a szociális egyenlőtlenség csökkentését, a társadalmi-gazdasági ellentétek igazságos kiegyenlítését. Így fejlődik ki a modern *szociálpolitika*, mely látszólag elsősorban gazdasági természetű tevékenység, végső fokon azonban, mint az anyagi és

szellemi javaknak igazságosabb elosztására irányuló törekvés, etikai célzatú működés: a gazdasági élet rendje feleljen meg az igazságosság értékének és normájának úgy, hogy lehetőleg minden dolgozónak emberi méltósága legalább az emberhez méltó létminimum által biztosított. Ezért az államnak nemcsak joga, hanem kötelessége az individualista liberalizmus államával szemben – beleavatkozni a gazdasági életbe, hogy megakadályozza a társadalmi rétegek összeütközését, hogy ne egyoldalúan a munka szolgálja a tőkét, hanem a tőke a munkát. Innen a modern szociális állam új munkajoga, ebben a személyjogi kötelezettségek előtérbelépése, a termelésben a tőke és a munka, a munkaadó és munkavállaló egyenjogúsága, a munkaerő védelme s nem pusztá árúként való kezelése, a társadalmi biztosítás, a magántulajdonba való bizonyosfokú beavatkozás, a termelésnek közellenőrzése és közérdek szerint való szabályozása, a magánvállalatok bizonyosfokú szocializálása, földreform stb. Az államok legújabb törvényei világszerte mind jelei annak, hogy a szociális értékudat abban az irányban fejlődik, hogy a magántulajdon mint termelőeszköz nem az egyén abszolút tulajdona, hanem szociális funkció és kötelezettség jár vele, használatának a társadalom közérdekével összhangban kell állania.

A szociális államcél azonban nem elégszik îneg a gazdasági javaknak igazságosabb szétosztásával, a jövedelemeloszlás igazságosabb kiegyenlítésével, hanem erkölcsi jellegét még jobban kidomborítja azzal, hogy a létfenntartás minimális eszközeinek biztosításán felül a kulturális emelkedést is lehetővé tenni iparkodik. Mert a gazdasági emelkedés csakis kulturális emelkedéssel párhuzamosan adhat a pusztá biológiai léten felül a nagy tömegek életének magasabb értelmet és célt. A szociálpolitika előtt a *kultúremler* alakja és igénye lebeg. *A szociális állam is tehát a kultúrállamhoz akar felemelkedni, a szociálpolitika is a kultúrpolitikába?!, éri el csúcspontját.* A kettőnek a kultúra értékrendszerében való találkozása teszi érthetővé, hogy az államoknak a világháború után kodifikált alkotmányai vagy egyéb törvényei az alsófokú közoktatást a tanszerekkel együtt 16–18 éves korig ingyenesnek nyilvánítja, a szegény tehetséges gyermekek további tanulmányi céljára ösztöndíjakat rendel el, olyan iskola-típusokat állít fel, melyek megkönnyíteni vannak hivatva az alsóbb osztályok művelődésbeli felemelkedését s szellemi integrációját. Így az állam az új szociálpolitikai szellemtől áthatott alkotmányok következtében nem lebeg a nagy tömegek fölött, hanem ezek magukat közelebb érzik hozzá, oltalmazójukat, érdekeik istápolóját látják benne. Így fokozatosan kialakul a népben annak tudata, hogy az

állam mindenkéért van, erkölcsi célja azonos az egyének céljával, nincsen elidegenítő távolság az állam és a társadalom között, az állam a nemzet a maga egészében. Ez a modern szociális állameszmény tehát lényegében elút a XVIII. század felvilágosult abszolutizmusának jóléti államától. Az utóbbi elmélet szerint a nép üdve igazolja a fejedelem korlátlan hatalmát, mondhatnók: jóléti diktatúráját. Cél: a nép jóléte, eszköz: a fejedelem hatalma. Persze, a történelem tükre e viszony fordított képét tárja elénk: a jólétben élő nép a fejedelem számára több hatalmat jelentett. A szociális állam is ma a nép jólétét akarja, de az állam maga a nép, nem pedig a népen kívül és fölött álló hatalom.

A gazdasági liberalizmus velejében a mechanisztikus világ-felfogás születte. Sajátságos történeti paradoxon: a liberalizmus a *laisser-faire* elvvel az egyéni szabadság nevében a merev determinizmus álláspontján volt: az egyén tegyen, amit akar, a gazdasági-társadalmi életet úgyis eleve szigorú természeti törvények határozzák meg. Az állam már a gazdasági életnek természeti törvényektől megszabott mivolta miatt sem tehet egyebet, mint a rendet fenntartja; a fejlődést tervszerűen irányítani azonban nemcsak nem hivatott, hanem erre képtelen is. A liberalizmusnak ezt a gazdaságpolitikai dogmatikáját, amely persze a valóságban sokszor csak elmélet maradt, erősen támogatta a XIX. század második felében a pozitívizmus szelleme is, mely a gazdasági-társadalmi életnek a fizikai világ hasonlóságára való abszolút determináltságát hirdette. A mai szociális állam szakít ezzel a merev determinisztikus állásponttal. Az állam magát célkitűző akaratnak érzi, mely tervszerűen bele tud nyúlni a gazdasági-társadalmi viszonyokba, ezek helyes irányítása és formálása egyik főhivatása és feladata. A társadalmi fejlődés nemcsak a viszonyok automatikus alakulása, hanem az emberi akaratnak is műve. Ez a felfogás a társadalmat természettudományi minta szerint képzelő pozitívizmussal szemben az államcélok elméletének, mint az állam végső értelmét kutató vizsgálatnak jelentőségét még csak fokozza. Merőben determinisztikus állásponton, mely az állami akaratot mechanikusan működő vak természeti erővé fokozza le, nem lenne értelme sem a gazdaságpolitikának, sem a szociálpolitikának, sem a kultúrpolitikának, mert a történeti folyamatban úgyis csak az jöhet létre, aminek szükségképpen az adott feltételek kényszerű oksága következtében létrejönnie kell: az állam csak passzív zemlélője lehet a szükségképpen egymásra torló eseményeknek. Ekkor azonban az állam elvesztené magasabb célját és rendeltetését; a kultúra értékrendszerét megközelíteni hivatott államnak,

a *kultúrallamnak* eszménye értelmetlen és üres fantómmá zsugorodnék össze.

Eredmény: nemcsak az értékelméleti alapon szerkesztett filozófiai államcél, hanem az állam tényleges történeti fejlődése is a jogállamon és a szociális államon keresztül a kultúrállamig – azt tanúsítja, hogy az emberiség hittet hisz abban, hogy úgy, amint az egyénnek, az államnak is az emberi történet nagy drámájában a vegetatív állati életen felül magasabb *ratio vitae*-je van, időfeletti örök értékek rendszere, melyet a kultúra nevében foglalunk össze. E nélkül az emberi történet csak a puszta életöszöntől, vitális érdekektől összetartott és egybetartott, nyáj szerű társadalmi csoportoknak, de nem nemzeteknek és államoknak küzdőtere.

AZ ÖTVENÉVES KÖZÉPISKOLAI TÖRVÉNY.

I. Az egységes magyar nemzeti állameszme érvényesítése, a felekezeti s nemzetiségi centrifugális erők legyőzése a középiskolai törvény politikai forrása. – II. A törvényjavaslat országgyűlési tárgyalása. Az egységes középiskola. A görög tanulmány sorsa és a magyar liberalizmus. – III. A túlterhelés kérdése. A középiskola mint a szellemi proletariátus forrása. – IV. A középiskola kérdése a jó tanár kérdése. A magyar középiskolaügy az 1883. évi és az 1933. évi statisztika világánál. – V. A középiskolai törvény megfelelt történeti feladatának: biztosította a középoktatásnak egységes nemzeti szellemű továbbfejlődését; lehetővé tette a kellő felügyelet útján a középiskolák szellemi és anyagi színvonalának emelését; nem uniformizálta mereven a középiskolákat, melyek megőrizhették egyéni színüket; megteremtette a magyar középiskolai tanári rend szellemi egységét.

I.

Ötven éve annak, hogy az 1883. évi XXX. törvénycikk, amely középiskoláink életét lényegében mindmáig szabályozza, napvilágot látott. Mik voltak e törvénynek keletkezési körülményei? mik az indítékai? hogyan jött létre? mikép állja ki immár félszázad óta a történeti értékelést?

Ez a törvény tizenhárom évi parlamenti tárgyalás gyümölcse. Keletkezésére elsősorban TREFORTnak a törvényjavaslathoz csatolt megokolása derít fényt. Már az 1790/91. évi törvényhozás kívánta a középiskolák ügyének törvény útján való szabályozását. Az 1806-tól 1849-ig érvényes középiskolai kódex, amelyet a második Ratio Educationis tartalmazott, nem volt törvény: csak a katolikus és az úgynevezett királyi iskolákra terjedt ki. Az Organisations-Entwurf, amely a magyar középiskolákra mindmáig legmélyebben rányomta a maga bélyegét, az abszolutizmus hatalmi ténye volt. Az 1867-i kiegyezéssel kezdődő új korszak törvényhozása egyik első feladatának tekintette a népoktatás ügyének törvényes szabályozását. EÖTVÖS alkotása, az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a magyar közoktatás történetének alapvető ténye. EÖTVÖS a középiskolákra vonatkozóan is terjesztett az országgyűlés elé törvényjavaslatot. Azonban ezt a

francia minta nyomán készült, kilenc évfolyamú, a felső három osztályban három tanulmányi irányra ágazódó, mesterkelt középiskolai tervet az országgyűlés nem vette tárgyalás alá. TREFORT 1872-től kezdve valamennyi országgyűlési cikluson betervezte új javaslatát, amely lényegében az akkori tényleges állapotot, a gimnáziumnak és a reáliskolának az Organisations-Entwurf-ban gyökerező tanulmányi szervezetét akarta kodifikálni. A képviselőház közoktatási bizottsága a javaslatot mindig letárgyalta, de közben mandátuma mindig lejárt, mielőtt a nyilvános tárgyalás megindulhatott volna, így hiába volt egy évtizeden keresztül a középiskolák kérdése a törvényhozásnak úgyszólván állandóan napirendjén. Végre 1881-ben TREFORT átdolgozott törvényjavaslatát újból előterjeszti. Megokolása zárószavaiban keserűen állapítja meg, hogy «sem a tárgy fontosságával, sem a törvényhozás méltóságával nem fér össze, ilyen tárgyat évről-évre, ülészakról-ülészakra, a tárgyalás rendjére föl-s arról ismét levenni, a nélkül, hogy az valahára végleg elintéztessék».

De mi volt a főoka ennek a hosszas vajúdásnak? A magyar állam életének az abszolutizmust követő sajátos viszonyai. A 67-es kiegyezés után a magyar nemzeti államnak a maga megszilárdítása céljából rendeznie kellett felügyeleti jogát a felekezeti és a nemzeti-ségi iskolákkal szemben, hogy a szervezet, a tanügyi közigazgatás, a tanári képzés szempontjából egymástól annyira tarkán elütő középiskolákba egyöntetűséget, egységes szellemet vigyen be, másrészt a magyar nemzeti állam sajátos érdekeit megvédje. Katolikus részről a tanulmányi alap s a szerzetesrendi iskolák jogi természetű volt az ütközőpont; a protestánsok részéről pedig az 1790/91. évi XXVI. törvénycikk, amely iskolai önkormányzatukat biztosította ugyan, de a király főfelügyeleti jogát is hangoztatta, anélkül azonban, hogy ezt tüzetesebben megállapította volna.

A törvénynek különös érdeme, hogy a történeti folytonosságot megőrizte: megtalálta általában a juste -milieu -t a felekezetek történeti jogai s az állami felügyelet között. Lényegében az iskolák jellegének megállapításában a történetileg kialakult tényleges helyzetet vette alapul. Így azonban a katolikus középiskolák jogi természetének az a bizonytalansága, amely az 1867-ben bekövetkezett modern állami berendezkedés után az apostoli királyi jogok és a vallás- és közoktatásügyi minisztertől gyakorolt tisztán állami jogok összekeveredéséből támadt, továbbra is megmaradt s nem nyert oly világos rendezést, mint a protestánsok középiskoláinak jogi jellege, A törvény hangoztatja (71. §), hogy «a vallás- és közoktatásügyi

miniszter közvetlen vezetése alatt álló akár római katolikus, akár más jellegű, úgyszintén a jelenleg fennálló mindennemű középiskolák jogi természete és jellege ezen törvény által nem érintetnek». Az autonóm felekezeti főhatóságoknak továbbra biztosítja a jogot, hogy a középiskolák tanulmányi célját és a tanítandó ismeretek mértékét, a tantervet és a tankönyveket maguk állapítsák meg; csak azt kívánja, hogy a megállapított mérték nem lehet kisebb, mint az, amely a közoktatásügyi miniszter rendelkezése és közvetlen vezetése alatt álló intézetekben érvényes. Az érettségi vizsgálathoz az állam az autonóm felekezeti középiskolákba csak kormányképviselőt küld, akit azonban semmiféle rendelkezési jog nem illet meg; csupán a törvények és rendeletek megtartásán öröködik. Az állam a törvény értelmében segítő kezet ad a felekezeti iskolák fejlesztésére, amikor állami segínyt helyez nekik kilátásba, csak azt kötve ki, hogy ilyen segélyezett iskolában az állami tanterv alkalmazandó.

Mi volt az indítéka a törvényhozásnak, hogy a felekezeti iskolák jogait annyira respektálta s minden fölösleges racionalista központosítástól tartózkodott? «Nem lehet tagadni – mondja TKEFORT –, hogy az állam után az egyházak a legtekintélyesebb iskolafenntartó testületek. Az egyház földjéről hajtott ki eredetileg is az iskola . . . Magyarországon a katolikus egyház volt az első iskolaállító a kereszténység behozatalával egyidejűleg; s a protestáns egyház, mióta csak fennáll, mindig fősúlyt helyezett iskoláira. A népoktatásügy még ma is túlnyomólag a felekezetek kezében van. A középiskolai oktatás is igen nagyrészt felekezeti jelleggel bír még hazánkban.» Az állami felügyelet legfőbb célja, hogy ellenőrizze és emelje a felekezeti iskolák tanulmányi színvonalát s biztosítsa a középiskolák bizonyos fokig való szervezeti és tanulmányi egységét. Ennek szükségét TREFOHT egy kirívó példával igazolja. Volt rá eset, hogy egy felekezeti főgimnázium hatósága azzal az igénnyel lépett fel, hogy a gimnázium VIII. osztálya, mivel ott a papi pályára készülő tanulókat némely teológiai ismeretekre, például a héber nyelv elemeire tanítják, teológiai előkészítő osztálynak tekintessék, s tanulói ezen az alapon, jóllehet érettségi vizsgálatot még nem tettek, az egyévi önkéntesség kedvezményében részesüljenek. A felekezeti középiskolák ellenőrzését az is igazolta, hogy számos közülök, anyagi eszközök híján, igen silány állapotban volt s nem ütötte meg a köteles tanulmányi színvonal minimumát. «Még ma is vannak – mondja a törvényjavaslat indokolása – hatosztályú gimnáziumok 3-4, vannak négy osztályúak 2, sőt 1 rendes tanárral; vannak iskolák egyetlen vizsgált és képesített (okleveles) tanár nélkül; vannak, melyeknek helyiségei.

főlszerelése minden bírálaton alul állanak. S ily iskolák, akár a felekezeti, akár a százados fennállás védpajzsa alatt, nyilvánossági jogot élveznek, bizonyítványaik államérvényességgel bírnak s a felsőbb osztályokra való felléphetésre, a legvirágzóbb középiskolákra és a főiskolákon felvételre jogosítanak. A tudatlanság és fegyelmetlenség e búvóhelyei a legszigorúbb felügyeletet és ellenőrzést teszik szükségessé! Fennállásuk sem az államnak, sem a társadalomnak nem használ. Létüket semmi sem igazolja. Még a népiskolákra talán alkalmazható azon mondás, hogy a rossz iskola s a legcsekélyebb mérvű tanítás is jobb a semminél. A közép- és felsőoktatásnál határozottan az ellenkező áll. Itt a felületes, hézagos, korlátolt tanultság szerzése mind az egyénre, mind a nemzeti társadalomra károsabb a teljesen tanulatlan maradásnál.»

A felekezeti iskolák azonban sokszor egyben nemzetiségi iskolák is voltak, amelyek közül többet a hetvenes években az államnak alkotmánya és egysége ellen való üzelmei miatt a kormány bezáratni kényszerült. «A kormány nem titkolhatja el – mondja TREFORT –, hogy vannak ma is oly iskolák, melyek az állam egysége és alkotmánya iránti hazafias érzületet tanulóikban nem hogy ápolni igyekeznének, de sőt inkább rendszeresen elhanyagolják, esetleg egyenesen meg is támadják. Az illető iskolák ily működése azonban a dolog természeténél fogva leplezetten (s annál veszélyesebben) történvén, a kormánynak a főfelügyelet eddigi laza s csak közvetőleges gyakorlása mellett azokról biztos tudomása a kellő időben alig lehet, azt megakadályozni s megelőzni, vagy éppen orvosolni pedig annál kevésbé áll módjában. Ez állapoton csak a folytonos és éber felügyelettel segíthetni. Ez az egy ok maga elég volna, a főfelügyelet rendszeresítését, az állam legfőbb érdekében, törvény által eszközölni, s megadni a kormánynak az eszközt és módot arra, hogy kötelességét e részben is teljesíthesse.»

Melyek ezek az eszközök és módok? A törvény 50. §-a kimondja, hogy ha a kormány valamely felekezeti iskolában államellenes iránynak jönne tudomására s ezzel szemben az illetékes felekezeti főhatóság útján gyökeres orvoslást nem tudna szerezni, joga és kötelessége, hogy a kellően lefolytatott vizsgálat alapján a veszélyes egyéneknek azon iskolától való eltávolítását követelje, sőt, ha ezzel a baj nem orvosolható, magának az iskolának egy időre való vagy végleges bezáratása iránt Ő Felségéhez előterjesztést tegyen. A törvény megtiltja, hogy idegen állam vagy külföldön élő nem magyar állampolgár vagy külföldön székelő testület Magyarországon középiskolát állítasson fel vagy tartson fenn. Magyarországi középiskola külföldi

államoktól s ezek uralkodóitól vagy kormányaitól segílyt és anyagi gyámolítást semmi esetben sem kérhet vagy fogadhat el.

E védelmi eszközökön kívül pozitív módokat is keresett a törvényjavaslat a magyar állampolgári érzület fejlesztésére. Megengedi, hogy a hitfelekezetek maguk határozzák meg a tőlük fenntartott nyilvános középiskolák tanítási nyelvét; ha azonban ez nem magyar, kötelesek a magyar nyelvnek és irodalomnak mint rendes tárgynak tanításáról is gondoskodni, és pedig oly óraszámban, amely kellő elsajátítást lehetővé tegeye. A nem magyar tanítási nyelvű középiskolákban a VII. és VIII. osztályban a magyar nyelvet és irodalomtörténetet magyar nyelven kell tanítani s e tantárgyból az érettségi vizsgálatot is ezen a nyelven kell tenni.

Ezek a mérsékelt követelmények, amelyek szerint a nemzeti kisebbségek középiskoláiban valamennyi tárgy tanítási nyelve az anyanyelv s az állam nyelve csak egyik tárgy a többi között, a nemzetiségi képviselőkből és egyházakból rendkívül heves ellenállást váltottak ki. Itt csak a teljes nemzeti partikularizmusban élő szászokat emelem ki. A törvényjavaslatban merőben nemzetiségük tönkretételére, az erőszakos magyarosításra való törekvést láttak, pedig Magyarország szerintük nem egyéb, mint nemzetiségek federatív állama. Az 1791: 55. erdélyi törvényekre hivatkoztak, amelyből azt olvasták ki, hogy az államnak iskoláik fölött semmiféle fofelügyeleti joga nincs; Németországban megjelent röpiratokban appelláltak a nagynémetek, főkép a Deutscher Schulverein segítségére. Különösen jellemző az erdélyi ág. ev. (szász) egyház országos konzisztóriumának 1883. február 5-én Nagyszebenben kelt s a képviselőházhoz intézett emlékirata. Eszerint a törvényjavaslat szerzői a nemzetiségeket «egyszerűen ignorálni, tehát rajtuk erőszakot előkövetni és iskolai intézményeiket szétrombolni vagy legalább egyoldalú kísérleti és faj politika tárgyává tenni akarják». Az evangélikus szász memorandum tiltakozik az ellen, hogy külföldi államoktól és ezek uralkodóitól ne fogadhassanak el iskoláik számára segílyt. A magyar nyelvnek és irodalomnak tanítása, az ebből a tárgyból magyar nyelven tartandó érettségi vizsgálat, a tanári vizsgálatok magyar nyelvére vonatkozó határozatok «homlokegyenest ellentétben állanak – mondja az Emlékirat – a jogegyenlőség hirdetett elveivel, amennyiben a magyar nyelvet az ország többi jogosított nyelveire nézve hátrányos és nyomasztó, a szükséges mértéken túlmenő előjogokkal ruházzák fel . . . Mindez szomorú jele egy egyoldalú, igazságtalan, az érdekelteket elkeserítő és azért nem is valódi állambölcséségnek . . . Nem az oktatás és tanulás lényege és az e részben a peda-

gogika és didaktika terén a művelt Európában évről-évre tett előhaladás, javítmányok és tapasztalatok adták az illető javaslatoknak folytonos átalakítására az impulzust, hanem egyedül a tudományos műveltséggel önmagában semmi okszerű összefüggésben nem álló azon tekintetek, melyek arra irányozták, hogy ezen történelmi múltjánál fogva többnyelvű állam az anyagi államhatalomnak és az általa vezetett és pártfogolt közvéleménynek, helyesebben a népszenvedélyeknek minden eszközeivel valamennyi életkörökre kiterjedőleg nyelvileg unifikáltassék.» Attól fél a szász evangélikusok konzisztóriuma, hogy ez a törvényjavaslat «a német műveltségnek és polgárosultságnak e hazában különben is egészen gyér helyiségeit a kétségtelen pusztulásnak és romlásnak engedi oda». Annyira meg van győződve arról, hogy a törvényjavaslat az ősi szász autonóm jogokat és törvényeket végzetesen sérti, hogy nem tartózkodik megfenyegetni nem kisebb embernek, mint magának DEÁK Ferencnek szavaival a magyarságot. «Nagyon tartunk attól, – így szól síri hangon a memorandum – hogy egy államéptmény, mely az ős szent alaptörvények tiszteletben nem tartása mellett megmaradását oly alapokra támasztani akarja, milyenek a jelen törvényjavaslatba is letéve vannak, jövődjét a legsúlyosabban veszélyezteti, mert «amely nemzet – ezt mondta ezelőtt rövid idővel DEÁK FERENC – morális ereje hiányában nem képes törvényeinek szentségét tiszteletben tartani és azoknak tiszteletet szerezni, annak független önállása csak a véletlen esetek játéka lesz, azt az újabb meg újabb törvények sem mentik meg a végszüllyedéstől».

A szászok ezt az emlékiratukat megküldték a királynak is. TREFORT a törvényjavaslatnak a képviselőházban való letárgyalása után a királyhoz intézett jelentésében¹ tüzetesebben megcáfolja a vádakat s kimutatja, hogy a javaslatnak azok a pontjai, amelyeket a szász evangélikus egyház konzisztóriuma s a képviselőházban a szász képviselők hevesen elleneznek, «a magyar állam és az állami nyelv jogosultságának szempontjából elengedhetetlenek. E részben a törvényjavaslat oly minimumra szorítja az állam és az állami nyelv követelményeit, hogy azoknak megfelelni maguknak ezen nemzeti-ségeknél is jól felfogott érdekében áll, . . . miután nemcsak a felső oktatás, hanem az állami közigazgatás és a bíróságok nyelve is magyar lévén, a középiskolák végzett növendékei úgy az egyetemre, mint állami szolgálatba és hivatalokba csak a magyar nyelv kellő ismerete mellett léphetnek . . . Ezen törvény szerint a felekezetteknek

¹ 558/1883. VKM. elnöki szám. (Az Országos Levéltárban.)

továbbra is fennmarad azon joguk, hogy saját középiskoláik tannyelvét maguk határozhatják meg; valamint a felekezeti önkormányzat minden egyéb, az előbbi törvények által is elismert és biztosított jogai. S így valóban megérthetetlen azon minden józan határon túlmenő aggályoskodás, ellenszenv és elkeseredés, melynek az erdélyi ágost. hitv. egyházi főtanács ezen három emlékiratában, valamint a hozzám és a törvényhozáshoz is benyújtott egyéb emlékirataiban oly éles hangon ad kifejezést. Részemről merem állítani, hogy ezen aggályoskodás merőben alaptalan, ezen elkeseredés egészen indokolatlan és a hang ezen élessége csakis megrovást érdemel; miután senkinek, Felsőged kormányának és a magyar törvényhozásnak legkevésbé van szándékában szerzett és törvények által biztosított jogokat támadni s megszorítani vagy éppen elkobozni. Remélem azonban azt is, hogy ha egyszer ezen, már tizenhárom év óta napirandén levő s a kedélyeket ily hosszú időn át zavaró ügy egyszer véglegesen elintéztetik s a törvényjavaslat törvénnyé válik, a felekezetek úgy, mint a nemzetiségek meg fognak abban nyugodni, s ha látandják a végrehajtásban annak az államra nézve üdvös, rájuk nézve pedig nem sérelmes következményeit, az erőszakkal felzaklatott kedélyekbe a nyugalom is visszatérend.»

A király, akihez, mint a német kultúra legfőbb öréhez, a szászok emlékirataikat intézték, TREFORT érvelését alkotmányosan magáévá tette. 1883. február 23-án kelt, TREFORTHÓZ intézett németnyelvű, osztrák címeres, saját aláírású levelében előterjesztést kér a szászok memorandumának elutasítására. Már április 24-én elrendeli evangélikus főtanácsnak arról való értesítését, «hogy a törvényhozás minden faktorai által elfogadott és a korona által szentesített törvényt megnyugvással fogadni és ahhoz alkalmazkodni, hazafias és alattvalói kötelességének ismerje».¹

II.

Hogyan folyt le a középiskolai törvényjavaslat képviselőházi vitája? Az általános és a részletes vita két-két hétig tartott. A tárgyalás naplója két hatalmas kötetre rúg. A javaslat mellett szállott síkra TREFORTon kívül a jelentékenyebb politikusok közül TISZA KÁLMÁN miniszterelnök (háromszor is beszélt), BERZEVICZY ALBERT, GRÜNWARD BÉLA, GYÖRGY ENDRE, KOVÁCS ALBERT, ZSILINSZKY MIHÁLY, PULSZKY ÁGOST, ellene HERMAN OTTÓ (az ellenzék külön-

¹ 761/1843. VKM. elnöki szám. (Az Országos Levéltárban.)

véleményének képviselője), br. PRÓNAY DEZSŐ (aki az autonóm felekezetek jogait védte), THALY KÁLMÁN, MOCSÁRY LAJOS, HALFY IGNÁC, HOITSY PÁL, UGRÓN GÁBOR, BARTHA MIKLÓS stb.

Az általános vita főképp a felekezeti és nemzetiségi szempontok körül forgott. Jóllehet a törvényjavaslat az állami felügyeletnek csakis azt a minimális mértékét akarta biztosítani, amely a középiskolák szervezetének és rendjének általános keretét s a szükséges tanulmányi színvonalat megszabja, az ellenzék protestáns vezérszónokai mégis a törvényjavaslatban az egyházi önkormányzatnak teljes pusztulását s vele együtt a nemzeti szabadság és kultúra helyreüthetetlen megcsonkulását siratták. A lefolyt félszázad azonban megmutatta, hogy ezekre a kultúrjeremiádokra nem volt szükség. Az állam nemhogy visszaélt volna az autonóm felekezetek középiskoláira vonatkozó felügyeleti jogával, hanem ezeket az iskolákat tőle telhetőleg fejlesztette, számos palotát emelt nekik, tanáraik fizetését tetemesen kiegészítette. Amint TREFORT a királyhoz intézett fölterjesztésében előre megjósolta, a törvény bölcs végrehajtása után az önkormányzati jogaikra féltékeny felekezetek egészen megnyugodtak, sérelmekről komolyan máig nem panaszkodhattak, sőt ellenkezőleg: a törvény rendelkezéseiből mind anyagi szempontból, mind iskoláik szellemi színvonala tekintetében csak hasznot húztak. A szászok iskolái továbbra is a német kultúrának virágzó őrhelyei maradtak. Ma láthatják, hogy iskolaügyük anyagi megalapozottsága, másrészt nyelvük jogai szempontjából a román uralom sokkal végzetesebb rájuk nézve, mint a hétszázéves magyar uralom a maga 1883. évi középiskolai törvényével.

Ötven év történeti távlatából megállapíthatjuk, hogy az 1883. évi XXX. tc.-nek legfőbb érdeme a középiskolák közigazgatásának egységes rendezése. E tekintetben a törvény valóban új korszakot nyit meg. Anélkül, hogy a történeti jogokat, az egyes iskolák hagyományos, egyénileg fejlődött szellemét sértette volna, anélkül, hogy mereven centralizált és uniformizált volna, véget vetett annak a teljesen anarchikus állapotnak, amelyben minden felekezet egészen tetszés szerint állapíthatta meg a maga középiskolai szervezetét és tanulmányi rendjét. Igaz, hogy vannak ennek a törvénynek hézagai és hiányai, félreérthető és határozatlan pontjai, azonban az előző zavaros és laza iskolaigazgatáshoz képest igen nagy haladást jelent.

A képviselőház általános vitájában elhangzott 65 nagyobb önálló beszéd jobbára a felekezeti és a nemzetiségi szempontokkal foglalkozott s a főkérdést, a középiskola szervezetét és tanulmányi irányait (típusait) inkább csak mellékesen érintette. A részletes

vítában azonban már ezt is behatóan tárgyalták. Az ellenzék különvéleményt adott be az *egységes középiskola* mellett. Vezérszónoka, HERMAN OTTÓ, már ekkor körülbelül ugyanazt a gondolatot fejtegette, ami ma «Einheitsschule» néven ismeretes: az egész közoktatási rendszer egyenes vonalban haladjon a népiskolától az egyetemig minden megtörés nélkül, mert csak így lehet a nemzeti műveltség egységét biztosítani. Az egyenes vonal egyes részei (elemi iskola, felső elemi iskola, középiskola) az általános műveltség egyes fokozatait képviselik. HERMAN OTTÓ egységes középiskolája nagyjában a reáliskola lett volna a latin nyelv fakultatív tanításával. Azonban az egységes középiskola más ellenzéki szószólói inkább a görög nélküli gimnáziumban látták az egységes típus helyes alapját. Az egységes középiskola hívei egyáltalán nem voltak egységesek, csak a jelszó kapcsolta őket össze. Jól mondotta az előadó, SZATMÁRY GYÖRGY, záróbeszédében, hogy az ellenzék valóságos *discordantia concordantium*. TRBFORT hatásosan védte meg a gimnázium és a reáliskola különállását. Az egységes középiskola szerinte nem egyeztethető össze a modern élet kulturális gazdagságával. A különböző hivatások és tehetségek különböző tanulmányi irányok lehetőségét követelik. «Egységes középiskola – úgymond – lejárt eszme, mely nem fog új életet nyerni, kivéve oly államban vagy társadalomban, mely egyforma munkaorganizációt s új kasztrendszerrel fog behozni.» P ÜLSZ κ γ ÁGOST is aláhúzva hangsúlyozta, hogy az egységes középiskola hívei a természetes fejlődésnek, a differenciálódásnak folyamatát iparkodnak megakadályozni.

Ha az ötven évvel ezelőtti középiskolai vita anyagát a maival összehasonlítjuk, meglepő, hogy az egységes középiskola, másfelől a külön típusok híveinek pro és kontra érvei változatlanul azonosak. Ez is arra utal, hogy olyan javaslat, mely a két tábort minden tekintetben mindenkorra megnyugtatná, ebben a bonyolult érték kérdésben sohasem remélhető. A vita matematikai evidenciával sohasem oldható meg.

Az egységes középiskola szóvivőit elsősorban az iskolának az élethez való közelebb hozása, a gyakorlatias szellem irányította. Innen érthető nagy ellenszenvünk a klasszikus nyelvek iránt. A klasszikusoknak – mondták – nagy részük volt műveltségünk kialakításában, de ma már nincsen szükségünk rájuk. A klasszikus világ a formák kora volt, a modern ember a lényeg szerint való tartalmat keresi. Amaz be van fejezve, a miénk folytonos haladás. UGRÓN GÁBOR odáig ment, hogy az előítéletnek és a babonának még ma is elterjedt nagy fokát egyenest a klasszikus szellemnek tulajdonította.

A klasszikus nyelvek kérdésének vitája különösen a görög nyelv kérdésénél lángolt fel, amikor a törvényjavaslat 4. §-át tárgyalták, melyben a gimnázium rendes tárgyai vannak felsorolva, közöttük a görög. A görög ellenfelei éles falanxba tömörültek. Az egyik képviselő kijelentette, hogy a görög nem lehet valami nagyon hasznos mert hisz a képviselők közül egyik sem tud görögül. A görögre fordított fáradságot hasznosabb tanulmányokra lehetne fordítani; a görög irodalom remekeit olvassák a tanulók fordításokban. (Hét év múlva ezt a gondolatot valósítja meg CSÁKY ALBIN a görögpótló törvénnyel.) Ha igaz is az, hogy a görög kultúra a miénk bölcsője, de miért kell visszakiváncoznunk a bölcsőbe? Ezen az alapon a szanszkrit és a héber nyelvet is tanítanunk kellene.

A törvényjavaslat védői e primitív kifogásokkal szemben sokkal nagyobb történeti érzékről s magasabb kultúrfilozófiai álláspontról tanúskodtak. BERZEVICZY ALBERT igen hatásosan és előkelő módon védte meg a klasszikus nyelveket az ellenzéknek radikális, egészen bizonytalan körvonalakban mozgó javaslataival szemben. Többen utaltak arra, hogy nem szabad az egyes tantárgyakat csupán a haszon szempontjából értékelni; a görög elhagyásával elszakadnánk a nyugati hagyományoktól, iskoláink színvonalát lesüllyesztenék, pedig a törvény éppen emelni lenne hivatva. Az újkor legkiválóbb emberei, GOETHE és SCHILLER, a magyar irodalom legnagyobb alakjai, KAZINCZY, KÖLCSEY, ARANY éppen a görög szellemből merítettek. LÁNCZY GYULA találóan hivatkozott arra, hogy MARX Aristotelest tanulmányozta, LASSALLE Herakleitosról írt nagy művet, ROSCHER első könyve THUKYDIDESTRŐL szól, J. ST. MILL büszke arra, hogy nem emlékszik arra az időre, amikor nem tanult görögül, mert három éves korától kezdve oktatták görögre. (Jellemző a pozitívista MILL-nek az akkori magyar szellemi életre való hatására, hogy a vita folyamán többször is különböző szempontból rá hivatkoztak.) Volt képviselő, aki egyenest kijelentette, hogy a görögnek a gimnázium tantervéből való kiiktatása «az idealizmusnak azt az egyedüli forrását is megsemmisítené, mely még némileg megmenti a mostani nemzedék hanyatlásnak indult idealizmusát». TREFORT többször is felszólalt a görög mellett, főképp RENANra hivatkozva. A görög sorsát azonban TISZA KÁLMÁN beszéde döntötte el, aki egyébként régebben maga is ellenezte a görögöt. Felszólalása sikerének egyik titka a liberális szellemű képviselőházban az volt, hogy a középkorral szembeállította az újkort, mely a renaissance idején visszatért a görögökhöz: «A középkor sötét századaiban elnyomott emberi ész és lélek a maga ruganyosságát arra, hogy bölcselkedni, gondolkodni, fölfedezéseket

tenni tudjon, akkor nyerte vissza, mikor a klasszikus literatúrával foglalkozott». Találónan utalt arra, hogy a legpraktikusabb nemzet (az angol) iskoláiban a legbehatóbban foglalkozik a göröggel. TISZA, a reális élet embere, jól jellemezte a görög formai képző erejét: elfelejtethjük a görögöt, de hisz elfeledjük a matematikát is, a fő azonban, hogy megmarad az ész gyakorlata, az ítélőképességnek a gyors áttekintésre és felfogásra való szoktatása. Ez a görögre vonatkozó vita eléggé megmutatta, mennyire nem szabad egy laikus testület véletlen szavazatára bízni azt a kényes, rendkívül széles látókört feltételező szakkérdést, vajjon melyek műveltségünknek azok az értékes elemei, melyeket a következő nemzedékre át kell származtatnunk. Jól mondta TREFORT: «Ha a szülők ízlése szerint csinálnánk tantervet, olyant kapnánk, minőt a guvernantok szoktak a kisasszonyok számára összeállítani.»

III.

Az 1883-i hosszú vita anyagából még néhány kérdés részint történeti szempontból nem érdektelen, részint ma is aktuális jelentőségű. A szónokok igen sokat hangoztatták a *túlterhelést*, amely abban az időben Németországban is az iskolák kritikusainak legnépszerűbb jelszava volt. TREFORT igen erélyesen, szinte túlzó optimizmussal cáfolta a túlterhelés vádját. Az akkori középiskolával szembeállította a szinte elbutításig memorizáltató régebbi iskolát. A túlterhelést nem a tantárgyak sokaságában látta, hanem a helytelen oktatási módszerben, melynek javítása éppen a törvény által is célba vett tanárképzési és tanárképesítési reform feladata. Az általánosan képző iskola (s nem szakiskola) szükségképpen enciklopédikus természetű. Sokat vár a jó igazgatótól, aki tanárait ellenőrzi, hogy helyes módszerrel tanítsanak, túlsókat ne követeljenek s egységes szellemben tanítsanak. TREFORT reménye nem igen vált valóra, a túlterhelés megvolt s megvan. Sőt, mivel a lefolyt öt évtized alatt az egyes tanulmányszakok rendkívül sok alapvető ismerettel bővültek (gondoljunk a fizika elektromosságtanára, a kémiára, a modern technika eredményeire, a história meghosszabbodására stb.), a középiskolát igenis mindjobban, tragikusan fenyegeti a túlterhelés veszedelme. A mai tantervkészítőnek a legelszántabb erélyre van szüksége, hogy az egyes szakok túltengő igényeit kellő korlátok közé szorítsa, másrészt az élet nevében a középiskolára ráakasztani szándékol, tisztán praktikus ismereteket és ügyességeket az igazolható mértékre korlátozza.

