

## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### Pedagógia mint kultúrfilozófia.

*Megjegyzések Prohászka Lajos értekezéséhez.\**

1. Prohászka Lajos ebben a tanulmányában annak kimutatására vállalkozik, hogy „a tudományos pedagógia csak filozófiai lehet”. (31.) Szerinte ugyanis „ennek minden egyes tétele csupán filozófiai összefüggésben indokolható. ... a pedagógia mint tudomány nemcsak végső egyetemes elveit, de szisztematikáját is a filozófiából nyeri s csak ennek keretén belül fejleszthető ki”. (32.) A neveléstudomány tételösszefüggését deduktív jellegűnek tartja; „a pedagógia csak úgy tarthat tudományosságra igényt, ha oly egyetemes érvényű elvekből vezetjük le, amelyek egyzersmind szisztematikus kiépítését is kielégítőleg biztosítják”. (U. o.)

Az a megkövetelt egyetemes érvényű elv, amelyből kiindulva a neveléstudomány deduktív rendszere felépíthető, a szerző szerint a *műveltség fogalma* (32.), s így a pedagógiai elmélet a kultúrfilozófiának egy része (l. 117. is).

A tanulmány második részében azután a kultúrfilozófia rendszertani vázát adja, abból a célból, hogy pontosan megállapítsa a neveléstudomány helyét ennek a diszciplinának keretében. Fejtegetéseinek eredménye a következő: „... a kultúrfilozófiának ... második része, amely a műveltség elméletével foglalkozik, joggal nevezhető a kultúra elméletét tárgyaló dialektikai résszel szemben pedagógiai résznek”. (117.) A neveléstudomány tehát Prohászka szerint műveltségelmélet.

Ezzel az állásponttal szembe nem azt az általánosabb jellegű kérdést szegezzük, hogy egyáltalában lehetséges-e a neveléstudományt a filozófia valamelyik részének megtenni. Nem szállunk perbe azzal a kijelentésével sem, hogy a pedagógia nem „autonóm tudomány”. (117.) Kizárólagosan Prohászka kísérletével akarunk foglalkozni. Azt fogjuk megvizsgálni, hogy lehet-e a szerző által elgondolt műveltségelméletet a neveléstudománnyal azonosítani.

Nem térünk ki arra a problémára sem, hogy okvetlenül és csakis a műveltség fogalma lehet-e az az egyetemes érvényű elv, amely a „pedagógiát tudománnyá szervezni” (32.) képes. Ha elismerjük is annak a feltevésnek jogosultságát, hogy a „pedagógia minden tétele csakis filozófiai összefüggésben indokolható”, s hogy ennek az összefüggésnek deduktív jellegűnek kell lennie, még akkor is adós marad Prohászka annak igazolásával, hogy

\* L. Magy. Paed. 1929, 23—42., 109—124. 1.

mindezt miért biztosítja kizárólag csak a műveltség fogalma. Hiszen egyetemes érvényű elvet látszólagosan ugyanolyan joggal a filozófia más területéről is hozhatunk magunkkal. Más gondolkodó ugyanilyen részletesebb megokolás nélkül választhatná, és választja is, kiindulásul a fejlődés fogalmát (Spencer), az egyetemes hatáskifejtés (Krieck), a kölcsönös hatáskifejtés (Griesebach) elvét vagy a szociális elv legmodernebb fogalmazását (Spranger) stb.

2. Az értekezés legrészletesebb második részét számbavéve, a műveltségelmélet szerzőnk szerint a kultúrfilozófiának második része. Míg ugyanis az első rész az emberközi objektív képződményekkel, addig a második rész az individuális tárgyi képződményekkel foglalkozik.

Az objektív produktumok világának ezt a két síkját egészen azonos szerkezetűnek jellemzi: „A *kultúra* ... az emberközi objektív produktumok strukturális összefüggése, törvényszerű rendben felépített egésze“ (35.); „a felelős összefüggéseknek ... átfogó és vonatkozásteljes egységét, totalitását ... nevezük ... *műveltségnek*“. (116.)

Mindabból, amit erről a két tárgyi világról olvasunk, azt kell következtetnünk, hogy összefüggésük két irányú. Kultúrában és műveltségben egyaránt az egyes strukturáknak, illetőleg felelőségeknek vízszintes irányú összeszövődöttsége áll előtűnk. Emellett azonban az is megállapítható Prohászka fejtegetéseiből, hogy a strukturák és felelőségek szintén az összeszövődöttség vonatkozásában állanak. Ez a függőleges irányú kapcsolódottság a felelőség tárgyi világának természetéből következik. A jelentésvonatkozások lényege ugyanis éppen az, hogy még erős és elválaszthatatlan kapcsolatban, az intencionalitás vonatkozásában van a lélekkel, az Énnel. Mindig összefüggésben van „azzal a szellemi habitussal, amely kiérlelte“. (34.) Ugyanígy halljuk a műveltség és kultúra két rendszeréről is, hogy azok összefüggésükben feltételezik egymást. „Műveltség nincs kultúra nélkül, s viszont kultúra is csak a műveltség alapján létesülhet, mindkettő kölcsönösen követeli egymást.“ (117.) A strukturák fennállása tehát szintén nem az abszolút értelemben vett önmagukban zárttság nyugalma. Jóllehet „szubszisztenciájukban nincsenek kötve a létrehozó szellemhez, ... összefüggésük tehát nem intencionális, hanem független és önmagában tagolt; ... ebben a magáravált létükben tárgyi szubszisztenciájuk nem mozdulatlan és merev, hanem állandó hatásforrás; sajátos egyénfeletti összefüggésük nemcsak szembenállás a lélekkel, de mindig egyúttal felszólítás is a lélekhez, hogy közeledjék feléje, részt vegyen benne, önmagát feljebb fokozza“. (35.)

