

PEDAGÓGIA ÉS FILOZÓFIA.

A pedagógia és filozófia viszonyának kérdése állandó témája a nevelés elméleti alapvetésének. Hogy a rokonságot a kettő között minden korban érezték, arról a pedagógia története tesz beszédes tanúságot. A nagy gondolkodók rendszerint a nevelés problémáira is kiterjeszkednek, úgyhogy a legegységesebb, legszervesebb pedagógiai koncepciók nekik köszönhetők; másrészt azok is, akik a gyakorlatból indulva jutnak el magasabb szintezéshez, szükségét érzik annak, hogy elméleteiket filozófiailag megalapozzák és mintegy világszemléleti keretbe helyezve igazolják. De milyen természetű ez a rokonság pedagógia és filozófia között? A pedagógiai köztudatban talán az a formulázás él a legelevenebben, amelyet *Herbart* adott reá vonatkozóan, s bizonyára sokan vannak, akik az ő felfogását, ha egyik-másik szempontból módosítandónak látják is, alapjában és lényegében ma is megállónak, talán megingathatatlanak tartják. Amde korunk pedagógiai élete mind elméleti, mind gyakorlati téren kiválólag a keresés jellegét mutatja; a kétely és kritika pedig, amely az új célok és utak keresésének szükségképen velejárója, megingatott vagy legalább is kikezdett nem egy régi pedagógiai eszményt, nem egy immár hagyománnyá vált elméletet. Nem hagyta érintetlenül a pedagógia és filozófia viszonyára nézve uralkodó felfogást sem. Ily körülmények között talán nem felesleges revízió alá venni ezt a kérdést, mint az elméleti pedagógiának egyik alapvető problémáját, s megvizsgálni, megállhat-e a régi felfogás, ha pedig nem állhatna meg, milyen más felfogás tehető helyébe.

Induljunk ki a herbarti álláspontból, amint azt például *W. Rein* a „Pädagogik in systematischer Darstellung“ első kötetében képviseli.¹ Eszerint a pedagógia két alaptudományra támaszkodik: az etikára és a pszichológiára, valamint egy segédtudományra, a fiziológiára. A nevelés célkitűzését az etika adja, mint az a tudomány, amely az egész emberélet célját van hivatva meghatározni; a nevelési munka eszközeit pedig a pszichológia és a fiziológia szolgáltatja. Nem változtat a dolog elvi lényegén, ha az alaptudományok számát növeljük, így, ha a nevelés céljára nézve nemcsak az etikát, hanem a logikát, esztétikát, vallásfilozófiát is, röviden; a filozófia egész rendszerét tartjuk illetékesnek. A fontos itt az, hogy e felfogás alapján a pedagógia

¹ *W. Rein*: Pädagogik in systematischer Darstellung, Langensalza, II. kiadás, 1911. 60. kk.

nem önálló, nem autonóm, hanem alkalmazott tudomány, alkalmazott etika, alkalmazott pszichológia, alkalmazott filozófia, s úgy viszonylik az ő alaptudományaihoz, mint például a technológia a természettudományokhoz. A technológiához való hasonlóság nagyon tanulságosnak látszik s erre a hasonlóságra nem egyszer történt is utalás. A technológia is az emberi cselekvésnek, persze a külső természetre irányuló cselekvésnek, a technikának szolgál elméleti alapul. A technológia is más tudományokra támaszkodik, felhasználja a természettudományos kutatás kész eredményeit olyképen, hogy bizonyos célok szolgálatába állítja. A technológia struktúrájában tehát, amint Theodor Litt kifejezte,² háromféle tevékenységet kell megkülönböztetni: 1. egy megállapító tevékenységet, vagyis a tisztán megismerő kutatást, amely a megmunkálendő anyag természetére vonatkozik; 2. egy célkitűző tevékenységet, vagyis gondolati tisztázását annak, hogy mily szükségletet akar az ember kielégíteni, és 3. egy eszközmeghatározó tevékenységet, amely közvetít az első kettő között, amennyiben a megállapított ismereteket a kitűzött cél szolgálatában alkalmazza.³ Más szóval: az alkalmazott tudományban három, egymástól különálló elemet lehet kimutatni: 1. oly tudományos ismereteket, amelyeket a kutatás gyakorlati céltól függetlenül, úgyszólván objektív érdeknélküliséggel állapított meg; 2. a célképzetet, amelyet a természet anyagában az anyag formálása, elemeinek kombinálása által meg akarunk valósítani és 3. azoknak az eszközöknek a meghatározását, amelyekkel a természet anyaga a természet törvényeinek ismerete alapján a célképzetnek megfelelően alakítható. Hangsúlyoznunk kell, hogy a három elem nem csupán gondolati elemzés eredménye, hanem realiter is különálló. Az alaptudomány a gyakorlati alkalmazhatóságra való tekintet nélkül végzi a maga kutató munkáját; a célképzet nem rejlik benne az anyagban, hanem kívülről közeledünk vele az anyaghoz; az eszközök nincsenek megadva sem az alaptudománnyal, sem a célképzettel, hanem csak utólag határozhatók meg a kettőnek tekintetbevételével.

