

Prohászka Lajos

A korszellem és a nevelői felelősség

a Magyar Paedagogiai Társaságban elhangzott beszédek

szerkesztette és a Kísérő írást írta:

Orosz Gábor

A görög és a latin szövegeket átnézte, fordította:

Kiss Sebestyén

**„Kérdjétek akkor...
Hová tévé boldogtalan fiait?”**

Vörösmarty Mihály: Előszó

Pascal emlékezete

Franciaország ez évben ünnepli Pascalt születésének háromszázadik évfordulója alkalmából. A szellemi életnek az a széles mezsgyéje, amelyen ez a csodálatos és sokoldalú szellem életének rövid 39 esztendeje alatt hátrahagyta teremő erejének nyomait, a legkülönbözőbb tudományok képviselőit arra indíthatja, hogy őt ez alkalommal a magukénak tiszteljék. Bár a matematika - mint újabban rámutattak - Pascal életében sohasem volt több szórakozásnál,¹ s e téren fejlődése is félbemaradt, geometriai felfedezései mégis előkelő helyet biztosítanak neki a tudomány történetében. Korszakalkotó volt mint természettudós; a légnyomásra vonatkozó, klasszikussá vált megállapításainál fogva joggal tekinthető a modern fizika egyik atyamesterének. Az irodalomtörténet benne tiszteli a francia prózastílus megteremtőjét. A teológia a keresztény vallás apologetájára emlékeztet ebben az, „utolsó nagy szentben” (Sainte-Beuve), akinek különösen a valláspszichológiára vonatkozó vizsgálódásai maradandó és irányjelző értékűek. Filozófiája pedig, noha csonka és tragikus, mint maga az az élet, amelynek folyamán megszületett, mindig vonzotta azokat, akik az egységes, kerekded és érett világkép helyett, amelyet ebből semmiképp sem nyerhetnek, előszeretettel fordulnak a lélek intim és titokzatos birodalma felé. A Pascal-ünnep első sorban az ő ünnepük.

Hogy Pascalt közeli viszony fűzi a nevelés ügyéhez is, köztudomású, hiszen minden számottevő neveléstörténeti kézikönyv megemlékezik erről. Mégis ezt a viszonyt pár szóval közelebbről jellemezni igen nehéz. Pascal nem volt hivatásos pedagógus; nem gondolkodásának iránya készítette, mint a humanistákat vagy Herbartot, hogy a nevelést elmélkedése körébe vonja. Nem is alkalmoszerű elmélkedő, mint Montaigne. Politikai előrelátás vagy a társadalmi regeneráció gondolata sem vezette rá a nevelés problémáira, mint Morust vagy Pestalozzit. Még kevésbé állíthatjuk - legalább is határozott bizonyossággal, - hogy a nevelés gyakorlati kifejtésével valaha kísérletet tett volna. Ha léte más kibontakozást nyert volna, ha spontán nyilvánuló hajlama eredettől más irányban válik tetté, kérdés, hogy egyáltalán valaha érintkezésbe került volna-e kora pedagógiai mozgalmával. Amit pedig felőle e tekintetben tudunk, az csupán néhány adatra s azonfelül néhány föltevésre szorítkozik. Mi tehát az, ami Pascalnak mégis jelentőséget ad a nevelés történetében?

Pascal gondolkodása, attól fogva, hogy a teológia irányába igazodik, az ismerés, az élet és a cselekvés minden kérdését erre a síkra vonzza. Elmélkedése korábbi körei e ponton új világjelentés elemeivé válnak. Ismeretes, hogy ez az ízig-vérig matematikai elme gondolkodása teológiai áramának térfoglalásával a matematikai végtelenség gondolatának is misztikus távlatot elevenít. A tudás elméleti elveit a hit kútjából merített bizonyossággal organizálja, vagy legalább is vívódik ezért. Az élet és morál legfontosabb kérdéseit, amelyeket Montaigne-on tanult, a kegyelem tanával hozza összefüggésbe. Minél szenvedélyesebb taglejtéssel fogja meg az Örökkévaló kezét, minél átfogóbbá válik nála a vallási élmény, annál kizárólagosabb jelentőséggel vállal gondolkodása is teológiai hivatást.²

¹ B. Pascal: *Pensées et Opuscules* - Léon Brunschvicg, Paris, 1904³, 229. p. — V. ö. J. Bertrand: B. Pascal - Paris, 1891, 228. p.

² L'on ne peut faire de lui un philosophe, qu'en transformant, contrairement à sa croyance, ses doctrines religieuses en symboles de doctrines rationnelles - mondja Ém. Boutroux: Pascal - Paris, 1922⁸, 193. p.

Minden teológiai spekuláció, alapuljon az észelvekkel szervező dialektikai módszeren avagy a lélek intuitív-misztikus lendületén, legyen az metafizikai avagy etikai irányú: mihelyt a megigazulás művét folytonosítani akarja, végeredményben kimondottan vagy lappang egy-szersmind pedagógiai programot vet fel. A teológia problémaköre az embernek Istenhez, az Abszolútumhoz való viszonya. E viszony közvetlenné tételére közvetítőkre, összekötő tagokra van szüksége. A véges ember csak úgy mozdulhat szűk határaiból a Tökéletes felé, ha e közvetítőket megtalálja, magáévá teszi, részesedik bennük. De hogyan érheti ezt el? Nyilván csak úgy, ha életét úgy alakítja, amint a Közvetítő megkívánja, ha mintának és mértéknek veszi, ha fokunkint hozzá hasonlóvá törekszik válni. Íme a teológiának pedagógiai sorsa. Csak Platónra utalunk e tekintetben, akinél ez a kiérés tetten érhető. Hogy a teológiai elem egész gondolkodásának indítéka, nem szorul bővebb magyarázatra. Az ő „közvetítői” az eszmék, melyek kapcsolatot létesítenek az egyes és az egyetemes között. Mihelyt azonban az eszmealakította embert realizálni akarja, nem mellőzheti, hogy a nevelésről való elmélkedést gondolkodása körébe ne vonja. Így válik - mint ismeretes - az igazságosság eszméje a nevelés egész rendszerének mintegy szubsztanciális céljává. A keresztény teológia gondolatömbjében a közvetítő az Istenember, a testet öltött Ige. Ő az utánozandó példa. Az Ő egyéniségének szemléletében termékenyült meg századok pedagógiai gondolkodása. A teológiai magházból tehát itt is pedagógiai probléma pattan elő. A cél állandó megállapíttósága mellett csupán az a folyton újból foglalkoztató kérdés: minő eszközök és módok a legalkalmasabbak e cél elérésére?

Ha Pascal gondolkodásához erről az oldalról közeledünk, több szempontból rokonabbnak fogjuk találni a régi egyházatyákéval, mint bárkiével azok közül, akik közvetlenül előtte hozzászóltak a nevelés kérdéseire.³ Nem véletlen műve, hogy elmélkedése annak az eszmeáramlatnak árjában termékenyült meg, mely a kereszténység első századainak hitét vélte új életre kelteni. Ő is a *hit* és a *kultúra* általános elvi kérdéseinek megoldásán fárad, mely ellentét nála is közvetlen, élményszerű hatásokból vált tudatossá. Ez a tény jelöli meg a helyét és kölcsönöz egyúttal jelentőséget neki a nevelés történetében. Csak innen érhető meg *Gondolatainak* az a néhány, szorosabban vett pedagógiai vonatkozású helye, mely egyébként, kiragadottságában jelentéktelen, a Port-Royal híveinek pedagógiai reformművéhez mérten pedig csupán szegényes volna. Pascal gondolkodása egészének teleologikus értelme pedagógiai érdekű.

Van azonban a teológiai indítékon kívül még egy körülmény, mely Pascalban a nevelés kérdései iránt elkerülhetetlenül érdeklődést ébreszthetett, s ez maga a kor, összes szellemi mozgalmaival. Csupán két vonásra utalunk itt a kor arculatában, melyek szempontunkból figyelembe jöhetnek. Az egyik a klasszikus metafizikának mindjobban háttérbeszorulása, amivel szemben nőttön-nő a *lélek* és az *erkölcs* tapasztalati kérdései iránt az érdeklődés. Montaigne vetése megérlelődött. Descartes nemcsak finom elemzést ír a lélek affektív jelenségeiről, de egész rendszerének kiindulópontja a pszichikai tevékenység (cogitatio) ténye. Spinoza és Hobbes rendszere palimpszesztushoz⁴ hasonló, melynél az erkölcspszichológiai és politikai kérdések elborítják a metafizikai réteget. A kor egyetlen igazi metafizikusa, Leibniz, az infinitezimális lélek gondolatából indul rendszeralkotó útjára. A természettudományi gondolkodás, mely két század múlva ér el diadala tetőpontjára, lassan előkészül. Hogy a

³ V. ö. Giraud: Pascal. L'homme, l'oeuvre, l'influence - Paris, 1922, 169. p.

⁴ [olyan kézirat, amelyből az eredeti írást eltávolították és helyébe újat írtak].

nevelés elmélete e gondolatár sodrában sokszorosan megtermékenyült, nem szorul bizonyításra. A XVIII. század valamennyi pedagógiai reformtörekvése már lassú tapogatódzás a gyermeki lélek természetének megismerése felé. Feltehető, hogy Pascal, aki oly finom intuícióval merült bele a lélekbe, hogy egy-egy, szinte zsoltárszerűen ható kijelentése ma is frissen érint, a gyermeki lélek szemléletét sem mulasztotta el abban a környezetben, ahol oly bőven nyílt alkalma a megfigyelésre.

A kor másik uralkodó jellemvonása a fokozott, valósággal nyugtalan érdeklődés az egyetemes érvényű, mindent megoldó *módszer* kérdése iránt. Tudományban, művészetben, életben és intézményekben ezt keresik és tőle várják az emberiség boldogabb korra virradását. Távol vagyunk még a felvilágosodás századának frivol optimizmusától; a kor szövetébe számos gondolatfonal fűződik, mely harcot képvisel az emberi természetbe s annak alakításába vetett bizalommal szemben (gondoljunk csak a janzenizmusra), azonban gyakorlati következményeikben az ellentétes álláspontok összefutnak s e találkozási pont: a módszer elve. Módszert keresnek a filozófusok s ennek eddigi hiányában vélnek látni elődeik gondolkodásának sikertelenségét. Az ars inveniendi látóköre lelkesíti a század természetkutatóit a környező valóság addig rejtett erőinek feltárására és kiaknázására. Mindamellet a módszer elve különösképp a kor racionalizmusának gyermeke. Alkalmazásának széles tere nyílt a vallás, az erkölcs, a jog és államelmélet körében, sőt maga a kor autokratikus társadalmi szervezete és közgazdasági élete is úgyszólván ennek a módszerformának kiérlelődése.⁵ Szellemét halljuk lélegzeni, ha figyelünk, a század legjellemzőbb kifejezője, a tragédia struktúrája mögött is. Az élet egész keretét - a nagy gondolatkonceptióktól a leggyakorlatibb kérdésekig - a világgerekítés, a kiegyenlítés, sima megoldás törekvése tölti be. Hogy eközben a módszer elve gyakran pusztá abbreviatúrává külsősödött, tagadhatatlan. De a század pedagógiai elméletébe és részben gyakorlatába mégis ez a principium vitt új életet. Az oratoriánus és janzenista nevelőintézmények történeti jelentősége módszeres újításaikban rejlik; a hercegi nevelők is kivétel nélkül a módszer reformátorai; Comenius közvetlen hatását Franciaország kevésbé érezte ugyan⁶ s szelleme is a racionalizmustól távolabb álló forrásokból termékenyült, de hogy az ő gondolkodásának hajtóereje szintén a metódus feltárásának vágya volt, ismeretes. Általában e korban alig találunk gondolkodót, akit, ha csak némileg vonatkozásba került a nevelés ügyével, a módszer kérdése ne foglalkoztatott volna. Pascal sem hagyta e tekintetben cserben kora szellemét. Pessimizmus, mellyel az emberi természetet, annak megismerő képességét s alakítási lehetőségét szemlélte, eleve kizárni látszik ugyan bárminő módszert, íme: - nemcsak a bizonyítás módszeréről értekezik behatóan (*Réflexions sur la géométrie en général, De l'art de persuader*, az előbbi lényegében a Port-Royal Logikájába is belekerült), de különböző gyakorlati módszereken gondolkodik az oktatás megkönnyítése érdekében: számológép feltalálásán töri a fejét és olvasási módszert eszel ki a Port-Royal növendékei számára. Hogy e kísérletekben mélyebb jelentőségű módszeres elv - a szemléltetés elve - nyilvánul, a neveléstörténet ismerője előtt nem kell külön hangsúlyozni.

A század lelkének mindezek a nyomai Pascal egyéniségének eredetisége által nyertek szint. Mindazáltal külső körülmény kellett hozzá, hogy eleven ható erőkként nyilvánuljanak. Ismeretes, hogy Pascal életében a Port-Royalnak jutott hivatásul ez a kiváltó szerep. A

⁵ V. ö. *Dilthey*: *Weltanschauung und Analyse des Menschen seit Renaissance und Reformation* (Ges. Schr. II.) - Leipzig, 1914, 359. p.

⁶ Comeniusnak a Port-Royal pedagógiájára tett hatását kimutatja *Comapayré*: *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France I.* - Paris, 1904, 253. p.

pedagógiához is szorosabb értelemben akkor kezd köze lenni, amikor a Port-Royal azilumába vonul, amely alkalommal közről érintkezésbe került ennek a szellemi körnek kiváltságos nevelői művével.

Mi volt ez a Port-Royal? Az egykorú forrás Noé bárkájához hasonlítja, mely biztos és rejtett menedéke volt azoknak, akik a világ zajától megcsömörve nyugalomra vágytak, ahol lelkük csöndben érett Isten számára.⁷ Bizonytalán ez a cél lebegett Arnould Angelika szeme előtt, midőn ezt a XIII. század legelején alapította, de az idők folyamán elhanyagolt cisztercita apácakolostort reformálta, s tagadhatatlan, hogy ezt a hivatását a kolostor a későbbi hányattatások és sorsfordulások közepette is mindvégig híven teljesítette. Ismeretes, hogy az üldözések attól fogva vették kezdetüket, hogy az apácák gyóntatója, Saint-Cyran apát személyében a kolostor belső életében a janzenizmus szelleme kezdett érvényesülni. Bárminő legyen is ennek a Szt. Ágoston kegyelemről és predesztinációról szóló tanán épült teológiai irányzatnak igazságértéke, kétségtelen, hogy a belőle sarjadó vallásos ihlet, mely elsősorban erkölcsi tettekben nyilvánult, volt az, amely a Port-Royalnak halhatatlanságot biztosított.⁸

A janzenizmust az emberi természetről vallott erősen pesszimiztikus felfogás jellemzi. Bűnben születünk,⁹ akarunk habituálisan bűnre hajlani s Isten megszentelő kegyelme nélkül tehetetlenül állunk az erkölcsi világban. A keresztség által mindnyájan részesülünk ebben a megszentelő kegyelemben, azontúl azonban Isten csak azoknak juttatja, akiket erre érdemesnek kiszemelt: Krisztus nem mindnyájunkért ontotta vérének. Ezért az üdvösség elnyerésére csak úgy lehet reményünk, ha a keresztségadta ártatlanság állapotát (l'innocence chrétienne)¹⁰ megővjük a romlott természet kényszerével szemben. Így születik meg a janzenizmus pedagógiája. Nem szolgálhatjuk jobban az Istent, mint ha gyermekeink jó nevelésén munkálkodunk, - mondja Saint-Cyran.¹¹ Ez a cél érteti meg követett eljárásmodjukat. A gyermekséget szentnek tekintik: a Szentlélek lakozik benne; aggályos gonddal távoltartanak tőle minden káros befolyást, mely az otthonnak gyakran hívságos szellemi légkörében éppúgy érheti, mint a kollégiumoknak az emuláción alapuló tömegnevelési rendjében; ezért célszerűbb - mondja Coustel - öt-hat gyermeket külön környezetben (dans une maison particulière) egy vagy két tisztes férfi vezetésére bízni, miáltal lehetővé válik a növendékek szakadatlan szemmel tartása.¹² Teológiai tanuk a forrása annak a gyöngéd és szeretetteljes bánásmódnak, mellyel növendékeik iránt viseltetnek,¹³ de ez magyarázza egyszersmind azt a komor, szinte aszkétikus szellemet, mely nevelésüket átlengte.¹⁴

A Port-Royalnak, ennek a XVII. század zűrzavaros közviszonyai közepette tevékeny kis „pedagógiai provinciának” Jansen teológiáján kívül volt azonban még egy másik termékenyítő

⁷ V. ö. *Sainte-Beuve*: Port-Royal II. - Paris, 1860², 302. p.

⁸ V. ö. *Sainte-Beuve*: i. m. III. köt. 276. p.

⁹ Le diable possédait l'âme d'un enfant dans le ventre de sa mère - Entretien de Saint-Cyran et de M. Le Maitre sur les enfants - *Carré*: Les Pédagogues de Port-Royal - Paris, 1887, 33. p. — A janzenizmus pedagógiáját katolikus szempontból tárgyalja *Paradis*: La pédagogie Janséniste - Lyon-Paris, 1910.

¹⁰ *Carré*: i. m. 21. p.

¹¹ *Carré*: i. m. 33. p.

¹² *Carré*: i. m. 99. p.

¹³ Il faut le combattre pour eux. - *Carré*: i. m. 37. p.

¹⁴ Parler peu, beaucoup tolérer et prier davantage. - *Carré*: i. m. 44. p.

forrása is, s ez: a cartesianizmus szelleme. *Descartes* Discours-ja 1637-ben jelent meg, tehát ugyanabban az évben, amikor a Port-Royal első nevelési kísérletei történtek. Az új filozófia befolyása azontúl mindvégig a janzenizmus radikális következményeit ellensúlyozta. A Port-Royal merész pedagógiai újítása ebben a hatásban gyökerezik, mely legjobban kitűnik e kör módszeres elveken nyugvó tankönyvirodalmából. „Ez alázatos mesterek - mondja Sainte-Beuve,¹⁵ - akik más téren mindenütt az akaratot alárendelték a kegyelemnek és az észet a hitnek, a világi tudományokban teljességgel az észre bízzák az ellenőrzést ... Alapelvük volt a nevelésben: Számotvetni az összes dolgokkal s csak azokat a képzeteket jóváhagyni, amelyek *tiszták és világosak*.” - Nem ezt a gondolatot látjuk-e érvényesülni *Lancelot Nouvelle Méthode*-jában,¹⁶ amidőn abból indul ki, hogy minden ismeretszerzés csupán már meglevő s minden oldalról megvilágított ismereteken alapulhat?¹⁷ Vagy nem a racionalizmus eszmekörében való fogadásnak nyomát viseli a *Grammaire générale et raisonnée*, mely a nyelvek logikai szerkezetének megegyezése alapján akarja az idegen nyelvek elsajátítását előmozdítani? *Arnauld* geometriája¹⁸ a cartesianus matematika alapján készült s teljességgel az új filozófia módszerének szellemét lehelte a növendékek judíciumának fejlesztésére szánt leghíresebb tankönyvük: a *Port-Royal Logikája*.

A cartesianizmus szellemének érvényesülése a Port-Royal híveinél osztozott azonban egy olyan író közvetlen hatásában, aki maga is - noha a legkülönbözőbb gondolatirányokhoz fonalat készített - elsősorban az újkori racionalizmus ébresztője volt, t. i. *Montaigne*-éban. Montaigne-t a Port-Royal nem szerette: nagyon elmés és igen kevésbé mély volt ahhoz, hogy e komor férfiak körében rokonszenvet kelthetett volna. Ismeretes Pascal állandó vívódása e gondolkodóval, aki életének első mély élménye volt. Mégis Pascal volt az, aki Montaigne-t a Port-Royalba bevezette¹⁹ s nem egy tekintetben Descartes hatása is Montaigne-on keresztül érvényesült. Már a nevelés tényleges rendjének bírálatában oly szövegekkel találkozunk a Port-Royal híveinél, amelyek az *Essais* hasonló tartalmú szakaszaira emlékeztetnek. Ők is kevésre becsülik a pusztá emlékezetszerű tudást s ezzel szemben a növendékek ítélőképessége fejlesztésének szükségét hangsúlyozzák.²⁰ Ők is a gyermek eredeti hajlamainak figyelembevételét kívánják s a nevelő első kötelességének ismerik, hogy alkalmazkodjék az alakításra reábizott fiatal egyéniséghez.²¹ Nevelési eszményünk, noha nem a gentilhomme, mint Montaigne-nál, de rokon ezzel, mert nem a tudós, hanem az egész ember, akinek becsét erkölcsi ereje adja.²² Végül módszereikben a könnyítés szelleme, a gyermek lelki aktivitásának számbavétele éppúgy Montaigne hatását árulja el, mint a racionalizmusét általában.²³

¹⁵ V. ö. Sainte-Beuve: i. m. III. köt. 440. p.

¹⁶ [Claude Lancelot (1615 ? -1695) - francia teológus, a latin és a görög nyelv tanára, filozófus].

¹⁷ Le sens commun nous apprend qu'il faut toujours commencer par les choses les plus faciles et que ce que nous savons déjà nous doit servir comme d'une lumière pour éclairer ce que nous ne savons pas. - Carré: i. m. 77. p. - V. ö. u. o. 83. p. (Guyot); 131. p. (Coustel).

¹⁸ [Arnauld, Antoine (1612-1694) - francia katolikus (janzenista) teológus, filozófus, matematikus].

¹⁹ V. ö. Sainte-Beuve: i. m. II. köt. 381. p.

²⁰ V. ö. Carré: i. m. 35; 74; 150. sk. 199. sk. p.

²¹ Il faut s'abaisser selon leurs esprits. - On ne pouvait connaître ces petites âmes qu'en s'accommodant à elles et en se proportionnant à leurs dispositions. - Carré: i. m. 38; 59. p. - V. ö. 57. sk. 106. p.

²² V. ö. Carré: i. m. 205. sk. p.

²³ V. ö. Carré: i. m. 211. p. - Montaigne és a Port-Royal pedagógiai módszerének összehasonlítását adja Sainte-

Jansen, Descartes és Montaigne: a hit, a tudás és a kétely e három képviselőjének hatásaiból nőtt ki Pascal gondolkodó egyénisége is. Élete abban a küzdelemben lankadt el, hogy a megismerés e három elvének konfliktusából kimentse az egyöntetű embert. Pascal nem a kételyből indul ki, mint Descartes, hogy abszolút bizonyosságra jusson. Az ő lelkében szakadatlanul élt a bizonyosság intuitív alapon nyugvó meggyőződése.²⁴ Ennek dacára gondolkodásában minduntalan újra felüti a fejét a kétely Gorgója, mely végül is életét oltja annak a lehetőségnek, hogy a megismerés e közvetlen elemeiből elméleti világkép alakuljon. A filozófia megvalósíthatatlan. Az ember, ez a gondolkodó nád (roseau pensant), aki az igazságot szomjúhozza s tartalmat keres életének, mást nem talál magában és a világban, mint bizonytalanságot és nyomorúsága jeleit.²⁵ A pesszimizmus e romboló sodrából Pascal nyughatatlan lelke a vallás nedűjéhez menekül. De ott is? Konstruktív vágyát nem pihenteti a hitélet gyakorlata; szíve érzi az elrejtőző Istent, a misztériumok utat mutatnak neki az üdvösségre, mégis észokok útján való megvilágosodásra törekszik s midőn a keresztény vallás apológiájára vállalkozik, nem zárkozhatik el azelől, hogy a racionális gondolkodás szempontjait és elveit a hit kérdéseinek körébe ne vonja. Ez Pascal gondolkodásának tragikus dialógusa. „E végtelen terek örök csöndje rémülettel tölt el.” (Le silence éternel de ces espaces infinis m’effraie.)²⁶

E gondolatelemek állandó fluktuációja következtében lehetetlen vállalkozás volna Pascal pedagógiai eszméiről általános képet adni, még akkor is, ha erre *Gondolatai* több anyagot szolgáltatnának. Feladatunk ennél fogva csak az lehet, hogy gondolkodásának tartalmában rámutassunk egyes elvekre, amelyeknek következménye pedagógiai jelentőségű.

Pascal elmélkedéseinek jellemző problémája a *hit* és a *tudás* viszonyáé, mely különböző formákban, majd mint a szív és az ész, majd mint a tekintély és a szabad kutatás, majd mint a természet és a kegyelem ellentéte állandóan visszatérő motívuma gondolkodásának.²⁷ Fejlődése első szakában, amikor még túlnyomóan a racionalizmus eszmekörében mozgott, úgy látszik, hajlott a kérdésnek oly értelemben való megoldására, mint ez irányzatnak a skolasztikus felfogással ellentétbe helyezkedő képviselői általában. Eszerint vallás és tudomány az igazság megismerésének két, egymástól független rendje, melynek kapcsolata mindamellet deduktíve az ésből levezethető.²⁸ Az ész autonómiájának ez az elve Pascal gondolkodásában azonban csak epizodikusan tűnik fel. A megismerés és cselekvés végső fóruma nála nem az ész, hanem a lélek emocionális elemei: az érzelem, ösztön, akarat. Az ész csak úgy juthat szóhoz, ha a szívre támasztja következtetéseit.²⁹ Miszticizmusának

Beuve: i. m. II. 407. sk. p.

²⁴ Nous connaissons la vérité, non seulement par la raison mais encore par le coeur; c’est de cette dernière sorte que nous connaissons les premiers principes et c’est en vain que le raisonnement qui n’y a point de part, essaie de les combattre. - Brunschvicg, No. 282. - V. ö. *Nagy József*: Pascal - (Fil. írók tára.) Bp. 1912, 222. p.

²⁵ V. ö. *Pensées*: Br. 83; 100; 126; 127; 347; 427; 434.

²⁶ *Pensées*: Br. 206. — Pascal filozófiájának ezt a tragikus feszültségét szépen, noha kissé egyoldalú akcentussal (mint mondták „romantikusán”) jellemzi V. Cousin: *Études sur Pascal* - Paris, 18575, 214-220. p. - V. ö. még Chateaubriand: *Le génie du Christianisme I.* - Paris, 1845, 391. sk. p.

²⁷ V. ö. É. Boutroux: i. m. 100. sk. 194. p. - Cousin: i. m. 108; 82. p.

²⁸ V. ö. *Fragment d’un Traité du Vide* - Brunschvicg, 74-84. p.

²⁹ C’est sur ces connaissances du coeur et de l’instinct qu’il faut que la raison s’appuie, et qu’elle y fonde tout son discours. - *Pensées*: Br. 282.

előrehaladásával azután az ész közreműködésének ezt az alárendelt szerepét is helyenként jogosulatlanak ítéli.³⁰ Hit és tudás ezzel végzetes ellentétbe kerül egymással s a docta ignorantia³¹ alázatos felismerése lesz az igazság után sóvárgó észnek utolsó szava.

A hit és tudás viszonyának e felfogása mellett kínálkozik az a kérdés: minő volt Pascal álláspontja a műveltséghez? Ha az élet értékét a szív ártatlansága, az evangéliumi tudatlanság adja, minő szerepe lehet a tudománynak a hívő gondolatvilágában? Mi történjék a kultúra átszarmaztatott anyagával?

Pascal helyzete e tekintetben hasonló volt a kereszténység első harcosaiéhoz. Ő is szemben állt egy gazdag kultúra anyagával, melynek légkörében nőtt fel s melynek hatásait azutánis szüntelen érezte, hogy a Megváltó szavát meghallotta. Pascal számára azonban a problémát még súlyosabbá tette, hogy ez a kultúra telides-telítve volt keresztény gondolat tartalommal. Ezért támadja a skolasztikát, a hitnek és tudásnak ezt az organizáló bástyáját a jezsuitákban éppúgy, mint a pogányszellem újraébredését Montaigne-ban.³² Számára, ha a művelődés eszközeit végképp elejteni nem akarta, a megoldásnak csak egy lehetősége nyílt: az, amelyet e tekintetben a Port-Royal maga is követett s amely abban állott, hogy a tudománynak csak amennyiben az egyedüli célt, a lélek ártatlanságát előmozdítani képes, van létjogosultsága. Bárminő tudás tehát értéktelen, ha nem az erkölcsiségből fakad.³³ Hogy Montaigne-nál is hasonló felfogást találunk, ismét csak azt mutatja, hogy e korban mennyire egymásba szövődnek a különböző gyökérből nőtt gondolatok. „Nem tanítják rá az emberek - mondja Pascal - hogy derék emberek (honnêtes hommes) legyenek, de más mindennel tömik tele a fejüket.”³⁴ Holott nem az ismeretanyag mennyisége határozza meg az ember értékét, hanem az önismeret képessége, melynek alapján életét szabályozni tudja.³⁵ Az igazi műveltség jele, ha az ember alkalmazkodni tud azokhoz, akik között él.³⁶ Nem tudhatunk mindent mindenről, ezért mindenből kell tudni egy keveset (il faut savoir peu de tout).³⁷ A tudásnak nem szabad céhszerűnek lennie. „A igazán művelt emberek nem akarnak semmiféle cégért és alig tesznek különbséget a költő és a hímző mestersége között. Őket nem nevezik az emberek sem költőknek, sem geometereknek stb., pedig mindezek és bírái mindezeknek ... Egyik tulajdonosságuk nem vehető jobban észre, mint a másik.”³⁸ „Költő és nem úri ember” (Poète et non honnête homme), - mondja egy másik töredék.³⁹ Mintha csak Montaigne nyilatkozatait

³⁰ *Pensées*: Br. 445; 233.

³¹ *Pensées*: Br. 327. - V. ö. Medveczky: Pascal-tanulmányok - Bp. 1910, 184. sk. p.

³² V. ö. *Sainte-Beuve*: i. m. II. 396. p. - Pascal, dans toute sa vie et dans toute son oeuvre n'a fait et voulu faire que deux choses, combattre à mort les Jésuites dans les *Provinciales*, ruiner et anéantir Montaigne dans les *Pensées*.

³³ La science des choses extérieures ne me consolera pas de l'ignorance de la morale, au temps d'affliction: mais la science des mœurs me consolera toujours de l'ignorance des sciences extérieures. - *Pensées*: Br. 67.

³⁴ *Pensées*: Br. 68. - V. ö. a 143. gondolattal.

³⁵ Il faut se connaître soi même: quand cela ne servirait pas à trouver le vrai, cela au moins sert à régler sa vie, et il n'y a rien de plus juste. - *Pensées*: Br. 66.

³⁶ Il faut donc un honnête homme qui puisse s'accomoder à tous mes besoins généralement. - *Pensées*: Br. 36.

³⁷ *Pensées*: Br. 37.

³⁸ *Pensées*: Br. 34. - A fenti fordítás Nagy Józseftől való: i. m. 28. p.

³⁹ *Pensées*: Br. 38.

hallanók.⁴⁰ Az az igazi tudás, amely nem pusztán értelmünk szerzeménye, de amely vérünnké és természetünnké válik. „Nem Montaigne-ban, hanem magamban találom meg mindazt, amit benne látok.” Maga Montaigne volt az, aki mondta: „Amit én és Platón egyféleképp értünk és látunk, az éppúgy Platón szellemi tulajdona, mint az enyém.”⁴¹

Az értelmi és erkölcsi nevelés kapcsolatának eszközét Montaigne éppúgy, mint a Port-Royal elmélkedői az ítélőképesség fejlesztésében határozzák meg. Úgy látszik, Pascalt is gondolkodása ebbe az irányba terelte. Erre enged következtetni, amit a képzeletről, minden tévedés és hiba eme szülőjéről (*cette maîtresse d'erreur et de fausseté*), az ész ellenségéről (*ennemie de la raison*)⁴² mond. Ez rontja meg az ítélőképességet,⁴³ még inkább azonban ez a forrása minden hiúságnak. Pascal dicsérve említi a Port-Royal növendékeit, akik közömbösek a hiúság és becsvágy legyezgetésével szemben, mely mindent megront, mikor kora gyermekségtől fogva hajtogatja: ó, de helyesen mondta, milyen jól tette, milyen okos stb.⁴⁴ Az ítélőképesség hiányát látja abban is, hogy az élet legfontosabb lépésénél, a hivatás megválasztásánál a megszokás és a véletlen dönt.⁴⁵ Végül ide vonhatók mindazok a töredékei, amelyekben a gondolkodás méltóságára utal s az ésszt az erkölcsiség mértékévé teszi. „Törekedjünk helyesen gondolkodni: - mondja - ez az erkölcs alapelve.”⁴⁶

Az ítélőképesség fejlesztésének, ennek a racionalisztikus pedagógiai elvnek Pascal gondolkodásában megfigyelhető érvényesülésére vonatkozólag van azonban az említetteknel is jelentősebb emlékün, s ez: a Port-Royal Logikájának létrejöttében való szerepe. E Logikának kimondott célja nem az, hogy tudóst, de hogy embert neveljen, úri embert (*gentilhomme*), amint Montaigne nevezte, s akit Pascal tisztos embernek (*honnête homme*) képzelt, mert az ész elveit cselekedeteiben váltja valóra.⁴⁷ E könyvnek, mely sokáig túlélte annak az iránynak szellemét, melyben fogant, Ramuson, Montaigne-on és Descartes-on kívül főként Pascal szolgált forrásul, akinek a módszerről és a bizonyításról szóló s akkor csupán kéziratból ismert fejezeteit a szerzők, Arnauld és Nicole, lényeges változtatások nélkül átvették.⁴⁸ Ez értekezések önmagukban is valóban pedagógiai érdekűek: világosan elárulják Pascal ama felfogását, hogy a tudás csupán eszköze, próbája az észnek s a tanítás feladata nem lehet más, mint hogy az ész használatára tanítson. Ismeretes, hogy Pascal maga is írt egy tankönyvet a geometria elemeiről, melyet azonban, mivel Arnauld zavarosnak ítélte s jobbat

⁴⁰ Talán épp ezekre a gondolatokra illik legjobban, amit *Sainte-Beuve* Pascalnak Montaigne-hoz való viszonyára nézve mond: *Il semble très souvent ... que la pensée de Pascal ne soit qu'une note prise de souvenir d'après une lecture de Montaigne, une note toujours relevée et fortifiée de quelque trait.* - *Sainte-Beuve*: i. m. III. 360. p.

⁴¹ *Pensées*: Br. 64. - *Montaigne*: Essais XXV. - Louandre, I. köt. 205 p.

⁴² *Pensées*: Br. 82.

⁴³ *Pensées*: Br. 105.

⁴⁴ *Pensées*: Br. 151. - V. ö. *Carré*: 60; 155. p.

⁴⁵ *Pensées*: Br. 97; 116; 117.

⁴⁶ *Pensées*: Br. 347. - V. ö. *Parodi*: L'honnête homme et l'idéal moral du XVII-e et XVIII-e siècle - *Revue Pédagogique*, 1921, I. 2-3-4. sz. - melyben a szerző kimutatja, hogy a XVII. század „honnête homme”-ja a racionalizmus eszmekörében hogyan alakult ki a klasszikus és a középkori embereszményből főképp a hit és a tudás problematikájának befolyása alatt.

⁴⁷ V. ö. *Sainte-Beuve*: i. m. III. 472. p.

⁴⁸ V. ö. *Sainte-Beuve*: i. m. III. 471. p.

szerkesztett helyette, elégetett.

Bizonyos, hogy a hit és tudás viszonyának ilyen megállapítása Pascalnál nem végleges értelmű. Nem ismerjük még a *Gondolatok* keletkezési időrendjét, ezért csak föltevésekre támaszkodva állíthatjuk, hogy élete misztikus fordulatával a tudást is végképp megalázza, hogy a hit rejtelseinek minél tártabb kaput nyisson a szívében. E végzetes megoldással egyre jobban közeledik Tertullianus álláspontja felé. Egy-egy gondolatának fellépése itt valósággal kultúraellenes. Mindenesetre: a *Gondolatok* egésze, úgy, amint előttünk áll, így is valóságos gyakorlati keresztény erkölcsant tartalmaz, mely a hívő léleknek megmutatja az utat, miképp kell Krisztushoz hasonlóvá válnia.

A hit és tudáson kívül van még egy állandóan izgató-problémája Pascal gondolkodásának: az ember. Nem foglalkozhatunk e helyütt bővebben Pascal pszichológiájával, csupán annak néhány pedagógiai érdekű vonására kell rámutatnunk. Kevés gondolkodóval találkozunk e korban, aki a lélek egységét öntudatosabban kifejezésre juttatta volna, mint Pascal. Figyelme a racionalizmus idején kiterjed az emberi természet alogikus, ösztönszerű hajlamaira, érzi eredetiségüket és szemmel tudja kísérni kifejlődésüket éppúgy, mint intellektuális kapcsolataikat. Érzi azonban didaktikai szempontból való jelentőségüket is. „Azt hiszik - mondja -, hogy rendes orgonát szólaltatnak meg, ha az emberhez nyúlnak. Igaz: orgona az ember, de szeszélyes, változó, sokféle, amelynek sípjai nem a hangskála szerint következnek. Akik csak a rendes orgonához értenek, nem tudnak belőle akkordokat kicsalni. Tudni kell, milyen sorrendben vannak rajta a billentyűk.”⁴⁹ A lélek sípjainak ez az ismerete készíthette annak gyakori kijelentésére, hogy leghőbb vágya volna, ha egy herceg nevelését irányíthatná s az a rövid néhány intelem, amely egyetlen ilyenmű kísérlete emlékéül Nicole följegyzésében ránkmaradt, valóban tanúskodik arról, hogy értette, mint kell - amint Montaigne mondta - a gyermek értelmi színvonalára leereszkedni.⁵⁰

Pascal nem maradhatott közömbös a Port-Royal módszeres iskolai reformtörekvéseivel szemben sem, amelyek mind azon a pszichológiai előfeltevésen alapultak, hogy ismeretszerzés csak a már meglevő ismereti anyag felhasználásával lehetséges. Nemcsak *Gondolatainak* egynémely helye tanúskodik amellett, hogy ez az elv őt közelről foglalkoztatta,⁵¹ de az oktatás legalsó fokán, az olvasástanításnál alkalmazza is. Ismeretes, hogy a Port-Royal iskoláiban mindvégig az akkor általánosan dívó és sok nehézséget okozó szótagoló olvasási módszerrel szemben a hangoztató módszer volt használatban, mely a szóképeknek a gyermek előtt már ismerős kiejtéssel való asszociálásán alapult.⁵² Jacqueline Pascalnak fivéréhez intézett egyik leveléből,⁵³ melyben őt ez új olvasási módszerének bővebb kifejtésére kéri, tudjuk, hogy Pascal volt annak felfedezője s emellett szól a Port-Royal körének valamennyi pedagógiai elmélkedője. Valószínűleg az ő felszólításukra foglalkozott Pascal a kérdéssel s hihető, hogy alkalmilag az oktatás egyéb fontos szempontjait sem hagyta figyelmen kívül. Erre vonatkozólag azonban nincs semmi határozott tudomásunk.

Egyik *Gondolatában* arra mutat rá Pascal, hogy az élet legmeglepőbb esetei közé tartozik, ha

⁴⁹ *Pensées*: Br. 111. - Nagy J. ford. i. m. 52. p.

⁵⁰ *Montaigne*: i. m. - 203. p. - *Trois discours sur la condition des grands*. - Brunschvicg, 231-238. p.

⁵¹ *Pensées*: Br. 40.

⁵² *Carré*: i. m. 84. sk. 223. sk. p.

⁵³ *Carré*: i. m. 284. p. - V. ö. V. *Cousin*: Jacqueline Pascal - Paris, 1856, 256. sk. p.

az ember egy stílusban író vár s ehelyett emberre bukkan.⁵⁴ Az ő stílusa végesvégig az önvallomás, melyben az egyén és műve együtt szólnak hozzánk: jellemzése ezért volt mindig a legnehezebb feladatok egyike. Még inkább fokozza azonban a nehézséget, ha azt a problémát vetjük fel: mi volt ennek a pascali *létnék*, melyben író és ember találkozott, filozófiai *értelme*? Mégis meg kell kísérelnünk, hogy a probléma ilyen értelmezését vizsgáljuk, mert szellemtörténeti megoldásának eredményei nem lesznek talán érdektelenek a neveléstörténet szempontjából sem.

A XVII. század kultúrája egyfelől azon a pilléren nyugodott, mely mélyen, a századok életretegén át lenyúlt az Evangéliumba s mely eleven volt és egységes, de már nem oly organizáló képességű és ezáltal oly egyetemesen kielégítő, mint a középkorban; mert alig három századdal előbb a magabizó szellem belefogott, hogy új pillért rakjon, bábeli tornyot, mely lázasan emelkedett s nöttében egyre sűrűbb árnyékot vetett a másik pilléren nyugvó s tőle mind idegenebb kultúrstruktúrára. Ellentétek mindig voltak a kultúra tartalmában; a hellénben éppúgy, mint a keresztényben, de bennük megvolt az erő, mely az ellentéteket organizálni tudta s a negatív tendenciákat kiküszöbölte s magára hagyta. Ha a reneszánsz mozgalma tisztán a kultúra stílusváltozása lett volna, fellépése nem lett volna ellenséges az egységesítés folytonosító művével szemben. E mozgalom azonban épp ezt az objektíváló erőt akarta megsemmisíteni. Egységesítést keresett ez is, de ez egység forrása, mértéke és célja az ember volt: a kultúra transzsubjektív szárait széttepte. Azok a mellékhatások, amelyeket a hellén szellem éppúgy, mint a keresztény lenyesett kultúrája törzséről s amelyek a reneszánsz éthoszában gyökeret fogtak, a XVII. században már kezdenek öntudatosan irányt élni. Diadalukkal azonban a kultúra kétrétűvé vált. Szellem került szembe szellemmel: az egyik, mely a tradíciót őrizte, a másik, mely - noha különböző utakon járt - abban egyértelmű volt, hogy a tradícióval önkényesen bánt.

