

PEDAGÓGIA MINT KULTÚRFILOZÓFIA.

(Első közlemény.)

I.

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

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

Nietzschenél pl.), az ma úgyszólván általános törekvésnek tekinthető, amely sokszor egymás közelébe hozza az ellentétes álláspontokat is. Ma inkább a *théorie pour la théorie* mondható elvettett jelenségnek. S ugyanez a folyamat észlelhető az egyes szaktudományok terén is. A filológiában a történelmi szemponton felülkerekedik a humanisztikus.² A történelemben a tiszta tárgyi kutatást úgyszólván mindenütt alárendelik a kultúrpolitikai szempontnak.³ A biológiai tudományok életközelségemár tárgyak természetéből folyik, csakhogy míg néhány év-tizeddel előbb a fejlődés fogalma állt homloktérben, amely innen a kutatás többi területein is tért hódított magának, addig ma mind erősebben érvényesül a faji gondolat, ami végeredményben a mai embernek és emberkörnyezetnek a felfokozását szolgálja, miáltal azcnban maguk a biológiai tudományok is szükségképen közeledést mutatnak a kultúrtudományok felé.⁴ S hogy az exakt természettudományokban csak a közelmúltban oly élénk vitát keltő relativitás-elmélet szintén áttöri a kutatás tiszta tárgyi irányát s egész világképünk megmásítását akarja előidézni, eléggé ismeretes.⁵ Ebből a szempontból korunk szintetikus törekvései is, amelyek úgyszólván minden részlettudomány terén kimutathatók, ennek a szellemnek megnyilvánulásaként tekinthetők.

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

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

tikus romantika és romantikus misztika egyaránt az élet forrásaiból nő és hajtóereje a lélek újjászületési vágya. Zilált és egységtelen korokban, minő a mienk is, amikor a határozatlan sóvárgás túlterjed és elhatalmasodik a világosan látott célok felett, ez a fordulat úgyszólván. szimptomatikusként tekinthető; a különös csak az, hogy manap a realitás iránti eleven érzék mellett, sőt gyakran vele összefonódva fejlődött ki és termelte sajátos élményformáit és konstrukcióit, amelyeket azonban legtöbbször csak az tud követni, aki teljesen leveti magáról a forgalmiság leplét.⁹ Aki kedveli az analógiákat, az ebben a magatartásban sok rokonságot fog találni a XVII. század lelki habitusával, a Böhme-k, Angelus Silesiusok, Campanellák, Comeniusok, Spinozák szellemével, amidőn a kor sóvárgása a megújulás után szintén a realizmus és a misztika sajátos feszültségéből táplálkozott. Ezért ma is, mint akkor, az életközelségnek és a fantasztikumnak ebből a bizarr egyvelegéből valóságos kultúr-eszkatológia fejlődött ki, — ködös álmok és bizonytalan remények, amelyeknek irányában végül is szétfoszlik a tudomány minden lehetősége.

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

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

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

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

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

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

mint ősförásra, feloldást kíván, de ezt a feloldást soha sem éri el, a harc mindig fennáll és Isten mindig túlra marad. Mindenki egyoldalú álláspontot képvisel a reáldialektika folyamatában, a valóságban való részesedése kimért, ezért rászorul a Te-re, amely azonban ismét egyoldalú és korlátozott és ebben a szükségyszerű kölcsönhatásban és egymásrautaltságban gyökerezik a felelőssége, amely akkor ébred, ha az Én feladja a maga álláspontját, hogy a Te álláspontjába helyeződjék át. És épp ebben a reális, egyoldalú felelősségben látja Griesebach a nevelés tulajdonképeni problémáját. Az Én-nek, mint nevelőnek magáévá kell tennie azokat az igényeket, amelyeket a Te vele, mint nevelővel szemben támaszt. Ennek a felelősségnek a határa pedig ott van, ahol a valóságé általában, nevelés és nevelő egyaránt beleszövődik a reáldialektikába, ezért mindenkor egyoldalú, amely leküzdésre szorul, de mindig csak a relatív ellentétek körében marad fogva, a szinthezisig sohasem jut el. Azzal tehát, hogy Griesebach csak a közvetlen életvalóságot akarja megragadni, nemcsak a tartózkodást teszi pedagógiai alapelvvé minden „külső”, tervszerű beavatkozással szemben (a nevelés egész folyamata az Én és a Te közti reális-dialektikus kölcsönhatásban érvényesül), de elszakítja mindazokat a fonalakat is, amelyek a kultúrához fűznek, ami végül egészen anarchikus következtetésekre vezet. S alapjában ugyanez mondható napjaink egy másik pedagógiai írójáról, Ernst Krieckről¹⁵ is, aki a saját hite szerint Aristoteles és Goethe, a valóságban azonban inkább Spengler befolyása alatt a pedagógiát morfológiává akarja tenni. Griesebach alap gondolata nála is visszatér: a nevelés nemcsak egyoldalú hatáskifejtés, hanem kölcsönös, az ifjabb nemzedék épp úgy nevelőleg hat, mint az idősebb, csak hogy míg Griesebach erre a meggyőződésre vallásos-dialektikai, addig Krieck inkább ontológiai úton jut el. A pedagógia az egyetemes hatáskifejtés tudománya, a nevelés sajátos eszméje, ősfenomenje alapján s ennyiben autonóm tudomány, amely nem szorul rá alap- vagy segédtudományokra; a funkcionális vizsgálódáson kívül azonban nincs egyéb feladata, a célkitűzés, normaszabás, értékmegállapítás nem tudományos feladat. Krieck is, akárcsak Spengler, tagadja a kultúra egyenesvonalú fejlődését; ezért természetesen idegenkedik az axiológikus szempontok alkalmazásától: maguk a célok, normák és értékek is az organikus fejlődés sorában állanak. Mind Griesebach, mind Krieck pedagógiája egyaránt ingatag és szétfolyó, egyikük sem adott semmi biztosat és készet, a merő értelmezésen nem jutottak túl, ennek az értelmezésnek alapfogalmait pedig (minő pl. Griesebachnál a kultúra, a jellem, a személyiség, Kriecknél a forma, a hármás dimenzionalitás fogalma), megközelítőleg sem tisztázták. Aki nevel, vagy nevelni akar, annak szilárd támpontok felett kell rendelkeznie; sem a pusztá tét és ellentét dialektikája, sem a kölcsönhatás morfológiája ezt soha sem

fogja teljesíteni. S ez vonatkoztatható általában mindazokra a kísérletekre, amelyek ennek a szellemnek a jegyében születtek. Említhetnők ennek kapcsán az ú. n. *elszánt iskolareformerek*¹⁶ törekvéseit is, amelyekben épp annyi a francia forradalom tanügyi kísérleteire emlékeztető lapos, aufklérista racionalizmus, mint a romantikus ábrándozás, amellyel az új társadalom és az új iskola életét színezik ki. — persze annál kevesebb határozott tartalom a nevelői munka mikéntjére nézve.