Feltűnő, hogy a sok szónok között egy sem akadt, aki a középiskola sajtószereplő hivatását s a nemzeti közösségben vitt szerepét az

egész iskolarendszer organizmusába beállítva vizsgálta volna. Így alkalma nyílt volna a többi fajta középfokú iskolák, főképp szakiskolák fontosságának szociálpolitikai szempontból való hangsúlyozására. Az ugyancsak 1883-ban készült kvalifikációs törvény, mely minden kishivatalnoki álláshoz a középiskola nyolc osztályának elvégzését kívánja meg, lett főoka annak az egészségtelen törekvésnek, hogy boldog-boldogtalan a középiskolába tódul. A fölösleges tömeg a középiskolák színvonalát leszorítja s ahelyett, hogy gyakorlati-gazdasági pályákon önálló egzisztenciára fenne szert, életét mint hivatalnok-proletár tengeti. A mai középosztály tragikus helyzetének itt van egyik főforrása. Persze most *post festa* nem nehéz ezt megállapítanunk. UGRÓN GÁBOR e ponton már akkor jól látott. Arról panaszkodott, hogy a gimnáziumi tanulóknak alig *egy százalék*a megy ipari pályára, jöllehet szüleik 33%-a iparos vagy kereskedő. Gyarapodik a diplomás proletárosztály, mely éppoly veszélyes, mint a szolgálatnélküli cselédek. De mi ennek az oka? A válasz ma meglepően hangzik, de akkori függetlenségi politikusok szellemére rendkívül jellemző: a középiskolai oktatás az abszolutizmus céljait szolgálja, mert nem neveli önálló szellemre ifjúságunkat. Idevág THALY KÁLMÁNNak az országos tanárvizsgáló bizottság ellen emelt az a vádja is, hogy a bizottság a történelmet Bécs kedvéért meghamisított szellemben teszi a tanárvizsgálat tárgyává. Ugyancsak ő az akkori tantervet kozmopolitikus irányzattal vádolja, mert a magyar irodalomnak és történelemnek nem enged méltó teret. Történetileg érdekes, hogy a vita folyamán THALY követelte a magyar irodalomtörténet tanításának két évre (VII. és VIII. osztályra) való kiterjesztését, amit csak húsz év múlva, az 1903-i tantervrevízió valósított meg. Ugyancsak az ő indítványára szúrattott közbe a tanárvizsgálati tárgyak felsorolásánál a magyar irodalomtörténet mellé e további követelmény: «különös tekintettel a magyar nemzet művelődéstörténelmére».

A vita során többen felvetették a *reálgimnázium* eszméjét, sőt egyesek ebben találták meg az egységes középiskola helyes alapját is. TRBFORT az egységes középiskolával szemben ragaszkodott a gimnázium és a reáliskola külön típusaihoz. Azonban a reálgimnáziumot a humanisztikus és a realisztikus irány helytelen keverékének (mint mondotta: amphibiumának) tartotta. Ez a reálgimnázium pár év múlva az 1890: XXX. te. alapján mégis megszületett, csak hogy az újszülöttet CSÁKY minisztersége alatt nem «keresztelték el», s így nem kapott külön nevet. A gimnázium görögpótlós tanulmányi iránya voltaképp már reálgimnázium, bár egységes szellem és egységes tan-

tervi struktúra híján. Az 1924: XI. te. ezt a titkos reálgimnáziumot, mely a tiszta humanisztikus gimnáziummal reális unióban élt, volt hivatva önállósítani és sajátos szellemű hivatáshoz juttatni.

IV.

TREFORT jól látta, hogy a középiskoláknak a törvény által való új szabályozása csak külső, papírosreform marad az igazi, belső reform: a tanárképzés és tanárvizsgálat megváltoztatása nélkül. «A középiskolai tanári állás fontossága s magas feladata – mondja a miniszter a törvényjavaslat indoklásában – szükségessé teszi, hogy a tanárok képzése az eddiginél is szigorúbban vétessek s jelesen, hogy a tanfolyamnak az eddigi három évről négy évre emelése által a tanárok szakképzettsége magasabb fokra emeltessék; az ötödik, gyakorlati év hozzáadásával pedig arra nyújtassék mód és alkalom, hogy a tanárjelölt, mielőtt hivatalba lépne, elméleti képzettségét a gyakorlat által is kiegészíthesse. A tanári pályára tíz év óta észlelt tódulásnak egyik oka az, hogy nem volt pálya, melyen rövidebb idő alatt s könnyebben érhetett volna célta középiskolából kilépett ifjú; s most már az okleveles tanárjelöltek száma sokkal felülhaladja azokét, akik elhelyezkedést találnak, ami egy már fenyegető tanári proletariátusra vezet. Maga ez ok is javasolja, hogy a tanári pálya megnehezíttessék.» Mit szólna TREFORT ma, ha feltámadna, amikor Csonka-Magyarországon évenként körülbelül 450 középiskolai tanári oklevél adatik ki és ezek tulajdonosainak körülbelül csak 10%-a nyerhet állást?

A törvényjavaslatnak a tanárképzésre és tanárvizsgálatokra vonatkozó szakaszai KÁRMÁN MÓR szellemét tükrözik vissza, aki az akkor már tíz éve működő gyakorló főgimnáziumnak s a vele kapcsolatos tanárképzésnek lelke és apostola volt. Ő vetette meg egyébként alapját középiskoláink tanulmányi szellemének is az 1879-i gimnáziumi tantervvel s a hozzávaló utasításokkal, amelyek az 1883-i törvény végrehajtása nyomán alig változtak.

Az 1883-i középiskolai törvénytől lerakott alapokon a magyar középiskolaügy gyors virágzásnak indult. Erre a statisztika adatai különös éles világot vetnek. 1883-ban Magyarországon 85 főgimnázium, 65 algimnázium, 21 főreáliskola és 6 alreáliskola volt, fiúközépiskola tehát összesen 177. Ezek közül állami és katolikus 117, református 29, evangélikus 25, unitárius 2, görög keleti 4. Kizárólag magyar tannyelvű 124 középiskola, kizárólag német tannyelvű 7, kizárólag román tannyelvű 3, magyar-német tannyelvű 19, magyar-román

tannyelvű 2, magyar-tót tannyelvű 1, magyar-szerb tannyelvű 2, olasz-magyar tannyelvű 1, magyar-német és tót tannyelvű 14, ma-magyar-német-román tannyelvű 3, magyar-német-szerb tannyelvű 1. Az összeomlásokor az 1883-ban Magyarországon található 177 középiskola helyett már 221 virágzott, hozzá a legtöbb mint nyolcosztályos teljes intézet: a sok algimnázium és alreáliskola majd mind teljes középiskolává fejlődött. Ma Csonka-Magyarországon 120 fiúközépiskolánk van, amelyhez még a félszázaddal ezelőtt ismeretlen 45 leányközépiskola járul. Ma a megcsonkított hazában így együttesen majdnem annyi középiskolánk van, mint ötven évvel ezelőtt az integer országban. A mai 120 fiúközépiskolából csak 69 van olyan, amely 1883-ban a mostani Csonka-Magyarország területén fennállott. Ebből 32 állami és katolikus, 7 evangélikus és 20 református fiúközépiskola.

V.

Most, egy félszázad történeti távlatában, a fejlődés forrongásának letisztulása után, nyugodtan kérdezhetjük: elérte-e a középiskolai törvény kitűzött célját? Milyen a történeti értékelésének mérlege?

Először is meg kell állapítanunk, hogy ez a törvény nem volt múló, hirtelenül megszerkesztett s aztán egyhamar módosításra szoruló alkotás. Valóban mintája volt a komoly, sok évtizedre iránytszabó, nem egyéni szeszély gerjedelméből kipattant, hanem közszükségletet kielégítő, időálló legiszlatív alkotásnak. Az, ami lényeges benne, ma is érvényes, élő norma; az, ami módosulásra szorult, igazában nem lényeges.

A törvény a maga nagy történeti feladatát: a többféle úton haladó magyar középiskolaügy erőteljes szintézisét, a különböző művelődési és anyagi erők nagy összefogását, sikerrel betöltötte. Először is biztosította a középoktatásnak egységes nemzeti szellemű továbbfejlesztését; a magyar nemzeti s állami eszmének nem erőszakkal, de kellő politikai tapintattal érvényt szerzett, aminek történeti ellenpróbája az elszakított területeken uralkodó államoknak a középiskolaügy terén a maguk nemzeti kisebbségeivel szemben alkalmazott mértéktelen erőszaka. Másodszor: a törvény a benne lefektetett elvek alapján lehetővé tette a kellő felügyelet, ellenőrzés és anyagi segély útján, hogy a magyar középiskoláknak tanulmányi színvonala fokozatosan emelkedjék, épületei és felszerelése a szükséges korszerű mértéket megüssék. E tekintetben szinte összehasonlíthatatlanok a félszázaddal ezelőtt uralkodó primitív állapotok a

maiakkal, amiben igen jelentékeny része van a törvény helyesen megformulázott követelményeinek. Harmadszor: noha a törvény több tekintetben az állami hatalom kényszerét alkalmazza a középiskolaügy egységes szabályozására, mégis megőrizte a liberalizmusnak azt az okos mértékét, amely továbbra sem kötötte meg az egyes iskolák egyéniségét, történetileg kialakult sajátos szellemét. A törvény alapján a magyar középiskola mintegy a középúton maradt az angol középoktatás szervezetlensége, kötetlensége és individualizmusa, másrészt a francia középiskolák agyonszabályozottsága, megkötöttsége és uniformizáltsága között. Az 1883-i törvény nem verte a magyar középiskolát a bürokratikus azonosság békóiba, teret engedett továbbra is bizonyos fokig a szabadabb mozgásnak, az egyéni történeti erők önálló fejlődési irányának. Ha vesztek is középiskoláink a lefolyt félszázad alatt egyéni színükből, patriarkális melegségükből, azért mégis csak más egyéni színe, sajátos szelleme van ma is egy piarista vagy bencés gimnáziumnak, a sárospataki vagy a debreceni kollégiumnak, a soproni evangélikus líceumnak vagy egy budapesti állami reáliskolának. Egyik sem vált színtelen, semleges, szürke intézménnyé azért, mert közös a tantervük, nagyjában ugyanaz a közigazgatásuk és rendtartásuk. Mindegyik sok szempontból megőrizhette a maga külön karakterét, hagyományait, helyi génuszát. A törvény nem fojtotta el egyik középiskolának becsületét sem, hogy valamely irányban kezdeményezzen, valamit jobban és jellegzetesebben hangsúlyozzon, valamiben a többi iskolával mérkőzzék s jobban kitűnjék. Negyedszer: a törvény megteremtette a magyar középiskolai tanári rend szellemi egységét, amikor elrendelte, hogy csak az taníthat középiskoláinkban, akit erre az állam a megfelelő egyetemi és tanárképzői tanulmányok alapján képesít. Ezzel a törvény nemcsak a középiskolák tanulmányi színvonalát emelte, de a tanárságot erős lelki közösségbe is kapcsolta, szellemi egységét biztosította.

Amikor a középiskolai törvényjavaslatot tizenhárom évi odisszeia után végre a képviselőház letárgyalta s elfogadásában a főrendiházon volt a sor, TREFORT a királyhoz intézett iratában tüzetesen ismertette a javaslaton ejtett módosításokat, ezt írta: «Kötelességemnek ismerem az ügy jelen stádiumában megtenni ezen legalázatosabb előterjesztésemet, hogy ha netalán Felsőháznak ezen szöveg iránt még némi aggályai volnának, azokon a főrendiházi tárgyalásnál segíteni lehessen». A királynak nem volt módosítani valója. A főrendiház csak nélmrvy szót változtatott benne. A félszázados történet sem ejtett igazán lényegbevágó módosítást rajta.

NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS SZELLEMTÖRTÉNET.

I. Pedagógia és filozófia: a nevelési eszmények története és a filozófia története. – II. A lelkeség (psziché) oksági-történeti vizsgálata; a szellem, a jelentés, a cél (logosz) értékvizsgálata mint szellemtörténet; változatlan szellemi életformák (eidosz) metahistóriai vizsgálata. Ezek viszonya a kultúrának objektív, dinamikus és statikus fogalmához. – III. A neveléstörténet szellemtörténeti feladata: az egyes korok művelődési eszményeinek elemzése.

I.

A neveléstörténet is, mint minden történeti kutatás, az emberi múltnak, mint egységesen összefüggő egésznek egyik részét, egyik oldalát iparkodik rekonstruálni. De vajjon mit bocsát át a neveléstörténet a maga kapuján, amikor a múltnak rengeteg szétszórt tárgyi és írásbeli emléke, dokumentuma, adata tárul föl előtte? E kérdésre nyilván ez a válasz: a múltnak mindazt a mozzanatát, amely a *nevelésre* vonatkozik. A kiválasztás mérő vesszeje a nevelés. Annak tehát, aki a nevelés történésze akar lenni, természetesen már eleve, történeti vizsgálata előtt, tisztában kell lennie a nevelés fogalmával, hogy ennek ismertetőjegyeit alkalmazhassa a történet nyers anyagára. A nevelés eszméje tehát már előre megszabja a neveléstörténet anyagát, viszont ebben az anyagban már immanens módon benne rejlenek azok az irányvonalak, amelyek szövődménye a neveléstörténet struktúrája.

A nevelés a meglévő kultúrjavak átszármaztatása a következő nemzedékre, hogy ezeket necsak megőrizze, hanem tovább is fejlessze. Az első kérdés tehát az, vajjon mit értünk *kultúr javakon*, melyeket a nevelés továbbörökít nemzedékről nemzedékre? A nélkül, hogy most itt a kultúra fogalmát mélyebben elemeznők, megállapíthatjuk, hogy egy-egy kor kultúrjavain értjük vallását, világ- és életfelfogását, szaktudományait és filozófiáját, erkölcsi és jogi kódexet, politikai életformáit és szervezetét, művészetét és irodalmát, gazdasági és technikai formáit. A nevelés története azt vizsgálja elsősorban, vajjon hogyan, milyen eljárasmódok vagy intézmények útján

származtatják tovább az egymásra következő nemzedékek ezeket a kultúrjavakat? micsoda részt vesz ebben a munkában a család, a kisebb-nagyobb társadalmi közösség, az állam, az egyház, az iskola? A neveléstörténet tehát először a nevelésnek egy-egy korszakban lefolyó tényleges módját és rendjét, a nevelési eljárásokat és intézményeket vizsgálja.

A kultúrjavakban azonban, mint egy-egy korszak történeti termékeiben a priori módon – tudatosan vagy tudattalanul – bizonyos értékek, eszmények rejlenek, melyeket az emberi tevékenység megvalósított bennük. Egyik nemzedék a másiknak a kultúrjavakat azért adja át nevelés útján, mert értékeseknek tartja őket. A nevelés nem is egyéb, mint az új sarjadék lelkének ezen értékek irányában való formálása. Minden nevelés emberformálás, ámde ez előtt az alakító tevékenység előtt bizonyos céloknak, eszményeknek, embermintáknak kell lebegniök, amelyeknek megvalósítását, legalább megközelítését az idősebb nemzedék kívánatosnak, sőt kötelességszerűnek tartja. A meglevőnél még különb, tökéletesebb embert akar. Egyesek céltudatosan szerkesztik meg az új embereszményt s az ennek megvalósítását szolgáló nevelő eljárásokról és intézményekről elmélkednek. A kor meglévő kultúráján, az ebben rejlő értékfelfogáson, ezt az értékfelfogást tovább közvetítő nevelésen és intézményeken kritikát gyakorolnak, s helyettük új, az addigi embereszményektől elütő ideálokat szerkesztenek. A neveléstörténetnek tehát az a második feladata, hogy az egyes korszakok nevelési elméleteit is vizsgálja.

E ponton a neveléstörténet a legszorosabb kapcsolatba jut a filozófia történetével. Az új embereszmény konstrukciója, új értékfelfogás kialakítása ugyanis filozófiai gondolatmunka. A kultúra az értékek rendszere, amelyek emberi tevékenység útján a kultúrjavakban öltönek alakot s történetileg objektiválódnak. Minthogy pedig a kultúrjavak (vallási, erkölcsi, jogi, művészeti, technikai, politikai intézmények és mozgalmak) sokszor egymásnak ellenmondanak, bennük ellentétes értékfelfogások erjednek-forrongnak, az a vágy támad, hogy ennek a zűrzavarnak közös elvi alapjai vizsgálat alá vettessenek. A kultúra tehát öntudatossá iparkodik válni, mintegy öneszméltre tör.

A kultúrának ez az öntudatossá válása a filozófiában megy végbe. A filozófus arra törekszik, hogy a kultúra szétfolyó anyagát bizonyos egyetemes kategóriák körül kristályosítsa, fogalmi rendszerbe foglalja. Amikor egy-egy korszak életérzése, az emberi élet értékéről és eszményéről táplált felfogása megváltozik s új érték-

rendszerre, azaz kultúrára tör, akkor egy-egy filozófus szerkeszti meg, kisebb-nagyobb radikalizmussal, az értékek új rangsorát s azt az embermodellét, amelyben mint eszményben az új értékfelfogás testet ölt. Ahhoz azonban, hogy a kultúrának új értéktartalma a fiatal embersarjadékban gyökeret verjen és megvalósuljon, új lélekformáló tevékenységre, új szellemű nevelésre és intézményekre van szükség. A filozófus tehát a régi kultúra kritikájának, s az új kultúra értékfelfogásának vonalát egészen természetesen húzza ki tovább a nevelés területére: a filozófus önként pedagógussá válik, a kultúr-filozófia nevelélméletbe torkollik. A neveléstörténet tehát, mint a nevelélméletek története, a filozófia történetének nyomában halad. Csakis az utóbbiból tudja fölfejteti a szájakat, amelyek érthetővé teszik előtte az új nevelési-művelődési ideálokat. PLATONnak grandiózus állampolgári nevelélmélete csakis a legfőbb jó ideológiájában, az erkölcsnek μέγιστον μάθημα-ként való felfogásában leli magyarázatát. A középkor nevelési rendszere a kereszténység életfelfogásának vallásos transzcendenciáján nyugszik. A renaissance humanizmusának pedagógiai eszményképében az antik világ immanens értékfelfogásának másfélezer év múltán visszatükröződő sugarait foghatjuk fel. A felvilágosodás hatalmas pedagógiai lendületének, magabízó optimizmussal gyártott nevelélméleteinek forrása a XVIII. századnak folyton a kultúráról s a haladásról filozofáló szelleme, melynek fővonása a racionalizmus, naturalizmus, individualizmus, utilitarizmus és történetellenes értékfelfogás. DIDEROT, HELVETIUS, a filantropisták, a nevelés állami jellegét hangsúlyozó s az iskolákról sokat elmélkedő és rendelkező fejedelmek (pl. NAGY FRIGYES, II. JÓZSEF) mind a felvilágosodás kultúr-filozófiájának érték-hierarchiáját iparkodnak a valóságba átültetni. ROUSSEAU pedagógiai programja kultúr-filozófiájának alkalmazott folytatása. A német filozófia klasszikusai: KANT, FICHTE, SCHLEIERMACHER mind sietnek az idealizmus életfelfogásának pedagógiai következményeit levonni. HERBART filozófiájának természetes és logikus folytatása nagyhatalmú nevelésteóriája. A XIX. század pozitivistái sem késnek természettudományi kategóriákon nyugvó, rendszerint *more biologico* szerkesztett világfelfogásuk nevelési következményeinek kifejtésével (HERBERT SPENCER, A. BAIN, OSTWALD stb.).

A filozófia és pedagógia e szerint a legszorosabb kapcsolatban van egymással: a kultúra, mint értékrendszer ver közöttük logikai és történeti hidat. Innen érthető, hogy a pedagógia más tudományokkal szemben éppúgy sokkal bensőbb viszonyban van a maga történetével, mint ahogy a filozófia. A filozófiai irodalom igen tetemes

része – főképp a hisztorizmusnak a XIX. században való fellendülése óta – a filozófia múltjára vonatkozik: hasonlóképp a pedagógiai irodalom jelentékeny területe neveléstörténet. Az egyetemi előadások körében is a nevelés múltjának felderítése – éppúgy, mint a filozófiáé – sokkal nagyobb szerepet játszik, mint bármely más tudomány története. Az egyetemeken tanrendjében nem találhatók a fizika, kémia, biológia történetére vonatkozó rendszeres előadások. Az egyetemeken nem hallunk előadásokat ARCHIMEDESrŐL vagy ERATOSTHENESrŐL. NEWTONról vagy HELMHOLTZról, DARWINTÓL vagy PASTEUR-RŐL úgy, ahogy PLATONTÓI vagy AKISTOTELESIOI, LEIBNIZTOI vagy KANTRÓI. COMENIUSról vagy PESTALOZZIRÓL. Valaki kitűnő fizikus, kémikus vagy matematikus lehet, a nélkül, hogy tudományának történeti fejlődését behatóbban ismerné. De vajjon lehet-e valaki nagyobbszabású filozófus vagy nevelésteorétikus a filozófia vagy a pedagógia történetének mélyebb ismerete híján?

Természetesen valamennyi tudomány körében rendkívül tanulságos és elmegerjesztő a szellemi világ nagy demiurgoszainak, a klasszikus feltaláló és felfedező géniuszoknak gondolatmunkáját lépésről-lépésre kísérni, hatalmas egyéni elmefeszítéseiket újraélni, úttörő belátásaikat újragondolni, szellemük logikai-metodikai szerkezetébe behatolni. Valamennyi tudomány története ezen a szuggesztív hatáson kívül azért is jelentős, mert föltárja előttünk a tévedések tipikus útjait is: nemcsak azt mutatja meg, hogyan kell gondolkodni, hanem azt is, hogyan nem helyes gondolkodni. Ezek az okai annak, hogy az, aki szaktudományának magaslatára emelkedett, rendszerint érzi is a történeti ismeret szükségét. A kiváló szakbúvárok ezért gyakran historizálnak. MACH az *Erkenntnis und Irrvni*-ban a fizikára nézve erősen hangsúlyozza, hogy az alapfogalmaknak mély és teljes megértése a történeti fejlődés ismerete nélkül nem lehetséges.

A filozófia s nyomában a pedagógia történetének azonban *elvileg* még más, egyetemesebb jelentősége is. Van, mint a szaktudományok történetének. A filozófia ugyanis lényegében – mint HEGEL már rámutatott – az emberi szellemnek magáraeszmélése. A filozófia története pedig annak a fejlődési útnak nyomozása, hogyan iparkodott az emberi szellem a maga megismerési formáit és értékelési módjait tudatossá tenni, a világ és az élet végső elveire nézve egységesen állást foglalni, azaz a tények és értékek világára vonatkozó egyetemes felfogását fogalmilag egységesen kimunkálni és megformulálni. A filozófia története mintegy folytonos kísérlet arra, hogy az emberi szellem önnönmagát fokozatosan megértse. Minthogy pedig az emberi

szellem a kultúrában bontakozik ki s fejt ki azt, ami benne szunnyad, tágabb értelemben a filozófia története az emberi kultúra elvi magáraeszmélésének története.

A pedagógia története ugyanerről a töről fakad: a nevelés ugyanis az emberi lélek formálása, ez pedig eleve föltesz bizonyos embereszményt, ez viszont a kultúra értékeinek valamiféle, tudattalan vagy tudatos felfogásában gyökerezik. Ha a nevelés fejlett fokon mántervszerű tevékenység, akkor a meglevő kultúra magáraeszmélésén és kritikáján, az igaznak tartott embereszmény megszerkesztésén, azaz filozófián alapul. A nevelés története tehát éppoly szoros kapcsolatban van a filozófia történetével, mint a nevelés elmélete a filozófiával. A pedagógia történetének tehát ugyanaz a mély elvi jelentősége van a pedagógiára nézve, mint a filozófia történetének a filozófiára vonatkozólag.

A neveléstörténetnek a pedagógiára vonatkozó különös jelentősége azonban nemcsak abból fakad, hogy a filozófiával a legszorosabban összeszőődik, hanem abból is, hogy a pedagógia, mint az emberi lélek formálásának tudománya, tárgya természeténél fogva szellemi tudomány. Már pedig a szellemi tudományokra nézve a történeti fejlődés ismerete mindig lényegesen fontosabb, mint a természet-tudományokra nézve. Minden szellemi tudomány voltaképp azzal foglalkozik, vajjon hogyan objektíválja magát az emberi szellem a kultúra egy-egy irányában. A szisztematikus szellemi tudományok (államtudomány, jogtudomány, filológia, nyelvtudomány, irodalomtudomány, művészettudomány, közgazdaságtudomány stb.). mint ilyenek, az emberi szellemnek különféle életformáit a jelenre vonatkozóan vizsgálják. Ámde önkénytelenül, akarva-nemakarva, mindegyik azonnal átcúsúzik a történeti síkra: a mai szellemi életformákat csak úgy tudják megérteni, ha megvizsgálják, hogyan váltak a fejlődés folyamán éppen ilyenekké. A szellemi termékeket és alakulatokat, ezek lényegét és értékét csakis történeti fejlődésük tárhatja elénk. Ki tudja megérteni a mai államszerkezetet, jogrendszert, vallásokat, nyelveket, irodalmakat, művészeteket, társadalmi és gazdasági életformákat történeti fejlődésük ismerete nélkül? Az ember szellemi életére és kultúrájára vonatkozó minden kutatás egészen természet-szerűen *historizál*: a konkrét történeti kialakulás szemléletes ismeret rendszerint alapul veti a szellemi életformák elvont, fogalmi kifejtésének és rendszerezésének. A szellemi tudományokban a szisztematika mindig át van itatva történeti mozzanatokkal. Miért? Mert minden, ami szellemi, egyszersmind történeti. A szelleminek a természettel szemben sajátága, hogy valami minőségileg újat. értékbeli nóvumot,

eredeti, előre ki nem számítható (mert nem mechanikus), irracionális mozzanatot tud felszínre vetni, olyat, ami addig nem volt, ami a fejlődésben új láncszem. A szellemnek ebből a teremtő, önmagát fel-fokozó mivoltából érthető, hogy a szellemi tudományokban a természettudományokkal szemben annyira túlnyomó a történeti szempont és felfogásmód. A szisztematikus kutatás itt természetesen folyik át a történelmi vizsgálatba. A vallásra, államra, jogra, nyelvre, művészetre stb. vonatkozó kutatásoknak aránytalanul nagy része történelmi természetű. (L. *Történetfilozófia* 1924. c. műve-met, 206. 1.)

Ugyanez áll a pedagógiára nézve is. Tárgya a nevelés, mint a kultúra átszarmaztatásának különféle módja. Ezek az eljárások és intézmények mind lelki ráhatásokat céloznak, értékeket valósítanak, túlnyomóan szellemi természetűek. Lényegük akkor tárul fel igazán előttünk, ha ismerjük az egyes korszakokban jelentkező formákat, fokozatos fejlődésüket. Mai erkölcsi nevelő eljárásainkat, iskolai jutalmazó és büntető politikánkat, tanterveinket, iskola-típusainkat, iskolai fegyelmi szabályzatainkat, oktatási módjainkat stb. valóban tudatosan akkor értjük, ha ismerjük azt a történeti utat, amelyen idáig fejlődtek.

Főntebb azt mutattuk ki, hogy a nevelés történetének a pedagógiára nézve ennek filozófiai jellege miatt sajátos elvi jelentősége van. Most meg azt igazoltuk, hogy a nevelés történetének különös szerepe és fontossága abból is folyik, hogy a pedagógia szellemi tudomány. Az előbbiben a nevelés történetének az az oldala domborodik ki, hogy a nevelési elméletek történeti vizsgálata; az utóbbiban pedig az a feladata tárul elénk, hogy a nevelési eljárások és intézmények, mint szellemi életformák történeti fejlődésének kutatása. A pedagógiát tehát a maga tudománystruktúrája mindkét oldalról a legbensőbb viszonyba zárja a történeti vizsgálattal: az ideálszerkesztés értéksíkjáról is, mert filozófia, de meg a nevelésmódok és intézmények tényisíkjáról is, mert szellemi tudomány, természetesen toldódik át a történeti fejlődés vizsgálatának területére. A nevelés tudományának szisztematikus és genetikus része egy szer- ves egésznek csak két mozzanata.

Az egyoldalú, antikvárius szellemű, terméketlen historizmus a multat csak magában nézi elszigetelt szingularitásában: a racionalista szisztematikus felfogás viszont csak az ideákat nézi, a nélkül, hogy vizsgálná, miképpen fejlődtek s váltak tudatossá. Az igazi történeti felfogás az ideákat mindig a maguk fejlődési fokán ragadja meg: hogyan bontakozik ki az ideák immanens ereje a történet folyamán?

így termékenyíti meg egymást kölcsönösen a történeti és a szisztematikus kutatás.

Jellemző, hogy akkor indul meg a neveléstörténeti vizsgálat, amikor HEGEL hatása alatt a historizmus általában ki kezd bontakozni a filozófia és a szellemi tudományok körében. Az első neveléstörténészek a hegeli iskola hívei (FR. CRAMER, A. KAPP, G. THAULOW), akik egyben mindjárt összekapcsolni iparkodnak a történeti és a szisztematikus fel fogásmódot.)

II.

A nevelés történetének, mint minden történettudománynak, első konkrét munkája a *tényeknek* a meglévő forrásokból való *pontos megállapítása*.

A második teendő már sokkal bonyolultabb: a *genetikus megértés*, vagyis annak vizsgálata, vajjon milyen hatással volt a nevelés eszményeinek, eljárás módjainak és intézményeinek, másfelől a nevelélméleteknek kialakulására a kor vallása és erkölce, jogi kódexe és politikai szervezete, szaktudománya és filozófiája, művészete s főképp irodalma, gazdasági és technikai formái, a kiváló egyéniségek és a nemzeti szellem, a társadalom egyes rétegeinek művelődési állapota és szükséglete.

Ez a vizsgálat kettőre irányulhat. Először a kultúra imént felsorolt történeti tényezőiben rejlő *lelkiségre*, φοχή-re s ennek *kauzális* feltételeire és folyamataira: miképpen formálta (*okozta*) a vallásos érzés, az életfelfogás, egy-egy szaktudomány fejlődése és túlsúlya, a művészi (irodalmi) ízlés változása, a gazdasági és társadalmi állapotok fokozatos eltolódása, a politikai hatalomeloszlás módosulása, egy-egy nagy történeti egyéniség sugalmazó ereje, a korszellem átfordulása stb. a nevelésre vonatkozó felfogások és intézmények átalakulását? Másodsor: a vizsgálat irányulhat arra a *szellemre*, λόγος-ra. értelemre, jelentésre, amely a nevelés eszményeiben, intézményeiben, szabálykódexeiben megnyilvánul. Ekkor az a kérdés, vajjon micsoda szellem, azaz értékrendszer objektiválódott a nevelés műveltségi tartalmában, micsoda értékeket iparkodott megvalósítani a nevelés a maga intézményei útján. Ez nem oksági *magyarázat*, hanem a koronkint jelentkező értékintenciók, azaz rációk *megértése*, ma divatos szóval elve: *szellem-történeti* kutatás.

Hogy a neveléstörténetnek az ú. n. szellem-történethez való viszonyát tüzetesebben szemügyre vehessük, el kell mélyednünk a pusztá lelkiséggel szemben a szellemnek elemzésébe.

A természettudományok a természet külső tényeit megállapítják, oksági, azaz törvényszerű kapcsolatba állítják s ezzel magyarázzák. A tudományos kutatásnak ez a felfogásmódja hatolt be önkénytelenül a szellemi tudományokba is, így a XVII. század óta a pszichológiába és a XIX. században a természettudományi modell után induló pozitivizmus útján a történelembe is. Pedig nagy különbség van a fizikai és a lelki-szellemi élet természete között: az utóbbit nemcsak okokkal magyarázzuk, hanem jelentésekből, célokból, rációkból *meg is értjük.* (DILTHEY.) A pszichológus is, kétségkívül olyan fajta módon, mint a természetbúvár, állít fel ilyen oksági kapcsolatokat: a fényinger az oka a fényérzetnek; a sértés haragot okoz; ilyen és ilyen színek együttese kellemesen hat; a veszedelem látása a menekülés hirtelen akarását idézi elő stb. Ugyanilyen konkrét lelki oksági kapcsolatokat lépten-nyomon állapít meg a történész is. Mindez automatikusan lepergő lelki történésekre vonatkozik, anélkül, hogy értelmükre, jelentésükre irányulna a figyelem. Ugyanazon elemi lelki folyamatok (szemléletek, képzetek, érzelmek, akarások s ezek különféle kapcsolatai) egyformán előfordulhatnak igen különböző lelki aktusokban: megismerő, vallásos, erkölcsi, esztétikai, politikai stb. élményekben. Az utóbbiakat azonban az különbözteti meg a pusztán lelki történésektől, hogy bizonyos irányú értelmük, jelentésük van. Ez az értelem, jelentés úgy támad, hogy az én belsőleg rávonatkoztatja (intencionálja) magát valamely tárgyra. Az intenció aktus vagy egy tárgyi tényállást megállapít („a kréta fehér”), vagypedig valamit szeret-gyűlöl, kíván-elutasít, akar-nemakar. A szeretet-gyűlölet, törekvés, kívánság, akarás, cselekvés «jelentésében» mindig valami értéknek elismerése vagy elvetése lappang, melyet a törekvés, vágy, akarat megvalósítani vagy elhárítani törekszik. Még a tényítéletben is rejlik bizonyos értékvonatkoztatás: az igazi tényállást elismeri, a nemigazat elveti, tehát az igazságérték megismerésének mozzanata játszik benne szerepet. Mi kölcsönöz tehát a lelki aktusoknak «értelmet», «jelentést»? Az értékekre való vonatkoztatás. Ez avatja a lelki tevékenységet a pusztán lelki (ψοχη) fölött «szellemivé» (λόγος-jellegűvé); ez különbözteti meg az állatok automatikus lelki történéseitől az emberek szellemi tevékenységét. Ez a különbség a nyitja annak, hogy az embernek van kultúrája, melyben értékeket valósít meg, míg az állatnak nincsen; ezért fejlődhetik az emberiség, ezért van története, melyben szelleme fokozatosan feltárul (humanitás), míg az állat csak a mindig egyforma fajtípus biológiai fenntartásában reked meg.

Nyilvánvaló, hogy az, ami az ember történeti életének lényege,

nem a puszta automatikus lelki történés, hanem a sokféle szellemi aktus, törekvés, akarás, mely az élet minden mozzanatát egyéni és társas viselkedésmódját át- meg áthatja. A szellemi aktusok pedig, amikor valamely értékre irányulnak, *célt* iparkodnak megvalósítani. Az emberi viselkedést és cselekvést elsősorban *cél*-okból, *cél*-jelentések-ből értjük meg. A világosság különböző fokozatával, homályos ösztönszerűséggel vagy evidens észszerűséggel jelentkező *cél* ad 'értelmet', 'jelentést' az emberi tevékenységnek.

A céltudat döntő jelentőségű az ember szellemi-történeti világában. Itt ugyanis a célra irányuló szándék, mint valóságos belső ható ok, mint a lelki folyamatot valóban eleve belülről irányító és formáló tényező szerepel. A szellemi életben nemcsak a posteriori nézek valamit célnak és eszköznek, mint a természetben, hanem tudatosan, a cselekvés megindítása előtt is, azaz itt teleológiai okság játszik szerepet. A *cél* ad belső egységet a lelki tartalmak felmerülésének és a cselekvésnek. Az én a lelki okságot a *cél* kitűzése és akarása által a maga szolgálatába tudja állítani. A célnak ez a valóságos ható-okozó szerepe teszi lehetővé a puszta ösztönszerű lelki történéssel szemben a kultúrát, mint a világot és életet értékek értelmében alakító tevékenységet, s ezzel az emberi haladást. A természet tárgyait és folyamatait, mint először DILTHEY hangsúlyozta, ható okokból magyarázzuk, a kultúra szellemi-történeti változásait és termékeit pedig célokból meg is értjük.

A célokban pedig mindig valamely értékfelfogás rejlik. Az érték-hordozó *cél*-tartalom kölcsönöz az emberi tevékenységeknek és alkotásonak belső értelmes egységet, szellemi jelleget. A vallási, erkölcsi, társadalmi, politikai mozgalmak, művészi s irodalmi alkotások, gazdasági-társadalmi irányzatok, intézkedések stb. mind lényegükben célokból, azaz értékfelfogásokból érthetők. Az ember *cél*kitűző lény, tehát értékvalósító lény, tehát szellemi vagy kultúrlény.

A *céltudat* s a benne rejtő értékintézés e szerint a történeti megértés kulcsa. Mi van híd az eddig különválasztott lelkiség és szellem, ψυχή és λόγος között a történeti vizsgálatban? A célnak, az értékfelfogásnak ható, okozó jellege. A szellemet vizsgáljuk, ha az emberi cselekvésekben s a kultúra termékeiben a jelentést, értelmet, értéktartalmat, értékszerkezetet kutatjuk, amelyek azokban testet öltöttek. S a lelkiséget vizsgáljuk, ha azt vesszük szemügyre, hogyan hatottak ezek az értéktartalmak, mint célok az egyéni vagy kollektív lélekre, nyomukban micsoda lelki okozási folyamatok jelentkeztek. Így a történeti kutatásban szellem és lelkiség felsőbb egységbe zárul: egymást kölcsönösen feltételező, korrelatív tényezők. A szellem

csakis lelki tevékenységek, sőt pszichofizikai folyamatok útján nyilvánulhat meg s ölthet külső formát az emberek viselkedéseiben, a kultúra alkotásaiban s intézményeiben.

A kultúra szó három fogalmi jelentést takar. Először jelenti az értékek, eszmények rendszerét (a kultúra *statikus* fogalma). Másodszor ezen értékek megvalósítására irányuló tevékenységet: tudományos gondolkodást, művészi alkotómunkát, erkölcsi cselekvést, vallásos kultuszt, jogalkotást stb. (a kultúra *dinamikus* fogalma, melynek szubjektív jellege van: művelődés). Harmadszor jelenti a tevékenység történeti eredményét: egy-egy kor tudományát, művészi alkotásait, erkölcsét, jogát, vallását, technikáját, államrendjét stb. (a kultúra *objektív*, történeti fogalma: műveltség).

Kapcsoljuk most össze a kultúrának ezzel a hármas fogalmával a történész feladatait. Fordított sorrendben kell haladnunk. A historikus előtt ugyanis egy-egy kor kultúrájának először csak objektív eredményei állanak, mégpedig többé-kevésbé töredékes módon. Először tehát ezek tényanyagát veszi számba. Azután mindebből rekonstruálni iparkodik azt az emberi tevékenységet, amely a kultúrának ezeket az eredményeit létrehozta. Ez a történésznek oksági vizsgálata, amely a ψυχή-re s ennek aktusaira vonatkozik. Végül ezzel a feladattal a legszorosabban összefügg a tevékenységek előtt lebegő céloknak, a primitívebb vagy fejlettebb értékrendszernek, a szellemnek, λόγος-nak kutatása, amely a kultúra különböző termékeiben történetileg objektiválódott. A szellemnek, mint értékjelentésnek a történeti anyagból való kidesztillálása sajátlagos értelemben a «szellemtörténet» feladata. Így viszonylik a történeti vizsgálódás a kultúrának objektív, dinamikus és statikus fogalmához. A szellemtörténet tehát a történettudománynak nem valami külön ágazata, hanem csak egyik vizsgálati szakasza és felfogásmódja, mely eddig is – talán kevésbé tudatosan – a történelmi kutatásban szerepet játszott.

A ma annyira előtérbe lépő, szinte divatszerűvé fölserkent szellemtörténeti kutatásoknak az a sajátos érdemük, hogy metodikai szempontból világosabbá és tudatosabbá tették az egyes korok kultúrájában immanens módon bennrejlő értékstruktúrájának, azaz szellemnek vizsgálatára vonatkozó történettudományi feladatot. Az igazi történettudomány eddig sem állott távol ennek a feladatnak teljesítésétől, csakhogy nem a mai «szellemtudományi pszichológia» műszavainak bennünket sokszor fojtogató füstjében. Eddig is kereste az emberi törekvések, mozgalmak, cselekvések, alkotások, intézmények «jelentését», «értelmét», «értékintencióit», «célösszefüggéseit»,

«eszmenyeit», azaz szellemét, csakhogy inkább a mindennapi élet intuitív, gyakorlati bölcsességével, emberismeretével, pszichozófiájával, nem pedig a tudományos kategóriák, lelki struktúrák, életformák, típusok szerkesztése útján.