A kultúrának ez a két, egymást kizáró eleme teszi a modern lélek sorsát oly tragikussá szemben a középkori vagy a klasszikus lélekkel. Az ellentétet máig érezzük: a naturalisztikuskauszális világmagyarázat nem tűri maga felett a transcendens boltozatot, az aláztatos hit és a felszabadult gondolat nem találja egymás egyensúlyát. S valljuk meg: az összeegyeztetés máig sem sikerült. Az egységesítés kettős formája ez, mellyel szemben minden magasabb totalításra-törekvés csak egyoldalú megoldást eredményezhet. Gondoljunk csak e tekintetben a francia tradicionalizmus vagy a német romantikusok próbálkozásaira: náluk látni, hogy a kiindulópont mennyire függőben hagyja a megoldás máskéntjét. A kiegyenlítés eddig vagy teória volt, vagy költészet (pl. Goethe: Wilhelm Meister), de nem élet és tett. Legközelebb jutott még az egységhez a hegeli gondolkodás, jelentőségének azonban határt szabott túlzó intellektualizmusa. S manap, kultúránk kataklizmájában, érezzük legégetőbb szükségét annak, hogy azt a szervet keressük, mely modern világképünk e két alkotó tényezőjét egyensúlyba hozná.

Az egységre törekvés és az áthidalások e végzetszerűen problematikus megoldásai következtében mindig újból támadtak gondolkodók, kik a lélek helyzetét tarthatatlannak érezték kultúránk ellentéteinek ütközésében. Ezeknek jelentősége nem szintetikus erejükben, de ébresztő hatásukban van: bennük jutott lehangosabban kifejezésre az az összhangtalanság, mely modern világképünk alapja.

Pascal volt az, aki e gondolkodók sorát megnyitotta. Ő az első modern ember, aki kultúránk

⁵⁴ *Pensées*: Br. 29.

két ellentétes elemének tragikus összeütközését intenzíven átélte. Előtte is érezték ezt az ellentétet. Montaigne Essais-i éppúgy tükre a lélek fausti vívódásának a kultúra dimenziói között, mint Descartes filozófiája. De míg az előbbinél az ellentétek harcias állásfoglalását óvatos, szkeptikus, vállvonogató magatartása enyhítette, addig Descartes-ot temperamentuma óvta meg ettől: mintegy szótlanul elhaladt fölöttük. Mindkettőjük nyugalma nem az elért, kiküzdött egység nyugalma, hanem praesupponált. Csak Pascalban ébred igazán eszméltre az ellentétek összeférhetetlensége; az ő létének szinte hangulati rátermettsége volt, hogy a kultúra feloldhatatlan disszonanciái benne nyugtalan és zúgó hangviharrá erősödjének. Ezért tűnik fel előtte minduntalan az átláthatatlan, fenekére láthatatlan szakadékok mélye, melyekbe, úgy érzi, szíve, gondolata beleszédül. Gondolkodása sikoltás volt századában a megváltó, objektív és normaszabó egység után; léte azonban csak a tragikai ellenmondások átéléséig jutott. Ezért kellett gondolkodásának befejezetlennek maradnia: ugyanazok az ellenmondások kísérik végig, amelyekkel szemben léte polémia volt. Egy katolikus szívben protestáns gondolat: ez lehet Pascal tragikus élményének kultúrfilozófiai hiposztázisa. Ha a katolicizmust általánosságban felfoghatjuk, mint azt a hatalmat, mely organizálni tud, renddé alkotja a kozmoszt, ahol van fönt és lent, s ahol a szubjektumnak csak annyiban jut jelentőség, amennyiben objektívvá válhat, akkor ezzel szemben a protestáns principium az lesz, amely az egyéni élmény jogát hirdeti, a gondolkodó szubjektum feltétlen szabadságát, mely maga hozza létre objektumát s a kozmoszt is a lélek mintájára alakítja. A két elv messzehordó következményeit szemmeltartva, megértjük azt az állandó ingadozást, mely Pascal gondolkodására és létére egyaránt oly jellemző. A gondolkodás antinómiái, melyek szüntelen izgatják, nála voltaképpen a kultúra antinómiái, a katolikus és a protestáns, végérvényben tehát az objektív és szubjektív elvé, amelynek következményeit végiggondolhatta. Létének tragikuma megoldásában rejlik, amely nem volt katolikus, mert ehhez túlságosan szubjektív volt, de nem volt protestáns sem, mert a tradícióhoz ragaszkodott s közvetítőket ismert az Isten és a lélek között. Ezért áll oly magánosan korában magánosan a janzenista körben is, melynek miszticizmusa és racionalizmusa egyébiránt éppoly egyensúlyozatlan volt, mint az övé.

A kultúrának ez a máig eleven problémája hozza azonban őt oly közel mihozzánk. A Pascal-lét típust jelent, mellyel a szellemtörténet folyamán többször találkozunk. Legközelebbi rokona a következő század „magános” filozófusa, Rousseau, aki a szubjektív-objektív elvet mint a természet és a kultúra ellentétét éli át. Azonban nemcsak kultúrélményének azonos motívuma avatja őt Pascal rokonává, de annak megnyilvánulási alakzata is. Gondolkodásának lírizmusa, amelynek stílusa szintén az önvallomás; metafizikaellenes magatartása s polemikus fellépése éppúgy Pascal szellemét idézi, mint alapjában véve a mai pragmatizmushoz közelálló jellege. S ugyanezekkel a vonásokkal találkozunk a kultúrprobléma múlt századbeli újrafelvetőjénél, Nietzsche-nél. Nála szubjektív és az objektív ellenpár, mint a kultúra dionüszoszi és apollói eleme jelentkezik. Mindhárman: Pascal, Rousseau, Nietzsche a „modern” szellemet akarják megölni, mert egységelem kaotikus, és vissza akarnak térni valahová, ahol egyensúly van, hogy ezáltal megmentsek a jövőt: Pascal az öskereszténységhez, Rousseau a természethez s Nietzsche a pogány harmóniához, mely erőt és szépséget jelent. De míg Pascalnál a kultúrprobléma ébredését főleg vallásos, addig Rousseau-nál inkább morális, Nietzsche-nél pedig esztétikai indítékok irányítják. Létük alapritmusának hasonlósága mellett ez érleli meg élményük különböző színét.

Mindenesetre hármuk közül Pascal alakja a legnemesebb. S egy-egy felvillanó gondolatában

talán ő jutott még legközelebb a helyes megoldáshoz. Mert egyébiránt sajátos és jellemző mindhárom gondolkodóra, hogy midőn a világkép szubjektív és objektív elemeinek egyensúlyozatlan voltát oly élénken kifejezésre juttatják, saját megoldásuk határozottan szubjektivistikus irányba tér el: amit nyújtanak, nem egységesítés, hanem csupán szimplifikáció. A jövő kultúráját akarják alapozni, kizárólagos érdemük azonban a jelen kritikája. Ezért oly magánosan álló mindhárom a maga századában: egyéniségük szinte kultusz központjává vált, de nem alapíthatott iskolát. Pascalnak is ez méri ki történeti jelentőségét. Létének értelme a lappangó kultúrprobléma megérzése, értéke azonban egyedül eredetisége, egyéni mivolta. Bármily befejezetlen és relatív volt is ez a lét, ha eredményeit nézzük, mint egyéniség egészen, kifejeletten és utánozhatatlanul érvényesült. S ha az egyéniség, mint Goethe mondja, valóban a gondolkodó ember legszebb boldogsága a földön, akkor Pascal állandó szenvedései és lelki vívódásai mellett is mindenesetre a legboldogabbak egyike volt.

A pedagógia mint kultúrfilozófia

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 alapjába a teoretikus indítékokból származnak még akkor is, ha végeredményben a teóriára irányulnak. Az egzakt és a történeti-kritikai kutatás szelleme kétségtől ma sem apadt el, a korszak azonban, amely kiváltképpen ennek jegyében alkotott, és amelynek hatását a mai, fiatalabb nemzedék leg-többje még megérezte, úgy látszik, végleg lezártnak tekinthető.

Ez a változott helyzet nemcsak pusztán az értékelés változását jelenti, de természetesen visszahat maguknak a tudományoknak a fejlődésére is. Az öncélúság szempontja mindinkább háttérbe vonul és az élet érdeke, a jelen történeti helyzetünk követelése 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 probléma sohasem zárul le végleg ott, ahol az egyes, önálló rendszerek tételeinek belső összefüggése ezt megkívánja, és folytathatósága sem esik egy irányba az egyes rendszerek továbbfejlődésének saját, törvényszerű sorával, hanem átnyúlik az aktualitás vonalára, amelynek úgyszólván csak előkészítésére szolgál. Ezt a bizonyos értelemben heteronómisztikus szempontot lehet örömmel üdvözölni, lehet fájlalni, eltagadni azonban semmi esetre sem lehet. Nyíltan vagy sokszor csak lappangva ez a kultúrvitalisztikus végcél érvényesül ma szinte minden szaktudományon belül, elsősorban azonban a filozófiában.⁵⁵ 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 magában álló jelenség volt, (egy Nietzsche-nél pl.), az ma úgyszólván általános törekvésnek tekinthető, amely sokszor egymás közelébe hozza az ellentétes álláspontokat is. Ma inkább a *théorie pour la théorie* mondható elvétett jelenségnek. S ugyanez a folyamat észlelhető az egyes szaktudományok terén is. A filológiában a történelmi szemponton felülkerekedik a humanisztikus.⁵⁶ A történelemben a tiszta tárgyi kutatást úgyszólván mindenütt alárendelik a kultúr-

⁵⁵ A tudomány mai helyzetére nézve általában v. ö. Ernst TROELTSCH: *Die Revolution in der Wissenschaft* (Schmollers Jahrb. 45. Bd. 4. H. 1922. 65-94. p.) - 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.

⁵⁶ V. ö. Werner JAEGER: *Philologie und Historie*. (Neue Janrb. 1916. I. Abt. Bd. 37. 87-92. p.): „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 mítoszkeresésével, amelynek érdekében tárgyak és személyiségek egyformán szimbólumokká válnak a kezében (ami különösen Stefan Georgeről szóló könyvéből tűnik ki jellemzően), a másik pedig etnikus irodalom-elméletével, amellyel az eszmék átplántálódásának és az örök reneszánszoknak lehetőségét próbálja igazolni (Berliner Romantik), végső eredményben ugyanannak a törekvésnek a szószólói. - Egyébiránt, hogy a mai német

politikai szempontnak.⁵⁷ A biológiai tudományok életközelsége már tárgyuk természetéből folyik, csak hogy míg néhány évtizeddel előbb a fejlődés fogalma állt homloktérben, amely innen a kutatás többi területem is tért hódított magának, addig ma mind erősebben érvényesül a faji gondolat, ami végeredményben a mai embernek és emberkörnyezetnek a felfokozását szolgálja, miáltal azonban maguk a biológiai tudományok is szükségképpen közeledést mutatnak a kultúrtudományok felé.⁵⁸ S hogy az egzakt természettudományokban csak közelmúltban oly élénk vitát keltő relativitás-elmélet szintén áttöri a kutatás tiszta tárgyi irányát s egész világképünk megmászását akarja előidézni, eléggé ismeretes.⁵⁹ 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 nem létének kérdése függ tőle. A felelősség érzése, amely állami, társadalmi, gazdasági és egész szellemi létünk hatalmas megrázkódtatásai után a mai nemzedékben sokkal fokozottabb mértékben fejlődött ki és szolidárisabbá is vált, bizonyonnyal 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 forgalmisággal kapcsolatba hozni, vele alá támasztani. 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 világhelyzetten orientálódott új életérzés, életkeresés, amely mindamellett 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. Misztikus romantika és romantikus misztika egyaránt az élet forrásaiból nő és hajtóereje a lélek újjászületési vágya. Zilált és egysegtelen korokban, minő a mienk is, amikor a határozatlan sóvárgás túlterjed és elhatalmasodik a világosan látott célok felett, ez a fordulat úgyszólván szimptomatikusnak tekinthető; a különös csak az, hogy manap a 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.⁶⁰

irodalomtudományban a tény történetnek ez a visszaszorulása a humanisztikus célzat mögött a legkülönbözőbb irányokra nézve is egyformán jellemző, arra nézve ld. Oskar BENDA jó kis összefoglaló művét: *Der gegenwärtige Stand der deutschen Literaturwissenschaft*. Wien, 1928

⁵⁷ V. ö. Theodor LITT: *Geschichte und Leben*. 2. Aufl. Leipzig, 1925. Karl SCHMITT-DOROTIC: *Politische Romantik*. 2. Aufl. München, 1925. HORNYÁNSZKY Gyula: *Romantika a történetkutatásban*. (Egy. Phil. Közl. 49. évf. 1925, 1-18. p.)

⁵⁸ 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.

⁵⁹ Erről bővebben Jules SAGERET könyvében: *La révolution philosophique et la science*. Paris, 1924.

⁶⁰ V. ö. Eduard SPRANGER: i. m. 3. sk. p. - Továbbá ugyancsak Ed. SPRANGER: *Der deutsche Klassizismus*

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 fantasztkumnak ebből a bizarr egyvelegéből valóságos kultúreszkatológia 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 gyakorlatához simul; maga a kultúra, amely a lélekből születte 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 tudományoknál; a pusztán „eszméből” levezetett pedagógia feltétlenül meddő vállalkozásnak bizonyulna. Még Plátón, vagy Fichte pedagógiai elmélkedése sem tisztára az időtlen logosz 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 úgyszólván 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 Rousseau-tól egész a közelmúltig a gyermeknek a pedagógiai érdeklődés középpontjába helyezésével egyszersmind a művelődési célok és eszközök egészét is egyértelműleg kívánták meghatározni. S ez bizonyos mértékig sikerült is. Ha elméletek és kezdeményezések minden korban szemben álltak is egymással, bizonyos pedagógiai „konszenzusról” - legalább a lehiggadtak körében - ennek dacára is beszélni lehetett.⁶¹ Ma azonban, egyrészt a kultúra életének

und das Bildungsleben der Gegenwart. Erfurt, 1927, 4. sk. p. - PROHÁSZKA Lajos: Vallás és kultúra. L. Ziegler filozófiája. Budapest, 1928. (Bevezetés.).

⁶¹ 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 ld 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 szellemével 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 útbaigazító fejtegetéseit Natorp hasonló, egészen konstruktív szellemű fejtegetéseivel.).

aránytalanul bonyolultabb szerkezete, másrészt pedig ezen belül maguknak ez elveknek kifejlődése, összeszövődése 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.⁶² 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 kimeríthetetlenségében és folyton új formákat teremtő folyamatában nemcsak pusztán az alkalmazkodás és kiegyenlítődés forrása és mintája elvek és intézmények számára egyaránt, hanem már, magában véve perteoritikus 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 szüle, hanem általa, benne, a saját formáinak hajlékonyságában kell őket kialakítani.

Felesleges külön rámutatni, hogy ezzel az állásfoglalással a pedagógiai gondolkodás is egészben bekapcsolódik korunk általános vitalisztikus mozgalmába.⁶³ Az átmenetek és a súrlódások 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 életrevaló alapozása - úgyszólván egyértelmű. Példaképpen 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.⁶⁴ S ugyanezt az életkultúrát hirdeti korunknak egy másik jellemző pedagógiai

⁶² 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.: FINÁCZY Ernő: Újabb pedagógiai törekvések c. rektori beszédében - Budapest, 1928.

⁶³ E tekintetben Heinrich RICKERT közismert könyvére utalok: *Die Philosophie des Lebens. Darstellung und Kritik, der philos. Modeströmungen unserer Zeit* - 2. Aufl. Tübingen, 1922. - Ehhez ld. még: Theodor LITT: *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal* - Leipzig, 1925.

⁶⁴ A német ifjúsági mozgalommal és annak pedagógiai jelentőségével nálunk tudtommal még senki sem foglalkozott. A bőséges német irodalomból könnyen hozzáférhető: Hans SCHLEMMER: *Der Geist der deutschen Jugendbewegung* - München, 1923. (Ugyanitt további irodalmi utalások.) - V. ö. még Eduard SPHANGER: *Psychologie des Jugendalters* - 5. Aufl. Leipzig, 1925, 100; 160-165; 335-337. p. - Az irodalom azonban ebben az esetben csak halvány képét adja a mozgalomnak. Aki nem nőtt fel maga is a mozgalmon belül; vagy nem került azzal közvetlen érintkezésbe, az csak nehezen tudja megérteni annak szellemét, még kevésbé azokat a mindig növekvő arányokat, amelyeket alig három évtized alatt öltött. Itt valóban kizárólag vitális erők és értékek összeszövődéséről van szó. - Fellépési formáiban a német ifjúsági mozgalommal sok tekintetben hasonló az *Action française* mozgalma is, amely szintén a francia ifjúság magáraeszmélésében és megújodási vágyában született, bár törekvéseiben ettől merőben különbözik (amennyiben a nemzeti presztízs biztosítása a középponti

jelensége, a munkaiskola mozgalmá 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.⁶⁵

Korunk pedagógiai gondolkodása azonban ezzel egyidejűleg a másik ateoretikus iránynak, a misztikának és neoromantikának hatását is magán viseli.⁶⁶ Ez részben itt is már a pedagógia vitalisztikus irányából következik, amellyel nem egy tekintetben összeszővődik, 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.⁶⁷ Mindazok a kísérletek, amelyek ebből a szellemből sarjadtak, legtöbbször híjával vannak minden igazi tudományos megalapozásnak; inkább egyéni konfessziók és óhajtasok s ezért, ha olykor mély belátásról tanúskodnak is, pretenzív fellépésükkel 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,⁶⁸ aki ősrégi misztikus tanoktól, másfelől azonban Kierkegaardtól és részben még a késői Fichtétől befolyásolva sajátos vallásos-dialektikus pedagógia kifejtéséhez jut, amelynek alap gondolata az életvalóságnak és a tudománynak gyökeres, áthidalhatatlan ellentéte. A valóság kölcsönhatás, amely csak küzdelmet tűr meg, a tudomány ezzel szemben megállás, perfectum, tehát széttörése a valóságnak, kiemeltség a valóság szférájából. Ezt az alapjában helyes

gondolata). Ld.: Charles MAURRAS et Léon DAUDET: L' „Adion 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. p. Figyelemreméltó különben, hogy a háború utáni évtized legjobbjai mind Németországban, mind Franciaországban épp az ifjúsági mozgalmakból nőttek ki. - Kiváltképpen aktivisztikus jellegű, bár egészen más lelki típusra vall az angol *boy-scouts*-mozgalom is, amely a sportnak és a humanitárius eszméknek sajátos egyvelegéből származott. Ez a nálunk is meghonosult cserkészmozgalom azonban korántsem magának az ifjúságnak új, forradalmi jellegű formakeresése, hanem inkább kész, meglévő (csupán az ifjúkor lelki igényeihez alkalmazott) formák átélése. A német ifjúsági mozgalom keretén belül épp ezért jellemző módon csak lényeges módosításokkal tudott gyökeret verni. - A német, a francia és az angol ifjúsági mozgalmak típusának részletes vizsgálata és a nemzeti közösség típusából való megértetése nem volna érdektelen feladat. Általában ezideig még híjával vagyunk az ifjúsági mozgalmak történetének.

⁶⁵ 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. p. - Eduard BURGER: Arbeitspädagogik. Geschichte, Kritik, Wegweisung - Leipzig, 1914.

⁶⁶ V. ö. E. SEILLIÈRE: i. m.

⁶⁷ Ed. SPRANGER: Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule - 2. Aufl. - 1. p.: „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. p.)

⁶⁸ Eberhard GRIESEBACH: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle/a. S., 1924.

felismerést azonban Griesebach eltolja a tiszta reáldialektika irányába, amennyiben az egymásnak ellenmondó álláspontok harca, amely végeredményben Istenre utal, mint ősforrásra, feloldást kíván, de ezt a feloldást sohasem éri el, a harc mindig fennáll és Isten mindig túlnan marad. Mindenki egyoldalú álláspontot képvisel a reáldialektika folyamatában, a valóságban való részesedése kimért, ezért rászorul a Te-re, amely azonban ismét egyoldalú és korlátozott és ebben a szükségszerű kölcsönhatásban és egymásrautaltságban gyökerezik a felelőssége, amely akkor ébred, ha az Én feladja a maga álláspontját, hogy a Te álláspontjába helyeződjék át. És épp ebben a reális, egyoldalú felelősségben látja Griesebach a nevelés tulajdonképpeni 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 szintézisig sohasem jut el. Azzal tehát, hogy Griesebach csak a közvetlen életvalóságot akarja megragadni, nemcsak a tartózkodást teszi pedagógiai alapulvív 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 Krieckről⁶⁹ is, aki a saját hite szerint Arisztotelész és Goethe, a valóságban azonban inkább Spengler befolyása alatt a pedagógiát morfológiává akarja tenni. Griesebach alapgondolata 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, ősfenoméne 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 egyenes vonalú fejlődését; ezért természetszerűleg idegenkedik az axiológi Székelydályakus 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 hármass dimenzionalitás fogalma), megközelítőleg sem tisztázták. Aki nevel, vagy nevelni akar, annak szilárd támpontok felett kell rendelkeznie; sem a pusztán tét és ellentét dialektikája, sem a kölcsönhatás morfológiája ezt soha sem fogja teljesíteni. S ez vonatkoztatható általában mindazokra a kísérletekre, amelyek ennek a szellemnek a jegyében születtek. Említhetnők ennek kapcsán az ú. n. elszánt iskolareformerek⁷⁰ törekvéseit is, amelyekben épp annyi a francia forradalom tanügyi

⁶⁹ Ernst KRIECK: Philosophie der Erziehung - Jena, 1922; Menschenformung. Grundzüge einer vergleichenden Erziehungswissenschaft - Leipzig, 1925. (Az előbbi művet a Magyar Paedagogia 34. évf. 1925, 137-139. p. részletesebben ismertetem.)

⁷⁰ Az irány fejének, Paul OESTERREICHnek működése inkább agitatórikus és szervezői jellegű. Az új iskolának szerinte az új társadalmat kell előkészítenie, ezért fokozott értelemben egységes iskolának kell lennie. Ez az iskola közvetlen: kapcsolatban áll az élettel, 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 jelszó-pedagógiát közelebbről kívánja megismerni, összefoglaló áttekintést nyer róla az írónak a Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen 1. köt.-ben (Leipzig, 1926, 139-177. p.)

kísérleteire emlékeztető lapos, auflérista racionalizmus, mint a romantikus ábrándozás, amellyel az új társadalom és az új iskola életét színezi 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 elvesztettnek 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 ún. egzakt 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.⁷¹ Hivatkozni lehetne továbbá az analitikus pszichológiai irányra, amely újabban főként Svájcban és Dél-Franciaországban hódít s amely a Freud-Adler-féle elméletet - részben módosítva és kiegészítve - a pedagógiára is alkalmazza.⁷² A nevelés célja ezek szerint a patológikus-neurotikus elemeknek fokozatos szublimálása az egészséges felé, amennyiben az ösztönös gátlásokat kielemezi és oly feladatok elé állítja a gyermeket, amelyek ezekkel szemben az élet fortifikációs [erősítő] tendenciáit kiváltják. Mivel az irány kiváltképpen a tudattalan vizsgálatával foglalkozik, a fordulat a metafizika felé természet-szerűleg itt is bekövetkezik. Említhetnők a neorealiztikus irányt, amely úgyszólván egyidejűleg azokkal a törekvésekkel, amelyeket az expresszionizmus visszahatásaként a művészet terén csak a minap éltük 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.⁷³ S e felsorolás még folytatható volna. Az irányoknak és törekvéseknek ebben a bábeli zűrzavarában azonban két,

megjelent beszámolójából. - Az irány „teoretikusa”, Siegfried KAWERAU, aki *Soziologische Pädagogik* - Leipzig, 1921 - c. könyvében fogalmilag próbálja kifejteni ezeket az elveket. (V. ö. erről a szerző ismertetését: *Új társadalmi pedagógia* címen a *Magy. Paed.* 33. évf. 1924, 75 sk. p.); 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 jellemzi, mint az előbbi kettőt. - Kevésbé radikális ugyan, de elsősorban szociológiai beállítottságánál fogva ide sorozható Peter PETERSEN könyve is: *Allgemeine Erziehungswissenschaft* - Berlin, 1924. Lásd még ugyancsak ennek az írónak 8-as jegyzet alatt idézett művét is.

⁷¹ Willy FHEYTAG: *Die methodischen Probleme der Pädagogik* - Leipzig, 1924. - V. ö. Georg GRUNWALD: *Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts* - Freiburg i. Br. 1927, 71-99. p. - KENYERES Elemér: *Az új iskola és pedagógiája*. - *Magy. Paed.* 37. évf. 1928, 10-26; 74-92. p.

⁷² Karl Gustav JUNG: *Psychologische Typen* - Zürich, 1926; Karl Gustav JUNG: *Analytische Psychologie und Erziehung* - Heidelberg, 1926; L. Ch. BAUDOUIN: *Suggestion et autosuggestion - Étude psychologique et pédagogique l'après les résultats de la nouvelle école de Nancy*. 2. éd. Neuchâtel, 1921) - V. ö. Ernst JAHN: *Wesen und Grenzen der Psychoanalyse* - Schwerin, 1927.

⁷³ V. ö. Erich HAHN: *Sinn und Grenze des pädagogischen Subjektivismus* - Leipzig, 1926.

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 részesül s amely épp ezért nem elégszik meg azzal, hogy a pedagógia csupán a filozófiának alkalmazásaként lépjen fel.⁷⁴ A másik jellemző vonás pedig abban nyilvánul, hogy szinte általánosan kétségbe vonják a pedagógia jogosultságát az egyetemes érvényű célkitűzéshez,⁷⁵ 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 egésze vállalkozik; közelebbi vizsgálatnál azonban, mint kitűnhetett, a szálak itt is a kor általános szellemére vezetnek vissza és a pedagógiai törekvések anarchiája csupán visszfénye annak a bizonytalanságnak, amely magát a filozófiát jellemzi. Ebből a szempontból Kretschmar sokat emlegetett könyvét,⁷⁶ amelyben a filozófiai pedagógia végét jelenti be s minden effajta kísérletet, mely a dedukción alapszik, tévedésnek minősít, valóban nem korszerűtlennek (mint egyik bírálója véli), hanem inkább szimptomatikusnak tekinteném. A pedagógia, amely Platón 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

⁷⁴ V. ö. Wilhelm FLITNER: „Zum Begriff der pädagogischen Autonomie” c: cikkét a „Die Erziehung” 3. köt.-ben (1928. évf. 355-369. p.), amelynek megírására Friedrich DELEKATnak egy korábban megjelent tanulmánya (Grundsätzliches zum Kampf um das Reichsschulgesetz, u. o. 193-212. p.) szolgáltatott alkalmat. Ez a vita itt főképp azért figyelemreméltó, mert az autonómia tisztán tudományos problémájának a szervezetre, általában az egész pedagógiai életre való kihatását bizonyítja. Magának Flitnernek felfogása e kérdésben nagyon emlékeztet a kettős igazság tanára: a pedagógia tudományos autonómiáját, mint kultúrfilozófiai alapon álló pedagógus, természetesen ő is tagadja; a nevelői szervezet terén azonban az autonómia elve mellett foglal állást. Itt a különböző kulturális hatalmakon (az államon, egyházon és egyéb objektív közösségeken) felül, a nevelés eszméjét sajátos ösádottságnak tekinti, amely a többi objektív alakzat konfliktusában mindenkor biztos és független iránytű. V. ö. még: VÁRKONYI Hildebrand: A pedagógia a szellemi tudományok sorában - Minerva, IV. évf. 1925, 165-173. p

⁷⁵ V. ö. Jonas COHN: Recht und Sinn eines allgemeingültigen Erziehungsziels - Die Erziehung, 3. Jg. 1. H. 1927, 22-39.

⁷⁶ 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 kiépíteni, ebben pedig a régebbi vitalizmusán egy tapodtat sem jut túl. - V. ö. ehhez J. COHN fentebb idézett dolgozatát: 31. sk. p

az ösztönszerűség körében fejlesztette ki és fejleszti ki ma is, elsősorban 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 összefüggéssé alakul, mely épp a kitűzött cél szempontjából igazolható. Ezt az összefüggést a tevékenység soha sem igazolja, aminthogy magát az életet nem lehet önmagából igazolni. Minden célkitűzés fokozott felelősségérzet szülötte s ezért olyan fórumot keres a tevékenység zárt összefüggéssé rendezése érdekében, amely nem siklik ki az igazolás lehetősége elől, mint maga a tevékenység. Ebben a felismerésben rejlik a platóni dialektika valóban korszakalkotó jelentősége, hogy igazolható összefüggés az 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 platóni dialektika a teória igazi mintaképe, amely az életet a tudománnyal, az egyest az egyetemessel hozza összefüggésbe. A tudomány azonban mindenkor tételösszefüggés és nem életösszefüggés. Valamely teória származhat tehát az élet követeléseiből, mihelyt azonban 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 intuíción irány hívei ebből azt a következtetést vonják le, hogy a tudomány sorát az élet felé kell elhajlítani, addig voltaképpen maga az élet az, amely azzal az igénnyel lép fel, hogy a tudománnyal alátámasztassék. Amilyen tévedés volna tehát azt hinni, hogy egy teória igazságát csak gyakorlati alkalmazhatósága, a tényeknek való megfelelés dönti el, épp úgy helytelen az a vélemény is, hogy a teória pusztán gondolatjáték, amelynek a valósághoz semmi köze sincs: fellegvár, ahonnét csakis kilátás nyílik, de amelyben nem laknak. A teória nem elhagyja az életet, hanem igazolja - vagy legalább is az igazolására hivatott -, de mindig a saját eszközeivel és a saját szférájában s sohasem nyúlhat át eközben az élet sorába. A pedagógiára alkalmazva: igazolni valamely eljárást soha sem lehet magából az eljárásból, legyen az még oly sikerrevezető is, mert mindig ineffábilis [sikertelen, hatástalan] marad; az igazolás csak akkor sikerül, ha tudományos összefüggésbe helyezzük, amelynél minden tétel érvényessége logikai szükségképpiséggel 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 semmi esetre 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 világnézet-magyarázat, de különösképpen 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 sutba vetik és pusztán valamely önkényesen kiragadott filozófiai elv alapján egyoldalú

élménypedagógiát konstruálnak. Holott a pedagógia csak úgy tarthat tudományosságra igényt, ha oly egyetemes érvényű elvekből vezetjük le, amelyek egyszersmind szisztematikus kiépítését is kielégítőleg biztosítják.

A pedagógiai teóriának ez a beállítása elsősorban annak az iránynak az érdeme, amely kultúrfilozófiai alapon próbálja a pedagógiát rendszeres tudománnyá szervezni és meggyőződése szerint a mai törekvések zűrzavarában az egyetlen, amely a megoldás reményével biztat, mert egyfelől régi leszűrt hagyományokat folytat tovább, másfelől azonban a tudományos kutatás újabb felismeréseit is felhasználja. Ez az irány nem a gyermekből, sem pedig valamely metafizikai ősprincípiumból, hanem a m ű v e l t s é g f o g a l m á b ó l indul ki. Ezzel természetesen feltételez egy metafizikát, de ugyanakkor a pszichológiai tények elől sem zárkózik el, hanem él velük és alkalmazza őket. Az irány főképviselője tudvalevőleg Spranger és Litt; rajtuk és iskolájukon kívül azonban ma már egész sorát lehetne említeni a legkülönbözőbb oldalról befolyásolt íróknak, akik mind a kultúrfilozófia körében kísérlik meg a pedagógia tudományos megalapozását.⁷⁷ 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 múltjához fűzik, úgy legközelebb a neohumanizmus művelődésemélete 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 kéznél fekvő volna, de mindkettőt egyszersmind értékszempontok szerint is tagolja: a hegeli szubjektív és objektív szellem megkülönböztetése tulajdonképpen itt éli a maga feltámadását. Mindamellet a Herbart normatívizmusától bizonyos tekintetben távol marad. A művelődési célok normatív megállapítása csak közvetve érdekli, figyelmét inkább a műveltség és a művelődés strukturális 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 jobbra 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 rendszertani 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.⁷⁸ S mint ahogy újonnan felmerülő

⁷⁷ V. ö. ehhez a szakaszhoz a 34. oldalon induló és a 38. oldalig tartó terjedelmesebb 2. számú jegyzetet.

⁷⁸ Így pl. COMTENál, TAINENél, SPENCERNél, WUNDTnál (Völkerpsychologie) és LOTZENél (Mikrokosmos,

diszciplínáknál sokszor megtörténik, úgy itt is legelőbb nem maga a tárgy, hanem a módszer került az érdeklődés homlokterébe, sőt azt lehetne mondani, hogy ebben az esetben éppen a módszer vezetett rá a kultúrfilozófiai problémacsoport elkülönítésére. Ez a módszer az ú. n. szellemtudományi, vagy szerkeztelemző, amely abban áll, hogy a szellemnek mindazon alakzatait, amelyekben lélek nyilvánul, vagy lélek lakozott, értékvonatkozásokban kielemezi, ezeket az alakzatokat egymásra vonatkoztatja s végül egységes totalításban 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; közelebből azonban eredetisége éppen a struktúra sajátos felfogásában nyilvánul, amennyiben benne a lelkiségnek és a jelentésnek teleologikus kapcsolatát keresi fel, vagy más szóval: a szerkeztelemző módszer a pszichét és a logoszt az interpretációban nem a saját irányukban követi, hanem aktuális összeszővődésükhöz férkőzik hozzá.⁷⁹ Mindamellet még ez sem teszi indokolttá 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 szaktudományon belül, a nemzetgazdaságtanban alkalmazza, Völfflin pedig a művészettörténetben vezeti keresztül.⁸⁰

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 kezdeteit nyomozza ki (különösen: 32-129. p.). 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 szellemtudományi 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 THOELTSCH: Die „deutsche historische Schule“ - Die Dioskuren, I. 1922, 178-208. p.

⁷⁹ V. ö. Wilhelm DILTHEY: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie - Ges. Schr. V, Bd. Leipzig, 1924, 139-240. p. - továbbá: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften - Ges. Schr. VII. Bd. 1927, 77-188. p; Eduard SPRANGER: Lebensformen - 5. Aufl. 1925, 23. sk. p. (v. ö. általában az első szakaszt); Ed. SPRANGER: Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie - Joh. Volkelt-Festschrift, München, 1922, 357- 403. p; Theodor LITT: Individuum und Gemeinschaft - 3. Aufl. 1926, 1 sk. p; Theodor ERISMANN: Die Eigenart des Geistigen. Induktive und einsichtige Psychologie - Leipzig, 1924. - V. ö. még az egészhez E. ROTHACKER idézett művét (bevezetés és az utolsó, Diltheyről szóló fejezet).

⁸⁰ A fonalak így annyira összeszővődnek, hogy nyomon követésük bizonyos fejlődési irányban szinte teljességgel lehetetlen. A közelmúlt és a ma filozófiai iskolái közül kétségkívül egynek sem lehetne a kultúrfilozófia programját maradék nélkül tulajdonítani, mert valamennyiben találhatók oly indítékok, amelyek feléje vezetnek. Ma csak az állapítható meg, hogy közvetve leginkább három nagy gondolatkoncepció hatott kifejlődésére: 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 kultúrszintézis eszméje főként neki, s vele általában a romantikus iskolának köszönhető. Ma viszont úgy látszik, inkább Humboldt hatása érvényesül erősebben a humanisztikus totalitás eszméjével, míg a jövő határozottan Hegel felé mutat, akinek elmélete az objektív szellemről már ma döntőleg kezdi befolyásolni a gondolkodást. (Aki csupán a „Logosz”-t, a kultúrfilozófiai vizsgálódás első és bizonyos szempontjából még ma is vezető folyóiratát megindulásától kezdve végigtekinti, a

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

Hogy ezekre a kérdésekre megfelelhessünk, célszerűbbnek látszik, ha nem a szubjektum-objektum viszony ismeretelméleti elemzéséből, mint ahogy eddig rendszerint történt, hanem a t á r g y fogalmának fenomenológiai vizsgálatából indulunk ki.⁸¹ A tárgy, a maga legáltalánosabb értelmében oly szubszisztenciát fejez ki, amely,

- 1) szemben áll minden befogadó lelkeséggel;
- 2) ebben a független magábanvalóságában megismerhető, maga ellenben soha sem

különböző irányokhoz tartozó írók cikkeiben - amelyek mindamellet azonos törekvésekről tanúskodnak - a hatásoknak ezt az egymásutánját észre fogja venni.) - Sokkal bonyolultabb már a helyzet, ha a kultúrfilozófiai gondolkodás kifejlésének közvetlen indítékait keressük, mert ebben az esetben az említettekhez még újabb gondolatrendszerek hatása szövődik. Itt is főleg három iskola az, amely felől termékenyítő hatások érik: a neokantizmus (főleg ennek értékelméleti iránya), a fenomenológiai iskola és az „életfilozófia”. Mindezzel azonban még mindig nagyon a felületen mozgunk, mert közelebből a kibontakozás itt sem egyirányú, hanem kölcsönösen egymást járja át. Legelőbb talán az életfilozófia felől merül fel a kultúra önálló vizsgálatának programja: NIETZSCHE-től egészen Leopold ZIEGLER-ig (Das Wesen der Kultur - Leipzig, 1903; Gestaltwandel der Götter - Berlin, 1920; 3. Aufl. Darmstadt, 1922 - Das heilige Reich der Deutschen - Darmstadt, 1925), vagy Oswald SPENGLER-ig (Untergang des Abendlandes I-II. - München, 1918-22) tulajdonképpen Schelling organológiája él tovább, radikálisan relativisztikus értékelfogással. Ugyanakkor azonban DILTHEY-nél ez az életfilozófia hegei, még inkább schleiermacheri elemekkel szövődve a történeti megértés nagyszabású elméletévé alakul ki (Einleitung in die Geisteswissenschaften - 1883; 2. Aufl. 1923, továbbá művei nemrég befejezett összkiadásának különösen V. és VII. kötete). - SIMMEL-nél viszont Kanton és sokban a hegei 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. p. Der Begriff und die Tragödie der Kultur - Logos. 2. Bd. 1911, 1-25. p.; Der Konflikt der modernen Kultur - 3. Aufl. 1926; Hauptprobleme der Philosophie - 5. Aufl. 1920; Lebensanschauung - 2. Aufl. 1922). Simmel ereje a szerkezetelemzésben áll; a pszichológiai megértésnek finomságait sokszor szinte a szemfényvesztésig képes kifejleszteni, hogy minél teljesebben simuljon hozzá a tárgyi léthez s kimerítse annak komplexitását (legjobb példa erre ismert Goethe-könyve); mihelyt azonban az „objektív szellemet” önmagában, tisztán jelentésében kell tekintenie, kísérlete elkerülhetetlenül megtörik relativizmusán, s fejtegetései banálisá válnak. Egész kultúrfilozófiája így voltaképpen csak attitűdvizsgálat (magát a szót is ő tette közkeletűvé); a szubjektum-objektum viszony metafizikai elemzésével küszködik egész életében, s amit ő maga később a jelentés felé való fordultnak (Wendung zur Idee) nevez, tulajdonképpen csak szimbolikus beszéd, lényegében mindvégig a szubjektív szellem birodalmában időzik. - Lényegesen más indítékokból történik közeledés a kultúrfilozófia felé a neokantianizmus értékelméleti iránya részéről. Míg azoknál, akik az életfilozófiából indulnak ki, vagy legalább hozzá közel állanak, a történeti-pszichológiai megértés áll az érdeklődés középpontjában s ennek alapján a kultúrfilozófiát módszeres tipológiává kívánják kiépíteni, addig itt főleg tudományelméleti vizsgálódások készítenek mindenekelőtt a tudományoknak sajátos tárgyuk szerint való csoportosítására. Így alakul ki W. WINDELBAND ismert felosztása nomotetikus és ideografikus 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 értékvonakoztatottságukban rejlik s épp ennek az értékvonakoztatottságnak a gondolata, válik döntő tényezővé a kultúrfilozófiai kutatás további irányításában, főleg amint az R. RICKERT történetlogikai 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. p.) 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 hármassá válik a jövő kultúrfilozófiai kutatás számára: 1. a kultúrának, mint az egyén-

teljesíti a megismerésnek ezt a funkcióját; ezért

- 3) kiválthat a lélekből élményt, de semmi esetre sem válik élménnyé, nem hagyja el soha fennállása módját, hogy aktivitásra cserélje át és végül
- 4) a szubjektumot létezésében korlátozza, megköti, lenyűgözi. S ha ennek alapján azután a tárgyak lehetséges csoportjait keressük fel, úgy ezek sorában oly csoportra fogunk akadni, ahol a tárgyiasságot fennállásában, vagy legalább is eredetében a lélekhez való kötöttség, vagy odarendeltség jellemzi s amely tárgyak közös elnevezéssel objektív képződményeknek mondhatók. Ezek azonban ismét lehetnek:

- a) amelyeknél a tárgyi fennállás, független és magáravált jellege mellett is szorosan a létrehozó szellem egzisztenciájához fűződik, csak az egyéni lét keretén

feletti értékek rendszerének problémája; 2. a kultúrának, mint az egyénfeletti értékek realizációjának problémája (az ú. n. objektív szellemtana); és a 3. az objektív szellem realitásának problémája. - Hogy mindez mily döntő fontosságúvá vált, legjobban mutatja, hogy épp ezek a kérdések ma a legélénkebb vita tárgyai. - Ld. ehhez: Bruno BAUH: Wahrheit, Wert und Wirklichkeit. Leipzig, 1923. - U. az: Logos und Psyche: Ein synthetischer Versuch. (Logos. 15. Bd. 1926. 173-193. 11.) - Richard KRONER: Geschichte und Philosophie -Logos, 12. Bd. 123-144. p. - U. az: Kulturleben und Seelenleben - Logos, 16. Bd. 1927, 32-45. p. - 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 különösen 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. p; Theorie der Dialektik -Leipzig, 1923.) - Végül az ösztönzéseknek harmadik árja a fenomenológia felől érte a kultúrfilozófiai kutatást. E tekintetben fenomenológiai szerkezetelemzésekkel már az eddig említett íróknál 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 vezetnek 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. - Leipzig, 1923-1924; Die Wissensformen und die Gesellschaft -Leipzig, 1926; Die Formen des Wissens und die Bildung - Bonn, 1925. - ez utóbbiról szerző ismertetését ld. Athenaeum, 1928. évf. 92. sk. p.), 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 ezideig 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 finom fejtegetéseinek a jelen dolgozatban képviselt állásvont - eltérő kiindulása dacára is - sokat köszönhet. Ld. erről E. Spranger: Der gegenwärtige Stand d. Geisteswissenschaften - 1925, 69. sk. p. továbbá a szerző ismertetését az Athenaeum, 1926. évf. 56. sk. p.). - Sok tekintetben a fenomenológiai irány termékenyítette meg Theodor LITT gondolkodását is (Erkenntnis und Leben. Untersuchungen über Gliederung, Methoden und Beruf der Wissenschaft. Leipzig, 1923. Geschichte und Leben. Probleme und 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 kereszteződésével állunk szemben. Méginkább állítható ez azonban három más íróról, akik nézetem szerint, bár mindegyikük gondolkodásának egymástól lényegesen különböző az alapbeállítottsága, leginkább hatottak a kultúrfilozófia kifejlesztése érdekében. Ezek: Max WEBER (Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre - Tübingen, 1922; Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik - Tübingen, 1924 - V. ö. ehhez Heinrich Rickert: Max Weber und seine Stellung zur Wissenschaft - Logos, 15. Bd. 1926, 222-237. p.), 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 kultúrsemléletté; Ernst TROELTSCH (Der Historismus und seine Überwindung - Berlin, 1924; Deutscher Geist

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 effajta 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

und Westeuropa - Tübingen, 1925, továbbá többnyire szétszórta megjelent dolgozatainak nemrég befejezett gyűjteménye: *Gesammelte Schriften*. Bd. I-IV. - Tübingen, 1922-1925. - V. ö. róla Koszó János nekrológját az Athenaeum, 1923, évf. 63 sk. p.), aki viszont a teológiából indulva fejtette ki vizsgálódásait a történeti kultúra szintetikus elméletévé, s ahol az értékelméleti iskola Dilthey és a fenomenológia hatása épp úgy tetten érhető, mint a német idealizmusé általában; és végül Eduard SPRANGER (*Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft* - Berlin, 1905; *W. v. Humboldt und die Humanitätsidee* - Berlin, 1909; *W. v. Humboldt und 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 és ld. továbbá a jelen dolgozatban már idézett többi értekezéseit is), aki elsősorban pedagógiai érdeklődéstől indítva kísérli meg a kultúrfilozófia rendszeres kiépítését. A hatások sokoldalúsága és ezeknek termékeny továbbfejlesztése tekintetében talán Spranger a legszűkebb valamilyen 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 említendő volna még oly írók, mint például Ernst CASSIRER. (*Idee und Gestalt* - 2. Aufl. Berlin, 1924. Szerző ismertetését ld. róla az Athenaeum, 1926, évf. 69 sk. p.). Alfred VIERKANDT (*Gesellschaftslehre*, - Stuttgart, 1922; *Der Dualismus im modernen Weltbild*. Berlin, 1923). Ferdinand 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. p.), Arthur LIEBERT (*Mythus und Kultur* - Berlin, 1925; *Die geistige Krisis der Gegenwart* - Berlin, 1923). Gustav RADBRUCH (akinek Paul TILLICH-éval közösen kiadott kis munkája: *Religionsphilosophie der Kultur* - Berlin, 1921), különösen abból a szempontból figyelemreméltó, hogy a romantikához hasonlóan a kultúra minden tartományában a vallás objektívációját látja. V. ö. ezzel Theodor Litt dolgozatát: *Religion und Kultur* - „Die Erziehung” 2. évf. 1926. 65-85. p. és még mások. Mindezek a gondolkodók azonban többnyire inkább kultúrfilozófiai részletproblémákat tárgyalnak. A további irodalmi utalások helyett ehelyett 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 objektíváció tényéből indul és figyelmét állandóan a kultúrképződmények objektív szerkezetére igyekszik rögzíteni. Ezt azonban sajátos módszertelenséggel (sőt olykor naivitással) végzi, úgy, hogy végeredményben semmit sem hoz ki, az objektív szellem lényegét nem érti meg, a pszichológiai összefüggéseket pedig egészen elhanyagolja. Mindamellett a könyv helyenként tartalmaz jó gondolatokat, sajnos a szerző modoros írásmódja és szüntelen moralizálgatása ezeknek a 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 kultúrfilozófiai „rendszer” a maga szerves felépítésében, különböző rétegek időtlen összehalmozásában, a logikai átgondoltság teljes hiányában, a legenyhébb kifejezéssel élve is, legfeljebb dilettánsnak minősíthető. A szerző maga sem tudja, hogy tulajdonképpen mit akar.