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

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

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

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

De ezzel egyszersmind kimondtuk már azt is, hogy a tudományos pedagógia csak filozófiai lehet. Maga a pedagógiai teória tételösszefüggése múlhatatlanul idézi a filozófiát. S ezt nemcsak abban az általános értelemben kell venni, hogy minden teória végeredményben világnézetmagyarázat, de különös-

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

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

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

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

II.

A kultúrfilozófia, mint önálló kutatásterület, tulajdonképpen csak az utolsó évtizedben öltött rendszeresebb alakot. Amit azelőtt ezen a téren írtak, az a történetfilozófiában, az etikában, a szociológiában, vagy a pszichológiában olvadt fel.²⁴ S mint ahogy újonnan felmerülő diszciplínáknál sokszor megtörténik, úgy itt is legelőbb nem maga a tárgy, hanem a módszer került az érdeklődés homlokterébe, sőt azt lehetne mondani, hogy ebben az esetben éppen a módszer vezetett rá a kultúrfilozófiai problémaesoport elkülönítésére. Ez a módszer az ú. n. szellemtudományi, vagy szerkezetelemző, amely abban áll, hogy a szellemnek mindazon alakzatait, amelyekben lélek nyilvánul, vagy lélek lakozott, értékvonatkozásukban kielemezi, ezeket az alakzatokat egymásra vonatkoztatja s végül egységes totalitásban lezárja. Első tekintetre tehát úgy tűnhet fel, hogy ez a módszer csupán az interpretációnak egyik esete, amellyel már régebben is éltek mindazok a tudományok, amelyeknek történettel van dolguk; közelebről azonban eredetisége éppen a struktúra sajátos felfogásában nyilvánul, amelyben benne a lelkiségnek és a jelentésnek teleologikus kapcsolatát keresi fel, vagy más szóval: a szerkezetelemző módszer a pszichét és a logost az interpretációban nem a saját irányukban követi, hanem aktuális összeshívódésükhöz férkőzik hozzá.²⁵ Mindamellett még ez sem teszi indokoltá egy külön kultúrfilozófiai tudomány felvételét, mint ahogy általában a módszer sohasem döntheti el egy tudomány önálló létjogát. Ez abból is kitetszik, hogy Rickert, akinek tudományelméleti megállapításai végeredményben szintén a módszert determinálják, a sajátos kultúrtudományi módszert a tudományoknak egész csoportjára kiterjeszti; hogy Max Weber egy szaktudo-

mányon belül, a nemzetgazdaságtanban alkalmazza, Wölfflin pedig a művészettörténetben vezeti keresztül.²⁶

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

Hogy ezekre a kérdésekre megfelelőhessünk, célszerűbbnek látszik, ha nem a szubjektum-objektum viszony ismeretelméleti elemzéséből, mint ahogy eddig rendszerint történt, hanem a tárgy fogalmának fenomenológiai vizsgálatából indulunk ki.²⁷ A tárgy, a maga legáltalánosabb értelmében oly szubszisztenciát fejez ki, amely 1) szembenáll minden befogadó lelki-séggel; 2) ebben a független magábanvalóságában megismerhető, maga ellenben soha sem teljesíti a megismerésnek ezt a funkcióját; ezért 3) kiválthat a lélekből élményt, de semmi esetre sem válik élménnyé, nem hagyja el soha fennállása módját, hogy aktivitásra cserélje át és végül 4) a szubjektumot létezésében korlátozza, megköti, lenyűgözi. S ha ennek alapján azután a tárgyak lehetséges csoportjait keressük fel, úgy ezek sorában oly csoportra fogunk akadni, ahol a tárgyiasságot fennállásában, vagy legalább is eredetében a lélekhez való kötöttség, vagy odarendeltség jellemzi s amely tárgyak között elnevezéssel objektív képződményeknek mondhatók. Ezek azonban ismét lehetnek: a) amelyeknél a tárgyi fennállás, független és magáravált jellege mellett is szorosan a létrehozó szellem egzisztenciájához fűződik, csak az egyéni lét keretén belül léphet fel, és b) amelyeknél a tárgyi fennállás a létrehozó szellem szálaitól feloldva, ennek egzisztenciális határán kívül helyezkedik el. Az előbbieket individuális objektív képződményeknek nevezhetjük s lényeges sajátosságuk abban nyilvánul, hogy bennük a lélek tevékenysége és a létrehozott objektív tartalom közt mindenkor intencionális kapcsolat áll fenn. Ezért az e fajta képződmények soha sem igazolhatók tisztán tárgyi fennállásukban, hanem mindig csak az intencionális kapcsolatban, amely a lelket és ennek objektívációját elválaszthatatlanul egymáshoz köti. Egy tett mindig valakinek a tette; értékét soha sem tekinthetem önmagában, mert ebben az esetben éppen individualitásából vetköztetném ki, hanem mindig csak összefüggésben azzal a szellemi habitussal, amely kiérlelte. S épp úgy a műveltség is, mint objektív produktum, mindig csak abból az állandósult, individuális értékráirányulásból érthető meg, amely a műveltség objektív fennállását is lehetővé teszi, vagy helyesebben: amelyben a műveltség objektivitása jelenvalóvá válik. Ez az értékráirányulás tehát sajátos összefüggés az Énben, amelynek kétségkívül megvan a maga törvényszerűsége s ezt a törvényszerű összefüggést, amely az individuális objektív képződményeket belső felépítésükben teszi érthetővé, nevezem szubszisztenciális felelős-