A szellemtörténetet (λόγος-kutatást) elhatároltuk lefelé a lelkiesség történetétől (ψυχή-kutatástól), bár a szellem éppen a lelki hatások útján bontakozik ki s ölt testet a kultúrjavakban. De ugyanígy el kei! választanunk fölfelé a szellemtörténetet a szellem örök, állandó formáinak vizsgálatától (εἶδος-kutatástól) is, amivel egyes szellem – történések összetévesztik. A rendelkezésre álló történeti anyagot ugyanis nemcsak a történetileg jelentkezett értékrendszer, szellem szempontjából lehet vizsgálni, hanem az örök szellemi tartalmak és formák, az «örök emberi» szempontjából is, amikor az a kérdés, vajjon mi a változatlan lényeg az emberi kultúra történetében. A jogász keresheti, mi volt mindig a jognak lényege. A művészetkutató vizsgálhatja, mik voltak mindig a művészetnek változatlan vonásai. állandó értékformái. Az államtudós ki akarja emelni a történetileg kifejlődött sokféle államszerkezet láttára az állam esszenciáját az állam annyiféle történeti exisztenciájával szemben. Ugyanígy a nevelés bűvara azt keresheti, vajjon mi volt a nevelésnek minden korban megnyilvánuló lényegformája. A művelődési ideálokban az időbeli és időfölötti keverve van, vagyis egyrészt a történeti-egyéni feltételektől meghatározott, másrészt az objektív, örök értékek. A vizsgálat ezek szétválasztására is irányulhat.

A kutatók ekkor a változó történés tovasuhanó árjából azt iparkodnak kiemelni, ami újra ismétlődik, ami szilárd, ami változatlan, vagyis a szellemi termékek, a kultúrjavak ideáját, eidos-át, más szóval: a kutatók ekkor platonizálnak. Az ilyen irányú lényegszemlélet eredménye azonban már nem történelem, hanem erre felépülő szuperstruktúra, ez már *metahisfória*, a történetfilozófia metafizikai ágazata. A szellemtörténet határai ott végződik, ahol a történetileg egyszer jelentkezett, szinguláris szellemi szerkezet a kutatás tárgya: különben a sajátos történeti idiographika átsiklik a nomothetikába. az egyszerűre, individuálisra irányuló vizsgálat a fenomenológiai lényeglátásba.

III.

Az eddigiekből nyilvánvaló, hogy a neveléstörténet jelentékeny része a legsajátosabb értelemben szellemtörténet. A nevelés célja ugyanis éppen az, hogy a fiatal lelkek előtt feltárja a környező kultúrában rejlő értékeket, ezeket megélésé velük, s a fejlődő egyének-

nek a kultúrértékekkel egybehangzó diszpozíciót kifejlessze. A neveléstörténet azt vizsgálja, micsoda kultúrértékeket tartalmazó szellemi javakat törekedett a nevelés koronként a fiatal nemzedékre átszármasztani, részint a családi, társadalmi, iskolai nevelésmódok, s intézmények útján, részint a meglévő nevelési rendszert reformálni iparkodó nevelélméletekben. Hogy azonban a neveléstörténet ezt a sajátos szellemtörténeti feladatát megoldhassa, természetesen szüksége van a történeti anyag fényeinek pontos és szilárd megállapítására, amely a történettudománynak egész történeti-filológiai apparátusával megy végbe. A szellemtörténeti feladaton kívül tehát továbbra is fennáll a tények és kauzális összefüggéseik, a lelkiség dinamikájának megismerésére vonatkozó feladat is oly értelemben, amint a pszichikai okságot főnebb a célfogalom sajátos szerepe alapján kifejtettük. A kultúra átszármasztása, a sokféle nevelő eljárás ugyanis, bár mindig bizonyos többé-kevésbé tudatos célt, értéket, eszményt tételez fel, azonban mégis tevékenység, melynél a kauzális szempontnak természetszerűen érvényesülnie kell. Mind-ebből egyszersmind az is világos, hogy a neveléstörténet nem merül ki szellemtörténetben, hanem ez csak egyik vizsgálati felfogásmódja, az, amely a nevelésnek koronként történetileg fölmerült céljaira, értékrendszerére, szellemére vonatkozik.

A szellemtörténeti vizsgálat a nevelés történetében tehát a nevelés, tágabban: a művelődés eszményeinek kutatása, amelyek az egyes korszakok nevelőmunkája, intézményei, iskolai kódexei stb. előtt lebegtek. A spártai nevelés egyoldalúan gimnasztikai szellemét s rigorozitását a spártaiaknak az igazi emberről, mint jó katonáról táplált eszményéből érthetjük meg. A korábbi athéni nevelés művelődési tartalmának és eljárás módjainak kulcsa a *kalokagathiában* rejülő embereszmény. A demokrácia előretörésével párhuzamosan ez mindinkább átalakul retorikai művelődési eszménnyé, mely a nyilvános élet háttérében meghúzódó utilitarisztikus értékrendszeren sarkall. A hellenisztikus korszak ideálja már egészen a kiművelt stílustechnikájú rétor. A középkor egész nevelési rendszere abból vezethető le, hogy a keresztény életfelfogás értékhierarchiájának csúcspontján a vallás áll: legfőbb életideál a földi élet örömeit megvető *szent*. A nevelés valamennyi módját és intézményét a vallásos értékstruktúra határozza meg: a kultúra valamennyi tartalma a teológiában fut össze. Az antik retorikai-esztétikai művelődéseszmény – immanens és optimista világnézettel, felfokozott egyéni önérzettel – ölt újra testet a renaissance humanizmusában. A humanizmus szelleme,

másrészt a vallási individualizmus bizonyos foka a reformáció nevelési rendszerének forrása.

Közben Európa-szerte az egyház mellé, sőt fölé az *állam* lép, a nevelési eszmény elvilágiasodik. A neveléstől közvetített kultúra tartalma fokozatosan átalakul: a legfőbb tudomány már nem a tekintélyen nyugvó teológia, hanem az ész autonómiájára támaszkodó matematika, hozzá a fizika; az iskolákba mind több világi tudomány szivárog be. Az immanens életfelfogás a művelődési eszményben is visszatükröződik. A centralizált államéletet irányító XVII. századbeli nemesség életeszménye a *galant homme* a maga társas-utilitarisztikus értékrendszerével. Ennek felel meg a nevelés anyaga: az udvari embernek majd ismernie kell az uralkodó francia nyelvet, jártasnak kell lennie a matematika és fizika, a hadtudomány s a gazdaságtan elemeiben, táncolni, vívnia, lovagolnia, külföldön utaznia kell, otthonos legyen a felsőbb körök illemtudományában s udvarias szófinomkodásában.

A XVIII. század második felének felvilágosult abszolutizmusa abban a meggyőződésben él, hogy az egyetemes életforma az állam, a társasélet célja az állam boldogsága. Ezért a köznevelést az állam feladatának nyilvánítja. Az állam művelődési eszménye pedig, mikor a közoktatást központilag megszervezi, a *hasznos és engedelmes állampolgár*. Az állami nevelés egészen utilitarisztikus értékfelfogáson épül fel: a művelődési anyag kiszemelésének legfőbb értékmérője a hasznosság elve. E körül mint centrum körül helyezkedik el a kor egész enciklopédikus műveltségi tartalma.

Az állam politikai művelődési eszményével párhuzamosan azonban a XVIII. század végén kialakul egy apolitikus s önzetlen nevelési ideál is: a neoklasszicizmus humanitás-eszménye, amely egyszer máj' az antik görög emberben ideális alakot öltött. Olyanná kell formálni a fiatal nemzedéket, hogy valamennyi értelmi, erkölcsi, de elsősorban esztétikai erőit összhangban kifejtse, a benne rejlő humánus kibontakoztassa. Ennek egyedüli biztos útja az antik kultúrának, különösen a görög nyelvnek, irodalomnak s művészetnek tanulmányozása. Ez a főképp esztétikai-irodalmi művelődési eszmény nem a nemességnek, hanem a polgárságnak műve, mely a XVIII. században meg vagyonosodva, a szellem világában mind nagyobb jelentőségre tesz szert, bár a politikai jogoknak és hivatali állásoknak meg mindig a felsőbb nemesség van birtokában. Az utilitarisztikus államnevelési rendszerrel szemben a neohumanisztikus nevelési eszmény egészen idealisztikus értékfelfogásból fakad. A humanisztikus élet-

ideál az embert, a harmonikus gazdag személyiséget, a humanitást öncélnak tekinti: erősen individualisztikus értékelési síkon mozog.

Ez az esztétikai és individualisztikus nevelési eszmény a XIX. század második felében s a XX. században fokozatosan elhalványul. A kor életérzése és értékfelfogása megváltozik. A modern embereszménynek értékrendszerében a neohumanizmus esztétikai értéke helyébe a gazdasági-technikai érték lép a természettudományok, a technika, a világgazdaság sohasem sejtett fejlődése és differenciálódása nyomán: az elspecializált szakember eszménye megteremtette a leggazdagabban szerteágazó szakiskolaügyet; a kultúra értékes tartalmának rendkívüli szétkülönülése és megnövekedése szerte-foszlatta a neohumanistáknak másfélszáz évvel ezelőtt a sokoldalú, de harmonikus embereszményről táplált illúzióit. De másrészt az individualisztikus értékelési alap is megingott, mégpedig kétféle irányban: először a mindenütt nagyranőtt nacionalizmus meleg lelki áramlata az antik, immár lényegében kozmopolita egyén-eszményt fokozatosan kiszorítani iparkodott a nemzet társas értékeinek irányában; másodsor: a mind nagyobb hatalomra szert tevő fizikai munkásság szocializmusa is a művelődési eszményben rejlő társas értékeket domborította ki, az egyén sajátos értékét elvileg lefokozta s a kollektívum szükségleteit az egyénre nézve a legfőbb normává léptette elő. De ugyancsak a társadalmi élet eldemokratizálódása is a technikai-nemzetközi művelődési eszmény útját egyengette, a teljesen utilitarisztikus-szocialisztikus értékskála alapján (történelmi materializmus).

Csak néhány főbb nevelési eszmény-típust ragadtam ki a történeti fejlődésből, s vázoltam föl néhány vonással, hogy megvilágítsam a neveléstörténetnek ú. n. szellemtörténeti feladatát, mely az egyes korok tényleges nevelési rendjének, intézményeinek, mozgalmainak, reformtörekvéseinek, nevelési elméleteinek alapjául szolgáló értékrendszert, eszményt, szellemet veszi szemügyre és elemzi. Ilyen program körvonalai bontakoznak ki *A magyar művelődés eszményei 1777-1848-ig* (2 kötet, 1927) című munkámból. (Németül: *Ungarische Kulturideale 1777-1848*. Leipzig, 1930. Quelle und Mayer.)

Módszertani szempontból természetesen itt is, mint a kultúra minden termékének történeti interpretációjánál, nagy *circulus vitiosus*-szal állunk szemben: a mindenkori nevelés eszményeit, szellemét csakis a rendelkezésre álló történeti anyagnak (egykorú nevelési emlékeknek, írásbeli forrásoknak, iskolai szabályzatoknak stb.) alapos ismerete alapján szerkeszthetjük meg: viszont ezeket meg csak úgy érthetjük meg igazán, ha tisztában vagyunk a kor művelődési vágyával, a nevelés-

nek akkor kitűzött céljával, eszményeivel, a korszellem értékelési háttérével. A szellemtörténet tehát nem vállalhat elszigetelt, önálló feladatot, hanem csakis a neveléstörténet többi munkájába szorosan belekapcsolódva érheti el a maga nem új, de kétségkívül jelentős és felsőbbrendű célját.

Ez a cél teljes összhangban van azzal a szoros kapcsolattal, amelyben a világnézet és nevelés, filozófia és pedagógia, értékelmélet és nevelési teleológia egybeforr. A szellemtörténeti vizsgálódásban domborodik ki itt az a sajátos viszony, amely a filozófia és a pedagógia történetét egybefűzi s a nevelés történetét a neveléstudomány integráns részévé avatja.

AZ EMBER MAI TRAGÉDIÁJA.¹

Madách.

Száz évvel ezelőtt a nógrádmegyei Sztregováról egy gondosan nevelt, kissé koraérett, sokat olvasó, ritkán játszó, inkább magában révedező fiút hoz évenként édesanyja a váci piaristákhoz a grammatikai osztályokból való vizsgálatokra. Már 1837-ben a pesti piaristagimnáziumba kerül a méléző fiú, a humanitás-osztályokra s azután az egyetemre. A fiatal MADÁCH szinte gyermekkorától fogva filozófál, elvi állást próbál elfoglalni a világ mivoltával s az emberi élet értékeivel szemben. Magányban, otthon, a természet ölében él: az ilyen falun, visszavonultan élő ember bizonyos távolságban áll a nagy élettől, ezért szélesebb perspektívában tud gondolkodni, az élet és történelem nagy átfogó vonásai érdeklik, mert nem terhelik a nagyvárosi társasélet apró részletei, gyorsan tovaillanó benyomásai és kicsinyiségei. Az elvek, az egyetemes eszmék iránt a magányban élő embernek nagyobb az érzéke és fogékonysága.

MADÁCH már korán kezd írni lírai költeményeket, drámákat, elbeszéléseket; ezeknek hősei az akkori romantikától elütőleg mindig eszmék megtestesülései. Mindegyikben tragikai eszmemag rejtőzik, amelynek élményháttere a költő saját élete. Törekeny szervezetével kétségkívül pesszimista alaphajlamú s ezt a veleszületett hajlamot a sors csapásai erősen fokozzák. Hisz csak huszonhat éves, amikor 1849-ben végig kell néznie nemzete tragédiáját, két testvérének pusztulását; börtönben sínylődik, miközben családi élete összeomlik. Költészetét élete érteti meg: versei a maga életének könnyes confessiói. Ilyen nagy, a maga életéből merített filozófiai vallomása *Az ember tragédiája* is, amelynek kiáradása után szelleme nemsokára ellobban.

Az ember tragédiája klasszikus mű. Mit jelent ez? Azt, hogy minden kor és nép fia számára örökbecsű, tanulságos, időtálló alkotás. Mindenkinek mindig mond valamit időtől és tértől függetlenül. Van még váci diákkoromból egy Madách-kiadásom, amelybe más és más

¹ Vácon 1933 május 21-én a Madách-serleggel elmondott beszéd.

színű ceruzával húztam alá azokat a gondolatokat, amelyek lelki fejlődésem különböző fokain érdekelték. Más eszméket jelöltem meg benne ifjúkoromban, másokat a férfikor küszöbén, és ismét más gondolatok ragadnak meg és sugalmaznak ma sok tapasztalatom után. A különböző színű ceruzák grafit szemcséi mintegy szimbolizálják szellemi fejlődésem geológiai rétegeit. Ma, itt a Madách-serleggel kezemben, hálásan s mint váci diák büszkén emlékezve meg a «vesztett illúziók költőjéről», azt veszem szemügyre: vajjon mi különösen időszerű *Az ember tragédiájában*.¹ Milyen eszméket húzhatunk éppen ma alá különös hangsúllyal a nagy műből? Mi ennek a mostani nagy világválságban mindnyájunkat megragadó tanulsága?

A világháború s az azóta lefolyt másfél évtized saját szerűen aktualizálta *Az ember tragédiájának*, alapeszméjét, a nagy értékproblémát: *vajjon mi az emberi életnél és történetnél: értelme és célja?* A kis katekizmus első kérdésével szólva: mivégre vagyunk a földön? MADÁCH egy félszázaddal előbb halt meg, semmint kitört a háborúk háborúja. De mély történetbölcslelete az emberiség e nagy tragédiája előtt is már úgy jellemzi az emberi sorsot, mintha már átélte volna ezt a nagy szomorújátékot. A világháború élénk színekkel illusztrálta MADÁCH történeti dinamikáját: két ősi erő küzd az emberiség életében: Isten és Lucifer, a Jó és a Rossz, Ormuzd és Arimán – s az ember a kettő keveréke. A világháború megmutatta egyrészt az ember nagyságát és technikai erejét, önfeláldozó odaadását és hősiességét, de másfelől gyengeségét és semmiségét, szenvedélyét és gonosz indulatát is. Tombolt az emberiségben a diabolikum: mintha az egész világ a kérlelhetetlen pusztításban, a tagadásban lelte volna örömét. A világháború és a békeparancsok a mi Trianonunkkal a Gonosznak az emberi társadalomban való hatalmát jóval nagyobbak mutatta, mint hittük. Sokszor szorítja össze manapság lelkünket a kérdés: képes-e az emberiség a maga erejéből az erkölcsi eszményeket megközelíteni? Természeténél fogva nem inkább a rosszra hajlik-e? Y ajjon a kultúra, amelyre oly büszkék vagyunk, a maga önző és hazug diplomáciájával, bombavető repülőgépeivel és hadi gáztechnikájával nem a vad hatalmi ösztönnek csak rafináltabb s annál kegyetlenebb eszköze-e? A kultúra formái nem a legalsóbbrendű, állati ösztön-erőknek pusztán külső átalakulásai? Amit kultúrának nevezünk, nem merő kultúrkomédia-e?

Madách a XIX. század közepéig lefolyt emberi történet világánál vizsgálja ezeket a pesszimista kérdéseket, s az emberi tragédia forrását az ész egyoldalú erejében találja meg. Az ember a Paradicsomban kezd eszmélkedni. Vágyik Lucifer sugalmazására a tudás után,

ez a vágy elégedetlenné teszi, lelkét gyötri. Fel akar emelkedni a puszta vegetatív boldogságból: kultúrát, tudást akar. S ezzel egyben boldogtalanná válik. A kultúra mélyén ma is nagy tragikum rejtőzik: minél jobban kibontakozik az ész s az élet minél tudatosabb lesz, annál kisebb a boldogság. Ma óriási népréteg törekszik fel a tudás birodalmába; minde ország középiskolai és egyetemi tanulóinak száma geometriai arányban nőttön nő, minden nemzet maximális kultúrtelítettségre törekszik, hogy fiai kibontakoztathassák a bennük rejlő szellemi energiákat. De ezzel óriási értelmi proletariátus támad, a szellemi munkaalkalmak száma párhuzamosan nem nő, hanem csökken: mind nagyobb diplomás tömeg válik éppen kultúrája, tudása miatt boldogtalanná. A kultúra, az ész diadala a legfőbb eszmény s íme: tragédiába dönti az egyeseket s nemzeteket.

Lépünk be most Ádám történeti álomvilágába. Álmodjuk át vele az emberi történetet, de közben ébredünk mindig rá a jelenre.

Fáraó egyéni nagyságra és dicsőségre tör, meg akarja minden időkre örökíteni a maga erejét: gúlat épített járomba fogott óriási tömegekkel, amelyeket kegyetlenül megdolgoztat. A tömeg szabadságra vágyik. Ugyanezt érzi a XIX. század ipari átalakulása után is a tömeg: «Milliók egy miatt!» Lerázni iparkodik a császárok, királyok, másrészt a nagyfőkés pénzarisztokraták, a munkásságot kizsákmányoló modern fáraók igáját. S 1918-ban, a nagy összeomlás után, elkergetik a fejedelmek nagy részét Európában. S vajjon boldogabb lett-e a tömeg? javult-e sorsa? kenyeret, jólétet termett-e a szabadság? Demokrácia ütött be, de a tömeg sorsa semmivel sem jobb. A fejedelmek helyébe sok helyt más uralkodók léptek, de ilyen cím nélkül, még nagyobb hatalommal: KEMAL, PILZUDSZKI, MUSSOLINI, HITLER. Mintha csak MILTIADESTől tanultak volna ezek a diktátorok. MILTIADES hisz a szabadságban, de ez ártatlanul, amikor a hős a népért küzd, vérpadra küldi. Ekkor kiábrándul: «Látom, mily dőre a szabadság», a tömeg nem érdemli meg a szabadságot. Jobban munkálkodhatik az államférfi népe javán, ha a maga hatalmi ereje s nem a tömeg szeszélyes gerjedelme irányítja. A mai diktatúrák önigazolása szóról szóra meglelhető MADÁCHban.

A római színben az antik hyperkultúrának élvezetvágya tombol. De SERGIOLUS-ÁDÁM belecsömörlik; új eszmére, új világnézetre sóvárog, magasba akar törni, s az égen glóriában megjelenik számára a kereszt. S vajjon a mai túlérlett, hedonisztikus korban nem érezzük-e világszerte elemi erővel feltörni az új világnézet után való vágyat? Nem érezzük-e, hogy egy világ van süllyedőben körülöttünk: a régi kultúra, a régi társadalmi és gazdasági rendszer? A világháború meg-

rázó élménye és szörnyű sorscsapása után a vallásos érzés ereje hirtelen felszökött, sokan újra a kereszt jegyében keresik az üdvöt. Politikai pártok támadnak «keresztény» jelzővel. De ezek a pártok is úgy gyűlölik egymást a szeretet világnézete nevében, mint ahogy TANKRÉD-ÁDÁM kénytelen tapasztalni a konstantinápolyi keresztény pártok küzdelmét, amelyek egymást eretneknek bélyegzik s máglyára hurcolják, ahelyett, hogy a már városuk kapuját döntő törökök, a főellenség ellen egyesült erővel indulnának. Azokat is, akik a török elleni harcban segítségükre mennek, a keresztvitézeket arra buzdítja a pátriárka, hogy ne a «messze szerezsen» ellen vonuljanak, hanem itt, a városban a veszélyesebb belső ellenségek ellen. Vajjon ma nem ugyanez a bizánci morál hatja-e át a polgári pártokat, sőt Európa nemzeteit? Ránk mered Keletről a vörös rém, propagandájával aláaknázza egész Európa polgári társadalmát. S mit tesz ez? A polgári pártok egymás torkába harapnak, jelentéktelen ügyek miatt marakodnak s a harmadik, a főellenség, a vörös Moszkva vigyorog, remélve, hogy a polgárság viszálya, egy esetleges újjáború az ő malmára hajtja a vizet. Számos nyugati nagy nemzet jó lábón áll a vörös rémmel, barátkozik vele, kölcsönt ad neki, hogy ez a maga rendszerét még szilárdabban kiépítse: mindezt csak azért, hogy a másik nemzetet sakkban tartsa. Közben ez a bizánci erkölcs esetleg egész Európát végveszedelembé rántja. Egy újabb háború egyetemes bolsevizmus forrása lehet.

A KEPLER-jelenet veleje: a tudomány, az ész sem üdvözít; a pusztá tudás nem lehet az élet célja, hanem csakis az akarat, a cselekvés. KEPLER-ÁDÁM tanítványával tűzre dobhatja a tudós könyveket, a sárgult pergamenteket, mert ezek feledtetik a saját lábunkon járást, az életnek közvetlenül áramló valóságát, merev absztrakciókba, fogalmi mozzanatok szkémáiba szorítja az életnek kimeríthetetlen gazdagságát és lüktető erejét. Az igazságnak kritériuma az élet: csak az a tudás igaz és értékes, amely az életből fakad s az életet fokozza. Mi ez a madáchi gondolat, ha nem korunknak pragmatizmus, irracionális életfilozófiája, a NIETZSCHE, JAMES, MACH, BERGSON gondolatvilága? Milyen mély látással anticipálja a XIX. század közepének magyar filozófus-költője a XX. századnak egyik uralkodó eszmeáramlatát!

De ugyanilyen éles pillantással látja előre nemcsak a logikai igazságnak, hanem a szociális igazságnak mai elméleteit és ezek életformáló hatását is, amely még az ő korában nem bontakozhatott ki abban a történeti távlatban, ahogy ma tárul elénk. Ádám boldog Londonban, hogy «szabad versenyter nyílt meg a kebelnek», mindenki

szabadon fejtheti ki gazdasági és szellemi erőit; ujjong a liberalizmus diadalán. Amikor azonban a LOVEL-gyáros tragédiáját szemléli s a kapitalizmus zsarnokságát tapasztalja; amikor a munkástól hallja, hogy a gépek az ördög művei, amelyek a munkás szájától elragadják a kenyeret, a tömeget kitúrják a munkaalkalomból: akkor ráeszmél, hogy az erőknél szabadjára eresztett, liberális versenye sem az emberi boldogság forrása, mert a gyengébb kiuzsorázására vezet, a tömeget még nagyobb nyomorba dönti. S vajjon nem ez-e Madách kora óta a világ szociálpolitikai dala? Vajjon nem dübörgő ritmussal dőngötték-e a kapitalista liberalizmus rendszerének kapuit az 1918. évi szocialista-kommunista forradalmak¹? Vajjon maga a polgári társadalom is nem ismeri-e el a gazdasági liberalizmus csődjét, amikor ma már az állam hatalma útján belenyúl a gazdasági életbe, ezt minden irányban szabályozni iparkodik, a nagytőkés ragadozók karmait le akarja nyesni?

De MADÁCH az egyén jogait túlzásba hajtó liberalizmussal szemben a Hegeltől kölcsönzött dialektikával már megrajzolja előre a másik szélső társadalmi ellentétet is: a kommunizmus rendszerét, amint ez a világtörténet mai hatalmas laboratóriumában, Szovjet-Oroszországban mint nagy kísérlet többé-kevésbé megvalósult, 1919-ben nálunk is mint szánalmas experimentum próbálkozott, de itt a lombik hamar eltört. A szélső liberalizmus visszaélt az egyéni jogával, a kommunizmus meg visszaél a közösségnek mindent megmerevítő hatalmával: ahogy a merő individualizmus, akkép a merev kommunizmus is csődöt mond. A madáchi falanszter-rendszerben, akárcsak a mai Szovjetben, nincs magántulajdon, nincs igazában családi élet, nincs haza, az emberek nem egyéniségek, hanem csak számozott egyforma quantumok, pusztá csavarok a társadalomnak nagy szürke, mindig egyformán zakatoló gépezetében. Minden a hideg észszerűség, mechanika, technika alapján van berendezve. Hiányzik belőle az élet költészete. A dajkák nem tündér énekeket dalolnak, hanem egyenletekről és mértanról beszélnek a kisgyermeknek; a művészetet, amely mindig csak az egyéniségen átszűrt ábrázolás lehet, a mechanikus fénykép pótolja. A munkás siváran mindig ugyanazt a részmunkát végzi, soha egészet nem alkot, kihull lelkéből a munka, az alkotás öröme. Az eszmék gazdag világa laposra észtergályozódik; egy eszmére zsugorodik: a megélhetésre, a gyomor problémájára. Csak az anyagnak van kultusza: a falanszter-szovjetember világfelfogása merőben materializmus. Nincs egyéni szabadság és kezdeményezés, de mert az egyéniség legalább a kiválóknál mégis feszül, ezek magukban boldogtalanul lázadznak: LUTHER mérték-

telenül fűti a kazánt, szítja a lelkek tüzét; ezért megbüntetik, nem kap ebédet, de ajka ezt mormolja: «Holnap újra szítom a tüzet». PLATÓN elmerül álomképeibe s a rábizott marha kárba megy: ezért borsón kell térdepelnie. «Még borsón is szépet álmodom» – suttozja magában. MICHELANGELO örökké széklábat kénytelen faragni, de alkotni vágyó lelke lázadoz az unalmas, mechanikus munka ellen; könyörög, hogy díszet faraghasson rá és széktámlát is csinálhasson, de megtiltják neki; majdnem megőrül, hogy a benne feszülő energiákat nem vezetheti le alkotásokban. Szobafogságra ítélik. Az ilyen kommunista államban mindenki szűknek és szürkének érzi az életet, amelyet egyformára törpít s tudománnyal-technikával agyonszabályoz az állam zsarnoki hatalma. Nincs elemi szabadság, egyéni kezdeményezés, diadalmas munkaöröm: az életnek nincsen motívuma, csak quietívuma. Az élet egyedüli értelme, a legmagasabb *ratio vitae* a mechanikus munkáért kiszabott ételadag.

Milyen mély lélekrajzzal jellemzi a nagy költő-pszichológus az eszkimó-jelenetben a létért való kegyetlen harcot, «az éhes gyomornak filozófiáját», úgy, mintha csak a mai rettenetes gazdasági válság és nyomor idején a mostani társadalom embereinek irigységét, féltékenységét, állati egoizmusát szemléltetné, amikor mindenki oly kajánul számontartja a másik embernek jövedelmét, megélhetési színvonalát, sőt munkaalkalmát. A kellemesebb életért való örök emberi túlekedés rekedt hangja tör ki az eszkimóból, amikor azzal dicsekszik Ádám előtt, hogy már minden szomszédját agyonverte, de hasztalan: mindig újabbak kerülnek elő. Az eszkimó Istenhez könyörög, hogy «kevesb ember legyen s több főka». Mi egyebet jelent ez a síri imádság ma, mint az állásokért való küzdelmet, a neomalthuzianizmust, az egykét, az abortust, a birth-control-t, a nemzeti kisebbségek csendes kiirtását, az éhes munkanélküliek nyájként való exportálását idegen országokba?

Adámot, amikor nagy történeti álmából felébred, kétség gyötri, vajjon érdemes-e élnie? «megy-é előbbre majdan fajzata»? halad-e majd az emberiség? A világháború nagy Götterdämmerungja után különösen élesen görbül az emberiség elé ennek a problémának kérdőjele. A nagy háború és a nyomában járó züllött világrend különösen alkalmas lelki éghajlat a kérdés pesszimista, fekete megoldására. Spenglertől kezdve egy sereg gondolkodó negatív előjellel oldja meg a nagy problémát: az emberiség lényegében nem halad, a kultúrának minden külső csillogása ellenére ott állunk, ahol az őseink. Az életnek igazában nincsen mélyebb értelme, a történetnek nincsen a biológiaiainál magasabb célja.

Ádám is már-már ezt a tanulságot vonja le történelmi álmából. De ekkor hirtelen átsugárzik elméjén Éva szavára az élet sötét kérdésének megnyugtató, fehér megoldása: az élet küzdelem ugyan, de az Istenbe vetett hit és bizalom megadja értelmét és célját. Az emberiség egyedül magára hagyatkozva, a maga puszta eszére támaszkodva nem tudja életét végigküzdeni: az isteni Gondviselés vezérlő kezére, a *gratia Deire* van szüksége, hogy életének értelme legyen. Madách életfilozófiája tehát mélységes összhangban van a kereszténység alap gondolatával és karizma-tanával.

KULTÚRA ÉS ZENE.

Wagner Richard.¹

Mi a mélyebb oka és igazolása annak, hogy a magyarság egy idegen nemzet fiának dicsőségére emléktáblát állít és a hálás kegyelet koszorúját helyezi rá? A világkultúra és a nemzeti kultúra szoros egybefonódása. Az egyes nemzetek kultúrjai kölcsönösen és fokozatosan átszivárognak egymáshoz, mélyen áthatják egymást, egymás fejlődésének termékeny motívumai. Valamennyi nemzet tanul a másiktól, de mind valami új, csak nála található értékes szellemi sajátságot vagy legalább színezetet visz bele az emberiség egyetemes kultúrájának polifóniájába. A világkultúrához csakis a nemzeti kultúrán keresztül vezet az út. Csak a nemzeti kultúra az élettől duzzadó valóság: a teljesen egységesült, egészen egyformává esztergályozott világkultúra csak a nemzeti kultúrák közös elemeiből összeragasztott sápadt absztrakció, mely sehol és sohasem valósulhat meg. Minden nemzet fia csak akkor gyarapíthatja igazán az emberiség szellemi javait, ha a benne szunnyadó *nemzeti* sajátságokat és szellemi erőket hozza napfényre. PLATON a leggörögöbbsz, DANTE és MICHELANGELO a legolaszabb olasz, SHAKESPEARE a legangolabb angol, PUSKIN, DOSZTOJEVSZKI és TOLSZTOJ a legoroszabb orosz, GOETHE és WAGNER minden ízében német: mégis az egész emberiség közös szellemóriásai. A nemzeti kultúrán keresztülcsillóg mindig az örök és egyetemes emberi is.

Az emberi kultúrának alig van még egy ága, amelyben szorosabb kapcsolatban volna a nemzeti és az egyetemes emberi, mint a *zene*. Ez a kapcsolat legszépben testesül meg WAGNER monumentális alakjában. Elméleti műveiben sokszor hangoztatja, hogy a zene a legjobb kifejezője a lélek elemi indulatainak, annak, ami örök emberi bennünk. Amikor éppen hetven évvel ezelőtt Pesten először hangversenyez, a tiszteletére rendezett lakomán külön hangsúllyá! emeli ki ezt a gondolatot: «a zene a legalkalmasabb arra, hogy a

¹ Beszéd a Hungária-szálló falán Wagner halálának félszázados fordulóján elhelyezett emléktáblának 1933. okt. 22-én történt leleplezése alkalmával.

nemzeteket arra sarkallja, hogy testvérek legyenek.» Az egyes nemzetek a bennük rejlő eredeti zenei génuszt kifejtve, a zene egyetemes nyelvén legjobban érthetik meg egymást s olvadhatnak össze lelki harmóniában. WAGNER tanulmányozza a neki megküldött tősgyökeres magyar zenei darabokat s azt írja 1863-ban ÁBRÁNYI KORNÉL-nak, hogy éppen a magyar zeneművek meglepően örvendetes tanúságai annak, hogy «mennyire lehet a népzeneben rejlő őseredeti gazdagságot helyes művészi kezelés útján belső értékében emelni, nemesbíteni és megsokszorozni». A műzene alapja a népzene, ez a fejlődés természetes és helyes útja. Imponál WAGNERnek a magyar népzene ritmikus és melodikus gazdagsága. Szemében a nemzetek, így a magyar is, akkor gazdagítják a zenei világkultúrát, ha a bennük szunnyadó nemzeti zenei sajátosságokat hozzák napfényre s avatják az emberiség egyetemes kincsévé.

Az ilyen nemzet egyszersmind meg tudja becsülni a más nemzet szellemi javait is. Mi, magyarok, hamar megértettük, micsoda WAGNER jelentősége a művészetben: ki tudja fejezni egészen újszerű módon a modern léleknek az előző korokétól elütő rezgéseit. Új termékeny utakra vezette a zenét, új, először sokaktól alig érthető zenei nyelvet teremtett. Műveiből először magyar ember, a már világhírű LISZT FERENC, érezte ki a lángelmét. Csodálatos nagylelkűséggel és önzetlenséggel támogatta. S WAGNER élte fogytaig hálás volt iránta: «Ha nincs Liszt, – mondotta – talán már rég el lennénk felejtvé». Büszkéek lehetünk arra, hogy a magyar zenei világ sokkal korábban és őszintébb lélekkel értette meg WAGNERI, mint Nyugatnak számos nagy nemzete. Akkor lett nálunk már a hatvanas években a Wagner-kultusz, hogy ERKEL FERENC egyenest félteti kezdte tőle a magyar zene nemzeti irányú fejlődését. 1853-ban, tehát éppen nyolcvan évvel ezelőtt, a Filharmóniai Társulat előadja a *Tannhäuser* nyitányát, a germán művelődési kört nem számítva, először Európában. Ha voltak is kezdetben nálunk is WAGNERnek ellenfelei, már korán átlag egységes elismerő zenei közvélemény alakult ki róla: a pesti zenekritika fogékonyabb volt WAGNER iránt a küzdelmek idején, mint akár a bécsi, akár a berlini.

Éppen 70 évvel ezelőtt WAGNER Pestre jön s a Nemzeti Színház megerősített zenekara az ő vezényletével adja elő a *Tannhäuser*, a *Lohengrin*, a *Trisztán*, a *M ester dalnokok*, a *Szigfrid* egyes részleteit: WAGNERt meglepi a magyar zenei kultúra fejlettsége. «Még alig találtam zenekart, – mondja – amely rövid idő alatt így megértette, ily szabatosan és igaz érzelemmel valósította volna meg eszméimet és szándékaimat». Ugyanekkor (1863.) WESENDONK Matildnak ezt

írja: «A magyarok egészen hihetetlen elevenséggel fogták fel a *Nibelungent*, a *Trisztánt* és a *Mesterdálnokokat*). Elcsodálkozik, mennivre ismerik Pesten zenedrámáit. Mikor visszamegy Penzingbe a pesti hangverseny után, azt írja onnan, hogy «zeneműveinek azt a részét is, amely a német közönség előtt is egészen idegen maradt, a magyar közönség már jól ismeri». Már-már – amint egyik kiváló magyar kutatónk kimutatja – arra gondol, hogy Pesten telepszik le s télen a Nemzeti Színház zenekarának hangversenyeit vezeti. A magyar Wagner-kultuszra jellemző, hogy már 1866-ban Pesten előadjuk a *Lohengrint*: ebben – Németországot figyelmen kívül hagyva, az egész Nyugatot megelőztük. (Haraszi Emil Wagner-könyvének adatai.)

1872-ben WAGNER magyar tisztelői a Wagner-Egyletbe tömörülnek, melynek alakuló ülését itt, a Hungária-szállóban tartják. Elnöke MICHALOVICH ÖDÖN, a Wagner-stílusnak a magyar mondanvilágba átültetője, titkára pedig a fiatal gr. APPONYI ALBERT, WAGNERnek egyik leglelkesebb híve. 1875-ben WAGNER újra Magyarországra jön s itt a Hungáriában száll meg. A modern zenének két nagy hőse, WAGNER és LISZT együtt lépnek fel a hangversenyen a bayreuthi színház javára.

WAGNER műveiben csodálatosan egyesül a művész és a filozófus: zenedrámái nagy gondolatokat, a világ mivoltára és az élet értékére vonatkozó elvi szempontokat plasztikus képek mozgalmasságában, csodálatos drámai erővel, megkapó zenei kifejező eszközökkel szemléltetnek. WAGNER meg tudja értetni eszméit anélkül, hogy fogalmilag magyarázná őket. A lelket megragadja, mert mindent a maga legbensőbb élményeiből merít. Csodálatos életszimbólumok drámái, amelyeknek túlnyomóan lemondást, önmegtágadást lehellő alaphangja annyira illett a sors verte magyar lélekhez a múlt század ötvenes-hatvanas éveiben, amikor az abszolutizmus sötét uralma nehezedett itt a Duna völgyében a szellemre. WAGNER schopenhaueri filozófiáj a es az akkori magyar nemzeti pesszimizmus a zenében találkoztak. Az elnyomott magyarság előtt rokonszenves volt a *Bolygó hollandi* sötét alakjában az élet viharától vert embernek nyugalomra vágyása, a kínoktól való nagy szabadulás kívánsága, a halál békesége után való sóvárgása. A magyar lelket hamar megfogta a *Tannhäuser*, akinek kínjaiban ott viaskodott az ember két természete egymással: az ösztönös érzéki vágy s a magasabbra hivatott szellemség, a Vénusz után való sóvárgás és az eszményért való lemondás, a puszta kéjvágy s Erzsébet tiszta szerelme. A *Lohengnben* újra felsötétlett Évának paradicsomi tragikuma: Elsa szeret, de tudásra

vágyik s a tudás akarata megöli Lohengrin szerelmét. Lohengrin egyben a művész: az, aki őt szereti, az élje bele magát érzellemmel a szívébe s ne rideg elemző ismerés vággyal közeledjék hozzá, mert az ész sohasem érheti fel művét. S élénk tárul a germán gigantomachia, a WAGNER robusztus egyéniségéből elemi erővel kítő titanizmus. Megjelenik *Szigfridnek* az életörömtől duzzadó, őserőtől feszülő heroikus alakja, a germán emberideál, aki nem szakadt el a természettől, benne él, együtt lélezkzik az erdővel, érti a lombok susogásának s a madarak csicsergésének nyelvét. Nem a csiszolt ész, hanem az ösztönös intuíció vezérli, s ezért nemcsak a harcban, de a szerelemben is győztes: Wotan leánya az övé. Előttünk áll Wotan istennek masszív alakja, aki hatalomra és aranyra tör, de aztán fájdalmasan belenyugszik sorsába, meg tudja tagadni önmagát: az istenek alkonyának sötétje takarja be.