A kultúrfilozófiai irányban kialakuló pedagógia általában ebbe a vázolt keretbe illeszkedik bele, helyelközzel természetesen individuális eltérésekkel. Az idevágó irodalomból - a már jelzettek felül - még a következők említendők: Ed. SPRANGER: *Gedanken über Lehrerbildung* - Leipzig, 1920; *Humanismus und Jugendpsychologie* - Berlin, 1922; U. az: *Die wissenschaftl. Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schul-*

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 Én-ben, amelynek kétségkívül megvan a maga törvényszerűsége s ezt a törvényszerű összefüggést, amely az individuális objektív képződményeket belső felépítésükben teszi érthetővé, nevezem szubszisztenciális felelősségnek. A felelősség itt elsősorban magyarázó fogalom, amely azt fejezi ki, hogy az effajta szellemi képződmények, individuális eltérésük, ellenére is bizonyos tipikus rendben, zárt és igazolható összefüggésben tárulnak fel, - hiszen egyedül ezáltal válnak „érthetőkké”; - másfelől azonban etikai vonatkozásban is veendő s ennyiben azt fejezi ki, hogy az Én, a maga produktuma tárgyi fennállásában mindenkor felelősségre vonható. Az erkölcsben, a jogéletben, a nevelésben, a politikában csupa ilyen felelős komplexumokkal van dolgunk s a történeti interpretációval foglalkozó tudományok sem nélkülözhetik ott, ahol a múlt egyéniségeinek szelleméhez akarnak hozzáférközni. - Ezzel szemben az objektív képződmények másik csoportját épp az jellemzi, hogy szubszisztenciájukban 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 felelne értük; tárgyi fennállásuk hiposztázisában úgyszólván a maguk külön életét élik, törvényszerű rendjük mindenkor önmagáért felel. De ugyanakkor 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 általa feljebb fokozza, sőt közvetítő lélek és lélek között, amely a tevékenységeket mintegy felülről asszociálja, egymásra utalja. Ezért ezeket az egyén feletti objektívációkat, megkülönböztetésül az előbbiekkal szemben emberközi objektív képződményeknek, fennállásuk törvényszerű összefüggését pedig s t r u k t u r á nak nevezem. A struktúra ebben az, értelemben tehát nem organikus képlet, hanem rendszerfogalom a szubszisztencia logikus tagoltsága és zártága, jelentésegész, amelynek van középpontja és perifériája, és amely a részeket jelentés-összefüggésüknél, nem pedig funkcionális teljesítményüknél fogva idézi. Az egyház és az állam, az erkölcs és a jog, a tudomány és a technika, a művészet és a közgazdaság mind ilyen struktúrák, amelyek azonban a saját kerületükön belül még számos részletstruktúrát mutathatnak fel. Valamely speciális tudománynak, vagy akár tudományos teóriának épp úgy megvan a maga tárgyi struktúrája, mint egy műalkotásnak, egy gépnek épp úgy, mint egy szakszervezetnek. Viszont mindezeknek a struktúráknak összessége sem vonatkozás nélkül való egymásmellettiesség, hanem tárgyi fennállásában szintén törvényszerű

politik - Berlin, 1928; Theodor. LITT: Pädagogik (Die Kultur d. Gegenwart - Hrsg. v. P. Hinneberg, Teil I. Abt. 6. 3. Aufl. 1921, 276-310. p.); Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik - Leipzig, 1926; „Führen” oder „Wachsenlassen”? - Leipzig, 1927; Jonas COHN: Geist der Erziehung - Leipzig, 1919; Befreien und Binden - Leipzig, 1926; Richard HÖNIGSWALD: Über die Grundlagen der Pädagogik - München. 1918; Hermann JOHANNSEN: Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft - Leipzig, 1925; Der Logos der Erziehung - Jena, 1925. Ennek az iránynak a törekvéseit szolgálja továbbá a „Die Erziehung. Montschr. f. Zusammenhang von Kultur und 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. (Minerva, 4. évf. 1925, 77 sk. p.) - KORNIS Gyula: Kultúra és politika - Bp. 1928. V. ö. erről: Nagy József: Kornis Gyula mint kultúrpolitikus - Bp. 1928.

⁸¹ Ld. erről bővebbet: Ludwig PROHÁRSZKA: Zur Theorie des Gegenstandes. (Forschungsarbeiten dem Andenken Rob. Graggers gewidmet - Berlin, 1927, 13-23. p.)

összefüggést alkot és ezt a totális struktúrát nevezzük k u l t ú r á nak. A kultúra eszerint tehát az emberközi objektív produktumok strukturális összefüggése, törvényszerű rendben felépített egésze.

Ebből már kitűnhet, hogy mennyiben tér el a struktúrának ez a fogalmazványa a Sprangerétól.⁸² Spranger struktúrát lát mindott, ahol a lélek és az érték közt intencionális (vagy ahogy ő mondja: teleologikus) kapcsolat áll fenn. Ezért nála az egyénfeletti struktúrák is tulajdonképpen az egyéni szellemi struktúrák mintájára alakulnak, amelyeknek organikus természetét átveszik és megőrzik; ezek is teleologikus összefüggések és ez szubsztenciájuk tiszta jelentését is bizonyos meghatározott irányban úgyszólván már előre megszabja. Meggyőződésem szerint azonban struktúra csak azoknál a tárgyi produktumoknál mutatható ki, amelyek fennállásukban elváltak és végképp 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 jelentés-összefüggésükben rejlik, a felelős tárgyaké ellenben jelentésvonatkozásukban. Objektív felelősség és objektív struktúra kétségkívül egyaránt szembeáll a lelki tevékenységgel, amely őket „produkálja”, de míg a felelősség magukat az aktusokat szervezi tárgyi összefüggéssé, addig a struktúra fellépése mindig egyszersmind az aktusok megszűntét jelenti. Ezért nincs a léleknek struktúrája; a lélek forma és nem struktúra és a forma teleologikus lényegéből folyik, hogy tárgyi produktuma felelős összefüggés, nem pedig strukturális. Hogy ez a megkülönböztetés nem pusztán terminológiai jellegű, hanem messze ható 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 óta⁸³ 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 szemben áll a lélek-tevékenységgel, tehát ismét tárgy, ismét megköt és korlátoz. S hasonlóképpen a műveltségben

⁸² Spranger a struktúra meghatározását eddig legjobban „Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und d. Schule” -Leipzig, 1925, 21 p.) 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 Wertendheit, 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. p. és a 13. jegyzet) - V. ö. ezzel a struktúrának megformulázását: Spranger: Lebensformen - 5. Aufl. 1925, 13 sk. p; Spranger: Psychologie des Jugendalters - 5. Aufl. 1925, 9 p.

⁸³ Philosophie des Geldes - 2. A. 1907, 502 sk. p; Der Begriff und die Tragödie der Kultur - Logos, 2. Bd. 1911, 1 sk. p.

is a műveltség mint kultúra mindig objektív. Szubjektív kultúra nincs; a kultúra visszaáramlása a lélekbe folyamat s nem kultúra, ennek a folyamatnak a produktuma pedig mindig objektív fennállás s nem aktivitás.

Eddig a tárgy alapján próbáltuk megközelíteni a kultúra lényegét. Cseréljük most meg a nézőpontunkat s induljunk ki a forma fogalmából, hogy ezáltal megérthessük az objektiváció tényét. Genetikus tekintetben a formának tudvalevőleg hármas eredete van: a lélekfogalom, az idea és a célfogalom. A léleknek köszöni a forma a maga dinamikus jellegét. A lélek mindenkor élet, mozgás, organikus erő, amely szüntelen változásokat idéz elő a létben, ezért *ἐνέργεια* a forma. Az ideából származik a forma általánossága és maradandósága, mert az idea, mint paradigma, mint típus, vagy mint logosz egyaránt a változatlan és az egyetemes a változóval és az individuálissal szemben, ezért *εἶδος* a forma. Végül a célfogalom adja meg a forma ontológiai lezártágát, amennyiben a cél, mint a mozgás immanens, előretevékeny princípiuma egyfelől a mozgás határát jelenti, másfelől azonban határa annak a potenciális adottságnak is, amelyben a megvalósulás folyamata végbemegy, ezért *ἐντελέχεια* a forma. Ez a hármas hazából eredő jelenség mindamellett egységes funkcióban fejeződik ki a formában, mely épp ezért válik oly hajlékonnyá s képes behálózni a lét és a gondolkodás egész birodalmát; ezért *οὐδία* a forma, vagyis szubsztancia és esszencia egyaránt, ami más szóval úgy is kifejezhető, hogy a létező csak annyiban létező, amennyiben a fogalmiságban részesedik s viszont a fogalmiság is csak úgy érvényesülhet, ha a létezőben tevékeny alakítóerőként lép fel. Ha manap a formaprincípiummal annyi visszaélés történik, az elsősorban annak tulajdonítható, hogy az arisztotelészi koncepciónak ezt a hármas jelentését nem őrizték meg tisztán, hanem majd az egyiket, majd a másikat hanyagolják el. S ez a vád illetheti általában a szellemtörténeti irányt is, amely előszeretettel dolgozik Goethe ősfenomenéjével, a formának ezzel a szinonimájával - amelyből azonban kéznél fekvő okokból soha sem lesz a maga fogalmi tisztaságában kielemezhető a forma hármas természete, - s legfeljebb Goethe organikus természetszemléletén keresztül talál rá Arisztotelészre, ahelyett, hogy itt is megfelelőbb történeti utat járná.

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

1. minden forma funkciója a tárgyakra nézve konstitutív jelentőségű;
2. minden forma funkciója a tárgyakra nézve konstruktív jelentőségű.

Szemponunktól főként a második tétel jöhet figyelembe. A forma, mint a létezés öntevékeny princípiuma, a maga sajátos lényegének kifejtése közben szabadon válogat a lehetséges tárgyak között, hatást fejt ki rájuk és ezáltal változásoknak veti őket alá, eltéríti őket eredeti rendeltetésük útjából és oda helyezi őket, ahová a forma kibontakozásának törvényszerűsége megköveteli. Úgy is mondhatjuk ezt: az egész bennünket környező tárgyi világ a legkülönbözőbb formálásoknak lehet a matériája, ahol a forma, a maga mindenkori megkülönböztető lényegének megfelelően teszi magáévá a matériát, vagy helyesebben:

fejleszti ki magát a matériában. Ezért a formában, mint mikrokozmoszban az egész mindenség tartalma érvényesül, de mindenkor a formák teleologikus tevékenységének megfelelően, „formáltan”, tér- és időbeli rendben, nem pedig lezárt és időtlen tárgyi fennállásában. A formák tehát az egész mindenséget behálózzák; egy matematikai tételnek épp úgy megvan a maga formája és matériája, mint a léleknek, amely magát ebben a tételben objektiválja s minden forma ismét relatív matériája lehet hatalmasabb, átfogóbb formáknak.⁸⁴ A világ keretei a formák hierarchikus rendje szerint tágulnak és épp ezáltal bővül és gazdagodik szüntelenül a valóság fakad mindig új világ a régi helyén.

Minden forma tehát megvalósulásával világot objektivál, vagyis oly összefüggést tár fel, amely egzisztenciájában szemben áll azzal a tevékenységgel, amely kiérlelte. A formának ezt a telítettségét, lényegének ezt a teljes megvalósultságát nevezem o b j e k t í v s z e l l e m n e k .⁸⁵ Az objektív szellem ilyen módon mindig a lélek prolongációja s ennyiben a reális létezés tagjaként tekinthető. Mindamellet nem lélek, hanem emancipálódott tőle. Az objektív szellem léte nem a forma léte többé, hanem a teljesült formáé: ezért objektív szellem. Ha szem előtt tartjuk a forma fentebb érintett hármasságát, az aktivitást, az idealitást (= mintaszerűséget, egyetemességet, jelentés-összefüggést) és a teleologikus lezártasgot, úgy azt mondhatjuk: a teljesült formában, mint objektív szellemben a forma aktivitása a célhoz elérve megnyugszik, hogy feltárhassa a jelentés-összefüggést, amely egyszersmind egyetemes és paradigmatis is. S ebből kettős következményt vonhatunk le. Az egyik az, hogy az objektív szellem éppen idealitásánál fogva tulajdonképpen preformálja a valóságot. Ha az objektív szellem a forma kibontakozásának célja, úgy ez a cél immanens törvényszerűséggel fejleszti ki a forma tevékenységét, tehát már eleve nem mozdulatlan, hanem a formában hat s a forma ontológiai teljességében csupán önmagánál van. De ezen az immanens és egyirányú tevékenységen felül van az objektív szellemnek még egy másik tevékenysége is. Mint a forma ontológiai teljessége, az objektív szellem ugyanis sajátos entitás, amely a létező valóságba beleszövődve új hatásoknak kiindulópontja. Ha tehát a forma tevékenysége az aktualizáció pillanatában feltétlenül véget ér is, ez a megnyugvás távolról sem tartós és befejezett, mert ugyanakkor az objektív szellemben új tevékenységcentrum lép fel, amely újból reális hatásokat fejt ki, újból változásokat idéz elő. Vagy más szóval: a forma a maga ontológiai teljességéhez érve, nem mint forma él és hat tovább, hanem mint objektív szellem. S ha a forma hatása az organikus kibontakozásé, úgy az objektív szellemé viszont a szembenálló tárgyé, vagyis *felelősségteljes* és *strukturális*. Itt

⁸⁴ V. ö. ezzel Joseph GEYSER: Eidologie oder Philosophie als Form erkenntnis. Ein philosophisches Programm - Freiburg i. Br., 1921, 14 sk. p. Geyser itt tulajdonképpen a középkori materia secunda fogalmát eleveníti fel. Már Arisztotelész mondja: αἰ γὰρ τὸ ἀνώτερον πρὸς τὸ ὑφ' αὐτό, ὡς εἶδος πρὸς ὕλην, οὕτως ἔχει πρὸς ἄλλα. (De coelo IV. 3. 310. b. 15.)

⁸⁵ A fogalom történeti fellépéséhez ld. HEGEL: Phänomenologie des Geistes - Berlin, 1832, 327 sk. p. (Sittlichkeit, Bildung, Moralität, mint az objektív szellem formái). Világosabban: Enzyklopädie d. philos. Wissenschaften im Grundrisse - 3. A. Berlin, 1830, §. 483. - A ma általában használt objektív szellem fogalma azonban (amely ebben az értelemben Simmelnél jelentkezik először) a hegelitől lényegesen eltér, amennyiben a nála pusztán az eszme dialektikus menetének egyik állomásaként fellépő objektív szellemet ebből a dialektikából egészen kivonja, viszont ezzel szemben tulajdonképpen a hegeli abszolút szellem tartományait (művészet, vallás és filozófia) is felöleli. Ezért bizvást mondható, hogy a hegeli és a mai filozófia objektív-szellemfogalma csak névszerint azonos. (V. ö. ehhez: H. FREYER: Theorie d. objektiven Geistes - 3. A 1928, 13 sk. p.) Hogy az általam használt objektív szellem fogalma a hegeli koncepció mellett mennyit köszönhet az arisztotelészi εἶδος εἰ δῶν gondolatának, az a mondottakból talán ezúttal is kitűnik. A bővebb tárgyalást egy rendszeres kultúrfilozófiai munka számára kell fenntartanom.

érünk ahhoz a ponthoz, ahol az objektum irányából végzett vizsgálódásunk eredményét a formáéval összekapcsolhatjuk. Azt mondhatjuk tehát: ami az individuális, vagy az emberközi képződményeknél a tárgy oldaláról tekintve felelősség, vagy struktúra, az a forma felől nézve objektív szellem. Kétségtelen, hogy az a jelentés-összefüggés, amelyet valamely objektív produktum feltár, önmagában, mint jelentés, soha sem lehet reális hatásforrás, mert a tárgyi szubsztenciának egész külön csoportjába tartozik, amelynek épp az a jellemzője, hogy nem hatást fejt ki, hanem időtlenül érvényes; mihelyt azonban ez a jelentés-összefüggés mint struktúra, vagy mint felelősség jelenik meg, úgy benne az objektív szellem hatóerővé válik, mely belefolyik a valóságba. A struktúra s a felelősség elnevezés épp azért alkalmas, mert a jelentés-összefüggést mint létnyilvánulatot jelöli meg.

Ezzel azonban már azt a problémát érintjük, melyre, mielőtt fejtegetésünk eredményét levonjuk, még röviden ki kell térnünk, s amely szempontunkból így állítható fel: mi a viszony a forma, illetőleg az objektív szellem és az érték között? Az érték fogalma általában négy értelemben használatos: mint objektum, mint predikátum, mint norma és mint kategória. Maga az értékelmélet kizárólag az érték kategorikus fogalmával dolgozik s ennek értelmében a teljes heterogeneitáson kívül más viszony a forma és az érték közt sohasem állapítható meg. Az érték nem létezik, hanem jelent, tehát voltaképpen meg sem „valósulhat”, mert ebben az esetben már nem volna érték többé, hanem reális létező, amely egészen más kategóriát képvisel. Az axiológia ezért mindvégig ki fog tartani amellett, hogy az érték és a forma egymásra vissza nem vezethető, sőt egymásra nem is vonatkoztatható. Itt tehát az érték „hatásáról” beszélni valóban képtelenség volna. Egészen más a helyzet azonban a praktika álláspontjáról, amikor az értéket normatív jelentésében tekintjük. Minden létevékenység ugyanis valamilyen cél érdekében kifejtett tevékenység. A forma, mint e tevékenység hordozója, éppen ebben a célban éri el a maga ontológiai teljességét, amely, mint láttuk, mindig bizonyos értelmes összefüggés, jelentés, „érték” kifejezője. Más szóval: ha minden létezőnek az ontológiai totalitás elérése a célja, akkor ezzel azt fejezzük ki, hogy minden létező célja az a jelentés, vagy érték, amelynek ez a totalitás megfelel. A forma és az érték tehát a cél fogalmával hozható kapcsolatba egymással s ebben az értelemben az érték valóban aktív tényezővé lesz, mert mint ontológiailag előrevetett cél, mint a forma apriorija szabályozza a valóságot. Minden forma, mint valóság egy apriorikus jelentés-összefüggést rejt a méhében, amely még nem valóság, hanem több, mint valóság, mert valami még megvalósítandó. Az érték tehát úgyszólván felkényszeríti a létezőt a pusztá létezés szférájából a több-mint-létező hazájába, amit úgy is mondhatunk, hogy a létezőnek előbb jelentéssel kell lényegessé válnia, hogy valóban létezővé váljék. Az értéknek ez a követelő fellépése a valósággal szemben az, amit Spranger normatív szellemnek nevez⁸⁶ s ez az aktív követelés szerinte kettős irányban kapcsolja magához a valóságot: mint értékrealizáció és mint értékaktualizáció. Spranger ezt a normatív szellemet megkülönbözteti az objektív szellemtől, amelyben tisztán az előbbinek időbeli (történeti) realizációját látja. Az objektív szellemnek a formából való lezármaztatása alapján azonban megfelelőbb lesz, ha az érték normatív tevékenységét magában az objektív szellemben tételezzük, az értéket tiszta kategoriális jelentésében ellenben az axiológiai vizsgálódás számára tartjuk fenn. Az objektív szellem soha sem igazolható a normatív szellemből, hanem csakis az értékek független rendszeréből. Az objektív szellem akkor is normatív hatást fejt ki a valóságban, ha a benne nyilvánuló értékösszefüggés téves, vagy tökéletlen; vannak relatív értékű etikai kódexek, vagy jogrendszerek, foggyatékos

⁸⁶ Lebensformen - 5. A. 1925, 17 sk. p.

műalkotások, elhibázott állami alakulások is, amelyek objektív szellemükben mindamellett normatív módon hatnak. Ez a hatás megmagyarázhatatlan volna, ha a normatív „szellemet” az abszolút értékek rendszerével azonosítanók. Az abszolút értékek kétségkívül felismerhetők, ezzel a felismeréssel azonban máris a létbe építünk, különböző rendszerbefoglalásukkal, vagy rendszerben megvalósításukkal „produkálunk” és ezek az objektív produktumok fejtenek ki normatív hatást, de nem maguk az abszolút értékek. Ez a megállapításunk még korántsem jelenti a norma elrelativálását, hanem csupán azt, hogy a norma nem meríti ki az érték teljes jelentését s ezáltal távol maradunk attól, hogy a történetet kiküszöböljük a valóságból. A kultúra alakváltozása, képződményeinek folytonos újrászövődése egyáltalán csak akkor magyarázható, ha az objektív szellemet tekintjük normáló aktív tényezőnek. Ha ellenben a normatív szellemet az abszolút értékrendszerrel azonosítjuk, úgy az utóbbit olyan entitássá tesszük, amely nemcsak, hogy nem magyarázza meg a létezés változásait, de végül egészen elmerül a létezés sodrában. Ha nem csalódom, a relativizmus inkább erről az oldalról fenyeget. Mindenesetre a vizsgálódásnak az abszolút szellem irányában is folytatódnia kell, ami nyilván a kultúrfilozófia teológiai kiépítését jelentené. Ennek közelebbi tárgyalásába azonban a jelen összefüggésben nem kívánunk belemenni.⁸⁷

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

⁸⁷ Ld. ehhez Gustav RADBRUCH és P. TILLICH már említett, olvasásra érdemes kis könyvét: *Religionsphilosophie der Kultur. Zwei Entwürfe* - Berlin, 1921.

műalkotásainak struktúráival, amelyekben műveltsége is - a formán keresztül - objektiválódott.

Fejtegetésünk eredményeként azt mondhatjuk tehát: a kultúrfilozófia sajátos tárgya az objektív szellem, és feladata azoknak a struktúráknak és felelőségeknek vizsgálata, amelyekben az objektív szellem nyilvánul. A kultúrfilozófia ilyenformán alkalmazott metafizikának minősíthető és a történetfilozófiától, amely lényegében szintén alkalmazott metafizika, abban különbözik, hogy míg emez az objektív szellemet fejlődésében, történeti alakulásában követi s ennek a fejlődésnek mibenlétére, megismerhetőségére és végső értelmére próbál rájönni, addig az előbbi tisztán struktúrájában és felelősségében veszi vizsgálat alá, vagyis belső, törvényszerű összefüggését keresi fel. Vagy egy Diltheytől kölcsönzött hasonlattal: míg a történetfilozófia az objektív szellemet hosszsmetszetben tekinti, addig a kultúrfilozófia keresztmetszetben írja le, tehát ha az előbbi inkább a fejlődés ritmusára fülel, akkor az utóbbi ennek típusait mutatja ki. S ebből már könnyű következtetni magának a kultúrfilozófiának felosztására. Minthogy az objektív szellemnek kettős megnyilvánulási módja a felelősség és a struktúra, azért a kultúrfilozófia, mint az objektív szellem tudománya nyilván két nagy fejezetre fog tagozódni, amely közül az egyik a struktúrákkal, a másik a felelőségekkel foglalkozik. A kultúrfilozófia sarkalatos problémája azonban voltaképpen abban rejlik, hogy miképpen kerül viszonyba egymással az objektív szellemnek ez a két tartománya. S itt arra a megállapításra kell emlékeztetnünk, amelyet a struktúra jellemzése alkalmából tettünk. Ott mondtuk, hogy a struktúráknak saját, immanens dinamikájuk van s utóbb hozzáfűztük, hogy ez a mozgás épp abban különbözik a felelősségtől, hogy míg ez a formán belül megy végbe, addig a struktúráé úgyszólván egy kívülálló hatalomnak jelentőségteljes hatáskifejtése. Forma és struktúra épp abban különböznek egymástól, hogy a formák mindenkor organikusan fejlődnek, a struktúrák ellenben d i a l e k t i k u s a n mozognak.⁸⁸ Ezért a kultúrfilozófia első része ennek a dialektikának a mibenlétét és általános

⁸⁸ Dialektikán itt természetesen nem a hegeli értendő, amelyben tulajdonképpen fogalmi és reáldialektika egybeesik. A struktúra fogalmának fent adott értelméből (=logikai jelentéstartalom) szükségképpen következik, hogy dialektikája csak fogalmi lehet. Ahol ugyanis a struktúrákat, mint szubsztanciális jelentésegészeket nem önmaguk zártágában, úgyszólván magáralvalóságukban, hanem a többi struktúrákkal való összefüggésükben tekintjük (tehát ahol szellemi „tipológiára” törekszünk), ott szükségképpen rá kell eszmélnünk a bennük hatékony dialektikára. Minden struktúra, legyen az jelentéstartalmában bármily tagolt és zárt, mint erejében véges léleknek objektivációja, valahol mindig magában hordozza az ellenmondás csiráját. Ez az ellenmondás pedig mindig ott válik érezhetővé, ahol a struktúrák egymással kerülnek vonatkozásba, vagy mondjuk úgy: ahol a bennük lakozó objektív szellem egymással kölcsönhatásba lép. Ez az ellenmondás a struktúrák jelentéstartalmában azonban a kulturális továbbfejlődés fullánkja, mert mihelyt a szubjektív szellem valahol ellenmondást fedez fel, ettől az igazság érdekében menten szabadulni törekszik, ami történhet pozitív úton, amennyiben az ellenmondást kereken kiküszöböli (s ez lehet dogmatikus vagy forradalmi), de történhet úgy is, hogy a fellépő ellenmondásokat csupán az igazság egyoldalú és nem teljes megnyilvánulásának tekinti s a teljesebb egységet nem tagadásuk, hanem továbbfejlesztésük által kívánja elérni. S ez éppen a fogalmi dialektika útján történik. A kultúra fejlődése egyáltalán csak dialektikus úton mehet végbe, mert ahol ez hiányzik, ott vagy megmerevedés áll be, vagy pedig szétrombolják a történetileg kiépült struktúrák összefüggését. Tehát soha sem a lét idézi elő a dialektikát, mert a lét egyáltalán adialektikus természetű s legfeljebb a róla való gondolkodás válhat dialektikussá. Amennyiben azonban ez a gondolkodás struktúrákban objektiválódik, a bennük fellépő dialektika visszahat a létezésre, a maga menetében alakítja azt, vagy küzdelembe bocsátkozik vele, hogy lenyűgözze. Konkrét példán: valamely tudomány, vagy a tudományok egész rendszere lehet zárt és látszólag ellentmondásmentes, mint ahogy századokon át azzá fejlődött a skolasztika tudományos világképe. Mihelyt azonban struktúrája más struktúrákkal összefüggésbe, objektív szelleme ezekével kölcsönhatásba kerül, mint ahogy a középkor végén ez a kölcsönhatás (idegen földrészek felfedezése, áttérés a pénzgazdaságra, a hűbérrendszer megingása, a városi élet kialakulása, fokozódó individualizmus a művészetben) élénken megfigyelhető, úgy saját struktúrájában is a lappangó

törvényszerűségét lesz hivatva felderíteni. Minthogy azonban ez a dialektikus mozgás a struktúráknak különböző típusait hozza létre, azért a kultúrfilozófia legközelebbi feladata abban fog állani, hogy ezekben a típusokban és a típusokban felmerülő részletstruktúrákban a dialektika általános törvényszerűségének jelenlétére rámutasson. Egyház, állam, jog, erkölcs, tudomány, művészet, gazdaság és technika ilyen típusai a struktúráknak, amelyekben a dialektika egyértelmű törvényszerűsége úgyszólván részekre bontottan érvényesül. Mindamellett a dialektikus mozgás itt sem állapodik meg végleg. Mondtuk, hogy a kultúra éppen ezeknek a struktúráknak, illetve struktúrátípusoknak átfogó rendje, összefüggő egésze. A kultúrfilozófia dialektikus részének harmadik feladata tehát az lesz, hogy a különböző struktúrátípusok vonatkozásteljes egységét, lezárható totalitását keresse fel. Ennek a lezárási kísérletnek viszont ismét három módja lehetséges. Az egyik az, ha a kultúrában a különböző struktúrátípusok arányos és harmonikus összefüggése mutatható ki (zárt kultúrák). A második lehetőség akkor merül fel, ha a kultúra egységében valamelyik struktúrátípus előtérben áll, esetleg túlteng és elhatalmasodik a többiek felett. Ilyenkor beszélünk tipikusan vallási, művészi, tudományos, vagy technikai kultúrákról. Végül a harmadik eset akkor áll elő, ha a különböző struktúrátípusok közt olyfokú diszkrepancia mutatkozik, amely a lezárást nem engedi meg. Ezek az egységtelen, vagy átmeneti kultúrák, illetve kultúrkorszakok. A kortársak a jelen kultúrájában rendszerint ilyen diszkrepanciát vélnek látni, ami könnyen érthető, mert a jelenben a dialektika még folyamatban van s így a szemlélő a kapcsolatok kialakulását kevésbé veheti észre. Rousseau, Nietzsche vagy Spengler kultúrkritikája éppen ebben leli magyarázatát, hogy ők a dialektikának egy puszta mozzanatát kizárólagosítják; azonban már néhány évtized múltán az, ilyen diszkrepanciának vélt kultúrák rendszerint tipikus kultúráknak bizonyulnak.

A kultúrfilozófia első részének, amely a struktúrák dialektikájával foglalkozik, eszerint tehát három problémára kell válaszolnia:

1. mi a kultúra lényege,
2. minő típusai lehetnek a kultúrának és
3. hogyan lehetséges a kultúra egysége.

Ezzel azonban még csak a struktúrák immanens dialektikáját követjük nyomon, azt ellenben még nem tudjuk, hogy miképp alakulnak ki maguk a struktúrák? Vagy más szóval: a kultúrfilozófia dialektikus része csupán a kultúra szerkezetét és felépítését vizsgálja, de nem ad felvilágosítást arra nézve, hogy hogyan lehetséges a kultúra, mi az előfeltétele a kultúra felépítésének? S itt válik végre lehetővé, hogy a pedagógia helyét a kultúrfilozófián belül kijelölhessük. A struktúrák dialektikus mozgása ugyanis mindenkor a formákon keresztül veszi az útját; a forma a közvetítő, a médium, amely a struktúrák objektív szellemét felfogja és megőrzi, hogy azután organikus kibontakozása folyamán új objektivitássá érlelje és ezáltal továbbfokozza. S ez az új objektivitás éppen a felelős összefüggésekben alakul ki. Úgy is

ellenmondások jobban érezhetővé válnak és a szellem feltör, hogy új, egységesebb struktúrában objektiválódjék. Az ellenmondások kiküszöbölésében pedig a szellem a dogmatizmustól a forradalmi magatartásig a legkülönbözőbb utat követheti, aminthogy minden korban rendszerint követi is. A leggyakoribb eset azonban mégis az, hogy valamelyik struktúrátípus felől kísérli meg az egység helyreállítását. Így pl. a reneszánsz rövid forradalmi mámore után a vallásban. Mindez esetekben látszólag a létnek és a fogalmiságnak sajátos összeszőződésével van dolgunk. A helyzet azonban az, hogy soha sem maga a létezés hívja ki a dialektikát, hanem tisztán a struktúrák objektív jelentéstartalmában fellépő ellenmondások, a lét pedig a maga organikus sorában mindig a struktúrák u t á n fejlődik többé-kevésbé egyenetlen ütemben.

mondhatjuk ezt: a struktúrák objektív szelleme a formára hat s e hatások következményeképpen a formán belül felelős produktumokat vált ki, hogy azután ezeknek a televényében fejlessze tovább a kultúra strukturális összefüggéseit. Struktúra és felelősség tehát úgy kerül viszonyba egymással, hogy a struktúra dialektikus mozgása a forma organikus fejlődését előbb felelős összefüggéssé rendezi, mert csak ezen a kerülő úton át folytathatja önmagát s emelheti a valóságot is mindig teljesebb struktúrák felé. Ennek a kerülőútnak mélyebb értelme pedig abban rejlik, hogy a felelős összefüggéseken át kapcsolódik bele a lélek a kultúrába, tehát ezáltal gazdagodhat a kultúra az individuálissal. S ennek az o r g a n i k u s belekapcsolódási folyamatnak a mibenlétét és általános törvényszerűségét vizsgálja éppen a kultúrfilozófia második része. A belekapcsolódásnak ez a folyamata azonban itt is a felelős összefüggéseknek különböző típusaiban teljesedik, aszerint, hogy minő struktúrák fejtenek ki hatást a lélekre. Vallás, megismerés, tett, készség, munka és társas magatartás ilyen felelős összefüggések, amelyeknek objektív szelleme a formán belül alakul ki s a kultúrfilozófia eme második részének további feladata ezért itt is abban fog állani, hogy az organikus kialakulás általános törvényszerűségének érvényesülését a felelős összefüggések különböző típusaiban kimutassa. Úgy is mondhatjuk ezt, hogy a struktúrák dialektikus hatása a formában legelőbb mint sokoldalúság nyilvánul meg s az organikus fejlődés törvényszerűsége itt is megköveteli, hogy ez a sokoldalúság egységgé rendeződjék. S a felelős összefüggéseknek ezt az átfogó és vonatkozásteljes egységét, totalitását, amennyiben a formán belül jut kifejezésre, nevezzük éppen műveltségnek.⁸⁹ A harmadik lépés eszerint tehát ebben a problémakörben is az előzőéhez lesz hasonló; mint ahogy a dialektikus részben a struktúrák egységét kereste fel a kultúrában, úgy itt a felelősségek egységét fogja felkeresni a műveltségben. S ennek ugyancsak itt is három módja lehetséges. Ha a műveltség egységében a különböző felelősségtípusok összefüggése arányos és harmonikus, akkor általános műveltségről beszélünk. Ha ezzel szemben valamelyik felelősségtípus önálló fejlődésnek indul úgy, hogy ezáltal a többiek visszaszorulnak s jelenlétük legfeljebb távoli vonatkozásban érezhető, tehát ha a sokoldalú egység helyett egyoldalú egység létesül, akkor ezt szakműveltségnek, vagy hivatásos műveltségnek minősítjük. Végül a harmadik eset itt is akkor áll elő, ha a felelősségtípusok összefüggése egyenetlen, ingatag, vagy konfliktusterhes. Amennyiben itt műveltségről, mint objektív szellemről egyáltalán még szó lehet, úgy azt fellépésében dilettantizmusnak fogjuk nevezni, amely lehet épp úgy a felelős összefüggésekkel szemben való forradalmi magatartás eredménye, mint a forma sajátos kapacitása következtében a megvalósulás egyedül lehetséges útja. Mindamellet meg kell jegyezni, hogy ha a dilettantizmus valaminő szakműveltséggé kifejlődhet is (amire Rousseau esete példa), általános műveltséggé azonban soha sem válik. Ezzel szemben utóbbi időben mindjobban kezd érvényre jutni az a felfogás, hogy az általános műveltség útja is csak a tipikus műveltségen keresztül vezethet.⁹⁰

Összefoglalva azt mondhatjuk tehát, hogy a kultúrfilozófia második része; amely a felelős

⁸⁹ A műveltség fogalmának ebben az értelemben való kifejtését kíséreltem meg „Az élet mint tett és mű” (Athenaeum, 1926, évf. 150-163. p.) című dolgozatomban, ahol azonban az ott felvetett probléma természetéből folyólag még inkább a szubjektív oldalra figyeltem. - A műveltség fogalmának mindenoldalú megvilágítására törekszik Viktor HENRY: Das Bildungsproblem - Leipzig, 1925. - V. ö. még Georg KERSCHENSTEINER: Theorie der Bildung - Leipzig, 1926.

⁹⁰ Így Ed. SPRANGER: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung - Kultur und Erziehung, 2. A. 1923, 159-177. p. - Még régebben: G. KERSCHENSTEINER: Berufs- oder Allgemeinbildung? - Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig, 1910, 23-43. p. A kultúrfilozófia tagozódásának könnyebb áttekintésére szolgálhat a [szövegben olvasható] vázlat. Ld: ott.