ségnek. A felelősség itt elsősorban magyarázó fogalom, amely azt fejezi ki, hogy az efajta szellemi képződmények, individuális eltérésük ellenére is bizonyos tipikus rendben, zárt és igazolható összefüggésben tárnak fel, — hiszen egyedül ezáltal válnak „érthetőkké“; — másfelől azonban etikai vonatkozásban is veendő s ennyiben azt fejezi ki, hogy az Én, a maga produktuma tárgyi fennállásában mindenkor felelőségre vonható. Az erkölcsben, a jogéletben, a nevelésben, a politikában csupa ilyen felelős komplexumokkal van dolgunk s a történeti interpretációval foglalkozó tudományok sem nélkülözhetik ott, ahol a mult egyéniségeinek szelleméhez akarnak hozzáférközni. — Ezzel szemben az objektív képződmények másik csoportját épp az jellemzi, hogy szubsztenciájukban nincsenek kötve a létrehozó szellemhez, hanem elváltak tőle; összefüggésük tehát nem intencionális, hanem független és önmagában tagolt. Ezek a szellemi objektívációk soha sem tartoznak oda senkihez, aki felelné értük; tárgyi fennállásuk hiposztázisában úgyszólván a maguk külön életét élik, törvényszerű rendjük mindenkor önmagáért felel. De ugyanakkor ebben a magáravált létükben tárgyi szubsztenciájuk nem mozdulatlan és merev, hanem állandó hatásforrás; sajátos egyéneleti összefüggésük nemcsak szembenállás a lélekkel, de mindig egyúttal felszólítás is a lélekhez, hogy közeledjék feléje, résztvegyen benne, önmagát általa feljebb fokozza, sőt közvetítő lélek és lélek között, amely a tevékenységeket mintegy felülről asszociálja, egymásra utalja. Ezért ezeket az egyéneleti objektívációkat, megkülönböztetésül az előbbiekkal szemben emberközi objektív képződményeknek, fennállásuk törvényszerű összefüggését pedig strukturának nevezem. A struktura ebben az értelemben tehát nem organikus képlet, hanem rendszerfogalom, a szubsztencia logikus tagoltsága és zártsága, jelentésegész, amelynek van középpontja és periferiája és amely a részeket jelentésszűfűgésüknel, nem pedig funkcionális teljesítményüknel fogva idézi. Az egyház és az állam, az erkölcs és a jog, a tudomány és a technika, a művészet és a közgazdaság mind ilyen strukturák, amelyek azonban a saját kerületükön belül még számos részlet-struktúrát mutathatnak fel. Valamely speciális tudománynak, vagy akár tudományos teóriának épp úgy megvan a maga tárgyi struktúrája, mint egy műalkotásnak, egy gépnek épp úgy, mint egy szakszervezetnek. Viszont mindezeknek a strukturáknak összessége sem vonatkozás nélkül való egymásmellettiség, hanem tárgyi fennállásában szintén törvényszerű összefüggést alkot és ezt a totális strukturát nevezzük kultúrának. A kultúra eszerint tehát az emberközi objektív produktumok strukturális összefüggése, törvényszerű rendben felépített egésze.

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

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

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

J e g y z e t e k.

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

² v. o. werner JAEGER: Philologie und Historie. (Neue Jahrb. 1916. I. Abt. Bd. 37. 87—92. ll.): „Nicht von einem fernen Einst Zeugnis abzulegen, sondern den urbildlichen Schöpfungen des Menschengeschlechts, die die griechische Kultur zu reiner und ewiger Grundgestalt alles wahrhaft Menschlichen und Menschheitlichen geformt hat, ihr Gegenwartsleben zu kräftigen, dazu sind Philologen da“. — A germanisztika terén csupán GUNDOLF és NADLER nevére hivatkozom; felfogásuk és módszerük minden ellentétessége mellett is, az előbbi, új normatív erejű mythoszkérésével, amelynek érdekében tárgyak és személyiségek egyformán szimbólumokká válnak a kezében (ami különösen Stefan Georgeről szóló könyvéből tűnik ki jellemzően), a másik pedig etnikus irodalomelméletével, amellyel az eszmék atplántalódásának és az örök renaissance-oknak lehetőségét próbálja igazolni (Berliner Romantik), végső eredményben ugyanannak a törekvésnek a szószólói. — Egyébiránt, hogy a mai német irodalomtudományban a ténytörténetek ez a visszaszorulása a humanisztikus célzat mögött a legkülönbözőbb irányokra nézve is egyformán jellemző, arra nézve I. Oskar BENDA jó kis összefoglaló művét: Der gegenwärtige Stand der deutschen Literaturwissenschaft. Wien, 1928.

³ V. ö. Theodor LITT: Geschichte und Leben. 2. Aufl. Leipzig, 1925. — Karl SCHMITT—DOROTIC: Politische Romantik. 2. Aufl. München, 1925. — HORNYANSZKY Gyula: Romantika a történetkutatásban. (Egy. Phil. Közl. 49. évf., 1925. 1—18. ll.)

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

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

⁶ V. ö. Eduard SPRANGER: i. m. 3. sk. ll. — Továbbá ugyancsak Ed. SPRANGER: Der deutsche Klassizismus und das Bildungsleben der Gegenwart. Erfurt, 1927. 4. sk. ll. — PROHASZKA Lajos: Vallás és kultúra. L. Ziegler filozófija. Budapest, 1928. (Bevezetés.)

⁷ Ennek az összeegyeztethetőségnek a lehetőségét legjobban mutatja az a tény, hogy a herbartizmus még alig egy-két évtizeddel előbb képes volt fokozatosan magába olvasztani a modern pszichológia újabb eredményeit (Rein) és a szociológiai kutatás irányában is ki tudta szélesíteni a rendszer eredeti magvát (Willmann, Kármán). — Sokkal nehezebb volt már a szociálpedagógiai irány számára a különböző szempontokkal és törekvésekkel bizonyos egyértelműsége jutnia, mivel a szociális organizáció elve a módszernek szükségképpen mindig individualisztikus szemlével nem igen egyeztethető össze, — még kevésbé azonban a gyermeki „szabadság“ elvével. (Csak össze kell hasonlítani e tekintetben Willmannnak a módszerre vonatkozó finom s az oktatás mikéntjére mindig útbiztosító fejtegetéseit Natorp hasonló, egészen konstruktív szellemű fejtegeteivel.)

⁸ Jellemzően kitűnik ez Peter PETERSEN könyvéből: Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar, 1926. — V. ö. még Max BONDY: Das neue Weltbild in der Erziehung. 2. Aufl. Berlin, 1925. — A törekvések összefoglaló jellemzését és kritikáját ld.: FINACZY Ernő: Újabb pedagógiai törekvések c. rektori beszédében. Budapest, 1928.