WAGNER forrongó lelke folytonos megváltás után sóvárog. Pillantsunk a *Niebelung gyűrűjének* hatalmas drámai freskójára: itt WAGNER az emberiséget úgy váltatja meg, hogy az aranyat visszaadva a Rajna tündéreinek, megszabadítja a világot tőle. De ugyanígy szabadítja meg az embert hősi küzdelem útján a *Parsifalban* a vágyak uralma alól Kundry csábításával szemben. Újra a szellemnek a test fölött vívott győzelme, a lélek megbékült nyugalma. Az emberiség-megváltása és megújodása csak az önző vágyak legyűrésének nyomában járhat. Így a forradalmár és ateista WAGNER fokozatosan visszatér a kereszténység alap gondolatához. Még a humoros *Nürnbergi mesterdalnokokból* is az önmehtagadás diadalmas himnusza zeng felénk: Hans Sachs legyőzi Eva utáni való vágyát, hogy más, Walther legyen boldog, akiben igazi művészi lángelmét ismer fel a pedáns kontárokkal szemben. Sachs önmagát mehtagadja, hogy a lángész boldogan diadalt arathasson. Nagyot sohasem lehet alkotni lemondás, aszkézis nélkül.

Ezt az eszmét szimbolizálja magának WAGNERnek élete: lázadó titáni lelke kénytelen önmagát mehtagadni. Fiatalabb korában lobogó temperamentuma az emberiség újjászületésének preludiumát a forradalomban látja, amelyért hosszú száműzetést szenved. A republikánus WAGNER a bajor király belső udvari emberévé válik; a szocialista WAGNER, BAKUNIN svájci barátja, a kapitalizmusnak nagy ellensége a vagyonos polgárságnak tömjénezett muzsikusává lesz; a kereszténységet gyűlölő ateista WAGNER, FEUERBACH tanítványa, a Parsifálnak, a kereszt diadaldramájának szerzője.

Ez az éppen nem idillikus, hanem folyton ellentétekben forrongó tragikus lélek mindig a harmónia után sóvárog: nemcsak a zenében.

hanem a művészetek együttesében is. Egyesíteni akarja a költészetet, a zenét, a mimikát, a táncot és képzőművészeteket a zenedrámába, mint egyetlen műalkotásba. Lángelméje egyszerre és egységben tud érezni és gondolkodni a művészet összes ágaiban, amelyeket a *Gesamtkunst* összhangjába iparkodik egybe varázsolni. Ez az elmélyedő áhítat művészete, amelynek templomot állít Bayreuthban. A görög tragédia mint istentisztelet elevenedik meg benne germán formákban: a művészeteknek hatalmas egybehangzó szintézise, a szellemnek az anyag fölött való diadala. A görög tragédiában a nép legbensőbb lényé tért öntudatra; úgy érezte, hogy maga Apolló nyilatkozik meg benne: a tragédia istentisztelet. A modern művészet WAGNER szemében gazdasági vállalkozás, lukratív ipar, Mercuriusnak tanulékony szolgája, aki pénzért az unatkozókat mulattatja. WAGNER ezzel szegezi szembe a maga ideális művészetét s általában a művészetnek szociális jelentőségét.

GAZDASÁGPOLITIKA ÉS KULTÚEPOLITIKA.

A walesi herceg.

(1931)

A gazdasági politika világszerte mindszorosabban összeszövődik a kultúrpolitikával. Minél bonyolultabbá válik ugyanis a gazdasági élet mind a termelésben, mind pedig az értékesítésben; s minél inkább integrálódik az egész földgolyó minden ízében szervesen összefüggő gazdasági egységgé: annál több szaktudást és elspecializált ismeretet, de e mellett általános műveltséget és egyetemes érdeklődést is követel, annál több igénnyel lép fel világlátottság, nyelvtudás, népi ismeret és pszichotechnika dolgában a gazdasági élet vezető embereivel szemben. Minderre az új nemzedéket már fiatal korától kezdve az iskolában nevelni kell, felébreszteni benne a fogékonyságot és érdeklődést a nemzet életére döntő közgazdasági kérdések iránt, hogy a népeknek mind súlyosabb gazdasági versenyében megállhassa helyét. Századunk iskolarendszerének és pedagógiai szellemének éppen a szakiskolaügy bámulatos fejlődése és elrészleteződése a legfőbb jellemző vonása. A XX. század elspecializált «szakembere» természet-szerűen teremtette meg magának a legváltozatosabb szakiskola-típusokat a gazdasági élet legkülönbözőbb részletágai számára. Azonban az úgynevezett általános műveltség iskoláiban, a középiskolákban, ahol a nemzetnek jövőre vezető rétege, a társadalmat irányítani hivatott szofokráciája serdül fel, a közgazdasági érzék és érdeklődés felébresztése, mint legalább egyik mellékcél, mindmáig komolyan föl sem merült.

A közgazdasági politikának és a kultúrpolitikának mélyebb kapcsolatát vizsgálta néhány nappal ezelőtt a walesi herceg a londoni Guildhallban az angol kereskedővilág előtt mondott nagy beszédében. Nyíltan bevallotta, hogy Anglia a világháború óta a világpiacon fokozatosan óriási területeket veszít, ami, ha így folytatódik, a nemzet legnagyobb veszedelme. A világpiacon helyzete távolról sem az, ami VIKTÓRIA királynő vagy VII. EDVÁRD alatt volt: többől megváltozott s évről-évre gyorsan változik. A folyton átalakuló gazdasági világhelyzetben a viszonylag konzervatív angolnak sokkal gyor-

sabban és mozgékonyabban kell alkalmazkodnia, mint ezidáig; a régi, elavult világkereskedelmi szokásokat le kell vetkőznie, új módszereket kell a régi piacok megtartására s új piacok meghódítására alkalmaznia, s legfőképpen: az új angol nemzedék *legjobb elméinek* kell magukat bátor elszántsággal és szívós energiával a gazdasági világháborúba belevetniük. Azoknak javarésze, akik ma 35-40 éves korukban, alkotó férfikoruk delén szervezhetnék újra az angol világpiacon, mint a világháború hősei Európa és Ázsia földjében porladnak. Annál nagyobb feladat hárul a most felserdülő generációra. Ennek szellemét kell nevelni arra, hogy képes legyen új, friss, gyorsan alkalmazkodó módszerekkel az angol világkereskedelmet régi fényébe visszaállítani. Az új angol nemzedék nevelési rendszerét alaposan meg kell reformálni. A gazdasági életben éppúgy, mint a sportban, csak az boldogul, akinek megfelelő gondos tréningje van. Ez a gondos nevelés terjeszkedjék ki más népek nyelvén, életének és gondolkodásmódjának alapos megismerésére; fontos helyet foglaljon el benne a gazdasági szaktudás (gazdaságtörténet, gazdaságföldrajz, az ipar, kereskedelem, pénzügy ismerete világvonatokozásokban), de e mellett széleskörű általános műveltség is, mert a gazdasági világban az emberi élet és kultúra minden szála összefut. Nemcsak a népiskolát, de a középiskolákat s az egyetemeket is meg kell telíteni közgazdasági szellemmel, hogy a legjobb angol elmékben serkenjen vágy arra, hogy résztvegyenek a világ gazdasági versenyében s új angol világpiacon megteremtésében. Ezért a trónörökös az eddig annyira exkluzív jellegű régi kollégiumoktól, a *public school*-októl is, ahol a legelőkelőbb brit családok fiai nevelkednek, megkívánja a tanterveknek gazdasági szellemben való módosítását.

Mi a walesi herceg beszédének tanulsága ránk, magyarokra nézve? Az angol iskolák ma is egészen gyakorlati szelleműek; egyáltalában nem vádolhatók arról, hogy csupa teoretikus, az élettől mérföldekre távol álló papirosismeretekkel tömik meg a brit ifjúság fejét. S az angol világimpérium első képviselője mégis több gazdasági, praktikus szellemet és életismeretet követel az angol közoktatástól, mert érzi, hogy nemzetének sorsa gazdasági műveltségétől és szervező erejétől függ. Maga is most Buenos Airesbe indul, hogy ott az angol gazdasági kiállításon személyesen propagálja a brit árukat s Délamerikát ne engedje át egészen az Egyesült Államok gazdasági szférájának.

A walesi herceg gondolatainak, a mi kis országunk mereteire transzponálva, ugyanaz a tanulsága: a világtörténet mai fejlődési fázisában, amikor minden nemzet sorsát elsősorban gazdasági ereje

dönti el, a magyar gényusz legkiválóbbjait a gazdasági pályákra kell vonzani, hogy a magyar gazdasági s társadalmi élet vezető-szervező szellemeivé emelkedjenek. A magyar társadalmi és gazdasági élet szervező technikusai mindeztideig úgyszólván csak a jogászok voltak. A jogászt azonban tipikusan a hisztorizmusnak és fogalmi formalizmusnak *statikus szelleme* terheli. A jogász fogalmi szkémákat szerkeszt, ezeknek nyomozza formai-logikai következményeit, melyek alá iparkodik aztán az egyes eseteket vonni. A konkrét életnek nem tartalmi plasztikája, hanem jogi szerkezete érdekli. Ezért gyakran hiányzik belőle az a *dinamikus szellem*, mely a körülötte hullámzó élet lendítő erejét és törvényszerűségét rögtön kieri, s így frissen tud simulni a forrón, gyors ritmusban lüktető életnek új meg új szükségleteihez. Ezért a társadalmi-gazdasági világ szervezésében a jogász mellett a magyar életnek elsősorban alapos képzettségű közzgazdászokra van szüksége. S a magyar kultúrpolitikanak oda kell hatnia, hogy az új magyar nemzedék legfényesebb s legigéretesebb talentumai lehetőleg a közzgazdasági hivatás egyes ágazatainak szenteljék magukat. Ez nem új kultúrpolitikai irányelv: száz évvel ezelőtt SZÉCHENYI és KOSSUTH már tüzetesen fejtegette. Az államnak és társadalomnak minden rendelkezésre álló eszközzel (ösztöndíjjal, megfelelő pozícióval stb.) támogatnia kell a kiemelkedő tehetségeket alapos szak- és nyelvtudással, világhorizonttal, külföldi kapcsolatokkal rendelkező közzgazdasági szakértökké és szervezőkké való tervszerű kinevelésben. Amerika, a társadalmi-gazdasági szervezés hazája, azon töri a fejét, hogyan lehet már a közzpfokú iskolában a vezetésre és szervezésre alkalmas tehetségeket felismerni s a megfelelő eszközökkel a szervező hajlamokat fejleszteni. Az amerikai pedagógiának egyik legfrissebb hajtása a *training for leadership*. A magyar közzéletnek sem bárányfelhős, álmodozó, romantikus, esztéta lelkekre van ma szüksége, hanem cselekvő, reális szellemekre, akik az élet feltételeit nem a hagyományos balitéletektől és elfogultságtól színezzve, hanem akromatikus lencsén keresztül látják, akik bármily kedves szubjektív felfogásukat alá tudják rendelni a tények erejének, a *la force des choses*-nak. Annak, hogy a gazdasági válság fejünk fölött mind fenyegetőbbé tarajosodik, *részben* a nagyszabású, friss látású közzgazdasági vezető egyéniségek hiánya az oka. Vigasztalásunk e tekintetben csak egy lehet: a walesi herceg a nagy közzgazdasági múltú Albionban is erről panaszkodik. Kultúrpolitikai receptjét ma, az anarchikus kapkodások és próbálkozások történeti periódusában, mi is szolidnak és hatékonynak tarthatjuk: a közzgazdasági érzék és tudás fejlesztését az iskolák valamennyi fokán.

AMEKIKAI SZELLEMI NAGYKÖVETE.

Nicholas Murray Butler.

(1931)

TocQUEVILLE, aki száz évvel ezelőtt először elemezte mint európai tüzetesebben az amerikai lélek szerkezetét, annak a meggyőződésének adott kifejezést, hogy az egészen demokratikus társadalmi berendezkedés nem alkalmas a kulturális elmélyedésre, a tudomány és művészet kultuszára, sőt ennek igazában ellensége. A hatalomért való személyes tülekedés, a gazdasági és politikai szervezkedés hangos zaja, az elveknek mindig pillanatnyi gyakorlati-hatalmi értéklése, az új életfeltételekhez való gyors és friss alkalmazkodás az elmék figyelmét állandóan kifelé irányítja s a befelé nézést, az embernek önmagára való ráelmélését, a reflexiót eleve fölösleges fényűzéssé fokozza le.

Észak-Amerikának az utolsó félszázadban a magasabb szellemi kultúra terén való rohamos fejlődése Toc QUE VILLE megállapításának logikai erejét kétségkívül korlátozza. Ha a demokrácia egyszer megszilárdult s történetileg a nemzet hagyomány tökéjévé halmozódott^ akkor éppolyan alkalmas politikai-társadalmi háttérre válik a magasabb szellemi önkifejtésnek, a kulturális elmélyedésnek, mint a történeti arisztokratikus társadalom. Sőt, minthogy a demokratikus társadalmi berendezkedés inkább lehetővé teszi minden talentumnak kibontakozását, a nemzetben szunnyadó szellemi energiáknak teljesebb érvényesülését, a kultúrának nemcsak extenzívebb, de intenzívebb fejlődését is biztosítja. Az amerikai demokrácia is gyermekkorát átélve, fokozatosan nem a tovatűnő politikai tevékenységben és népszerűségben látja a nagyság ismertető jegyét, hanem az állandó szellemi értékekben. Ezért azokat az alapvető elveket veszi szemügyre és vizsgálja mindjobban elmélyülve, amelyeken sajátos nagy nemzeti intézményei nyugosznak s amelyek az egész emberiség fejlődésének indítékai.

Az amerikai nép ezen önmagára való eszmélkedésében, nemzeti és világmissziójának tudatra ébresztésében ma legnagyobb része NICHOLAS MURRAY BUTLER-nek, a newyorki Columbia-egyetem és a

CARNEGIE-alapítvány elnökének van. Az amerikai társadalmi-politikai életben olyanfajta a szerepe és tekintélye, mint nálunk gróf APPONYI ALBERTnek; világhírűk és nemzetközi súlyuk is a szellem világában hasonló. A mai napon idejön, hogy tájékozódjék a magyar kulturális és társadalmi élet felől. Ebből az alkalomból a budapesti, szegedi és debreceni egyetem Amerikának ezt a világkultúrpolitikában nagy szerepet játszó representative man-jét tiszteleti doktorrá avatja.

BUTLER huszonnégy éves korában lett a Columbia-egyetemen a filozófia és pedagógia tanára. Fényes tehetsége már egészen fiatalon magára hívta a közfigyelmet. ROOSEVELT elnök «Nicholas the Miraculous»-nek, «Miklós, a csodálatosának nevezte. Csakhamar a filozófiai kar dékánja, aki megalapítja a ma világhírű pedagógiai intézményt, a Teacher's College-t, ugyanakkor megindítja az Educational Review-t. 1902-ben a Columbia-egyetem elnökévé választják. Először a Carnegie-alapítvány egyik osztályának, 1925 óta az egész alapítványi bizottságnak elnöke. Húsz egyetem díszdoktora a világ minden részén, tagja az Institut de France-nak s egy sereg akadémiaiának.

Hatalmas tudományos működése a filozófiából és a pedagógiából indul ki s fokozatosan – főképp a világháború óta – nemzetközi politikává és világkultúrpolitikává szélesül. Ma a hatalmában egyre növekedő E szakamerikai Uniónak mintegy szellemi nagykövete.

A *pedagógia* és a *kultúrpolitika* körébe vágó nagyszámú műve a kultúrának mély és finom filozófiai felfogásán alapul, mely az egyes nemzetek és az egész emberiség művelődési eszményeit összhangba iparkodik hozni a modern ember életének friss követelményeivel, a történeti kultúra hagyományos értékeit az új ember jogosult lelki igényeivel. Rendkívül tanulságosak BUTLERnek az amerikai egyetemeknek és collegeknek nemzeti hivatásáról, az ösztöndíjügy világszervezetéről, a háború utáni új nevelési ideálokról szóló munkái. *Politikai* tanulmányai, melyek egy. kis könyvtárra rúgnak, mindig magasabb értéktudatból fakadnak, mely előtt az állam nem véletlenül összetereledött embersokaságnak pusztja jóléti intézménye, hanem erkölcsi személyiség, melynek az emberi történet folyamán felsőbb erkölcsi rendeltetése van. Ebből a szempontból különös figyelmünkre tarthat számot az igazi és hamis demokráciának, az üzlet és politika viszonyának, a szocializmus és kapitalizmus kapcsolatának mélyenszántó vizsgálata. Már a világháború előtt megjelent műveiben a nemzeti és nemzetközi szellem egészséges viszonyát, a világbékére való nevelés szellemét azon a módon vizsgálja, amint

ez ma, a nagy katasztrófa után, szinte divattá vált. Az egész emberiség érdekeinek összhangját biztosító *International Mind* eszménye BUTLER nagyhatású tanulmányorozatának központi gondolata. Minden politikai bonyodalom békés, pártatlan világfórum elő'tt történő megoldására törekszik. Kevesen tudják, milyen nagy része van a KELLOG-paktum tervezésében, s az amerikai külpolitika irányításában. Az amerikai szenátusban egyszer ironikusan ezt kérdezte az egyik szenátor: «Vajjon a külügyminisztérium igazán Washingtonban van-e, vagy pedig Newyorkban, dr. BUTLER házában?»

Mint széles világműveltségű embernek, aki fiatal korában a párizsi és berlini egyetemen is tanult, különös képessége van az *amerikai lelki alkat* társadalomlélektani és történeti vizsgálatára. – Ilyen irányú munkálatai az amerikai gondolat- és érzésvilágnak, a nagy nemzeti problémáknak és pártpolitikai irányzatoknak rendkívül tanulságos elemzése. Azt, hogy mikép lett Amerika nagygyá, hogyan helyeződött át a világtörténet súlypontja a földgolyóbis nyugati hemi szférájába, Amerika nagy embereinek (ADAMS, FRANKLIN, WASHINGTON, MADISON, JEFFERSON, MARSHALL, WEBSTER, LINCOLN), történeti portrait-sorozatán mutatja be, mindenütt finoman kielemezve a jellemükben szunnyadó erkölcsi erők nemzetformáló történeti hatékonyságát. Ez a könyve (*Building The American Nation*, 1926) az amerikai lélek szemléletes pszichogenetikája. Ebből értjük meg Amerika mai gazdasági és politikai hatalmát. De azt is, hogy a tipikus amerikai nem a hirtelen meggazdagodott, parvenü, dicsekvő, hetyke filiszter, hanem akár gazdag, akár szegény, akár tudós, akár üzletember, akár farmer, akár munkás, elsősorban *jó állampolgár*, aki teljes lelkéből lojálisán hisz hazája intézményeiben s ezek egészséges, történetileg kikristályosodott elveiben; aki gyermekeit a hasznos életre és hazája szolgálatára neveli. Az angolszász faj nyomjára a maga szellemi bélyegét az egyéb fajú bevándoroltakra is, sugalmazza beléjük a maga praktikus erényeit s származtatja át ezeket nevelés útján a következő nemzedékekre: a szívós munkaakaratot, a nyugtalan s tetterős energiát, az önbizalmat, az erőtudatot, a vállalkozó kedvet, a társadalmi kötelezettség cselekvő tudatát, a siker kultuszát és a rendíthetetlen optimizmust.

Tudományos-elméleti tehetsége mellett BUTLER elsőrendű *szervező erő*, született vezér. Ilyen irányú képességét először egyeteme felvirágoztatásának szentelte. Mióta a Columbia-egyetem elnöke, a tanulók száma 4400-ról 44,000-re emelkedett, az egyetem évi rendes kiadása elnöksége első évében (1902) 1 millió dollár volt, ma 12 millió dollár. Nagy szerepe van abban, hogy Newyork az amerikai szellemi

életnek is középpontjává emelkedett. BUTLER felületesnek minősíti azt a felfogást, hogy Washington az amerikai életnek politikai, Boston szellemi, Newyork pedig kereskedelmi gócpontja. Washington a kormány és kongresszus székhelye ugyan, de távolról sincsen döntő politikai jelentősége. A polgárháború (1865) óta Boston szellemi vezetőszerpe is fokozatosan hanyatlott. Ma Newyork a vezérváros minden irányban: ez az Uniónak szellemi, társadalmi és gazdasági középpontja. S ebben nagy része van a Columbia-egyetem csodálatos fejlődésének.

A CARNBGIE-alapítvány, amikor BUTLERI elnökévé választotta, ezzel megadta annak lehetőségét, hogy hatalmas szervező talentuma ne csak hazájának különben eléggé széles területére szorítkozzék, hanem az egész földgömbre kiterjedjen. A helyesen felfogott nemzetközi szellem, amely a kultúra kincseinek kölcsönös kicserélésében s a nagy közös emberi problémáknak együttes erőfeszítéssel való megoldásában áll, BUTLERnél nem merül ki impotens szófinomkodásban, csak az imperializmus ragadozó szellemét leplező kenetes frazeológiában, amint ezt a nemzetközi konferenciákon tapasztaljuk, hanem valóságos tettekben, az európai kultúrintézményeknek nemzetségre való tekintet nélküli, részre nem hajló anyagi és szellemi támogatásában nyilvánul meg.

Főlemelő világtörténeti látvány: amikor az öreg Európa a nagy világkatasztrófa következtében elszegényedik, az újvilág fiai visszajönnek az atlanti árkon át az óvilág kultúrájának segítségére, hogy meghálálják őseik nevében valamikori szülők jószágát. Az emberi nem ezen kulturális egységének és szolidaritásának amerikai részről BUTLER egyik legnagyobb felkészültségű s legrégebb előharcosa. Megjelenése körünkben s a kis nemzeteknek a művelődés fejlődésében való szerepéről szóló előadása szimbolikus jelentőségű az annyira termékeny amerikai-magyar barátság elmélyülése számára.

A KULTÚEPOLITIKUS.

Gr. Klebelsberg Kúno.

(1932)

I.

A világháború nyomán az emberiség életével és kultúrájával szemben valóságos apokaliptikus hangulat uralkodott, a legyőzött országokban a lemondásnak és kétségnek fáradt, mindjobban csak bíráló lamentációja hangzott. Az ész, amely az emberi életet és kultúrát válságba rántotta, amikor fenéig elracionálizálta és eltechnizálta, most ugyanezt az életet és kultúrát kíméletlenül elemezni kezdte s a maga elégtelenségéről meakulpázott. Az ész merész lendülete a fiatalos erőből fakad, tele hittel a maga megváltó erejében. A történelem bizonyos csomópontjain azonban a csalódás hangulata fogja el, mert látja, hogy eszményeinek elérése egyedül saját magának, az autonóm észnek eszközeivel lehetetlen. S ekkor következik be tipikusan a kor szellemének szkeptikus, majd misztikus fordulata, a pascali *ordre du coeur* követelése. A világháború után, amely a népek szenvedési kapacitását kimerítette, az egyetemes fáradtságból és nyomorúságból természetszerűen fakadt fel a *kultúr-pesszimizmus*, mely az «Untergang des Abendlandes»-nek sötét képeitől feketélik.

A kultúrának ezzel a maró elméleti kritikájával azonban szöges ellentétben állott a világháborút követő évtizedben az egyes nemzetek *kultúrpolitikai lendülete*. Amikor az elméleti gondolkodók az emberi kultúra alkonyáról sóhajtoztak, ugyanakkor a nemzetek gyakorlati ösztöne, szellemi életerejé világszerte a kultúrának eddig sohasem látott tudatos és tervezési irányításába és felelősségébe fogott min-

ameynek célja a nemzet összes szellemi erőinek és értékeinek fokozatos kifejlesztése. Kulturális költségvetésüket a békebelivel szemben mindenütt megkétszerezték, megháromszorozták, az új nép-, közep- és szakiskoláknak óriási tömegét állították fel, a tankötelezettség határát több esztendővel felemelték, a felnőttek oktatásáról hivatalosan gondoskodtak, új egyetemeket és szakfőiskolákat alapítottak,

tudományos kutatóintézeteket létesítettek, nagyszámban új művészeti intézményeket, múzeumokat s könyvtárakat emeltek. A nemzetközi tudományos és művészeti kapcsolatokat és együttműködést is mind hatékonyabban kezdték ápolni. Minden országban a húszas években az anyagi erőkhöz mérten, sőt jóval túl megfeszített szellemi építkezés folyt.

Gróf KLEBELSBEG KUNónak halhatatlan történeti érdeme, hogy ebbe a nagy szellemi építkezésbe Európa nemzetei közül azt, amelyet a világháború leginkább porba sújtott s testében-lelkében leginkább szétmarcangolt, nagy céltudatossággal belekapcsolta. Egy sem volt Európa államférfiai közül, aki tervszerűbben s nagyobb odaadással iparkodott volna feloldani a sötét elméleti kultúrpeszizmizmusnak s az erőtől duzzadó gyakorlati kultúrpolitikának imént vázolt paradoxonát.

Világosan látta ugyanis, hogy a kultúrát nem az önmagát boncoló ész, a kritizáló elmélet teremti, hanem az öntudatlanul feltörő alkotóerő, amely ösztönösen hisz az életnek magasabb értelmében, a kultúrának: vallásnak, erkölcsnek, tudománynak s művészetnek értékeiben és eszményeiben. Az ész minduntalan csődöt mond, de azért tovább gondolkodik; az akarat minduntalan megbénul, de azért tovább cselekszik. Nem az alkotás létjoga és értelme felől való logikai elmélkedés, hanem az ösztönös *cselekvő hitnek* és *alkotó vágy*nak fausztii ereje a kultúra igazi lendítő kereke. KLEBELSBERGET tetterőtől feszülő, mindig cselekvésre beállított aktív lelki alkata eleve *optimistává* avatta, aki hisz a legkétségbeejtőbb helyzetben is a nemzet magasabb történeti hivatásában s ezt a missziótudatot nagy sugalmazó erővel bele is tudja sugározni a lelkekbe. A szellemnek erejébe, a kultúrának az anyagot is mozgató hatalmába vetett mélyseges hite kultúrpolitikájának legfőbb lelki forrása.

KLEBELSBERG egész szellemének második alapvonása, hogy finoman megérezte a korszellem egyetemes törekvéseit, különösen a *demokrácia* kultúrpolitikai követelményeit. Az extenzív kultúrpolitikának világszerte erős lökést adott a széles néptömegeknek egyre fokozódó politikai hatalma. KLEBELSBERG lelkét valóban mélyen áthatotta az a kultúrpolitikai cél, hogy a népoktatás és népművelés fejlesztésével a szellemi javakat igazságosabban ossza el a társadalmi rétegek között, hogy a nagy földművelő és iparos munkástömegeket a művelődés eszközeivel a bennük szunnyadó szellemi erők kifejtéséhez s ezzel fokozottabb kereseti lehetőséghez, okszerűbb gazdálkodási módokhoz, emberibb életigényekhez s a politikai jogok öntudatosabb gyakorlásához juttassa. Az egészséges politikai demo-

krácia legfőbb forrása az ő szemében a kultúrdemokrácia volt. Ezért alkotja meg a tanyaiskolai törvényt, melynek következtében több mint 5000 népiskolai tantermet és tanítói lakást épít; ezért szerkeszti meg a nyolcosztályú népiskolára vonatkozó törvényjavaslatot, röstellve, hogy ma már Európában Magyarország az egyedüli állam, ahol a mindennapi iskolai kötelezettség csak hat esztendőre korlátozódik; ezért szaporítja tetemesen az önálló mezőgazdasági népiskolák számát, szervezi meg a népművelést, állít fel 1500 népkönyvtárat. Több népiskolát létesít nem egészen tízéves minisztersége alatt, mint amennyi 1867-től 1918-ig, tehát a kiegyezés fényes korszakának félszázada alatt jött létre.

Nagy halottunk kultúrpolitikájának harmadik kútfeje, hogy tisztán látta, mennyire felismerik a nemzetek a fejlettebb és társadalmilag egyneműbb kultúrában rejlő *politikai hatalmat*: minél műveltebb egy nemzet, annál nagyobb a többi népre való befolyása és szellemi expanziója, annál öntudatosabban, tervszerűbben, hajlékonyabb alkalmazkodással tud gazdálkodni, annál vagyonosabb és tekintélyesebb a népek családjában. A műveltségi felsőbbtség előbbutóbb egyben nemzetközi értékű politikai fölényt is jelent. Ezért a legyőzött és megcsónkított államoknak minden erejüket meg kell feszíteniök, hogy mai tragikus helyzetükben kultúrájuk színvonalát megtartsák, sőt fejlesszék. A győző s nagy területekkel gyarapodott újfent keleteurópai államok a parvenü mohóságával iparkodnak a régi kultúrájú államokat utolérni s századok történeti hiányait pótolni. Mert az, ami egy nemzetet nemzetté avat, éppen a kultúrája, a közös szellemisége és értékfelfogása, illetőleg az egyén szempontjából a nemzet kultúrközösségéhez való tartozás tudata. Ennek a közös tudatnak fejlesztése a művelődésnek, az iskolának új és hatékony szervezése útján a modern államok kultúrpolitikai lendületének egyik legfőbb forrása. Valóságos kultúrpolitikai verseny indult meg a nemzetek között. Nemzetközi fórumok előtt, a mindsűrűbben rendezett nemzetközi kongresszusokon és kiállításokon egymás tudományát, művészetét, technikáját összemérik, iskolaügyük fejlettségét egybevetik, büszkén mutatva arra, mennyire ütik meg már a pusztá hatalmi állammal szemben a magasabbrendű kultúraállam mértékét.

KLEBELSBRG erre a kultúrában való nemzetközi versenyre akarta előkészíteni a magyarságot a népiskola- és középiskolaügy fejlesztésével, de főképp a magasabb tudományos kultúrának eddig nálunk példátlan kiépítésével. Megható az a páratlan odaadás, igazi platóni Erősz, amellyel fölépíti a szegedi és debreceni egyetemet, megeremti a külföldi kollégiumokat, hogy a nemzetnek európai

szellemi vezérkara legyen, fölállítja a svábhegyi csillagvizsgáló s a tihanyi biológiai intézetet, megszervezi a természettudományok és technika fejlesztésére a Széchenyi Tudományos Társaságot, összekapcsolja a nagy közgyűjteményeket Gyűjtemény egyetemmé, hajlékot ad a Néprajzi Múzeumnak, kiépíti a Nemzeti Múzeumot, a XX. század magyar festőinek gyűjteményével kiegészíti a Szépművészeti Múzeumot, lehetővé teszi a debreceni Déry-múzeum felállítását. A kultúrpolitikának nálunk új ágát teremti meg: a tervszerű *tudománypolitikát*, vigyázva arra, hogy mindig több legyen benne a tudomány, mint a politika.

A nemzet magasabb feladatainak szögéből különösen érezte a *külfölddel* való kulturális kapcsolatok elmélyítésének jelentőségét. Mélyen meg volt győződve arról, hogy ha ilyen kapcsolatokkal régebben is rendelkezünk volna, Trianon is másképp üt ki számunkra. Az osztrák diplomácia elhomályosította külföldön önállóságunkat, gyámsága eltompította külpolitikai érzékünket, egyoldalúan német orientációra állította be látásunkat s mi nem éreztük szükségét a politikai és kulturális téren komoly szellemi munkával tervszerűen szervezett külföldi kapcsolatoknak. A nagyvilág semmit sem tudott rólunk s nekünk sem volt alapos ismeretünk róla. Most, a nagy katasztrófa után, kénytelenek vagyunk a magunk lábán járni, érdekeinket a nagyvilág fórumai előtt védelmezni, magunknak barátokat szerezni, sorsunk igazságtalanságáról s európai veszedelméről a külföldet felvilágosítani, a ránk kényszerített béke revíziójának útját előkészíteni. KLEBELSBERGnek nagy világismerete, szívós energiája és diplomáciai érzéke Collegium Hungaricum-okat alapított a nagyvilágvárosokban, nagyszámú külföldi ösztöndíjat szervezett, úgy hogy többszáz magyar ifjút szórt szerte a nagyvilágba Helsingfors-tól San Franciscóig, hogy a jövőben a magyarságnak külföldön minden irányban tudatos erőpontjai legyenek, akik ismerik az illető nemzet lelkét, tisztában vannak a nemzetközi pszichotechnikával, amelynek alapján tartós és cselekvő barátokat szerezhetnek nemzetünknek. Ezen az úton akarta kitűnő diplomáciai érzésű kultúrpolitikusunk a rólunk táplált nemzetközi közvéleményt fokozatosan átformálni a Bach-korszaknak s az ellenséges nemzetiségi propagandának azokkal a hitelrontási akcióival szemben, melyek a magyarságot mindig mint Európába betolakodott, kultúrára nem képes, vad, rakoncátlan és rendzavaró ázsiai népet feketítettek be. Ezért ő maga többször csodálatraméltó fizikai és szellemi ubiquitással fejtegette ki a magyar múlt és jelen kulturális értékeit és jelentőségét a berlini és a római egyetemen, a bécsi s a varsói tudományos aka-

démián, a helsingforsi és dorpati egyetemen és Stockholm tudományos köreiben tartott előadásaiban, amelyek a nemes értelemben vett kultúrpropagandának s a külföldi kapcsolatok elmélyítésének leg-hatékonyabb eszközei voltak.

II.

Rajban repülő eszméit először rendszerint látszólag pillanat-szülte beszédekben vagy cikkekben, gondolathullámaikat frissen le-fölözve, rögzítette meg. De ha ezek mélyére tekintünk, csakhamar felfedezhetjük mögöttük az egységes, átfogó gondolatrendszer, az elvi tudatos állásfoglalást, melynek a részletekben való kifejtésével közvéleményt iparkodott teremteni a nemzet lelkében. A kultúrának, másrészt az emberiség és a nemzet életének mély kapcsolatait, ezek részletkérdéseit mindig magasabb kategóriák alá, széles horizontba, nagy társadalmi és történeti világösszefüggésekbe állítva iparkodott felfogni. A konkrét tények és szükségletek elemzésében szilárd elmé-leti szempontokra támaszkodott ugyan, de mint gyakorlati érzékű, az életértékek iránt különösen fogékony államférfiútól távol állott az, hogy a kultúrpolitikának valami abszolút dogmatikáját szerkessze meg: e helyett terveit és gondolatait hajlékonyan a nemzet közvetlen szükségleteihez, a meglévő viszonyokhoz s a korszellemnek finom intuícióval megérett egyetemes törekvéseihez simította.

A kultúrpolitikát azonban csak a nemzeti újjászületés egyik, bár igen fontos eszközének tekintette. Sasszeme messzebben és egye-temesebben látott. A közgondolkodást fel akarta rázni petyhüdt-ségéből és egy szervesen összefüggő politikai ideológiának akarta megnyerni. A magyar nacionalizmus kereteit az új viszonyokhoz mérten új tartalommal törekedett megtölteni, a régi sarkaiból teljesen kifordult bel- és külpolitikai helyzetéhez szabni. Ezt az új magyar lelket formálni hivatott ideológiát nevezte *neonacionalizmusnak*. Mit jelent ez az új nemzeti programma Maga e kérdésre így felel: «A pozitív, az aktív, a produktív, a konstruktív emberek szolidaritását; a munkás, az alkotó emberek szent összefogását a rombadólt haza újjáépítésének nagyszerű munkájában; öntudatos összefogást a kri-tika túltengésével, a hiperkritikával s általában a negatív emberekkel szemben. A neonacionalizmus a korábbi idők szónokló, ünneplő, civódó és kesergő hazaszeretével szemben a munkás hazaszeretetet hangsúlyozza. Éppúgy szembeszáll a jogosulatlan önámítással, mmt a nemzet önbizalmának kishitű lefokozásával; éppúgy szembeszáll a naiv optimistákkal, mint a baljósokkal s a kétségbeesés apostolaival.

Elsősorban a *tudás* erejével meghatványozott munka kultuszát iparkodik szolgálni.»

Ezekben a szavakban benne van KLEBELSBERG egész politikai és közéleti világnézetének szelleme: az *aktivizmus*. Cselekvés, munka, alkotás, teremtő lendület, – ezek az életfejlődés egyedüli pozitív indítékai, az egyéni és nemzeti evolúció mozgatóerői. Mindazt ápolni akarja, ami a nemzet lelki készletéből ezeket szolgálja; s mindazt ki akarja irtani, ami ezek kibontakozását gátolja. Ennek a lélekformáló munkának feltétele a nemzeti lélek állapotának helyes diagnózisa. Ezt a történelem tanulságaiból iparkodik megállapítani. Atbúvárolja a nemzet múltját, hogy rátapintson a nemzet tipikusan visszatérő hibáira, amelyek nagy válságokba sodorták. Mintegy a nemzet történelmi kórbonctana alapján akarja felismerni a jellegzetes hiányokat és bűnöket, hogy tervszerűen szállhasson velük szembe.

Ilyen lelki történetpatológiai vizsgálódása alapján három káros embertípust rajzol meg: a *passzív* magyart, a patópál-típust, aki csak magának él, dologtalanul s egykedvűen nézi a maga és a közösség sorsát; a *negatív* magyart, akiben a tagadás szelleme testesül meg, csak a kritikában, a mások munkájának lebecsülésében éli ki magát a nélkül, hogy valaha is pozitív terven törné a fejét, a bús-kesergő szónoklat már hazafias tett a szemében; s végül a *destruktív* típust, aki már nemcsak tagad, de egyenest rombol, minden történelmi talajt kirúgva lábai alól, kiagyal egy «ézszerű» társadalmi rendet s ennek megvalósítása érdekében a nemzet valamennyi hagyományát sárba tiporja. Ezekkel szemben KLEBELSBERG megszerkeszti az újmagyar embertípus eszményeit: az *aktív* ember örömét a munkában leli, melyben egyszersmind az egyénfölötti, magát halhatatlannak akaró nemzet iránt való kötelességét érzi; a *pozitív* magyar nem a csak bíráló, rohamozó modorú retorikában, hanem a közállapotoknak cselekvés útján való javításában, komoly reformokban, termékeny munkában éli ki szellemi erejét. KLEBELSBERG igazi eszménye azonban a *produktív* ember, kinek életformája a teremtés, az alkotás: finoman megérzi a nemzet s a kor szükségleteit s konstruktív szelleme csakhamar megtalálja ezek legalkalmasabb kielégítési formáit. Alkotóképesség és fanatikus tetterő, – ez a produktív lélek titka. Ezt az emberideált szerkeszti meg KLEBELSBERG a legtöbbször s a legnagyobb szeretettel: öntudatlanul a maga lelke állott neki modellül.

Akkor egészséges a nemzet lelke, ha az utóbbi három típus van benne többségben; akkor sikeres a nemzetnevelés, ha minél több embert tud ezek mintája szerint kiformálni. Csakis a termékeny

munka, a teremtő alkotás az igazi élő hazafiság: minden egyéb pusztaszó. A haza földjén csakis a művek, az alkotások képviselik a végleges, a nemzettől többé el nem vitatható honfoglalást. «Egy nép – mondja – csak azzal szerez jogot ahhoz a földhöz, amely hazája, ha ezt halhatatlan művekkel magához, nemzeti génuszához kapcsolja. A haza földjére ontott véren kívül a művek és alkotások azok, amelyek révén a nemzet magát a haza földjével elválaszthatatlanul jegyzi el. A művek és alkotások képviselik a jegygyűrűt.» A munka himnusza, a *Canto del lavoro* volt az örökké tevékeny KLEBELSBERG legkedvesebb dala, melyet legjobban szeretett idézni, nemcsak szóban, de elsősorban cselekvésben.