Átvihető-e ez a struktúra a neveléstudományra? Erre a kérdésre nem lehet egyszerűen igennel vagy nemmel felelni. A felelet attól függ, hogyan fogjuk fel a nevelés mibenlétét, célját és lehetőségeit. Úgy áll a dolog, hogy a szóbanforgó elvi kérdés megoldásához hozzá sem foghatunk, mielőtt rá nem eszmélünk a magunk ember- és világszemléletére, azaz mielőtt számot nem adtunk magunknak arról, milyennek is látjuk a gyermek lelkét a nevelés szempontjából és milyen eszményeket akarunk benne a nevelés által megvalósítani. Más szóval: hogy megítélhessük, milyen jellegű a neveléstudomány, előbb állást kell foglalnunk, hogy milyennek akarjuk a nevelést. Tegyük fel, hogy a gyer-

² Die Methodik des pädagogischen Denkens. Kantstudien XXVI. 1–2. füzet, 17–51. 1.

³ U. o. 27. 1.

mek lelkét a pszichológia általános törvényeinek határai között minden irányban formálhatónak tartjuk s hogy másrészt a nevelés feladatát abban látjuk, hogy etikai, esztétikai, logikai, vallási s talán még egyéb értékeszményeket plántáljunk a gyermek lelkébe. Tegyük fel továbbá, hogy eszményi követelményeinknél nem vagyunk tekintettel a gyermek egyéniségére, akár azért, mert az emberi lélek egyéni verete még nem vonta eléggé magára figyelmünket, akár azért, mert az időtlenül érvényes értékeszmények méltóságával szemben a gyermek egyéniségét nem érezzük kifejlesztésre méltó, igazi értéknek. Az a pedagógia, amely ezen az alapszemléleten épül fel, csakugyan a technológia struktúráját mutatja. Megtalálható benne e struktúrának három jellegzetes eleme: egy tudomány, amely gyakorlati cél nélkül állapítja meg a körébe eső jelenségek törvényszerűségét, t. i. a lélektant; azután a célképzet, amely nem a gyermek lelkéből sarjad ki, hanem rajta kívül állva mutatja a nevelő tevékenység végpontját, s végül az utaknak és módoknak, vagyis annak meghatározása, mily lélektani törvények alkalmazásával lehet a pedagógiai célt a gyermek lelkében a leg sikeresebben megvalósítani.

Ezt az ímént változt pedagógiai felfogást az jellemzi, hogy nem veszi figyelembe a gyermek egyéniségét. Amde ha nézzük napjaink reprezentatív pedagógusait, azt látjuk, hogy életszemléleti állásfoglalásuk lényeges vonása az egyéniség értékének hangoztatása; ennek alapján pedig a pedagógiai eszményük is az egyéni hajlamok, diszpozíciók tiszteletbentartása és egyéni törvényük szerint való kifejlesztése. Ez az individualisztikus tendencia nem jelenti valamilyen önös magakiélés istápolását. A végcél itt is az autonóm erkölcsi egyéniség, az ideális tartalmaknak élő valóságra váltása a lélekben; de ezt a célt egyedül úgy vélik elérni, ha a nevelői munka az egyéni diszpozíciókra épít, ha az egyéni adottságot sem elhanyagolni, sem megkerülni, sem elfojtani nem akarja, hanem azt mintegy saját irányvonalaiban fejlesztve, igyekszik az értékeszményeknek testet adni. Ez a felfogás persze egy optimisztikus hitben gyökerezik, t. i. abban a meggyőződésben, hogy az ember veleszületett hajlamai, tendenciái jók, s hogy ezeknek kibontakoztatása és a bennük rejlő erők felszabadítása — mintha csak eleve elrendelt harmónia uralkodnék az ember természetes adottsága és az őt kötelező ideális követelmények között — belső szükségszerűséggel ez ideális követelmények önkéntes teljesítésére vezet. Ez az optimisztikus hit mint ilyen nem tehető bírálat tárgyává, de minden esetre igazolja fenti megjegyzésünket minden pedagógiai koncepciónak világszemléleti háttéréről. Ez az individualizmus továbbá nem jelenti a szociális és általában a közösségi érdekek háttérbeszorulását sem. Sőt az egyéniség kifejlesztésének eszménye szükségképpen a közösség szolgálatának követelményéhez vezet. Hiszen az egyén a közösségben nevelődik, ennek köszöni legértékesebb ösztönzéseit, a közösség, mégpedig elsősorban a

nemzeti közösség ölében termelt kultúrjavak lesznek legfőbb értékélményeivé, s így a közösség szellemének alakításától, gazdagításától, mélyítésétől függ az egyén szellemi fejlődése is. S e mainak mondott pedagógiai individualizmus világszemléleti alapja éppenséggel nem új. A filozófia történetének nagy alakjai közül talán Schleiermacherben láthatjuk legklasszikusabb képviselőjét. Az ő individualizmusa is belső szükségszerűséggel univerzalizmussá tágul, az ő életfelfogását is áthatja az az optimisztikus bizakodás, hogy az ember a maga egyéni természetének törvényét követve, biztosan eléri erkölcsi mivoltának kiteljesedését.⁴