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

¹⁰ A német ifjúsági mozgalommal és annak pedagógiai jelentőségével nálunk tudommal még senki sem foglalkozott. A bőséges német irodalomból könnyen hozzáférhető: Hans SCHLEMMER: Der Geist der deutschen Jugendbewegung. München, 1923. (Ugyanitt további irodalmi utalások.) — V. ö. még Eduard SPRANGER: Psychologie des Jugendalters. 5. Aufl. Leipzig, 1925. (100., 160—165., 335—337. ll.) Az irodalom azonban ebben az esetben csak halvány képét adja a mozgalomnak. Aki nem nőtt fel maga is a mozgalom belül, vagy nem került azzal közvetlen érintkezésbe, az csak nehezen tudja megérteni annak szellemét, még kevésbé azokat a mindig növekvő arányokat, amelyeket alig három évtized alatt öltött. Itt valóban kizárólag vitális erők és értékek összeszőződéséről van szó. — Fellépési formáiban a német ifjúsági mozgalommal sok tekintetben hasonló az Action française mozgalma is, amely szintén a francia ifjúság magáraeszmélésében és megújodási vágyában szü-

letett, bár főekvéseiben ettől merőben különbözik (amennyiben a nemzeti presztízst biztosítása a középponti gondolata). Ld.: Charles MAURRAS et Léon DAUDET: L'„Action Française“ et le Vatican. Les pièces d'un procès. Paris, 1927. — Nicolas FONTAINE: Saint-Siège, „Action française“ et catholiques intégraux. Histoire critique. Paris, 1927. V. ö. még erről: Max SCHELER: Nation und Weltanschauung. Leipzig, 1923. 49—65. ll. Figyelemreméltó különben, hogy a háború utáni évtized legjobbjai mind Németországban, mind Franciaországban épp az ifjúsági mozgalmakból nőttek ki. — Kiváltképpen aktivisztikus jellegű, bár egészen más lelki típusra vall az angol *boy-scouts*-mozgalom is, amely a sportnak és a humanitárius eszméknek sajátos egyvelegéből származott. Ez a nálunk is meghonosult cserkészmozgalom azonban korántsem magának az ifjúságnak új, forradalmi jellegű formakeresése, hanem inkább kész, meglévő (csupán az ifjúkor lelki igényeihez alkalmazott) formák átélése. A német ifjúsági mozgalom keretén belül épp ezért jellemző módon csak lényeges módosításokkal tudott gyökeret verni. — A német, a francia és az angol ifjúsági innovalumok típusának részletes vizsgálata és a nemzeti közösség típusából való megértetése nem volna érdektelen feladat. Általában ezideig még hijalav vagyunk az ifjúsági mozgalom történetének.

¹¹ V. ö. Georg KERSCHENSTEINER: Begriff der Arbeitsschule Leipzig, 1912. (6. Aufl. 1927.) — G. KERSCHENSTEINER: Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert. (Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig, 1910. 44—73. ll.) Eduard BURGER: Arbeitspädagogik. Geschichte, Kritik, Wegweisung. Leipzig, 1914.

¹² V. ö. E. SEILLIERE: i. m.

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

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

¹⁵ Ernst KRECK: Philosophie der Erziehung. Jena, 1922. Menschenformung. Grundzüge einer vergleichenden Erziehungswissenschaft. Leipzig, 1925. (Az előbbi művet a Magyar Paedagogia 34. évf., 1925. 137—139. ll. részletesebben ismerttettem.)

¹⁶ Az irány fejének, Paul OESTERREICHnek működése inkább agitatorikus és szervezői jellegű. Az új iskolának szerinte az új társadalmat kell előkészítenie, ezért fokozott értelemben egységes iskolának kell lennie. Ez az iskola közvetlen kapcsolatban áll az étellel, tehát „termelő“ iskola (Produktionsschule). Aki belőle kikerül, az az emberi teljesség (Vollmenschentum) eszményét váltja valóra, szemben a régi iskola „osztályemberével“. Teremtő aktivitás, valóságérzés, az ellentétek plasztikus átfogása, a közösségbe való behelyezkedés jellemzi ezt az emberideált. Aki ezt a hangzatos jelesző-pedagógiát közelebbről kívánja megismerni, összefoglaló áttekintést nyer róla az írónak a Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen I. köt.-ben (Leipzig, 1926. 139—177. ll.) megjelent beszámolójából. — Az irány „theoretikusa“, Siegfried KAWERAU, aki Soziologische Pädagogik (Leipzig, 1921.) c. könyvében fogalmilag próbálja kifejtetni ezeket az elveket. (V. ö. erről a szerző ismertetését: Új társadalmi pedagógia címen a Magy. Paed., 33. évf., 1924. 75. sk. ll.) — Wilhelm PAULSEN: Die Überwindung der Schule. Leipzig, 1926. Ugyanez az ideológia, a régi iskolának ugyanaz az elvetése és az új „iskolaközösségben“ lefolyó nevelés iránt táplált ugyanaz a vérmes reménység-jellemző, mint az előbbi kettőt. — Kevesebb radikális ugyan, de elsősorban szociológiai beállítottságánál fogva ide sorozható Peter PETERSEN könyve is: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Berlin, 1924. L. m. ugyancsak ennek az írónak 8 alatt id. művét is.

¹⁷ Willy FREYTAG: Die methodischen Probleme der Pädagogik. Leipzig, 1924. — V. ö. Georg GRUNWALD: Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. Freiburg i. Br., 1927. 71—99. ll. — KENYERES Elemér: Az új iskola és pedagógiája. (M. Paed., 37. évf., 1928. 10—26., 74—92. ll.)

¹⁸ Karl Gustav JUNG: Psychologische Typen. Zürich, 1926. — Karl Gustav JUNG: Analytische Psychologie und Erziehung. Heidelberg, 1926. — L. Ch. BAUDOIN: Suggestion et autosuggestion. Étude psychologique et pédagogique d'après les résultats de la nouvelle école de Nancy. 2. éd. Neuchâtel, 1921. — V. ö. Ernst JAHN: Wesen und Grenzen der Psychoanalyse. Schwerin, 1927.

¹⁹ V. ö. Erich HAHN: Sinn und Grenze des pädagogischen Subjektivismus. Leipzig, 1926.