Amikor KLEBELSBERG a munkában látta az egyéni és nemzeti élet lényegét, ne higgyük, hogy mint kultúrpolitikus egyoldalúan csak a szellemi javakat teremtő munkára gondolt. A szellemi munkát a legszorosabb kapcsolatba iparkodott hozni a gazdasági élet kérdéseivel: *kultúrpolitika és gazdaságpolitika az ő felfogásában válthatatlan egység*. A nemzet fejlődésének két egyenlő rangú és egymástól el nem választható tényezője a *vagyonosodás* és a *műveltség*. Anyagi jólét nélkül nem fejlődhetik ki számottevő műveltség; de szellemi kultúra híján nem bontakozhatik ki anyagi kultúra sem, mert hisz az anyagot is a szellem mozgatja. A gazdasági fejlődésnek is nélkülözhetetlen feltétele az észnek kezdeményező ereje és csiszoltsága, találékonysága és alkalmazkodó képessége, az érzelemnek kötelesség- és felelősségmélysége, az akaratnak alkotóvágya és szívós kitartása. Naiv gondolat a gazdasági élet prioritása a műveltséggel szemben: a kettő párhuzamosan fejlődik, egymásnak kölcsönös hajtóerői. Mikép valósítható meg az «előbb vagyonosodjunk, aztán lesz pénz az iskolákra» népszerűen hangzó ígéje, ha írni-olvasni nem tudó tömegek gazdálkodnak apáik kezdetleges módján ma, a termelést megsokszorosító technika korában \ Hogyan gazdagodjunk és legyünk versenyképesek a szomszédos nemzetekkel szemben, ha a magyar tömegek általános műveltségi szintjét nem emeljük s őket modernebb mezőgazdasági és ipari ismeretekkel és készségekkel fel nem szereljük? Mert «ma nemcsak fegyveres mérkőzésre kell gondolni, – hangsúlyozta KLEBELSBERG – hanem a népek gazdasági mérkőzésére, gazdasági versenyére is ... A motor és traktor korában, mikor az agrokémia belevizsi a vegytant a mezőgazdasági üzembe, nem sok köszönet lesz az olyan kiscgazda és béres munkájában, aki nem tud mást, mint egy picit írni, olvasni és számolni. Annak eldöntéséhez, hogy adott időpontban kifizeti-e magát ilyen vagy olyan állatnak hizlalása, elég nagy kommerciális tájékozottság szükséges, aminek elég magas

tömegműveltség az előfeltétele. Valóban rosszul állanának, ha a rádió és repülőgép korában, mikor a fejlődés üteme szédítő, a magyar kultuszminiszter a kiegyezés kora intézményeinek pusztá konzerválására szorítkoznék és nem kreálná azokat az intézményeket, amelyeket a haladó kor megkövetel. Nagyon sokat alakítunk át és sok újat kell majd a jövőben is létrehoznunk, nehogy egy szellemi Trianon elé vigyük a nemzetet.» Ezért vet nagy súlyt KLEBELSBERG a gazdasági ismeretekre a népiskolák tantervében, ezért szaporítja az önálló mezőgazdasági népiskolák számát s szervezi meg a felső mezőgazdasági iskolatípust, ezért van különös figyelemmel a gyakorlati műveltséget nyújtó polgári iskolára, külföldi ösztöndíjak adományozásánál a gazdasági és technikai szempontokra.

Azok, akik a gazdaságpolitika elsőségét hangoztatják, rendszerint optikai csalódás áldozatai. Csak azt nézik, hogy a gazdasági beruházások viszonylag rövid idő alatt meghozzák a maguk kézzelfogható kamatait. De megfélemedeznek arról, hogy a kultúrpolitikai beruházások sem improduktívak, ezeknek is megvan a maguk bő szellemi aratása, csakhogy ez hosszú évek múlva vehető észre. A kultúrpolitika a maga iskoláival, ösztöndíjaival, kutatóintézeteivel a jövőnek dolgozik és csak egy évtized vagy még nagyobb idő múlva érezteti a nemzet életében komoly hatását, amikor az új népiskolába járó nemzedék felnő, a külföldön tanuló ifjak vezető állásokba kerülnek, nemzetközi összeköttetéseiket gyümölcsöztethetik stb.

E ponton érte a legtöbb vád a nagy minisztert. «Ha nem fejlesztette volna ki – mondják – a vidéki egyetemeket, nem volna ma akkora főiskolát végzett szellemi proletariátus.» De kérjük: a középiskolát végzett ifjúság nem tódult volna-e az új egyetemek helyett a régi egyetemekre és főiskolákra? Nem lenne-e ma az előbbieken kívül is ugyanakkora számú állástalan ifjúságunk? Az ok nyilván nem a hibás egyetemi politika, hanem Trianon s az egyetemes korszellem, a főiskoláknak világszerte tömeges megszállása. Német-, Francia- és Angolország is ugyanezzel a társadalmi betegséggel kénytelen megküzdeni.

Vádolják azzal is, hogy a magas tudományos kultúra miatt elhanyagolta a népoktatást, nem vigyázott a kultúra egyes ágainak fejlesztésében a helyes arányosságra. Ámde a majdnem tízéves minisztersége alatt beruházásokra költött 98 millió pengőből 53 milliót juttatott a szoros értelemben vett népoktatási és népművelési célokra. Utolsó költségvetésének 120 millió pengőjéből 46 millió volt előirányozva a népoktatásra. Vádolják, hogy «tékozló kultúrpolitikát» űzött s ezzel a gazdasági összeomlás oka. Ámde ha szigorú kritikával

összeadjuk azokat az összegeket, amelyeket túláradó tettvégya, élénk fantáziája s renaissance-egyeniségének művészi hajlama a valóságos viszonyokhoz nem mérten fölösleges módon vagy túlzott méretben alkotott, alig jutunk rá többre két-három milliónál. De ezzel is magyar munkászeket táplált, magyar művészeknek adott munkalehetőséget. Halkan fölvehetjük a kérdést: megvolna-e ma is mindaz a pénz, amelyből ez a nagyszabású államférfi maradandó alkotásokat teremtett, ha egykedvűen és szürkén csak a folyó ügyek elintézésére szorítkozik? A pénz nem volna meg, a gazdasági válság éppúgy a nyakunkba szakadt volna, mint mindenütt a kerek világon. De nem lenne teleszórva kis iskolákkal az Alföld, amelynek analfabétái számára az 1825. évi országgyűléstől kezdve hiába sürgettek nagyobb számban népiskolát; nem díszítené egy sereg városunkat új középiskolai épület, sok községünket polgári iskola, amely más országok nyolcosztályos népiskoláját pótolja; nem szolgálná a magyar nagy néptömegek egészségügyét a három vidéki egyetem klinikai telepe, nem kapcsolódtunk volna bele az európai és amerikai tudományosságba, nem vizsgálná az ég tüzeit a svábhegyi obszervatórium, nem jönnének hozzánk messze külföldről biológiai kutatásokra, nem tudtuk volna a nemzetek olimpiászán megmutatni a magyar erőnek, akaratnak és ügyességnek elsőrendű hatalmát. KLEBELSBERG nem a pillanatnak, hanem a messze jövőnek dolgozott. Művei messze túlélnek ennek a nemzedéknek történeti epizódját: iskoláiban századok múlva is tanulnak, klinikáin akkor is majd gyógyítanak, laboratóriumaiban akkor is majd kísérleteznek, amikor ez a nemzedék, amely a kritikának annyi mérgecs nyilat lőtte rá, már régen elporladt.

III.

KLEBELSBERG azért tudott oly rajongó munkakedvvel a magyar jövőért dolgozni, mert kitűnően ismerte a multat s így érezte mint államférfi a történeti felelősséget. Csodálatos, hogy a niagyarjédesanya szerető lelke és a dunántúli környezetnek sugalmazó ereje milyen izzó hazaszeretető magyarrá nevelte azt az indigenát, akinek csak atyja lett magyar állampolgár. Családjának több tagja öntözte vérével e hon földjét: a XVII. században az egyik az érsekújvári ütközetben, a másik Buda visszafoglalásánál harcol a török ellen, az előbbi báróságot, az utóbbi grófságot nyer hősiessége jutalmául. Gróf KLEBELSBERG FERENC sokáig a monarchia pénzügyminisztere, s mint ilyen tárgyalt SZECHENYI ISTVANNAL a dunai gőzhajózás ügyében. S az osztrák ősök utóda egyik legjelentékenyebb fajszerető ma-

gyar államférfi, akinek gyakorlati tetteje és sok alkotása új útra tereli a magyar kultúra fejlődését s aki elméleti hajlamait a magyar múlt vizsgálatában éli ki. Amikor a nagy világhatalom követő békeparancs a nemzetet szétépi, KLEBELSBERG szuggesztív ereje önt lelket a magyar történelem kutatóiba, ő szervezi meg céltudatosan a magyar történelmi kutatást s tűz eléje új célokat. A nemzet kevés tagjában őlt oly mély történelmi tudatosság, a magyar múltnak oly alaposan átélte ismerete, mint öbenne. Mi igazolja a magyarság történelmi létét, fennmaradását és jövőjét az emberiség nagy drámájában? – ez volt történelmi alapproblémája, egyszersmind kultúrpolitikájának is háttere. Az ő történelmi tudatossága nem folytonos hátratekintés, a történelmi kátyúk terméketlen és öncélú kultusza, nem elvénhesztő hisztorizmus, hanem a fejlődés folytonosságába, az idők tovarobogó árjába való tudatos beállás, a múlt vonalának a jövőbe való kihúzása, a jövőbe való tervszerű friss előretérés. Nem a jelen pillanataiban, hanem évszázadokban gondolkodott, olyan történelmi feladatok és nemzeti aspirációk tervszerű gondolatai hatották át, amelyek a nemzet fennmaradása és fejlődése szempontjából századokat karolnak át, függetlenül az egyes nemzedékek váltakozásától s az idő tovasikló hangulati hullámaitól.

Éppen elmélyült történelmi érzéke a forrása annak, hogy annyira hangsúlyozta a sajátos magyar nemzeti karakter megővésének jelentőségét az irodalomban és képzőművészetben: meg akarta őrizni a specifikus magyar népi hagyományt, a faj szellemi erejét minden téren. Az íróktól és művészekről a magyar bér és róna, a magyar élet, a magyar történet, a magyar faj lelkének benső kifejezését követelte, annak mély és önkénytelenül megkapó megéreztetését, mi ez a magyar föld és sors minden magyar ember számára. Jól tudta, hogy a külföld is nem azt keresi irodalmi, képző- és zeneművészeti alkotásainkban, ami kozmopolita, hanem ami sajátosan magyar levegőt, magyar hangulatot és ízlést lehel, aminek másutt nincsen párja.

Ezt a szellemet az észnek mindenütt egyforma, nemzetközi logikai síkján felépülő tudományos kutatásba is átsugározni iparkodott. Gondosan kereste azokat a tudományos feladatokat, amelyeket éppen a magyar génuszunk kell megoldania, mert más nemzet fia nem vállalkozhatik rá. A magyar történetnek, művelődésnek, irodalomnak, művészetnek, néprajznak oly nyugati és keleti vonatkozásait tűzte ki kutatási feladatul a fiatal tudós nemzedék elé, amelyek a többi népek szellemi világát és tudományát is a legmélyebben érdeklik: a török, bizánci-szláv s a nyugati román-germán kul-

turális és nyelvi kapcsolatok felderítése terén az európai tudományosságban külön ránk háruló, sőt egyenest kötelességszerű szerepünk van. Ugyanígy a természettudományok birodalmában is. Európa csakis tőlünk várhatja a magyar hegyek és vizek, növény- és állatvilág, a Balaton s az Alföld elméleti felbúvárlását. De ez gazdasági érdekünk is, hogy minél több természeti kincs birtokába jussunk. Ezért szervezi meg nagy szeretettel és eréllyel az Alföld-kutatást, amely egyike az első lépéseknek a tudomány nemzeti feladatainak hosszú országútján.

Amikor így mindenütt a nemzeti specifikumot dolgozza és dolgoztatja ki a magyar föld és kultúra világában, e mellett vérbeli európai is, akinek a legfinomabb fogékonysága van a korszellem nemzetközi áramlatai és értékei iránt. Égett a vágytól, hogy mindazokat az értékes szellemi javakat és intézményeket, amelyeket a nagy világ teremtett, hazájába is átültesse. Sokszor hangzott el ezért ellene a külföld imádatának és utánzásának vádja. Pedig mindig arra törekedett, hogy a sajátos magyar szellemi javak hagyománytökéje s az idegenből kölcsönzött elemek magasabbrendű szerves egységbe olvadjanak össze, úgy azonban, hogy a magyar lélek történetileg kikristályosodott vonásai el ne halványuljanak, hanem az új szellemi termékeknek külön szint és jellemet kölcsönözzenek.

IV.

Micsoda lelki alkat, mint energiakisugárzó forrás áll mindennek a káprázatosan sokféle munkának és alkotásnak, kezdeményezésnek és kivitelnek középpontjában? Milyen volt ennek a nagy stílusú államférfinak lelke?

A fogalmi gondolkodásnak világos észjárású logikusa s az intuíciónak mély ihletű látoka; az érzelmeknek finom átélője, aki másokban is a legkisebb hangulati fodrozódást azonnal megérzi; a gyorsröptű, sokszor villámszerűen cikázó kombináló fantáziának teremtő művésze; óriási emlékezetnek virtuóza; a tervszerű és céltudatos akaratnak szívós hőroza. Volt benne felfokozott becsvágy, mert tudatában volt szellemi erejének; mély missziótudat lobogott benne, törhetetlenül hitte, hogy a Gondviselés reá különös feladatot bízott. Volt benne egészen az aprólékosságig menő valóságérzék, mely számol az adott feltételekkel és akadályokkal; de volt benne irreális képzelet is, mely könnyedén röpitette a rideg valóság fölött lebegő légüres térbe. Tudott szeretni és tudott gyűlölni, tudott megsemmisítő módon támadni és tudott fényes dialektikával védekezni,

tudott jó barát és igazi ellenfél lenni. Ezerszínben játszó gazdag egyéniség, örökké izgalmas szenzórium hihetetlenül finom visszaható-képességgel. De azért elsősorban a mindent előre kiszámítani törekvő *észnek* embere. Innen érthető, hogy a nagy kultúrpolitikusnak a kultúráról táplált fogalma egyoldalúan intellektualisztikus: a kultúra az ő szemében elsősorban tudás és a technikai készség; ellenben a kultúrának értékelésbeli, erkölcsi-érzelmi mozzanatai, amelyeknek pedig a legnagyobb szerepük van a nemzet megújulásában, nem eléggé éles reliefben domborodnak ki felfogásában. Erős és világos esze mellett a másik kulcs, mely alkotásainak titkát előttünk megnyitja, hatalmas *akarata* és példátlan *munkabírása*. Azt, amit egyszer helyesnek, általános terveibe beleillőnek ismert fel, keresztülvitte minden poklokon keresztül. Hihetetlen munkabírása csak rajongó tárgyszerelméből érthető: szerelmes volt a maga eszméibe s problémáiba s ezeket gyorsan, minél előbb meg akarta oldani s valósítani. Minthogy pedig elméje egyszerre mindig az eszmék egész rajától volt megszállva (rá valóban illet: *mens semper cogitat*), a megvalósításukra irányuló alkotóvágya cselekvő erejét állandóan a legmagasabb feszültségben tartotta és dolgoztatta: kimeríthetetlen rádiumember volt. KLEBELSBEG a magát tárgyának minden ízében odaadó, önfeláldozó, a munkában eléggő *alkotó embernek* megkapó példája.

Valóban genie volt. Mi a genie ismertetőjegye? Egyetemes szellem: ha bármely, addig előtte ismeretlen területre lép, rögtön megpillantja a dolgok lényegét. Nem tanulta és mégis látja. A talentum csak a maga szakterületén alkot nagyot: a genie mindenütt, ahová a sors állítja. Ha azt mondjuk, hogy KLEBELSBERG vérbeli kultúrpolitikus volt, akkor már kiemeltük az egyoldalú szakemberek köréből, mert hisz a kultúra egyik legegységesebb fogalom, amely az emberi tevékenységnek úgyszólván minden körét átfogja vagy összefüggésben él vele. De ő több volt az ilyen egyetemes értelemben vett kultúrpolitikusnál: bíró, hisztórikus, gazdaságpolitikus, diplomata, közigazgatási organizátor, publicista, városrendező művész. *Uomo universale*, de nem a renaissance-korban, hanem ma, amikor a társadalmi élet és tudomány százszorta fejlettebb és bonyolultabb.

V.

PERIKLESnek, az antik görögség legnagyobb államférfiának eszménye: a görög városállamok egyesítése görög nagyhatalommá, melynek vezérállama Athén. Hiába hívja azonban meg a görög államokat pánhellén kongresszusra, Spárta a tervet elutasítja. PE-

RIKLES háborút visel Spárta ellen, de sikertelenül. Amikor látja, hogy fizikai erővel nem teremtheti meg Athén hegemoniáját, hatalmi vágya szublimálódik: az athéni szellem erejével, a kultúra fölényével akarja a hegemoniát kivívni. Athént oly csodaszép várossá iparkodik fejleszteni, a tudományok és művészetek olyan gócpontjává avatni, hogy minden görög büszke legyen rá s szívét ott érezze dobogni: Athén kulturális felsőbbségével egyszersmind tudatosan örök eszmények és értékek szolgálatába áll. Athén kultúrájában, mint célban, nemcsak a hatalom mulékony külső csillogását óhajtotta elérni és presztízsszomját kielégíteni, hanem egészen tudatosan a görög szellem mélyéből fakadó történeti kultúrhivatását is ki akarta teljesíteni. Új politikai eszménye: Athén politikai impériumát a szellem, a műveltség eszközeivel szervezze meg: nem hadvezérekkel, hanem költőkkel, amilyen SOPHOKLES és EURIPIDES, építészekkel, amilyen IKTINOS és MNESIKLES, művészekkel, amilyen PHEIDIAS és ALKAMENES.

Csakis PERIKLESnek mély és széles műveltsége, hatalmas szervezőereje, tervekben kifogyhatatlan fantáziája és művészi szelleme, szívós akarata, pénzügyi tehetsége tudta a görögségnek ezt a legszebben virágzó korát megteremteni. Alkotó államférfiú, aki népét óriási áldozatokra tudta sugalmazni. Azonban a kikötők jövedelme, a szövetségesek adói, az Athene templomában holt tőkeként őrzött szent államkincsek feloldása, a nagy idegenforgalom haszna sem volt elég egyre nagyobb méreteket öltő monumentális terveinek megvalósítására. Másfél évtized munkája után belekeveredik a peloponnészi háborúba. Ennek kimenetele a pestis kitörése miatt ránézve gyászosra fordul. A második háborús évben ellenségei felülkerekednek, a nép kegyét elfordítják tőle, sőt közpénzek tékozlása címén törvény-szék elé állítják s jelentékeny pénzbüntetésre ítélik, hogy ebből kifizethetők legyenek azok az építkezések, amelyekbe néphatározat nélkül, mai nyelven: költségvetési fedezet híján fogott. Azonban rövidesen kitűnt, hogy Athén politikai-szellemi életének irányításában PERIKLES megalázott lángesze pótolhatatlan. Már a következő évben újra sztratégosz-szá választják, de nemsokára a pestis elragadja. Eletében folyton támadták, vádolták, elítélték: de a történelem előtt mégis az alkotások nagy PERIKLES e maradt. Ami nagyság romjaiban megmaradt az antik Athénből, az mind PERIKLES géniuszának erejét hirdeti.

Távol áll tőlem, hogy a mestert és a jóbarátot a szeretet és a hála magyar PERIKLESnek neveztesse velem: a történeti helyzet különbsége s az idő távolsága szertelenné tenné a közös históriai

nevezőt. Az egyéniség és sors hasonlósága mégis meglepő *usque ad mortem*, csak a harctéren szerzett pestis helyébe az alföldi munkatéren kapott tífuszra kell gondolnunk. KLEBELSBERG hite az volt, hogy a kultúra felsőbbségével tudja a magyarság politikai fölényét is elérni és reintegrációját kivívni vagy legalábbis a nemzetközi közvéleményben előkészíteni. Ezért nem riadt vissza attól, hogy a nemzetet a legnagyobb anyagi áldozatokra bírja. Tragikuma, hogy a trianoni magyarságnak gazdasági feltételei, különösen a gazdasági világválság óta, nem voltak összhangban terveivel és alkotásainak méreteivel. Világszerte a gazdasági kérdés vált mindenfajta politika tengelyévé, a kultúrpolitikáévá is, — csakogy negatív előjellel. A kenyér sürgető gazdaságpolitikája mellett a kultúrpolitika valamennyi országban a húszas évek nagy lendülete után az utóbbi három esztendőben arra az útra jutott, hogy a nemzetek életében újra csak másodlagos, inkább dekoratív szerepre szorítkozzék: az általános elszegényedés ma hamar rásüti a kultúrintézményekre a fényűzés bélyegét. Nagy kultúrpolitikusunknak meg kellett élnie, hogy az általános gazdasági zsugorodás közepett mind több művelődési intézményét, amelyet annyi szeretettel és munkával teremtett meg, a nyomorúság pillanatnyi hangulata fölösleges, hozzánk nem mért szellemi luxusnak minősített s alkotójukat felelősségre vonta, sokszor olyasmiről is, amit korábban, jobb anyagi viszonyok között, mindenki a nemzet természetes európai kultúrészükségletének érzett. A sok támadás, számos intézményének kényszerű összezsugorítása, sőt lebontása fájdalommal töltötte el, de lényeges alkotásainak helyességébe, igazolt voltába és történeti értékébe vetett hite soha, végső lehelleig, nem rendült meg. Jól tudta, hogy a politika semmi esetre sem a boldogság termőföldje. Es mégis mint pszichológus megállapíthatom, hogy sokszor volt boldog. De mi a boldogság mértéke? A gyönyör? Ha ez, akkor a politika nem a boldogság epikurosi kertje, mert hisz napról-napra a legélesebben érezteti és láttatja az emberi természet gonosz, intrikus, kapzsi, irigy, féltékeny, rágalmazó, önző vonásait, amelyekkel örökösen harcban kell állani s miattuk folyton szenvedni. Az emberi boldogságnak azonban egészen másutt van a kútfeje, mint a puszta gyönyörben: viszonylag az ember akkor boldog, lia a maga lelki alkatának megfelelő életet él s munkát fejt ki, vagyis ha összhang van képességeinek belső iránya, másrészt külső életformája között: ha bensőleg érezt hivatását, képességeit kifejtheti és kiélheti. NIETZSCHE büszkén mondja: «Törekedjem hát a magam boldogságára? Én a *müvemre* törekszem» (Strebe ich denn nach meinem Glücke? Tch strebe nach meinem Werk). Nem veszi

észre, hogy a kettő között nincs ellenmondás, sőt hogy a kettő igazában egy: akkor boldog az ember, ha a maga művén, hivatásán dolgozik. A boldogság nem pusztán öröm, napsütés, hanem fájdalom, árnyék is. A boldogság a *hivatásból* fakad, amelyet az államférfi vagy bárki belsőleg érez, amely folyton üzi-hajtja, képességei kifejtésére sarkallja, noha szenvedéssel és kockázattal jár. "Miért? Mert a belsőleg igazán érzett küldetésben bennrejlík az ideális elem: az eszménytudat és az ebből fakadó kötelességtudat, hogy erőit kifejtse. A vérbeli államférfi egyénfölötti értékek hordozójának is érzi magát, aki szakadatlanul dolgozik, szenved, sőt meghal az abszolútnak hitt értékekért. A belső küldetés- és sorstudat ereje a karizmatikus embert fölébe emeli a közönséges filiszter hédonizmusának. Innen a nagy államférfiak *amor fati*-ja: minden veszedelemmel és kritikával való szembeszállása. A nyárspolgári «gyönyör», «boldogság» unalmas laposága egyáltalában nem az a pszichológiai kulcs, amely a nagy emberek egyéniségének misztikus zárát megnyitja. Belső és külső nagy küzdelmek, lelki vívódások és erőfeszítések, személyes veszedelmek és kockázatok nélkül nincsen klasszikus méretű államférfi. A sima, csendes, harcok nélküli út nem a nagystílusú politika útja. KLEBELSBERG nem ezt az utat járta: küzdött, mert alkotott, s alkotott, mert küzdött. Joggal mondhatta életében: *In serviendo patriae consumor*.

A KÖLTŐ ÉS A LÉLEKBÚVÁR.

Herczeg Ferenc Emlékezései.

I.

A K.r. e. V. században AISCHYLOS drámáiban már csodálatosan finom lélekrajzát találjuk az irigységnek és a hybrisnek, a hűségnek és a hűtlenségnek, a bűn és a bűnhődés élményének; SOPHOKLES alig utóíérhető módon jellemzi a tragikus becsvágyat az Hasban s a szerelemfélést a *Trachisi nőkben*; EURIPIDES meg a sistergő szenvedélyeknek olyan mély elemzője, hogy ARISTOTELES a legtragikusabb költőnek nevezi. Olyannak mutatja be az emberek lelkét, amilyenek. Innen nagy hatása: mindenki magára ismer a drámák hőseiben, akik levetik addigi hagyományos koturnusukat. S milyen fokon áll ugyanebben az időben a lelki élet tudományos vizsgálata? DEMOKRITOS arról elmélkedik, hogy a nagy és kerek atomok édes, a hegyes és kicsinységüknél fogva könnyen benyomuló atomok pedig keserű ízt idéznek elő; a világos színt a sima, a sötét színt az érdes atomok keltik, mert az érdesség árnyékot vet. VERGILIUS, az önreflexióra hajló HORATIUS, a közvetlen lírikus CATULLUS megragadják a lélek legfinomabb rezdülleteit; ugyanekkor a stoikus tudós pszichológusok arról elmélkednek, hogy a lélek a világpneuma egy része, tűz, amely a szervezetet élteni s az érzékelésből, a beszédképességből, a nemzőképességből és a gondolkodásból, a vezető részből (hegemonikon) áll, amelyeknek székhelye nem a fej, hanem a mell. A nagy lírikusok az érzelmekben és indulatokban pillantják meg az emberi lélek lényegét: a stoikus elmélkedők pedig bagolykomoly tudományossággal az affektusokban valami természetellenest, káros, abnormist, esztelent látnak; szemükben az érzelem *perturbatio animi*, amelytől szabadulni kell s apathiába menekülni. Egy SENECA, EPIKTETOS, MARCUS AURELIUS bámulatraméltó finomsággal elemzik a lelki életet, de csak erkölcsi indítékból: nem érdekmentes állásponton, tárgyi hidegséggel vizsgálják a lelket, mint tudományos objektumot, hanem mint moralisták a maguk értékelő szemszögéből.

DANTE a léleknek szubtilis hangokban oly gazdag skáláját a maga egész szélességében átfogja, a lélek legtitkosabb mélységeibe

behatol. De vajjon segítette-e őt ebben a lélekismeretbeli a tőle annyira tisztelt Doctor Angelicus, aki ARISTOTELES nyomán arra tanította, hogy a lélek *principium vitae*, a szervezet entelecheiája, az eszes lélek egyszerű, magában megálló alak, *forma per se subsistent* s hogy a cselekvő értelem emeli ki a dolgokban rejlő általánost, lényegest, a quidditást? Vajjon hol találhatta volna meg DANTE AQU. SZENT TAMÁS csodálatos logikai architektúrával felépített, de hideg rendszerében a lelki motivációknak és érzelmeknek azt a gazdag és mély, meleg és megragadó sokaságát, amely a Divina Commediában élénk tárul?

Milyen dadogó korát élte a tudományos lélekbúvárlat, amikor SHAKESPEARE már utolérhetetlen módon festette meg az emberi szenvedélyek nagy drámai freskóit: a szerelemét a *Romeo és Julidban*, a becsvágyét és önérzetét a *Hamletben*? amikor megrajzolta az örök intrikust Jago, a féltékeny szerelmest Othello, a tragikus imperialistát Julius a kérlelhetetlen uzsorást Shylock alakjában? Van-e olyan lelki típus, amely a maga örök struktúrájában ne lépne élénk SHAKESPEARE valamelyik drámájában? Amikor a brit költő közvetlenül, a maga intuíciója és megfigyelése alapján az érzelmek legtitikosabb rugóit tárja fel, vajjon milyen utakon jár a tudományos lélekbúvárlat, amely nevét is – pszichologia – csak nemrégiben kapta MELANCHTONtól? A renaissance nyomán fellendült természet-tudománynak, főképp a mechanikának példaképe ragyog előtte a lelki tények elemzésében, olyan minta, amely a legszögesebben ellenkezik a szerves, élő, válthatatlan egységbe záródó, csak közvetlenül megragadható, merev s tárgyyszerű elemekre fel nem bontható lelki életnek sajátyszerű természetével. A SHAKESPEARE követő évtizedekben DESCARTES a mechanika modellje szerint a «lelki mozgások» közös alapformáit keresi, hogy belőlük «levezesse» a lelki életnek kimeríthetetlen árnyalatokban gazdag világát. így a képzetek háromféle fájának viszonyaiból szerkeszti meg a gondolkodást, mint az erők valami parallelogrammáját; néhány érzelmi alapformából «dedukálni» próbálja a többi kedélymozgalmakat, mint azoknak fajait és alfajait. De SPINOZA is, aki különben az egyéni és kollektív léleknek nagyszerű gyakorlati megfigyelője, mihelyt tudományosan gondolkodik a lélek működéséről, azonnal *more geometrico* szerkeszti meg a lelki jelenségek «ábráit»: a vágyat, örömet és szomorúságot «elemeknek» tekinti s ezekből vezeti le az indulatok egész rendszerét. S hogyan elmélkedik a lélekről az önmagának és másoknak megfigyelésére ösztönösen támaszkodó SHAKESPEARE-RE tudós kortársa, a NEWTON törvényeit a lelki életre átspekuláló HOBBS? «Mivel képzeteink – mondja

az idegekben végbemenő mozgások s így az érzékelőben semmi egyéb sincs, mint mozgás: a lelki jelenségek is a mozgás törvényeinek vannak alávetve.»

A lélek tudománya tehát azonos a mechanikával. Vajjon ki mit gondol, azaz milyen képzei újulnak fel, azt HOBBS szerint a reprodukció törvénye állapítja meg, amely a lélek világában merőben ugyanaz, mint a tehetetlenség törvénye az anyagi világban. Mit kezdetett volna ezzel a lélektudománnyal a brit költő, ha megéri HOBBS művének megjelenését? Nem kellett volna-e, ha erre a tudományos pszichológiára támaszkodik, drámáinak hőseit pusztán bábukká lefokoznia s őket a mechanika exakt törvényei szerint, előre pontosan kiszámítható módon, dróton rángatnia. Nem lennének-e a shakespeare-i hősök – HOBBS hasonlatával élve – pusztán fapörgettyűk, amelyeket a gyermekek ostor csapással forgatnak, de amelyek, ha a saját mozgásukat éreznék, azt gondolnák, hogy mozgásukat saját akaratukból idézik elő?

Amikor Goethenek univerzális léleklátása kibontakozik, HUME és WOLFF pszichológiája virágozik. Az előbbi a lelki működés lényegét az asszociációban látja, amely nem egyéb, mint a képzetek gravitációja. Ahogy a testek vonzzák egymást, hasonlóképp a képzetek is: ezek olyanok, mint a fizikai tárgyak. Mit tanulhatott volna GOETHÉnek teremtő, merőben új kombinációkat szerkesztő géniusza HUMEnak lélektudományából, amely szerint a gondolkodás az ideáknak nem teremtő, hanem csak pusztán kapcsoló, asszociatív összerakása? Vagy egy szemernyit is változtatott volna-e GOETHE Werther szentimentalizmusának, Iphigenia hallgatag nagyságának, Faust érzelmi fejlődésének és gondolkodási átváltódásainak elemzésén, ha bele-mélyed az akkor uralkodó CHR. WOLFF-féle «empirica psychologia»-nak tanáiba, amelyek szerint a lélek alaptehetsége a megjelenítő képesség (vis repraesentativa) és a vágyóképesség (vis appetitiva), mozgató erői pedig a gyönyör és a fájdalom, amelyek közül az előbbi «a tökéletesség szemlélete», az utóbbi pedig «a tökéletlenség szemléli ismerete?»

Amikor a XIX. század közepe táján THACKERAY, DICKENS, TOLSZTOJ és DOSZTOJEVSZKI, nálunk KEMÉNY ZSIGMOND a lelki életnek legfinomabb fodrozódásait szinte kínos pontossággal elemzik szét, a tudományos lélekbúvárlatban HERBART az irányadó, aki az egész lelki életet a képzetmozgások statikájának és dinamikájának fogja fel, amelyre a matematikát alkalmazza. Szemében az érzelmek és a vágyak sem egyebek, mint a képzetek változó állapotai. Micsoda szegényes, szürkén elvont, a lelket merőben az értelemben feloldó,

sápadt felfogása ez a lelki életnek azokhoz a sokoldalú, kimeríthetetlenül gazdag, étellel teli, adaequát lélekrajzokhoz képest, amelyeket a nagy regényírók vázoltak fel. Amikor Tolstojnak *Béke és háborúja* megjelenik (1860), lát napvilágot a modern kísérleti módszerű pszichológia alapvető s nagyhatású műve, FECHNERnek *Elemente der Psychophysik* című könyve, amelyben az ingerek és az érzetek viszonyára nézve megállapítja azt a «törvényt», hogy amíg az ingererősségek geometriai arányban növekednek, az érzeterősségek csak aritmetikai arányban emelkednek, vagy: az érzetek rendszáma az ingererősség logaritmusával arányos. Ennek a «törvénynek» felfedezésével a naturalizmus szelleme világszerte abba a reménybe ringatta magát, hogy az egész lelki élet fölött a fizikai világ hasonlóságára exakt törvényszerűségek uralkodnak, amelyek lényege az okság szükségképisége. Azóta bőségesen kitűnt, hogy ez a reménység csak illúzió: a pszichológiai törvények logikai ér vény foka távolról sem oly feltétlen, mint a fizikai törvényeké; a pszichológia mint ilyen, mégsem lehet a «lélek természettudománya»; az ú. n. pszichofizikai alaptörvény ilyen jelentősége ma már egészen elhomályosult. Valaki esetleg – TOLSTOJI és FECHNERI kissé mesterkéltén közös nevezőre hozva – felvetheti a kérdést: ki ismerte kettőjük közül jobban az emberi lelket?

Világos azonban, hogy ennyire nem szabad kihegyeznünk a kérdést. Jómagam is az imént a sok párhuzamos kérdőjel görbéjét kétségkívül jogtalanul élesítettem ki. Egyet ugyanis eleve el kell ismernünk: más a célja és természete a mindennapi, ösztönös lelki tapasztalatnak s más a tudományos lélekbúvárlatnak: a költők *lélekbölcsességének* (*psychosophia*) s a tudósok *lélektudományknal* (*psychologia*). A kettő külön síkon mozog, de nincsenek ellentétben egymással, kölcsönösen kiegészítik egymást.

Mi a költők sokszor bámulatbaejtő lélekbölcsességének gyökere? A velük született ösztönyszerű lelki beleélő képesség, a mások lelkébe való finom transzpozíció. Ez nem a léleknek valami tudatos «ismerete», nem valami elméleti gondolkodás eredménye, hanem a más lelkekkel való eleven társas érintkezés közben kialakult érzelemszerű magatartás, veleszületett hajlékony készség és rejtelmes tapintat, amely arra képesíti, hogy a mások lelkébe a külső jeleknek s jómaga lelki állapotainak alapján be tudjon pillantani. Ez a beleélő képesség többé-kevésbé minden emberben kicsinykorától ösztönyszerűen megvan, csak hogy az igazi költőben összehasonlíthatatlanul felfokozott formában. Embertársaink arcáról szinte csecsemőkorunktól mintegy «leolvassuk» érzelmeiket, hangulatukat, vágyaikat és céljai-

kat: vígak-e vagy szomorúak, jó- vagy rosszindulattal vannak-e irányunkban, mi közeli célja viselkedésüknek és cselekvésüknek? Sokszor egy-egy elejtett szavukból, szempillantásukból vagy taglejtésükből kitaláljuk igazi gondolatukat, sőt egész gondolatmenetüket végső céljukkal együtt. Minden különösebb megfontoló gondolkodás nélkül önként leszűrődik valami érzésünk és véleményünk embertársaink jelleméről, lelki alkatáról, megbízhatóságáról, különféle irányú képességeiről s ezek felhasználási fokáról. A nélkül, hogy halvány sejtelmünk lenne a modern típus-pszichológiáról, tapasztalataink alapján az embereket önkénytelenül típusokba soroljuk koruk, nemük, foglalkozásuk, nemzetiségük szerint. „A tanító, pap, orvos, bíró, kereskedő, színész, szónok, politikus, általában mindenki, aki az emberek lelkét befolyásolni és formálni akarja, önkénytelenül rájön a lelki életre vonatkozó bizonyos «ismeretekre». Ilyen ösztönszerű, gyakorlati lélekbölcsesség híján állandóan zavarban lennénk: kiből bízhatunk? kítől mit várhatunk? kít mire alkalmazhatunk? kinek mi a jó és rossz lelki tulajdonsága és lelki szükséglete? hogyan kell vele bánnunk, hogy célt érjünk? milyen lelki rugók húzódnak meg mások viselkedésmódjai mögött mint indítékok? mit vonjunk le ezekből a saját magatartásunkra nézve? A költőben különösen nagy mértékben van meg az életből magától leszűrődött lélekbölcsesség, amelyet aztán hőseire alkalmaz. A mások lelkébe való különösen finom, ösztönös, intuitív beleélését természetesen az egyes emberek, típusok vagy tömegek tudatos megfigyelésével is fokozhatja. A költő, mint művész, egyes élő konkrét lelkeket ír le szemléletesen, ellenben a lélekbúvár, mint tudós, a lelki életből az általánosat, a törvényszerűt iparkodik kiemelni s fogalmilag mintegy behűteni, tehát nem az egyes, szemléletesen leírható élő lélek lebeg előtte, hanem az elvont egyetemes lélek, a *mens abstracta*. A költő eszköze a szemlélet, a lélekbúváré a fogalom. A költő is végső elemzésben a lélek örök, tipikus természetét, az általánost ábrázolja, de a különös, a konkrét lélek alakjában; viszont a lélekbúvár a különös, egyedi lelket is az általánosnak, a fogalomnak, a törvényszerűnek formájába önti. A költő egy-egy individuális lelket tár elénk, de úgy, hogy az egyénit, a különöst az általános, a tipikus, az örökkévaló, a mindig jellemző ragyogja át: a regényben, a drámában az egyén mint egy egész típus képviselője szemléletes formában áll előttünk. Ellenben a lélekbúvár az élő lelket már eleve fogalmilag desztillálja, azt mutatja be, ami minden lélekben azonos, azaz törvényszerű. A költővel szemben a lélekbúvárnak az élettől való bizonyos távolsága már eleve hozzátartozik teoretikus, tudományos magatartásá-

hoz, a konkrét lelki jelenségeket kénytelen magával szembehelyezni, a közvetlen élményből kiemelni, objektívnálni: az elevenen lüktető egyéni lelket meg kell ölnie, hogy általános fogalmakban kipreparálhassa és leírassa. A költő szemléletesen leír, a pszichológus fogalmilag általánosít, tudományosan platonizál. A költő arra törekszik, hogy a lelki állapotok leírása jellemző legyen: ellenben a lélekbúvárt a tudományos megismerés logikai igénye arra kötelezi, hogy a lélek működéseiről való tételeit módszeresen igazolja s egységes rendszerbe foglalja. A költő lélekbölcsességének eredménye a műalkotás, a regény vagy dráma; a lélekbúvár tudományos gondolkodásának eredménye -igazolt tételek rendszere, azaz a pszichológia. Az utóbbi sokkal több igényt támaszt, sokkal több történeti objektív előfeltételt követel meg a gondolkodás fejlődésében, mint a költő ösztönös gyakorlati, intuitív lélekbölcsősége. Innen érthető, hogy évezredek óta már csodálatos finomságú *pszichozófiára* bukkanunk a költői termékekben, amikor még a lélek tudományos elemzése, a *pszichológia* egészen barbár kategóriákban gondolkodik.