Ha mármost magunkévá tesszük ezt a pedagógiai felfogást, úgy Theodor *Littel* egyetértően megállapíthatjuk, hogy reá az alkalmazott tudomány struktúrája át nem vihető. Felborítja ezt a struktúrát az a kétségbevonhatatlan tény, hogy a gyermek lelke egyéni diszpozíciókat rejt magában, amelyeknek érvényesülést követelő jogát el akarjuk ismerni. A nevelő tehát nem oly szuverénitással áll objektumával, a gyermekkel szemben, mint a technikus az ő formanélküli anyagával, nem csinálhat akármit a gyermekből, nem akarhat benne akármilyen pedagógiai eszményt megvalósítani; mert a gyermek az ő egyéni hajlamainak energiájával ellenáll a neki meg nem felelő formáló törekvésnek s csak azokat az eszményeket fogadja be, csak azok válnak igazán vérvé, amelyek, bármily határozatlanul és nehezen felismerhetően is, már preformálva vannak lelki szervezetében. Így a nevelő a tevékenységének irányt szabó célképzetet nem kívülről, hanem a gyermek lelkéből meríti; s ugyanígy objektumának, a gyermek lelkének, ismeretét nem veheti át készen egy tisztán megállapító tudományból, hanem éppen azt, ami reá nézve döntő, a gyermek egyéniségének ismeretét, minden esetben neki magának kell megszereznie szeretetteljes megfigyeléssel, a pedagógusnak sejtő, kitaláló fantáziájával. Ez azonban egészen másnemű struktúrára mutat, mint amilyen az alkalmazott tudományoké. Ezeknél, úgy láttuk, három egymástól különvált tevékenységet lehet megkülönböztetni: a megállapító, célkitűző és eszközmeghatározó tevékenységet. De a nevelő munkájának körébe esik a tárgyára vonatkozó ismeretek megállapítása is, a célkitűzés is; s ez a kettő nem egymástól különvált; mert hiszen a nevelő, a nevelés tárgyát kutatva, épp azoknak az egyéni diszpozícióknak felismerésére törekszik, amelyekből a célképzeteket meríti lélekformáló munkája számára, illetőleg lélekformáló munkájának célját keresve, ezt csakis a gyermek egyéniségének kutatása útján tudja felismerni. Amde, ha a megállapító és a célkitűző tevékenység egy és ugyanaz, akkor már nincs is hely a harmadik tevékenység, az eszközmeghatározás számára. Ahol nem két különálló, hanem

⁴ V. ö. Dr. Szemere Samu: Schleiermacher individualizmusa. Athenaeum, Új folyam, III. kötet, 1917. 366–392.

csak *egy* tevékenységgel állunk szemben, ott nincs szükség, sőt nincs is lehetőség a közvetítésre.⁵ Így hát a pedagógiának nem lehet analogonja a technológia, a nevelőnek nem a technikus. Ez holt anyaggal dolgozik, amelynek elemeit tetszése szerint kapcsolhatja, kombinálhatja. Ellenben a nevelő tárgya, a gyermeki lélek, már maga is kombináció, mégpedig rendkívül összetett, egyéni bélyegű, célirányos struktúrájú kombináció; épp ezért már magában, úgy, amint van, alárendelhető a cél gondolatának; viszont e formáltságánál fogva kizárja a kombinációk korlátlan önkényét, amely a technológiai gondolkodás lényege.⁶

Mindebből következik, hogy filozófia és pedagógia nem úgy viszonylanak egymáshoz, mint alaptudomány és alkalmazott tudomány. De akkor milyen viszony van közöttük? Próbáljuk egyelőre, könnyebb áttekinthetőség kedvéért, egy logikai séma nyomán elgondolni az összes tipikus lehetőségeket s akkor a következő viszonyokat kapjuk: 1. Filozófia és pedagógia egymásnak alá vannak rendelve, mégpedig vagy úgy, hogy a filozófia a tágabbkörű és magában foglalja a pedagógiát, vagy pedig úgy, hogy a pedagógia a tágabbkörű és magában foglalja a filozófiát. 2. Filozófia és pedagógia egymás mellé vannak rendelve, mégpedig vagy úgy, hogy a pedagógia autonóm tudomány és nincs semmiféle szükségszerű kapcsolata a filozófiával, vagy pedig úgy, hogy a pedagógia autonóm tudomány ugyan, de azért mégis van szükségszerű kapcsolat közte és a filozófia között. Mind a négy álláspont képviselve van a mai pedagógiai gondolkodásban. Melyiket fogadhatjuk el helyesnek?