²⁰ V. ö. Wilhelm FLITNER: „Zum Begriff der pädagogischen Autonomie“ c. cikkét a „Die Erziehung“ 3. köt.-ben (1928. évf., 355—369. ll.), amelynek megírására Friedrich DELEKATnak egy korábban megjelent tanulmánya

(Grundsätzliches zum Kampf um das Reichsschulgesetz, u. o., 193—212. ll.) szolgáltatót alkalmat. Ez a vita itt főképp azért figyelemreméltó, mert az autonómia tisztán tudományos problémájának a szervezetre, általában az egész pedagógiai életre való kihatását bizonyítja. Magának Flitnernek felfogása e kérdésben nagyon emlékeztet a kettős igazság tanára: a pedagógia tudomány autonómiáját, mint kultúrfilozófiai alapon álló pedagógus, természetesen ő is tagadja; a nevelői szervezet terén azonban az autonómia elve mellett foglal állást. Itt a különböző kulturális hatalmakon (az államon, egyházon és egyéb objektív közösségeken) felül, a nevelés eszméjét sajátos ösádottságként tekintti, amely a többi objektív alakzat konfliktusában mindenkör biztos és független iránytű. V. ö. még: VARKONYI Hildebrand: A pedagógia a szellemi tudományok sorában. (Minerva, IV. évf. 1925. 165—173. l.)

²¹ V. ö. Jonas COHN: Recht und Sinn eines allgemeingültigen Erziehungsziels. (Die Erziehung, 3. Jg., 1. H., 1927. 22—39. ll.)

²² Johannes KRETZSCHMAR: Das Ende der philosophischen Pädagogik. Leipzig, 1921. — A szerző azóta némileg változtatott ugyan ezen a merőben negatív álláspontján, amennyiben pedagógiai kérdések filozófiai tárgyalásának jogosságát most már elismeri, a nevelés rendszerét azonban ettől függetlenül (az általa gyakorlati pedagógiának nevezett összefüggésben) akarja kiptéíteni, ebben pedig a régebbi vitalizmusán egy tapodtat sem jut túl. (V. ö. ehhez J. COHN fentebb idézett dolgozatát: 31. sk. ll.)

²³ V. ö. ehhez a szakaszhoz a ²⁶. jegyzetet.

²⁴ Így pl. COMTENÁL, TAINÉNÉL, SPENCERNÉL, WUNDTNÁL (Völkerpsychologie) és LOTZENÁL (Mikrokosmos, 3. köt.). — A pozitívizmus filozófiájától befolyásolt történetírásban BUCKLETŐL (History of civilization in England) egészen LAMPRECHTIG (Deutsche Geschichte), főleg azonban a romantikus-neohumanisztikus organológia irányában kifejlődött, ú. n. történeti eszmetan képviselőinél (SAVIGNY, RANKE, GRIMM). Az utóbbiakra nézve v. ö. Erich ROTHACKER kitűnő könyvét: Einleitung in die Geisteswissenschaften. Tübingen, 1920., amely tulajdonképpen a kultúrfilozófiai kutatás kezdetét nyomonza ki (különösen: 32—129. ll.). A könyv, bár bizonyos tekintetben egyoldalú, amennyiben szerzője elsősorban a módszer szempontjából kíséri a jelenségeket végig, ezideig a legjobb áttekintést adja a kultúrfilozófiai problematika történeti kialakulásáról, igazi hasznát azonban csak az veszi, aki már járatos az idevágó irodalomban. — Első bevezetésül alkalmasabb Eduard SPRANGER már említett kis műve: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. 2. Aufl. Leipzig, 1925. Spranger a szellemi tudományi pszichológia fellépésében figyeli meg a kultúrfilozófiai gondolatok kialakulását s mivel eközben szisztematikus nézőpontokat is érvényesít, az általános kép, amelyet az irányról nyújt, történetileg szűkebb ugyan, de plasztikusabb (figyelemreméltó jegyzetekkel!). — V. ö. még Ernst TROELTSCH: Die „deutsche historische Schule“. (Die Dioskuren, I., 1922. 178—208. ll.)

²⁵ V. ö. Wilhelm DILTHEY: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (Ges. Schr., V. Bd., Leipzig, 1924. 139—240. ll.), továbbá: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. (Ges. Schr., VII. Bd., 1927. 77—188. ll.) — Eduard SPRANGER: Lebensformen. 5. Aufl., 1925. 28. sk. ll. (v. ö. általában az első szakaszt). — Ed. SPRANGER: Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie. (Joh. Volkelt-Festschrift, München, 1922. 357—403. ll.). — Theodor LITT: Individuum und Gemeinschaft. 3. Aufl., 1926. 1. sk. ll. — Theodor ERISMANN: Die Eigenart des Geistigen. Induktive und einsichtige Psychologie. Leipzig, 1924. — V. ö. még az egészhez E. ROTHACKER id. m. (bevezetés és az utolsó, Diltheyről szóló fejezet).

²⁶ A fonalak így annyira összeshövődnek, hogy nyomkövetésük bizonyos fejlődési irányban szinte teljességgel lehetetlen. A közelmúlt és a ma filozófiai iskolái közül kétségtelenül egynek sem lehetne a kultúrfilozófia programját maradék nélkül tulajdonítani, mert valamennyiben találhatók oly indítékok, amelyek feljé vezetnek. Ma csak az állapítható meg, hogy közvetve leginkább három nagy gondolatkonceptió hatott kifejledésére: a SCHELLINGÉ, a HUMBOLDTÉ és a HEGELÉ (Fichte és Schleiermacher csak másodsorban és inkább az előbbi kettőn keresztül.) S talán nem tévedek, ha a hatások időrendi egymásutánjában az elsőséget Schellingben keresem: a történeti élet organológikus felfogása s ezzel a kultúr-szintézis eszméje féként neki s vele általában a romantikus iskolának köszönhető. Ma viszont úgy látszik, inkább Humboldt hatása érvényesül erősebben a humanisztikus totalitás eszméjével, míg a jövő határozottan Hegel felé mutat, akinek elmélete az objektív szellemről már ma döntőleg kezdi befolyásolni a gondolkodást. (Aki csupán a „Logos“-t, a kultúrfilozófiai vizsgálat első és bizonyos szempontból még ma is vezető folyóirát megindulásától kezdve vizgitekint, a különböző irányokhoz tartozó írók cikkeiben — amelyek mindamellett azonos törek-