Egészen világos tehát, hogy az individuális lélek, a szellem és a kétféle objektív produktum emez együttesen hármas vízszintes tagoltságát igen szoros és termékeny vertikális összefüggések kapcsolják össze. A szubjektív szellem a felelős összefüggéseken keresztül kapcsolódik bele a kultúrába, emez pedig a

műveltség síkján keresztül van állandó hatásviszonyban az individuummal. Nem tévedünk tehát, hogyha azt állítjuk, hogy a műveltség síkja nemcsak a maga egészében, hanem szerkezeti elemeiben is a megfelelés viszonyában van a kultúrával. Igazolja ezt a felfogásunkat nemcsak a két tárgyi világnak megfelelő két filozófiai tudományág benső szerkezetének, feladatvázlatának teljes párhuzamossága, kontemplált problematikájának egymással való megfelelése (l. 115. és 116.), hanem a szerzőnek egy-két félre nem érthető kijelentése is. Ilyen többek között a következő is: „A kultúra és műveltség e szoros kapcsolatából szükségképen következik, hogy a kultúra átszármasztása a műveltségben a forma létének egész tartamára kiterjed. Vagy más szóval: a műveltség sehol sem zárható le, hanem a formával együtt eleven és benne növekedik”. (117.)

A két tárgyi világ összefüggését, vonatkozásviszonyát ezek után nem tudjuk másképen elképzelni, csakis úgy, hogy a kialakult, önállóbban tárgyiasává vált kultúra mindegyik szerkezeti elemének az individuum életnyilvánulásaihoz közelebb álló műveltség síkjának egy-egy szerkezeti része felel meg. Kettős irányú hatásviszonynak, két ellentétes irányban haladó vertikális áramlásnak lehetne talán ezt a viszonyt jellemezni. Minden, a történeti élet folyamán kiteljesedő struktúra aktív felelősség-reakció által lesz elevenné az egyéni szellemenben. Az egyéni lélek struktúrát teremtő aktivitása pedig ugyancsak ilyen felelős összefüggéseken keresztül gazdagítja a kultúra strukturális tagoltságát. Az objektív képződmények egész világa eredetében a lélekhez kötött, egészen természetes tehát, hogy létezésének minden esetben van olyan mozzanata, amikor még felelősségszerű. Ha mármost, mint az értekezésben itt-ott elszórt példák (34. és 113.) és a tárgyi produktumok elemeinek felsorolása (35. és 116.) is mutatják, a jelentéssz összefüggések egységének megfelel a vonatkozásösszefüggések egysége, akkor ennek a párhuzamosságnak döntő következményei vannak a műveltségelméletnek tárgykörére nézve. Ennek a diszciplinának a műveltség kérdésének *minden* vonatkozását magában kell foglalnia; *minden* kapcsolatot fel kell fejtenie, a kultúrával való vonatkozás *minden* szálát végig kell követnie. Vizsgálódásait a forma létének egész tartamára ki kell terjesztenie, ha feladatát el akarja végezni.

A műveltségfilozófia rendszerének így látott teljessége, amely az individuális szellem *egész* élete folyamán keletkező és annak *minden irányú* megnyilatkozásában jelentkező felelősségkomplexumokat vizsgálja, nehezen egyeztethető össze a neveléstudomány elméletnek még a legátfogóbb terjedelemben is elgondolt rendszerével. Luther forradalmi tettének, Goethe egyéni műveltségének, a vallásos élet legkülönbözőbb megnyilatkozásainak, a jogrendet megzavaró viselkedésformáknak vagy a jogfejlesztésnek, az erkölcsi élet tipikus jelenségeinek, a politikai állásfoglalásnak vagy társadalmi magatartásnak, a művész alkotó

tevékenységének mint felelősségkomplexumoknak vizsgálata és azoknak viszonya a megfelelő strukturális összefüggésekkel kétségtelenül tárgya kell hogy legyen a Prohászka felállította filozófiai diszciplinának, de nem tárgya a neveléseméletnek, vagy csak részben az. Nem hisszük, hogy bárki is, aki a szerző utalásai nyomán elgondolja a műveltségfilozófia itt vázolt teljes problémakörét, belenyugodnék a két tudomány azonosításába.