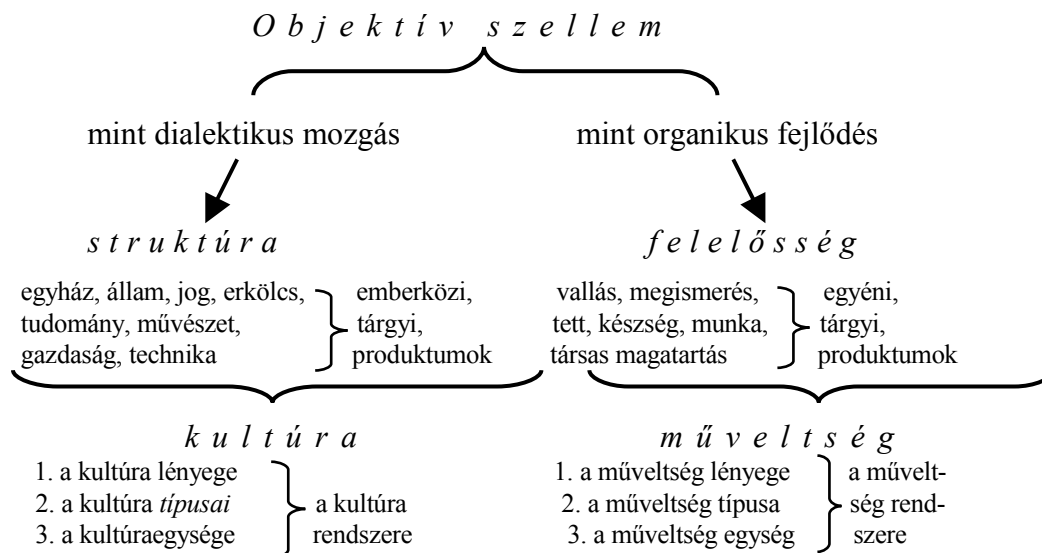
összefüggések organikus kifejlődésével foglalkozik, vizsgálódásait szintén három probléma körül fogja csoportosítani:

1. mi a műveltség lényeg-e,
2. minő típusai vannak a műveltségnek és
3. hogyan lehetséges a műveltség egysége.

Ennek a hármaskörnek részletes kifejtése és összefüggő megoldása eredményezi majd a műveltség rendszerét, amivel szemben a kultúrfilozófia dialektikus részének problematikája a maga kiépítésében a kultúra rendszerére fog vezetni. Ez a két rendszer összefüggésében feltételezi egymást s ezért csak egymással összefüggésben fejthető ki. Műveltség nincs kultúra nélkül, s viszont a kultúra is csak a műveltség alapján teljesülhet: mindkettő kölcsönösen közvetíti egymást. A műveltség rendszere így voltaképpen a kultúrának a formára átszármaztatott rendszerét jelenti, s ha a műveltség a kultúrának tartozik azzal, hogy ez a forma individuális hozományát nem hagyja hatástalanul, hanem felveszi magába, úgy viszont a műveltségnek köszönhető, hogy az elmúlt generációk formái a jövő nemzedékek számára még leolvashatókká, „érthetőkké” válnak. Ha a kultúrának ez az átszármaztatása a műveltségben nem állana fenn, úgy a formák immanens dinamikája talán olyan sebes lendületet mutatna fel, hogy minden generációnak nemcsak újból kellene kezdenie az objektiváció művét, de egészen értelmetlenül állana a régivel szemben. Új oldalról értjük meg ezzel egyszersmind a felelősség és a struktúra lényegét is. A műveltség mindig és mindenütt köt, mert felelősség, amely leszámolást követel az egész múlttal; a kultúra ellenben hajtóerő, mert struktúra, amely normatív értékhatásával mindig fokozást kíván, és a jövőbe nyúlik.

A kultúra és a műveltség e szoros kapcsolatából szükségképpen következik, hogy a kultúra átszármaztatása a műveltségben a forma létének egész tartalmára kiterjed. Vagy más szóval: a műveltség sehol sem zárható le, hanem a formával együtt eleven és benne növekedik. 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. Attól a pillanattól kezdve ugyanis, amikor a lélek, formájának megvalósításával a kultúra strukturális összefüggéseinek kialakításához tevékenyen hozzájárul, műveltség és kultúra állandó kölcsönhatásban állanak egymással. Ezt megelőzőleg azonban általában csak a kultúra hat és a műveltség alakul. Amikor tehát műveltségről beszélünk, akkor a formának azt a fejlődési korszakát tartjuk kiváltképpen szem előtt, amelyben még nem kapcsolódik bele a kultúrába, hanem előkészül rá s így a kultúrfilozófiának ez a második része, amely a műveltség elméletével foglalkozik, joggal nevezhető a kultúra elméletét tárgyaló dialektikus résszel szemben pedagógiai résznek.

A kultúrfilozófia tagozódásának könnyebb áttekintésére szolgálhat az alábbi vázlat:⁹¹



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

III.

Ha ezek után azt a kérdést vetjük fel, hogy a pedagógia hagyományos problematikája a kultúrfilozófia keretében miképp helyeződik el, úgy a felelős összefüggések jellemző intencionális kapcsolatát fel kell bontanunk a tárgyra és a tevékenységre. Nevezzük a tárgyi oldalt műveltségnek, a tevékenységét művelődésnek. Ebből a szempontból a műveltség előbb említett hármas problémájának kettétagolása alapján a pedagógia a következő hat fejezetre fog tagozódni.⁹²

⁹¹ A Magyar Paedagogiában a kultúrfilozófia tagozódásának könnyebb áttekintésére szolgáló vázlat a végjegyzetben található; azt a szerkesztő helyezte a tanulmány szövegtörzsébe.

⁹² A kultúrfilozófia (a műveltség fogalma és elemzése) alapján a pedagógia tagozódását bemutató vázlat a Magyar Paedagogiában a jegyzetekben található; a szerkesztők helyezték a tanulmány szövegtörzsébe.

A pedagógia eszerint tehát így tagozódnék:

I. A műveltség lényege

Tárgy (műveltség):	Tevékenység (művelődés):
<i>A műveltség célja</i>	<i>A művelődés személyisége</i>
	a) a gyermek
	b) a nevelő

II. A műveltség típusai

Tárgy (műveltség):	Tevékenység (művelődés):
<i>A műveltségi javak</i>	<i>A művelődés módszerei</i>
a) a javak értéksorrendje	a) a javak pszichológiai sorrendje
b) a műveltség különböző oldalai (értelmi, erkölcsi, esztétikai műveltség)	b) az elsajátítás különböző módjai

III. A műveltség egysége

Tárgy (műveltség):	Tevékenység (művelődés):
<i>A műveltség eszményei</i>	<i>A művelődés közössége</i>
a) általános vagy szakműveltség	a) a család
b) formális vagy materiális műveltség	b) az iskola
	α) iskolatípusok
	β) iskolaszervezetek
↓	↓
Az eszmények története	A tények és az intézmények története

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

2. A műveltség második alapkérdése, mint láttuk, a műveltség típusainak a problémájában áll. A tárgy oldaláról tekintve, ez a probléma a műveltségi javak elméletére vezet. Tehát: melyek azok a struktúrái a kultúrának, amelyeknek normatív értékhatása a műveltség célja érdekében elengedhetetlenül szükséges s minő felelőségek alakulnak ki a lélekben e hatások nyomán? Ezért közelebbről ez a probléma két részre fog tagozódni. Az első s talán az egész pedagógiának legnehezebb kérdése a művelődési javak sorrendjét igyekszik megállapítani. Aszerint ugyanis, hogy e rendezésnek a kiindulópontja a

szülőföld szűkebb kulturális környezete, az egész nemzeti kultúra, vagy pedig a kultúrközösségben élő nemzetek átfogóbb egysége: a műveltségi javak értékskalája is változást fog feltüntetni. Kétségtelen ugyan, hogy a műveltségi javaknak van bizonyos meghatározott kánona, amely mindig és mindenütt ugyanaz marad; meggyőződésem szerint ebben az első helyet foglalják el a vallási javak; ezt, mint teljesen egyenrangúak, követik a tudományos, az erkölcsi és az esztétikai javak s végül zárják a sort a gazdaságiak és technikaiak. Ezen a kánonon belül azonban (amely egyébként nem a kultúrfilozófiából, hanem csakis a tiszta értékelméletből igazolható), a részletstruktúrák kiszemelése és értékük szerinti elrendezése mindig nyílt kérdés fog maradni. Ebből azután önként folyik a műveltségi javak elméletének másik problémája, t. i. a műveltség egyes oldalainak, vagy ágainak vizsgálata. A vallási, az értelmi, az erkölcsi, az esztétikai nevelés sajátos problémái itt nyerik részletes kifejtésüket.

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

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

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

műveltség nem harmonikus, mert a formák dinamikája lázas, szinte máról holnapra teremtő. Ezért jelentkeznek ennek nyomán az iskolai életben a panaszok a túlterhelés miatt. Másfelől azonban a formális műveltség szelleme is túlhajthat. Harmonikus a formális műveltség a neohumanizmusban, - nem az viszont a késői szofisztika retorikai képzésében, vagy a skolasztika elhanyaglása idején.

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

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

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

A másik probléma, amely az iskolával kapcsolatban felmerül, arra az igényjogosultságra vonatkozik, amely a különböző objektív szervezeteket az átszármaztatás tevékenységében megilleti. Az átszármaztatás az egyetemes kultúra szempontjából szükséges; minden objektív szervezet azonban maga is csak egy ága (struktúrája) ennek az, egyetemes kultúrának és ezért, ha az átszármaztatás jogát kizárólagosan magának követeli, ez a kultúra egyensúlyának megbomlásával járhat. Kétségkívül minden struktúra bizonyos értelemben autonómiára törekszik, ez éppen a struktúrák dialektikájának egyik veszedelme s ezt az autonómiát az, átszármaztatásra is ki akarja terjeszteni. Az átszármaztatás azonban csak organizatórikusan lehetséges, csak ott valósul meg, ahol a forma a maga dinamikája közben megteremtette azokat a szervezeti kereteket, ahol megpihenhet. Ezeket a szervezeti kereteket azonban egy struktúra sem sajátíthatja ki magának, nem teheti autonómmá magát benne. Ezért nyilván minden struktúrának joga van a szervezésben részt venni, éppúgy, amint részt vesz az anyagban, amely a szervezet keretében érvényesül. S így azoknak a struktúráknak lesz legelőbb

joguk az átszármaztatásra, amelyek a kultúra egészét a legteljesebben vették fel magukba, tehát az egyháznak és az államnak. Ez azonban csak addig állhat fenn, míg e struktúráknak sajátos kultúrrendeltetése nem autonomizálódik, vagyis nem nyomja rá a maga szellemét önkényesen a többi struktúrára, nem rendeli ezeket magának alá. Ezért nem lehet külön állampolgári, vagy felekezeti nevelésről beszélni, aminthogy a művészet, a jog, vagy a gazdaság sem monopolizálhatja magának az átszármaztatás kizárólagos jogát.⁹³ A különböző struktúrák harca az iskoláért kétségkívül sajátosan újkori jelenség. Az állam már az ókorban is igyekezett ugyan az iskola kisajátítására, ez azonban csak a császárság korában következett be s egyébként is összefügg a római civitas sajátos struktúrájával, amely voltaképp a kultúra egységét magában foglalja, s amelyhez fogható a történelem csak egyet ismer: a római egyházban. A középkorban az átszármaztatás is a struktúrák dinamikájával egyirányban történik: az egyházi, lovagi és a céhi nevelés legszebb példája ennek az arányos organizációnak, amelyben minden struktúra kiveszi a maga részét. Az újkorban ellenben a struktúrák egymás kereteit kezdték áttörni s így jött létre köztük a vetélkedés az átszármaztatás jogáért. Az egyház a felekezeti harcok óta terjesztette ki mindjobban egyedülálló igényeit az iskolára, az állam az abszolút monarchia óta. Sub specie a katolikus egyház ebben tényleg joggal jár el, mert struktúrájában, mint mondtuk, nemcsak vallás, hanem bizonyos értelemben a kultúra egysége. A modern állam objektív szelleme azonban specifikus alakzat s ezért, ha hatalmát az átszármaztatásban egyedülállóvá terjeszti ki, úgy ebben kétségkívül bizonyos inkongruencia van. Mindezeknek a tényeknek és problémáknak elvi szempontból való részletes tárgyalása a művelődési intézmények történetének a feladata. A pedagógia problematikájának ezzel a vázlatos áttekintésével fejtegetéseink sorát le is zárhatjuk. Bevezetésképpen említettük, hogy egy teória helyességét sohasem az dönti el, hogy vajon az élet, igazolja-e, mert éppen a teória feladata, hogy az életet igazolja. Herbart óta a pedagógiai elmélet folyton izgató problémája volt, hogy miképp lehetséges a pedagógia, mint filozófiai tudomány; a megoldási kísérletek azonban eddig mindig egyoldalú filozófiai álláspontokról történtek s így a pedagógiai életet sem tudták ellenmondás nélkül igazolni. A kultúrfilozófia körében kifejlesztett pedagógiai teória éppen ezt az egyoldalúságot akarja kiküszöbölni, amennyiben egységes elvből kiindulva, tételösszefüggése alapján a pedagógiai élet teljességét igazolni törekszik. Ha nagy vonásaiban vázolt kísérletünk, amely lényegében ennek a kultúrfilozófiai iránynak a vizsgálódásaiból nőtt, nem is fog osztatlanul elfogadásra találni, talán mégis sikerült vele egy lépéssel megközelíteni azt a pólust, amelyről a pedagógiai problematika a maga filozófiai összefüggésében áttekinthető.

⁹³ V. ö. erről a kérdésről Theodor LITT finom fejtegetéseit: *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik* - Leipzig, 1926 - című könyvében

Nevelés és hagyomány

I.

A nevelésre mindenkor úgy szoktunk hivatkozni, mint a hagyománynak egyik legfontosabb őrzőjére és biztosítékára. Minden nevelő tapasztalásból tudja, hogy örökséggel sáfárkodik és a vele való bannitudásra akarja rávezetni a gondjaira bízott nemzedéket, s az elmélet is így hirdeti ezt.⁹⁴ Ma már szinte közhely a nevelés feladatának az a Milltől származó és Willmanntól elmélyített meghatározása, hogy az az előző nemzedékeltől átszármaztatott kultúrjavaknak megőrzésére és továbbfejlesztésére szolgáló tevékenység. A továbbfejlesztés célzata itt természetszerűleg inkább csak eszményi jellegű: mindnyájan tudatában vagyunk annak, hogy azok közül, akiket nevelünk, aránylag csak igen kevesen vannak, akik erre a továbbfejlesztésre képesek, a túlnyomó többség ellenben mindenkor csak az örökséget veszi birtokába. A nevelés gyakorlatában számolnunk kell vele, hogy tevékenységünk legjava éppen ennék az áthagyományozásnak szolgálatában áll. Ez a történeti örökségünk, hagyományunk az az alap, amelyre rá kell helyezkednünk, ha azt akarjuk, hogy a kezünk közt felnövekedő nemzedék tisztán lásson maga körül és megtanuljon belekapcsolódni a kulturális munka közösségébe, s ez egyszersmind az a televény is, amely a kultúrának minden szerves továbbfejlesztését biztosítja. Úgy szoktuk ezt újabban kifejezni, hogy a nevelésnek legalább is egyik feladata abban áll, hogy historizálja az egyént, azaz: részesévé tegye annak a hagyománynak, amelynek szűkebb értelemben a nemzet, tágabb értelemben pedig a nyugati kultúrközösséghez tartozó emberiség a hordozója.

Miből áll ez a hagyomány? Szokásformákból, amelyeket a család gyökereztet meg; hitbeli és erkölcsi szabályokból, amelyeket a vallás ír elő és tart ébren; jogi természetű berendezkedésekből, amelyeknek fennmaradásáról maga a társas közösség legtöbbször hatalmi szervezeteivel gondoskodik; továbbá tudományos és művészi tartalmakból, amelyeket főképpen az oktatás intézményei őriznek meg és származtatnak át. Mindezek közt vannak tárgyilag rögzített, azaz anyagba öntött vagy írásba foglalt, tehát úgyszólván „kézzelfogható” hagyományok és vannak egészen láthatatlan, szinte éterikus jellegűek. Megkülönböztethetünk közöttük korábbi és későbbi rétegeket is aszerint, hogy milyen mélyre nyúlnak bele gyökereik a történeti élet talajába. Ámde fajtáinak, jelentkezési módjának és történeti korának eme különbségei ellenére is a hagyomány mindig szervesen összefüggő egész, tehát nem a múltnak levetett hüvelye, hanem magának az élet folytonosságának megnyilvánulása s épp ezért mindig a maga egészéből alakítja is a benne növekedő egyént, sőt ezzel egy-egy nemzedék arculatára is éppúgy egységes bélyeget üt, mint ahogy megőrzi a rokonságot az egymást felváltó nemzedékek között. Ennek bizonyosságául kiváltképpen a nyelvre hivatkozhatnánk. A nyelv nemcsak legfontosabb eszköze az áthagyományozásnak, hanem maga is ennek a hagyománynak szerves része, amelyet megszokunk az anyatejjel és tudatosítunk a benne kifejezett irodalmi alkotásokon. Ahogy a nyelv él mibennünk és mi benne s általa, ahogy összeköt bennünket kortársainkkal és a múlttal is egyszersmind, úgy él általában a hagyománynak minden formája és tartalma, nem merő emlékként, hanem mint az életnek

⁹⁴ Ezzel a kérdéssel irodalmunkban már néhány évvel ezelőtt *Imre Sándor* foglalkozott dékáni évzáró beszédében (*Hagyomány és nevelés*. Szeged, 1933.) Az ő finom fejtegetései, noha az alapvető szempontokban, úgy hiszem teljesen megegyezünk, mégis némileg más oldalról világítjuk meg ezt a kérdést, és ezzel talán nem teszük egészen feleslegessé a következő elmefuttatást.

szerve és alkalmatossága.

S tegyük ehhez mindjárt hozzá: ez a hagyomány legalább is harmadfélezeréves. Kezdeteit valahol a perzsa háborúk idején kereshetjük, s miután a görög szellem teremtő erőin kibontakozott s a hellenizált rómaiakon, majd pedig a latinizált középkoron át rászármazott a modern népekre, mindinkább felölelte ezek történeti munkájának eredményeit is, úgy, hogy ilyenformán ez a hagyomány tulajdonképpen azonos azzal, amit általában európai kultúrának szoktunk nevezni. Sőt kétségtelen, hogy ez a hagyomány nemcsak az európai népeknek, hanem az emberiség többségének életét is döntően meghatározta. Joggal nevezhetjük ezért humanisztikus hagyománynak is, hiszen valóban emberi létünk alapját és továbbfejlődésének biztosítékát kell látnunk benne. Ismeretes, hogy a görögség, fejlődése fénykorában azt a tevékenységet, amellyel éppen sajátos hagyományainak ápolását célozta, de egyszersmind e hagyományok tartalmát is a *paideia* szóval jelölte meg, világosan felismerve, hogy épp ez különbözteti meg a barbároktól; s ugyancsak ismeretes, hogy a latinok ezt a paideiát a *humanitás* fogalmával fejezték ki. Azóta a humanitás értelme bizonytalanná kibővült, némi változáson is átment, de máig úgy érezzük, hogy a humanitás elsősorban éppen hagyományápolást jelent, az emberi múltnak megbecsülését és szeretetét.

Kétségtelen: ez ellen a humanisztikus hagyomány ellen az európai emberiség történetének hosszú századai alatt nem egyszer fellázadt. Lázdást jelentett a hagyomány ellen már görögség körében a filozófia fellépte; az antik „pogány” hagyományt akarta megtörni a kereszténység éppúgy, mint ahogy viszont ennek nyűgétől óhajtott szabadulni a reneszánsz; a hagyomány megvetésével utasította korának közvéleményét a felvilágosodás éppúgy, mint ahogy egy századdal utóbb ezzel hódított tömegeket a maga oldalára a természettudományos világnézet és a marxi szocializmus is. Mindezekben a mozgalmakban majd a hagyomány affektív megkötéseit érezték túrhetetlennek s akkor az egyéniség, az „ész” jogán lázadtak ellene, majd pedig intellektuális terhét kifogásolták s akkor az érzelmek, a közvetlen „valóság” vagy éppen a „közboldogság” érdekében igyekeztek kivetközni belőle. De bármik voltak is esetenként indítókai és bárminő volt is a lefolyásuk: tudjuk, hogy minden hagyományrombolás végezetül ismét csak valamilyen hagyománynál kötött ki; vagy illet teremtet, világos bizonyosságául annak, hogy a hagyomány az életnek szükséglete s tőle végképp csakis magával az élettel lehetne szabadulni.

Sőt nemcsak ezekben a korszakos nagy válságokban robban ki a hagyomány megtagadása, hanem ez a szellemi életnek bizonyos fokozatig állandó kísérő jelensége is. Minden reformvágy valamiképpen már a hagyománytól való elszakadással kezdődik. Ezt is az élet követeli azzal, hogy önmagát mint időbelit, mint történetit folyton az időfelettihez mérje. A hagyomány ilyenformán benne állván az élet erőinek mérkőzésében, nemcsak nemzedékről-nemzedékre újraképződik, gyarapszik és kitágul, hanem egyszersmind folytonosan feloszlik és pusztul is, anélkül azonban, hogy ezzel nagyobb válságot okozna. Vannak olyan hagyományok, amelyek észrevétlenül elenyésznek, és ezeket az életnek szüntelen megújódási vágya szervesen új formákkal pótolja. Különösen a közelmúltban láthattuk ezt, amikor minden téren reformláz lepte el a világot. Ez a folyamat még a századforduló körül indult meg, a világháború után fokozódott s bár ekkor már nem egyszer forradalmi jelleget öltött, mégis inkább csak megingatta a hagyományt s ezzel bizonytalanná tette az életet, de azért ez még haladt tovább a régi, kipróbált csapáson. Legalább is a keretek gyökeresen nem változtak meg. Erről legjobban éppen nevelésnek és az iskolai életnek tartománya tanúskodik. Emlékszünk még a humanisztikus és a realisztikus irány küzdelmére, átéljük az élménypedagógia

módszerellenes rohamát, hallottunk olyan jelszavakat, amelyek a pedagógiai élet özönvizét emlegették s legszívesebben még a belőle kimentő Noé-báráját is elsüllyesztették volna, tanúi voltunk és vagyunk szinte évenkénti tantervi reformoknak, amelyek nem elvi és történeti megfontolásra, hanem a napisajtótól és egyéb illetéktelen tényezőktől felszított közvéleménynek nyomására jöttek és jönnek létre, s amelyeket felelőssége tudatában levő pedagógus legtöbbször csak fejcsóválva vehet tudomásul -, s mindezek ellenére a művelődés hagyományos tartalma, bár megtépázva, mégis tovább él, a tanulás még nem egészen játék és az iskola éppoly kevésbé vált virágos kertté, mint ahogy nem vándorolt át végképpen a gyárba vagy a műhelybe sem. A hagyomány tehát itt is szívósabbnak és ellenállóbbnak bizonyult a reformokkal szemben, mintsem fellépésük hevéből várható volt, noha ezt az ellenállást kétségkívül megkönnyítette maguknak a reformjelszavaknak és kísérleteknek gyors váltakozása is. Akik ezekbe egyszer belesodródtak, rendszerint hamarosan el is merültek bennük, mivel folyton újabb, meg újabb irányt kellett venniök, ha nem akarták, hogy időszerűtlenné váljanak; a hagyományhoz hívek viszont s szerencsére ezek voltak mindenütt többségben - várakoztak, a reformok bimbózását nem egyszer bizonyos humorral szemlélve, amiben azonban bizakodás is volt kifejezve: „majd csak kiálljuk ezt is.”

Legutóbb azonban olyan fordulatnak vagyunk tanúi, amelynek némileg gondolkodóba kell ejtenie ezeket a bizakodókat is, mert veszedelmesebbnek látszik - legalább is egyelőre - a közelmúltban minden hagyomány elleni lázadásánál és reformtörekvésénél. A reform ezúttal ugyanis nem a hagyomány kerek tagadásában; sőt inkább annak szinte túlzott tiszteletében nyilvánul. Csakhogy ez egészen másféle hagyomány, mint amibe belenővekedtünk s nem jelent valamiféle visszatérést sem esetleg ősibbnek, tisztábbnak érzett formáihoz. Bonyolítja a dolgot, hogy itt olyasmiről van szó, ami mindnyájunknak szent, de amit most kisajátítani és kijátszani törekednek az egyetemes európai hagyománnyal szemben. Értjük t. i. a hagyománynak azt a fajtáját, amelyet ma - nem a legpontosabb kifejezéssel - népinek (s ettől gyakran megkülönböztetlenül nemzetinek is) szoktak nevezni. Eddig is azt hittük, hogy ha az egyetemes európai kultúra szellemében nevelünk, ezzel éppen nemzeti céljainkat szolgáljuk és egyszersmind népi erőnket is gyarapítjuk. Most azt kell hallanunk, hogy helytelenül gondolkodtunk, mert inkább ártottunk vele magunknak. Az egyetemes európai, humanisztikus hagyomány ugyanis - ez a vád ellene - csupán egy aránylag vékony társadalmi rétegnek, a mesterségesen kitenyésztett középosztálynak műveltségét táplálja, ez pedig lagymatag nemzetköziségében az igazi népi szellemtől alapjából „idegen”. Merőben külső máz, hazug kendőzködés rajtunk, tehát szabadulnunk kell tőle, annál is inkább, mivel a középosztály is történetileg leszerepelt, tehát azt a művelődési rendjét, amely csupán az ő testére volt szabva, fel kell váltania egy olyanak, amely a benntermett népi hagyományra helyezkedik. A kisebbség alkalmazkodjék a túlnyomó többséghez, mert ez a természetes, s ez egyszersmind a felfrissülésnek és újjászületésnek is egyedüli útja.

A kétféle hagyománynak, a humanisztikusnak és a népinek ez a merev szembeállítás és ennek a szembeállításnak komoly érvekkel való támogatása mindenesetre lelkiismeretvizsgálatra kell hogy készítsen bennünket. Vajon csakugyan úgy van, hogy - miként a hisztérikusokban két Én lakozik, s az egyik nem tud a másikról - nemzeti műveltségünkben is kétféle hagyomány élne egymás mellett úgy, hogy az egyik tagadja a másikat, s ez betegített volna meg és sodort volna válságba bennünket?

Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy a latin népek körében ezzel a szembeállítással egyáltalán nem találkozunk. Ez a tény nem is szorul bővebb magyarázatra. A mai európai latin

népek már csak nyelvi, vérségi és helyi okoknál fogva is annyira telítődtek az antik kultúra hagyományaival, hogy egészen természetes történeti folyamat eredményeként tekinthető az, ha náluk a népi egyértelmű a humánussal. Egészen más a helyzet az egykori római limesen túl megtelepedett népeknél, ahol a latinizáció aránylag későn és valóban felülről, kényszerítő erővel ment végbe. Itt a latin-keresztény kultúra árnyékában mindig tovább tenyésztek a sajátos népi hagyományok, ezek pedig sokszor a legélénkebb ellentétben állottak amazzal, s mint az elfojtott ösztönök, néha leplezetlen erővel törtek elő. Már a reformációban ezek a népi elemek kerekedtek felül, s érthető, hogy ez a mozgalom épp ezért csak ott tudott hódítani, ahol a hagyományoknak ez a kettős rétege megvolt. Egy század óta azután különböző körülmények segítették elő a népi hagyományoknak további előretörését. Elsősorban kétségkívül a romantika mozgalma. Ismeretes ennek különös szeretete a népi múlt emlékei iránt, úgyhogy joggal szoktunk úgy hivatkozni a romantikusokra, mint akik felfedezték a népiséget és egyszersmind tudatossá is tették bennünk. A reformáció és a romantika azonban még egyaránt kiegyenlítést keresett a latinitással: amaz úgy, hogy a kereszténység ethosát átítatta a népi hagyomány tartalmaival, emez viszont, hogy bennük azt az ősforrást látta, amelynek kiapadhatatlan buzogása felfrissítheti a latin mérték és szabályszerűség elveivel nagyon is megkötött költészetet, rajta keresztül pedig az életet is. Új értékelést azonban tulajdonképpen még egyikük sem hozott. Herderben és Fichtében jelentkezik ugyan már a népiségnek, mint sajátos egyéniségnek mindenek felett való megbecsülése, ámde ennek háttérében is ott állt az egész emberiségnek, a „humanitásnak” eszméje.⁹⁵ Ahol pedig később elvétve találkozunk vele (Gobineau, Chamberlain), ott merőben az elmélet körében érvényesült. S hasonlóképpen az ifjúságnak a múlt század végén meginduló romantikus mozgalma is egyelőre csak a régi népi hagyományoknak (szokásoknak, viseletnek, népdalnak és néptáncnak) újraélesztését és ápolását tűzte célul maga elé, noha mindez kétségkívül előkészítette a talajt az elkövetkező új értékelés számára is.

Eddigélé kevésbé szokták figyelembe venni, hogy ennek eredetét egy egészen más szellemi tájékon - bizvást mondhatnók, hogy Európán kívül, - az oroszokban kell keresnünk. Az orosz tudvalevőleg nem a latin, hanem a bizánci kultúra hatására, tehát gyökeresen különböző feltételek között fejlődött. Ezért a latinitásban már kezdettől fogva az ősellenséget, a nyugati kereszténységben az Antikrisztus művét látta. Az észszerű intézményekkel, tekintéllyel, hatalommal szemben már eleve közömbös s a misztikára: hajlamosabb szláv lélekben ez az elkülönülés azután lassan gyűlöletté fokozódott, ez pedig a múlt század nagy orosz íróiban, kiváltképpen Dosztojevszkijben⁹⁶ már egészen tudatosan is napvilágra lépett. Gyűlölet mindazzal szemben, ami nem-orosz, ami „idegen”, ami európai s főleg latin, s viszont valósággal vallásos felolvadás a saját népiségében, mint az emberinek egyetlen igazi megjelenésében. Itt, ebben a teljességgel emocionális élménykörben fogant az az új értékelés, amely a népiséget mindenek fölé helyezi: a pánszlávizmus valóban elsőként szegezte hagyományait támadó éllel más népek hagyományai ellen. Hogy a népnek ez az új értékelése azután hogyan terjedt el Európában, hogy az orosz íróknak valamilyen közvetlen hatása kimutatható-e, az egyelőre még tüzetesebb vizsgálatra szorulna. Minket ez itt kevésbé is

⁹⁵ Nálunk ezt a gondolatot először *Kölcsey* képviseli. Lásd: *Nemzeti hagyományok* (1826). (Kölcsey összes munkáinak Toldy-féle kiad. III. kötetében, Pest, 1860. 1-34. p.)

⁹⁶ Lásd főleg: *Politische Schriften* (Samtl. Werke 2. Abt. Bd. 13. München, é. n. Piper) 190 sk; 211. sk; 383. sk. p. - Aki ezt a könyvet végigolvassa, megdöbbenve tapasztalja, hogy a ma oly szívesen emlegetett népi jelszavak úgyszólván mind feltalálhatók már benne.

érdekelhet. Kétségtelen, hogy térfoglalását előmozdította a népeknek a világháborúval bekövetkező elkülönülése, de egyúttal a kultúráknak az az összeáramlása is, amely ennek nyomában fellépett s a népeket védekezésül önnön hagyományaikra eszméltette. A népi gondolat ezáltal a nacionalizmusnak politikai fegyverévé tétetett.

S végezetül még egy körülményre kell itt, a népi hagyomány erősödésének indítókai között rámutatni, mindannyi között talán a legfontosabbra: t. i. a társadalmon belül végbemenő mozgalomra. Már több mint egy évszázada, hogy elhangzott Hegel sokatmondó kijelentése: *Die Massen avancieren*.⁹⁷ Azóta a tömegek már nemcsak avansáltak, hanem győzelmesen foglalják el a szellemiség végső őrhelyeit is, gátlást nem ismerő rohamukban elsöpörve azt a vékony réteget, amely azokat eddig kezében tartotta, s amely éppen a humanisztikus európai hagyomány hordozója volt. S ez itt különösen két szempontból érdemli meg figyelmünket. Először: mert a tömegeknek ez az előrenyomulása ma nemcsak a hatalom birtokáért folyik, hanem egyúttal a művelődés javaiban való részesedésükért is. Tudatosnak ez a törekvésük természetesen alig nevezhető, inkább szuggesztív erők hatására jön létre. De épp ebből folyik, hogy a művelődésben pusztá eszközt látnak arra, hogy kivívott új hadállásaikban megerősödjének, s hogy ez kiszolgálja egészen vitális érdekeiket. Másodszor pedig: mert e tömegek jórésztben már maguk is hagyományaikat veszítették s mindennemű megkööttség híján rendszerint kész prédái zabolátlan eszméknek. Hogy ennek a veszedelemnek némiképp elejét vegyék, igyekeznek vezetőik tudatossá tenni bennük valamiféle hagyományt, s ez nyilvánvalóan csak az lehet, amely közelebb esik hozzájuk, amelyből kiszakadtak, t. i. éppen a népi hagyomány. Az előbbi esetben tehát racionális törekvéssel állunk szemben: a nagy tömegek művelődési igényével, amely az ú. n. liberális korszak művelődés-politikájának közvetlen folytatása; de ugyanakkor ezt a törekvést keresztezi a művelődésnek teljességgel irracionális-pragmatiztikus értékelése, amely a társadalmi felülkerekedés vágyából fakad. Az utóbbi esetben viszont az a helyzet, hogy a hagyományoknak egészen irracionális bomlási folyamatával egyidejűleg egy tudatosan szított népi ideológia kialakulásának vagyunk tanúi, amely azonban ismét az említett irracionális erőkre támaszkodik, s ezeket használja ki.

A különböző célzatok tehát keresztül-kasul szövődnek egymással, és éppen ebből magyarázható, hogy ma általában oly nehezen tudunk ebben a kérdésben eligazodni. Kétségtelen azonban, hogy itt nem szórványos és elszigetelt, hanem szélteben elterjedt jelenséggel állunk szemben, amely mindenütt fellépett a nacionalizmusnak és a nagy tömegek érvényesülési törekvéseinek kísérvőjeként. Nem meglepő tehát, ha hozzánk is átcsapott, s ha újabban nálunk is egyre növekszik azok száma, akik a népi hagyományt jogtalanul és helytelenül szembehelyezik az egyetemes európaival s épp ezért egész nevelésünk rendjét is amarra szeretnék átigazítani.

A mozgalom külföldi formáival ezúttal ne foglalkozzunk. De azzal legyünk tisztában s ne tévesszük szemünk elől, hogy ez a népi gondolat egyáltalán *nem* népi eredetű, hanem itt is csakolyan egyetemes mozgalommal van ismét dolgunk, aminő volt a humanizmus, a felvilágosodás, a romantika vagy akár a liberalizmus. S vajon valami gyökeresen újat hozott-e nekünk? Rokontalanságunkban, beleékelve csupa idegen nép közé, függetlenségünkért vívott százados harcaink folyamán magunktól is, idegen ráeszméltetés nélkül megtanultuk, hogy népi hagyományaink ápolása nemcsak biológiai védelmünket szolgálja, hanem kulturális szempontból is erőforrásunk. Nyelvünk, költészetünk leginkább tanúskodik erről. Igaz ugyan,

⁹⁷ [A tömegek előnyomulnak.]

hogy a múltban más társadalmi feltételek és másféle eszmeáramlatok hatása alatt élve, ez a népi gondolat nem érvényesült mindig abban a mértékben, ahogy ma kívánatosnak véljük. Talán olykor nagyon is „romantikusan” fogtuk fel a népet és a népi hagyományt, s ezért hamis vonások is eltorzították róla alkotott képünket. Ebből a szempontból a mai népi mozgalomnak tagadhatatlanul megvolt az az üdvös hatása, hogy hozzászoktatott a népi megnyilvánulásoknak valószerűbb szemléletmódjához. De vajon indokolt dolog-e emiatt szembehelyezni a népi hagyományt az egyetemes európai „humanisztikus” hagyománnyal? Hogy erre megfelelhessünk, avégből nem kerülhetjük jel, hogy röviden ki ne terjeszkedjünk itt arra a kérdésre: mit nevezünk hagyománynak általában s minő feltételekből keletkezik?

II.

Magának a hagyomány szónak alapjelentése sokkal szűkebb, de tegyük mindjárt hozzá: életteljesebb is mai jelentésénél, mivel csupán az élőszóbeli átszármaztatást foglalja magában. Ebben az értelemben alkalmazta már Platón a Törvényekben, mégpedig éppen pedagógiai vonatkozásban.⁹⁸ De elterjedtebbé csak az egyházi nyelv-használatban vált, ahol az isteni kinyilatkoztatásnak azt a formáját jelölték meg vele, - s jelölik tudvalevőleg máig - amely a Szentírás igéi mellett az egyházalapítás első tanúi óta nemzedékről-nemzedékre „quasi per manus traditae” élt tovább. Figyelemreméltó azonban, hogy a hagyomány fogalma ettől kezdve az élőszóbeliség mellett hovatovább már az írásbeliséget is felöleli. „Legyetek állhatatosak - mondja Szent Pál - és tartsátok meg a hagyományokat, amelyeket tanultatok akár *beszéd*, akár *levelünk által*”⁹⁹ Ekkor már a hellenizmus korában vagyunk, amikor az élő szellem - Kerényi Károly jellemző megállapítása szerint - áttelepedik a papiruszra, a könyvbe.¹⁰⁰ A könyv azonban alapjában véve holt jószág, s ha a beléje mint valami sírboltba zárt szellemet feltámaszthatjuk is, sohasem tudhatjuk, hogy hatása éltető lesz-e, vagy pedig csakugyan „halálos”, aminőnek a könyvet és a könyvtudást a keleti népek általában szívesen minősítették.¹⁰¹ S ezt a holt és gyakran halálos vonást ezentúl a hagyomány is átveszi, legalább is ott, ahol nem az élőszóra, hanem a múltnak rögzített emlékeire támaszkodik. A klasszikus görögség az áthagyományozásnak ezeket a külső eszközeit csak kevésbé méltatta; számára a múlt hagyatéka mindenkor benne feszült a jelenben, nem annyira történeti, mint inkább ideális környezetet, szüntelenül érvényes feladatot jelentett s úgy származott át nemzedékről-nemzedékre, ahogy a lelki tulajdonságok, képességek öröklődnek. Platón anamnézis-tana ennek a múltfelfogásnak legjellemzőbb kifejezése. Ámde épp ezért nem ismerte a klasszikus görögség azt sem, amit általában történeti szemléletnek szoktunk nevezni. Ez a szemléletmód, amely a történeti élemben nemcsak, mozgást és összefüggést, hanem egyszersmind irányt is lát, a hellenizmussal, főleg pedig a kereszténységgel jelentkezett először. Ebből érthető, hogy itt a hagyományt olyan örökségnek tekintik, amely nem a lelki természet módjára, organikusan száll át az utódokra, hanem a szó szoros értelmében birtokbavétel útján, mint a vagyontárgy, mint valami kincs, amelyet külsőleg, úgyszólván jogi vagy legalább is ehhez hasonló cselek-

⁹⁸ Lásd: Arisztotelész: Törvények VII. 803 a: διασχαλία καὶ παζάδοις - Erre az élőszóbeli „tanításra” utal egy (nem hiteles platóni, de nyilván az ő iskolájából származó) gondolattörredék is: παιδευσίς παιδείας παζάδοις (Defin. 416.)

⁹⁹ 2. Thess. 2, 14.

¹⁰⁰ V. ö. Kerényi Károly: Könyv és görögség. (Sziget I. 1935. 26. p.)

¹⁰¹ U. o. 21. p.

ménnyel ruháznak át.¹⁰² A testet öltött Ige eszméje fejezi ki leghívebben a keresztény történet- és hagyományfelfogást. Ezért vesz fel ettől kezdve a hagyomány tulajdonképpen metaforikus értelmet. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a hagyomány - akár isteni kinyilatkoztatáson alapul, akár emberi ősjelenségeket foglal magában - nem örökíthető át csak úgy egyszerűen, mint valami anyagi jószág. Ami ekként átadható, az csak a hagyomány rögzített teste. Ennek megőrzése, azonban még nem hagyomány, hanem csakis az a szellem, amelyet ez a test hordoz. S ezzel ahhoz a sarkalatos kérdéshez jutottunk, hogy hogyan örökíthető át egyáltalán a szellem?

Induljunk ki evégből abból a ma már általánosan elfogadott megállapításból, hogy a szellem élete lelki átélésében nyilvánul. S tegyük mindjárt hozzá: csakis ebben nyilvánul. Az átélő tudaton kívül nincs külön élete: nem él, csak jelent. Az átélő lélek mindig alanyi, mindig szubjektív; az átélt szellem viszont tárgyi, objektív jellegű s ezt a tárgyiasságát nem adja fel átélésekor sem. S mit élünk át a szellemben? Kétségkívül éppen objektív jelentéstartalmát, vagy mondjuk így: értékét. Csakhogy ezt nem közvetlenül éljük át, hanem azon az anyagon mint médiumon keresztül, amelyben megvalósult. A szellemnek ez a látható valósága természetesen igen különböző fokú lehet: az egészen tűnékeny kifejező mozgástól (pl. egy intő kézmozdulattól) kezdve a kőben, ércben vagy éppen betűben való rögzítettségig.¹⁰³ De valamiképpen mindig „anyagban” kell kifejeződni s épp ezért szükségképpen a történeti élet terméke. Szellem ott van, ahol egy jelentés a történeti életben, azaz: egyszer és ismételtetetlenül megtalálta megfelelő kifejező anyagát. S a hagyomány nem egyéb, mint a szellem elevenen tartása azokban a nyomokban, amelyekben történetileg kifejeződött. Azt mondhatjuk tehát; hogy a történet rögzíti a jelentést, a hagyomány pedig elevenen tartja.