vésekről tanuskodnak — a hatásoknak ezt az egymásutánját észre fogja venni.) — Sokkal bonyolultabb már a helyzet, ha a kultúrfilozófiai gondolkodás kifejlésének közvetlen indítékait keressük, mert ebben az esetben az említettekhez még újabb gondolatrendszerek hatása szövődik. Itt is főleg három iskola az, amely felől termékenyítő hatások érik: a neokantizmus (főleg ennek értékelméleti iránya), a fenomenológiai iskola és az „életfilozófia”. Mindezzel azonban még mindig nagyon a felületen mozgunk, mert közelebbről a kibontakozás itt sem egyirányú, hanem kölcsönösen egymást járja át. Legelőbb talán az életfilozófia felől merül fel a kultúra önálló vizsgálatainak programja: NITZSCHETől egészen Leopold ZIEGLERig (Das Wesen der Kultur. Leipzig, 1903. Gestaltwandel der Götter. Berlin, 1920, 3. Aufl., Darmstadt, 1922. Das heilige Reich der Deutschen. Darmst., 1925.), vagy Oswald SPENGLERig (Untergang des Abendlandes. I—II. München, 1918—22.) tulajdonképpen Schelling organológiája él tovább, radikálisan relativisztikus értékfelfogással. Ugyanakkor azonban DILTHEYnél ez az életfilozófia hegeli, még inkább schlegelmacheri elemekkel szövődve a történeti megértés nagyszabású elméletévé alakul ki (Einleitung in die Geisteswissenschaften. 1883, 2. Aufl., 1923., továbbá művei nemrég befejezett össziadásának különösen V. és VII. köt.). — SIMMELnél viszont Kanton és sokban a hegeli dialektikán orientálódott életfilozófiával állunk szemben, amelynek középpontjában úgyszólván kezdettől fogva éppen a kultúra egyes alakzatainak és ezek kölcsönös vonatkozásainak vizsgálata áll. (Die Probleme der Geschichtsphilosophie. 5. Aufl. 1923. Soziologie. 3. Aufl. 1923. Philosophie des Geldes. 2. Aufl., 1907, különösen: 502. sk. II. Der Begriff und die Tragödie der Kultur. Logos, 2. Bd.; 1911. 1—25. II. Der Konflikt der modernen Kultur. 3. Aufl., 1926. Hauptprobleme der Philosophie. 5. Aufl. 1920. Lebensanschauung. 2. Aufl. 1922.) Simmel ereje a szerkezetelmzésben áll; a pszichológiai megértésnek finomságait sokszor szinte a szemfényvesztésig képes kifejleszteni, hogy minél telesebben simuljon hozzá a tárgyi léthez s kimerítse annak komplexitását (legjobb példa erre ismert Goethe-könyve): nihelyt azonban az „objektív szellemet” önmagában, tisztán jelentésében kell tekintenie. Kísérlete elkerülhetetlenül megtörik relativizmusán s fejtegetései banálisak válnak. Egész kultúrfilozófiája így voltaképpen csak attitűd-vizsgálat (márát a szót is ő tette közkeletűvé); a szubjektum-objektum viszony metafizikai elemzésével küzdökdi egész életében, s amit ő maga később a „jelentés-felé való fordulatnak (Wendung zur Idee) nevez, tulajdonképpen csak szimbólus beszéd, lényegében mindvégig a szubjektív szellem birodalmában időzik. — Lényegesen más indítékokból történik közeledés a kultúrfilozófia felé a neokantizmus értékelméleti iránya részéről. Míg azoknál akik az életfilozófiából indulnak ki, vagy legalább hozzá közel állnak, a történeti-pszichológiai megértés áll az érdeklődés középpontjában s ennek alapján a kultúrfilozófiát módszeres topológiává kívánják kiépíteni, addig itt főleg tudományelméleti vizsgálódások készítenek mindenekelőtt a tudományoknak sajátos tárgyu szerint való csoportosítására. Így alakul ki W. WINDELBAAND ismert felosztása nomothetikus és idiografikus tudományokra (Geschichte und Naturwissenschaft, 1894 Kulturphilosophie und transzendentaler Idealismus, 1910. Bildungsschichten und Kultureinheit, 1908. Mindezek újabb lenyomata a Präludien 2. köt.-ben.) Az utóbbiak feladata a történeti alakzatok megértése, amelyeknek sajátos jellege egyéni értékvonakoztatóságukban rejlik s épp ennek az értékvonakoztatottságnak a gondolata válik döntő tényezővé a kultúrfilozófiai kutatás további irányításában, főleg amint az H. RICKERT történelmi és szisztematikus filozófiai műveiben kialakult. (Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. 3—4. Aufl. 1921. Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft. 4—5. Aufl., 1921. System der Philosophie, 1921. V. ö. ehhez Ed. Spranger: Rickerts System. Logos, 12. Bd., 1924. 183—198. II.) Rickert is a szubjektum-objektum viszonyának elemzéséből indul, erre építve a lélek és a tárgy kettős birodalmát, amelyet azután továbbfejleszt az objektív kultúrértékek rendje (az ú. n. „harmadik birodalom”) felé. Ezáltal azonban harmas probléma adódott a jövő kultúrfilozófiai kutatás számára: 1. a kultúrának, mint az egyénefeletti értékek rendszerének problémája; 2. a kultúrának, mint az egyénefeletti értékek realizációjának problémája (az ú. n. objektív szellem tana); és 3. az objektív szellem-realtitásának problémája. — Hogy mindez mily döntő fontosságúvá vált, legjobban mutatja, hogy épp ezek a kérdések ma a legérlelkebb vita tárgyai. Ld. ehhez: Bruno BAUCH: Wahrheit, Wert und Wirklichkeit. Leipzig, 1923. — U. az: Logos und Psyche: Ein synthetischer Versuch. (Logos, 15. Bd., 1926. 173—193. II.) — Richard KRONER: Geschichte und Philosophie. (Logos, 12. Bd., 123—144. II.) — U. az: Kulturleben und Seelenleben. (Logos, 16. Bd., 1927. 32—45. II.) — U. az: Die Selbstverwirklichung des Geistes. Prolegomena zur Kulturphilosophie. Tübingen, 1928. (Alapvető jelentőségű munka; a kultúrfilozófia első rendszeres feldolgozása, amelyet azonban ebben a dolgozatban, sajnos, már nem volt módomban felhasználni.) — Az értékelméleti iskolához tartozik s külön-