3. Úgy tetszik azonban, hogy Prohászka maga sem látja így a dolgot. Értekezése alapvető fejezetének vannak olyan részei, amelyekben a műveltségfilozófia tartalmának körét másképpen írja körül. Már az is feltűnő, hogy egy helyen a felelősséget a fejlődés mozzanatával hozza kapcsolatba. Megállapítja, hogy „a felelősség — a struktúrával ellentétben — sohasem hat befejezettségből, hanem mindig csak a fejlődésből”. (113.) Ezt a szembeállítását különösen az utána következő, kielégítőnek tetsző magyarázó példák (Luther, Goethe) világánál úgy is lehet érteni, hogy a struktúrák éppen az egyéni lélektől való teljesebb elváltságuk által tárgyi szerkezetükben zártabbak, mint a felelőségek. Itt legfeljebb az a kijelentése lephet meg egy kissé, hogy „Goethe műveltsége ... csupán mint a goethei létnek sajátos formája hatott a kortársakra, s ebben a formában sohasem zárult le, hanem mindig fejlődött”. Nem tartjuk szükségesnek a fejlődés mozzanatának kiemelését, hiszen mind a két fajta tárgyi képződmény szükségszerűen mindig az individuális szellem valamelyik fejlődési vagy fejlettségi stádiumának objektivációja. Goethe műalkotásai — a struktúrák — az ő sajátos egyéni szellemének éppen olyan, mind nagyobb gazdagságról tanuskodó tárgyi képződményei, éppen úgy a lélek fejlődésének egyes bennük objektiválódott fejlődési fokairól tanuskodnak, mint műveltségének egyedül kortársaira ható felelős megnyilatkozásai.

Végzetesebbé válik azonban a műveltségfilozófia tartalmi körére nézve a felelősségnek a fejlődés fogalmával való kapcsolatba hozása ott, ahol éppen „a pedagógia helyét” akarja kijelölni „a kultúrfilozófián belül”. (115.) Itt ugyanis a következőket halljuk: „... a struktúrák objektiv szelleme a formára hat s e hatások következményeképpen a formán belül felelős produktumokat vált ki, hogy *azután*<sup>1</sup> ezeknek televényében fejlessze tovább a kultúra strukturális összefüggéseit. Struktúra és felelőség tehát úgy kerül viszonyba egymással, hogy a struktúra dialektikus mozgása a forma organikus *fejlődését előbb felelős összefüggéssé* rendezi, mert csak ezen a kerülvúton át folytathatja önmagát s emelheti a valóságot is mindig teljesebb struktúrák felé”. (115.) Ebben a két mondatban az egymásrakövetkezést kifejező határozók még úgy is értelmezhetők, hogy *valahányszor* a struktúra az egyéni élet folyamán arra hat, az mindig felelőségszerű megnyilatkozások kiváltásával jár. Itt csak

<sup>1</sup> En emeltem ki.

az a kijelentés tűnhetik fel, hogy a struktúra mozgása a forma organikus fejlődését „felelős összefüggéssé rendezi“. Az a benyomásunk már itt is, hogy a struktúráknak olyan *előkészítő* hatása van az individuális lélek formájára, amelynek következtében az *egy bizonyos időtől fogva* (azután, hogy a struktúra felelős összefüggéssé rendezte!) önállóbb, közvetlenebb tevékenységgel nyúlhat bele a struktúrák teljesebbé válásának proceszusába. Hogy ez a gyanúnk igazolt, azt ennek a résznek két utolsó mondata tanúsítja. Eppen abban a szakaszban, amelyben az imént még azt olvastuk, „hogy a kultúra átszármasztatása a forma létének egész tartamára kiterjed“ (117.), halljuk előbbi feltevésünknek teljesen megfelelően a következőket: „Mindamellet minden forma elérkezik *fejlődése folyamán abba a stádiumba, amelytől fogva* sajátos individuális szólamait a kultúra dialektikus mozgásába is valaminő módon bele kell szőnie. s az ezt megelőző korszak éppen az erre való előkészületnek a korszaka. ... Amikor tehát műveltségről beszélünk, akkor a formának azt a fejlődését tartjuk szem előtt, amelyben még nem kapcsolódik bele a kultúrába, hanem előkészül rá s így a *kultúrfilozófiának ez a második része, amely a műveltség elméletével foglalkozik, joggal nevezhető a kultúra elméletét tárgyaló dialektikus résszel szemben pedagógiai résznek*“.<sup>1</sup>

Kétségtelenül van olyan korszaka az individuális léleknek, amikor „csak a kultúra hat és a műveltség alakul“, és az is tagadhatatlan, hogy kifejezetten ez a korszak érdekl elsősorban a nevelésen elmélkedőt. Mindaz, amit itt elmondott, neveléselméleti összefüggésben elfogadható. A neveléselmélet az egyén szellemi életének ama korszakát tartja szem előtt, amelyben az a kulturális étellel való szorosabb kapcsolatra előkészül. Olyanná fejlődik ki, hogy kultúrafejlesztő, struktúrateremtő munkára képessé válik. A végzetes csak az, hogy ha így is körülírhatom a műveltségfilozófiának immár tartalomban és terjedelemben sokkal korlátoltabb, alaposan megszükitett tárgykörét, akkor a kultúrfilozófia második része két alakban áll előttem. Vagy olyan műveltségelméletet teremtettem meg, amely nem neveléselmélet, vagy pedig a sajátosabb neveléselmélet áll előttem, amely azonban a műveltségfilozófia tárgykörét nem meríti ki. Az ebben a pontban körülírt diszciplínát semmiképen sem nevezhetem azonban műveltségfilozófiának, abban az értelemben, ahogyan a kultúrfilozófia sajátos munkaprogrammja megköveteli.

4. Az értekezésnek egész második fejezetében — ahol pedig a neveléselmélet rendszertani helyének megállapítása volt a szerző legfőbb célja — sehol sem találkoztunk e tudomány tárgykörének pontosabb megjelölésével. Erre tulajdonképen nem is volt szüksége, mert hiszen ha föltett szándékát ellenmondás nélkül keresztül tudta volna vinni, a műveltségelmélet kutatási területének megjelölésével együtt előttünk állana a pedagógia sajátos célkitűzésének, tartalmának, teljes rendszerének képe is.