Az utóbbi évtizedekben mindjobban utat tör az a belátás, hogy a lélekbúvárját célja a lelki élményeknek mind finomabb és mélyebb elemző megkülönböztetése és leírása, nem pedig a lelki történések a pszichikai elemek bizonyos számából való s fizikai minta szerint végbevitt megszerkesztése. Az élmények, mint a tudatban jelentkező tünetények leírásának és elemzésének módszere pedig elsősorban az önraegfigyelés, amelynek csak kiegészítő része a külső, testszerűen jelentkező feltételekre vonatkozó kísérleti eljárás. A tudományos lélekbúvárlatnak is a lelki élet közvetlenül és egységesen adott összefüggő egészéből kell kiindulnia, nem pedig ezt mesterségesen elszigetelt elemi folyamatokból mechanikusan levezetnie. Az élő lelki egységből kiszakított elemek sohasem tekinthetők konkrét lelki valóságnak. A tudományos pszichológia a legújabb időkig én-ünk állandó folyamatát érzetekre, szemléletekre, képzetekre, érzelmekre, akaratfolyamatokra s egyéb, a lelki élet roppant számú árnyalatát távolról sem kimerítő merev osztály fogalmakra bontotta szét. Ezeket külön-külön, egymástól elszakítva boncolta s azt hitte, hogy ezek az elemek a lelki életnek valóságos, élő «részei», amelyekből a konkrét élmények és lelki állapotok eredeti egységes valósága visszaállítható. Ez a lélekbúvárlat azonban csak általános, szkématis jelzésekkel dolgozott, mindig csak fordítást adott az eredeti szöveg helyett, közvetett elemzéssel foglalkozott közvetlen meglátás helyett. Az, aki a tudományos pszichológiában csupán mesterséges látszatok, szimbolikus elemek hiányos osztályozását pillantotta meg, amely a természet-

tudományi mechanikus kategóriákat illetéktelenül alkalmazza, csak olyan lélekbúvár lehetett, akinek elméjében a szürke elemző fogalmi gondolkodással a lelki életbe való közvetlen, meleg bepillantás, a tudatfolyás egységét mélyen átélő ösztönös intuíció párosult: HENRI BERGSON. Gazdag génuszában egyesül a tudós és a költő, a fogalmi kategorizáló és a szemléletes valóságlátó, a diszkurzív gondolkodó és az intuitív megérző, a pszichológus és a pszichozófus.

A másik hidat, amely a tudományos lélekbúvárlatot és a lelki élet egységes összefüggésére támaszkodó, ösztönös lélekbölcséséget egymáshoz közelebb hozza és összeköti, a pszichológiának az a «megértő» vagy «szellemtudományi» iránya építette ki, amelyet DILTHEY kezdett meg és SPRANGER folytatott. Ez a pszichológia a belső lelki összefüggéseket mint jelentéssel, értelemmel, céllal bírókat fogja fel, tehát az élményeket mint egy értékösszefüggés tagjait tekinti. Egy gépben a részeknek akkor van értelmük, ha a gép célját szolgálják, vagyis a részek funkciója az egészre egységben irányul. Az élmények is úgy nyernek egységes értelmet, ha egy-egy értékösszefüggésből, azaz célból érthetők. A lelki élet teleológiai jelentésszövevény, amelynek struktúráját vizsgálja a pszichológia.

Ez a SPRANGER-féle lélekbúvárlati irány jelentős közeledés a bennünket az emberekkel való érintkezésben és bánásmódban közvetlenül, ösztönösen vezető «megértéshez». A mindennapi élet lélekbölcsésége, amely a költőkben fokozott mértékben működik, mindig jelentésszövevények, értékelések, célok megértésének talaján mozog. Az emberek egymást mindig mint olyan lényeket figyelik és érzik, amelyeknek főcélja az önfenntartás és önkifejtés: szeretik és gyűlölik egymást, barátok vagy ellenségek, jó vagy rosszakarattal viselkednek egymással szemben, emelni vagy elnyomni törekszenek egymást a szerint, hogy önkifejtésükben, anyagi vagy szellemi expanziójukban segítik vagy gátolják egymást. Mindez a lelki érintkezés- és viselkedésmód értékek, jelentések, célok körül forog: ez avatja a lélekbölcséséget közvetlenné és meleggé, elevenné és frissé a hideg fogalmi pszichologizálással szemben. Az «életformákat» vizsgáló SPRANGER-féle típus-pszichológia mindjárt első pillanatra azért oly megkapó, mert minden életforma, mint típus, egy-egy értékmag körül forog, tehát egészen közel áll a mindennapi élet ösztönös léleklátásához, ezt hozza mintegy a tudat felszínére; azt, ami a mások lelki viselkedésmódjairól való közönséges tapasztalatunkban lecsapódott, tudatossá avatja.

II.

A tudományos gyermekpszichológia a fejlődésnek ugyanazt az útját járta, mint az általános pszichológia. Azok, akik a XIX. század végén először vizsgálták tudományosan a gyermeki lelket, többnyire orvosok voltak. Elsősorban a határterületeken mozogtak, nem tiszta pszichológiai szempontból nézték a gyermek lelkét, hanem főképp a testi nyilvánulások szempontjából. Az uralkodó általános pszichológia hatása alatt nagy hajlandóságot mutattak arra, hogy a gyermek lelkét külön-külön érzetekre, szemléletekre, képzetekre, érzelmekre, akarati tendenciákra bontsák szét s ezeket ne szerves élő egységben lássák: pedig a léleknek nem külsőszerű mechanikája, hanem belső, az önfenntartás és önkifejtés értékei körül forgó teleológiája van. A gyermeki lélek sem érthető a lelki jelenségek megfelelő külső fizikai (testi) jeleinek pusztá regisztrálásából. Hogy ezeknek a meglett ember kellő jelentést tudjon adni, ahhoz a gyermeki lélek egységes egészébe, élő totalitásába való beleélés szükséges. Ennek alapja pedig az ösztönszerű megérzésen kívül a felnőtt egyénnek gyermekkori tapasztalása, idenyúló többé-kevésbé tudatos emlékezése, végső elemzésben: önmegfigyelése.

Miért tudják – réges-régen a tudományos gyermek-pszichológiának félszázaddal ezelőtt történt megszületése előtt – a nagy költők, regényírók a gyermeki lelket s ennek különféle típusait oly csodálatos aprólékossággal megrajzolni? Mert a maguk gyermekkori emlékezései alapján mint meglett emberek is bele tudják magukat analógiás módon élni a gyermekek lelkébe. Gazdag lelkükkel gyermekszemen is tudnak érezni és gondolkodni, el tudnak a maguk lelki életének bonyolultságától vonatkozni s állandóan számolnak a gyermek lelki életének egyszerű, sajátos természetével. Mennyire tisztában van egy DICKENS a gyermeki lélek egész mivoltával! Milyen jól tudja, hogy mennyire élénkebb a gyermek képzeteinek tartalma és mennyire nagyobb fantáziaképeinek valóságértéke, mint a felnőtté; mennyire a mienkétől elütő a gyermek érdeklődésének iránya és appercepciómódja, figyelmi köre s gondolkodásának tipikus tartalma; mennyire más hiúságának s becsvágyának, irigységének s önzésének tárgya, akaratának ereje s indulatainak önuralomtól nem fékezett, szabadon kirobbanó látványa, mint a meglett embernek megfelelő lelki működése, tartalma és értékelése. Milyen finoman elemzi DICKENS a gyermeki lélek legkülönfélébb típusait: az ábrándozásra hajló, zárkózott lelkű, csendesen visszavonuló tej arcú gyermeket s az örökké izgó-mozgó, élettől túlradó, beafsteak-képűt, akit, mint a kis csikót, alig lehet

megfékezni. Annyira igazán és híven tudja a gyermek szemével a világot s az embereket látni, a gyermek fantáziájával a valóságot be-
népesíteni és megeleveníteni, a gyermek érzelmeibe és hangulatába a környezetet mintegy belemártani, hogy gyermekhőseiben olvasói lépten-nyomon magukat vagy egykori pajtásaikat ismerik fel: kicsiny korokban ők is úgy éreztek és gondolkodtak, beszéltek és cselekedtek, mint a kis Copperfield Dávid, Twist Olivér, Dombey Pál, Trent Nelly. Vagy lehet-e hívebben jellemezni a gyermeknek hiúságát, tetszelgési vágyát, a felnőttek rá vonatkozó szavain való elmélázását, a kisfiúknak a lányokkal szemben való szögletes viselkedését, mint TOLSZTOJ teszi a *Gyermekkoromban*? Van-e a serdülés erjedő-forrongó korának igazabb lélekrajza, mint a *Béke és háborúban* Petya alakjáé? Tudja-e mélyebben megragadni az ifjúkornak az utóbbi két évtizedben kialakult pszichológiája a pubescensnek egyszer szinte kirobbanó tettvágyát, máskor ernyesztő s magányt kereső szentimentális melankólia ját, várakozó és feszült állapotát, majd érzelmi közömböségét, szenvedélyesen heves cselekvési lázát s aztán álmódzó semmittevést, vakmerő bátorságát és megtorpanó kislelkűségét, fokozott becsületérzését és szabadságvágyát, de egyben sugalmazhatóságát és nyájtermészetét, tapasztalat híján hirtelen nekibuzduló idealizmusát s megint máskor ideálmentes blazírtságát, mint ahogy TOLSZTOJ már a múlt század ötvenes éveiben rajzolta meg a serdülő ember lelkét, amely tele van ellenmondással, s ezért nem érti meg magát s környezete sem érti őt?

Ebben a lélekrajzoló művészetükben a költők saját gyermekkori élményeikre támaszkodnak: DICKENS is, TOLSZTOJ is (de meg valamennyi) regényeikben a maguk gyermekkorának benyomásait és élményeit írják le; az emlékezésre, mint az aktuális önmegfigyelés pótlékára támaszkodnak. Ha a valóságba költészetet vegyítenek, ez a pszichológiai jellemző erőnek belső igazságán és hűségén mit sem változtat. Gyermekkori élményeiket kikerekíthetik, a régműltből felvillanó töredék-emlékeiket értelmes egésszé logifikálhatják, de mégis örök gyermeki viselkedésmódokat és lelki típusokat rögzítenek meg, amelyekben mindnyájan magunkra s másokra ráismerünk.

III.

Még jobban megértjük a költőnek gyermekrajzoló művészetét, ha kulcsot ad hozzá önéletrajzában, gyermekkori élményeinek személyes leírásában. HERCZEG FERENC irodalmunkban a gyermeki lélek egyik legnagyobb ismerője. A gyermekek lelkének kis ablakain

nagyszerűen be tud látni, mert a maga gyermekkori lelkében teljesen otthonos. Ezt a régi lelki otthont mutatja most be hetvenéves korában *Emlékezéseiben* (*A Várhegy*). Csak most tárul fel zára annak a titoknak, vajjon mi az élményhátttere felejthetetlenül bájos és mély gyermekelemzéseinek.

Nem hiába költő, ezért különösen vonzódik a gyermeki képzelet problémája felé. *Meséi* nagyszerűen jellemzik a gyermek monisztikus képzeletét, amely a fantáziaképeknek mindig valóságértéket tulajdonít a meglett emberek dualisztikus fantáziájával szemben, amely éles különbséget érez a fantáziakép és a valóság között. *A bujdosó bábuk* meséje a bábuk viselkedésének és vándorlásának igazi nagyszerű lelki interpretációja. A valóban klasszikus *Lószórvitézben* megkapóan rajzolódik elénk a gyermeknek mindent lélekkel benépesítő animizmusa és antropomorfizmusa: «Ha új játékot kaptunk, elkérkedtünk vele a baromfiudvar lakói előtt, amelyek aztán jelentőségteljes kotkodácsolással és irigy hápogással nyilvánították véleményüket. Az eresz alatt fészkelő fecske a mi fecskénk volt, a szomszéd verebeit szitkokkal fogadtuk, ha a háztetőnkre mertek ülni. A szobabútorok néma, de értelmes lények voltak, s ha rosszkedvünkben, megrúgtuk az asztalt, utólag titokban megsimogattuk, hogy kiengeszteljük. A farkát csóváló komondor, a dormogó kandúr elkényeztetett cselédeink voltak, akik bizalmasan dörgölöztek hozzánk s szigorú hangon adott parancsainkat tettetett alázattal, de ásítva és lézengve teljesítették. A kút mélyéből csodálkozó és kíváncsi gyermekfejek kandikáltak föl; a mama befőttesüvegeit a fekete ember őrizte, akiben nem igen hittünk, de azért mégis féltünk tőle.»

A költő különös szeretettel és finomsággal öleli magához a fantasztika fiúcskáját. Így a kis sánta, halványarcú kertészfiút, *Péterkét*, aki folyton azon sóvárog, hogy a láthatárt bezáró dombláncre valaha felmásszon, hogy ott meglássa a világ végét. S amikor egyszer sikerül oda fellopóznia, a nap leáldozó fényében csodálatos tájkép tárul fel előtte. Ezt a csodálatos alkonyati látványt pár hónap alatt fantáziája lassankint tündéralommá egészíti ki és formálja át: «Most már úgy tudta, hogy a felhőkapon belül várost is látott, tornyos palotákkal és hatalmas kupolákkal. Az arany fényben ragyogó rónán karsú pálmafák nőttek, alattuk hosszúnyakú madarak és ormányos állatoriasok csapatai vonultak.» Péterke lelki testvére Jancsi (*Jancsi édesanyja*), de az ő fantáziájának olvasmányaitól táplált fegyelmetlensége már szinte kóros formát ölt. Arról panaszkodik anyja, hogy a kisfiú tegnap este föllármázta az egész házat, hogy rablók vannak a kertben. A cselédek mind fegyverre kaptak. Persze, egy

lelket se láttak. Jancsi azonban, amikor anyja vallatóra fogta, erősen megmaradt állítása mellett. Azt mondta, hogy ötvenen voltak a rablók, mindannyian – irokéz-indiánok. Nem füllentett, szent meggyőződéssel maga is hitte. Amikor egy kislánynak elolvassa Hunyadi László tragédiáját, fantáziája egyszer csak tovább folytatja az olvasott történetet: a hóhér csak egy kóccal kitömött s László ruhájába bujtatott nagy bábut fejezett le, amelynek nyakán hólyag volt, piros festékkel, hogy piros legyen tőle a hóhér bárdja. László pedig ezer hú lovagjával, akik aranypáncélt viseltek s hattyúparipán ültek, fenýíti meg a királyt és a cselszövő főurakat. «A fiú láthatóan maga is hitt a meséjében. Az arca sugárzott a boldogságtól, mintha valóban megmentette volna a fényes dalia életét. Megrészegült a tulajdon hazugságaitól, mint a fülemüle a maga dalától.»

Csak most látjuk, amikor HERCZEG Emlékezéseit olvassuk, hogy a költő gyermekkorában Péterkének és Jancsinak szakasztott mása. Szegedi magyar dadája Rózsa Sándornak, az utolsó alföldi betyárnak romantikus alakjával ajzza föl a kisgyerek képzeletét, amikor rajongva regél neki az idealizált zsványról, aki a szegények pártfogója és a népnýzók ostora. Repdes a kisfiú szíve, ha átkocsznak Pancsovára, mert akkor a delibláti homokpusztát is érintik, ahol jóízűen lehet félni zsvány októl és farkasoktól. Ökölnyi korában már falva olvassa *Orlando Furiosot* és CERVANTEST, meg a Novara hajó földkörüli utazását. Ebben elemi erővel ragadja meg fantáziáját a tenger: azóta is mesés nosztalgia sodorja az óceán felé. Ha kisgyermekkorában csigát kap a kezébe, füléhez szorítja és a «tenger zúgása» titokzatos fényben izzó képeket vetít lelkébe. A gyermek ősi harciszomja ég benne: szereti a fegyvereket, különösen a régieket. A temesvári gimnázium kis diákjai a Vadász-erdő sűrűjében «rablóbandába» tömörülnek, de nem akarja a vezér őt bevenni, mert belőle sohasem lesz jó rabló – ami elképzelhetően rettenetesen fáj neki. Végre mégis beveszi, letéteti vele a nagy esküt, furkósbotot nyom kezébe fegyverül s megmondja a titkos jelszót. HERCZEG párszor künn van a «rablókkal» az erdőn, a többivel a bokrok között cserkész, vad ordítózással képzeletbeli karavánokat rabol ki – s aztán megunja a játékot. Különösen vonzó volt rá Guszti bácsijának nagy nádasa, ahol a nádba vágott csatornákon csolnakon csákyázott, a mocsár darvait, ibiszeit, bíbor- és kanalasgémeit, kigyóit és széprajzú siklóit bámulhatta. Otthon aztán fantáziáját szabad szárnyra eresztette pajtásai előtt: izgalmas vízikalandokat mesélt. A lelkében szunnyadó költőembrió időelött megmozdult benne. Nem volt – mondja – éppen hazug gyermek, a haszon kedvéért sohasem füllentett, de ellen-

állhatatlan ingert érzett, hogy meglepje és ámulatba ejtse az emberiséget, miközben mindjobban elragadta képzelete. Fantáziáját nagyban táplálta szerencsésen változatos környezete: a kukoricagóré, amely mint a gyermek szemében pompás lécpalota, a kitűnő játszóhelynek, a sokat vívott fellegvárnak, a színháznak és veszély ideien a búvóhelynek szerepét játszotta; a verseci várhegy romantikus romjai; a baromfiudvar, az istálló a pónilovával. a nádas. Mindezen a helyen a kisfiú játékaiban egész souverain módon sajátyszerű, külön világot tudott magának fölépíteni. A képzeletnek ebben a világában úr és parancsoló, teremtő és formáló volt: illúzióképessége a valóság kényszerét játékszerűen győzte le. Csakis az, aki ily változatos gyermekkort élt, tud hozzáférközni mint meglett ember annyira a gyermek élményeihez, ahogyan HERCZEG FERENC.

A gyermek nemcsak a képzelet világában él, reálisan is tájékozódik a világban, a zord valóság egy-egy darabján el-elgondolkodik. A gondolkodás a teljesen szabad képkombinációnak szárnyát szegi, a légvárakat szétrobbantja, az álmokat szertefoszlatja. Hébe-hóba elfakul a gyermek vágya, hogy megfogja a szivárványt: néha a valóság után is szomjazik. A kis HERCZEG-fíú már megértette a felnőttek diszkrét beszélgetéseit és leplezett célzásait. Ha valami homályos volt előtte, addig gondolkozott és kombinálgatott, míg meg nem találta a dolgok összefüggését. Ott ült észrevétlenül a szoba sarkában, játék a kezében, és mohón, mint spongya a vizet, szívta magába a felnőttek beszélgetését. Ha azt mondták: «Úgysem érti», akkor kárörvendően mosolygott magában és megállapította, hogy tulajdonképpen neki több esze van, mint a nagyoknak, mert ő keresztüllát rajtuk, de azok nem látnak keresztül őrajta. Ez a kíváncsiskodó, a valóságra ágaskodó szellem, amely egyszerre, de vaskos ellentétben él a gyermek szertelen illuzionizmusával, többször előtör az Emlékezések lapjairól. A gyermek örökös kérdező kedve később bevonul HERCZEG gyermekrajzaiba is. A *Szelek szárnyán* c. nagyszerű adriai útleírásában kis unokaöccse ilyen kérdésekkel ostromolja: Melyik erősebb: a cápa vagy az alligátor? Van-e az alligátornak hangja? Meg lehet-e enni a cápatojást? Miért nagyobbak a velencei bóják, mint a fiumeiek? Kiknek van szebb jellemük: az apache vagy a comanche-indiánusoknak? Melyik törzshöz szeretne tartozni a bácsi? Nőket is szoktak skalpozni az indiánusok? Hány nyelvet beszél a török szultán? Ki bátrabb: a magyar huszár vagy az angol tengerész? Miért nem állítja vissza Ferenc József király a fekete sereget? Jó volna, ha minden ember magyar volna? stb.

Milyen kézzelfoghatóan és szemléletesen rajzolódik elénk az

Emlékezésekből a gyermek fejletlen tér- és időszemlélete, amelyet a jelennek közvetlen, érzelmeiktől erősen átítatott átélése és a legközelebbire irányuló törekvése állandóan színez! Akárcsak a *Lószórvítézből* hallanók: «Egy év volt a végtelenség, a világ határa a szőlősdombokig terjedt, a ház birodalom, az udvar tartomány volt; a galambducot szédítő magasságú toronynak néztük, a tűzhely alatti hamulyukat barlangnak.» Jellemezheti-e hívebben akármilyen pontos, a gyermek képzetkörére vonatkozó statisztikával, széleskörű ankét-mód szerrel a modern gyermek-pszichológia a gyermeki érdeklődés irányát, kisszerűségét és érzelmi hátterét, mint ahogyan HERCZEG: «A nap eseménye a színben talált tyúktojás vagy a vizes vályúba tolakodott förtelmes béka volt; egy fényes dolmánypityke vagy egy rézpatronhüvely birtokában gazdagoknak éreztük magunkat; egy betört ablaküveg kész katasztrófa volt.»

HERCZEG a gyermeki indulatok: a makacsság, rátartiság, hirtelen harag, csakazértis-hangulat leírásának legnagyobb mestere. Itt is a maga régmúltjából merít. A *Jancsi édesanyjában* a kisfiú inkább éhen akar halni, de nem kér édesanyjától bocsánatot. HERCZEG- első emléke is, amelyet kétéves korába vezet vissza, a makacs sírás, amellyel apja ütlegeit provokálja. Később is a hirtelen haragú és makacs kisfiú, aki bátyjával és pajtásaival sokszor összeverekedik, a büntetést alig bírja el. Egyszer apja koplálásra ítéli, ha nem kér bocsánatot. A vacsora nélkül fekszik le a kis méregzsák, akár a *Jancsika*. Reggel jó anyja titokban ennivalót hoz neki: visszautasítja. Végre édesapja hagyja abba a küzdelmet, de hetekig tudomást sem vesz róla, rá sem néz.

Ennek az esetnek következményét különös figyelemmel kísérheti a gyermekpszichológus: a kisfiú lelkiismeretfurdalásából pattan ki saját mivoltának egomorf képe, születik meg az *Én*-nek önmagával való szembeállítása. Régi gondolatom, hogy a lelkiismeret megmozdulása az *Én* tudatának szülőanyja: akkor szegezi magával szembe a gyermek először a maga *Én*-jét, formál képet önmagáról, jut önmaga világos tudatára, amikor környezetével komoly összeütközése támad s lelkiismeretfurdalást érez. Ez a gondolat HERCZEG élményeiben igazolást nyer. «Egyedül ültem a hombár falépcsőjén s nyolcesztendőss fejemmel gondolkodni kezdtem. Úgy kezdődött, hogy hangosan ismételttem az *En* szót, és tanakodtam magamban, hogy tulajdonképpen mi is az az *Én*? Furcsa szédülés fogott el, és mind hangsabban, mind görcsösebben és fájdalmasabban ismételttem a titokzatos szót. Úgy éreztem, nagy baj lesz, ha nem tudok a nyitjára találni. Pedig ott van közvetlenül mellettem, érzem a lélekzetét, de vala-

hányszor feléje fordulok, párává oszlik. Az Én-t nem tudtam megfogni, de történt valami, ami elég ritka az emberi életben: egy pillanatra föléje tudtam emelkedni önmagamnak. Tisztán és élesen magam előtt láttam az undok kis szörnyeteget, aki az én nevemet viseli sőt meg tudtam mérni parányi voltát annak a helynek is, melyet a világban elfoglal. Ez egy ostoba és harapós kis állat. Ha kikergetnék a házból, nem tudna magával mit kezdeni. Minden ereje a saját gyöngesége és környezetének türelme. Mikor már ennyire voltam, egyszerre felbukkant a lelkemből a vágy, hogy ne legyek többé sem hirtelenharagú, sem makacs. Hosszú ideig ültem még a falépcsőn és tudatosan azon voltam, hogy elmélyítsem és megkeményítsem magamban az elhatározást.» íme, az ösztönök homályából, a magatudatlan éjből elődereng az embernek az állattól megkülönböztető vonása, a pusztá ösztönrel szembe és fölé emelkedő Én-nek fénye, a *homo sapiens* erkölcsi gloriolájától övezve.

A gyermek makacsságát és fokozott becsületérzését HERCZEG nemcsak magán tapasztalta, de pajtásain is szemesen figyelte. Novelláinak gyakran tárgya a gyermek hajthatatlansága. Jőmagán kívül ebben Ede barátja a modellje, aki a büntetés elől a platánfa tetejére szokott volt menekülni, ahonnan sem ígérekkel, sem fenyegetésekkel nem lehetett lecsalni. Ez a fa volt neki régóta kipróbált mentsvára, ahol életveszélyes volt mások számára a megközelítése.

A gyermekek ösztönös irigységét, önző kajánságát és gögjét is nagyszerűen fogja meg HERCZEG a kisemberek miniatűr-társadalmában. Az iskolában megbukott Jankó otthon fagyos léghőmérsékletre talál. Testvéreit hiába biztatja, hogy menjenek vele rabiósdit játszani a szérűskertbe. Hiszen ha az ember megbukik is a latin s a magyar nyelvtanból, azért csak játszhatik rablósdit? Testvérei azonban gögösen hátat fordítanak neki. Az ő szívüket mennyei boldogsággal tölti el Jankó balsorsa. A híres kis magoló testvérek tiszta jeles bizonyítványa vakító fényben tündöklök a Jankó szekundáinak buséjében. Mikor az apa befogat, hogy a gyerekekkel a szőlőbe menjen, Jankó is felkapaszkodik a bricskára. Esztiike azonban tettettett csodálkozással kérdi: Apa, hát Jankó is velünk jön? Palikának a vacsorán aggodalmai támadnak, hogy jár-e cseresznyés rétes az olyan fiúnak, aki két tantárgyból megbukott: Apa – kérdezte – Jankó is kap a rétesből? (*Jankó jó útra tér.*)

Nagy mester HERCZEG annak jellemzésében, hogyan viselkednek a kisfiúk és a kislányok egymással. A *Lószörvitéz* Vicája, a *Péterke* Lenkéje, az *Ismerkedés* Annusa, a Jancsi kis parasztlánya (*Jancsi édesanyja*), a Jankó Mariskája (*Jankó jó útra tér*) mind bájos kis

leányalakok, akik szelídítik a fiúkat, vigasztalják őket, versenyeznek velők. Most a költő Emlékezéseinek lapjairól ezeknek eredeti mintái lépnek elénk. A kis temesvári gimnazistát a lányok kapatják szóra, öntenek bele bátorságot a társalgásra. «Úgy találok, – mondja a költő – hogy a leányokkal való korai barátkozás ruganyosabbá teszi a fiú szellemét és önbecsülésre szoktatja. Ilyen hatással azonban csak a vele egykorú lányok vannak reá. a kisebbek vagy nagyobbak előtt nem nyílik meg a lelke.» A leánylélek korkülönbségeit, átváltódását, de e mellett alapvonásaiban megmaradó azonosságát a legfinomabb ecsetvonásokkal festi meg, amikor a babákkal játszó Böskéből már a kissé kacér nagylány. Erzsi lesz, Erzsiből pedig évek múltán Erzébet nagyasszony válik", behizelgő, de finoman önző macskatermészete ugyanaz marad.

A serdülő kornak egymással ellentétes, mintegy farkasszemet néző tipikus tulajdonságai szinte hiánytalanul összegyűjthetők, s az erjedő fiatal lélek egységében érezhetők HERCZEG *Emlékezéseiben*. Egyszer túlárad a pubescens tevékenységi kedve, máskor semmittevő restség fogja el; egyszer ficánkoló vidámság, máskor indokolatlan komolyság hatja át; egyszer a társaságot szereti, máskor óvatosan elzárkózik és magába mélyed; egyszer tekintélytisztelő, máskor radikálisan lázadó és szabadság után sóvárgó; egyszer önmegtagadó és nemes, máskor magát a világ központjának érzi, amely körül kell forognia mindennek. Ezekben az ellentétes lelki tulajdonságokban és viselkedési módokban – mint E. SPRANGER jól látja – a természet mintegy hatalmas lelki nyersanyagot hegyin-hátán összehalmoz, hogy legyen aztán a fejlődésnek belőle mit kiválasztani a jövő embere számára: a természet ebben a forrongó átmeneti korban kísérletet tesz valamennyi jó és rossz lelki sajátással, hogy aztán néhány állandóan megmaradjon s az egyéniség szilárd reliefjét alkossa. A határozott egyénné-válást, az individuáció nagy misztériumát, fonáknak látszó, a must erjedéséhez hasonló kitisztulását mesteri vonásokkal jeleníti meg előttünk az Emlékezések írója. Kamaszkorában ő és társai kifogyhatatlanok a csínytevésben: mesterinasokkal kötekedtek, idegen gyermekeket hamis üzenetekkel zavarba ejtettek, elindították a piacon álló kocsit, miután előbb hozzámadzagolták a kofaasztalt: ilyesmiben «tombolta ki magát Kain zsenge fiainak romboló kedve.» Egyik kamasz-barátjának csínyjeiben az író romantikus vakmerőség helyett a pubescens tipikus fogyatékos ítélőképességét látja. «A lelki motor, amely minden tettét végrehajtotta, az ádáz ellenségeskedés volt. amit nemcsak a tanárokkal, de minden felnőtt emberrel szemben érzett. Amit ő művelt, az az osztályharc

egy neme Volt, az elnyomott kiskorú lázadása a nagykorúak hatalmaskodása ellen.» A kamasznak hetvenkedő, a nagyok presztízskellékeit magára öltetni szerető természete alig jellemezhető jobban, mint azzal, hogy Endre barátja a gimnazista HERCZEGet egy csapszékbe csábítja. A csapláros-leány egy kis üveg savanyú homokot koppant az asztalra. Miután hősileg megitták, Endre elhitei magával, hogy ő részeg és dalolni kezd. Majd kurta szivarra gyújt, de attól rosszul lesz. Erről a kirándulásról később úgy beszél, mint valami igen sikerült mulatságról. Iszogatás közben azzal kérkedik, hogy szeretője van, akivel állandóan levelez. – Egy másik barátjával hatodikos gimnazista korában a vasúton találkozik, miután évekig nem látták egymást. Ez is alkalom az írónak a pubescens-kor nagyszerű lelki rajzára: «Igen megörült nekem, vén cimborának nevezett, szivarral kínált meg és adta a meglett férfit, a hangja pedig, amely éppen most volt útban a szoprántól a baritonhoz, kínosan csikorgott.»

A serdülő kor egyik legjellemzőbb sajátja, hogy az ifjú tekintete, a gyermeknek kifelé való nézésével, teljesen a világnak való magaadásával szemben, erősen befelé fordul, önmagára irányul, merőben szubjektívvé válik. Én-jétől különösen idegennek érzi a nem-Ént: az alany a tárgytól lelkében élesen elválk. Magát külön kozmosznak kezdi érezni, magával sokat kezd foglalkozni. Új Én-je önállóságra tör, a környezettől emancipálni akarja magát, az eleinte tárgynélküli sóvárgás helyett most saját célokat szabadon iparkodik maga elé tűzni, önmagát önti rá a világra, a maga képére dolgozza át a világ képét: az embereket, a dolgokat, az egész környezetet. Mindez főképp a kamasz korlátlan szabadságvágyában tör elő. «A hetedikben – mondja HERCZEG – már igen türelmetlenül ráztam börtönöm rácsát. Nem a tanulás miatt, azzal már kevés bajom volt, de elviselhetetlennek találtam az iskolai fegyelmet, szabad lenni, valaki lenni, nem a gimnázium tanulója, hanem Én, – hordani a magam sorsát, élni a magam életét!» Ez a függetlenség után sóvárgó pubescens lélek örök sóhaja.

A környezettel való szembeszállás, az Én-centrum előtérbe tolulása, önmagának s a felnőtteknek meg nem értése az ifjút hajlamossá teszi az önreflexióra, a merengésre, ábrándozásra, a magány szeretetére. «Én akkoriban – mondja a költő – többet jártam fel a Várhegyre, mint azelőtt bármikor. Mindig egyedül. A csonka torony tővében, a mélység fölött kiugró bástyán hasaltam s a kék messziségbe bámultam. A nagy rónaság képe, amelyet madártávlatból láttam, a hegyi növények fűszeres illata, a toronyfecskék éles visítása: mindez idegenszerű és valószínűtlen lelkiállapotot idézett

fel nálam. A magány szárnyas gyermekei pedig *némán* körülültek.»

A serdülő kor jellegzetes lelki paradoxona: heves szabadságos függetlenségvágy égeti a lelkét a meglett emberek «zsarnokságával» szemben, a maga Én-jét korlátlanul akarja kiélni a legélesebb összehatókzések árán a környezettel – s e mellett pajtásaival szemben nyájtermészetű, kritika nélkül követi őket sületlen csínyjeikben és lázadó hetvenkedéseikben. «Jól emlékszem, – írja HERCZEG – hogy magamnak sem telt bennük kedvem; jobb meggyzödésem ellenére, megtépázott lelkiismerettel, tisztára csak a ‚dicsőség‘ kedvéért tettem meg mindent.» Az ilyen lelki zúrzavarban élő pubescens, aki talány önmaga előtt is, megértő lélek után sóvárog. Ilyen lehet egy előtte szimpatikus tanácsadó, lelki vezető vagy ennek helyettese: a jc> olvasmány, amelyre szomjasan rákap, miközben se nem lát, se nem hall, benső forrongásáról megfeledkezik, magát neki teljesen átadja. Ilyen jóbarátra talált HERCZEG JÓKAIban. «Egy *ma-gyar nábob* volt az első JÓKAI-könyvem. Szent részegséggel, mint a bacchans Dionysos szent ligetében, úgy botorkáltam JÓKAI csodakertjében. Életem egyszerre forró és színes lett. Meg voltam róla gyzödve, hogy a költő közt és köztem valami személyes kapcsolat létesült. Senki úgy meg nem értheti, mint én. Egy nemes, hatalmas, bölcs baráttra tettem szert, aki védően terjeszti kezét az én éretlenségem fölé, és aki mélységet és méltóságot ad az iskolásfiú életének.» A pubescens regényt azért olvas oly mohón, mert gazdag és változatos élet, sok meglepő fordulat van benne, s így folyton feszülő-sóvárgó lelke a regény hőseinek színes változásaiban és kalandjaiban kielégül. JÓKAI romantikus fantáziája különösen megkapja a serdülő lelkét, mert ennek művészt élvezése elsősorban szentimentális: a gyönyör és a fájdalom saját-szerű keverékérzelme. A romantikus regények történeti hőskultusza, nagy patetikus jelenetei az iránytű nélkül vergődő ifjú lélek elé határozott ideálok körvonalait vetítik.

A gyermek szeret rablósdit játszani, szociális ösztönét harci szervezetekben éli ki. Az ifjú ellenben már klubot alkot, mely «társadalmi» célokat tűz ki. Az ifjú HERCZEG is a szegedi piarista gimnáziumban egyesületet alakít, s a jellemző Laetus-klub névre kereszteli. Természetesen a klub diáklapot ad ki, amelynek műmelléklete a tanárok és diákok karikatúrája. Az ifjúság túláradó energiája levezetésének ez is tipikus eszköze.

Irodalmi szárnypróbálgatása komolyabb formát ölt az önképző-körben. Az ifjúkorban a költői alkotás a feszülő-sóvárgó, ellentétekben forrongó léleknek ösztönös mű fogása: ennek az átmeneti, erjedő

kornak lelki izgalmát a versírás levezeti, feszültségét lecsillapítja. E fejlődési korszak erős szubjektivitása természetszerűen lírai versekben tör elő: ezek az önmagától való szabadulás, az ösztönös lelki kitörés csatornáit. A dráma vagy az eposz sok türelmet, objektív alakítóerőt, bizonyos tárgyi formatorvényekhez való alkalmazkodást követel. Az ifjú a hosszúlélezetű drámában vagy eposzban *nem* önmagát, érzelmektől sistergő lelkét adhatja, hanem a mások karakterét, a mások lelki indítékait, cselekvési módjait, amelyek a magáétól merőben idegenek. Az ifjú túlaradó jellegzetes szubjektivitása nem ezeknek az objektív műformáknak természetes lelki termőföldje. Meglepő, hogy a fiatal HERCZEG első irodalmi kísérleteiben nem önmagát, a saját élményeit adja lírai formában, hanem költői elbeszélést ír (*Karácsonyest*) «a szende holdnak reszkető sugarával», tankölteményt (*Az év végén*), 1500 hexameteres eposzt (*Berciász vagy a honmentők. Furcsa hősköltemény*). Mindez persze nem az ifjú élményeiből kipattanó alkotás, hanem mesterkelt utánzat, költői mímelés és szenvelgés, nem hang, hanem visszhang. Maga a költő is természetellenes lelki viselkedést lát benne. «A költői alkotás ürügye alatt – mondja – rákaptunk a szélhámoskodás egy nemére. Legalább abban, amit én írtam, egy atomja sincs az őszinteségnek. Tizenhat-tizenhét éves koromban egyébként éplelkű és legkevéssbé sem ostoba fiú voltam, az akkori írásaimban azonban semmi sincs az én tizenhat esztendőmből, azokban egy koravénnek ható fél-intelligencia fontoskodik.» Talán túlszigorú önbírálat: későbbi írásainak nagyszerű humora már ekkor előtör.

*

Gyermekkorában HERCZEG – így beszél maga – nem tudta megérteni, hogy a felnőttek miért nem játszanak, mikor pedig megszerezhetnék maguknak a legszebb játékszereket. Meg volt akkor győződve, hogy ez csak álszemérműkön fordul meg. Szeretnének játszani, de nem mernek, nehogy kinevessék őket. El is határozta a kislíú, hogy ha egyszer a maga ura lesz, akkor majd titkos játszószo-
szobát fog berendezni a házában. Ha elvégezte majd. komoly dolgait, akkor egyedül be fog zárkózni a Paprika Jancsik, ólomkatonák és kócmajmok birodalmába.

Valóban volt a költőnek mindig ilyen játézó-fellegvára. Innen szemlélte a nagy zajló életnek emberbábjait, komoly hőseit és komikus figuráit, gyermekeit és felnőtteit, törpéit és óriásait, tündérisasszonyait és vasorrú bábáit. De nemcsak nézte őket fölényes bölcseséggel, hanem, mint a gyermek a játékszereit, szét is szedte őket: mindig

kíváncsi volt a belsejükre, a lelkükre, ennek titkos rugóira, amelyek mozgatják őket, amikor szeretnek és gyűlölnek, vonzzák és taszítják egymást, csoportosulnak és szétválnak, küzdenek és szenvednek, szomorkodnak és örülnek, fölemelik és leverik egymást, karonfogva járnak és torkon ragadják egymást, eszményekért viaskodnak és hűtlenül elpártolnak tőlük, férfiasan akarnak és gyáván meghunyászkodnak.

A költő karizmatikus lélekbúvár volt mindig s Emlékezéseiben is az. A tudományos pszichológusoknak ikertestvérük: csakhogy «módszernek» nevezett szerszáma sokkal ékesebb és gazdagabb veretű.

KEZDET ÉS VÉG.

Pauler Ákos világfelfogásának fejlődése.