Az első álláspont, t. i. a pedagógiának a filozófia tágabbkörű fogalma alá rendelése, könnyen félreértésekre adhat alkalmat; ezek elkerülésére egy lényeges különböztetés válik szükségessé. Ugyanis más dolog az, ha a nevelést mint kultúr-funkciót és a pedagógiát mint tudományt a maga egészében vagy alapvető fogalmaiban filozófiailag megvilágítjuk, s megint más dolog, ha a pedagógiát mint filozófiai diszciplínát tárgyaljuk. Mert a nevelés funkciójának és a neveléstudománynak filozófiai megvilágítása éppenséggel nem zárja ki a pedagógiának önálló, autonóm tudományként való felfogását, sőt esetleg éppen azt célozza, hogy ezt az önállóságot és autonómiát igazolja. Így látjuk ezt Ernst Kriek-nél, az autonóm neveléstudomány legenergikusabb hangoztatójánál is, aki a nevelés céljára és módszereire vonatkozó kérdések felvetése előtt szükségesnek tartja annak filozófiai tisztázását, mi is a nevelés, nem mint feladat, hanem mint adottság, mint az emberi közösségnek egy mindenütt és minden korban feltalálható funkciója, amely éppoly szükségszerű és őseredeti, mint a vallás, a nyelv, a jog, a közösség. Ez a ráeszmélés a nevelés mibenlétére, amely

⁵ Id. m. 28. és k.

⁶ Id. m. 30.

kutatja azt, „ami egyetemesen emberi, örök és szükségszerű, tehát törvényszerű és egységes a nevelési folyamatban“;⁷ ez a lényegszemlélet valóban filozófia, s így méltán beszélhetünk a nevelés filozófiájáról — Kriek műve is ezt a címet viseli: *Philosophie der Erziehung* —, mint ahogy beszélünk a vallás, a nyelv, a jog, az állam vagy a művészet filozófiájáról. Éppúgy a nevelésnek és neveléstudománynak filozófiája az is, ha Hermann *Johannsen* a kritikai filozófia szempontjait alkalmazza a nevelés területére s a nevelés tapasztalati valóságának a priori feltételeit kutatja. Adva van a nevelés mint cselekvés; adva van a nevelési valóság mint részterület a kulturális életvalóság egészében; adva van a neveléstudomány mint tudományág sok más tudományág mellett: a probléma az — s ez egészen a kanti kritika kérdésfeltevéseire emlékeztet —: hogyan lehetséges a nevelés mint cselekvés? hogyan lehetséges a nevelés mint „kultúrtenyező“? hogyan lehetséges a pedagógia mint tudomány?⁸ Íme, a pedagógia transzcendentálikritikája! De más dolog a neveléstudomány filozófiája és megint más a neveléstudomány mint filozófia. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a pedagógia nem önálló, nem öntörvényű tudomány, hanem része a filozófiának, nem úgy, hogy csak valamiképp kapcsolatos vele, nem úgy, hogy tőle veszi célkitűzését, nem úgy, hogy átvilágítja, értelmezi magát általa, hanem úgy, hogy a maga egészében filozófia. Ennek az álláspontnak tipikus képviselője ma Richard *Hönigswald*.⁹ Szerinte filozófia és pedagógia között logikusan szükségszerű kapcsolat van s ennek alapja az, hogy mind a kettő az abszolút érték, illetőleg az abszolút érvényesség eszméjében gyökerezik. Ugyanis a nevelés lényege egy kor kultúrjainak tervszerű áthagyományozása a következő nemzedékekre az időbelileg legközelebb esőnek közvetítésével.¹⁰ Ebből következik, hogy a tudományos pedagógiának kikerülhetetlenül előfeltevése, jobban mondva: alkatrésze a kultúrjavak elmélete. De a kultúrjavak oly valóságok, amelyekben értékek öltenek testet. Így a kultúrjavak elmélete nem egyéb, mint az értékek rendszerének elmélete. A magában véve indifferens áthagyományozó aktus csakis azáltal kap pedagógiai jelleget, hogy érvényes értékeket, helyesebben ily értékeket hordozó javakat ad át. Az érvényes érték filozófiai fogalma döntő mozzanat minden pedagógiai fogalom meghatározásában. Így az iskola az érvényességi normák által meghatározott közösség. Az iskolai célok sokfélesége, az iskolaszervezetek sajátosságai az érvényesség eszméjének módosulásain alapszanak. A pedagógiai munka végső feladata a személyiség képzése, de a személyiség nem egyéb, mint pedagógiai korrelátum az érvényes értékek objektív egységéhez. Így a pedagógia

⁷ Ernst Kriek: *Philosophie der Erziehung*, Jena 1925. 174. l.