sen Rickerttel sok rokonságot mutat Jonas COHN kultúrfilozófiai munkássága is. (Der Sinn der gegenwärtigen Kultur. Leipzig, 1914. Die Lebensfrage der modernen Kultur — a „Befreien und Binden“ c. alább id. mű. 53—81. ll. — Theorie der Dialektik. Leipzig, 1923.) — Végül az ösztönzéseknél harmadik árja a fenomenológia felől érte a kultúrfilozófiai kutatást. E tekintetben fenomenológiai szerkezetelemzésekkel már az eddig említett írónál is találkozunk, akik egyébként a szűkebb értelemben vett fenomenológiai módszertől távol állanak (Rickert, Cohn, Dilthey, Simmel), mint ahogy másfelől tagadhatatlan bizonyos rokonság a fenomenológiai iskola és az életfilozófusok között. Míg az előbbi két irányt elsősorban ismeretpszichológiai, illetve ismeretlogikai szempontok vezetik s így a problémájuk is tulajdonképpen az, hogy miképp lehetséges a szellemi tudományok organonja, amelynek segítségével a kultúra objektív képződményei megérthetők, addig a fenomenológusok inkább magára a kultúrára, ennek objektív jelentésére rögzítik figyelmüket s problémájuk ez: miképp lehetséges az emberi kultúrának, mint történeti adottságnak összefüggése. Ez a fenomenológiai törekvés azután más — leginkább aktivisztikus — tendenciákkal fonódik össze, így Max SCHELER-nél (Vom Umsturz der Werte. 2. Aufl., Leipzig, 1919. Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre. I—III. Bd., Leipzig, 1923—1924. Die Wissensformen und die Gesellschaft. Leipzig, 1926. Die Formen des Wissens und die Bildung. Bonn, 1925. Ez utóbbról szerző ismertetését ld. Athenaeum, 1928. évf., 92. sk. ll.), továbbá Hans FREYER-nél (Theorie des objektiven Geistes. Leipzig, 1923. 3. Aufl., 1928. Der Stat. 2. Aufl., Leipzig, 1926. Különösen az előbbi, — Kronernek előbb idézett Selbstverwirklichung d. Geistes c. munkájával együtt — véleményem szerint a legjobb mű, amit ezidéig ezen a téren írtak. Sprangernek igaza van ugyan, amikor kifogásolja, hogy némileg még túlteng benne a pszichológia szempontja, mindamellett így is lényegesen hozzájárult az objektív szellem fogalmának tisztázásához s fínom fejtegetéseinek a jelen dolgozatban képviselt álláspont — eltérő kiindulása dacára is — sokat köszönhet. Ld. erről E. Spranger: Der gegenwärtige Stand d. Geisteswissenschaften, 1925, 69. sk. ll., továbbá a szerző ismertetését az Athenaeum 1926. évf., 56. sk. ll.). — Sok tekintetben a fenomenológiai irány termékenyítette meg Theodor LITT gondolkodását is (Erkenntnis und Leben. Untersuchungen üb. Gliederung, Methoden u. Beruf der Wissenschaft. Leipzig, 1923. Geschichte und Leben. Probleme u. Ziele kulturwissenschaftlicher Bildung. 2. Aufl., Leipzig, 1925. Individuum und Gemeinschaft. Grundlagen der Kulturphilosophie. 3. Aufl., Leipzig, 1926.). — Már Litt-nél is az említett irányok és szempontok sajátos keresztjeződésével állunk szemben. Még inkább állítható ez azonban három más íróról, akik nézetem szerint, bár mind egyikük gondolkodásának egymástól lényegesen különböző az alapbeállítottága, leginkább hatottak a kultúrfilozófia kifejelesztés érdekében. Ezek: Max WEBER: (Gesamelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen, 1922. Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik. Tübg., 1924. V. ö. ehhez Heinr. Rickert: Max Weber und seine Stellung zur Wissenschaft. Logos. 15. Bd., 1926, 222—237. ll.), aki szaktudománya, a nemzetgazdaságtan terén végzett tudományelméleti vizsgálódások alapján vert hidat az ideáltípus fogalmával a Dilthey-iskola felé s tette eredetileg szűkebb álláspontját valóban átfogó kultúrsemleletté; Ernst TROELTSCH (Der Historismus und seine Überwindung. Berlin, 1924. Deutscher Geist und Westeuropa. Tübg., 1925, továbbá többnyire szétszórtan megjelent dolgozatainak nemrég befejezett gyűjteménye: Gesammelte Schriften. Bd. I—IV., Tübg., 1922—1925. V. ö. róla Koszó János nekrológiát az Athenaeum, 1923. évf., 63. sk. ll.), aki viszont a teológiából indulva fejtette ki vizsgálódásait a történeti kultúra színhétikus elméletévé s ahol az érték-elméleti iskola, Dilthey és a fenomenológia hatása épp úgy tetten érhető, mint a német idealizmusé általában; és végül Edward SPRANGER (Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Berlin, 1905. W. v. Humboldt u. die Humanitätsidee. Berlin, 1909. W. v. Humboldt u. die Reform des Bildungswesens. Berlin, 1910. Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 5. Aufl., Halle/a. S., 1925. Kultur und Erziehung. 3. Aufl., Leipzig, 1925. Ld. továbbá a jelen dolgozatban már idézett többi értekezéseit is), aki elsősorban pedagógiai érdeklődéstől indítatva, kísérli meg a kultúrfilozófia rendszeres kiépítését. A hatások sokoldalúsága és ezeknek termékeny továbbfejlesztése tekintetében talán Spranger a legszűkebbébbé valamennyi előzőhöz képest. Lebensformen c. nálunk is sokat olvasott könyvéből azonban leginkább csak mint a struktúrpszichológia atyamesterét ismerik és emellett kevésbé veszik tekintetbe, hogy ez a könyv tulajdonképpen a szubjektív szellem elmélete, amely bevezetésül szolgál majd az objektív szellem elméletébe, amelyen tudomásunk szerint a szerző jelenleg dolgozik.