Két megállapítást vonhatunk le ebből s ez tárgyalt kérdésünkkel már szorosabban összefügg. Az egyik, hogy abszolút értékek sohasem hagyományozhatók át. Ezek tiszta, testetlen, meg nem valósult jelentések - mondjuk: végső eszmények -, s ezeket közvetlenül kell átélnünk, ha időtlen, abszolút voltukban akarjuk őket megfogni. A hagyomány ellenben szükségképpen csak történeti megjelenésükre támaszkodhatik. Jellemző ebből a szempontból, hogy még az isteni kinyilatkoztatás tényei is - amelyeket a vallásos lélek leginkább abszolútaknak tekint, - nem közvetlenül, hanem történetileg adattak nekünk, s aki közvetlen kapcsolatba akar jutni, velük, mindig azzal a veszedelemmel játszik, hogy mint egy Tertullianus vagy egy Pascal, elhagyja a tényleges vallás talaját és szétfolyó misztikába sodródik. Még kevésbé abszolutizálhatók azonban a népiség értékei. Mert ebben az esetben vagy a történeti jellegüktől fosztjuk meg őket, belehelyezve ezzel a népet az időtlenség kelyhébe, amelyből csak közvetlenül meríthetünk; vagy pedig pusztán hagyományt alakító erőket látunk bennük, de ekkor viszont lehetetlen dolog kiemelni a „népit” abból, ami népféletti vagy népközötti, mert hiszen ezzel éppen történetisége miatt szétbogozhatatlan szövedéket alkot. Az előbbi esetben itt is elkerülhetetlenül a misztika zsákutcájába tévedünk, ahogy éppen a mai népi mozgalom jellemzően tanúskodik róla, különösen ott, ahol az önellátás elvét biológiai szempontból is erőszakolja. Az utóbbi esetben viszont nincs reális mértékünk a népnek történeti megítélésére s legfeljebb önkényes történetyszerkesztést űzhetnénk, ahogy már a

¹⁰² Hogy e tekintetben a római jogban kialakult tradíció-fogalomnak volt-e valami hatása a keresztény hagyományfelfogásra, eddig még nem sikerült megállapítanom, csak gyanítom, hogy igen.

¹⁰³ Ennek alapján tesznek különbséget némelyek (pl. Nicolai Hartmann: *Das Problem des geistigen Seins*. Berlin, 1933.) *objektív és objektívált* szellem közt. Hogy ez a merev elkülönítés helyes-e, annak feszegetésébe ezúttal ne bocsátkozunk.

német idealistáknál találunk rá példát, akik tudvalevőleg módfelett túlbecsülve népük történeti hatalmát, benne akarták látni az isteninek végső és legteljesebb megnyilvánulását, s azt hirdették, hogy vele új korszak virrad az egész emberiségre. A népiségnek és a népi hagyománynak ez az abszolútizációja mindkét formájában történetellenes, sőt éppenséggel hagyományellenes is. Aki egyszer erre az útra lép, nem ismer többé mást, mint a népi abszolútumot és a jelen történeti pillanatot: a hagyománynak itt szükségképpen el kell sikkadnia abban a közvetlen vonatkozásban, amelybe ezt a kettőt egymással hozzák. Ezzel szemben valóban nem árt legalább olykor még emlékezni az evangéliumi igékre: „Aki életét meg akarja tartani, elveszti azt; aki pedig életét elveszti érttem, megtalálja azt”. Csak az, aki a népi hagyományt nem végsőnek tekinti, hanem mellette és felette is ismer még értékeket, - csak az fogja igazán megőrizni.

Második megjegyzésünk a hagyomány átszarmazásának módjára vonatkozik, aszerint, hogy ez a láthatóságnak minő fokán megy végbér. A közfelfogás szerint a rögzített hagyományok, tehát: azok, amelyeknek anyaga úgyszólván kézzelfogható, sokkal könnyebben származtathatók át, mint a kevésbé láthatók, mint a „testetlenek”, mint azok, amelyek pusztán lelki aktusainkban élnek tovább. Ma voltaképpen mindnyájan a könyvbeli hagyomány hatása alatt állunk. Még szokásainkat, erkölcsünket, kultuszformáinkat is könyvből merítjük, vagy legalább is belőle tápláljuk, s kulturális tevékenységünk és intézményeink javarésze éppen ennek az emlékszerű megőrzésnek és megóvásnak szolgálatában áll. Nem csodálható tehát, ha azt véljük, hogy ezeket a tantételekben, műalkotásokban, intézményekben, használati eszközökben rögzített hagyományokat könnyebb átszarmaztatni, mint pusztán lelki pályáinkon mozgó szokásainkat és életformáinkat, mert hiszen amazok készen vannak, csupán át kell adni őket; ezek viszont csak hosszas és fárasztó gyakorlással sajátíthatók el. Ámde ez csak első tekintetre látszik ekként: szorgosabb elemzés után kiderül, hogy az átszarmaztatás ténye némileg bonyolultabb. Mert igazugyan, hogy szokásainkat, készségeinket, viselkedésformáinkat csak az állandó gyakorlásban tarthatjuk elevenen; de ugyanakkor ösztönösebb biztonsággal mozgunk bennük, s épp ezért szívósabbak és ellenállóbbak is rögzített hagyományainknál. S igaz ugyan, hogy a rögzítettség könnyítés, mivel kényelmesebbé és járhatóbbá teszi az átszarmaztatás útját, de ugyanakkor meg is nehezíti, mivel itt a megelevenítés mindenkor csak tudatos aktussal lehetséges. A rögzítéssel ugyanis mintegy kiemeljük és előtérbe állítjuk az átélő lélek és a tárgyi jelentés közti közvetítő tagot; „jellé” tesszük, úgyhogy előbb ezt a jelet kell megértenünk, tehát ennek szükségképpen nagyobb anyagi ellenállását kell legyőznünk, s csak ezután, rajta keresztül hatolhatunk be a jelentésbe. A magatartásnak közönséges és ünnepi szokásformái apáról-fiúra, nemzedékről-nemzedékre szállhatnak át anélkül, hogy tudatosító aktusokra rászorulnának; azt ellenben, hogy mi a Szent Korona közjogi jelentősége, vagy hogy mit nevezünk irodalmunkban nemzeti klasszicizmusnak, feltétlenül tudatossá kell tennünk, ha mint hagyományt elevenen akarjuk tartani. A valóságban természetesen a különbség nem mindig éles; vannak szokásformáink, amelyek később valamiképpen rögzítést kaptak, tudatossá váltak s ezzel elvesztették korábbi ösztönösségüket s viszont: számos olyan hagyományunk, amely eredetileg rögzítve volt, idővel szokásossá vált, úgyhogy nem érezzük többé tudatosításának szükségét. Általában azonban rögzített hagyományaink tudatossá tételre szorúlnak, s mivel ez nehezebb és fárasztóbb, azonfelül egyénibb is, itt mindig előfordulhat, hogy pusztán kényelmességből vagy pedig a megértő képesség hiányából csak a hüvelyt vesszük át magva nélkül, hogy megrekedünk a jelben s nem oldjuk ki belőle a szellemi jelentést. Innen van, hogy a hagyomány elleni lázadás mindig elsősorban a rögzített hagyományok ellen irányul: a lélek nyűgöseknak

érzi őket, mert csak „jeleiket” hurcolja, magával anélkül, hogy élni tudna velük és bennük. Ma is efféle helyzetben vagyunk: kultúránknak rögzített formáiban nem érezzük többé a szellemnek ezt a továbbfolyását s ezért fordulunk oda különös szeretettel a népi hagyomány felé, amely túlnyomólag ösztönös jellegű, sőt rögzítettebb formáit (az ú. n. tárgyi néphagyományt) is inkább szokások, készségek tartják életben, mintsem a tudatosság. Ámde feltéve, hogy sikerül is a népi hagyományt valóban minden vonalon kultúránk alapjává tennünk, ebből még korántsem következik, hogy a tudatosságot végképp el lehet ejteni és hogy most már a szellemi tisztaságnak állapotát remélhetnők, ahol csak élet árad s nem gátolnak többé eltokosodott hagyományok. A rögzítés és a tudatosítás a történeti fejlődés elkerülhetetlen következménye. Későbbi, fejlettebb s ha nem is szükségképpen értékeesebb, de mindenesetre egyetemesebb állapotot jelent. Ezzel szemben az áthagyományozásnak ösztönösebb és rögzítetlenebb módja nemcsak korábbi keletű, hanem egyáltalán mindig csak szűkebb közösségek körében érvényesülhetett kötelezőn, a felvilágosodás kora óta pedig különösen az általános népoktatás terjedésével éppen rohamosan enyészik. A tudatosítással tehát minden későbbi nemzedéknek fokozottan számolnia kell, s a fejlődésnek ezt az irányát és ütemét nem lehet feltartóztatni vagy éppen megfordítani. A népi hagyományra való visszatérés merő utópia, hasonló a rousseaui ábrándhoz a természetes állapotba való visszatérésről. Tiszta, érintetlen népi hagyománnyal a történeti életet élő népek körében ma már sehol sem találkozunk, mert legalább is a kereszténység, újabban pedig a technikai kultúra átszövi egyetemes vonásokkal. Kiszemelni ebből a hagyománytömbből azt, ami az ösztönösebb népi hagyományból még él s ezt tudatosítani - mert hiszen csak így tehető korlátlanul uralkodóvá - valóban annyit jelentene, mint erőszakosan siettetni azt a folyamatot, amely magától, természetes úton amúgy is végbemegy. Vajon ez a törekvés végeredményben nem éppoly hagyományellenes-e, amikor kitépi a hagyománynak ösztönös gyökereit, mint ama másik, amely abszolutizálva egészen elvonatkoztatja a történeti valóságtól?

Fejtegetésünkben ezután egy lépéssel tovább mehetünk. Kiszemelést említettünk az imént, s ez felhívhatja figyelmünket arra, hogy bármilyen értelemben szóljunk is a hagyományról, ez sohasem öleli fel a múltnak egész örökségét, sem általános emberi, sem népi, de még szűkebb közösségi vonatkozásban sem, hanem mindig csak bizonyos tartalmait eleveníti meg, másokat ellenben elejt. A hagyomány mindig megrostálása a múltnak. Mi ennek a megrostálásnak értelme s miképp jön létre? Ki vagy mi végzi el ezt? Beszélünk arról, hogy maga a történet rostál, olyan értékelő működést tulajdonítva ezzel neki, amelyet valójában csak személyes lény fejthet ki. Hasonlítani szoktuk a hagyományt a közösség emlékezetéhez, mintha a közösségnek egységes tudata volna, a rostálás tehát a feledés törvényszerűségei szerint menne végbe. Mindez azonban merő szóvirág, vele elveszítjük a hagyomány lényegét, szellemi természetét, azaz azt a tényt, hogy itt bizonyos jelentéstartalmakat mindig a lélek hordoz és tart elevenen. A rostálást is a lélek végzi, még pedig nem az értékelés célzatával, mert akkor babonákat és balítéleteket alkalmasint sohasem hagyományoznánk át; de nem is a feledés törvényszerűségének hódolva, mert ekkor viszont hagyományfejlődésről aligha beszélhetnénk. Hanem rostál azért, hogy élni tudjon; rostál azért, hogy vele szervessé tegye magának a kultúrát. Magábanvéve ugyanis a kultúra egyáltalán nem szerves természetű. A kultúra a megvalósult értékek rendje, objektív szellem, ez pedig nem tekinthető sem a testi, sem a lelki szervezet mintájára. Ha tehát mégis szervesítéséről beszélünk, az csak úgy fogható fel, hogy itt a kultúrát átélő lélek viszi át ebbe az élményébe a maga szerves természetét, vagyis szerves renddé, élő renddé alakítja azt, ami lényege szerint tiszta jelentésrend, tárgyi rend. Mindenki-ben, aki átéli a kultúrát, kialakul ennek egy-egy világa, kozmosza, ez pedig - mint minden

világ - többé-kevésbé belső célszerűséggel működő és fejlődő összefüggés és rend, azaz: szervezet. S a hagyomány szerepe éppen ez: benne a lélek megteremti magának a kultúra összefüggő és rendezett átélésének lehetőségét. Ezért megrostált kultúra mindig a hagyomány. Mint ahogy minden élő szervezet csak azt fogja fel, amire működésében szüksége van, s kiküszöböli, ami ebben gátolja, úgy hozza el magának a lélek is a kultúrából azt, ami életét támogatja, a többit pedig ott hagyja a történeti folyam partján, s ezt rendszerint csak az keresi fel, akit éppen történelmi érdeklődés vezet. Ebből érthető minden hagyomány kötöttsége. A lélek úgyszólván önmagát köti itt meg azzal, hogy a kultúrának csak bizonyos termékeire terjeszti ki ezt a szervesítést, másokat ellenben nem von bele. Ezért aki hagyományban él, annak mindig szűkebbek a kulturális élménylehetőségei, mint aki kívül él, vagy aki szakít vele. De ha a hagyomány ily módon megköti is az egyént azzal, hogy mintegy preformálja kulturális élményét, ugyanakkor össze is kapcsolja a kultúrát hordozó emberi csoportokat, rétegeket, osztályokat. S ebben nyilvánul viszont szocializáló ereje. A hagyomány nem közösségi termék: a szó szoros értelmében, mert minden hagyomány valamikor egyéni; kezdeményezésből keletkezett, habár ez kétségtelenül sokszor névtelen; s nem is olyan, mint valami fluidum, amely egész közösségekre szinte észrevétlenül kisugárzik, mert a kultúrának, mint hagyományszervezte világnak, voltaképpen minden egyéni lélekben újra elő kell állnia. Ámde az egyszer megtalált megoldásnak rendszerint szuggesztív hatása van, utánzásra és eltanulásra késztet, az egyénnek biztonságot nyújt, megóvjá a felesleges kereséstől és képtelenségeinek gazdaságosabb felhasználását teszi lehetővé. Mindez, együttevén kiváltképpen alkalmas arra, hogy közösségi kapcsolatokat teremtsen, vagy ezeket megszilárdítsa s viszont, hogy magát a közösségi létet minden további áthagyományozásnak szükségképp feltételévé tegye. Ebben az értelemben szoktuk mondani, hogy hagyományainknak a közösség a hordozója. S ennek köszönhetjük, hogy beleszületve valamely kultúrába, nem állunk benne mintegy pőrén, hanem mindjárt átveszünk és folytatunk, mintha valóban valamilyen szervezetbe kerülünk volna, amely megszabja a szerepünket, de amelynek további működéséhez mi is hozzájárulunk.

III.

A kultúrának ez a szervesítése azonban természetesen csak az egyéni és a társas élet irányában, tehát mintegy szélességben hathat. Joggal kérdezhetné valaki, hogy vajon a múltnak sajátos verete, a történeti mélységnek az íze egyáltalán nem érvényesül-e a hagyomány tartalmában? Akkor nyilván nem volnánk képesek tagolni sem, hanem úgyszólván csak kijárt utakat kapnánk benne, amelyek szétterülnének előttünk anélkül, hogy tudnók honnan jönnek. Holott még a nép egyszerű fia is meg tudja különböztetni hagyományaiban azt, ami ősi, attól, ami esetleg csak tegnapról vagy tegnapelőtről való. A hagyományban elevenen érezni szoktuk múltbeli gyökereit, ahogyan ezek esetleg korszakok rétegein át húzódnak fel hozzánk. A hagyományoknak van történetük, azokon valóban nemzedékek dolgoznak, s ha azt a lelki feszültséget, amely létre hívta őket, a későbbi nemzedékek már nem érzik is, mert csupán leszűrt formájukat veszik át: ez mégsem változatlan átvétel, hiszen élnek velük s ezért folyton egyengetnek, módosítanak, csiszolnak rajtuk s legtöbbször hozzáadnak valamit még a magukéból is. Innen van a hagyománynak az a vonása, amelyet tartalmi halmozódásnak nevezhetünk. Valószínű, hogy a hagyományok bizonyos hajlamokat teremtenek, s ezek éppúgy öröklődnek, mint egyéni vagy faji tulajdonságaink, s már magában ez a körülmény is elősegíti, hogy nemzedékről-nemzedékre növekedjenek, erősödjenek tartalmukban is. De tekintélyi tényezők is egyengethetik az útját ennek a tartalmi halmo-

zódásnak, főleg ha ezek maguk is hagyományosak. Ez az eset áll fenn akkor, amikor például az egyház régi népszokásokat tekintélyével szentesít; vagy gondoljunk arra, hogy mily nagy szerepe van nálunk az állam szerveinek és intézményeinek abban, hogy a királyság kormányformájához oly szívósan ragaszkodunk, vagy az iskolának abban, hogy a latinos műveltség a közelmúltig oly mély gyökeret vert. Mindenesetre a hagyománynak ez a halmozódása teszi az egyes nemzedékeket igazán történetivé, ezzel tagozódnak bele a történeti folyamat folytonosságába. Előfordulhat azonban az ellenkező eset is: vannak nemzedékek, amelyek kifáradnak a hagyomány súlya alatt, s ilyenkor ez nem erejében növekedik, hanem inkább ellaposodik. A tekintély szövetsége és sáfárkodása is esetenként ezt a hatást idézheti elő. Ilyenkor találkozunk a hagyomány átértelmezésével. A történeti kultúrának valamely terméke, ahogyan, a múlt rétegein át hozzánk elér, útközben jelentését megváltoztatja. Ez éppúgy végbemehet forradalmi módon, mint úgyszólván észrevétlenül, de általában gyakoribb jelenség, mint közönségesen hisszük. Jellemző példája ennek az antik vallásos kultusz formáinak jelentésváltozása a kereszténységben: megnyilvánulásukban nem egy esetben ugyanazok, de értelmük más. De magának a klasszikus kultúra hagyományos tartalmainak történeti sorsára is hivatkozni lehetne ebből a szempontból: ismeretes, hogy noha maga az örökség anyaga nem változott, mégis úgyszólván minden korszak másként viszonyul hozzá, azaz: más jelentést tulajdonít neki. Ebben az átértelmezésben elsősorban az ellaposodásnak mintegy ellenmérget kell látnunk, tehát tulajdonképpen ez is a történeti folytonosság szolgálatában áll, a teremtő életnek követelménye érvényesül benne, s ezért gyakran nem is egyéb, mint ennek az életnek törekvése, hogy kellő távolságot keressen a hagyományhoz. Ebből magyarázható, hogy az átértelmezésben a hagyomány nem egyszer éppenséggel eszményként jelentkezik. Így teszi - hogy csak a legismertebbekre utaljunk - a reneszánsz eszménnyé az antik hagyományt, ebben a törekvésben közeledik a reformáció az őskereszténység felé, vagy vonzódik a romantika a középkorhoz. A visszatérés valahová a múltba mindig hagyomány-átértelmezés, sőt éppen hagyományátértékelés. Ez sohasem azt jelenti, mintha közben ezek a most átértelmezett, átértékelt, eszményített formák egészen elmerültek volna; éltek ezek közben is, csak a velük való életet találjuk elviselhetetlennek, s ezért fordulunk oda, ahol a gyökereiket érezzük. Az átértelmezés tehát éppúgy történetileg igazolja a hagyományt, mint a nemzedékről-nemzedékre való tartalmi halmozódás. Azt mondhatnók: itt a jelentésének megváltoztatásával idézzük elő éppen azt, hogy tartalmában növekedjék.

Ha ezekután a sajátos népi hagyományra szegezzük tekintetünket, legelőbb is egy nehézséggel kell számotvetnünk. Miben áll ez a népi hagyomány s egyáltalán mit tartunk népinek? Ezt mindnyájan inkább csak érezzük, sejtjük, mintsem fogalmilag pontosan körül tudnók cövekelni. Valamiféle szabályszerűségről e tekintetben sehol sem beszélhetünk, ez nemzetenként a társadalmi tagozódás módja szerint más és más. Közönségesen a parasztságra szoktunk gondolni, ha népről szólunk s a paraszti hagyományokat tartjuk népieknek; így kiváltképpen nálunk. De kik tartoznak e paraszti rétegbe? Azok talán, akik a földdel állandó érintkezésben vannak? Akkor általában minden őstermelőt parasztnak nevezhetnénk, viszont ki kellene rekeszteni innen azokat, akik házi ipart űznek, mivel ezek nagy többségében ez a közvetlen kapcsolat a földdel már csak igen laza, sokszor egészen meg is szűnt. A vérbeli leszármazásban keressük talán a parasztság megkülönböztető jegyeit s a hajdani jobbágyság utódait lássuk benne? Akkor felednünk kellene, hogy köznemességünk nagy része is századokon át paraszti életet élt, utóbb pedig bele is olvadt a parasztságba, viszont a jobbágyság ivadékait más rétegekben is feltalálhatjuk. Vagy talán a viszonylag azonos életformák határolnák el a parasztságot más rétegektől? Akkor ezzel csak a hagyománynál kötöttünk ki ismét s végül is

körben forgunk: a népi hagyományt a paraszti életkörben találjuk fel, a paraszti életkört viszont meghatározza a népi hagyomány. Ebben az esetben azonban önként felvetődik a kérdés, hogy vajon mindazok, akik állandóan a parasztság körében élve felveszik a hagyományait is, ezzel egyszersmind már hagyományörzőkké válnak? Akkor végül minden hivatali tényezőt is hagyományörzőnek nevezhetnénk, noha maga a nép aligha látja bennük mindig a barátait. S viszont: vajon azok, akik kiemelkedve a parasztságból, műveltségük alapján más rétegben helyezkednek el, ezzel szükségképpen elárulják népi hagyományaikat? Akkor egy Arany Jánostól is meg kellene tagadnunk a hagyományörzést. Tegyük fel azonban, hogy mindez csak szörszálhasogatás. Végeredményben nem fontos, hogy szabatosan meg tudjuk határozni, ki vagy mi hordozza voltaképpen a népi hagyományt. Fogadjuk el itt a nép fogalmát úgy, ahogy a közfelfogásban - rendszerint csak az „úr-paraszt” ellentét formájában él, és fogadjuk el azt is, hogy ebből a rétegből áll a nemzettest többsége, ez a „nemzetfenntartó” elem, az egész nemzeti lét alapja.¹⁰⁴ Akárhogy legyen is: ez semmiképp sem az egész nemzet, hanem éppen csak az egyik rétege, amely mellett mindig számba kell venni a többit is. S mit szervesített hagyományában ez a réteg a kultúrából? Nyilván csak azt, amire életében szüksége volt. Ez a maga nemében kétségkívül szintén teljes és zárt világ. Fejletlennek, kezdetlegesnek sem nevezhető, sőt erősebb kollektív megkötéseivel még ma is határozottan felette áll pl. a polgári hagyománynak, noha épp e nagyobb kötöttsége miatt maradibb is, sokszor éppenséggel azt a látszatot keltve; mintha változatlan volna, mintha kívül esnék a világ történéseinek folyamán. Mindamellet: nem a nemzeti hagyomány egésze s ezért nem az, amire egy történeti életet élő népnek szüksége van, ha helyét biztosítani akarja a többi nép körében. Szocializáló ereje sem terjed túl e szorosabb értelemben vett népi, azaz paraszti rétegen. Sokszor rámutattak már a paraszti elzárkózásra, s ennek főként éppen a hagyománya a forrása. A paraszt bizalmatlan azzal is, aki a saját soraiból szakad ki, még inkább az, ha felülről közelednek feléje. Parasztta kellene válnunk mindnyájunknak, hogy a népi hagyománynak ezt a közösséget összeforrasztó hatását valóban megérezzük. De még ha ez lehetséges volna is, nagyon kétséges, hogy megszüntetné-e a parasztságnak szinte begyökerezett gyanakvását mindaziránt, ami nem paraszti hajtás. Mert hiszen a népi hagyomány nem pusztán elsajátítható, megtanulható formák összessége, hanem ez is - mint minden hagyomány - szellem s a paraszt ösztönösen megérzi, ha ez nem belőle való. Épp ezért reménytelen ábránd, hogy a veszendő népi hagyományt átvegye a középosztály, s akkor az majd újra megerősödve vissza fog szállni a néphez. Hagyományok süllyedhetnek, emelkedhetnek valóban, vissza is juthatnak ismét oda, ahonnan jöttek, de csak úgy, hogy eközben mindig hozzáidomulnak az átvevő rétegnek egyéb hagyományaihoz és együtt változnak annak változásával. Rendszerint közben az anyagi rögzítés útját is megjárják, ez pedig inkább fo-

¹⁰⁴ Ez mindenesetre még maga is igazolásra szorulna. Az 1938. évi statisztikai kimutatás szerint (Magyar Statisztikai Szemle. Hungária-szám, 1938.) a trianoni Magyarországon a 20-100 kat. holdat művelő kisgazdák száma (eltartottakkal együtt) 286 281 volt; 10-20 kat. holdon gazdálkodott 461 274; 5-10 kat. holdon 604 157; 5 kat. holdon alul pedig 1 145 730, összesen (még a bérlőket is hozzászámítva): 2 522 585. A gazdasági cselédek száma. (keresőké és eltartottaké): 594 474. A földnélküli gazdasági munkások száma: 1 288 735. A tulajdonképpeni parasztság létszáma tehát 4 408 794. Ha mindehhez hozzávesszük még az egyéb önálló őstermelőknek (77 376) bizonyos hányadát, esetleg a bányászat, ipar, közlekedés köréből is azokat, akik még nem szakadtak el egészen a paraszti életformáktól, akkor is a népi hagyomány hordozójának legfeljebb az ország lakosságának fele tekinthető (annál is inkább, mert ebben a számban kisebbségeink is bennfoglaltatnak, akik pedig más népi hagyománynak hódolnak). Többségről tehát szó sincs, az ilyen egyszerű mennyiségi megjelölésekkel óvatosabban kellene bánnunk. Hogy ez a paraszti réteg nemzetileg és emberileg egyaránt értékes elem, azt senki sem fogja kétségbevonni. De Menenius Agrippa meséjére ilyenkor sem ártana visszaemlékezni.

kozza a társadalmi elkülönülést, nemhogy megszüntetné.¹⁰⁵ Az, amit tartalmi halmozódásnak nevezünk, szintén csak a hagyományt ténylegesen hordozó közösségnek körében mehet végbe, mert hiszen a halmozódás épp a történeti folytonosságát óvja. Ha tehát a nép körében nem halmozódik többé, hanem inkább gyöngül és enyészik, az annak a jele, hogy nem tud, vagy nem akar már élni vele. Ezért ha a középosztály átveszi s a maga hagyományaihoz alakítja, majd tőle ismét visszakerül a nép közé: ez már nem a régi többé, hanem új, vagy mondjuk a fentebbi megjelöléssel: átértelmezett hagyomány. Vele pedig rendszerint a nép életében is új korszak indul meg. Emellett azonban figyelembe kell vennünk itt a népi hagyományban még egy vonást, amely éppúgy összefügg a történetiségével, mint a közösségi jellegével, t. i. a tájszerűségét. A népi hagyományban mindig a táj lelke is bennlakozik s ebben különbözik jobban más rétegek hagyományaitól, amelyek talán szellemibbek s ezért általánosabbak, mindenestre kevésbé helyhez kötöttek. A népi hagyományoknak sajátos színük van, az élet bennük sohasem szabályozódik elvont eszmék, hanem mindenkor a táj feltételei és követelményei szerint, s épp ezért nem is ültethetők át egykönnyen, legalább is nem e faji jellegük megváltoztatása nélkül. A táj is a múltat őrzi. Nyelvben, szokásokban, viseletben, használati eszközökben szövi tovább nemzedékről-nemzedékre. Nyilván ez is egyik oka annak, hogy ma annyian vonzódnak a népi hagyományokhoz. Mivel helyhez kötöttségükben nagyobb erőt sejtene, az egész nemzeti közösség megújulásának jobb biztosítékát látják bennük. Holott ez inkább figyelmeztetőül szolgálhatna: szakítsd ki a népi hagyományt táji talajáról, tedd általánossá - s elhervasztod.

IV.

Az iskola minálunk - de általában Európa minden nemzeténél - bizonynyal nem a népi hagyomány irányában fejlődött. A középkor óta, sőt tulajdonképpen már a hellenizmus idejétől - attól kezdve, hogy kialakult az iskolai tanulmányoknak zárt köre (a ἡ ἐγχύχλιος παιδεία) az iskola mindenkor csupán egy vékony szellemi elitréteg művelődési igényeit szolgálta. Majdnem azt mondhatnók, hogy külön hagyományt fejlesztett, a szó szoros értelmében „iskolai”, művelődési hagyományt, s ezt humanisztikusnak nevezhetjük már csak azért is, mert benne a görög diagógikus életnek, a szabad szellemi szemlélődésnek az eszménye él tovább. Innen van az iskolának az a szinte begyökerezett intellektuális vonása, amelyet majdnem harmadfél évezrednek számos kultúrális és pedagógiai forradalma sem volt képes eltörölni. A népnek ezzel szemben más nevelési formái vannak: a munka, az éthosz, az együttélés a családban és a községi szervezetben, esetleg a termelés módja - ami nyilván mindig a természeti feltételektől függ és végül a játék, a tánc és a szórakozás is. Tehát csupa kollektív tényező, amely tartalmában éppoly zárt ugyan, mint az iskolai művelődésé, azonban csöppet sem intellektuális jellegű. Az általános népoktatás megszervezésével ilyen intellektuális tartalmakat a nép mindenestre felülről kapott. Eddig azt hittük, hogy némi eredménnyel,

¹⁰⁵ Kivált a zenére szoktak ma hivatkozni példaképpen arra nézve, hogy a népi hagyomány átvétele és tudatos művelése a középosztály részéről nemcsak az utat egyengeti a nép felé, hanem egyszersmind vissza is adja neki már-már végleg elenyésző hagyományait. E tekintetben nem érdektelen meghallgatni a parasztíró Veres Péter véleményét: „Most csinálják már Bartókék és Kodályék, amit 48-ban kellett volna. De most már késő, mert a magyar paraszt annyira sem ismeri a zenét, mint régebben. Ma már az aszfaltzenén épül... Így még mindig folytatódik a kapitalizmussal természetesen terjedő idegen szellemi felépítmény importálása, ami nem volna baj, de nem alakítja át egy tudatos belső zenekultúra. Hogy Bartókék-Kodályék azt csinálják-e, amire én gondolok, azt persze nem tudom, csak gyanakszom, hogy nem egészen. Főleg azért, mert nem ismerek a működésük mögött egy határozottan kollektív szociológiai álláspontot.” (Az Alföld parasztsága. Bp. 1936. 31-32. p.)

ma azt kell hallanunk a népi lélek kutatóitól, hogy hasztalan munkát végeztünk: a nép nemcsak idegenkedik ettől a felülről ráerőltetett „könyvműveltségtől”, hanem egyáltalán be sem fogadja. S ezt inkább javára kell írunk: megfészkelve magát hagyományos műveltségében, fenntartója és őrzője a töretlen népi őserőnek. Épp ezért - halljuk tovább - meg kell fordítanunk iskolázásunk eddigi rendjét. Nekünk kell a népi műveltség talajára helyezkednünk, mivel csakis ez tekinthető egész nemzeti létünk szilárd alapjának, amelytől éppen idegenszerű műveltségünk mindinkább eltávolított.

Ne vitassuk most, hogy vajon valóban olyan egészen hiábavaló volt-e, amit a népnek immár évtizedek hosszú során át „felülről” közvetítettünk. Ne bolygassuk azt a kérdést sem, hogy csakugyan helyes volt-e a közelmúltnak az a kultúrpolitikai felfogása, hogy a nemzet minden rétegének minden fokon lényegében ugyanazt a műveltséget kell nyújtani, csupán különböző „mértékben”. De azellen határozottan tiltakoznunk kell, hogy iskolás művelődésünk egyetemes jellegével elnemzetietlenített volna bennünket. Különösen nálunk nem lehet szó erről. Vagy talán azok, akik a jezsuita Ratio egyetemes szellemében nevelkedtek, mind rossz hazafiak voltak, s akik valamilyen protestáns iskolarendszernek szintén csak nemzetfeletti kereteiben szerezték műveltségüket, egytől-egyig a nemzet ellen lázadtak volna? Ezt talán komolyan mégsem állíthatja senki. S vajon a mi két Ratiónk alapján megszervezett gimnáziumunk csupán aulikusokat nevelt volna, s nem ez a latinos szellemű iskola készítette elő reformkorszakunk nagyjait is nemzeti feladatok végzésére?¹⁰⁶ Másutt valóban az volt az általános meggyőződés, hogy a humánusan kiművelt egyéniség egyszersmind a leghívebb állampolgár és a legjobb hazafi, minden külön ily irányú ráhatás nélkül is. A mi iskolázásunkban ellenben - kivált ennek humánus irányában - a nemzeti gondolat mindig érvényesült, idestova egy százada pedig éppenséggel a középponti helyet foglalja el: célkitűzés, szervezet, tanterv, koncentráció, főleg pedig az egész iskolai munka szelleme erről tanúskodik. Azoknak, akik azt a vádat hangoztatják, hogy mindenkor csak idegen „sablonokat” másoltunk, csupán egyszer össze kellett volna hasonlítaniok pl. az 1879. évi gimnáziumi tantervünket a korabeli külföldi tantervekkel s ebből is meggyőződhetek volna, hogy nálunk a nemzeti elem az iskolai műveltségnek nemcsak a színét adja, hanem valóban az alapját és a tartalmát is.¹⁰⁷ Hogy ennek az iskolázásnak voltak hibái is, nem tagadható (de mikor és hol nincsenek ilyenek?), s hasonlóképpen azt sem fogja senki kétségbe vonni, hogy a nemzeti szellemét éppen a népivel fokozni s elmélyíteni is lehet. De ne játszunk ki a nemzeti szempontot a népi ellen, különösen jelszavak formájában nem, mert itt is hagyomány él és működik, s aki ennek tegnapját tagadja, annak meg kell tagadnia a tegnapelőttjét is, egyáltalán az egész nemzeti fejlődést, visszamenőleg Szent Istvánig, aki először hozta ide hozzánk a nyugati műveltség egyetemes formáit, kíméletlenül kiirtva miattuk az akkor valóban még tisztább népi hagyományokat. Valamikor - s nem is olyan régen - még büszkén hivatkoztunk arra, hogy „kivetköztünk” keleti jellegünkből s bele tudtunk illeszkedni az európai kultúrközösségbe anélkül, hogy azért felolvadtunk volna benne. Vajon csak a népi hagyomány óvott volna meg ettől a más népiségbe való beleolvadáستól s nem ennek az európai, humánus hagyományt hordozó rétegnek egyszersmind nemzeti akarata is? Vér szerint

¹⁰⁶ Lásd: Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei 1777-1848. I. köt. 567. sk. p.

¹⁰⁷ Akár az 1875. évi Bonitz-féle porosz, akár az 1874. évi Bathie-Cumont-féle francia tantervet nézzük, ezekben a nemzeti tárgyak legfeljebb csak mellé voltak rendelve a klasszikus nyelveknek. Franciaországban tudvalevőleg csak az 1880-i Jules Ferry-féle tanterv állítja a francia nyelvet a középpontba, a németeknél pedig ugyanilyen törekvéssel éppenséggel csak az 1892. évi középiskolai tantervükben találkozunk.

valóban a nép a nemzetnek legszilárdabb alapja; ez a nagy rezervoár, amelyből folyton újabb meg újabb erők és lehetőségek sarjadzanak. A nemzeti eszme tartó pillére azonban igazában mégsem a köznép, hanem mindig az a politikai osztály, amely máig humanisztikus műveltségű volt. S volna-e vajon teljes magyar élet e humánus hagyomány nélkül, volnánk-e nemzet a szó szoros értelmében, ha a jövőben csak a népi hagyományt vennők alapul, iskolás örökségünket pedig akár mint „idegent”, akár mint „idejétmúltat” elvetnők? Mások ma kifordulhatnak ebből a humanisztikus hagyományból, ha nekik úgy tetszik, de mi nem tehetjük meg ezt, mert ez már a mi magyar nemzeti hagyományunk, s valóban akkor végeznénk öncsonkítást, ha elszakadnánk tőle.

S vajon hogyan képzeljük el ezt az áthelyezkedést a népi hagyomány talajára az iskolai élet valóságában? Azok, akik ezt sürgetik, alig jutnak tovább az elv kimondásánál, ha pedig végrehajtásának módjára nézve is kapunk tőlük felvilágosítást, akkor ebben csak a régi falak mögé húzódnak vissza s végeredményben ugyanazt a művelődési anyagot jelölik meg, mint amit eddigi tanterveink is felöleltek. Főleg két kézzelfoghatóbb javaslattal találkozunk. Az egyik némileg megalkuvásra vall s a népismeretet külön, önálló tárgyként akarja beilleszteni az iskola eddigi tanulmányi rendjébe. Itt tehát az iskolának voltaképpen csak egy újabb szaktudományi igénnyel kell számot vetnie, a kérdés épp ezért merőben tantervi jellegű, s gyakorlati megoldása legfeljebb abban a tekintetben okozhat nehézséget, hogy miképp lehet a meglevő keretek közt egy újabb tárgynak sikeres művelését biztosítani: Ámde senki sem fogja hinni, hogy az ilyen néprajzi ismeretekkel a népi hagyomány életét valóban erősíteni, vagy éppen menteni lehetne. Még ha a tanítás nem merül is ki nép életmódjára, szokásaira és alkotásaira vonatkozó pusztán tárgyi adatok közlésében, hanem sikerül jelenvalóvá tennie a népi szellemet is: akkor is ez csak tudás a népi hagyományról, de nem maga a megelevenedett népi hagyomány. Ezt maguk a népi irányú művelődésnek szószólói is jól látják, amikor hangsúlyozzák, hogy könyvekből nem lehet népi magatartást elsajátítani. Ezért mások javaslatuk már messzebb megy: a népi hagyományt valamennyi tárgy alapjává kell tenni, egész tanításunknak belőle kell mint ősforrásból kiindulnia és azt elejétől végig át is kell hatnia. Evégből az anyanyelvre hivatkoznak példaképpen: ahogy ez egységesíti, koncentrálja az egész tanítást; úgy kell ezentúl a népi hagyomány minden formájának is az anyanyelv mellé lépnie s ebben a szervesítő feladatában osztoznia. Ezt az elvet azonban könnyebb kimondani, mint megvalósítani. Az iskolának intellektuális jellegével itt éppoly kevésbé számolnak, mint az előbbi esetben. Vajon megelevenedik azzal a népi hagyomány, ha a vallástanban a néplélektant, a magyar órákon a népnyelvet és a népköltészetet, a történelemben a népi művelődés történetét, a földrajzi és természetrajzi órákon a településföldrajzot és a tárgyi néprajzot tesszük tanításunk kiindulópontjává és gerincévé? A népi hagyomány - láttuk - elsősorban szokásokban, készségekben él: ha tanítani akarjuk, akkor szükségképpen rögzítenünk s ezzel tudatosítanunk kell, ez pedig éppen olyan, mintha tömlőkbe fejtenők le éltető nedvét. S hogyan küzdjön meg az iskola a népi hagyomány táji különbségeivel, amikor bennük nyilvánul éppen a legfőbb ereje s mégis ezek tudatosíthatók legkevésbé? Talán az oktatást is regionálissá tegyük? Mintha esetenként valóban ez volna a szándék. Ámde akkor hová lesz a közművelődésnek az az egysége, amelyet éppen a népi hagyománynak kellene megteremtenie? Sem az iskolának, sem a népi hagyománynak természetével nincs tisztában, aki azt hiszi, hogy az iskola az ösztönös, irracionális népi elemeknek éppúgy teret tud biztosítani, mint a népi művelődés sajátos formái. Elvessük talán ezért az iskolát végképp? A népi elvnek külföldi szószólói csakugyan ezt a következtetést vonták le. S mozgalmuk nyomán falusi munkatáborok, katonai jellegű ifjúsági testületek és a játék meg a sport szerve-

zetei vették át az iskola nevelő feladatait. Merőben olyan tényezők tehát, amelyek inkább az önnevelésnek s legfeljebb még egymás kölcsönös művelésének eszközeire építenek, az oktatásnak hagyományos módját ellenben háttérbe szorítják, sőt éppen száműzik körükből. Mintha a spártai nevelés típusa elevenednék meg újra ebben a törekvésben s kerekednék felül a szellemi nevelésnek azon a rendjén, amely Athénben alakult ki s azóta nyugati művelődésünknek uralkodó formája volt mindmáig.

Ezért állunk ma, ahol ezzel a törekvéssel találkozunk, talán minden idők legnagyobb pedagógiai fordulópontja előtt: végeredményben magának az iskolának és iskolai oktatásunknak léte forog itt kockán. Annyit rontották alulról az iskola hitelét a közvéleményben, annyit hirdették, hogy nem folyik benne munka és ezért nem nevel az életre, annyit lazították tantervében, módszerében és fegyelmi rendjében s igyekeztek más nevelői életnyilvánulások alá rendelni, hogy most már könnyű megadni neki felülről a népi-nemzeti gondolat nevében a kegyelemdőfést. Ámde akkor beszéljünk őszintén s ne hivatkozzunk többé hagyományra, hanem mondjunk forradalmat, ne emlegessünk szellemet, hanem csupán vért és földet, s szakítsunk kertelés nélkül a múlttal, elszántan szemébe nézve az alakatlan, cseppfolyós jövőnek. Mert a szellem mindig a múltnak lábán jár, s a vér meg a föld mindössze alkalmi az alakulásának, de nem a forrásai. Az iskola pedig csak a tudatos hagyományból élhet s vele együtt enyészik el.