⁸ Dr. Hermann *Johannsen*: *Der Logos der Erziehung*, Jena 1925. 21. l.

⁹ *Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe*, Stuttgart 1913.; *Über die Grundlagen der Pädagogik*, München 1918.

¹⁰ *Über die Grundlagen der Pädagogik*. 18. l.

feladatai tulajdonkép a filozófia feladatai. „Tudományos pedagógiát úzni — mondja Hönigswald — nem több és nem kevesebb, mint — egészen határozott célokra vonatkoztatva és ezáltal módszeres sajátosságában csak még élesebben körvonalazva — tudományos filozófiát úzni.”¹¹

De valóban oly tökéletesen egybeesik-e a kettő? Igaz, hogy Hönigswald mindig, a tapasztalati pedagógiával szemben, a tudományos pedagógiáról beszél; de nem volna nehéz kimutatni ebben is számos oly megismerést, amelyet a logicista filozófus egyszerűen a tiszta érvényesség eszméjéből vél dedukálni, holott máshonnan, a megismerés egyenrangú forrásául el nem ismert tapasztalatból kellett merítenie, ez pedig már kétséget támaszthat a filozófia és a pedagógia állítólagos egybeesése iránt. Nem terjeszkedhetünk ki részletekre, így csak arra az elvi mozzanatra akarunk rámutatni, hogy a pedagógiát azért kell a filozófiától különböző tudományterületnek tekinteni, mert az övétől különböző szempontból tekinti tárgyát, amint az sajátos kérdésfeltevésében nyilvánul meg legvilágosabban. Így ha az etika foglalkozik az erényekkel, azt kérdezi: mi az erény lényege? — melyek az erények? hogyan igazolhatók ezek? — hogyan szedhetők rendszerbe? Ha a pedagógia foglalkozik ugyanazzal a tárggyal, azt kérdezi: *hogyan nevelhető* a gyermek a különböző erényekre: az igazságosságra, az önuralomra, a mérsékletre, a bátorságra stb.? Ilyen kérdést sem a filozófia, sem más tudomány nem vet fel. Emellett e kérdés megoldásában tekintettel kell lenni a gyermek korára, intelligenciájának fokára, életkörülményeire, egész egyéniségére — mind oly szempontok, amelyek távol állanak a filozófiától. Hönigswald egy helyen úgy jellemzi a filozófia és pedagógia viszonyát, hogy a pedagógia egyenes *folytatása* a filozófiai kutatásnak, s például az etika, az államfilozófia, a jogfilozófia természetére eszmélve, könnyű belátni, hogy specifikus filozófiai érdekek találhatnak kielégülést a pedagógiában.¹² Ezt el is fogadhatjuk, a kérdés csak az, hogyan fogjuk fel ezt a folytatást. Képlegesen szólva: ez nem ugyanabban a síkban való folytatás, hanem egy más síkra való áttérülés. Ez a folytatás leszállást jelent a mozdulatlan eszmék világából az alakító, formáló cselekvés világába, az ideális követelmények világából a konkrét megvalósítás világába, a filozófiai egyetemességek világából az egyéni adottságok világába, szóval: ez a folytatás tulajdonkép egy új világba vezet, amelyben minden a nevelés eszméjére való vonatkoztatás által kap új árnyalást, súlyt, jelentőséget, értéket — s épp ebben nyilvánul a neveléstudomány öntörvényűsége.

Filozófia és pedagógia egyaránt a kultúrértékekkel foglalkoznak. Ez a tárgyi közösség nagyobb közelségben láttatja a pedagógiát a filozófiához, mint bármely más tudományt, és

¹¹ U. o. 24. l.

¹² U. o. 66. l.

alapot nyújt ahhoz a felfogáshoz, hogy a pedagógia tulajdonkép filozófia. De ugyanúgy alapot nyújt az ellenkezőhöz is, vagyis ahhoz, hogy a filozófia tulajdonkép pedagógia. E felfogás képviselője Victor Henry. Das „Bildungsproblem“ című munkájában adott meghatározása szerint a nevelés „az értékek alakítása az emberben s az animális embernek értékes, felsőbbrendű emberré formálása. Ennek megfelelően a pedagógia a kritikai, tudományos ráeszmélés az értékek formájára, rendszerére, alakítására az emberben emberek által.“¹³ A nevelés és érték e szoros kölcsönhatásánál fogva Henry számára „a nevelés a szellemi ősfenomen, a pedagógia pedig minden filozófia középpontjába kerül, sőt nemcsak magában foglalja a különböző filozófiai rendszereket, hanem belőle adódik az igazi filozófiai rendszer is“.¹⁴ „A nevelés mint érték-irány, csakúgy, mint maga az érték, egyetemes érvényű és legfőbb törvényszerűség. Ebből következően a pedagógia mint abszolút értékstudomány ugyancsak egyetemes érvényű, sőt éppenséggel az egyetlen abszolút tudomány.“¹⁵ Nem időzünk tovább ez álláspontnál. Csak természetes, hogy ha a nevelést oly tágkörűen határozzuk meg, mint Henry, akkor az szükségkép magában foglal minden nemesak minden tudományos, de általában minden kulturális tevékenységet. S Henry le is vonja ezt a következményt, mondván, hogy „a művész és a filozófus, a vallásosan ihletett ember és a politikus, a szerető ember és a hétköznapi egyszerű tevékeny embere, ha megnesemítik műviüket,“ ... mint értékeket-megvalósító életformák, mind benne foglaltatnak a nevelőben.¹⁶ Csakhogy ekként elmosódnak a határok a különböző kultúrterületek között, holott a mi feladatunk inkább ezeknek éles különválasztását kívánja. A pedagógia és filozófia szempontjainak különbségét már fennebb a különböző kérdésfeltevésekkel próbáltuk szemléltetni.