<sup>1</sup> Én emeltem ki.

Úgy látszik azonban, hogy a szerző maga is érezte az eddig elmondottaknak ebben a tekintetben való elégtelenségét, mert mielőtt tanulmányának ama fejezetéhez hozzáfogott volna, amely arra a kérdésre válaszol, „hogy a pedagógia” hagyományos problematikája a kultúrfilozófia keretében mikép helyeződik el“ (118.), szükségesnek tartotta a nevelésnek meghatározását. „A pedagógia ... feladata annak a törvényszerűségnek a megállapítása, amely szerint a strukturális összefüggések a lélekben felelős összefüggéseket, vagyis a kultúra műveltséget vált ki. Azt a *tevékenységet*<sup>1</sup> pedig, amely ezt a kiváltást *tudatosan előidézi és rendezi*,<sup>1</sup> nevezzük nevelésnek, vagy tágabb értelemben (kétoldalú tevékenységről lévén szó) művelődésnek.“ (118.)

Ebben az utóbbi meghatározásban már olyan mozzanatok vannak (kétoldalú, tudatos tevékenység, a műveltség kiváltásának szándéka), amelyek pontosabban determinálják a neveléselmélet sajátos benső szerkezetét, mint a műveltség fogalma. A különbség szembeszökő: az értekezés második részében egy többféle értelemben használható fogalom (műveltség) mintegy csak arra alkalmas, hogy a két önálló tudományterület határait elmossa. Itt, abban a döntő pillanatban, amikor a neveléselmélet sajátos tárgyának megjelöléséről van szó, egy olyan pontosabb meghatározásra eszmél rá az író, amelynek tartalmi elemei egy, a műveltségfilozófiától különálló pedagógiai teóriát feltételeznek.

Kétségtelen ugyanis, hogy a műveltségfilozófia körében is lehet bizonyos vonatkozásban arról a tudatos szándékról beszélni, amely arra irányul, „hogy a strukturális összefüggések a lélekben felelős összefüggéseket“ váltsanak ki. Az is tagadhatatlan, hogy lesznek ennek a tudománynak olyan fejezetei is, amelyek éppen azáltal kerülnek szorosabb kapcsolatba a mind nagyobb kutatási területet felölelő neveléselmélettel, mert ilyen közvetlenebb, személyi tényezőkhöz kötött tevékenységet írnak le. A szerző kultúrfilozófiai fejtegetéseinek teljes félreértése volna azonban az, hogyha a kultúra és műveltség kapcsolatát csakis ebben a vonatkozásban látnók. Míg ugyanis a kultúrfilozófusnak mindenekelőtt a tárgyi képződmények struktúráiban és felelősségtényezőiben tevékeny, azokból eredő benső dialektikus mozgással kell számolnia, addig annál a tudománynál, amely a nevelés kérdéseivel foglalkozik, a középpontban éppen ez a műveltséget kiváltó tevékenység, ez az előidéző, rendező és szervező személyes hatalom van. Ennek tudatos szándéka irányítja azt a bizonyos kiváltást. Pontosabban: a műveltségfilozófia elsősorban a tárgyi struktúrákból eredő immanens hatásvizony-elemzése, a neveléselmélet pedig lényegében személyes felelősséggel hatni akarás tevékenységének vizsgálata.

Nem állítjuk, hogy az idézett meghatározásban minden benne van, ami a nevelés tényét a maga teljes sajátosságában

<sup>1</sup> Én emeltem ki.

jellemzetten állítaná elénk. Annyi azonban bizonyos, hogy a tanulmány III. fejezetében közölt neveléseméleti vázlat (a tagolás elveit l. 118. és különösen 124. 38. j.) egyes részletei azért nem helyezhetők bele a műveltségelmélet összefüggésébe, mert a pedagógusnak a kultúrfilozófussal szemben itt szükségszerűen számolnia kell a nevelésnek ama két legfontosabb mozzanatával, amely ebben a definícióban is kifejezésre jut. Amint ugyanis kimondjuk azt, hogy a nevelés *tudatos, rendező tevékenység*, akkor annak sem személyi jellege, sem pedig célirányultsága sem tagadható többé.

Ennek a fejezetnek a következő pontokban való vizsgálata éppen azért lesz tanulságos, mert rávilágít arra, hogy az azonosítás akkor sem igazolható, hogyha a *nevelésemélet* rendszeréből indulunk ki.