Ezért ha az iskola sorsát szívünkön viseljük, ha ennek az immár harmadfélezerével intézményünknek fennmaradását szükségesnek tartjuk, akkor a külföldi példákon nyilván aggodalommal kell szemlélünk a népi elvnek korlátlan térfoglalását ezen a téren. Akik nálunk oly lelkesülten s biztonnyal a legjobb szándékkal szegődtek a népi hagyomány szószólóivá, aligha gondolták végig, hogy ennek elkerülhetetlenül az iskola elsorvadására kell vezetnie. Az utaknak itt szükségképpen el kell válniok. Ebből azonban természetesen még korántsem következik, hogy a népi hagyománynak most már egyáltalán ne juttassunk helyet iskolai oktatásunkban. Ezt senki szem fogja kívánni. Eddig sem mellőztük egészen, bár inkább csak alkalmi szerűleg tértünk ki rá (az irodalomban, a föld- és néprajzban); és bizonyára meg lehet találni a módját, hogy a jövőben rendszeresebben és talán közvetlenebbül is foglalkozunk vele. De ne áltassuk magunkat, s ne higgyük, hogy ezzel mindjárt népi hagyományt mentünk és népi műveltséget teremtünk. Az ifjúságban általában mindig megvolt, ma pedig különösen eleven az érdeklődés a népi életnyilvánulások és a népi alkotások iránt: többet az iskola itt nemigen tehet, mint hogy ezt az érdeklődést irányítja és esetenként alkalmakat ad a növekedésére. Ami túlmegy ezen: ködös és határozatlan ábránd. A népi hagyományt valóban nem lehet úgy tanítani, mint például a matematikát. De viszont ahhoz, hogy gyakoroljuk, máris egy osztálytalan társadalomban kellene élnünk. A fejlődés jelei ma kétségkívül e felé mutatnak. Hogy ez vajon a népi felől jön-e majd, vagy pedig osztálykeveredésből fog-e előállni: meddő dolog volna találgatnunk. De ez idő szerint még nincs itt, s máról-holnapra nem lehet előidézni, legkevésbé azzal, ha a népi hagyományt rákényszerítünk az egész nemzetre, annak minden rétegére. Ezzel nem válnánk „népibbé”, de még magyarabbá sem, ellenben félredobnók más osztályoknak szintén ősi hagyományait. Az osztályellentétek ma már nem oly áthidalhatatlanok. De megvannak, s ha egy ábrándosan elképzelt társadalmi és művelődési egység miatt kijátsszuk őket egymás ellen, nemhogy megszüntetnők, sőt inkább fokozzuk feszültségüket. Egyáltalán: minden olyan kísérlet, amely a társadalmi egységet a művelődés egységével akarja megteremteni, csakis a műveltség színvonalának süllyedésével járhat. Épp ezért ne siettessük annak a vékony rétegnek

pusztulását, amely megtépezva bár, de mégis képviseli még az európai, humánus hagyományt. Legalább egyelőre ez véd meg attól, hogy kultúránk és műveltségünk végképp eltömegesedjék.

Nevelés és jövő

πάντ' ἐστὶ ταῦτα ἐλπίδες εἰς τὸν
ἔπειτα χρόνον οὔσαι

Platón: Philéosz 39e.¹⁰⁸

Néhány hónappal ezelőtt e helyen a hagyománynak a nevelésben való szerepéről adhattam elő a Tisztelt Társaság színe előtt. A kérdést akkor pusztán elvi szempontból iparkodtam megfogni és tisztázni, nem mellőzve ugyan, mégis némileg háttérbe állítva erősen időszerű vonatkozásait. Az elviség azonban valamelyest mindig egyoldalúvá tesz bennünket. Talán akadtak is emiatt a Tisztelt Társaság akkor jelenlevő tagjai közt, akik felfogásomat túlzott áhítatnak minősítették a múlt, kivált pedig a humanisztikus múlt iránt. Valamely kérdésben csak akkor láthatunk tisztán és elfogulatlanul, ha ellentétes elvi alapjaiból is végiggondoljuk. Ezek az ellentétek természetesen csak gondolkodásunkban azok. Maga az élet, mivelhogy elvtelen, nem ismer ellentéteket sem, csak átmeneteket, folytonosságokat, áthidalásokat és kiegyezkedéseket. Gondolkodásunknak viszont mindig elvi következetességre kell épülnie és ezért vele az életnek valóságát csak akkor közelíthetjük meg, ha az egymást kizáró elvi megoldásokat mind megszólaltatjuk, mert ez arra készítet bennünket, hogy eközben éppen ezeket a közvetítő mozzanatok is számba vegyük és ezzel az ellentéteket csupán látszólagosoknak ismerjük fel. Legyen szabad ezért ez alkalommal, amikor a Tisztelt Társaság bizalmából az elnöki széket először elfoglalni szerencsés vagyok, múltkori fejtegetéseimnek mintegy ellensúlyozásául azzal a kérdéssel foglalkoznom, hogy miképp érvényesül a nevelésben a jövő szempontja. Erre ráeszmélni különösen napjainkban időszerű, amikor nemzeti bánatunk és megalázottságunk hosszú évei után Erdély egy részének hazatérével ismét egy lépéssel közelebb jutottunk a magyar föld és a magyar lélek egységének helyreállításához, s ezen való örömnünknek már ünnepi pillanataiban is első tekintetünk szinte szükségszerűen a jövő és ennek várományosa, az ifjúság felé fordult. A felé az ifjúság felé, amely még a mi kezünkben van, amelyet mi alakítunk s készítünk elő a nemzeti jövőre. Minő szerepe van a jövő élet igényének a nevelésbe, mit követel tőlünk ennek a múlttól még érintetlen ifjúságnak az érdeke?

Mellőzzük most a jövő fogalmának metafizikai értelmezését, úgyszintén ne hánytorgassuk egyelőre azt a kérdést sem, hogy miképpen, minő tudatjelenségekben, kivált minő várakozási vagy feszültségi érzelmekben éljük át azt, amit jövőnek nevezünk. Szorítkozzunk csupán annak megállapítására, hogy a nevelésben a jövő szempontja éppúgy uralkodóvá tehető, mint a múlté, s hogy ezért magát a nevelés feladatát is két antinómikus élű tételben fejezhetjük ki. Egyfelől azt mondhatjuk ugyanis: a nevelés feladata a hagyomány megelevenítése minden következő nemzedékben; másfelől pedig: a nevelés feladata a jövő élet alakítása az elmúlt nemzedéke munkássága alapján. Bármennyire hasonló értelműnek hangzik is ez a két meghatározás, mégsem ugyanaz, és a különbség nemcsak a nevelés alaki s tárgyi feladatának megkülönböztetéséből ered, ahogy közönségesen vélni szoktuk. Az alaki és a tárgyi szempont ugyanis egymásra vonatkoztatható, itt ellenben a múltnak és a jövőnek szempontja egészen ellentétes irányú magatartást kíván tőlünk. Aki a múltra, a hagyományra könyököl, kétségbevonhatatlan valóságra támaszkodik; aki ellenben a jövőre szegezi tekintetét, valami

¹⁰⁸ [„...ami a jövőre vonatkozik, az csupa remény...” Fordította: Péterfy Jenő].

irreálisra, még meg nem levőre, pusztá lehetőségre halmazza az erejét. A bennünket foglalkoztató probléma tehát épp ez: hogyan befolyásolhatja a nevelés tevékenységét az irreális?

Két irányban történhetik ez a befolyásolás. Először is: a nevelés eszményének kialakításában. Ezt a folyamatot mindnyájan jól ismerjük, ezért itt nem is kell bővebben foglalkoznunk vele. Bármiféle nevelésről legyen szó, akár általánosról, akár hivatásosról, az mindenkor eszményéhez igazodik. Az eszményt természetesen más tényezők is meghatározzák: történeti-kulturálisak, társadalmiak, politikaiak, gazdaságiak s mellettük még egészen szubjektívek is. De valamennyi közt a legdöntőbb mindenkor az irreális világ hatása, azaz: éppen a jövőé. Az eszmény a jövőnek képe és kovásza mintája és kifejlesztője is egyúttal: benne a valóságot teljesebbnek, tisztábbnak, becsesebbnek *képzeltük* el a jelennél vagy akár a múltnál, tehát valamilyen értéket veszünk célba megvalósítása szándékával. Az érték pedig, tudjuk, természete szerint irreális: még nincs itt, de úgy akarjuk, hogy legyen, hogy valóra váljék. S ez adja mindig az eszménynek *dinamikus* mozzanatát. Ahogy az élet általában eszmények nélkül menten megrekken, eltesped, szinte mumifikálódik, úgy az eszmény is pusztá képszerűségében, azaz: a tökéletesnek elképzelésében merő bálvánnyá merevedik (ideál - idolum), s csak akkor válik eleven verővé, ha velejár, vagy helyesebben: ha benne rejlik a megvalósítására irányuló törekvés is.

Nietzsche volt az, aki első ízben mutatott rá nyomatékkal az eszménynek erre az akaratunkat megmozgató, cselekvésre s a valóság újjáteremtésére serkentő vonására. Addig inkább a német idealizmusnak eszményfelfogása uralkodott általánosan, kivált pedig a Schiller-féle, amely szerint a maga nemében legtökéletesebbet - maximum perfectionis - minta és mérték gyanánt képzelve el, ezzel mintegy megszépítő fényt vetünk a valóságra. Az eszmény tehát csupán látszólagos valóság, amelyet inkább esztétikai érdekből az igazi valóság fölé boltozunk, vagy ahogy a mi költőnk kifejezte: a valóság „égi mása”. S hogy ez a felfogás mennyire mélyen gyökerezett a köztudatba, legjobban mutatja, hogy még ma is sokan azt vallják, hogy az eszményeknek nem is szabad egészen megvalósíthatóknak lenniök, legfeljebb megközelíthetőknak, mert különben elvesztenék ránk nézve mértékadó jellegüket. Der Schein sollnie die Wirklichkeiten erreichen.¹⁰⁹ Ez ellen az ábrándos felfogás ellen lázadt Nietzsche, amikor „robusztusabb” eszményeket követelt, ezeket pedig nem elképzelni, hanem akarni kell. Az eszményben nem bámulunk, hanem állítunk valamilyen értéket, még pedig önmagunknak állítjuk, hogy megvalósítsuk. Ezért nem is kereshetjük soha önmagunkon kívül, felérhetetlen magasságokban. Eszményeink inkább csak a mi lehetőségeink, de felfokozva a kifejlés teljességéig. Ebben az értelemben kell vennünk, amikor Nietzsche azt mondja, hogy senki sem fejthet ki mást magából, mint ami emberileg benne rejlik, azaz: nem állíthat eszményeiben más értékeket, mint amelyeket meg is akar valósítani. Man wird, was man ist.¹¹⁰

¹⁰⁹ Schiller: An Goethe. (1800) Ez a gondolat abból érthető, hogy a schilleri felfogás szerint a valóság megszünteti a szellem szabadságát (Kant!) Lásd ehhez még: Das Ideal und das Leben, továbbá: Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 11; 23. Brief. V. ö. E. Cassirer: Die Methodik des Idealismus in Schillers philosophischen Schriften. (Idee und Gestalt, Berlin, 1924. 94. sk. p.) - Egészen hasonló felfogással találkozunk egyébként magánál Goethénél is, aki egy alkalommal így nyilatkozik: „Es ist eben ein Unglück, dass so ideenreiche Geister (Byronról szól) ihr Ideal durchaus verwirklichen, ins Leben einführen wollen. Das geht nun einmal nicht, das Ideal und die gemeine Wirklichkeit müssen streng geschieden bleiben.” (Unterhaltungen mit dem Kanzler von Müller, 13. Juni. 1824.)

¹¹⁰ Der Wille zur Macht I. 334. (Kröners Tasclienausg. Bd. IX. 248.)

És mégis éppen ez a mozzanat utal mindenkor előre, a jövőre. Törekvéseinkben nyúl előre jelenünk a jövőbe, mint ahogy emlékezetünk őrzi a múltat. S mivel minden törekvésünket az mozgatja és hevíti, hogy önmagát teljesen kifejtse, azért jelenünkben úgyszólván már eleve adva van a jövőnek mindazon formája, amelyet valóra akarunk váltani benne. Ezt a preformált jövőt fejezik ki éppen eszményeink. Ámde ugyanakkor ez a preformált jövő egyszersmind vissza is hat a jelenre; nemcsak mi akarjuk az eszményt, hogy megvalósítsuk, hanem az eszmény is akar minket, mint megvalósítóit, s ezt az utóbbit szoktuk rendszerint a „kell” fogalmával kifejezni. Spranger szemléletesen tárta fel egyik remek tanulmányában¹¹¹ előttünk a jelennek és a jövőnek ezt a kölcsönös egymásra vonatkozását, rámutatva, hogy a jelenkorban egymás mellett élő, gyakran egymással küzdő nevelési eszmények mind különböző kulturális törekvésekből fakadnak, ezek pedig szükségképpen a jövőre irányulnak, a jövő élet rendjét akarják módosítani, megváltoztatni, esetleg gyökeresen újjáteremteni, viszont ugyanakkor a jövőnek lesz a képe, ez az „intendált” jövő, éppen feltétlen igényével egyszersmind vissza is hat a jelenre, - hiszen csak ebből értjük, hogy ezek az eszmények küzdelemben állanak egymással.

Mindez csak arra vall, hogy az eszmény csakugyan cselekvő erő bennünk, s aki eszményekért hevül, nem okoskodik, hanem a jelenben előre látva - vagy helyesebben: megérezve - a világ rendjét, vagy akár önmagát *jövő helyzetében*, ezt akaratának és tevékenységének megfeszítésével felidézni törekszik. Ezért az eszmény mindig valamilyen hiányérzet szülöttje. Csak az tud eszményeket alkotni magának és csak az tudja követni is ezeket, aki a jelennel nincs megelégedve, aki nem tud rátapadni, odasimulni az őt környező valósághoz, hanem kiegészülésre szorulónak érzi. Ismét csak Nietzschére hivatkozhatnánk ebből a szempontból, aki éppen fogyatkozásainkat nevezi azoknak a szemeknek, amelyekkel az eszményt megpillantjuk.¹¹² Érdemes megállni egy kissé ennél a hasonlatnál. Mert a hiány, a fogyatkozás ebben az esetben éppen a tényleges valóságnak a jegye; igazi kézzelfogható és kétségbevonhatatlan realitás. Az eszmények viszont az irrealitásból sugárzanak elő, innen vonzanak a valóságos hiány megszüntetését ígérve a makulátlanabb valóság felé. Ebből a szempontból joggal mondhatjuk, hogy a mának az eszményei a holnapnak valóságai. S ez az irrealitás ez a csupán „holnapi valóság” mégis a szó szoros értelmében áthatja és szervezi az eszményeket meghatározó többi, reális tényezőit is. Ez ad külön nyomatékot ezeknek és acélozza őket akaratunknak igazi lendítőivé éppen a jövő felé. S ez az irrealitás teszi egyszersmind abszolúttá az eszményt - abszolúttá természetesen csak a cselekvő előtt s nem önmagában vagy elméletileg -, mert különben, ha pusztán reális tényezők fakasztanák, azaz: ha csak történeti és társadalmi, politikai és gazdasági mozzanatok érvényesülnének kialakításában, mindig szükségképpen relatív maradna.

Különösen a nevelés eszményeiből tűnik ki világosan az irrealitásnak ez a hatékony szerepe, mivel itt éppen az egész kultúra eljövendő hordozójának, a sóvárgott új embernek kialakítása forog szóban. Akár egészen személyes, akár közösségi jellegű ez a nevelési eszmény, azt, hogy benne a hagyomány tőkéjéből mit használunk fel, s egyáltalán, hogy miként foglalunk állást ehhez a hagyományhoz, végérvényesen mindig a jövő szempontja dönti el. De ugyancsak ez határozza meg kapcsolatunkat is a fennálló társadalmi renddel és ennek nevelési szervezeteivel, amelyekben tudvalevőleg leginkább tükröződik a társadalom tagozódása és

¹¹¹ Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. 3. Aufl. Leipzig, 1931.

¹¹² Menschliches, Allzumenschliches. II. 86. (Kröners Taschenausg. Bd. IV. 47.)

életformája.¹¹³ Aszerint ugyanis, hogy a tényleges állapotnak további fenntartására és igazolására törekszünk-e, vagy pedig erőszakosan szakítani akarunk vele; hogy az egyéni szabadságoknak észszerű fejlesztését sürgetjük-e, vagy inkább a kiváltságoknak hatalmi megkötését látjuk célszerűnek, nyilván különböző lesz a nevelésnek általában, különösen pedig a nevelési intézményeknek szociális feladatáról vallott felfogásunk is. S kell-e külön szólnunk a nevelési eszménynek politikai és gazdasági feltételezettségéről? A politikai és a gazdasági élet valóságos erői azonban amellet, hogy sokszorosan összeszővődnek a történeti és a társadalmi valósággal, szintén mindig hozzáigazodnak még a vágyak és követelmények irreális világához és épp ez az az oldal, ahonnan belenyúlunk a nevelési eszmény kialakításába is. Így határozta meg a nevelési eszményt nálunk például az összeomlás után az irredentizmus gondolata, amely két évtizeden át egyáltalában nem tartozott a politikai valóságok közé, de épp ezért is jelenthetett valami abszolútát, úgyszólván politikumfelettit, azaz: megvalósítandót.¹¹⁴ Eszményeinkkel tehát reális időélményünkben, a jelenben, az irreális jövőre ráirányulva, mindig valami időfelettit, valami időtlent, mert abszolútát ragadunk meg.

Hogy miképpen kristályosodnak ki lelkünkben eszményeink, azaz: hogy hogyan és honnan származik bele hétköznapijainkba, mint hiányosnak érzett valóságba a tisztultabb, ünnepi lehetőségeknek a képe; hogy vajon ez a kép a jelennek továbbfejlődési vonalán merül-e fel úgy, hogy mintegy csak előzzük vele a helyesebbnek szándékolt jövőt, vagy pedig meg kell törnünk érte ezt az egyenes vonalú fejlődési sort, sőt talán éppen valamilyen lelki törésből keletkezik is; s hogy minő szerepe van az eszménynek ebben a kialakulási folyamatában a múltnak, a környezetnek, a véletlennek és a jó- vagy balszerencsének: mindez pszichológiailag még nagyon kevésbé áll megvilágítva előttünk.¹¹⁵ Mindeddig az eszményt erről az oldaláról is túlon túl racionális eszközökkel közelítettük meg, épp ezért alig jutottunk túl merő általánosságokon. A kérdés részleteibe ezúttal mi sem mehetünk bele, ez külön beható tanulmányt igényelne. De annyit meg kell jegyeznünk, hogy lelki eredetében az eszmény szükségképpen mindig valóságos mozzanatokra támaszkodik. Ha eszmények tisztán indulunk, lábunkkal valahol kemény földet kell érintenünk, különben csak tűnékeny ábrándokat kergetnénk. Errenézve is Nietzsche-t hívhatjuk ismét tanúként.¹¹⁶ Senki sem mutatott rá nála kéréllhetetlenebb őszinteséggel arra, hogy természetünk mennyire hajlik vágyainknak erre az ábrándosítására; hogy mennyire megbénítja a jövőnek termékenyítő hatását, ha megfosztjuk kézzelfoghatóságától, ha általánosítjuk, egyénietlenítjük, mivel ezzel éppen erre a jövőre irányuló akaratomat tesszük kötetlenné, felelőtlené; s hogy egész életünk meg kultúránk elványadását, sőt elaggását, az eszménynek és az ábrándnak ez az összecszerelése idézi elő. A kapcsolatot a valósággal mindenekelőtt az eszmény kialakításában közrejátszó reális tényezők biztosítják: a vallásnak és az erkölcsiségnek, a művészetnek és a tudománynak hagyományos rendje, a fennálló politikai és társadalmi szervezet és a gazdasági technikai életformát. Mindezeket együttvéve így is nevezhetjük: a jelen történeti helyzet.

¹¹³ Erről bővebben ld. a szerzőnek „Az oktatás elmélete” c. munkáját. Bp. 1937. 204. sk. p.

¹¹⁴ Talán semmi sem mutatja az ilyen abszolút követelményeknek irreális természetét jobban, mint éppen a politikum köre, hiszen köztudomású, hogy mihelyt valamilyen szélső, tehát „irreális” programot valló politikai párt a tényleges kormányzást magához ragadja, vagy akár csak részt vesz benne, menten feladja abszolút igényeit, s ahogy mondani szoktuk: megalkuszik a valósággal.

¹¹⁵ Még a legtöbbet mond ebből a szempontból *Karl Jaspers*: *Psychologie der Weltanschauungen*. 3. Aufl. Berlin, 1925. Különösen az I. fejezet („Die Einstellungen”).

¹¹⁶ Nietzsche: *Der Wille zur Macht*. I. 330. sk. (Kröners Taschenausg. Bd. IX. 244. sk. p.)

Belőle származik eszményeinknek mindenkori konkrét tartalma. Ezt foglalja azután új egységbe - a benne megérezett hiányok és fejlődési szükségletek szerint - az irrealitás, s célul tűzve akaratunk elé, vele lépi át a jelennek határait s idézi fel a jövőt. De kapcsolatot teremt a valósággal az a mérlegelés és megítélés is, amelyet eszményeinken gyakorolni szoktunk. Elhibázott dolog volna, ha a célok és eszmények kritikája merőben az értékek abszolút tábláján tájékozódna s mellőzné a tényleges helyzet követelményeit. A tiszta értékek fennállásukban időtlenek, vagy ha úgy tetszik: örökkévalók. Az örökkévalóval szemben pedig elenyésznek mértékeink. A mérték - ezt már Platón világosan láttat¹¹⁷ - csak a végesnek, az időben megjelenőnek becslésére szolgál. Hogy mi *kell*, hogy mire van szükségünk, azt csak akkor fogjuk helyesen (azaz: kritikusan) megállapíthatni, ha nemcsak az értékek tiszta, időtlen rendjére, hanem egyszersmind időbeli megvalósultságuk formáira is tekintünk. S itt lép működésbe a ráció, amely mindig ott van, mindig lesben áll, valahányszor akaratunkkal eszményeket célbabéve áttörjük a valóság korlátait. Úgy is mondhatnók ezt: irracionális erőinkkel keressük és fogjuk meg az értékeket mint irreális lényegeket, - de döntünk köztük az eszünkkel, amelynek felfogásformái csakis a valóságra vannak szabva és amely méri a megvalósulás lehetőségeit. Ezt a kettős réteget fejezik ki éppen eszményeink. S itt mutathatunk rá egyszersmind arra a különbségre is, amely ebből a szempontból fennáll a múlt tőkéje és a jövő képe: hagyományaink és eszményeink között. Hagyományainkban is kétségkívül vannak erős irracionális rétegek: a hagyomány élete legtöbbször éppenséggel irracionális mélységekben folyik. Mégis azzal, hogy hagyományainkat túlnyomólag rögzíteni szoktuk és ezért tudatosítanunk kell azokat, szükségképpen erősebben érvényesül bennük a racionális vonás. Eszményeinknek ezzel szemben mindig inkább irracionális jellegük lesz, mert bár a valóság talajáról nőnek, de túl is lépik a valóság körét, erre pedig lelkünk vágyyszerű, törekvéses, akaratú megnyilvánulásai készítenek, mellettük az észnek csak mintegy másodlagos feladata van. Ezért oly nehéz eszményeink lelki kialakulásáról pontosan számot adni. Tulajdonképpen csak az értékekre való lelki ráirányulás szerint szerkesztett típusok alapján tudjuk őket megközelíteni, de az igazán egyéni bennük valahol mindig kisiklik kezünk közül.

A nevelésben az eszményeket mindig mi, nevelők tűzzük ki és igyekszünk feléjük hajlítani neveltjeink érzületét. Tehát voltaképpen belenyúlunk életükbe és fejlődésükbe anélkül, hogy általában sokat töprengenénk rajta, vajon megfelelnek-e ezek az eszmények saját életszükségleteiknek. Természetesnek tartjuk, hogy fejlődésük irányát eszményeinkkel mi jelöljük meg, mint ahogy mi ellenőrizzük azt is, hogy mennyire sikerült ezeket éppen fejlődésükben megközelíteniük. Legfeljebb újabban, amióta a fejlődés pszichológiai feltételeit jobban figyelembe vesszük a nevelésben, szokták hangsúlyozni, hogy eszményeink csak akkor lehetnek valóban termékenyek, ha sikerül őket neveltjeink eszményévé tennünk, ha tehát nevelésünkkel úgy hatunk rájuk, hogy maguk is akarják ezeket. Vagy más szóval: ha az a jövő, amelyet mi óhajtunk nekik, megegyezik azzal, amely felé ők maguk spontán módon törekednek. Az ellentéte ennek az volna, amikor eszményeink ígézetében elnyomjuk a fejlődő ifjúság önkéntes életnyilvánulásait, ha tehát a jövő nemzedékét is a magunk képére és hasonlatosságára akarnók faragni. Ez pedig korántsem oly ritka jelenség, mint ahogy közönségesen vélni szoktuk, inkább csak a nevelés múltjából idézgetve rá példát. Ma is elég gyakran találkozhatunk vele, sőt nyilván az emberi természetnek örök vonása ütközik ki belőle. Ha azt, amit nemzedékek küzdelmének nevezünk, végső gyökereiben elemezzük, akkor ezek rendszerint olyan nevelésre mennek vissza, amelyet éppen ilyen autokratikus

¹¹⁷ Lásd Platón: *Philébosz* 26d.

eszmények irányítottak.

S ezzel eljutottunk kérdésünk második feléhez. A jövő szempontja nemcsak eszményeinkben határozza meg nevelésünket, hanem magának a nevelendő nemzedéknek sajátos fejlődési törekvésében is érvényesül. Azt szokták mondani, hogy az életnek valamennyi szakasza közül éppen az ifjúkor legalkalmasabb az eszményalkotásra, mivel még nem lankadtak el lelkesedésének szárnyai. Hogy ez minden kor ifjú nemzedékére egyformán jellemző-e, nem merném határozottan állítani; bizonyos azonban, hogy minden ifjúság magát kifejezni törekszik, akkor is, ha ebben nem eszményi látomások működnek közre. A nevelőnek itt mindenkor olyan erővel kell számot vetnie, amelyek valóságosak ugyan, mert hiszen éppen a fejlődés törvényszerűségében gyökereznek; mégis egyúttal irreálisak is, mivel olyasmit fejeznek ki, ami inkább csak lehető cégében van adva, még alaktalanul, „potenciálisan” létezik és csak a jövőben szökken valóságba. Miképpen befolyásolja az irrealitásnak ez a fajtája a nevelés munkáját?

Azt merném mondani, hogy az egész nevelésnek talán legnehezebb kérdését vetettük fel ezzel, amelyet már Herbart óta a nevelhetőség kérdésének szoktunk nevezni s egészen kielevezve így fogalmazhatnánk meg: az ifjúság feltartóztathatatlanul bontakoztatja ki sajátos erőit s tapogatózik velük előre, a jövője felé. Mi pedig, hogy formát adjunk ennek a keresésének, beleavatkozunk ebbe a folyamatba, irányítjuk, siettetjük a magunk elképzelése szerint és evégből érintkezésbe hozzuk az ifjúságot azzal, ami kibontakozásában és ennek környezetében nincs eleve adva, mégis szükségszerű feltételeihez tartozik: a múlt tartalmaival. De vajon akarja-e, vállalja-e az ifjúság ezt a múltat? Vagy csak kényszerből engedelmeskedik s mint mindaz, amit kényszerből végzünk, nem hatol a lelke gyökeréig, hanem csak a felületén tapad és az első kínálkozó alkalommal lerázza magáról mint alkalmatlan terhet. Tehát végeredményben önnön formáját szegezi szembe azzal az erőlködésünkkel, hogy mi adjunk formát neki.

Ezt a nevelhetőségi kérdést eddig leginkább csak az egyéni képességek és hajlamok felől vizsgálták. S e tekintetben az arisztotelészi entelekheia-elvtől¹¹⁸ kezdve az átörökléstanig (amely tudvalevőleg csak a szerves életre vonatkozik), vagy éppen a William Stern-féle ún. n. konvergencia-elméletig (amely már a környezet hatását is figyelembe veszi) általában arra a feltevésre építettek, hogy az emberi természet mindenkor azonos, ahogyan már az ismert horatiusi verssor találóan kifejezi: *Naturam expelas furca, tamen usque recurret.*¹¹⁹ S az emberi természetnek alapjában ugyanilyen törvényszerű, egyetemes felfogásából indulnak ki azok, akik a nevelés lehetőségét optimisztikusan ítélik meg, a régi szenzualistáktól kezdve egészen a mai viselkedéstani pszichológusokig: bárkiből bármi nevelhető, ahol ez a „bárki” éppen az egyetemes, az örök embert jelenti. Holott van a kérdésnek a kor szellemétől és a nemzedékek életakarától függő oldala is. Az utóbbi évtizedek ifjúsági mozgalmai figyelmeztettek arra, hogy nemcsak biológiai-lelki megkötöttségek felől lehet a nevelhetőséget nézni, hanem magának az ifjúságnak a nevelés tartalmaival és közvetítésük módjával szemben tanúsított szándékos magatartása felől is. Ahogy mindig voltak és vannak, akik nem képességeik hiányából vagy éppen erkölcsi fogyatkozásból, sőt inkább védekezésből nem tűrik, vagy csak részben tűrik, hogy neveljük őket, úgy olykor nemzedékek, vagy akár csak évjáratok is

¹¹⁸ [Arisztotelész által használt kifejezés, különböző jelentésárrnyalattal előforduló szó; itt: a természeti jelenségben kezdettől fogva adott, azokban jelenen lévő fejlődés belső, szerves célja.].

¹¹⁹ [„Úzd ki bár a természetet vasvillával, mégis folyton visszatér. - Horatiustól származó közmondás].

érzékletlenül viselkednek a nevelői ráhatásokkal szemben, anélkül, hogy ez azért valamilyen lelki bénulásból fakadna vagy arra vezetne. Régibb századokban az ifjú nemzedéknek ez az ellenszegülése természetesen kevésbé volt lehetséges, vagy legalább is kevésbé vált láthatóvá, mivel akkor az egész életnek és a társadalomnak keretei is szilárdabbak és tartósabbak voltak. De találunk rá példát így amikor a reneszánsz humanistái egyhangúlag a kortikbeli pedáns nevelés rendje ellen fordultak, ebből arra lehet következtetnünk, hogy ezekben a nemzedékekben már iskolai éveik alatt forrt valami elégedetlenség, s az iskolát elhagyva valóban azt tekintették első dolguknak, amit Rabelais drasztikusan műveltet Gargantuáján: megszabadulni igyekeztek mindattól, amit az iskolában tanultak. S a vesztfáliai béke után is, amikor az ifjúság rendre ott hagyja az iskolát és az udvari élet felé tájékozódik, ahol nem klasszikus auktorokból, hanem finom és szellemes társalgásból, gáláns érintkezésekből, lovagi készségek gyakorlásából, esetleg még az akkoriban divatba jövő újságok olvasásából törekszik műveltségre szert tenni: vajon nem arra vall-e, hogy ez a nemzedék már nem akarta többé a múltat, s ezért az idősebb nemzedék minden arra irányuló kísérletének, hogy vele telítse, hatástalannak kellett maradnia. A XIX. század úgyszólván mindenütt a nevelésügy nagyszabású szervezésének korszaka olyan észszerű-liberális elvek alapján, amelyeknek kiküzdésében magának az ifjúságnak is nagy része van: ebből érthető, hogy a nemzedékek ellentéte ekkor az iskolai életben kevésbé mutatkozik meg; a század közepétől kezdve pedig körülbelül harmadfél évtizeden át politikailag-társadalmilag reakcionárius tényezők, de meg az általános közszellem iránya is - gondoljunk csupán a romantikára és a belőle fakadó historizmusra - gátolják az ifjúság saját igényeinek szabad érvényesítését. Annál korlátlanabban jelentkeznek ezek a század végétől kezdve, főleg azonban a világháborút követő zűrzavaros időkben, amikor már nemcsak egyesek zárkoznak el nevelői ráhatásaink elől - ezzel éppen minden korban számolnunk kell -, hanem egész korosztályok is. Ennek az elzárkózásnak formáit most ne említsük: ezek igen különbözők aszerint, hogy milyen irányban (szokásban, erkölcsiségben, vallásban, pozitív ismeretekben) nyilvánulnak meg. De különbözők erejükben is: számtalan átmenetet találunk köztük a közömbösségtől a forradalmi magatartásig. S ne higgyük, hogy itt pusztán valamiféle „ragályról”, az egyazon korosztályba tartozóknak kölcsönös szuggesztív befolyásolásáról van szó. Éppen napjaink nemzedékkutatása mutatott rá arra, hogy az egyidejűleg születetteket lelki megnyilvánulásaikban, törekvéseikben, érzületükben, gondolkodásmódjukban, kifejezési készségükben sajátos szellemi rokonság - valósággal közös stílus - fűzi össze, s e tekintetben úgyszólván szabályszerűleg különböznek a korábban és későbbben születettektől akkor is, ha az előbbieket még, vagy az utóbbiak már velük együtt működnek.¹²⁰ Az ifjúságnak ebben a nevelés elől való elzárkózásában is ilyen nemzedék-stílust vagy legalább is ennek ígérkezését kell látnunk. Mi nevelők ilyenkor csak csüggedten állapítjuk meg, hogy minden fáradozásunk kudarcot vall, egy nemzedék kicsúszik a kezünk közül. Holott akkor, amikor az ifjúság ilyenformán kibúvik nevelésünk íve alól, ebben mindenkor éppen a jövő szava szólal meg. Itt már nem mi, a hagyomány képviselői és átörökítői, hanem maga az ifjúság dönt a sorsáról, megkérdésünk nélkül. Tehát itt is az irrealitás - a fejlődésnek pusztán iránya és lehetősége - erősebbnek bizonyul a valóságnál.

Ezért itt elkerülhetetlenül fel kell vetnünk a kérdést: vajon nevelésünkben eléggé számot

¹²⁰ Wilhelm Pinder: Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas. 2. Aufl. Berlin, 1928. 21. p. - Ed. Wechsler: Die Generation als Jugendreihe ihr Kampf um Denkform. Leipzig, 1930. 56 sk. p. V. ö. még Herman Nohl: Das Verhalten der Generationen in der Pädagogik. (Pädag. Aufsätze 2. Aufl. Langensalza, 1929. 111-1120. p.)

vetünk-e az ifjúságnak ezzel a döntésével? Megkérdezzük-e olykor legalább a saját lelkiismeretünket, hogy amikor a legjobbhiszeműleg és kötelességünk teljesítésének tudatában módot igyekszünk adni az ifjú nemzedéknek arra, hogy megtalálja kapcsolatát a múlttal: vajon mit szól ehhez, miképp vélekedik erről maga a szóban forgó ifjú nemzedék?

Távol áll tőlem, hogy e tekintetben az ifjúságnak valamiféle leszavaztatására gondoljak. Ezt még akkor is képtelenségnek tartanám, ha jobban bíznám az ilyen statisztikai módszerrel dolgozó pszichológia eredményeiben. Ma kétségkívül már nem látjuk a nevelés munkáját olyan egyértelműnek - majdnem azt mondanám: papirosidealizmussal - mint hajdanában, a herbarti pedagógia uralma idején, amikor azt vélték, hogy ha azok az eszmék és elvek, amelyek nevelésünk nyugszik, tiszták és következetesek, akkor legalább is megközelítőleg maga a nevelési élet is az. Ma tudjuk, hogy társadalmi, politikai, sőt éppenséggel pártpolitikai, erők és érdek játszanak bele a nevelés szervezésébe és irányításába, a gyakorlati-utilitarista szempontokról nem is szólva: ezek küzdelmében és ingadozásában alakul a nevelési élet, az elmélet pedig legtöbbször éppen csak felépítmény. De ha számba vesszük is mindezt: vannak olyan normatív szempontok, amelyeket sohasem lehet egészen mellőzni, különben valóban csak a torzképét kapjuk a nevelésnek s ezeket a normatív mozzanatokat nem lehet senkinek szavazatától függővé tenni, legkevésbé az ifjúságétól, mert ennek még hiányzik a felelőssége a történettel, de még önmaga fejlődésével szemben is.

Távol áll tőlem azonban a felelősségnek olyan önkínzó felfogása is, ahogyan azzal ma a dán Kierkegaard hatása alatt álló metafizikai eszmélkedés körében találkozunk s ahogyan azt pedagógiai téren Grisebach képviseli jellemzően.¹²¹ Legyen szabad erre a felfogásra itt kissé kitérnem, mert szorosan témánk körébe vág s tünetszerű korunk szellemére nézve. Grisebachnál a nevelés ténye az emberi közösségnek, a kölcsönös egymásrautaltságnak valósággal misztikus szemléletéből fakad, amely több tekintetben a hindu Védák „tat tvam aszi” tanára emlékeztet. Az emberi közösség pedig azon alapszik, hogy létünkben el vagyunk különítve egymástól, mindnyájan egyoldalúak, korlátozottak, töredékesek vagyunk, tehát kölcsönösen egymásra szorulunk, számot tartunk, „igényünk” (*Anspruch*) van egymásra. Mivel pedig az Én is, meg a Te is ezt az igényét a másra egyforma erővel törekszik érvényesíteni, azért kölcsönös érintkezésük éppen ennek egyoldalúsága miatt - szükségképpen az ellentét (*Widerspruch*) formájában jelentkezik. Embertársam igényét csak a magaménak ellentétéként élhetem át: a valóság ezeknek az ellentétes érdekeknek szüntelen párbeszéde, vitája. S ebben a reáldialektikus folyamatban mindnyájan egyszersmind felelősséggel is tartozunk egymásnak. A felelősségnek álláspontján azonban csak akkor vagyunk, ha elhagyjuk egyoldalú álláspontunkat, ha feladjuk korlátozott érdekünket és a Te-nek álláspontjába helyezkedünk át. Ilyen felelős érintkezés a nevelés is. Azt követeli tőlem mint nevelőtől, hogy a magamévá tegyem növendékem érdekét. Ezért minden felelősségteljes nevelés csak a jelenre irányulhat, hiszen a felelősség mindig csak aktuális lehet és csakis a felelősségben válik a nevelés is - ahogy Griesebach mondja - „valóságossá”. Tehát bizonyos eszmények szerint való vezetésről, normálásról szó sem lehet a nevelésben: ezzel csak a valóságétól fosztanók meg azt. Előre sohasem mondhatjuk meg, hogy mit kell tennünk, ez mindig a növendéknek konkrét érdekében van adva számunkra, mi csak a felelősséget érezzük, amivel neki tartozunk. De éppoly kevésbé határozhatjuk meg a nevelést a múltnak, a történeti kultúrájának tartalmaival. A múlt már nem valóság többé, hanem annak csak mintegy a hüvelyé; tehát nem is támaszt „igényeket” és nem ismeri a felelősséget, ami az életnek és a nevelésnek

¹²¹ Grisebach: *Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung* (1924) és *Gegenwart* (1928) c. műveiben.

is éppen a lényege. A múlt: bevégzett valóság, felelősségét vesztett élet, perfektum, róla csak ismeretünk, tudásunk lehet, de ez a valóságos élet helyzeteiben egészen haszontalan, mert csak kilendít bennünket az eleven kölcsönhatás folyamatából. Ilyen holt ismereteket adhat az iskola s nem is lehet más feladata, mint hogy ilyeneket adjon, de alakító hatásukra nem számíthat. A nevelő oktatás fogalma éppenséggel üres fikció. Nem nevelhetünk jellemet, még kevésbé személyiséget, mert a jellem és a személyiség is valami bevégzettet, perfektumot jelent, s az élet dialektikus küzdelmében állva magunknak sem adhatjuk meg ezt a bevégzettséget, annál kevésbé van jogunk megadni másoknak.