Lássuk most a harmadik variációt, t. i. azt, amely teljesen meg akarja lazítani a kapcsolatot filozófia és pedagógia között. Kretschmar „Das Ende der philosophischen Pädagogik“ című művében a filozófiai pedagógia, vagy a célkitűzését a filozófiából merítő neveléstudomány helyébe tisztán empirikus, induktív, szóval a pozitív tudomány szellemében vett exakt pedagógiát követel. Eszerint a nevelés célját is egyedül a tapasztalat szolgáltatja s Kretschmar találni vél egy princípiumot, amely jobban kielégíti a modern tudomány igényeit, mint az úgynevezett filozófiai pedagógia: ez pedig az egyén művelődés-szükséglete. (Bildungsbedürfnis des Individuums.) Az összehasonlító pedagógia tanúsága szerint ugyanis a kultúra minden fokán a műveltség bizonyos mértékére minden embernek nélkülözhetetlenül szüksége van; az egyén műveltségi szükséglete két-

¹³ Dr. Victor Henry: Das Bildungsproblem. Leipzig, 1925. 22. 1.

¹⁴ U. o. 10. 1.

¹⁵ U. o. 26–27. 1.

¹⁶ U. o. 212. 1.

ségbevonhatatlan tény. A különböző korok szániára ilymódon megállapítható nevelési célokból adódik azután a nevelés általános célja; ezt Kretzschmar így formulázza: „Egy határozott lelki összállapot (Gesamtverfassung) tervszerű létrehozása által arra képesíteni a növekedő egyént, hogy életét a mindenkor adott feltételek között a maga jóléte szempontjából önállóan alakíthassa.”¹⁷ Ilyképen a pedagógiai célkitűzés tisztán empirikus alapon történik s Kretzschmar ebben a filozófiától való mentesülésben látja a pedagógia tudományos jellegének biztosítékát. Végső konklúziója és jelszava ezért: Los von der Philosophie!

Mellőzzük azoknak a premisszáknak vizsgálatát, amelyekből Kretzschmar ezt a konklúziót levonta, holott ez a konklúzió talán nem is szükségképeni. A nevelés céljának imént adott meghatározását sem tesszük bírálat tárgyává, noha szó férhet ahhoz, hogy valóban — csak tapasztalat szerint is — egyedül az egyén jóléte-e általános célja a nevelésnek. Inkább helyezkedjünk az író álláspontjára s nézzük meg, hogy az ő principiuma csakugyan feleslegessé teszi-e a filozófiát a pedagógia számára s képes-e önmagában a reá rótt feladatot teljesíteni. Tehát: a nevelés mindenkori célját az egyén művelődési szükséglete szolgáltatója. De mi a kritériuma annak, hogy valamely szükséglet művelődési szükséglet? Miben különbözik ez a többi-től, a nem művelődési szükségletektől? A művelődési szükséglet a műveltségre, a kultúrára utal, fogalmának struktúrájához hozzátartozik a valamilyen kultúrértékre való vonatkoztatás. Így a művelődési szükségletnek még a fogalmát sem gondolhatjuk el világosan a kultúrértékekre való érzékelés nélkül s bármennyire is tapasztalati tény, *művelődési* szükségletté való minősítése módszeres exaktsággal csak kultúrfilozófiai alapon lehetséges. S ugyanide vezet egy másik megfontolás is. Fel lehet ugyanis tenni a kérdést: hogyan ismerjük fel, hogy a gyermeknek milyen irányú művelődési szükségletei vannak? Tapasztalat szerint csakis úgy, hogy a gyermeket megismertetjük a legkülönfélébb művelődési javakkal: a tudományok elemeivel, a művészetekkel, a gyakorlati készségekkel, s figyeljük, mi iránt érdeklődik legjobban, mivel foglalkozik legszívesebben, mire rezonál leginkább a lelke, vagy Goethével szólva: wo seine Natur eigentlich hintreibt. De hogy kiválogathassuk a gyermeknek való művelődési anyagot, előbb elvszerűen tisztázni kell a művelődés mivoltát és különböző irányait, vagyis egy kultúrfilozófiai alapvetés kikerülhetetlen. Kretzschmarnak kétségkívül érdeme az egyéni adottság fontosságának hangsúlyozása, de principiumának a maga egyoldalúságában való végiggondolása megdönti magát ezt a principiumot. A pedagógia már az elindulásnál filozófiai belátásokra szorul. Így hát mégis