5. A közölt vázlat egyes fejezeteiben, ha nem is teljes mértékben, de mégis csak méltánylásban részesül a nevelésnek *személyes* viszonyban kifejezésre jutó *jellege*. Az természetesen itt is problematikus, hogy vajjon a tiszta műveltségelmélet ismeri-e olyan mértékben kétoldalú tevékenységnek a művelődést, mint a pedagógia. Mindenesetre kétségtelen, hogy a „művelődés személyisége“ ott nem olyan középponti jelentőségű, mint a neveléseméletben, amely a személyiség mozzanatában állandó és kifejezetten tudatos hatásviszonyt lát. A nevelésemélet sem mellőzheti az objektív képződmények hatásának vizsgálatát, de nála az elevenen ható és a legkülönbözőbb hatásokat állandó éberséggel ellenőrző és szándékosan alakító mérséklő vagy elhárító nevelő személyiség a középpont. Maga a „gyermeki lélek megismerése“ (118.) is ennek a szolgálatában van. A „pedagógiai Eros tana“ (u. o.) pedig éppen ezért nem merülhet ki csakis a „nevelői hatások ismeretében“ (u. o.). A nevelésen elmélkedő ebben a fejezetben elsősorban a kitűzött cél felé való alakításra törő szándékot és ezzel a szándékkal együttjáró lélektani állásfoglalást (az állandó párhuzamosság elve stb.) elemzi a nevelőben. A hatások nagy tömegével szemben való viselkedését írja elő. A növendékkel foglalkozva pedig azt a kérdést vizsgálja, hogy mire képes annak adott minőségével és a millió hatásával szemben a nevelő jószándékú, szeretettel teljes, tevékeny odahajlása. Így látva a dolgot, itt a pedagógus számára a gyermeki lélek megismerése mellett követelően jelentkezik az, amiről Prohászka megfélekedezik; t. i. a nevelői személyiség lélektani elemzésének kötelessége is.

Lélektani szempontból ez a két legfontosabb problémája a neveléseméletnek, míg a művelődésemélet nagyobb területre kiterjedő kutatásainál az egyéni különbségek lélektanának tanulságait és a személyes hatáslehetőségek pszichológiáját nagyobb mértékben fogja igénybe venni. Neki ugyanis az egész egyéni élet mindenféle hatásviszonyára ki kell terjeszkednie.

Így a nevelő személyiség legmélyebb rétegeiben gyökerezik a nevelésen elmélkedő számára a *módszer* problémája is. Tagad-

hatatlan, hogy „a módszer fogalmát ehelyütt — már t. i. a pedagógiában, de nem a kultúrfilozófiában — egyfelől a műveltségi javak jelentéstartalma határozza meg, másfelől pedig az egyéni elsajátításnak általános pszichológiai folyamata“. (119.) Nem szabad azonban megfeledkeznünk arról, hogy a nevelő munka legdöntőbb faktora ebben a tekintetben is a nevelő személyisége. A módszer személyi tényezőinek vizsgálata pedig megint teljesen és kizárólagosan a nevelés teoretikusának feladata.

Ebbe az összefüggésbe tartozik annak a megvizsgálása is, hogy milyen mértékben számol Prohászka ebben a neveléseméleti vázlatban a nevelésnek már a tevékenység kétoldalúságának felismerése által is adott közösségi vonatkozásaival. Talán itt látszik meg legjobban a kultúrfilozófiai gondolkodásban való elfogódottsága. A műveltségfilozófia sajátos problémakörének leírásánál ez a szempont nem is merül fel benne. Pedig ott is meg kellene ismerkednünk a legkülönbözőbb emberi közületek ama szerepével, amelyet azok a felelősségek és struktúrák egymásbaáramlásánál játszanak. Erről azonban szó sincsen. Az értekezés 3. fejezetében juttat ugyan helyet a *művelődési közösségek* problémájának is, de ott is feltűnően szűk kutatási területet tűz ki a pedagógus számára. Csak két közösséget ismer, „amelyben a művelődés tevékenysége lefolyik: az egyik a család, a másik az iskola“. (120.) Kizárólag ezeknek nevelő hatását kívánja ismertetni. A többi közösségi forma közül csak az ú. n. objektív szervezetek érdeklik; elsősorban az egyház és az állam. Ez utóbbiakkal szemben kérdésfeltevése pedig csak „arra az igényjogsultságra vonatkozik, amely — őket — az átszármaztatás tevékenységében megilleti“. (121.)

Itt tehát egyáltalában nem a szociális szempont neveléseméleti fontosságának elismeréséről van szó. Hogy ettől Prohászka, a kultúrfilozófus, mennyire távol van, azt már egy korábbi jegyzete is sejtethette. (37. 7. j.) Attól, aki a szociálpedagógiai irányban csakis „a szociális organizáció elvé“-t látja, nem is várhatunk mást. Elvárhattuk volna azonban azt, hogy legalább itt vegye számba a művelődési közösségek egyéb fajtáit is, hiszen ezeknek legkülönbözőbb formái (mindenféle alkalmi és állandóbb egyesülestől, a legkülönbözőbb társadalmi szervezeteken keresztül a nemzetig és az emberiségig) a műveltségfilozófia szempontjából is igen fontosak. A nevelés teoretikusa számára pedig egyenesen döntő jelentőségűek. Míg azonban azok a kultúra filozófusának szemében a felelősség vagy struktúra tárgyi csoportjainak egyes osztályai, amelyeknek keletkezéséről, kialakulásáról, tárgyi önállóságáról van szó, addig a pedagógus bennük nemcsak hatás csoportokat, elsőrendű nevelő hatalmokat, hanem egész munkásságát irányító valóságokat, sőt az elmélet számára döntő létezési kategóriákat ismer fel.

6. Már az előbbi pontban is kénytelenek voltunk egy-két helyen arra utalni, hogy milyen egészen más természetű a



nevelélmélet feladata, mint a műveltségelméleté. Nemcsak a személyi vonatkozások elevenebb ereje, döntőbb jelentősége nem engedi meg, hogy a neveléstudomány rendszere a kultúrfilozófus elgondolása szerint alakuljon ki, hanem a két tudomány-kutatási irányának alapján véve teljesen különböző jellege sem. Erre az alapvető különbségre mutat rá már a vázolt nevelélmélet első fejezete, amelynek Prohászka szerint „a műveltség céljának problémájával“ (118.) kell foglalkoznia.