(1933)

«Az élet óriási káoszában, melyben az individuum a köznapi életben elmerül, mintegy felrázólag hatnak a halál csapásai az emberi lélekre. Csekély, kis dolgokkal törődünk, s az élet apró gondjai közepette nem ritkán megfélekedünk a sors nagyobb horderejű kerekreire figyelni, mely meghozza a végzetes csapást s maga alá temet. Az élet nehézségét csak ily pillanatokban érezhetjük igazán, midőn kedveink közül valaki elköltözik az ismeretlen hazába, midőn minden nyoma, csekély emléke, melyet hátrahagyott, az ijesztő kérdőjel felé mutatnak, mely a halálon túl van; csak ilyenkor emelkedhetünk magasabb szempontra s térhet szívünkbe a mulandóság tudata, mely az örökkévalóság birodalmának határát juttatja eszünkbe . . . Bomo toties moritur, quoties amittit suos: az ember annyiszor hal meg, ahányszor elveszti övéi egyikét.»

Ezeket a sorokat írja a tizenhatéves kis filozófus PAULER ÁKOS Naplójába (1892. aug. 10), amikor szíve egyik kedves rokona halálán sajog. Most mi ugyanilyen hangulatban vagyunk, mert a mai magyar filozófia mintegy édesapját, a Magyar Filozófiai Társaság pedig szeretett vezérét gyászolja PAULER Ákosban. Nem «csekély az az emlék», amelyet hátrahagyott, hanem gazdag örökség, amely őt a filozófia valamennyi ágában hosszú időn át lépten-nyomon a magyar gondolkodók emlékébe fogja idézni.

Hogyan mozdul fel a filozófus embriója az ifjúvá serdülő Pauler lelkében? micsoda gondolatcsírák avatják őt már oly korán filozófussá? micsoda formában dereng föl először előtte a világ elv-szerűen felfogott egységes képe? mikép indul vándorútjára a szellem birodalmában ez a fényes elme: mi a *Kezdet*? De e kérdések nyomába szegődik természetszerűen a másik probléma: hová futotta ki ez a ragyogó lélek *egy* egész életnek belső erjedése és vívódása után a maga formáját? milyen világfelfogás zárja le fejlődése útját: mi a *Vége*?

I.

A gyermek a pillanatnyi benyomások rabja, napról napra az éppen rázúduló ingereket dolgozza fel: nem emelkedik fölébük, nem kapcsolja őket össze a múlt, jelen és jövő szerves egységébe; nincsen még tagolt időtudata; nem eszmél még arra, hogy élete az időben tovatűnő, szakaszaiban egységbe záródó egész. A serdülő ifjú azonban már először ösztönösen, aztán mind tudatosabban érzi, hogy az idő folyik, élete a jövőbe nyúlik; az, ami benne mint képesség szunyonyad, az idő folytonosságában kibontakozik: egy jövendő élet kapujában áll, amelynek sorsa tőle is függ s amelyért önmagának felelős. Most már nemcsak a pillanatnak él, mint a gyermek, hanem többször kezd visszapillantani a maga múltjába s még inkább előretekinteni jövőjébe. Homályosan dereng benne, hogy életpályája folytonos menetét belső értelem kapcsolja egybe: biodicaea. Magát fontosnak kezdi érezni: életterveket szövöget, saját célokat tűz ki. Mivel én-je jelentőségének tudatára ébred, élte folyásának eseményeit, egyben terveit, életeszményeinek körvonalait megrögzíti: ezért tipikus a serdülés korában a naplóírás.

PAULER ÁKOS is tizenöt éves korában naplót kezd írni. De akkor is, amikor a pubertás erjedő-forrongó korán túl van, folytatja mindhaláláig: mélyen erkölcsös lényé ebben a napi lelkiismeretvizsgálás egyik formáját érzi. Valószínűleg mintaként lebegett előtte nagyapja példája is, akinek naplóját mint családi kincset őrizte. PAULER ÁKOSnak ifjúkori naplójegyzetei kulcsok, amelyek lelki fejlődésének zárát számunkra megnyitják.

Naplójának egyes megjegyzéseiből, a napi eseményekhez kapcsoltsolt kis elmélkedéseiből azonnal szemünkbe szökik, hogy ifjú szerzőjük *született filozófus*. Nem a környezet szellemi terméke: lelki struktúrája eleve filozófussá avatja, aki a világ és élet apró, jelentéktelennek látszó mozzanatait is mindjárt magasabb elvi szempontból látja, önkénytelenül azonnal egyetemes kategóriák magaslatait szállja meg. Lelke nem robog tova az idő tovatűnő benyomásainak hullámaival, hanem megáll az idő árában, szembeszegezkedik a tovaillanó tarka impressziókkal s az egyetemesnek és örökkévalónak tiszta fényében iparkodik látni. A kis filozófus már az antik stoikus bölcs hideg nyugalomával tekint a világba. «Igazán az ember – írja Ischlben tizenhat éves korában nagynénje halálán érzett szomorúságában – semmin se csodálkozzék. A legváratlanabb történik mindig. Hogy mi vagyunk a készületlenek, vagy az eset tényleg váratlan, az más kérdés. Itt ülök asztalomnál s hallgatom az eső egyhangú

kopogását s a kocsmában ülők halotti énekhez hasonló fel-felhangzó jódlereit. Sajátságos: mennyire alkalmazza mindenki világát kedélyhangulatához. Ami máskor mulattatja, az ilyenkor szomorúsággal tölti el. Ilyenkor látja az ember az *abszolút stoicismus és apathia* óriási becsét, mely képessé teszi az embert oly magas szempontra emelkedni, mely egyenlő távol áll úgy a jó, mint a balsorstól.» Néhány hét múlva (1892. szept. 5) még tudatosabban felfedezi magában a világ sürgése-forgása fölé emelkedő stoikus bölcset: «Rendkívüli hajlammal bírok – mondja – a stoicismus iránt, mely igazán a boldogság valódi és egyetlen útjának látszik.» «Valódi philosophikus életet élek» (szept. 24) – tör ki belőle a világot lenéző s tőle visszavonuló lelki alapvonás. S leírja óráról órára beosztott napirendjét, amelyben a sétán kívül alig foglal helyet egyéb az élet külső örömeiből. Ez nem a serdülő kornak a magányt, az egyedüllétet kereső tipikus pesszista fellobbanása, hanem Pauler lelki struktúrájának egész életét átható alapvető vonása: lelkének minden ízét betöltő teoretikus magatartása előtt élte fogytaig eleve *αδιόποπος* maradt a világ minden hívsága és külső dísze. Nem véletlen, hogy már tizenhatéves korában nagy lendülettel értekezést kezd írni az aszkezisről. A stoikus gondolat, amely szerint a boldogság csak szubjektív lelki állapot, ifjúkorában mindig kísérti: «Határozottan érzem egész idegrendszerem túlfeszültségét, – írja a hetedikes gimnazista a tanév kezdetén (1892. szept. 5.) – mit másnak nem tulajdoníthatok, mint liogy túlerőttem magamat. Hiába, a boldogság mégis csak teljesen szubjektív dolog!»

De valóban miért jelentkezik nála néha-néha ilyen idegrendszerbeli depresszió s komorabb kedélyhangulat? El kell ámulnunk azon a komoly, szakadatlan és magasrendű gondolatmunkán, amelyet a serdülő ifjú állandóan végez. Naplójában úgyszólván napról napra nyomon kísérhetjük olvasmányait. Tizenötéves korában már LOCKE pszichológiájába és metafizikájába, KANT Tiszta Ész Kritikájába és Prolegomenájába, HUME Vizsgálódásaiba és BACON *Novum Organum*-ába, SCHOPENHAUER *Parerga kai Paralipomena*-jába és *Hie Welt als Wille und Vorstellung*-jába, SPINOZA Ethikájába és ARISTOTELES *Nikomachosi Ethikájába* mélyed (az utóbbinál Naplójában az egész életére jellemző eredeti forrásszeretete büszkén hozzátéteti vele: «magyar és görög szöveg»). AC ARTESII opera éppoly örömet okoz neki már ekkor, mint GOETHE Faustja. Naplója szinte visszhangzik egy-egy örömkialtástól, amikor valamely klasszikus filozófus műve postán megérkezik. Mint életének fontos eseményét jegyzi be 1892 tavaszán, hogy «megjött Rómából AQU. SZT. TAMÁS két Summa-ja»,

összel pedig megérkezett Lipsceből HEGEL, SCHOPENHAUER és ARISTOTELES («roppant karbolszagúak, mert a dühöngő kolera miatt dezinficiáltak»). Boldog, mikor kézbe kapja EPIKTETOS Enchiridionját és SEXTUS EMPIRICUS művét, melyeket Lipsceből hozatott. PLATON összes műveit atyjától karácsonyi ajándékba kapja. A tizenhétéves ifjúnak ARISTOTELES Metafizikája, De Anima, Analytica Priora és Posteriora, Magna Moralia könyvei behatóan tanulmányozott olvasmányai. Nyárra Badacsonyba viszi AQU. SZT. TAMÁS Summa contra Gentiles-ét. HARTMANN Grundlegung des trans cendentalen Realismusát, TRENDLENBURG Logische Untersuclmngen-jét, HEGEL Encyclopaedic-ját éppúgy olvassa, mint a skolasztikus Gutberletnek és PESCHnek műveit. 1893 őszén elégületen jelenti, hogy KANT összes művei Lipsceből megjöttek. A következő év elején FICHTE, HERBART és DIOGENES LAERTIUS rendszeres olvasmánya.

Közben folyton irodalmi tervei vannak: sok kisebb-nagyobb filozófiai értekezésbe fog. Első nyomtatott dolgozata azonban nem a filozófiának, hanem a szépirodalomnak kertjében nőtt. Tizenöt éves korában a Fővárosi Lapokban (1891. júl. 7) Helgoland szigetéről fürdői tárcát ír. A később sokat utazó és rendkívül szellemes causeur-Pauler már hiánytalanul megvan e kis írásműben. De a filozófus is kitör már belőle, amikor a kis vörösföldű sziget temetőjét írja le, amellyel megható harmóniába olvad a tenger melancholikus végtelensége. A hajótörtek temetőjének fekete keresztfáit szemlélve, a később is annyit moralizáló gondolkodó kiált föl benne: «Hány szerencsétlen nyugszik e kis földben, ki elment szerencsét, gazdagságot keresni a tengerre, s mit kapott? Egy kis homokos sírt névtelen fejfával.»

Tizenöt éves korától kezdve folyton új és új problémán töri a fejét s gondolatait értekezésekben iparkodik rendszeresen kidolgozni. Ez is próbaköve annak, hogy olvasmányai nem suhannak el nyomtalanul lelke fölött, hanem mély és meleg benső élmények tárgyai. A problémák nincsenek kívülről ráakasztva, hanem lelke mélyéből autonóm módon, önállóan forrnak ki: már a fiatal PAULER állandó gondolatfájásban szenved. Kérdéseinek a sercstülő kor szeszélyességét megtagadó szívóssággal töpreng, szilárd akarata nem ismer korlátot, a *Wille zur Wahrheit* páratlan erővel feszül benne. Nem hiába választja az 1893. évnek első napján naplója mottójául AQU. SZT. TAMÁS szavát: *Per voluntatem utimur omnibus, quae in nobis sunt.*

Első filozófiai értekezésének tárgya a szabadakarat: «Néhány szó a determinizmusról» (1892. okt. 3). Majd «Az ember tragédiájának világnézetét» vizsgálja. Meglepő, hogy a tizenhat éves ifjú «A phi-

losophiai kutatás egysége» címen nagyobb értekezésbe fog. «A lélek immaterialitása», «A végtelenség eszméje, tekintettel a metaphysikai kutatásokra», «A lényeg valóságára», «A theismus erkölcstani alapelve», «Az ismerettani istenbizonyítékok», «Az ismerettani probléma jellege» azok a kérdések, amelyekre vonatkozó gondolatait értekezésekben rögzíti meg. Közben a tizenhétéves ifjú már azt hiszi, hogy részletkutatásait egy felsőbb szintetikus világképbe foglalhatja: 1893 nyarán Ischlben befejezi «Philosophia» c. munkáját; ebben «jelenlegi világnézetem alapjai vannak lerakva.» Ha a gimnáziumban nyilvánosan szerepelnie kell, filozófiai jellegű témát választ. Amikor a hetedik gimnazistát megbízzák azzal, hogy XIII. LEÓ pápa jubileumi ünnepén beszédet mondjon, «XIII. Leó és a modern kor-szellem» címen értekezik: az ifjú a nagy pápának kora világnézete átalakítására való törekvését méltatja. Közben szellemének függetlenségét, mely élte fogytáig egyik legjellemzőbb lelki vonása, érzi megsértve: dolgozatát már előzetesen nemcsak tanára, de az igazgatója is megcenzúrázza. Ebben a szabadkőművesek kezét látja, akik attól tartanak, «nehogy a Leo-jubileumból ultramontán ünnep legyen» a gimnáziumban, amely elvégre mégis kir. katolikus iskola. «Az államra mint az egyház ellenségére való hivatkozást elhagyom, – tör ki a heves ifjú – de a protestánsokról azt mondom, ami nekem tetszik.» Elégülten írja később naplójába: «Pokorny hittanár az órát látogató Wisinger apátnak fölemlítette a XIII. Leóról szóló dolgozatomat és érdekemet a keresztény filozófia iránt». (1893. márc. 14). Amikor hittanára később azt mondja neki: «Magának a philosophiára kellene magát adnia!», már évek óta fölébredt biztos hivatásának tudatában büszkén hozzáteszi: «Kicsit későn jött a tanács.»

II.

Milyen a pubeszciens gondolkodó világfelfogása? Tizenhétéves korára már úgyszólván az összes klasszikus filozófusokat elolvasta s hihetetlen gondolatenergiával a legellentétesebb felfogásokat többé-kevésbé megemésztette. Úrrá tudott lenni olvasmányain: határozott álláspontja az ARISTOTELES alapján álló skolasztika. A vérbeli kis filozófus elsősorban metafizikus. Amikor az Akadémiának 1892-ben meginduló filozófiai folyóirata, az Athenaeum, kezébe kerül, hevesen tör ki pozitivistá szelleme ellen. «Nekem sehogysésem tetszik – írja Naplójában (1892. október 12) – annak szelleme. A legpiszkosabb materializmus hirdetője. Hogy nem akarják belátni a psychophysiologia meddő voltát!»

Ezért első nagyobb és érettebb munkáját a skolasztikus Bölcséleti Folyóiratnak küldi el (1893. jún. 23) «Kant-tanulmányok» címen. Amikor a szerkesztő, Kiss JÁNOS, értesíti arról, hogy közölni fogja, boldogan jegyzi fel naplójába: «Ez lesz tehát első irodalmi működésem a tudományos irodalom terén. Adja Isten, hogy e munkálkodásomat minél tovább folytathassam.» Még nagyobb az öröme, amikor az értekezés valóban meg is jelenik. Háromszor akkora betűkkel, mint a többiek, írja: «Ma reggel megjelent a Bölcséleti Folyóirat s benne mindjárt első helyen „Kant-tanulmányok, első irodalmi kísérletem.» (1894. máj. 22).

Korának uralkodó filozófiai áramlata a criticizmus: ennek éles bírálatán próbálja ki a natal bölcselő a maga merész erejét. A criticizmusnak az a kétségbeejtő tanítása, hogy a dolgok magukban teljesen ismeretlenek, «zsákutcába juttatta a gondolkodást.» A criticizmus a KANTtól kijelölt irányban sehogysem fejlődhetett. Már maga ez a fejlődésképtelensége gyanút ébreszt aplitanainak igazsága iránt. Téveseknek minősíti az apriori ítéleteknek Kanttól megállapított kritériumait: abból, mert valamely ítélet általános és szükségképi, nem következik, hogy apriori, s így nincsenek apriori ítéleteink. KANT, de előtte PLATON is, abban tévedtek, hogy valamely ítélet általánosításának lehetőségét quantitativ, nem pedig qualitativ tényezőktől hitték függőknek. Ami pedig a szükségképiség kritériumát illeti, az empirikus rendben a szükségképiség felismerése megelőzi az általánosságét, mert éppen ez a felismerés végzi az általánosítást. Ugyanis az apodiktikus szükségképiség nem egyéb, mint imperativus alakba öntött okszerűség. Az ifjú gondolkodó azonban itt szembezőkően összezavarta a *ratio-t* és a *causa-t*.

Majd hevesen támadja a transzcendentális idealizmus alaposzlopát: az apriori szintetikus ítéletek tanát. Hogyan csinálhatja maga az ész a tapasztalatot, hogyan lehet az ész alapja világunknak, amikor éppen fordítva áll a dolog? Ha az apriori forma olyan, hogy ettől egyáltalán nem vonatkozhatunk el, akkor tarthatatlan az az állítás, hogy *tudatunkba* mégis csak akkor jön e forma, ha kívülről a tárgyak már adattak nekünk. Más szóval: az apriori formák vagy aprioriak, s akkor velünk születettek, s ebben az esetben a DESCARTES–LEIBNIZ-féle praeformalismusnál vagyunk, amit KANT határozottan tagadott, belátván a velünk született eszmék bármely alakjának abszurditását – vagy aposterioriak, s ekkor az egész transzcendentális idealizmus romba dől. Középut nincs.

Legeredetibb és legértékesebb e Kant-tanulmányoknak a transzcendentális szkématizmust bíráló része, amelyben a fiatal gondol-

kodónak Aqu. Szt. Ta más-tanulmányai hatékonyan érvényesülnek. Maga KANT főművének idevágó részét «a legszárazabbnak és legunalmasabbnak» nevezi, PAULER a legérdekesítőbbnek találja, mert ez a probléma magában foglalja a szubjektum és objektum közti viszony egész misztériumát: hogyan megy át az értelem a tapasztalatba? az elmélet a létbe? A közvetítő közegnek mind értelminek, mind érzékinek kell lennie. Ilyen szkéma KANT szerint az időmeghatározás, mert csak az idő az, ami minden létezőt, legyen ez értelmi vagy érzéki, magában foglal. KANT ezzel a problémát nem fejt meg, hanem kikerüli. Mert ha a szkéma az átmenet, a kérdés ez: mikép kerül a szkéma alá a tapasztalat? Mennyire helyesebbnek tartja az ifjú elmélkedő a skolasztikusok eljárását, «akik egy valódi, speciális funkciót (*intellectus agens*) vettek föl, mely átváltoztatja az érzéki (tapasztalati) létet elmeivé.» A zsenge skolasztikus irányú gondolkodó diadalmasan állapítja meg, «hogy a régi bölcelet annyiszor kigúnyolt tana az *intellectus agens*-ről, melyet napjainkban is néha félreértenek, szükséges az ismeret problémájának megoldására. S ha a scholasztikusok az *intellectus agens*t a teremtetlen (isteni) fény közvetlen származékának mondták, ezzel azt akarták kifejezni, hogy csak ezáltal lehetséges a *subjectum* és *objectum* közötti jelenlegi viszony, szóval a mi világunk, mely visszatükrözése az isteni értelemben létező örök eszméknek.»

Meglehetően éles ésszel boncolja PAULER KANTnak a matematikai megismerés természetére vonatkozó felfogását is. Az, amit KANT – mondja – apriori szemléletnek vélt, az voltaképpen aposteriori intuíció, de ezekből is lehetséges az absztrakció, mert az általánosítás – mint AQU. SZT. TAMÁS tanítja – nem egyéb, mint a forma kiemelése az egyes tünemény fölé észszerű okok, vagyis evidencia alapján. A tér- és időszemléletnek tehát nem kell apriorinak lennie, mert a formai ítélet az egyesben is általános. A matematikai ismeret aposteriori szemléletből levont absztrakció eredménye. Vagyis a matematika még nem teszi szükségessé a világnak az alanyból való kifejtését. A matematikai ismeret forrása megmaradhat az objektumban is.

Ezekben a Kant-tanulmányokban már egészen kifejlett módon benne van nagy gondolkodónknak egész filozófiai lelki alkata, teoretikus magatartásának minden alapvető formai vonása: a kristálytisza logika, az éles és szubtilis dialektikai hajlam, a problémák minden oldalról való megforgatása, az észnek fölényesen építő spekulatív ereje, a vizsgált tárgyra vonatkozó hatalmas és alapos ismeret. A gondolkodás terén már ekkor a pleinairizmus híve: legfontosabb

tulajdonsága a világhír. Nem szellemi arabeszekben gondolkodik, hanem mindig a rendszer logikai folytonosságában. Erudíciója már ekkor bámulatbaejtő: feje egész könyvtár, amelyben a polcokon tárgyilag pontosan rendezve, minden könyvnek megvan a maga helye. A hevesen támadó modor és szellemesen maró szarkazmus nem a serdülő kort jellemző Ityperkritikus hajlam kitörése nála, hanem szellemén később is mindenkor kiütöző alapvonás, amely a gondolatainak maradék nélkül való odaadásából, tárgya rajongó szeretetéből s meggyőződésének szinte dogmatikus erejéből sarjadt. A később tőle annyira tisztelt s vele oly sok rokonvonást mutató HEGEIE most még felületesnek minősíti, aki «szabadulni akart a kriticismus nyomása alól, mely dacára tévedéseinek, legalább becsületes filozófia, nem pedig olyan az ész arcul ütő abszurdítások halmaza, mint a lét aequale nemlét-féle sophismák; csodálatos, hogy őt némelyek még mai napig is *summus philosophas*-nak nevezik.»

De legádázabb ellenfelének tartja a filozófia ifjú adeptusa a *pozitivizmust*, amely a dogmatizmus megdöntésére maga is dogmatizmust üz. «Ily gyarló ismeretani bírálatot gyakorol a pozitivizmus napjainkban, hívei egyszerű tyrannismushoz folyamodnak az ismeret határainak kiszabásában, de azért nem átallanak a legmagasabb metaphysikai problémákról kategorice nyilatkozni, s vakmerőségük annál határtalanabb, mentül inkább szerénykednek ‚ismereteink gyarlóságai‘ miatt.» A fiatal metafizikus személyes ellenségének érzi a pozitivistát. Amikor a hetedikes gimnazistának az iskola filozófiatanára, a pozitivista LECHNEK LÁSZLÓ visszaadja a Kant-tanulmányok kéziratát, szerzőjük ezt írja naplójába: «LECHNER igen dicséri és azt állítja, hogy még a *pozitivizmus útjára fogok térni*. Pedig én ép az ellenkezőt szándékozom. Most, hogy KANTtal végeztem, *nyitva áll az út a metaphysikára, melyet művelni és jogait védeni egyik célja életemnek*». (1893. jún. 2.3.)

Tanárának igaza lett: egyik leghevesebb pozitivistánkká alakult át. De filozófusunk is megtartotta fiatalkori szavát: élte utolsó két évtizedét főképp a metafizika jogai védelmének és rehabilitációjának szentelte: a metafizika egyik hatalmas dómját építette fel. így zárult a *Kezdet* és a *Vég* benső harmóniába.

111.

Alighogy megjelennek Kant-tanulmányai, örökké mozgékony szelleme máris új munkába fog: megkezdí «A metaphysika módszeréről» c. értekezésének írását. Másnap van tizennyolcadik születés-

napja 1894. ápr. 9). Egy hónap múlva siet már befejezni, mert megkezdődnek a gimnáziumban a VIII. osztályból való vizsgálatai. Az értekezést eljuttatja PAUER IMRÉhez. «Beküldtem ma – írja – az Athenaeumnak értekezésemet. Őszintén szólva nem hiszem, hogy ki fogja adni. Épp ellenkező szellemben van írva, mint aminőt a folyóirat vall. De meglátjuk majd. Azért küldöttem oda, mert ott egészen más körök olvassák, mint a Bölceleti Folyóiratban. Ezeknek pedig nagyon üdvös valami antipositivistikus cikk. De azért nem szándékom szakítani a Bölceleti Folyóirattal sem.» Nemsokára örömmel jegyzi fel, hogy Pauer biztosította atyját, hogy a cikk a jövő évben meg fog jelenni. Azonban első sejtelve nem csalta meg: szellemi fejlődésének ezt a rendkívül becses dokumentumát, amelyben élte végén szerkesztett metafizikájának csírái már megvannak, néhány évvel ezelőtt PAUER IMRE hagyatékában találtam meg.

Az ifjú metafizikus lelkét sehogysem elégti ki a kanti ismeret-tan, ez a «félénk tartózkodástan» (NIETZSCHE), amely pontosan ki akarja cövekelní az empiria körében a tudás határait. Mindjárt a gyök ér kérdéshez fog: mivel a pozitívizmus a módszer szempontjából támadja a metafizika lehetőségét, tehát a metafizika módszerét vizsgálja meg. «Ha a metaphysika túl tudta élni az oly szigorú criticismus támadásait, bizonyára fel fogja fedezhetni azon tévedéseket is, melyeket a positivistikus aposteriori ellenvetések tartalmaznak.»

Negatív kiindulópontul az igazságnak pozitivistikus meghatározását bírálja, mely szerint az igazság abban áll, hogy a képzetek rendje megfelel a tünemények rendjének, a gondolatok mozgása követi a dolgok mozgását. A tudomány célja a pozitívizmus szerint sohasem lehet a dolgok lényegének (miségének), hanem csakis tapasztalati viszonyaiknak ismerete. A metafizika az előbbire, tehát lehetetlenre törekszik. PAULER kimutatni iparkodik, hogy a pozitivisták igazság-definíciója nemhogy bizonyítaná, hogy csak viszonyokat ismerünk meg s nem miségeket, hanem azt előre fölteszi. A régieknek van igazuk: igaz az a tétel, amely megegyezik tárgyával. Ilyen ismeret pedig nemcsak a pozitív tudományok tárgyaira vonatkozhatik. Az ismeretnek van olyan neve is, «mely szükségképen átlépi a közvetlen adottat s a tapasztalat *alajján*, bár nem egészen *abból*, megszerkeszti a metaphysika rendszerét.» Ha kételkedünk abban, hogy a fogalom *megegyezhetik* a tárggyal, ha mindjárt lényegileg különbözik is (az egyik gondolati tartalom, a másik meg érzéki valóság), akkor ezzel az ismeretnek objektív voltát is kétségbevonjuk. De akkor a «gondolat mozgásának megegyezése a tárggyal» is lehetetlen, mert a pozitívista igazság-definíció is «megegyezés», csakhogy a tárgy

misége helyett annak *mozgása* (viszonyai) van fölvéve. A tárgy mozgása is lényegileg különbözik az alany gondolati mozgásától. A megismerés tehát nem korlátozható pusztán a tárgyak tapasztalati viszonyaira.

De vajjon a tapasztalat áthágása, azaz a metafizikai megismerés nem pusztán szubjektív módszer szerint megy-e végbe? A szerző ki akarja mutatni, hogy a metafizika is objektív módszerrel dolgozik s így tudományos jogosultsága van. Miben áll a metafizikai tételek igazolása? Abban, «hogy a metafizikai következtetések az *adott* fogalmából indulnak ki» s olyat posztulálnak, *ami nélkül a tárgy gondolhatatlan*. «Azon metaphysikai postulatumok, melyeket ily módon nyertünk, ép oly bizonyosak, mint maga az érzékelhető tárgy: a tapasztalat. Mert ez esetben az illető metaphysikai elv nélkül magának a tapasztalati tárgynak *léte* is gondolhatatlan számunkra, s viszont a tárgy létének tudata: az érzéklet is gondolhatatlan ez elv nélkül. Ha pl. azt találjuk, hogy a természet fogalma gondolhatatlan bizonyos ontológiai princípiumok nélkül, akkor többet nem tehetem, hogy a természetet gondoljam metaphysikai postulatumai nélkül. S ez esetben e postulatumok már eo ipso igazolva vannak, mert meggyőződtem arról, hogy az adottnak fogalma valóban postulálja az illető lénytani elvet. S ekkor a lénytani elv már nemcsak föltevés, de *igazság*. Ha a metaphysika valamely tételét ennyire képes igazolni, akkor már nincs messze a matematikai bizonyosságtól. Ismeretes, hogy ez utóbbinak szükségképisége abban áll, hogy rögtön visszavezethető a szemléletre, amelyből származott. Ha tehát valamely metaphysikai tárgyról (postulatumról) sikerült kimutatnunk, hogy rögtön visszavezethető az adottra, azáltal, hogy kimutatjuk, hogy *az adott által postuláltatik s mintegy abban van*, akkor ezáltal a szemlélettel hoztuk kapcsolatba a nem szemlélhető metaphysikát, s az előbbinek léte szükségessé teszi az utóbbinak létét is. Természetesen itt azért van bizonyos különbség, mert a matematika mindig szemlélhető marad s így itt a *reducálás* nem két heterogén jellegű dolognak összekapcsolása, mint a metaphysika *reducálásánál*, ahol a nem szemlélhetőnek a szemlélettel való szükségképi kapcsának felmutatásában áll az igazolás.)»

Mi egyéb ez, mint a későbbi PAULER filozófiai módszerének, a redukciónak születéshelye? «A filozófiai kutatás eljárása – mondja egy negyedszázad múlva, amikor az ifjúkori gondolatembrió teljesen kifejlődött – minden esetben abban áll, hogy bizonyos tapasztalati adottságokból visszakövetkeztetünk azon tételre, illetőleg elvekre, amelyek érvényét ez adottságok felteszik.» (Bevez. 15. §.) «így jutunk

ARISTOTELES-szel arra a paradox megállapításra, hogy az összes tudományos tételek közül a filozófiai tételek bírnak a legnagyobb-fokú bizonyossággal, ha tudniillik sikerült azokat megfelelően megformulázni.» (16. §.) A férfi-PAULER hangjának módszertani fonetikája ugyanaz, mint a serdülő PAULERé: csakhogy az utóbbi terminológiai hangja még nem tiszta, hanem átmenetien csikorgó. Már redukciót mond ugyan, de autonóm tétel helyett még posztulátumot.

Mennyire körülbástyázza az ifjú metafizikus a tapasztalatot túllepő ismeret bizonyosságát! Szinte hegybe hordja a pro- és contra bizonyítékokat. Milyen, majdnem becsületbe vágó sértésnek fogja fel, ha a pozitivista a metafizikai tételről azt vakmerő állítani, hogy csak hipotézis! «A természettudományi hypothesis – mondja – csak provisorius, a metaphysikai tétel soha. A bölcselőnek azon tudattal kell metaphysikai tételt kimondania, hogy az nem pusztán föltevés, de *ismeret*, melyet az *adott* tárgyról magunknak szereztünk. A hypothesis bizonytalanná ép az teszi, hogy lehet más tétel is, mint a szóbanforgó föltevés . . . Ellenben a metaphysikai tételnél azon tényező, mely a postulatumbizonytalanságát okozná, hogy t. i. mással is pótolható, eltűnik, mert ha felfogtam a tárgyat, akkor a logika vastörvénye szerint csak amaz egy tétel következhet belőle, s bár múltjék el ezer év s haladjon a tapasztalati tudomány bármennyit is, a postulatumbizonytalanság csak egy lehet s nem más . . . Objektív módszer szerint történik a metaphysikai tétel reduktiója, mikor annak kimutatásában áll, hogy az adott tárgy fogalma csakugyan postulatív, azaz a metaphysikai fogalmat, vagyis hogy ez utóbbi az előbbiben mint helyet foglal.»

A fiatal idealista lélek, amely szomjúhozik a világ egységes képe után, igen sivárnak tartja a pozitivistának azt a negatív álláspontját, mely nem tud a nyers tapasztalaton felülemelkedni s elutasítja a metafizika lehetőségét és jogosultságát. «Az agnosticizmus – állapítja meg benső szomorúsággal az ifjú bölcselő – érzi ama nagy veszteséget, mely a metaphysikai tudás megvetésével úgy intellektuális, mint morális életünket érte, mert megbomlott mindkettőben a harmónia – vagy ami még nagyobb baj – *a harmónia lehetőségének-reménye* . . . Metaphysika nélkül az ismeret háza marad tető nélkül, melyen sok szépséget találhatunk, de benne állandóan nem lakhat senki.»

A metafizika épülete nem légvár, amelyet csak a szív vágyaitól üzőt képzelet szerkeszt. Ez éppoly szolid építmény, mint az, amelyet a természettudomány az érzéki tapasztalat talaján emel föl. Mindkettőnek megvan a maga sajátos építési stílusa, külön jogosult

módszere. «Valamint a természettudományi tétel igazolása nem *idem per idem* való bizonyítás, midőn azt ugyancsak érzéki észrevezések sora által igazoljuk, ép úgy nem lesz *idem per idem* a metaphysikai demonstratio sem, ha azt neki megfelelő logikai úton igazoljuk, vagyis ama bizonyos *reducálás* által, mert hisz ezáltal a tételt vele homogén elemmel igazoltuk. Nem kívánhatunk tehát a metaphysikától mást, mint ilyen logikai igazolást, ép úgy, mint lehetetlen a természettudományi tételtől nem érzéki alapon nyugvó igazolást követelni ... A metaphysikai következtetésnél kilépünk az idő, a futó érzéki benyomások birodalmából s oly régiókba szállunk, melyeknek tárgya örök, mozdulatlan, mert alapjukat a világ tárgyainak lényegében, miségében bírják. Itt nem csalhat a jól fogalmazott következtetés, mert alapját valami constansban, az adott világ miségében bírja, mely nem változik, nincs időben, s így szilárd alap ama redukív igazolásra, melyet végeznünk kell.»

IV.

Amikor PAULER a metafizika módszeréről írt értekezését 1894 májusában befejezi, az érettségi vizsgálat előtt áll. Június havi naplója címéül ezt írja: «Matúra-hónap». Máskor mottóit főképp a stoikusokból, SENEADÓI és EPIKTETOSBÓL választja: most humorosan az érettségi vizsgálat vakszerencséjére célozva. ZRINYI jelszavához vonzódik: *Sors bona, nihil aliud*. Egyben azt is érzi, hogy vége a gyermek- és ifjúkor játszi világának, mert másik mottóját HEINEBŐL idézi:

Vorbei sind die Kinderspiele
Und alles rollt vorbei:
Das Geld, die Welt, die Zeiten
Und Glaube und Liebe und Treu.

Filozófus-természete a magyar írásbeli dolgozat választásában is előtör: a három tétel közül ezt dolgozza ki: «Ünnepi beszéd br. JÓSIKA MIKLÓS halálának százados évfordulóján.» A dolgozatnak naplójába jegyzett vázlata filozófusra vall: «Az erkölcsi irányregény jogosultsága. JÓSIKA világnézetének elemei. A XIX. század erkölcsi eszméi. JÓSIKA egyéni disposition»¹ Az érettségi írásbeliek közti szünetnapon

¹ Mindig egyetemes szempontokat kereső elméjére jellemző, mit ír be naplójába, amikor Kossuth temetéséről hazaérkezik (1894 ápr. 1.): «Igazán gyönyörűség volt nézni egy nagy nemzeti érzelem ily impozáns nyilvánulását. Hiába, életrevaló a magyar, kiben van temperamentum, vannak éltető eszméi, vannak dicső ideáljai, melyeket a történelem személyeire ruház rá. Boldogkor, mely még tud ily tisztán és igazán lelkesülni, még így tud szeretni!»

ARISTOTELESnek a lélekről írt könyvét kezdi fordítani görögből magyarra. Szóbeli érettségi vizsgálatáról is igen tüzetesen számol he. Eredmény: praematurus. Öröme nem sokáig tart. Nyáron édesanyja meghal: a fiú fájdalma határtalan. «Ne mondjátok – írja – hogy csak a rossz emberek okoznak fájdalmat övéiknek. A jó ember, ha meghal, ezerszerre nagyobb fájdalmat okoz szeretteinek, mint amennyit a rossz egész életén át.» S a tőle eszményül választott stoikus bölcsek példájára a *consolatio animae*-t a bölcsekedés forrásából iparkodik meríteni: «Vigaszt a philosophiában keresek, mely valamint a vallás, főlemelve a földi létből, közelebb hoz az örökkévalósághoz.» Az egyetem, amelynek bölcészeti karán a filozófia és a klasszika-filológia tanárait hallgatja, nem elégti ki lelkét. A M. Tud. Akadémiának Lukács Krisztina-féle pályatételén dolgozik: «Az ismerettan kritikai története napjainkig.» Másodéves bölcészethallgató korában befejezi. A jutalmat az Akadémia nem adja ki neki, de «feltétlen dicsérettel» illeti. «Az egyetemen – írja naplójában a pályázó (1897. május 7.) – óra végén PAUER IMRE felállott s azt mondta, hogy felhívja a hallgatóság figyelmét azon kitüntetésre, mely egyik társukat érte. PAULER ÁKOS egják philosophiai munkáját az Akadémia dicsérettel tüntette ki stb. Eljenzés.» Elolvassa ALEXANDER B. és BÖHM K. bírálatát. «Sok tanulságos van benne – jegyzi meg – de számos helyen félreértették álláspontomat.»

Lelkében fokozatosan belső eltolódás, molekuláris változás áll be. Világnézete aztán töből megváltozik: a buzgó metafizikus heves pozitivistává alakul át; AQU. SZT. TAMÁS helyét lelkében COMTE foglalja el; nem vájja már KANT kriticismusába fiatalosan bíráló körmeit, hanem összhangba iparkodik vele hozni a pozitívizmust. COMTE és TAINE, SPENCER és MILL, GUYOT és WUNDT tanulmányozásába mélyed. A Bölcseleti Eolyóirat szerkesztőjétől 1895-ben levelet kap azzal a kéréssel, hogy ismertesse ennek a folyóiratnak tíz évfolyamát a Budapesti Szemlében; Kiss JÁNOS azzal is meg akarja tisztelni, hogy az Aqu. Szt. Tamás Társaságnak rendes tagjává óhajtja választatni. PAULER felelete már jelzi világfelfogásának új fordulatát: «Levélben megírtam, hogy nem vagyok híve a thomistica philosophia-nak s így legnagyobb sajnálatomra nem fogadhatom el a kétrendbeli megtiszteltetést.» Már 1897-ben a régebben pozitivistaszelleme miatt megvetett Athenaeum-nak buzgó munkatársa. Most már ugyanolyan hévvel támadja a metafizika létjogát, mint azelőtt KANT és COMTE bölcességét. «Nem kell – írja Az ismeretelmélet lélektani alapjairól c. értekezésében – a kriticismus mélységeibe bocsátkoznunk, hogy belássuk annak igazságát, hogy tudományról

csak a lehető tapasztalat körében lehet szó. Ha ugyanis azon képzetek lélektani genesisét és elemeit vizsgáljuk, melyek állítólag a lehető tapasztalat körét túllépik s valami tapasztalatfölötti valóságot hoznak tudatunkba, kiderül, hogy azok nem egyebek, mint a tapasztalat tényeiből kritikátlanul alkotott mythologiai képzetek, melyek csak új, naiv synthesisben nyújtják azon elemeket, melyeket a tapasztalatból merítettünk. Ily módon valamit *belegondolunk* a valóságba, de mitsem *kapunk* tőle. Az összes tapasztalatfölöttiséget arrogáló képzetek, melyeket a dogmatikus speculatio termelt és termel, dacára a theologusok és metaphysikusok minden erőlködésének, mely munkájok oda irányul, hogy elvonásaikkal és üres taglalásaikkal olyasvalamit hozzanak azokba, ami valóban kimutat az empirikus tények köréből, végelemzésben azok mégis csak ideálisait tapasztalati képzetek maradnak.»

Három évvel azelőtt a filozófiai ismerés módszerét a spekulatív redukcióban látta: most ezt is a pozitív tudományok tapasztalati eljárására fokozza le: «Miután a philosophia semmi egyéb, mint azon pozitív tudományok összesege, melyek a valóságnak mint *ilyennek* magyarázatára, szóval a tudományok eredményeinek egységesítésére vonatkoznak, tekintettel egy egységes világkép nyerésére, világos, hogy a philosophiai törekvések magvát, mintegy alapját az *ismerettan* fogja képezni ... A metaphysikus követelődzése itt mitsem használ, el kell ismernünk azt a paradox tételt, hogy *maga az ismerettan is tapasztalati tudomány*, mert az ismerésnek nevezett tudatprocessusokat elemzi, tekintettel azon általános föltételekre, melyek között azok létrejöttek.»