¹⁷ Prof. Dr. J. R. Kretzschmar: Das Ende der philosophischen Pädagogik, Leipzig 1921. 52. l.

valamilyen szükségszerű viszonynak kell lennie pedagógia és filozófia között.

Midőn most e viszonyra vonatkozóan a magunk álláspontját akarjuk megrögzíteni, alig kell egyebet tennünk, mint összefoglalni azt, amit kritikai megjegyzéseink során már elmondtunk. Tekintve a filozófia szó sokértelműségét, talán nem felesleges megemlíteni, hogy mi is azt az érték-, illetőleg kultúr-filozófia értelmében vesszük, s noha tudjuk, hogy ennek is többféle árnyalata van, mégis a részletesebb meghatározást ebben a keretben mellőzhetőnek tartjuk. A pedagógia szerintünk nem filozófiai diszciplína, hanem autonóm tudomány. Autonómiáját megadja az, hogy külön értékeszme, a műveltség eszméje, szolgál alapjául. Műveltségen pedig Kerschesteinerrel, Littel, Sprangerrel és másokkal a kultúrértékeknek az egyéni lélekben való megvalósulását értjük. A nevelő, művelő tevékenységnek az egyéniség az anyaga s egyben a produktuma is; a művelt egyéniség, mint időtlen értékek hordozója, a kultúrjavak egyike, akár egy műretek, vagy lazább szóhasználattal: maga is kultúr-érték. Mivel pedig ez a kultúrérték nem jöhet létre a nevelt egyéniség hozzájárulása nélkül, mert hiszen csak azok az értékek valósíthatók meg benne, amelyekre való diszpozíció sorszerűen szunnyad a lelkében, úgyhogy az értékmegvalósítás itt inkább belőle kifejllesztés, mint beléje plántálás; mivel tehát a nevelés az egyéniségben preformált és általa akart értékeknek életrekeltése: azért a művelt egyéniség egyszersmind az autonóm erkölcsi személyiség. A pedagógia tehát, mint önálló kultúrterület megművelője, szellemi vagy kultúrtudomány, amilyen például a művészettudomány, a vallástudomány, az államtudomány, a jogtudomány. Persze felvethető a kérdés: ha a művelő folyamat, tárgya természeténél fogva, egyszeri és megismételhetetlen, lehet-e akkor szó egyetemes jellegű neveléstudományról? Erre azt lehet felelni, hogy az egyéni folyamatban egyetemes törvényszerűségeket is lehet megállapítani, másrészt pedig, amint Spranger úttörően kimutatta, minden egyéniséget a benne uralkodó értékírány szerint bizonyos műveltségi típusnak lehet alárendelni s ennek tanával megvilágítani. Így hát van helye a pedagógiai elméletnek, noha kétségtelen, hogy a nevelési folyamat nem racionalizálható teljesen és konkrét alakításában a pedagógiai intuíciónak jut a döntő szerep. De ezt a kérdést nem kell itt tovább feszegetnünk. Kitűzött feladatunkhoz képest mostmár azt kell megállapítanunk, hogy az ekképen felfogott neveléstudományban mi a funkciója a filozófiának.

E funkció mineműsége talán szembeszökőbb lesz, ha a pedagógiát a történettudománnyal vetjük egybe. Ez az egybevetés azért kínálkozik, mert a történelmet is legtágabb értelmében mint oly folyamatot jellemezzük, amelyben örök érték-eszmék nyernek megvalósítást. Továbbá a történetíró is, a pedagógus is bizonyos mértékben művészi munkát végeznek:

viSSzafele, illetveg előretekinTő fántáziájuk megéli a történeti alakok, illetveg a formálandó lelkek egyéniségét. De e hasonló-sági alapon annál feltűnőbb a két tudománynak szimmetrikus ellentétessége. A terminus a quo és a terminus ad quem fel-cserélődnek bennük. A történelemben az út az életből indul a tudomány felé, a pedagógiában az út a tudományból indul az élet felé. Mivel pedig minden szellemi életfolyamat a filozófiától kapja végső értelmezését és igazolását, egy állomással ez az út meg is toldódik. Ez az állomás a történelemben a másik kettő után következik, a pedagógiában a másik kettőt szükségszerűen megelőzi. A történelem úgy kap értelmet, hogy feltárjuk azok-nak az értékeknek rendszerét, amelyek a történeti életben meg-valósultak; a nevelés úgy kap értelmet, hogy eleve számot vetünk azokkal az örök értékekkel, amelyeket a nevelésben meg akarunk valósítani. A filozófiai alapvetés tehát olyformán viszonylik a pedagógiához és a nevelési életvalósághoz, mint a történetfilozófia a történettudományhoz és a történelmi életvaló-sághoz. Csakhogy a történelemben a filozófia zárókö, a pedagó-giában, a jövőre utalás mozzanatánál fogva, szükségkép alapkő. A történelmre áll: *primum vivere, deinde philosophari*; a peda-gógiára: *primum philosophari, deinde vivere*.

Még egy utolsó kérdést kell felvetnünk. Ha a rendszeres pedagógia tovább is filozófiai alapvetésre-épül, mennyiben más ez a viszony, mint az, amely a pedagógiának alkalmazott filo-zófiaként való jellemzésében talál kifejezést? Nem áztatjuk-e önmagunkat, amikor azt hisszük, hogy az itt vázolt felfogás alapján a filozófiának másnemű funkció jut, mint azelőtt, holott csak a formulázás más, de a lényeg ugyanaz marad? Erre a következőt felelhetjük: A filozófia funkciója a két esetben igenis lényegileg különböző. Ha azt mondjuk, hogy a pedagógia alkalmazott filozófia, akkor a filozófia egymaga szuverén a nevelés céljának meghatározásában. Ha ellenben azt valljuk, hogy a nevelés célja a növendék egyéniségéből adódik, akkor a filozó-fiának csak közvetett szerep jut a célkitűzésben: értelmezi, iga-zolja, szentesíti az egyéniségből adódó célt; mert hiszen ez csak azáltal válhatik a nevelés céljává, hogy alárendelhető egyete-mes érvényű értékeszméknek; a filozófiai alapvetésre pedig azért van szükség, mert az, mint a kultúreszmék rendszere, az összes *lehető* értékirányokat mutatja, amelyekben a nevelő a reá bízott növendékeket egyéniségüknek megfelelően vezetheti. Eszerint a filozófiát nem akarhatjuk egyszerűen a nevelés sik-jára leforgatni, amint azt a régi pedagógia gondolta; nem fog-juk valamennyi értékeszmet egyformásítón valamennyi egyén számára megvalósítandó célnak odaállítani. Akiből például hiányzik a fogékonyság a művészeti kultúrjavak iránt, azt nem akarhatjuk esztétikai művelésben részesíteni, s akiben nincs tudományos hajlandóság, azt hiába próbáljuk logikai kultúr-javakkal gazdagítani. De továbbá, a filozófiai értékeszmeék, ille-tőleg az őket megvalósító kultúrjavak maguk is átértékelést

szenvednek a pedagógia síkjában a műveltség eszméjére való vonatkoztatás által. Ez azt jelenti, hogy például egy esztétikailag kevésbé értékes mű pedagógiailag sokkal gyümölcsözőbb lehet, mint egy másik, amely nála esztétikailag magasabbrendű, sőt egy abszolút értékű műre is indifferens lehet pedagógiai szempontból, ha teszem a növendék értelmileg még nem eléggé fejlett annak felfogására. Itt tehát a pedagógiai norma nem fedi az esztétikait s ebben nyilvánul a pedagógia autonómiája. S ez az autonómia kitetszik még a következőkből is. Az ember értéktudata a különböző értékírányoknak nem pusztán összessége, hanem többé-kevésbé szerves egysége. Már a gyermek lelki élete is ily értelmű totalitás s a műveltség eszméje az értékeletnek nemesak folytonos gazdagítását, hanem egyben minél zártabbá, önmagában minél harmónikusabbá fejlesztését is követeli. Minden ember tudatában a különböző értékírányok egyéni módon szerveződnek akként, hogy az egyik az uralkodó, a többi pedig neki alá van rendelve. Mármost az egyén érték-tudatának e szubjektív belső rendje természetesen nem fedi az értékeszméknek a filozófiai rendszerben adódó objektív rendjét. Bármilyen elv szerint alakul is ez az utóbbi, akár úgy, hogy az értékeszmék mint egyenrangúak egymás mellé vannak rendelve, akár úgy, hogy valamilyen hierarchikus rangfokozatba sorakoznak: a nevelő számára, aki a fejlődő egyéniséget tiszteltben tartja, nem az értékeszmék objektív rangsémája, hanem a gyermek lelkének egyéni struktúra-törvénye lesz mértékadó. De mindebből kitűnik az is, hogy az itt tárgyalt elméleti problémában való állásfoglalás több, mint pusztán teória: belőle oly következmények folynak, amelyekkel minden nevelés-gyakorlati kérdés megoldásában számolni kell.

SZEMERE SAMU.