Kultúrfilozófiai szempontból itt az volna a kérdés, „hogyan lehetséges a kultúra, mi az előfeltétele a kultúrának?“ (115.), vagyis az, hogy mit jelent a műveltség a kultúrával való vonatkozásban (mi a műveltség lényege; 116.). Míg azonban az előbbi feladatkitűzésben — a dolog természetéből érthetően — semmi sincs, ami a célfogalom kategóriája alá volna vonható, itt, ezen a helyen már egy másféle fogalmazás áll előttünk. „Ez a cél a műveltség lényegéből folyólag abban áll, hogy a kultúra struktúráinak nyomán a léleken felelős összefüggések *létesüljenek*<sup>1</sup> és ezáltal a kultúra dinamikájának folytonossága biztosítva legyen.“<sup>1</sup> (118.) Ebben a mondatban az előbbiekkal ellentétben már határozottan a nevelés céljáról van szó. A nevelésnek van célja, van szabályozó normatív megállapítása arra nézve, hogy milyennek kell lenni a művelődés útjának, ha annak az individuumban vagy a közösségben való megteremtését és „ezáltal a kultúra dinamikájának folytonosságát“ biztosítani akarjuk. A nevelés tehát a művelődési — jobban mondva — nevelési célkitűzés által normált aktivitás a kultúra struktúrájába való minél eredményesebb beletagolás érdekében. Ezt a kifejezetten benső nevelélméleti teleológiát, a cselekvést szabályozó tendenciát a műveltségelmélet nem ismeri. Nem normatív tudomány. Nem vállalkozhatik a művelődés kétoldalú tevékenységének irányítására. Feladata csakis a felelős vonatkozásösszefüggések világában megnyilatkozó törvényszerűségek megállapítása, felfejtése, leírása lehet.

Nem feledkezünk meg arról, hogy a műveltségelmélet is ismeri a műveltség, illetőleg a kultúra értékre irányultságát. Értékkategóriákkal neki is dolgoznia kell. Hiszen ha ez a szempontja nem volna, akkor a kultúrfilozófia nem tehetne különbséget az „adekvát vagy téves megismerés vagy élmény“ (36.) között. Nem állapíthatná meg azt, hogy „az objektív szellem akkor is normatív hatást fejt ki, ha a benne megnyilatkozó értékösszefüggés téves vagy tökéletlen“; hogy „vannak relatív értékű etikai kódexek vagy jogrendszerek, fogyatékos műalkotások, elhibázott állami alakulások is...“ (112.). Mindez azonban csak értékminősítés, a kultúra lényegében immanens érték-vonatkozásából fakadó megállapítás, nem pedig az életformát egy bizonyos cél irányában befolyásolni akaró szándék elé írt norma. Ebben a vonatkozásban is csak az lehet a műveltségfilozófiának a célja, hogy a műveltség minden jelenségét, a kul-

<sup>1</sup> En emeltem ki.

túra felé irányuló jelentésvonatkozások egész körét leírja. Ismételtén: sajátos lényegében leíró, ténymegállapító diszciplína; a műveltség jelenségeit elemzi, legyenek bár azok értékmegvalósítás vagy értéknegáció, értékalkotás vagy értékrombolás.

Ugyanilyen természetű a művelődéelmélet második részének problematikája. Ennek feladata „abban fog állani, hogy az organikus kialakulás általános törvényszerűségének érvényesülését a felelős összefüggések különböző típusaiban kimutassa”. (116.) A nevelélméletben ellenben itt két kérdéstről szól. Az egyik a *műveltségi javak* elmélete. „Tehát: melyek azok a strukturái a kultúrának, amelyeknek normatív értékhatása a műveltség célja érdekében elengedhetetlenül szükséges...?” (118.) A másik a művelődés *módszerének* problémája. Mindkét feladatot ebben a formájában megint csak a helyes értelemben vett nevelélmélet tűzheti ki. A műveltségelméleti kutatások az első kérdésre vonatkozóan csak előzményei lehetnek a nevelés elmélkedő amaz érdeklődésének, hogy a kultúra strukturális elemeinek mely részei szolgálják a nevelés által kifejlesztendő személyiséget. A nevelőt elsősorban a személyiség kialakulásában szerepet játszó művelődési javak érdeklik. Annak szolgálatába rendeli őket és annak szolgálatában válogat és állapít meg sorrendet közöttük. Ilyen rendezésre, sörrendmegállapításra a műveltségfilozófus nem gondolhat. Ő a javakat leírja, nem válogat közöttük, hanem felsorolja, rendezi és esetleg értékeli is őket, de *ennek* az értékelésnek szempontja nem szükségszerűen kiválogatási elve a nevelés teoretikusának. A kultúrfilozófus nem ismeri a művelődési javaknak nevelélméleti szempontú egymásutánját, nála csak azok szisztematikus rendjének megállapításáról lehet szó. Nem kánont állít fel, hanem áttekinthető és teljességre törekvő rendet állapít meg a felelősség típusainak világában.