Ez a vázlatos áttekintés természetesen a kultúrfilozófiai törekvések fejlődési vonalának — amennyire ez ma még egyáltalán követhető — csak éppen a legkiemelkedőbb pontjaira terjed ki. Emellett említhetőek volnának még oly

írók, mint pl. Ernst CASSIRER (Idee und Gestalt, 2. Aufl., Berlin, 1924. Szerző ismertetését ld. róla az Athenaeum, 1926. évf., 69. sk. II.). Alfred VIER-KANDT (Gesellschaftslehre, Stuttgart, 1922. Der Dualismus im modernen Weltbild, Berlin, 1923). Ferd. TÖNNIES (Gemeinschaft und Gesellschaft, Berlin, 1922). Karl VOSSLER (Geist und Kultur in der Sprache, Heidelberg, 1925. Kulturgeschichte und Geschichte, Logos, 3. Bd., 1912, 192. sk. II.). Arthur LIEBERT (Mythus und Kultur, Berlin, 1925. Die geistige Krisis der Gegenwart, Berlin, 1923). Gustav RADBRUCH (akinek Paul TILLICH-ével közösen kiadott kis munkája: Religionsphilosophie der Kultur, Berlin, 1921), különösen abból a szempontból figyelemreméltó, hogy a romantikához hasonlóan a kultúra minden tartományában a vallás objektivációját látják. V. ö. ezzel Theod. Litt dolgozatát: Religion und Kultur, a „Die Erziehung“ 2. évf., 1926. 65—83. II.) és még mások. Mindezek a gondolkodók azonban többnyire inkább kultúr-filozófiái részletproblémákat tárgyalnak. A további irodalmi utalások helyett chelyütti csupán még két íróra térek ki, akik szintén a kultúrfilozófia egészének kiépítésére vállalkoznak. Az egyik Georg BURCKHARDT (Individuum und Welt als Werk. Eine Grundlegung der Kulturphilosophie, München, 1920). A szerző az objektiváció tényéből indul és figyelmét állandóan a kultúr-képződmények objektiv szerkezetére igyekszik rögzíteni. Ezt azonban sajátos módszertelenséggel (sőt olykor naivitással) végzi, úgy, hogy végeredményben semmit sem hoz ki, az objektiv szellem lényegét nem érti meg, a pszichológiai összefüggéseket pedig egészen elhanyagolja. Mindamellet a könyv helyenként tartalmaz jó gondolatokat, sajnos a szerző modoros írásmódja és szüntelen moralizálgatása ezeknek a hatását is elrontja. — Egészen haszontalan könyv Wilhelm SAUERÉ (Philosophie der Zukunft. Eine Grundlegung der Kultur, Stuttgart, 1923), amelynek elolvasásától csak óvni lehet mindenkit. Ez a kultúrfilozófiái „rendszer“ a maga szeretlen felépítésében, különböző rétegek időtlen összehalmozásában, a logikai átgondoltság teljes hiányában, a legnagyobb kifejezéssel élve is, legfeljebb dilettánsnak minősíthető. A szerző maga sem tudja, hogy tulajdonképpen mit akar.

A kultúrfilozófiái irányban kialakuló pedagógia általában ebbe a vázolt keretbe illeszkedik bele, helyel-közzel természetesen individuális eltérésekkel. Az idevágó irodalmából — a már jelzettekben felül — még a következők említetők: Ed. SPRANGER: Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig, 1920. U. az: Humanismus und Jugendpsychologie, Berlin, 1922. U. az: Die wissenschaftl. Grundlagen der Schulverfassungslehre u. Schulpolitik, Berlin, 1928. — Theod. JITT: Pädagogik. (Die Kultur d. Gegenwart, Hrsq. v. P. Hinneberg, Teil I., Abt. 6., 3. Aufl., 1921, 276—310. II.) U. az: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, Leipzig, 1926. U. az: „Führen“ oder „Wachsenlassen“? Leipzig, 1927. — Jonas COHN: Geist der Erziehung, Leipzig, 1919. — U. az: Befreien und Binden, Leipzig, 1926. — Richard HÖNIGSWALD: über die Grundlagen der Pädagogik, München, 1918. — Hermann JOHANNSEN: Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft, Leipzig, 1925. — U. az: Der Logos der Erziehung, Jena, 1925. — Ennek az iránynak a törekvéseit szolgálja továbbá a „Die Erziehung. Monatsschr. f. Zusammenhang von Kultur u. Erziehung“ című 1925-ben megindult folyóirat is, amelynek számos cikkét ebben a dolgozatban is felhasználtam. — A magyar irodalomban: WESZELY Ödön: Bevezetés a neveléstudományba, Bp. 1923. — A magyar pedagógia újabb fejlődése. (Műnerva, 4. évf. 1923. 77. sk. II.) — KORNIS Gyula: Kultúra és politika, Bp. 1923. V. ö. erről: Nagy József: Kornis Gyula mint kultúrpolitikus, Bp. 1928.

²⁷ Ld. erről bővebbet: Ludwig PROHÁSZKA: Zur Theorie des Gegenstandes. (Forschungsarbeiten dem Andenken Rob. Gragers gewidmet, Berlin, 1927, 13—23. II.)

²⁸ Spranger a struktúra meghatározását eddig legjobban „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften u. d. Schule“ (Leipzig, 1925. 21. I.) című művében adta: „Unter der geistigen Seelenstruktur verstehen wir einen geschlossenen Zusammenhang von Erlebnis- und Lebensdispositionen, der nach Wertrichtungen gegliedert ist, aber in der Beziehung auf eine erlebbare Wertheit, d. h. im geistigen Ich, seinen Mittelpunkt hat.“ — „Soll der Ausdruck Struktur auch auf überindividuelle Kulturgebilde anwendbar sein, so muss seine Bedeutung dahin abgeändert werden: „Unter überindividueller Struktur verstehen wir ein in sich gegliedertes System von geistigen Wert- und Wirkungszusammenhängen, die zu einheitlichen Leistungen zusammengefasst sind und ihrerseits als Glieder zu einem übergeordneten Leistungsganzen, der Kultur, in teleologischer Beziehung stehen.“ (U. ott, 69. I., 13. jegyzet.) — V. ö. ezzel a struktúrának a „Lebensformen“ (5. kiad., 1925.) 13. sk. II. és a „Psychologie des Jugendalters“ (5. kiad., 1925.) 9. I. található megformulázását.

²⁹ Philosophie des Geldes, 2. A., 1907, 502. sk. II. — Der Begriff u. die Tragödie der Kultur. (Logos, 2. Bd. 1911.) 1. sk. II.