A nagy lelki transzformáció után a fiatal PAULER szemében nem a metafizika az alapvető filozófiai tudomány, hanem az ismerettan, ennek is csak a megismerés lelki folyamatait, mint *tényeket* vizsgáló formája. Erősen feszül lelkében az észnek, a tudománynak megváltó erejébe vetett nagyralátó hite: hevesen védi az autonóm észnek jogát és méltóságát, amely azonban ismeri a maga korlátait. «Ha az emberi elmét – úgymond – azért nevezük tökéletlennek, mert nem igazolja a fegyelmezetlen elméjű és tudatlan ember [a metafizikus] mythologiai követelődzéseit, akkor ez olyan, mintha a vizet tökéletlennek mondanók – mert nem lehet vele tüzet gyújtani. A ‚tudomány csődjéről’ beszélni csak azért, mert a tudomány nem alchymia és mythologia – legalább is naiv dolog. Igényeinket kell az elme természetéhez arányítani, és nem az elmét dogmatikus igényeink szerint mérni és becsülni . . . Valójában akkor volna jogunk panaszkodni az emberi elme tökéletlen voltáról, ha a metaphysika is

komoly tudományszániba volna vehető; mert hisz *ezzel* a tudománnyal évezredek óta nem haladt ismerésünk semmit, ép oly kevéssé, mint az alchymiával. Az elme sem méltóságából, sem hatalmából nem vesztett azáltal, hogy a metaphysikai ‚ismerésről‘ lemondott.» (Athenaeum. 1897. 530., 547. 1.)

A pozitivistává átalakult fiatal filozófus most a neofitának friss lendületével végignyomozza, a filozófia egész területét, hogy belőle kiirtsa a metafizikának még utolsó maradványait is. így az esztétikából is. Éles dialektikája cikket (A biológiai elv jelentősége az aesthetikában. Athenaeum. 1898.) szentel annak igazolására, hogy az esztétikai jelenségek nem egyebek, mint valóságos életfolyamatok, úgy ahogy valamennyi tudat jelenség csak életprocesszus: hisz a tudat és az élet ugyanannak a valóságban egységes és oszthatatlan tapasztalati tartalomnak csupán különböző jelölései. Az esztétikai élmény csak az élet általános ökonómiájának egyik mozzanata. KANT úttörő nagysága az esztétikában FAULER szemében felfogásának pozitivistikus magja, mely nem egyéb, mint a szép szubjektivitásának tana: a szép objektíve abszolút lényegében kifejezhetetlen, a szépet csak ránk való szubjektív hatásában ismerhetjük. Ezért az esztétikában egyedül a tisztán pszichológiai álláspont jogosult: metafizikai transzcendens esztétika teljesen értelmetlen és meddő törekvés.

De ugyancsak ki akarja iktatni a metafizikát a természetfilozófia területéről is doktori értekezésében (A természetphilosophia fogalmáról és feladatairól. 1898.). «Amíg – írja – a philosophia mint metaphysika a tapasztalat tartalmát tényleg meg akarta toldani, a komoly tudomány haladását csak gátolta; a természettudományt, de az erkölcsi tudományokat is a metaphysikától való emancipációjuk tette nagyokká. Azóta lettek oly hatalmasokká, amióta öntudatosan vagy öntudatlanul, de tényleg alkalmazzák azt az elvet, hogy tényt csak egyszerűbb ténnyel, jelenséget csak jelenséggel lehet magyarázni s nem elvont entitásokkal. Szóval, amióta *törvények*, de nem metaphysikai *lényege*k ismeretére törekszik . . . Természettudomány és theologia, tapasztalás és metaphysika végelemzésben összeegyeztethetetlen fogalmak, mert az előbbi viszonylagos jelenségeken alapuló törvényekkel, ez utóbbi pedig entitásokkal magyaráz.»

Ebben a pozitivista, főképp biológiai elvre épült világfelfogásban még csak megerősítették a lipcsei egyetemen, majd a párizsi Sorbonne-on és Collége de France-on egy-egy évig folytatott tanulmányai. Lipcsében főképpen WUNDTot (akinek pszichológiai intézetében dolgozott), a pszichiáter FLEICHschet és a fiziológus HERING-et hallgatta. Naplói ezentúl fiziológiai s pszichopatológiai egyetemi

jegyzetekhez hasonlók: a hallgatott előadások tükrei. Hatvankét lelki körkép tüzetes leírása tanúsítja a szorgalmas egyetemi hallgatónak a pszichopatológiába való komoly elmélyülését. A Sorbonne-on hallgatja ugyan FAGUET-t, Buisson-t, LKROY BEAULIEU-t, de legjobban itt is a pszichopatológus, PIERRE JANET előadásai s a Salpétrière-kórházban bemutatott demonstrációi érdeklik.

Mielőtt Lipcséből távozik, az utolsóelőtti napon (1899. aug. 13.) ezt jegyzi be naplójába: «Mily hamar telt el ez az esztendő! De minden elmúlik a világon; oly egyszerű tétel és a legtöbb ember nem képes átlátni: mindazok, akik hisznek örök vallásban, halhatatlanságban, örök és változatlan barátságban és szerelemben. Könnyen hiszünk abban, amit szeretünk, s nehezen, amitől félünk.» Ez a pozitivistá világfelfogás hitevesztett melancholikus hangja. A mélyen vallásos szellemben nevelt, a skolasztikus metafizikáért melegen lelkesülő ifjú most csak a kényszerű okságnak és törvényszerűségnek rideg vasláncát csörgető, minden természetfölötti eszményt csak szép illúzióknak gondoló Fausttá hidegült.

V.

«Addig nem fogadhatok el egy tételt – írja az érettségi előtt álló kis *doctor profundus* a metafizika módszeréről szóló, már ismertett értekezésében – míg át nem gondoltam azt magam is, még pedig lelegejétől fogva. E szempontból igaz azon mondás, hogy mindenki maga csinál metaphysikát magának. A bölcselőnek meg kell, úgyszólván, emésztenie mindazt, amit eddig gondoltak, ha a mostani gondolkodást meg akarja érteni. *Mindenkinek elejétől kell kezdeni s átmenni azon stádiumokon*, melyeket a világnézet fejlődése hoz magával. De azért ez nem zárja ki a közös haladást ... Az igazság felé való törekvést mindenki megkönnyítheti magának azért, ha szorgalmasan és elfogulatlanul vizsgálhatja az előző gondolkodók műveit s nem hiszi esztelen gögijében, hogy egészen önerejéből fogja megismerni a világproblémákat. Ezáltal sok fölösleges tépelődést elkerülhetünk s megtudjuk, vajjon gondolataink nem cáfoltattak-e már meg, vagy mennyiben újak és önállóak. Természetesen e tanulmányokban különböző ethikai tényezők gátolják az elfogulatlan-ságot s ez teszi oly nehézzé a bölcsészet haladását. Nem az a baj, hogy mindenkinek előlről kell kezdenie a bölcselkedést, de az, hogy e subjectivismus, mely magában véve még nem ártalmas, sok oly tényezőt hoz be a meggyőződés alakulásába, melyek ép nem logikai jellegűek. Némely bölcselő művein mint vörös fonál húzódik át vala-

mely szenvedély: gyűlölet, rokonszenv stb. hatása. Vegyük csak a legmagasztosabb dolgot, az isteneszmét s rögtön látjuk, hogy a gyakorlati dolgok mily nagy befolyást gyakorolnak a metaphysikai meggyőződésre. Már ARISTOTELES mondotta: *εστὶ γὰρ ἡ κακία φραστικὴ ἀρχή* (Eth. Nie. VI. 5.): a romlottság az elv tönkretevője. S valóban, az isteneszme egyúttal magasztos erkölcsi ideál is, mely fogalmához okvetlenül szükséges s így nem csoda, ha az erkölcstelen nem fog tudni fölemelkedni ily eszményhez, mert romlott szíve befolyásolja meggyőződését.»

PAULER ÁKOS valóban ahhoz a kutató-típushoz tartozott, amelynek lelki alkatát e sorokban tizennyolcéves korában oly találoán elemezte. A filozófálást többször elülről kezdte. Nem külső indítékból, hanem belső kényszerből, önzetlen odaadásból és tárgy szerelemből fakadt ki lelkéből mindaz, amit szellemileg alkotott. Originális volt, mert nem törekedett rá: folyton a nagy klasszikus filozófusok műveit tanulmányozva, próbakőre tette a maga gondolatait. Nem monoton filiszter volt, hanem uralkodó királyi lélek a szellem gazdag polifóniájával. Nagy ember volt, mert több ember lakozott benne, az egyben: hosszú fejlődés útján több ember cserélődött át kínos lelki vívódás után lelkében; folyton továbbkereső szellemi nomád volt, aki végigjárta a pozitivizmus sivár és kietlen vidékeit, hogy eljusson újra a metafizikának lelkét megnyugtató oázisához. WILLIAM JAMES a vallásos tapasztalat szempontjából az embereket két kategóriába sorozza: némelyeknek csak egyszer kell születniök, hogy boldogok legyenek; mások viszont boldogtalannak születvén, újjászületésre várnak: *once born and twice bom characters*. Pauler Ákos a második típus sorsában osztozott: újjá kellett születnie, hogy élte nagy hivatását betöltse.

A pozitivizmus lélekaszálya nála csak egy évtizedig tart. A neokantiánizmus egyetlen továbbépítő irányának, a RICKERT-féle értékelméletnek hatása alatt mindjobban eltávolodik az egyoldalú pozitivizmustól, amely az etikát és esztétikát pszichológiára, szociológiára vagy biológiára, sőt általában «természettudományra» akarja építeni. BRENTANO, BOLZANO, HUSSERL beható tanulmányozása pedig mindjobban az önmagában megálló, a gondoltságtól független igazságnak logikai elméletére tereli figyelmét. És csodálatos elmeállással megalkotja a logikai alapelvek eredeti fogalmazásából kiindulva a tiszta logikának egységes rendszerét. De ezzel párhuzamosan a világháború alatt egy új metafizika alapgondolatai is folyton nőnek lelkében, mint a korallszigetek a tenger fenekén. 1918. aug. 4-én egyik hozzám intézett hosszú levelében tüzetesen felvázolja logikájának és metafizikájának

épületét, mielőtt Badacsonyba megy. «Annál is inkább örülök — írja — a külső otiumnak, mert világnézetem kialakulása immár — körvonalai meglévén teljesen — oly stádiumba jutott, hogy nyugodt, újból és újból való átgondolására van szükségem . . . Mindkét művem: a Logika és a Keletkezés és elmúlás úgyszólván teljesen készen van, utolsó íveiken dolgozom. Igaz, hogy nálam csak akkor kezdődik az igazi munka, mikor a dolgozatot megírtam: a csiszolás-átdolgozás, az én írásmódom mellett, kíván legtöbb erő kifejtést.»

A java férfikorában virágzó PAULER távoli mélységekből fiatalkori szellemi világának hangjait kezdi hallani: ifjúkori metafizikájának, mint valami elsüllyedt szellemi Atlantisznak, messziről felé hangzó akkordjai mind erősebben zengenek lelkében. A *Kezdettel* harmóniába olvad össze a *Vég*. Az ARISTOTELES és AQU. SZT. TAMÁS hívő kultuszában felnőtt gondolkodónak élete utolsó két évtizedében szerkesztett grandiózus rendszerében újra fölelevenedik az aristotelesi szubsztancia-fogalom, a potenciának és actusnak, az anyagnak és formának eszméje, az istenség mint első mozgató után való vágyódás, a mindenség dinamikus felfogása, az Abszolútum és a világ ösdualizmusa, az Abszolútum örökkévalósága és változatlansága, az Abszolútum mint tiszta forma, amelyben lehetőség és valóság, lényeg és lét öröktől fogva azonosak s amely létének tartalma időfölötti. «Az Abszolútum fogalma — írja halála előtt — egybeesik Isten vallási eszméjével s megfelel a teizmus tanításának, szemben a monizmussal vagy az ateizmussal. Ez utóbbi elméletek reduktíve nem végiggondolt álláspontok. A metafizikai teizmus éppoly előfeltevése a valóságismeretnek, mint ahogy a logizmus az igazság fogalmának elkerülhetetlen preszuppozíciója. (Bev.³ 1933. 167. 1.)

Filozófusunk csodálatos prófétája volt saját szellemi fejlődésének: tizennyolcéves korában mintegy megjövendölte, hogy bölcsességének koronája az aristotelesi teizmus lesz. Mit mond pályája *Kezdetén* a *Végről* a metafizika módszerére vonatkozó tanulmányaiban? «A philosophia történetében három stadium észlelhető, melyek a világnézet genesisének mozzanatai gyanánt tekinthetők. E három stadium: Pantheismus (monismus), platonismus (idealismus) és aristotelismus (realistico-theismus). Ezeknek periodikus föllépése a bölcsellettörténetben határozottan észrevehető. S e három stádiumon áthaladva, minden világnézet szükségképen a harmadikká fejlődik. A görög világ, melynek minden tekintetben való tanulságos volta ép abban áll, hogy tartalmazza minden lehető világnézet paradigmáit — átélte e három szakot s elért ARISTOTELES realismusa alapján a theistikus világnézet első fundamentumához. E theismus a középkorban meg-

izmosodott a kereszténység eszméi által, mely egyesítette az erkölcsi ideált a metafizikai objectummal s megalapította az Isten *vallási* eszméjét. A többi *speculatio*, melyekkel ARISTOTELES után találkozunk, lényegüket tekintve, mind e három stadium egyikébe sorolható ... A nyugtalan emberi szellem nem nyugodott. A hévben, mellyel az igazság után tört, a módszerrel együtt elvetette a régibb tanokat s újra vállalkozott fölépíteni a bölcsészetet. S e türelmetlenséget, ez izgatottságot, mellyel mindig törekedtek az emberek a legfelsőbb igazságokat kikutatni s melynél fogva sokszor félreismerték az elődöket, mert kis hibáért egészen elfordultak ezek világnézetétől, nem csodáljuk. Mert van-e fontosabb dolog az *egyénre* nézve is, mint a legfelsőbb igazságok, melyektől az embernek mindene függ, melytől üdvöt s boldogságot várunk. A *continuitás* valamely tudásban alig lehetséges lélektanilag, ahol az *egyénnek* érdekében áll még megtudni az *egész* igazságot. Mert a philosophiában más is élteti, mint a tiszta tudányszomj. *Az ember élete függ attól . . .* Az utak s módszer [a mai philosophiai irányokban] bár különbözők, a cél és az eredmény (jeléül annak, hogy az igazsággal van dolgunk) mégis főbb vonásaikban ugyanaz: a realismust a legmagasabb *consequentia*k levonása által *theismussá* dolgozni ki. Mindez irányok egyesülni fognak, mert egy cél felé törekszenek: a világproblémákat az aristotelesi alapgondolat szerint megoldani. A pozitivizmus be fogja látni egyoldalúságát, s azt, hogy a tapasztalatot át kell lépnie, ha ezt akarja érteni; a realismus aberransai is hovatovább a theistikus magyarázathoz kell hogy folyamodjanak. Mert ha van dolog, ami az ellentétes, de *őszinte* törekvéseket egyesíti, úgy az az igazság, mely 'nagy és győzedelmeskedik'. A *philosophia* mindig ARISTOTELESRE fog visszatérni, mert nála van az igazság.»

PAULER Axosnak őszintén igazságot szomjazó lelke is, egy évtizedes pozitivista elkanyarodás után ARISTOTELEShez tért vissza, úgy ahogy öntudatlanul ifjú korának fönnebbi igéi szerint jómaga megjósolta. Filozófus volt, mert a görögök módjára gondolkodott. Megvolt benne az erősek erénye: az alázatosság. Mindig tökéletlennek és kiegészítésre szorulónak érezte magát: ezért tudott fejlődni, tudta önmagát, régebbi álláspontjait felülmúlni. Utolsó éveiben a filozófia már szinte a világnak jelentést adó vízió, teremtő látomás volt számára.

*

A filozófiának nagy sugalmazója a halál: SOKRATES szerint a filozófia nem is egyéb, mint a halállal való foglalkozás; az sem vakeset,

hogy Egyiptom legrégebbi filozófiai műve, a *per em heru*: napjából való kimúlás. PAULER ÁKOS metafizikájának is első címe: *Keletkezés és elmúlás*. Az utóbbinak misztériuma gyermekkorától kezdve mindig a legmélyebben foglalkoztatja. Ifjúkorának naplójegyzeteiben a *Mors Imperator* váltja ki stoicizmusra hajló lelkéből a legszebb elmékedéseket. «A világfolyás óriási gépezetében – írja tizenhatéves korában (1892. aug. 10.) – a legkisebb processusnak vagy változásnak megvan a maga oka és rendeltetése. A Véghetetlen, ki azt igazgatja, felhasznál minden kis rugót a megfelelő munkára s kiszabja útját és rendeltetését, mely szerint végigfussa pályáját. S aki ennek tudatában van, az nem búsulhat soha oly dolgok fölött, melyet emberi nyelven csapásnak vagy szerencsétlenségnek neveznek. Lehet, hogy szívtelennek mondják nem egyszer az ilyen gondolkodót s cselekvőt. De ne feledjük soha, hogy az illető a gyötrődés helyébe ezerszerre becsebb dolgot nyújt: a *tanulást*ot.)»

Nagy gondolkodónk ilyen örök tanulást hagyott nekünk örökségül életében és műveiben.

MAGYARSÁG ÉS NÉMETSÉG.

Bleyer Jakab ravatalánál.

A kir. magyar Pázmány Péter tudományegyetem tanácsának, bölcsészeti karának és a Magyar Tudományos Akadémiának nevében őszinte fájdalommal veszünk búcsút Tőled s kísérünk utolsó földi utadra kedves tanártársunk és barátunk, Bleyer Jakab! Erőteljes férfikorodban ragadta ki közülünk a kiszámíthatatlan végzet hatalmas egyéniségedet, amely tudományos és politikai tervektől s rendkívüli munkaakarattól feszült. De a Te igaz hívő keresztény lelked mindig férfiasan készen volt minden veszedelemre, a halálra is. Elvesztettük Benned a kiváló kutató tudóst és a lelkes tanárt, aki tanítványait odaadóan szerette, elméjüket folyton mozgatta s problémaérzéküket fejlesztette. A Te sajátyszerű kutatási területed a magyar és német irodalmi s művelődési kapcsolatok vizsgálata volt. Már első értekezésed a magyar vonatkozásokat kutatta a német történeti népeinkben a XVI. század közepéig. Később a magyar hunmonda germán elemeit, majd Gotschednek hazánkban való szerepét, a német filológiának a XIX. század elején ránk való hatását kutattad. Ilyen tárgykörök vizsgálatára sugalltad tanítványaidat is, hogy a magyarság és a németiség művelődési kapcsolataira fény derüljön. Amihez fogtál a tudományban, azt nem félkézzel tetted, hanem teljes lélekkel, lebírhatatlan lendülettel, a munka kivételes pátoszával. De ugyanezzel a teljes odaadással működött magas hőfokú egyéniségednek, explozív vérmérsékletednek kirobbanó ereje életed másik nagy munkaterén is: a politikában. Nyílt, férfias személyiséged itt is *professzor*, a meggyőződések hitvallója volt. Az az alapmeggyőződés élt mélyen lelkedben, hogy itt a Duna völgyében a magyarságot és a hazai németiséget a történet géniusza szorosan összekovácsolta; e népek egymásra vannak utalva s ezért megnyugtató összhangba kell hozni a magyar történeti államgondolatot és a hazai németiség nyelvi s egyéb kulturális igényeit. «Mi, hazai németek – mondottad ennek az évnek tavaszán a képviselőházban – a magyar hazának minden körülmények között hűséges fiai voltunk és vagyunk. Ezt a földet mi is megszenteltük vérünkkel és verejtékünkkel; őseink pora év-

századok óta ebben a földben pihen és ennek a földnek szellemi és anyagi kultúrájában nekünk is részünk volt, mert nemzedékről nemzedékre ennek adtuk legjobb és legnemesebb erőinket. Népünk 184N-ban a magyarsággal ment és a világháborúban is a magyar határokat védte, semmi része sem volt a forradalomban, sem abban, hogy ezt az országot szétdarabolták. Mi Deák Ferenc szellemében az egységes politikai magyar nemzet, vagyis az egységes magyar állam tagjainak valljuk magunkat és mindig kézséggel ismertük és ismerjük el a magyarság elsőszülöttségét, honalapító és honfenntartó elhivatottságát és ebből folyó történeti jogait.»

Te büszkének vallottad a hazai németiséget, mert annak az ezeréves hazának fiai, amelynek olyan fenkölt királyai voltak, mint Szent István és Hunyadi Mátyás és olyan nagy államférfiai, mint Zrínyi Miklós, Széchenyi István és Kossuth Lajos; de egyúttal büszkéek szerinted a hazai németek arra is, hogy olyan nyelvi és kultúrközösségbe tartoznak, amelynek Goethéje, Kantja, Beethovenje van. Te a magyarság múltjához és nemzeti-történeti hivatásához őszinte pietással ragaszkodtál, de egyben a német faji öntudathoz és kultúrához is. Két lélek: egy magyar és egy német élt Benned, a Te hited szerint benső egységben és összhangban. Jóhiszeműen híve voltál a magyar történeti államgondolatnak, de minden harcra készen szeretted német fajodat is és hevesen küzdöttél kulturális jogaiért; Te a magyar kultúrát is tőled telhetőleg emelni akartad, hisz életed nagyobbik felét a magyar tudomány fejlesztésének szentelted, de viszont minden erőddel küzdöttél az ellen, hogy a hazai németiség lelke ebben a magyar kultúrában felolvadjon. A kettő eszményi párhuzama a Te lelkedben jobban összefért, mint a tömegelemek szenvedélyesen forró drámai valóságában. A Te tudományos kiművelt, tehát finomabb absztrakciókra képes szellemed egységes szintézisben és összhangban tudta elgondolni a magyarság és a németiség sajátos kulturális és politikai érdekét és érzületét. De nagyon kétséges, vajjon ennek a Te szubjektív szent meggyőződésednek fénysugarai objektíve, a rideg valóságban is, a magyar és a német tömegelemek prizmáján megtörve is, ugyanazt a színharmóniát mutatja-e, mint a Te lelkedben? A Te nagyszerű egyéni lelked, másfelől a tömegelemek működésének és belső törvényszerűségének nagy különbsége annak a tragikus, sikító diszharmóniának forrása, amely tiszteletreméltó alakodat másfél évtized óta körülzajongta. Fölszabadítottál, hatalmas sugalmazó erőddel öntudatra ébresztettél olyan szellemeket, amelyeket itt, a nemzeti erőttől duzzadó mai németiség által *SüdOstraumnak*. nevezett területen lassankint a Te jószándékú egyéniséged sem tudott volna lebírni.

Sokat kellett küzdened a meg nem értessel, szándékaid félre-magyarázásával, a gyanúsítással, sőt gyűlölettel is, de Te meggyőző-désedért férfiasan álltad a sarat. Van egy sereg tény, amely a Te szándékaid tisztaságát s magyar hűségedet fényesen igazolja. Amikor 1918 őszén *incipit tragoedia Hungariae* s az ország szertebomlik, a radikális tömeguralom a szétoszló magyar birodalom nemzetiségeinek, a németeknek is olyan néptörvényeket ajánlott fel, amelyek teljes önkormányzatukat biztosítja. Te ezt a forradalmi nemzetiségi politikát visszautasítottad, ellene nyíltan állást foglaltál, mert konzervatív világfelfogásod s történeti műveltséged csakis a történeti magyarsággal való megegyezésben látta a kérdés megoldását. Távol állottál attól, hogy az ezer sebtől vérző, megcsonkuló hazát megszarold: Te sokkal kevesebbel akartad beérni. Te akkor ország-világ előtt deklaráltad, hogy minden áron és minden körülmények között a hazai németiség ragaszkodik Magyarország területi integritásához; nem törekszik német nemzeti autonómiára, hanem a politikai magyar nemzettel továbbra is egységben és őseitől örökölt hűségben akar élni. S amikor bekövetkezett az újabb hullarablás, Nyugat-Magyarország elcsatolása, Te az első fronton küzdöttél ennek az országdarabnak megtartásáért, amivel Ausztria és Németország egyes köreinek haragját zúdítottad fejedre.

Te, heves vérmérsékletednek sokszor túlerős lendületével harcoltál fajod nyelvi, főképp iskolázási jogaiért. Előtted a XVIII. és XIX. századnak azok a németfajú hazai tudósai lebegtek eszményként, akik bár németnek vallották magukat, mély lelki közösségben és barátságban éltek a magyarsággal, amelynek kultúráját európai színvonalra segítettek fejleszteni, mint a Windischek, Glatzok, Endlicherék, Genersichék, Elischerek, Schediusok. De amikor ezek kettős művelődési eszményének útján haladtál, figyelmedet elkerülte, hogy a nemzetiségi kérdés történeti és pszichológiai feltételei töből megváltoztak. Te a magad lelkében megoldottad a lelki paradoxont: hogyan lehetek egyszerre magyar és német¹? hogyan tartozhatom egyszerre a magyar és német történeti közösségbe, érzületbe, értékelő állásfoglalásba, a jövődönék politikai aspirációiba? A Te becsületes lelked még pár hónappal ezelőtt nyugodtan kiálthatott fel a tiszta lelkiismeret meleg pátozával egyik írásodban: «Istenemre mondom, ezt a magyarságot senki jobban mint én, nem ismeri, nem érti és nem szereti!» De vitatható, hogy a Te művelt és tiszta szellemednek szoros nyomán fognak-e mindig járni azok a lelkek, akiket eszméltre ébresztéttél?

Lelkedet sokszor marta a magyarság jövődő sorsa, tragikus

geopolitikai helyzete. Északon és délen a szlávok halálos ölelése fenyegeti, amelyet Franciaországnak, Európa leghatalmasabb államának szava, pénze és fegyvere biztat. A másik oldalon a németek áll, amelynek beolvasztó törekvése ellen a magyarság annyi évszázadon át harcolni volt kénytelen. A Te szememben a magyar függetlenségnek mégis sokkalta nagyobb biztosítéka a nagynémet hatalom, semmint a szlávokhoz való csatlakozás. Ezért közvetítőnek léptél fel a magyarság és a németek közötti viszony újrendezése érdekében, hisz ez a viszony Szent István óta az egyes korok feltételei szerint oly sokszor változott. S ennek az újrendezési kérdésnek egyik sarkpontját a hazai németek helyzetének tisztázásában pillantottad meg. Magyar nemzetiségi politikát ilyen világtörténeti perspektívába állítottad. S ebből a magyarság sorsáért is aggódó gondolatból merítettél hajthatatlan erőt és bátorságot küzdelmeidben. Érezted, hogy a történetnek nagyobb sarkonfordulása előtt állunk, mint amilyen a reformáció és a francia forradalom volt. S ebben a fordulatban a nemzeti kisebbségi kérdést egyik legfőbb hajtóerőnek fogtad fel: innen az a fanatizmus, amellyel minden erőt e kérdésnek szentelted.

Ennek megoldását a területi revízió egyik történeti feltételének tekintetted. Azt kívántad, hogy térjen vissza a magyarság Szent Istvánnak nemzetiségi politikájára: aki ezt nem teszi, az a Te szavaid szerint «a magyar faj ellen is vét, az örökre lemond arról, hogy ebben az országban valaha is még más népek és népcsoportok, mint fajmagyarok visszatérjenek; hogy visszavonzódjanak a tótok, németek, a rutének és a többiek; az lemond arról, hogy a történeti magyar tér felett valaha is magyar uralkodjék; az kiegyezik azzal a gondolattal, hogy a magyarság lemondott ezeréves történeti küldetéséről, hogy a magyarság egy nyolc-tíz milliós néppé süllyedjen le, amilyenek tucatjával vannak Kelet- és Délkelet-Európában.»

Ennek a gondolatnak belátását vártad a magyar nemzet történeti génuszától. A réintégraik történeti magyar állam gondolatának szegletköve a nemzetiségi kérdés megoldása. Ennek tudatosabbá tétele, centrális jelentőségének lelkünkbe vésése volt a Te pályafutásod történeti hivatása, egyben súlyos öröksége. Abban a szilárd hitben, hogy a magyar nemzet politikai ingeniuma megtalálja ennek azt a megnyugtató megoldási formáját, amely után a Te lelked annyit sóvárgott, mondok sajtó szívvel végső búcsúszót a Te idelent fáradhatatlanul küzdő, örökösen vívódó lelkednek.

NÉVMUTATÓ.

- ADAMS 191.
ALAMBERT, D' 8.
ALEXANDER B. 239.
ALKAMENES 205.
APPONYI A. GRÓF 183, 190.
ARANY 153.
ARCHIMEDES 162.
ARISTOTELES 162, 208, 209, 229, 230
231, 239, 243, 244, 245.
ÁBRÁNYI K. 182.
- BACON, *Fr.* 3, 8, 229.
BAIN, A. 161.
BAKUNIN 184.
BARTHA M. 151.
BERGSON 177, 214.
BERZEVICZY A. 150, 153.
BOLZANO 243.
BONITZ 35.
BOURGEOIS 28.
BÖHM K. 239.
BUISSON 242.
- CAMPANELLA 33.
CARNEGIE 29, 96, 98, 190, 192.
CATULLUS 208.
CERVANTES 218.
COMENIUS 162.
COMTE 239.
COOLIDGE 72.
COOPER 74, 82.
COUNTS 62, 64, 68.
CRAMER, *Fr.* 165.
CSÁKY A. 153, 155.
- P ALTON' 65.
DANTE 181, 208, 209.
DARWIN 162.
DEÁK 149.
DEMOKRITOS 208.
DESCARTES 229, 232.
DEWEY 73.
DICKENS 210, 215, 216.
DIDEROT 8, 161.
- DILTHEY 166, 167, 214.
DIOGENES LAERTIUS 230.
DOSZTOJEVSZKI 181, 210.
DUGGAN 53.
- EDWARD VII. 186.
EPIKTETOS 208.
EDISON 72, 89, 100.
EPIKTETOS 230, 238.
ERATOSTHENES 162.
ERKEL F. 182.
EURIPIDES 205, 208.
- FAGUET 242.
FECHNER 211.
FEUERBACH 184.
FICHTE 122, 161, 230.
FLECHSIG 241.
FRANKLIN 89, 191.
FRICK 34.
FRÖBEL 33.
- GOETHE 153, 181, 210, 229.
GRANT 89.
GRÜNWALD B. 150.
GUTBERLET 230.
GUYOT 239.
GYÖRGY E. 150.
- HALFELD 91.
HARTMANN 230.
HEGEL 122, 162, 165, 230, 234.
HEINE 238.
HELPY I. 151.
HELMHOLTZ 162.
HELVETIUS 161.
HENRIK VIII. 8.
HERBART 161, 210, 230.
HERING 241.
HERMAN O. 150, 152.
HITLER 176.
HOBBS 208, 210.
HOITSY P. 151.
HOOVER 70, 71, 105.

- HORATIUS 208.
 HUM B 210, 229.
 HUSSERL 213.
- IKTINOS 205.
- JAMES 177, 243.
 JA-VET, P. 242.
 JEFFERSON 191.
 JÓKAT 224.
 JOBDAN 89.
 JÓSIKA. M. BB. 238.
 JÓZSEF 11. 161.
 JUDD 53. 54, 55.
- KANT 112. 161. 162. 229, 230, 232.
 233, 234, 239.
 KAPP, A. 165.
 KAZINCZY 153.
 KÁRMÁN M. 156.
 KELLOG 90. 191.
 KEMAL 176.
 KEMÉNY Zs.. BR, 210.
 KEPPLER 177.
 Kiss J. 232, 239.
 KLEBELSBERG 101.
 KOSSUTH 188.
 KOVÁCS A. 150.
 KÖLCSEY 153.
- LASSALLE 153.
 LA VATER 36.
 LÁNCZY G Y. 153.
 LECHNER L. 231.
 LEE 89.
 LEIBNIZ 8, 162, 232.
 LEROY-BEAULTEU 242.
 LINCOLN 63. 191.
 LINDSAY 68.
 LISZT F. 182. 183.
 LOTZE 229.
 LUCHAIRE 21. 22, 25.
- MACH 162. 177.
 MADISON 191.
 MALTHUS 16.
 MANN. H. 82, 89.
 MARCUS AURELIUS 208.
 MARSCHALL 191.
 MARX 153.
 MELANCHTON 209.
 MELLO, FR. 90.
 MICHELANGELO 109, 181.
 MIHALOVICH 183.
 MILL, ST. 153, 239.
 MILTIADES 176.
 MNESIKLES 205.
 MOCSÁRY L. 151.
- MOSZIK, DE 60.
 MOB us T. (i. 33.
 MUSSOLINI 1.76.
- NAUY FRIGYES 161.
 NEWTON 162, 209.
 NIETZSCHE 4, 177, 206, 235.
 NORTON 56.
- OSTWALD 161.
- PASTEUR 162.
 PAUER I. 235, 239.
 PERIKLES 7. 204, 205.
 PESCH 230.
 PESTALOZZI 33, 59, 162.
 PH BIDIAS 205.
 PILZUDSZKI 176.
 ILLATON 7, 116, 122, 129, 161. 162.
 181. 230, 232.
 PROCHOWNIK 21, 26.
 PRÓNAY D. BB. 151.
 PULSZKY Á. 150.
 PUSKIN 181.
- RENAN 153.
 RICKERT 243.
 ROCKEFELLER 29, 83.
 ROOSEVELT, FRANKLIN 53, 105.
 ROOSEVELT, THEODOR 93.
 ROSCHER 153.
 ROUSSEAU 33. 161.
- SHAFFER 19. 33.
 SCHEUER 112.
 SCHILLER 153.
 SCHLEIERMACHER 161.
 SCHOPENHAUER 229, 230.
 SCHREIBER 21, 28.
 SENECA 208. 238.
 SERGIOLUS 177.
 SEXTUS EMPIRICUS 230.
 SHAKESPEARE 181, 209.
 SHELLEY 94.
 SMITH HUGHES 92.
 SMITH-LEVER 93.
 SOKRATES 7, 245.
 SOPHOKLES 205, 208.
 SPENCER. II. 161, 239.
 SPINOZA 209. 229.
 SPRANGER 112. 113, 114, 115. 116.
 214, 222.
 STEIN 118.
 SZATMÁRY G Y. 152.
 SZÉCHENYI L. 188, 201.
- TAIN E 239.
 TAMÁS, Λου. SZT. 209, 229. 230. 239,
 244.

- THACKERAY 210.
 THALI IV. 151. 15
 THAU LOW, S. 165.
 THOMAS 90. 151.
 THUKYDIDES 158. 210, 211. 216.
 THUN. L. 85.
 TISZA K. 150. 158,
 TOCQUEVILLE 189.
 TOLSZTOJ 128, 181
 TREFORT 144, 145. 146. 147. 148. 149,
 150, 151, 152. 158, 154, 155, 156. 158.
 TREDELENBURG 280.

 UGRON G. 151, 152, 155.

 VERGILIUS 208.
 VINCENT 93.
 VOLTAIRE 8.

 WACNER H. 181.
 WASHINGTON 191.
 WEBSTER 191.
 WESENDONK M. 182.
 VIKTORIA 186.
 WILSON 70, 77, 90, 92.
 WHITMAN N 71, 10(5).
 WOLF 210.
 WUNDT 239, 241.

 YOUTZ, PH. N. 96.

 ZENTAY I). 22.
 ZRÍNYI M. 238.
 ZSILINSZKY M. 150.

TARTALOM.

A szellemi munka válsága	3
A mennyiség és minőség küzdelme a mai kultúrában. 3. 1. –	
I. A fizikai és a szellemi munka természete és értékelése. 5. 1. –	
II. A szellemi munkások helye és szerepe a társadalom szervezetében. 9. 1. –	
III. A szellemi munkások jogi helyzete és szervezkedési képessége. 13. 1. –	
IV. A szellemi pályák túlszűfolttsága világszerte. Az akadémikus ifjúság lelki állapota. 16. 1. –	
V. Elméleti és gyakorlati eszközök a szellemi munkások sorsának javítására. 25. 1. –	
VI. A szellemi munkások szelekciójának módjai. 31. 1.	
Ifjúság és politika	42
Európa és Amerika kultúrpolitikája	46
Az európai és amerikai kultúrpolitika fejlődése. 46. 1. –	
I. Demokrácia a kultúrpolitikában. 49. 1. –	
II. Individualizmus a kultúrpolitikában. 63. 1. –	
III. Utilitarizmus a kultúrpolitikában. 70. 1. –	
IV. Önkormányzat a kultúrpolitikában. 77. 1. –	
V. Nacionalizmus a kultúrpolitikában. 85. 1. –	
VI. Népművelés és kultúrpolitika. 91. 1. –	
VII. Gazdasági válság és kultúrpolitika. Az európai és amerikai kultúra fejlődésének irányvonala. 103. 1.	
A kultúra és az értékek formális jellege	108
A kultúra mint államcél	118
I. A kultúrpolitika problémaköre. 118. 1. –	
II. A valóságos állam. 120. 1. –	
III. Az eszményi állam. Az államcélok elméletének jogultsága. 122. 1. –	
IV. A kultúra értékrendszerének megvalósítása, mint az állani végső célja. 127. 1. –	
V. Kultúra hatalom által s hatalom kultúra által. 130. 1. –	
VI. A kultúrpolitika feladata és fejlődési indítékai. 133. 1. –	
VII. Szociális állam és kultúrállam. 138. 1.	
Az ötvenéves középiskolai törvény	144
I. Az egységes magyar nemzeti állameszme érvényesítése, a	
szociális állam feladata. Az egységes középiskola feladata. A magyar	
művelődés sorsa és a magyar liberalizmus. 150. 1. –	
II. A túlerterhelés kérdése. A középiskola, mint a szellemi proletariátus forrása. 154. 1. –	
III. A középiskola kérdése a jó tanár kérdése. A magyar közép-	

iskolaügy az 1883. évi és az 1933. évi statisztika világánál. 156.1.–V. A középiskolai törvény megfelelt történeti feladatának: biztosította a középoktatásnak egységes nemzeti szellemű továbbfejlődését; lehetővé tette a kellő felügyelet útján a középiskolák szellemi és anyagi színvonalának emelését; nem uniformizálta mereven a középiskolákat, amelyek megőrizhették egyéni színüket; megteremtette a magyar középiskolai tanári rend szellemi egységét. 157. 1.

Neveléstörténet és szellemtörténet159

I. Pedagógia és filozófia: a nevelési eszmények története és a filozófia története. 159. 1. – II. A lelkeség (*psziché*) oksági-történeti vizsgálata; a szellem, a jelentés, a cél (*logosz*) értékvizsgálata mint szellemtörténet; változatlan szellemi életformák (*eidosz*) meta-históriai vizsgálata. Ezek viszonya a kultúrának objektív, dinamikus és statikus fogalmához. 165.1. – III. A neveléstörténet szellemtörténeti feladata: az egyes korok művelődési eszményeinek elemzése 186. 1.

Az ember mai tragédiája.....174
Madách Imre.

Kultúra és zene.....181
Wagner Eichard.

Gazdaságpolitika és kultúrpolitika.....186
A walesi herceg.

Amerika szellemi nagykövete.....189
Nicholas Murray Butler.

A kultúrpolitikus.....193
Gr. Klebelsberg Kuno.

A költő és a lélekbúvár.....208
Herzeg Ferenc Emlékezései.

Kezdet és vég227
Pauler Ákos világfelfogásának fejlődése.

Magyarság és németiség247
Bleyer Jakab.

Névmutató253