Ugyanerre a különbségre világít rá az, amit a módszer kérdéséről mond. Láttuk már a módszer személyi vonatkozásának pedagógiai fontosságát. Itt röviden csak arra akarunk rámutatni, hogy a műveltségen elmélkedő filozófus-a vonatkozásösszefüggések tényleges keletkezését vizsgálva, az iránt fog érdeklődni, hogy mi módon kapcsolódik bele az individuüm szellemi élete a kultúra strukturájába. Megállapítja ennek mikéntjét, de nem vállalkozik annak szabályozására. Nem adhat tehát a céltudatos nevelő munkájának érdekében kötelező eljárás-módokat. Kizárólag csakis a nevelésen elmélkedő megállapításai foglaltatnak tehát a következő mondatban: „Ezért a módszer elmélete a művelődési anyagnak olyan elrendezését fogja teljesíteni, amely a lelki fejlődés egyes szakaszaihoz mért s a közvetítő ráhatásoknak olyan eljárás módjait fogja megállapítani, amelyek törvényszerű lefolyásuk alapján a lélekben felelős produktumok létrejöttét kellőképpen biztosítják.” (119.)

Magának a szerzőnek a műveltség egységének lehetőségéről írt, egymás mellé állítható fejtegetései (116. és 119.) a leg-

világosabb tanubizonyosságai annak, hogy mennyire nem találhatja meg a nevelés teoretikusa a műveltségelmélet fejezeteiben azt, amire neki a *műveltség eszményének* problémájával szemben felelnie kell. Megláthatjuk ezekből a helyekből azt, hogy mennyire más természetű a sokoldalúan vagy egyoldalúan egy-séges műveltség szembeállítás az „egyenetlen, ingatag vagy konfliktusterhes” típusösszefüggéssel, mint annak a tisztán neveléselméleti kérdésnek felvetése, hogy az egyén bizonyos tipikus struktúrákban ismerje-e fel az egyetemet, „vagy pedig az összes struktúrákon végzett kiválogatás alapján”. Egyben azonban más természetű annak megvizsgálása is, hogy bizonyos kultúrkorszakok milyen állást foglaltak el a formális és materiális műveltség kérdésében és más a kétféle műveltségi forma jogossága iránti tisztán neveléselméleti érdeklődés.

Mindenesetre nagyon érdekesek azok a megjegyzések, amelyekben a szerző különböző művelődési eszmények történeti felépésének egymásutánjára utal. Azonban ez eszmények története csak részben kérdése a neveléselmélet történeti részének. Csak abban a vonatkozásban reflektál rája, hogy milyen hatással volt az egyes koroknak a műveltségről alkotott felfogása a nevelés elméletére vagy gyakorlatára.

7. Prohászkanak tehát nem sikerült ellenmondások nélkül a kultúrfilozófia második részét a neveléselmélettel azonosítani. Az azonosítás szándéka — mindkét tudomány sajátos kutatási területét tartva szem előtt — azok problematikájának eltorzításával járt. De nem sikerülhetett természetesen az a vállalkozása sem, amely a műveltség fogalmából kiindulva akarta „a pedagógiát rendszeres tudománnyá szervezni”. Nem sikerülhetett pedig éppen azért, mert — amint láttuk — más a műveltségnek az a fogalma, amelyre a saját elgondolásában kialakult műveltségfilozófiát építi fel és szükségszerűen más tartalmi jegyekkel meghatározott műveltségfogalomra támaszkodik akkor, amikor a „pedagógia hagyományos problematikájá”-t írja körül.

Az újabb német pedagógiai irodalomban mind gyakrabban találkozunk olyan művekkel, amelyek a „Bildung” megfelelően körülírt fogalmából kiindulva építik fel a neveléselmélet rendszerét. Kétségtelen, hogy Prohászka is ilyen, a kultúrfilozófiai vizsgálatokkal szoros kapcsolatban levő törekvések hatása alatt áll. Nála azonban a „Bildung” egyik magyar megfelelőjének alkalmazását az teszi végzetessé, hogy éppen erre a kétféleképpen meghatározott *egy* fogalomra alapítja a két tudományterület egymásbaolvasztását. Az ő szándékát csak megzavarná a neveléselmélet szempontjából helyesebb *művelés* szava. Arra pedig neki, aki kultúrfilozófiai alapon akar pedagógiai teóriát felállítani, gondolnia sem szabad, hogy az egyetlen rendszeralkotó kiindulás a nevelésen gondolkodó részére csakis a *nevelés fogalma* lehet.

Sokak előtt talán szavakkal való céltalan játéknak tetsz-

hetik nevelésméleti összefüggésben is a művelés (de semmi- esetre sem a műveltség!) és nevelés fogalmának egymástól való megkülönböztetése. A művelés fogalma szerintük talán határozottabban utal a nevelésmélettel szemben hangzottatott ama követelésre, hogy azt az általánosabb értelemben vett műveltségfilozófia mind nagyobb körre kiterjedő új megismeréseivel gazdagítsuk és kiegészítsük. Azonban éppen a Prohászka gondolatmenetével szemben támadt kétségek erősíthetnek meg abban a felfogásunkban, hogy a nevelésen elmélkedő csak úgy vértzheti fel magát az értekezésben kifejezésre jutó tévedések ellen; hogyha tudománykörének tisztult fogalmaitól nem engedi magát eltéríttetni. Annak, hogy a pedagógus különböző tudományos diszciplínák felől jövő kísértésektől ment legyen, első és elengedhetetlen feltétele, hogy a *nevelés fogalma* álljon tisztán és határozottan előtte. Csakis és kizárólagosan ez lehet a nevelésmélet kiinduló pontja, csakis és kizárólagosan ez a pontosan körülírt és lényeges jegyeiben meghatározott fogalom biztosíthatja a nevelésméleti rendszer szisztematikus felépítését.