Griesebach kétségkívül több tekintetben helyesen mutat rá neve-lésünk határaitra és találóan fedi fel ebből a szempontból mai nevelési rendszerünk számos hibáját és túlzását. Tagadhatatlan, hogy a nevelhetőség kérdésében máig a felvilágosodás intellektualizmusának hatása alatt állunk. Ezért nagyon is mereven szoktuk felállítani eszményeinket, megfosztva őket az élettel való vonatkozásuktól, s nagyon is bízunk a történeti kultúra alakító hatásában, feledve, hogy a nevelés a jelenben folyik s hogy elsőlegesen valóban személyes hatás, vagy ha úgy tetszik: „kölcsönhatás”, amely a múlton csak meghatározódik. De ha elismerjük is mind-ezt, következik-e ebből, hogy osztozzunk egyszersmind Griesebachnak a nevelői felelősségről vallott nézetében is? Ez a felfogás egészen tarthatatlan elméletileg, a gyakorlati nevelő pedig éppenséggel semmit sem tud kezdeni vele. Rousseau óta folyton újra meg újra halljuk, hogy a végletekig kímélnünk kell a gondunkra bízott ifjúságot, hogy óvatosan ki kell tapogatnunk a hajlamát és az akaratát s mindenképpen hozzá kell idomulnunk nevelői tevékenységünkben. Maga Rousseau tudvalevőleg erre a követelésre alapította a negatív nevelés elvét, s ennek következménye volt azután, hogy napjainkban a hajdani pedagógiát, amelyet az idősebb nemzedék határozott meg, felváltotta az a pedagógia, amelyet már az ifjúság határoz meg. Mintha Griesebach ugyanazt az utat járná, amit Rousseau jelölt meg, - csak hogy fordított irányban. Rousseau-nál és általában a pusztán pszichologizáló pedagógusoknál ez a valósággal önmegtagadó áhítat az ifjúság iránt szimpatetikus érzelmekből táplálkozik és abból a feltevésből fakad, hogy mindaz, amit az ifjúságban találunk, csakis szép és jó lehet. Griesebachnál ellenben nem játszik közre semmiféle érzelmi mozzanat, sem pedig optimisztikus feltevés. Sőt inkább nagyon is sötéten látja az embert és az emberi sorsot: természetből gonoszak (mert egyoldalúak) vagyunk valamennyien s ellentétes érdekeink érvényesítése miatt kíméletlenül ütközünk össze egymással. De ez ébreszti fel egyszersmind felelősségünket is, és indít bennünket arra, hogy felvegyük a nevelői magatartást, vagyis: leküzdvé önmagunkat, meghajoljunk növendékünk sajátos akarata előtt. „Ha nevelni akarunk, akkor csupán a velünk szemben támasztott követelményeknek kell eleget tennünk, de nem szabad magunknak követelményekkel fellépünk”.¹²² S tesszük ezt nem valamiféle szeretetből, hanem inkább ellentétességünk tudatában, azért, mert sorsszerűségében jogosnak ismerjük fel ezt az ellentétet.¹²³ Ezzel azonban ott vagyunk a rousseaui negatív nevelés elvénél: nevelni - a

¹²² Griesebach: Die Grenzen des Erziehers u. seine Verantwortung. 64. p. - Woilen wir Erziehung, so haben wir nur die Ansprüche, die an uns gestellt werden, zu beachten, nicht selbst Ansprüche zu stellen.

¹²³ Hogy honnan ered ez az ellentét és a belőle fakadó felelősség, ezt Griesebach közvetlenül nem mondja sehol. Előadásából csak az derül ki, mintha, itt a végső okot a tiszta etikumban látná és nyilván erre a beállításra törekszik is. Ámde aki ismeri Kierkegaardot s tudja, hogy Griesebach mennyire ennek a gondolkodónak élményköreiben mozog, annak könnyű felismernie, hogy itt nem etikussal, hanem a szó szoros értelmében metaetikussal van dolgunk. Amit Griesebach ellentétnek és felelősségnek nevez, lényegében ugyanaz, mint Kierkegaardnál a létbeli magányosság és a vallásos bizonytalanság. Itt is, ott is ezeknek a tragikus és gyötrő létkategóriáknak végső forrása: maga az Isten. Végeredményben tehát a nevelő felelőssége is növendékével mint

hagyományos értelemben - nem lehet és nem is szabad. Csakhogy Rousseau individualisztikus alapon kárhoztatja a beavatkozást, mivel azt akarja, hogy a növendék egyénisége szabadon és teljesen kibontakozzék; Griesebach pedig ugyanezt antiindividualisztikus célzattal teszi: nem szabad beavatkoznunk, mert ezzel csak az egyéni ellenszegülést növelők s megakadályoznók a felelősség felébredését, azaz: annak belátását, hogy csak kölcsönösségben vagyunk valóságosak.¹²⁴ Ezzel nyilvánvalóan olyan emberfeletti feladat hármlik a nevelőre, hogy ennek alig tehet eleget, s ha ez volna a végső szó a nevelhetőség kérdésében akkor valóban kétségbeeshetnénk a nevelés jövőjén.

Mindamellet: akár metafizikai, akár pszichológiai oldaláról feszegetsek is a nevelhetőség kérdését; akár egyéni, akár pedig egyénellenes célzattal közelítsék is meg egy dolgot mindezek a töprengések és kísérletek határozottan elárulnak. Azt t. i., hogy éppen a mai nevelő nemzedék jobban tudatában van feladata nehézségének, mint bármely előtte járó. Szemrehányás e tekintetben valóban nem érhet bennünket. Szinte aggódalmas odaadással fűrkésszük a növekedő nemzedék gondolkodásmódját, hangulatát, törekvéseit, erkölcsi, társadalmi és politikai érzését és elképzeléseit, sőt menten igyekszünk hozzá alkalmazni nevelési intézményeinket, terveinket és eljárásunkat is. Az utóbbi évtizedeknek lázas iramban váltakozó közoktatási reformjai itthon és külföldön jórészt bizonytalansággal erre az alkalmazkodási készségünkre vezethetők vissza. Ezért inkább az a kérdés merülhet itt fel, hogy meddig menjünk ebben az alkalmazkodási igyekvésünkben? Ma a nemzedékek szelleme is gyorsabban változik, mint a múltban: úgyszólván minden évjáratnak már más a lelki alkata és iránya, és ehhez még hozzávehetjük a megszokott ifjúkori szertelenségnek azt az ideges formáját, hogy ma minden évjárat túl akar tenni „modernségben” a másikon. Ma már szélteben halljuk a szólamot

Hat einer dreissig Jahr vorüber
So ist er schon so gut wie tot
Am besten wär's, euch zeitig tot zu schlagen.¹²⁵

Ezért ha mi nevelők buzgalommal tanulmányozzuk az egyik - mondjuk: hozzánk még közelebb álló - nemzedéket s talán sikerül is bizonyos mértékben megértenünk, a következőnél már meglepetten tapasztaljuk, hogy idegen nekünk, s mindent újra kell

embertárral szemben: felelősség az Isten előtt. Kierkegaardról bővebben lásd a szerzőnek „Az erkölcs” című dolgozatában. (A mai világ képe I. Szellemi élet. Szerk. Kornis Gyula. 1938. 280. sk. p.)

¹²⁴ Der wirkliche mensch ist nur wirklich in der Sphäre gegenseitiger Berücksichtigung und Verantwortung. Die Verantwortung als gegenseitige Antwort auf einen wechselseitigen Anspruch ist dialektische Funktion des Persönlichkeitswillens, der immer ein gesellschaftlicher, entzweiter, Willebleibt. - Griesebach: Die Grenzen des Erzählers etc. 91. p. - Minden olyan felfogás, amely az egyénnek egzisztenciális egyoldalúságát, elszigeteltségét, határoltóságát hangsúlyozza, előbb-utóbb szükségképpen a panteizmusba torkollik. Ezt látjuk már a Védák tanában, Nyugaton a romantikusoknál, Schopenhauernél, de Hegelnél is, aki az egyoldalú létet fogalmi úton emeli szintézisre, Griesebach (mint egyébként már Kierkegaard is) elkerüli a panteizmust, de csak paradoxon árán: az egyén csak akkor válik valóságossá, igazán létezővé, ha feladja önmagát - „ámde végleg soha sem adhatja fel magát, mivel mint egyén mindig határolt és egyoldalú marad. Ez nyilván nem megoldás sem panteisztikus, de még csak szociáletika i irányban sem, hanem csak antiindividualisztikus álláspont. De paradoxonról lévén szó, bátran nevezhetnők szélsőségesen individualisztikusnak is.

¹²⁵ Goethe: Faust. II. 2. 1. jelenet

[„Ki harmincnél több évet élt meg,
az voltaképpen már halott.
Mindet le kellene bunkózni jókor.” - Ford.: Kálnoky László.]

tanulnunk, a legifjabbakból pedig már azt kell hallanunk, hogy ósdi salabakterek vagyunk, képtelenek arra, hogy megértsük az új szellem rezdüléseit. S mindez alig egy-két évtized nemzedék-hullámozása során. Nem csodálható, ha ezek után a lelkiismeretes nevelőn bizonyos csüggettség vesz erőt, s még a jobbik eset, ha ennek leküzdése végett a jelenből és a jövő kilátásai elől inkább a múlthoz menekül s ezt valósággal abszolutizálja, mert ezzel, ha egy kissé megmerevedik is, de legalább mértéket állít tevékenységének. Veszedelmesebb, ha a csüggedést kapkodás váltja fel, ha a nevelő az örök ifjú szerepét ölti magára, s nemzedékről-nemzedékre változtatja, cserélgeti a felfogását, nézeteit, meggyőződését, mert ezzel nem nevel, hanem kiszolgál. Közoktatási szervezetünkénél: máról-holnapra való folytonos újítgatása ennek a kapkodásnak jellemző tanúbizonysága. „Nyugalom híján civilizációnk új barbárság felé halad. Még nem volt idő, amikor a tevékenyek, azaz: a nyugtalanok nagyobb megbecsülésben részesültek volna, mint korunkban”.¹²⁶ Ezt Nietzsche mondta több mint félszázaddal ezelőtt. Vajon mit szólna nyugtalanságunk mai formáihoz? Az ár mindig veszedelmesebben sodor magával s már-már végső gyökereinket is elmossa.

S mindehhez még egy mozzanatot! Tanulmányozzuk az ifjú nemzedéket s iparkodunk hozzáigazodni a szelleméhez. De közben közöttünk a legelfogulatlanabbaknak is meg kell állapítaniuk, hogy ez az ifjúság, jövőnk reménye, szinte évről-évre műveletlenebb. Kétségtelen, hogy az idősebb nemzedékben egy kissé mindig meg van a hajlam arra, hogy is jelent kedvezőtlenebbül ítélje meg a múlttal szemben. De ezúttal a panaszok annyira általánosak, hogy valóban meg kell hökkennünk, főleg mert nemcsak tudásbeli hiányokról van szó, hanem magatartásbeli műveletlenségről is. Csak legutóbb állapították meg ezt többfelől. nálunk is, és a külföldi nyilatkozatok hasonló értelemben szólnak. Valóban a jövőnek barbár szelleme jelentkezne ebben, amelyről Nietzsche szólt? Vagy talán éppen a mi túlzásba vitt alkalmazkodásunk és ezzel kapkodóvá vált nevelésünk eredményét kell most látnunk ebben a műveletlenségben? De akkor mi a teendők? Ha sem a múlttal tekintélyi alapon és módon, sem pedig megértő hozzátapadással nem tudjuk megfogni és irányítani az ifjúság lelkét? Valóban ott volnánk ma a nevelhetőség határainál, amelyekről Griesebach beszél, s nem tehetünk már mást, mint hogy lemondunk és félreállunk: ám döntsön maga az ifjúság a sorsáról, ébredjen a tőlünk való elidegenedésében, a velünk való szembefordulásában, saját fájdalmai és saját falnakrohanása árán a felelősségére, - mi már nem segíthetjük benne?

A kérdés fogas, mivel úgy látszik, mintha itt csakugyan az irrealitás kihúzná a valóságnak - az ifjúság a nevelésnek - lába alól a talajt. Ha mégis ebben a kérdésben most az ifjúság pártjára állok, ezt két okból teszem.

Először: mert hiszek az ifjúságban és a jövőben. A nevelőnek lelkületéből ennek a hitnek, úgy vélem, sohasem szabad teljesen elapadnia. Az ifjúság a természet követelménye, de a szellemé is, amennyiben élni akar. A múltat talán jobban szeretjük, mert belőle születünk és növekedtünk és múlt nélkül nem volna ifjúságunk és jövőnk sem. Mégis ezt a jövőt csakis a múlttól pillanatról-pillanatra való búcsúzással érhetjük el. Ezt az elbúcsúzást kétségkívül kegyetlennel: és fájdalmasnak érezzük; sokszor szeretnők megragadni a pillanatot, hogy maradjon. De mert élünk, át kell haladnunk az idő dimenzióin és a bennükvaló változásunk válságain, lévén az idő az élet riasztója. *Wer nicht verzweifeln kann, muss nicht leben*, mondja Goethe¹²⁷ s mindjárt hozzáteszi, hogy nincs gyűlöletesebb előtte a gyáva önmegadásnál. A

¹²⁶ Nietzsche: Menschliches, Allzumenschliches. I. 285. (Kröners Taschenausg. Bd. 111. 262. I.)

¹²⁷ Goethe: Unterhaltungen mit dem Kanzler Friedrich v. Müller. 3. April 1824. [Aki nem tud kétségbe esni, az ne

múltba hátrálni pusztán azért, mert az ifjúság és a jövő vészekkel és válságokkal terhes, ez valóban félreismerése, volna hivatásunknak, mert azt jelentené, hogy szívesebben kucorgunk a valóság vackán, semhogy szembe mernénk nézni az irrealitásnak még csak fejlődési lehetőségekben mutatkozó erőivel. S nincs másként: a barbárságnak is el kell jönnie, ha ez lesz az ifjúság döntése. Nem fogjuk tudni feltartóztatni, bármennyire vérezzen is szívünk a múltak műveltségéért, mint ahogy nem tartóztatták fel az antik világ végén a Julianusok és Boethiusok sem. S vajon ma, ha a múltnak szemével nézzük, sajnáljuk-e, hogy ez az akkori barbárság egyszersmind a kereszténység erősödését jelentette?

A második körülmény, ami miatt nem tudok az ifjúság akarata felett végképp pálcát törni, kevésbé általános elvi jelentőségű, inkább konkrét helyzetből adódik. Ismeretes, hogy ma olyan nagyarányú társadalmi átrétegződés megy végbe Európa-szerte, aminőre századok óta nem volt példa. A folyamat még a múlt században kezdődött el a fajok és nemzetek keveredésével, folytatódik ma az: osztályok keveredésével, főleg pedig az alsóbb rétegek felfelé szüremkedésével, s még egyáltalán nem tudjuk, hogy e hatalmas népmozgalomnak mely részén állunk, hogy hová és meddig tart s hogy Európa s általában a nyugati kultúra végítéletét készíti-e elő, vagy csupán új életformák kibontakozását. Egyelőre inkább még a hátrányait érezzük. Elbarbárosodásunk kezdetei kétségkívül rá vezethetők vissza. Olyan rétegek tolakszanak ma a műveltség forrásaihoz, amelyeknek hiányzik a hozzávaló erejük és érzékük. A műveltség nem oly könnyen szerezhető meg, mint külső formái és eszközei: nemzedékek kifinomult érzéke kell hozzá, s ezt a nagy tehetség is csak olykor pótolhatja. Ha a mai ifjúság barbár jövőt akar, s készít elő, végeredményben nem tehet róla: a múlt hibás benne, amely ezt az ifjúságot az idő kelyhébe dobta. Meg kellene értnünk, hogy ez a folyamat valahol lehiggadjon és megállapodjék, akkor tudnók csak meg, hogy vannak-e vajon előnyei is. Addig pedig fel kell vértéződünk a mai ifjúságnak a kultúra elleni rohamával szemben, mivel ennek az ifjúságnak már származása miatt több érzéke van az irrealitáshoz, mint a múltnak valóságához.

Mivel vértéződünk fel? Itt legyen szabad belekapcsolódnom múltkori előadásom eredményébe. Az élet irama feltartóztathatatlan. A jövő jelentkezik, akár tetszik nekünk, amit hoz, akár nem. Dőreség szembeszegülni vele, az idő és az ifjúság fonálát vissza nem gombolyíthatjuk, ahogy a tengert és a lelket ki nem meríthetjük és abroncsokkal meg nem fékezhetjük. Egyebet itt tehát nem tehetünk, mint, hogy iparkodunk ellesni és megtanulni a ritmusát. Ehhez persze született nevelői érzék kell, akárcsak a zene hangzásának és lüktetésének felfogásához a fül. De kell hozzá emberi nyíltszívűség is, látókör, azaz: az idő és az élet mozgásában a jelenségek viszonyításának képessége, mert enélkül nem értenők meg e mozgás szellemét.

Ezt az emberi nyíltszívűséget, látókört azonban az irreális jövő sohasem szolgáltatja nekünk, ezt csakis a múlton sajátíthatjuk el. S mi nevelők, mégis csak elsősorban a múltnak hírnökei vagyunk. Azé a múlté, amely - Bergson szép hasonlatával - állandóan emészti a jövőt és előnyomulásában duzzad. Nekünk mindig azon kell örködnünk, hogy ez a múlt végképp el ne eméssze jövőnket, de ugyanakkor azon is, hogy meg ne duzzadjon úgy, hogy már ne tudjuk többé viselni. Tehát itt fokoznunk, amott mérsékelnünk kell. A múlttal mérsékelhetjük a jövőnek velünk szembe hömpölygő áradatát, a jövővel fokozhatjuk a múltnak alakító hatását. Ezt a mérséklést és fokozást azonban természetesen nem akármivel érhetjük el. Mérsékelni

múltunknak nyilván csak azokkal a tartalmaival tudunk, amelyek klasszikusak, azaz: időállóak. A fokozáshoz viszont helyes tapintat kell, hogy ki tudjuk puhatolni: mi az éppen a múltnak klasszikus tartalmaiból, ami a jövőt hordozó ifjúság szíve szerint való. Ha rendelkezünk ezzel a kettővel: klasszikus hagyatékkel és helyes nevelői tapintattal ennek megelevenítésére, akkor mindig - még életünk és kultúránk mai válságában is - lehet reményünk arra, hogy a leszűrt múlttal alakot tudunk adni a még cseppfolyós jövőnek, az alakított jövővel pedig irányt a fejlődő múltnak.

Társaságunk a nevelésnek ezt a kettős feladatát mindig pártatlanul tudta érvényesíteni a múltban. Abban a reményben, hogy ez a jövőben is sikerülni fog, mai ülésünket megnyitom.

Az apró munka a nevelésben

Az új világrend vajúadásának ebben a küzdelmes korszakában, amikor sokszor úgy érezzük, hogy egész eddigi kultúránk alapjaiban inog, szívesen állunk meg, ha csak egy pillanatra is, hogy „emlékezzünk régiekről”. A mostani esztendő erre nekünk nevelőknek kettős alkalommal is szolgál. Ebben az évben ünnepelte alapításának 400 éves fordulóját a katolikus egyház harcos rendje, a Jézus-Társaság, amelynek tevékenysége több irányú volt ugyan, hatásának nyomait azonban legmaradandóbban bizonynyal éppen a nevelés történetébe véste bele. S ugyancsak ezidén van Herbart halálának századik fordulója is, s erről megemlékezve azt a pedagógiai szellemiséget elevenítjük fel, amely még a közelmúltig úgyszólván közöttünk lakozott, meghatározva egész nevelői gondolkodásunkat és életünket is.

Az ilyen emlékezés azonban csak akkor lehet méltó a tárgyhöz, ha az elmúltat nem csupán azért idézzük, hogy ölkbe meneküljünk a jelennek nyugtalanságai és veszedelmei elől, hanem azt kérdezzük inkább, hogy mi volt korabeli sikerük és termékenyítő hatásuk titka, s hogy belőle minő időszerű tanulságot vonhatunk le magunknak. Ebből a szempontból nézve a nevelésnek két egymástól első tekintetre annyira különböző rendszere közt is, aminő a jezsuitáké és a Herbarté, sajátos megfelelést, úgyszólván rokonságot vehetünk észre, s ez talán feljogosíthat bennünket arra, hogy nemcsak évfordulójuk véletlen és külső összeesése miatt, hanem belső kapcsolat alapján is egyszerre emlékezzünk meg róluk.

Ez természetesen nem azt akarja jelenteni, mintha bármiféle párhuzamba állíthatnók a jezsuiták nevelési rendjét a herbarti pedagógiával, hiszen mindkettő egészen más történeti helyzet szülte volt. Épp ezért a nevelési célkitűzés, a tanterv vagy a módszer, általában a hagyományos pedagógiai kategóriák felől is hiába keresnők ezt a belső kapcsolatot: ha találánánk is e tekintetben valamelyes megegyezéseket, ezeknek éppen a kor különböző szel-leme miatt más-más értelmük volna. A rokonság inkább a nevelői lelki alkatnak hasonlóságában s ezért a nevelői munkának majdnem azonos felfogásában nyilvánul. Hogy ezt egy kissé megvilágítsuk, avégből azonban magunk elé kell idéznünk legalább körvonalai-ban a két rendszert.

A jezsuiták nevelési rendje is a maihoz hasonló világrend idején alakult ki, amikor ismét úgy látszott, hogy az európai kultúra léte forog kockán.

A reformációval egy nagy eszme indult hódító útjára, s miként a nagy eszmékkal általában történni szokott, ha tömegeket bolygatnak fel, hosszú időbe telt, míg ezt a fellobbanást felváltotta a lehiggadás és a termékeny munka. Kezdetben csak zűrzavar, meghasonlás, erőszak és pusztulás kísérte terjedését s ez különösen a művelődési intézmények sorsán mutatkozott meg, mert ahol az új hit gyökeret vert, az iskolák megszűntek, vagy színvonaluk mélyen aláhanyatlott. Erről az időről írja Erasmus panaszos szívvel: Ubicunque regnat Lutheranismus, ibi litterarum est interitus ... Duo tantum quaerunt, censum et uxorem. Caetera praestat illis Evangelium, hoc est, potestatem vivendi ut volunt.¹²⁸

¹²⁸ W. Pircheimerhez 1528-ban intézett levelében. Opp. ed. Leclerc. (Leyden 1703-06) Tom. III. pars. 2. p. 1139. [Ahol csak a lutheranizmus felüti a fejét, veszendőbe mennek a tudományok. Két dolgot akarnak csak ezek: állást és asszonyt, ahhoz pedig az Evangélium megadja nekik a szabadságot, hogy kedvük szerint éljenek. - Prohászka Lajos fordítása; ld. Az európai középkor, reneszánsz és a 16. század neveléstörténete - Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2004, 223. p.]

Csak lassan, a mozgalom második évtizedében, amikor a szenvedélyek némileg lelohadtak, indult meg az újjászervezés munkája, alakult ki az új művelődési eszmény és ennek jegyében születtek meg azután a különböző protestáns iskolatípusok.

A közfelfogás szerint a reformáció művének ebbe a teljesedési folyamatába ékelődött be a katolikus ellenhatás, amelynek kolomposai éppen a jezsuiták voltak, s miatta az új hit nemcsak terjedésében akadt meg, hanem belsőleg is eltért eredeti irányából. Mindenesetre a sok gáncs és rágalom, amely a jezsuita rend működését fellépésétől kezdve máig kísérte, jórészt éppen ebben a körülményben leli magyarázatát. Holott annak, hogy a reformáció nem haladt következetesen végig azon az úton, amelyen elindult, belső okai voltak és ez szükségszerűleg bekövetkezett volna a jezsuiták ellenhatása nélkül is. Az eltérést éppen a reformátoroknak a műveltség kérdésében való pozitív állásfoglalása idézte elő. Mintha csak ismétlődött volna a kereszténység első századaiban végbement folyamat: a misztikus áhítatból fakadó, csupán a lélek bensőséges meggyőződésére támaszkodó és a világi tudománnyal szemben ellenséges indulatú új hit szövetségre lépett a humanizmussal, s ennek következménye volt, hogy végül is olyan dogmatikus teológiával kötötte gúzsba magát, amely sok tekintetben ismét az általa megvetett skolasztikus hagyományba kapcsolódott és a humanisztikus célzatot hovatovább visszaszorította. Viszont ugyanakkor a katolikus egyház sem került ki változatlanul a szellemi életnek ebből a forradalmi válságából. A hitélet elmélyítése itt is elodázhatatlan szükségletnek bizonyult. Csakhogy evégből az egyház a reformációval homlokegyenest ellentétes eszközöket alkalmazott: a lelkiismeret egyéni döntéseivel, mint a vallásosság próbakövével szemben az egyénfeletti tekintély elvét növelte; a demokratikus szervezettel szemben (amely a reformációban a szektákra és tartományi egyházakra való felbomlást idézte elő) az egységet óvta és a pápai hatalmat szinte a monarchikus abszolutizmusig szilárdította; az isteni kegyelem közvetítő személyeinek és eszközeinek elvetésével szemben pedig, amiben a reformáció valósággal a képrombolásig ment, a vallási gyakorlatoknak egészen új neveit teremtette meg, és emelte a kultusz külső díszét és fényét is. Mindhárom mozzanat különösen a jezsuita rend szervezetében érvényesül jellemzően. A személyfeletti tekintély uralma már a rend küldetésében és egész tevékenységében kifejeződik azzal, hogy ezt isteni parancsnak fogja fel s ezért tagjaitól az önmegtagadással határos személytelenséget követel. Az egységet a rend generálásának, mint úgyszólván abszolút monarchikus akaratnak való feltétlen alávetettség biztosítja. A vallásos életnek a legapróbb részletekbe menő szabályozásáról pedig a rend alapítójától rendszeresített lelkigyakorlatok (a híres exercitia spiritualia) gondoskodnak, s ennek a szabályozásnak azután mintegy külső megnyilvánulását szemlélhetjük a kultusz eszközeinek pompázatos, hatásra törekvő alakításában, amivel a jezsuiták tudvalevőleg egy egész korszak szellemének adtak sajátos stílust. Az ellentét az új vallásos mozgalommal tehát a legélesebb. Ámde: a katolikus egyháznak is újra állást kellett foglalnia a művelődéshez, ha a versenyt a humanizmussal megerősödött reformációval állni akarta. Igaz ugyan, hogy az egyház eddig sem idegenkedett a humanizmustól, sőt ennek vezető egyéniségei jórészt éppen egyháziak voltak; mégis ez a humanizmus kiváltképpen arisztokratikus mozgalom volt s az iskolázást csak kevésbé érintette. Most ellenben a reformáció példájára a katolikus egyház is belevitte az iskolába, s ennek a katolikus iskolai humanizmusnak legfőbb hordozója éppen a jezsuita rend lett. Innen érthetők az ismeretes megegyezések a jezsuita rend iskolázása és a protestánsoké között. Nemcsak a forrásuk közös (a párisi studium generale, közvetlenül pedig a hieronymiták iskolái), hanem belső szükségszerűség is egymás közelébe hozta a kétféle művelődési rendszert. Csakhogy a reformáció iskoláinak ez a humanizmusa csak addig virágzott, ameddig

nagy szervezőik életben voltak; utódaiknál ellenben mindinkább ellaposodott s mint említettük, terméketlen dogmatikus vitáknak adta át a helyét. A reformáció individualisztikus elve tehát ezen a téren is érvényesült, s egy-egy iskolai rendnek továbbterjedése sokszor csak a keretek átvételét jelentette, de nem egyszersmind a bennük élő szellem gyökérverését is. Ebből magyarázható, hogy a XVII. század előhaladtával protestáns oldalról már csupa kétségbeesett panaszról értesülünk iskolázásuk szörszálhasogató, lelketlő, formalisztikus módjáról. Ezzel szemben a jezsuiták iskolái ugyanakkor valóban a humanizmus munkahelyei voltak: némileg megszükitették ugyan a humanisztikus célkitűzést, mivel inkább csak a latinitásra vonatkoztatták, de ezt azután mindvégig híven óvták és ápolták. A protestáns Bacon elismerő nyilatkozata ennek a ténynek jellemző tanúbizonysága. A protestánsok voltak tehát a kezdeményezők, mégis a jezsuiták lettek - a kor mértéke szerint - a modernebbek. A XVII. században vitathatatlanul ők uralkodnak a közép- és felsőoktatás terén Európa-szerte.

Minek köszönheték ezt a fölényüket és nevelési rendjük tartósságát a protestánsok iskoláival szemben, noha ugyanazokkal az eszközökkel éltek, mint emezek? Nyilván annak, amire éppen Bacon utal: kiváló gyakorlati érzéküknek. Nihil enim *quod in usum versit*, his (t. i. a jezsuita iskoláknál) melius.¹²⁹ Már iskolai szabálykönyvüknek, a Ratio studiorumnak minden sorából ez a gyakorlatiasság árad felénk. Nem volt ez a szabálykönyv a nevelésnek valamilyen nagyszabású terve, mint a Platóné vagy a Szent Ágostoné; újszerű szempontokat és elveket sem tárt fel, mint a humanista íróknak, egy Morusnak vagy Erasmusnak, egy Castiglionénak vagy Montaigne-nek a művei; sőt egyáltalán elméleti munkának sem minősíthető, noha kétségtelen, hogy a jezsuita pedagógiát elvi összefüggésében könnyűszerrel meg lehet szerkeszteni belőle (ahogyan minden interpretáció rendszerint tenni is szokta), mivel a nevelésnek minden ténykedését egységes elvi alapra („ad Conditoris ac Redemptoris nostri cognitionem atque amorem”¹³⁰) vezeti vissza és e ténykedések kapcsolatára is rámutat. De ez az elviség itt mégis inkább a nevelői munka normálásának háttere, nem pedig a forrása; maga a Ratio ízig-vérig gyakorlati alkotás, nincs benne semmi filozófiai töprengés, semmiféle elvont okoskodás vagy éppenséggel fellengzősség, elejétől-végéig a nevelői valóság körében mozog, konkrét kérdésekre ad választ, mint ahogy belőlük is nőtt ki. Untig ismeretes, hogy mily gondos körültekintéssel, a legaprólékosabb tényeknek mérlegelésével, a legkülönbözőbb eshetőségeknek figyelembevételével készült ez a mű, mígnem több mint félszázadnyi kísérletezés, kipróbálás, és a világ minden híjáról beérkező vélemények megvitatása után végre 1599-ben a rendnek sorrendben negyedik generálisa, Claudio Aquaviva, kötelező zsinórmértékként megerősítette, hogy ezután a rendnek 1773-ban bekövetkezett feloszlatásáig - tehát majdnem két évszázadig - változatlanul érvényben maradjon. Sőt a rend felélesztése után (1814) újra érvénybe került s a Roothaan generális által 1832-ben végrehajtott „modernizálás” is csak lényegtelen részletekben módosította az eredeti szövegezést.

A nevelés szervezeti kereteinek megállapításában a Ratio szorosan, a múlthoz kapcsolódik. A grammatikai, retorikai és filozófiai képzés rendje, amely ezeket a kereteket betöltötte, ekkor már majdnem kétezer éves hagyományra tekinthetett vissza; tudvalevőleg még a görögség klasszikus korában alakult ki, a hellenizmus idején, főleg római közvetítéssel vált

¹²⁹ V. Baco: De dignitate et augmentis scientiarum. Lib. VI. c. 4. - „A mi a nevelés dolgát illeti, egészen röviden azt mondhatnám: kérj tanácsot a jezsuiták iskoláitól; mert gyakorlatban nincsen semmi, a mi ezeknél jobb volna.” - Idézi Fináczy Ernő is A renaissancekori nevelés története kézikönyvében - Bp. 1919, 251. p.

¹³⁰ Regulae praepositi Provincialis (Ratio studiorum ed. G. M. Pachtler Monum. Germ. Paed. V. Berlin, 1887, 234. p.) [Teremtőnk és Megváltónk megismerésére és szeretetére].

egyetemessé és a középkori egyház adott neki intézményesebb formát. Ezeken a hagyományos kereteken a hitújítás mozgalma sem tudott változtatni, annál természetesebb volt, hogy a jezsuiták is átvették, munkálták és továbbszármaztatták őket: épp ezért nem kis részben az ő érdemük, hogy gimnázialis oktatásunk még működésük megszűnte után is hosszú ideig, jóformán a közelmúltig ebben a mederben folyt s csak manap kezdünk végleg eltántorodni tőle. S éppúgy az oktatás szorosabb célkitűzésében is a Ratio a régi, kipróbált csapáson halad: a grammatikai és retorikai képzésnek az a feladata, hogy gondolatoknak szóban és írásban való helyes kifejezésére, a filozófiának pedig, hogy ismeretekre tanítson. Rég becsukódtak a jezsuita kollégiumok kapui, egészen más korszellem uralkodott már és a nemzeti szempontok is érvényesítették jogos igényeiket az oktatásban, amikor gimnáziumaink még mindig ezt a célkitűzést követték. Ebben a tekintetben is csak az utolsó évszázadban, amióta egyre többet és többet zsúfoltunk tanterveinkbe, hagytuk el ezt az évezredek alatt jól bevált utat. Vajon csupán azért-e, mert azóta gyökeresen megváltozott a műveltségről való felfogásunk is?

Az oktatás rendjében és feladatainak megjelölésében tehát a Ratio semmi újat nem hoz, hanem beleilleszkedik az iskolai hagyományba és ezt rögzíti. Az újszerű inkább az átvett kereteken belül, az eszközök alkalmazásának pontos, szinte hajszálra menő szabályozásában érvényesül. Valóban, a Ratio megjelenéséig sehol sem találkozunk európai iskolázásunk történetében a tanulmányok anyagának ilyen gondos elhatárolásával, sem pedig a tanítás módjának ehhez hasonló részletes megállapításával. A legelső grammatikai osztály első órájától kezdve az utolsó filozófiai vagy éppen teológiai lectióig minden apróra körül van írva: a tanulmányok tartama és az anyag beosztása, a követendő órarend és az óraterv, az egyes leckék terjedelme és feldolgozásuk menete, a tankönyvek és az olvasandó auctorok, a szövegmagyarázat módja alaki és tárgyi szempontból, a stílusgyakorlás és az imitáció formái, a házi feladatok és az írásbeli dolgozatok, a begyakorlás különböző eljárásai, a számonkérés, az ismétlés, a versengés, a deklamációk, a disputációk, az akadémiák és színjátékok, a vizsgálatok és a szünnapok rendje, s végül az ellenőrzés és a fegyelmezés kellékei, az iskolák felszerelése és a tanárképzés ügye. Mindez pedig nem valamilyen deduktív kifejtésben - *more philosophico* - vonul fel előttünk, de viszont ötletszerűen sem, hanem éppen a nevelői gyakorlat alapvető szempontja szerint: az iskolák fokozatainak sorrendjében. Az egész mű világos és könnyen áttekinthető; az egyes fejezetekbe foglalt utasítások pedig mindig tömörök és szabatosak, fogalmazásuk szinte törvényszerű, szigorúan megkötik a tanárt és a tanulót egyaránt, de viszont kizárnak minden kétséget, kibúvót vagy önkényes magyarázatot. Bizonyára senki sem fogja állítani, hogy a Ratio különösebben élvezetes olvasmány, vagy hogy élénkebben foglalkoztatná a nevelői fantáziát. Sőt még korának mértéke szerint is egy kissé száraz alkotás, aminők a törvényszövegek általában: a humanisták ékesszólása éppúgy hiányzik belőle, mint a reformátorok hevülete, vagy kevéssel utóbb egy Comeniusnak épületes stílusa. Mégsem téveszti el a hatását az olvasóra ma sem, mert éppen ezzel a kimért tárgyilagosságával, ezzel az egységes és zárt szerkezetével, ahol minden a maga helyén van, ahol a legapróbb követelmény is szerves összefüggésbe illeszkedik bele s amellet józan pszichológiai mértéktartásról tanúskodik, örök példája a pedagógiai lelkiismeretességgel és körültekintéssel készült, elvszerű tanulmányi kódexnek. A jezsuiták valóban kitűnő gyakorlati emberismerők voltak: nem tápláltak túlzott reményeket az emberi átlagról, de tudták, hogy a nevelés ott igazi hatalom, ahol éppen ezt az átlagot kell megnyerni, kézben tartani, vezetni s színvonalában lehetőleg emelni. A Ratio az emberi természet normális mértékére van szabva tanár és tanítvány szempontjából egyaránt: paradoxonnal azt mondhatnók, hogy a közepszerűség mesterműve. A vallásos szándékon kívül bizonyval ez a legfőbb oka annak,

hogy a jezsuiták mintegy örök időkre szólónak, megingathatatlanak alkották meg: az emberi közepszerűség is örök és megingathatatlan, de - ez tartja fenn a világot.

S amilyen a szabálykönyv, olyan volt harmadfél évszázadon át a jezsuiták nevelése is. A szabály itt nem maradt írott malaszt, nehezen megközelíthető eszményi mérték, hanem eleven valóság volt, amely áthatotta a nevelői munka köznapjait. Ebből is érthetjük, hogy miért ragaszkodtak a jezsuiták oly szívósan a Ratio betűihez s a századok szellemének váltakozásában úgyszólván egy szikrányit sem változtattak rajta. Ezt a körülményt a későbbi kritika rendszerint szemükre szokta vetni, neki tulajdonítván, hogy iskolai gyakorlatukban sem a tanár, sem a tanuló nem érvényesíthette kellőképpen egyéni hajlamát, hogy egyformásítottak, merev kaptára vontak mindent még akkor is, amikor a pedagógiai belátás éppen ebből a szempontból már egészen másféle magatartást kívánt. Egyszóval: haladásra képtelenek, mert pszichológiátlanok voltak: nem értették meg igazán sem az egyéni lelket, sem a haladó korét. Ez a megállapítás azonban - legalább is ebben a formájában - egészen egyoldalú és igazságtalan. Mert való ugyan, hogy a jezsuiták nevelési ténykedésük legapróbb vonatkozásában is a Ratio szövegéhez igazodtak, de viszont szabály és cselekvés itt a szó szoros értelmében azonos volt, a Ratio csak a mindennapi élő gyakorlatot rögzítette, éppúgy, ahogy a katolikus dogmák rögzítik a vallásosság élő valóságát: nem elvek, hanem leszűrődések, a gyakorlat árnyképei. A gyakorlat pedig általában az emberi létnek legszívósabb, legkonzervatívabb megnyilvánulási formája. Kimélyült és biztos csapásokon mozog, akárcsak a hagyomány (sőt legtöbbször maga is „hagyomány”), és épp ezért éppoly egyénietlen is és a változástól idegenkedő, mint emez: nincs benne kimagaslás, nincsenek a haladásával: útjelzői sem, csak sikeres lehet vagy balsikerű. De vajon az, aki ily módon vallásos formáknak, erkölcsi vagy akár gazdasági szokásmódoknak hódol s ragaszkodik hozzájuk, ezzel pszichológiátlanul jár el s nem inkább a léleknek ősi irányairól tesz tanúságot? S vajon a nevelési gyakorlat nem ilyen ősi megnyilvánulási forma-e, amely csak akkor biztos, ha lehetőleg megmarad ebben az ősi medrében s nem csap ki minduntalan belőle az eszmélkedés holdváltozásai szerint? Távol áll tőlem, hogy az elmélkedés szükségességét és jogosultságát a nevelésben kétségbevonjam vagy fontosságát kicsinyítsem; de éppen a jezsuiták hosszú, sikeres működésére gondolva, fel kell vetődnie bennünk önkénytelenül is annak a kérdésnek, hogy a nevelésben nem előbbre való-e minden egyébnél az a szellemiség, amely napról-napra a szűk körű, türelmes tevékenységben lép napvilágra, és amelynek nincsenek nagy eszmei ívei, csak begyakorlott pályái, de rajtuk biztosan, fejlődés nélkül megy végbe. Mindenesetre, amikor a kritika pálcát tör a jezsuiták nevelése felett, nem a valóságból ítélkezik, hanem eszményi követelmények alapján. S hogy mennyire egyoldalú ez a szemszög még akkor is, ha nem későbbi, hanem egykorú követelményekről van szó, azt legjobban bizonyíthatja, ha egy pillanatra magunk elé idézzük azt, ami akkor történt, amikor a jezsuita rendet feloszlatták. Nagy koncepcióinak ekkor már valóban bőviben volt a kor: a realizmus eszméi már Európa-szerte hódítottak, Locke könyve közkézen forgott, sőt Rousseau Emilje is felrázta már a közvéleményt. S mégis a jezsuita iskolák működésének megszűntével mindenfelől csak elégedetlenségről értesülünk: a nagy eszmék és jelszavak nem pótolták a képzett tanárok seregét, sem a tanulmányoknak következetesen és a századok során át megszilárdult rendjét; a jobbára helyi jellegű kezdeményezések és reformtörekvések nyomán pedig nemhogy magasabbra emelkedett volna az iskolázás színvonala a jezsuitákénál, sőt inkább minden tekintetben aláhanyatlott. Valóban nem lehet csodálni ezek után, hogy amikor a bajokon egyetemes rendezéssel segíteni törekedtek, ezt nem a nagy koncepciók alapján tették, hanem elsősorban a jezsuita Ratiót másolták, anélkül azonban, hogy egységét sikerült volna elérniök, mert a régi keretekbe

gyömöszölték a beléjük nem illő új eszméket is. A mi első Ratiónk, töméntelen tárgyával, amellyel az iskolai gyakorlat nem tudott mit kezdeni, ennek a kontaminációnak jellemző példája.

Művelődési rendszerek váltakozása mindenkor társadalmi változásokra vezethető vissza. A jezsuiták (de a XVI. századi protestáns iskolaszervezők is) annak a művelődésnek hordozói voltak, amely mint a középkori klerikus műveltség egyenes folytatása minden ízében egyháztudós irányú, rendi műveltség volt. S ámbár a humanizmus és a reformáció hatására hovatovább vesztett ebből a rendi kizárólagosságából, a különböző rendű és rangú világiakra is kiterjedt, s különösen az ekkortájt feltörekvő polgárság részesedett benne, mégis az egész XVI. században és a XVII. század első felében is nem lehetett más becsvágya annak, aki a művelődésnek akkori forrásait felkereste, mint hogy alapos tudóssá váljék, azaz: tökéletesen elsajátítsa a két klasszikus nyelvet, legyen stílárís készsége az antik auktoroknak, főleg Cicerónak utánzásában, értsen valamelyest a versfaragáshoz és megszerezze a hitvitákhoz szükséges logikai-dialektikai fegyverzetet. Bármennyire formalisztikus volt is a művelődésnek ez a rendje, s bármennyire a teológia szolgálatában állt is, kétségtelen, hogy belső, lelkiileg elmélyült kultúrára törekedett, az embert, ha transzcendens célzattal is, de önmagáért akarta kiművelni. Ezért amíg ez a tudós eszmény általánosan uralkodott, a jezsuiták is meg tudták őrizni fölényüket az iskolázás terén. Ámde működésük még fénykorában volt, amikor a szellemi életnek egészen új árama indult meg. Mégpedig kettős, egymást többszörösen keresztező irányban.