Prohászka tévedésének legmélyebb gyökerei éppen abban vannak, hogy ezt a nevelés lényegére vonatkozó fenomenológiai vizsgálatot nem végezte el. Inkább a filozófus szemüvegén keresztül látja a tényeket s elfogulttá teszi őt az az előzetes feltevése, amely szerint a nevelésméletet csakis filozófiának lehet elképzelni. Nem veszi észre, hogy adandó alkalmakkor az azonosnak mondott fogalom különböző értelmezéseivel dolgozik, sőt megfélekedezik arról is, hogy éppen a „pedagógia hagyományos problematikájának“ leírását ő maga is a nevelés fogalmának — mindenesetre nem teljes — meghatározásával készítette elő (118.). Ennek a meghatározásnak természetesen ő reá nézve kötelező következményei nem lehettek, hiszen annak elgondolása eltérítette volna eredeti szándékától. Pedig ez alól a kötelelenség alól nem mentesíthető senki, aki a nevelésméleti megismerés lényegének és tartalmi körének vizsgálatára vállalkozik.

Prohászkaival együtt valljuk mi is, hogy a pedagógiai teória tételösszefüggése deduktív jellegű. Hozzá kell azonban tenünk ehhez azt, hogy szisztematikus kiépítését csakis a *nevelés* — vagy ha úgy tetszik, a sajátos értelemben körülírt művelés — pontos és döntő jegyeiben elgondolt fogalma biztosítja. Mielőtt tehát a nevelésmélet szisztematikájának jellegéről ítéletet mondanánk s abból következtetéseket vonnánk le, tárgyilagos elfogulatlansággal kell megvizsgálunk a rendszeralkotó fogalmat magát, annak tartalmi elemeit, lényeges jegyeit. Meggyőződésünk szerint ilyen eljárás mellett már eleve jobban kidomborodott volna a szerző szemei előtt is a pedagógiai elméletnek általa sem tagadható sajátos jellege (25.).

Nem hisszük, hogy ezzel a követeléssel a képtelenségeknek bélyegzett „induktív teória“ útját egyengettük volna. Attól a vádtól is felmentve érezzük magunkat, mintha azok közé tartoznánk, akik „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" (32.).

Az előbbi pontokban mondottaktól eltekintve, Prohászka értekezése arról sem győzött meg bennünket, hogy az ő kísérlete azért „az egyetlen, amely a megoldás reményével biztat“, mert „a tudományos kutatás újabb eredményeit is felhasználja“ (32.). Fejtegetései éppen arra tettek figyelmessé, hogy a szó igaz értelmében vett neveléstudományt egészen más formában kell leszámolnia a kultúrfilozófia eredményeivel, mint azt ő tette.

Tettamanti Béla.

### Comenius pataki élete és működése német megvilágításban.\*

A németek 1892 óta külön társaságban (Comenius-Gesellschaft) és külön folyóiratban (Monatshefte der Com.-Gesellschaft) foglalkoznak a nagy morvva pedagógus eszméinek ismeretetésével, kifejtésével, a XVII. század rokon eszmeáramlataival való kapcsolatainak földerítésével, művei keletkezési történetének kutatásával, maguknak a műveknek részint eredeti szövegekben, részint jó német fordításokban való közzétételével. Comenius életének egyik nevezetes, pedagógiai tekintetben szinte legnevezetesebb szakasza: *pataki élete és működése* (1650–1654) is természetesen teljes mértékben magára vonta figyelmüket, de a magyar nyelv nem-ismerése, az ide vonatkozó magyar irodalom fel-nem-használhatása miatt ennek egyelőre nem tudtak neki fogni, hanem beérték azzal, hogy e korszak egyes jelentősebb irodalmi alkotásait vették vizsgálat alá s azok keletkezését, vezéreszméit, más műveivel való kapcsolatait, tendenciáit igyekeztek tisztázni; kidomborítani. Ilyen vizsgálatok és tanulmányok pl. J. Reber, *Des Joh. Amos Comenius Sittenvorschriften für die Schule zu Sárospatak* (1893); Br. Druschky, *Würdigung der Schrift des Comenius SCHOLA LUDUS* (1904); az *Orbis pictus* hasonmás-kiadása Joh. Kühnel-től (1910); a *Sermo secretus* és a *Gentis felicitas* fordítása bőséges bevezetéssel és jegyzetekkel H. Schönebaum-tól (1924). A nagy hézag, mely előttük tátongott: Comenius pataki élete és működése ismeretének hiányán most H. Schönebaum lipsei tanár igyekezett itt ismertető dolgozatával segíteni.

Schönebaum két oly nyelvi készség birtokában fogott tanulmánya kidolgozásához, mely őt kiválóan képessé és alkalmassá tette e feladat megoldására: ú. m. a cseh nyelv (számos ide tartozó cseh munkát idéz) és a magyar nyelv ismeretével; hogy emellett Comenius eredeti műveit, levelezésének Patera és Kva-

\* *Comenius bei den Rákóczy in Sárospatak*. Von Herbert Schönebaum, Leipzig. (Sonderabdruck aus dem Korrespondenzblatt des Vereins für siebenbürgische Landeskunde. Nr. 9–10.) Hermannstadt, 1930. — 70, 1. 8°.