Egyfelől ugyanis mindinkább szekularizálódott ennek az eddig hódító tudósműveltségnek alapja: maga a tudomány. A XVII. század elején hangzik el először a sokat jelentő szólam: *Tantum possumus, quantum scimus* (Bacon).¹³¹ A tudomány nem kontempláció vagy literátorság, hanem külső, hatalmi érvényesülésünk eszköze: arra szolgál, hogy vele a természet erőit igánkba hajtsuk és a társas-szellemi élet kereteit úgy rendezzük, hogy lehessen bennük kellemesen és biztosan élni, *iucunde et commode vivere* (Spinoza). Ezért művelésének igazi tűzhelyei már nem az egyetemek többé, sőt egészen elveszti eddigi céhbéli, iskolás jellegét és a szabad kutatásban érlelődik; úttörői pedig - egy Galilei és Bacon, egy Descartes és Leibniz - nem klerikusok, hanem világiak, sokszor éppenséggel világfiak. S tudvalevő dolog, hogy ennek az egyháztól és teológiától mindinkább függetlenülő, szabad kutatásnak a talajából nőttek ki a modern liberális eszmék, amelyek azután a szellemi életnek minden tartományában, vallásban és jogban, erkölcsben és gazdaságban és végül a nevelésben is érvényesültek, s áttörve a hagyományos rendi kereteket, idővel átalakították egész világunkat.

Másfelől azonban a XVII. század az abszolutisztikus állam megszületésének ideje is, s vele együtt járt egy egészen sajátos jellegű udvari kultúrának kialakulása. Az eddigi latinos szellemű, nemzetfeletti, tudós-humanista kultúrával szemben mindkettőben - abszolutisztikus államban és udvari kultúrában egyaránt - tulajdonképpen a megerősödött nemzeti öntudat fejeződik ki. S ha első tekintetre mindkettő nehezen fér is össze a modern tudománynak liberális és szintén nemzetfeletti szellemével, abban mindenesetre megegyezik vele, hogy nem belső kultúrára, hanem szintén külső hatásra, sikerre törekszik, akárcsak amaz. Így alakultak ki ebben az új légkörben az életnek olyan formái, amelyek finomabbak, fölényesebbek a tudós-humanista életformánál, jóval bonyolultabbak is, de merőben felszínesek: az udvaronc La Rochefoucauld maximái leghívebben tanúskodnak erről, amikor a csillogó felszín alatt

¹³¹ [Annyira vagyunk képesek, amennyit tudás révén ismerünk].

mindenben a hiúság és az önzés rugóira világítanak rá. Nyilvánvaló azonban, hogy ez az újfajta szellemiség nem maradhatott hatástalan a nevelés egyetemes rendjére. Már csak azért sem, mert az udvari embernek, a *galant homme*-nak vagy *honnête homme*-nak ekkor fellépő eszménye nemcsak az udvari arisztokrácia és a hivatali nemesség művelődési iránytűje lett, hanem hovatovább azé a vagyonosabb polgárságé is, amely eleinte csak sóváran szemlélte az udvari élet fényét, utóbb pedig hivatali vagy katonai szolgálatokkal maga is részesedvén benne, egész magatartásában hozzá igazodott, úgy azonban, hogy belevitte egyszersmind a saját tulajdonságait is: a józanságot és a gyakorlati érzéket. Ennek közvetlen hatása a nevelésben kivált két irányban mutatkozott meg. Először: ettől kezdve érvényesül mind erősebben az életrealitás követelménye. Egy udvari emberre nézve mindenestre fontosabb, ha jól beszél franciául, esetleg még olaszul is, mint ha cicerói latinsággal tudja kifejezni magát; jobb hasznát veszi a politikának és a jognak, a történelemnek és a modern természettudományi ismereteknek, mint a dialektikai készségnek; és mindeneknél többet nyom a latban, ha járatos a kurtoázia¹³² művészetében, ha tud lovagiasan, úr módjára viselkedni, szellemesen társalogni és hajbókolni, táncolni és udvarolni. Külön intézmények keletkeznek ennek az újfajta, divatos műveltségnek nyújtására, de a hagyományos latinos irányú képzés rendjében is mindjobban felülkerekednek a gyakorlatiág szempontjai, s abban a mértékben ahogy a polgárság a társadalomban előretör, érvényesül az az elv, hogy csak azt kell tanítani, ami *ad usum vitae*¹³³ szolgál. Másodszor: kialakul a nevelés politikai felfogása és ennek alapján azután megkezdődik a nevelésügy állami szervezésének a sora. Egyáltalán nem eszményi és önzetlen művelődési célból, hanem az abszolút monarchia hatalmának megszilárdítása végett. Két dologra volt az abszolút monarchiának legfőbb szüksége: pénzre és hű alattvalókra. A pénzt tudvalevőleg az alsóbb néprétegeknek kellett kiizzadniok: gazdasági helyzetüknek javítása tehát állami érdek volt, s ezt célozta bizonyos fokú felvilágosítással a népoktatás megszervezése. S ha a nép adta a támasztékot az abszolutisztikus államnak és fényes udvari kultúrájának, akkor viszont a szolgálatkész hivatalnoksereg volt az alkalmas szerve és eszköze. Így kerekedik felül a közép- és felsőfokú oktatás megszervezésében a humánus, azaz belső lelki kiművelésnek célzatán az a törekvés, hogy ezek az intézmények elsősorban használható hivatalnokokat szolgáltatassanak az államnak. A rendi képzés ezzel mindinkább magára ölti a szakszerű hivatásképzés vonásait, s nincs már messze az az idő, amikor evégből fellép az általános képzés szétágztatásának követelménye.

A modern tudománynak és az abszolutisztikus államnak, a liberális eszméknek és az udvari kultúrának ebből a találkozásából és szövetkezéséből fejlődött ki a felvilágosodás mozgalma, amelynek pozitív alapjait és tartalmait éppen ezek a társadalmi-kulturális adottságok szolgáltatták, a közönségesen emlegetett vonásaiban ellenben, így az ész kultuszában és az emberi haladás korlátlan lehetőségeiről táplált hitében inkább csak az eszkatológiája szólal meg. Mégis az a gyökeres változás, amelyet a felvilágosodás egész életünk berendezésében és így a nevelésben is előidézett s amelynek nyomait máig érezzük, elsősorban ennek az eszkatológiának jegyében jött létre. Ismeretes, hogy a felvilágosodás századát pedagógiai századnak szokták nevezni, kiváltképpen a nevelési elmélkedésnél egészen páratlan gazdagsága miatt. Locke-tól kezdve a felvilágosodás betetőzéséig, a francia forradalomig a nagy koncepcióknak és az utópisztikus nevelési terveknek valóságos özöne lepte el a világot, s ezek kivétel nélkül az ész végső diadalának és a haladás feltartóztathatatlanságának hitéből

¹³² [courtoisie = udvariasság, szíveség, jószolgálat, illem].

¹³³ [az élet hasznára].

táplálkoztak még akkor is, ha szerzőiknek sikerült vele szemben kritikai álláspontra helyezkedniök, mint például Kantnak vagy Pestalozzinak. Ugyanakkor azonban a nevelés tényleges rendje mégsem a nagy tervek irányában, hanem a meglevő társadalmi-kulturális alapokon fejlődött tovább. Nyilván azért, mert a nagy tervek szerint nem lehetett élni. Már csak azért sem, mert az észszerűségnek és a haladásnak ez az eszkatológiája már eleve magában hordta romantikus ellenhatásának erőit is, amelyek részben még a felvilágosodás delelője előtt napvilágra léptek és szintén nevezetes nevelési tervekben és elméletelvben kristályosodtak ki, így elsősorban Rousseaunál, s követik őt ebben a tekintetben Fichte és Jean Paul, Schleiermacher és utóbb Fröbel is. A reformterveknek ebben az ütközésében az iskola sorsa valóban nem volt felemelő. Mindennapi munkája közepett nem tudott együtt száguldani a merész röptű gondolatokkal, de már letérve hagyományos útról, ezek mégis nyugtalanságot vittek beléje. S amikor végre valamelyest megnyugodott - Franciaországban tudvalevőleg a napóleoni szervezés, Németországban a neohumanisztikus reform, nálunk a II. Ratio idejében érkezett el ide - ezt a megnyugvást csupán megalkuvás árán érte el. Nem volt sem egységes többé, sem politikamentes s egyfelől a formalizmus veszedelme fenyegette folyton, másfelől a túlterhelésé. Csupán két nagy szellem látott ebben a korban - a XVIII. és a XIX. század fordulóján - egészen tisztán a művelődés kérdésében s főleg ennek szociális vonatkozásaiban: Goethe és Pestalozzi. De Goethe távol állt az iskola gyakorlatától, Pestalozzit pedig túlságosan lenyűgözték az elemi oktatásra irányuló módszeres törekvései, semhogy a nevelés egyetemes rendjére hathatott volna.

Ebben a történeti helyzetben lépett fel Herbart. A neveléstörténet úgy szokta őt emlegetni, mint a pedagógia tudományos megalapítóját, s amennyiben rendszeres diszciplínává építette ki s ezzel egyetemi tanulmányozás tárgyává tette, ez valóban igaz is. Mégis ez a „rendszer” teljes egészében gyakorlati indítékokból született, a gyakorlatból is nőtt ki, távol a kor politikai, világnézeti, szociális küzdelmeitől és iskolai reformtörekvéseitől, úgy, hogy ebből a szempontból Herbart sokkal kevésbé „elméleti” mint Rousseau vagy Fichte vagy akár Pestalozzi. Amit a herbarti pedagógia későbbi ócsárlói merevségnek, szárazságnak szokták bélyegezni benne, javarészből ebből a korszerűtlenségéből ered, nem pedig fogalmi vértetéből. Elvégre Herbart nagy kortársa, Hegel is szigorú fogalmakban gondolkodik, mégis ezekből mindig a történeti élet lüktetését érezzük ki; Herbart ellenben szinte szándékosan kerülni látszik mindazt, ami korának mozgóerőire köthetné. Romantikus kortársaihoz semmilyen kapcsolat nem fűzi, sőt inkább nyíltan szembehelyezkedik velük és még a kezdeti fichte hatásokat is leküzdi magában. A felvilágosodást mintha tudomásul sem venné, s bár gondolkodásának intellektualizmusa minduntalan a felvilágosodás szellemére emlékeztet, az észszerűséget mégsem azonosítja a szabadsággal, sőt az „igazi” szabadság elvét, az észszerű szabadságét is (amire éppen Fichte épít), elejti, mint merőben utópisztikusát. A neohumanizmussal sincsenek közvetlen érintkező pontjai, jóllehet e mozgalom ősi forrására (az angol morálfilozófiára) ő is visszanyúl és individualizmusában is osztozik; viszont egészen más a viszonya az antik kultúrához. Az egyetlen gondolkodó, akihez fenntartás nélkül közeledik: Pestalozzi, de ennek is csupán módszeres felismeréseit ragadja meg és fejleszti ki azután általánosakká.

Ebből a korától független, mintegy koron kívüli jellegéből származik a herbarti pedagógia sajátos objektivitása, s bizonynyal jórészt ennek köszönheti későbbi sikereit és tartós uralmát. Mivel nem a kor igényeihez volt szabva, megingathatlannak, sőt éppenséggel örök érvényűnek, abszolútnak tűnt fel későbbi nemzedékek szemében, tehát már ebben a te-

kintetben is a jezsuiták Ratiójának szellemét idézi. Olyan mozzanat ez, amelyre érdemes ráeszmélni. Mert az abszolutisztikus nevelési rendszerek, mint ismeretes, mindenkor egyszersmind a leginkább utópisztikusak is: ilyen a Platóné és a Morusé, a Rousseau-é vagy a Fichtéé. A jezsuiták és Herbart rendszere valóban az egyetlen, amely abszolút igénnyel lép fel ugyan, mégsem utópisztikus, sem szándékában, sem kifejtésében hanem minden ízében reális. Ezt pedig a jezsuiták is, Herbart is azzal érték el, hogy szorosan az iskolai hagyományhoz simultak, az iskola mindennapi gyakorlatába helyezkedtek bele, vagyis nem a valóságot akarták felcsigázni ideális és legtöbbször teljesíthetetlen követelmények felé, hanem az eszményiséget csupán rendező elvekként vitték bele a valóságba. S erre kiváltképpen két irányban, mondjuk két elv érvényesítésével nyílt alkalmuk. Az egyik az egész nevelésnek intellektualizálásából állt. Az iskolai gyakorlat általában mindig hajlik erre az intellektualizmusra: a jezsuiták, mint említettük, a humanizmusnak sajátos formális értelmezésével biztosították ennek az intellektualizmusnak elvszerűségét, azaz: az egész lélekre kiáradó, általános képző hatását. Herbart pedig ugyancsak evégből megszerkeszti a nevelő oktatás fogalmát, vagyis azét az oktatását, amely mint az egész nevelés középponti tevékenysége gondolati, intellektuális tartalmak nyújtásával és feldolgoztatásával (vagy ahogy ő maga mondja: a tanuló képzeleteinek megmunkálásával) igyekszik elsősorban érzületi, magatartásbeli hatásokat ébreszteni. Kétségtelen, hogy ez az elv nem jelent valamilyen kopernikusi fordulatot a pedagógiában, aminőt Rousseau-nak szoktunk tulajdonítani; sőt inkább csak az iskola hagyományos eljárását szentesítette. De ezt az ősi tényt igen szerencsés formában fejezi ki s ennyiben a herbarti pedagógiának nemcsak egyik gyökérfogalma, hanem belőle máig legértékesebb örökségünkül is maradt, bárha meg kell állapítanunk, hogy úgy, ahogy Herbart megfogalmazta, sem az általános és a szakképzés formái közt nem teremt szorosabb kapcsolatot (annak kijelentésénél, hogy minden szakképzést meg kell előznie a nevelő-oktatásnak, tulajdonképp nem. jut tovább), sem pedig azt nem jelöli meg, hogy ez a nevelő-oktatás mint velejében „humánus” képzés miképp tagozódik bele a sajátos nemzeti művelődés körébe.

A másik elv, amellyel a jezsuitáknak is, Herbartnak is nevelői abszolutizmusuk ellenére az utópiát elkerülniök sikerült, s amely szorosan összefügg nevelési rendjük intellektualisztikus vonásával, abban nyilvánult, hogy az egyéniségnek a tanulmányok során lehetőleg kevés szabad lélegzetet biztosítottak. Ebben tagadhatatlanul az a józan, bár egy kissé durva pszichológia érvényesül, amely minden katonai szellemű nevelésnek is már Spárta óta jellemzője: az embereket szüntelenül foglalkoztatni kell, hogy haszontalan gondolataik ne támadjanak. Ezért amikor a jezsuiták a nevelésnek minden ténykedését szigorúan tárgyhoz kötötték és apróra szabályozták, mintha csak Herbartot anticipálták volna ezzel, aki szerint az oktatásnak csupán a helyes gondolkörök létrejöttéről kell gondoskodnia, a világnak esztétikai „képét” kell nyújtania, hogy ily módon az önző természetünkből feltolakodó képzetek kiszoruljanak a tudatból és az akarat is helyes irányba térüljön. S ezt a célt szolgálj, éppen a herbarti pedagógiának a nevelő-oktatás mellett másik alapvető fogalma, a sokoldalú érdeklődés, amely, mint az oktatás eredménye az akarat ráirányulásainak egyensúlyát biztosítja.

„Az egyéniségnek kiszögellései vannak - mondja -; a sokoldalúság ellenben ép, sima és kerek, mivel kívánságunk szerint egyenletesen kell kiművelni.”¹³⁴ Ebben a tekintetben is Herbart csupán azt a régi iskolai hagyományt szólaltatja meg, amely a lélek valamennyi képességének

¹³⁴ Herbart: Allgemeine Pädagogik, I. 2. IV.

harmonikus kiképzését vette célba, és ezt a kifejezést nyilván csak azért kerüli, mert formalizmust lát benne. Pszichológiája egyáltalán nem ismer külön lelki „kéességeket” s ezért természetesen tagadja külön képzésük lehetőségét is: ez szerint csak a lelki életnek és ezzel a nevelésnek is egységét és egyensúlyát veszélyeztetné. Ámde az a mechanisztikus képzetpszichológia, amelyet a régi tehetségpszichológia helyébe állított, noha tagadhatatlanul nagy lépést tett vele a léleknek egységes felfogása felé, mégis szükségképpen formalizmusba sodorta, mert azon a feltevésen épült, hogy az emberek egyformák, vagy legalább is oktatással, azaz: képzetanyaguk megmunkálásával egyformává tehetők. Ez a megmunkálás azonban nyilvánvalóan nem az egyéni erők felszabadítását, sőt inkább szigorú megkötésüket jelenti. S ez hozza éppen oly közeli rokonságba Herbartot a jezsuitákkal. Mert a sokoldalú és egyenletes érdeklődés mint az oktatás eredménye alapján ugyanazt célozza, amire a jezsuiták is törekedtek: belső, lelki képzéssel egyenlővé tenni az embereket, kétségkívül magas szinten, de minden egyéni bélyeg nélkül. Maga Herbart mondja, hogy: a sokoldalú ember nemi, társadalmi osztályon, koron kívül áll: der Vielseitige hat kein Geschlecht, keinen Stand, kein Zeitalter.¹³⁵

Bármint vélekedjék is valaki a sokoldalúságnak erről az eszményéről s különösen megvalósításának lehetőségéről, maga a herbarti pedagógia későbbi sorsa azt látszik bizonyítani, hogy az iskolai gyakorlat - talán éppen az eszmény színtelensége miatt - inkább élni tud vele, jobban hozzá tudja alkalmazni mindennapi tevékenységét, mint ha egyéni fogalmazású: eszmények után kell igazodnia, mert ezek rendszerint csak zavarba ejtik és nyugtalanítják. Székmaszerű, korfeletti jellegével pedig éppenséggel kiragadja az iskolát a kor politikai és világnézeti küzdelmeiből s úgyszólván szigeti békét biztosít neki, ahol ha küzdelem van, az legfeljebb tantervszervezési és módszeres részletkérdések körül folyik. Ezért tekintünk ma bizonyos irigységgel a múlt század második felére vissza, amikor a herbarti pedagógia meghódította magának az iskolát, s miközben szélteben állt a harc körülötte és érte, megteremtette benne a nyugalmas munkálkodás lehetőségét.

Az iskolára egyébiránt Herbart, mint ismeretes, leginkább módszeres elméletével hatott. Ezt a módszerét a nevelő-oktatásról és a sokoldalú érdeklődésről - egész pedagógiájának erről a két pilléréről - felállított tanából vezeti le s a tárgynak és a megismerő alanynak figyelembe vétele mellett pszichológiájával alapozza meg. Konstruktív és dogmatikus hajlandósága kétségkívül itt mutatkozik legerősebben: a megismerés fázisait és fokait, a nekik megfelelő oktatási funkciókat és a lelki hatásukat jelző fogalmak mind katonás rendben sorakoznak fel és mintegy vezényszóra menetelnek előttünk, minden lépésnek megvan a maga kijelölt helye, világos és áttekinthető, főleg pedig: pontosan kiszámítható. Az a pszichológia, amelyre Herbart itt épít, tudvalevőleg már évtizedek óta a pedagógusok botrányköve. Nem szólva azonban arról, hogy a maga korában nagy haladást jelentett, mivel a tapasztalásból indult ki, annak, hogy az iskolába oly szívósan begyökerezett, mélyebb értelme volt. Ez a pszichológia ugyanis rendkívül egyszerűsített. Egyetlen alapvető skémába foglalta össze a megismerésnek bonyolult lefolyását, s bár ebben töprengés nélkül összekevert szenzualista elemeket intellektuálisakkal, mégis az a nevelő vagy tanár, aki eljárásában valamelyes tudatosságra törekedett, könnyen kezelhető eszközt kapott benne és el tudott igazodni vele. Mennyivel nehezebb a helyzetünk ma, amikor sokszor azt sem tudjuk, hogy minő pszichológia legyen az, amelyre a nevelésben támaszkodjunk: biológiai-e vagy szellemtudományi; fejlődéstani-e vagy viselkedéstani, leíró-e vagy analitikus? Sőt tudvalevőleg vannak ma számosan, akik csak

¹³⁵ Herbart: Allgemeine Pädagogik, I. 2. VI.

felületi- és mélypszichológiáról akarnak tudni. A herbarti pszichológia kétségkívül „felületi” pszichológia, mégpedig a legelemibb fajtájából. De a gyakorlat mindenkor és mindenütt szereti a felületeket, a mélységek és a bonyolult dolgok ellenben meghökkentik és felbolygatják, velük és bennük élni jóval nehezebb.

Hogy a herbarti pedagógia ezzel az intellektuális, formalisztikus és dogmatikus jellegével mennyire megfelelt az iskola gyakorlati szellemének, mennyire arra a mindennapi józan apró munkára volt szabva, amelyben az iskola él és lélegzik, azt semmi sem tanúsíthatja jobban, mint ha itt is azt nézzük, hogy miképp alakult az iskola sorsa azután, hogy a közvélemény pálcát tört e pedagógia felett. A századforduló óta, amikor ez bekövetkezett, fényes elméletekben valóban nincs hiány. Találunk köztük forradalmi jellegűeket és szigorúan tudományosakat, akadnak fellengősek és mélyek, olykor lehiggadtak is, de bonyolultak, - az iskolát azonban egyiküknek sem sikerült meghódítani, sőt tartós ostromukkal csak azt érték el, hogy mindinkább lesodródott korábbi békés partjairól és belekerült az eszmék nyugtalan hullámverésébe. Korántsem akarom ezzel azt állítani, mintha ennek egyetlen oka éppen csak az elmélet radikalizmusa volna. Kétségkívül egyéb körülmények is közrehatottak az iskola felbolygatásában, s a modern eszmék és elvek közt akadtak jók és termékenyek is. De éppen mivel ezek az új eszmék rendszerint a pedagógiai élet tartományán kívül eső - politikai, társadalmi, gazdasági - tényezők szövetségeseiként jelentkeztek, végül is ezek szabad prédájává tették az iskolát és ellomposították benne a lelkiismeretes munkát. Azt a munkát, amely csöppet sem látszatos és hangzatos, semmi esetre sem hasonlít valami sport-ünnepélyhez vagy felvonuláshoz, sőt kívülről szemlélve kicsinyesnek, jelentéktelennek tűnik fel, de azzal, hogy napról-napra éppen a kicsinyen és a kicsinyben szívósan és türelmesen épít, legjobb palaisztrája a gerinces emberré nevelésnek. Azt a munkát, amelyet ez a régi iskolai hagyományból való, mai fülünknek azonban annyira rosszhangzású szó fejez ki talán legjobban: penzum.

A jezsuiták is, Herbart is ennek a penzumos pedagógiának voltak mesterei. Nem tekintették az iskolát pedagógiai eszmék szabadalmi hivatalának, hanem dogmatikusan megkötötték, csupán azt és úgy tanítva benne, miként százados hagyományként átvették és tovább is örökölték, de - elvszerűen, tudatosan, számot vetve minden lépésüknek fontosságával. Ebben rejlett sikerüknek és tartós hatásuknak titka. A nagy lendület kétségkívül hiányzott belőlük. Nem ostromoltak eget, nem rengették meg a földet nagy koncepciókkal, a jó középszer pedagógusai voltak, s ami fontosabb: tudatában voltak ennek. Valóban nincs a neveléstörténetnek még egy olyan jelensége, ahol ennek a kicsiny munkának a becsét - nem kicsinyességből, szűkkeblűségből vagy csökönyösségből, hanem elvszerűen, megfontoltságból - annyira hangsúlyozták volna, mint éppen a jezsuiták és Herbart. S ha olykor talán hajlandók vagyunk ezt a kicsinyen való csüngést pedantériának minősíteni, ne feledjük, hogy mindkét rendszerben volt ennek egy nagy korrektívuma: a klasszikus kultúra. Igaz ugyan, hogy művelését sem ott, sem itt nem tekintették öncélúnak, hanem csupán eszköznek; azt azonban, hogy belső lelki kultúrát adtak s nem hatalmasodtak el rajtuk pedagógián kívüli politikai, társadalmi vagy hasznossági érdekek, elsősorban ennek a klasszikus antikvitáshoz való szoros viszonyuknak köszönhetőek. A jezsuiták érdemei az antik, különösen a latin kultúra ébrentartása körül untig ismeretesek; Herbart legszebb lapjai pedig éppen azok, ahol a görög-ség művelő hatásáról szól: ezeken még az ő egyébként annyira kimért, száraz egyénisége is ékesszólóvá válik.

A jezsuitákról és Herbartról való megemlékezésemben az iskolai apró munka fontosságára,

erre az eddig nálunk kevésbé méltatott mozzanatra mutatva rá, ismétlem, nem a nagy elmélet ellen beszélek. Fejtegetéseimnek egyáltalán nem az a szándékuk, hogy velük a szürke iskolamesterség apoteózisát adjam. Csak arra szeretnék ráeszméltetni, hogy erre is szükség van, sőt talán: ma fölöttébb szükség van, Hová lettünk a nagy lendülettel, mire jutott az iskola a szép eszmék és utópisztikus tervek kavargásában? Elméletekre s utópiákra is természetesen szükség van: nélkülük nincs irány s nincs eligazodás. De többet nem adhatnak. Élni szerintük csak akkor lehetne, ha a világ csupa felsőbbrendű s amellet békülékeny emberből állna. A világ mértéke azonban a középser, az átlag. Ennek fokozása jó középserre, jó átlaggá, ami éppen az iskola legfőbb hivatása, mindenesetre többet ér az egyéni kiválás szempontjából is, mint a nagy koncepciókra, ideológiákra való helyezkedés, mert ezek a tömegek kezébe jutva rendszerint csődbe viszik a világot. Hová lett volna a világ, ha Platón Állama alapján rendezkedik be? De az Egyház, érzéke lévén az átlaghoz, megszervezi a középkori társadalmi hierarchiát, amelyben a platóni társadalmi tagozódás elvei tükröződnek ugyan, csak hogy az emberi átlagnak igényeihez szabva. Így vagyunk a nevelésben is. Á munka s különösen az apró munka olyasmi, amit lehet tanítani és eltanulni: nincs népi szellemhez, politikai rendszerhez vagy társadalmi feltételekhez kötve. Nyilván ezért hatottak nálunk is azok a pedagógiai rendszerek legtartósabban, amelyek ezt az apró munkát tették alapelvükké: a jezsuitáké és Herbarté. A nagy koncepciókat ellenben nem lehet soha teljes sikerrel átvenni. Mint ahogy az idegenből kölcsönzött politikai vagy társadalmi koncepciók sohasem kovácsolnak egy népet össze, úgy az iskolai élet tartományában is az iskola gyakorlatán kívül eső eszmények, és elvek szerint való igazodás előbb-utóbb szükségképpen az iskolai munka pangását idézi elő. Ez az a tanulság, amelyet a jezsuita és a herbarti pedagógia szemléletéből magunknak napjainkra nézve levonhatunk. Ebben is, mint mindenütt és mindenkor a világon, igaz marad a goethei bölcsesség szava:

Das ist der Weisheit letzter Schluss:
Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben,
Der täglich sie erobern muss.¹³⁶

Azzal az óhajtással, bár mielőbb megszületné az a pedagógiai elmélet, amely ismét egészen az iskola testére van szabva, Társaságunk mai, 49. nagygyűlését megnyitom.

¹³⁶ [Goethe: Faust II. 5. felvonás 5. jelenet

„s elmém e végső bölcsességre jut:
szabadság, élet nem jár csak azoknak,
kiknek naponta kell kivívniuk.” - Ford.: Kálnoky László].

Széchenyi István születésének 150. évfordulója

Tisztelt Társaság!

Holnap, szeptember 21-én lesz másfélszázados évfordulója annak, hogy megszületett Széchenyi István. Noha ez az évforduló kétségtől a magyarság egyetemes ünnepe, a nagy férfiú emlékének való hódolatból érthetőleg kivenni óhajtják részüket a legkülönbözőbb munkaterületek képviselői szűkebb körökben is, hiszen köztudomású, hogy a „legnagyobb magyar” a legegyetemesebb szellem volt, akit a magyar glóbus hordozott, s ha egyetlen nagy cél vezette is: nemzetének felemelése és megerősítése, nincs a nemzeti életnek és kultúrának olyan ága, ahová ösztönző hatása el nem ért és látható jelekben meg nem örökítődött volna. Hogy vajon igazi híveinek és munkatársainak tekintené-e Széchenyi, ha ma élne, mindazokat, akik az ő nevével ajkukon és az ő programjára hivatkozva sereglenek össze ezekben a napokban szerte az országban, azt ünnepi megemlékezésnek ebben az órájában ildomtalan dolog volna feszegetnünk. De bármiként legyen, szenvedélyes és nemzetéért aggódó tekintete biztonnyal enyhén nyugodnék meg azokon, akik a nevelés ügyében szorgoskodnak. Mert ha kicsiben és szerény körülmények közt is, de ugyanazt végzi a nevelésnek minden munkása, amit ő maga nagyszabású elgondolás szerint teljesített s amire egész életét áldozta: a jövő Magyarországa fejlődésén munkálkodik.

Munkálkodik: ennek a szónak éppen Széchenyi ajkán különös hangsúlya van mindig, és zengését áhítattal és engedelmesen kell meghallgatnunk, mert benne foglaltatik az ő nemzetnevelési programjának veleje. A nemzetnevelő Széchenyi: ez a szólam ma már szinte közhely, amelyről szívesen meditálunk és deklamálunk, mint ahogy a római császárkor ismeretes retorikai mérközéseiben tették ezt a zsarnokságról. De vajon cselekedjük-e a nagy nemzetnevelő programját? Vajon a nevelés legtöbbször névtelen szolgálóinak kis csoportján kívül áthatja-e már egész magyar társadalmunkat ízig-vérig ennek a programnak a szelleme? Széchenyi nevének kiejtésével, s éppen a hódolatos emlékezés órájában, szükségképpen ennek a lelkiismereti kérdésnek kell bennünk felvetődnie. Bennünk, nevelőkben elsősorban, mert hiszen mi érezzük ezért leginkább a felelősséget.

„Miképp menthetjük meg fajtaínkat a bukástól - kérde Széchenyi 1842. évi akadémiai beszédében -, s miképp emelkedhetünk nagy, hatalmas, dicső nemzetté? Felsőbbség által, vagy sehogy sem.” S nem győzi eléggé hangoztatni, hogy ez a felsőbbség nem a hatalom felsőbbsége, hanem a munkáé. Széchenyi dolgozni tanította a magyart, vagy legalább is akarta erre megtanítani s valóban nem az ő hibája volt, hogy ez csak félig sikerült neki. Dolgozni: hiszen a magyar kétségtől Széchenyi koráig sem lustálkodott csak, mint ahogy az ő fellepése óta eltelt évszázad alatt sem henyéltünk éppen. De Széchenyi látta meg kortársai közül a legvilágosabban, hogy az újkori Európában új munka-ethosz alakult ki, másfajta mint a keresztény középkori s a benne gyökerező feudális társadalmi, s ő ismerte fel elsőnek, mindenesetre ő tudta kifejteni ezt a felismerését a legmeggyőzőbben, hogy minő mérhetetlen jelentősége van ennek az új munka-ethosznak éppen politikai-kulturális tekintetben. Angliában a munkának ez az újféle felfogása és irama tudvalevőleg a puritanizmus szelleméből hajtott ki; Franciaországban a forradalmi átalakulás sodrában merült fel, Németországban Nagy Frigyes nevelői tevékenysége idézte elő. Mi ellenben elmaradtunk. Miért? A válasz erre Széchenyi korában is az volt, amit még ma is gyakran hallunk: mert nálunk hiányoztak a kellő feltételek. De hogy mennyire rá lehet nevelni egy népet a munkára

még akkor is, ha ezek a feltételek nincsenek meg, azt éppen Nagy Frigyes példája hirdeti legékeesszólóbban. Ha a forrásoknak hihetünk, Nagy Frigyes előtt Poroszország legalább olyan elmaradott volt, mint hazánk a múlt század elején, a porosz pedig éppen olyan rakoncátlan úrfajta, mint a mienk. Ám Nagy Frigyesnek sikerült megnevelnie, s a XIX. század nagy német fellendülése tanúsítja, hogy művével eldöntötte népe sorsát. Széchenyi is erre a nevelési feladatra vállalkozott. Hogy a nyugati fejlődéssel nem tudtunk lépést tartani, annak oka szerintem nem képességeink hiányában rejlik; sőt nem szűnik meg ismételni, hogy kiegyensúlyozott természetével a magyar minő nagyraheivatott fajta. Ha pedig egyéb feltételek hiányán múlik a dolog - anyagiakon, társadalmiakon, talán lelkieken is - akkor ezeket meg kell teremteni, de ezt nem lehet sopánkodással és álmodozással elérni, hanem ismét csak munkával. Erre veti Széchenyi egész erejét latba, s itt szólal meg benne leginkább a nevelő. Biztosítani kell a „magát álmokban hintázni szerető Hunniában” legelőbb is a munka feltételét, tehát rá kell nevelni a magyart az állhatatosságra, hogy ne hagyjon mindent félbe, ha nehézségekre bukkan s ne veszítse kedvét, ha látja, hogy mások mindig előttünk loholnak, mert továbbhaladni, előrejutni nem az örökösen újrakezdetek, hanem csak a bevégezettek alapján lehet. S rátermetté kell nevelni a magyart, hogy mindenki a hazában arra a helyre kerüljön, ahová való. „Felsőbbekké” csak a munka összhangja révén válhatunk. Széchenyi gyakran kifejezte, ha nem is ezekkel a szavakkal, azt a régi platóni gondolatot, amelyet ma különösen ismét érdemes figyelembe vennünk, hogy aki a testhez ért, minden tiszteletet neki, de ne akarjon beleavatkozni a szellem dolgaiba. Régóta szívesen hivatkoztak nálunk arra a hatásra, amelyet Széchenyi az angol nemzetgazdászoktól kapott. Ha ismerte és tanult is tőlük, a munka ethoszának felfogását semmi esetre sem merítette belőlük, mint ahogy nem követte e tekintetben a francia politikai doktrinerek vagy a német idealisták (pl. Fichtének, akivel szintén rokonságba szokták hozni) tanát sem. A munkát nem pusztán és elsősorban a gazdasági erő és hatalom forrásaként tekinti, sem a polgári szabadságjogok biztosítékeként, vagy éppen az erkölcsi kötelesség-teljesítésnek elvont és nem a magyar észjárásra szabott követelménye alapján, hanem sürgeti önzetlenül a nemzet iránti szerelemből. Minő mély pszichológia és a magyarságnak igazi ismerete nyilvánul ebben, hogy ott akarja munkára fogni nemzetét, ahol az egyes-egyedül megfogható: nemzeti érzületében.

Tudjuk, nem rajta múlt, hogy mégis a pufogó-szónokló hazafiság kerekedett felül, s megakasztotta terve befejezésében. De ez a nemzetünk szerelméből való önzetlen munkálkodás Széchenyi nagy művének mindidőkre szóló legértékesebb öröksége s erre éppen ő adott legszebb példát egész életével, minden magyarnak. Ezért ő a legnagyobb magyar.

Azért ültünk ma össze, hogy meghallgassunk ezen az emlékezetes évfordulón egy előadást Széchenyinek éppen erről a nemzete iránti szerelméről - ha úgy tetszik, nevezhetjük nacionalizmusnak is -, és ennek pedagógiai jelentőségéről. Ünnepi ülésünk közönségét tisztelettel üdvözölve, az ülést megnyitom és felkérem Váradi József tisztelt tagtársunkat előadásának megtartására.

A korszellem és a nevelői felelősség

Nyugati kultúránkban a nevelő személye kezdettől fogva, de legalább is az újkor eleje óta általában annak a művelődési eszménynek képviselője, hordozója, amelyet humánusnak szoktunk nevezni. Bármiként változott is koronként a felfogás erről a humanitásról, abban a tekintetben aligha merülhet fel kétség, hogy mindig tiszteletet jelentett a hagyomány iránt. Elsősorban bizonyít a görög-latin hagyomány iránt, mert maga is belőle eredt; de azután a keresztény hagyomány iránt is, amely folytatta és szétárasztotta az antik humanitás szándékait; s végül a sajátos nemzeti hagyomány iránt is, amely több tekintetben különbözve ugyan amattól, mégis rajta erősödött meg és mélyült el, - nem utolsó sorban éppen az iskola révén.

A hagyománynak ebben a tiszteletében mindamellett a humanitásnak csak az egyik arca mutatkozik meg. A múlt felé fordult arc éppen emberileg nem mindig megnyerő: gyakran csak törpén emberi, olykor egyenest embertelen. Az első humanizmus korának szörszálhasogató ciceronianizmusa, az írott betűvel okoskodó felekezeti kereszténység, újabban a népieskedő hazafiság a hagyomány tiszteletének ilyen kinövéseiről tanúskodik az imént említett hármas irányban. Az igazi humanitás épp ezért nem merül ki a hagyomány tiszteletében, hanem legalább is annyira, mint amennyire emez; érvényesül benne egyszersmind az egyéniség iránt való tisztelet is. A kettő egyáltalán nincs ellentétben egymással. Sőt az egyéniségnek ez a tisztelete a humanitásra nézve már kezdetei óta éppenséggel jellemzőbb, úgyszólván kimagaslóbb vonás magánál hagyomány tiszteleténél is. Azt, hogy mit választunk ki a múltból, a hagyomány tőkéjéből emberségünk bizonyítékául, mindenkor éppen egyéniségünk dönti el. Az egyéniségnek szabadságában áll, „természetadta” joga van hozzá, hogy távol tartsa magát a múltnak kitaposott ösvényeitől, hogy ne kövesse vakon és tompa megadással, amit intézmények, személyek és események származtatnak át rá, hanem hogy mérlegeljen s ennek alapján azt válassza, ami neki legjobban megfelel, ami illik hozzá, ami mintegy testére van szabva. Az egyéniségnek tisztelete éppen emberi mivoltunknak tisztelete önmagunkban és másokban, de ugyanakkor egyszersmind az egyéni sajátosságok tisztelete is. Ezért irtózik az igazi humanista mindenkor a tömegtől, az életnek a tömeg ízlése szerint való berendezésétől, egyáltalán mindattól, ami csak valamelyest is emlékeztet a tömeg létére. Sőt e tekintetben annyira megy, hogy ellenszenvvel, vagy legalább is hűvös tartózkodással viseltetik a közösségi létnek természetes tényezői iránt is: nem akar felolvadni sem a családban, sem a társadalmi osztályban, sem a nemzetben, mert még tőlük is félti egyénisége szabad érvényesítését. Nietzsche ennek a fajta humanitásnak tudvalevőleg szélsőséges megtestesítője, de találkozunk engedékenyebb képviselőivel is, akik csak a jelenben idegenkednek ezektől a közösségi formáktól, múltjukban ellenben ők is tisztelettel övezik őket. A humanista csak a szellemben ismer közösséget, nem pedig vérségileg: sokat emlegetett kozmopolitizmusa is pusztán ezt a tér és idő dimenzióin át érintkező szellemi közösséget, eszmei szolidaritást fejezi ki s nincs sok gyakorlati jelentősége. A humanitás valóban nemcsak Petrarcanál és kortársainál, hanem mindenütt és mindenkor a *vita solitaria*¹³⁷ ölében érlelődött: humanistának eszerint éppen azt nevezhetjük, aki megtanul egyedül lenni. Hogy ez az egyedüllét mégis olykor már az inhumanitás határán mozog, nem tagadható: az individualitás szertelen érvényesítésében éppoly „embertelenség” nyilatkozik meg, akárcsak a múltnak túlzott tiszteletében.

¹³⁷ [magányos életmód].

Mindenesetre a múltnak meg az egyéniségnek ezt a tiszteletét hangsúlyozta mindenkor a humanitásnak iskolai művelődési eszménye is. Bár az iskola a humanitásnak eredeti színeit valamelyest talán elfakította, de ugyanakkor szélsőségeitől is bizonytalannal megfosztotta. Aki humanus műveltségben részesült, történeti műveltséget kapott, s rajta egyéniségét is szabadon kibontakoztathatta. Oly nagy volt ennek a humanus művelődési eszménynek vonzó ereje, s ez a századok folyamán annyira halmozódott, hogy hatásának nem tudtak ellenállni azok sem, akik más irányú művelődési törekvéseket ápoltak, mint a realizmus képviselői a XVII. században (jellemzően kitűnik ez pl. a Port-Royal körének reformjaiból), az utilitárius elvnek szószólói a felvilágosodás korában (pl. Diderot), a XIX. században pedig a pozitivisták (pl. John Stuart Mill vagy Ardigó) és végül a herbartianusok is. Nevezetesen ez az utóbbi, a mi pedagógiai életünkben is évtizedeken át, uralkodó irányzat tanúskodik élénken a humanitás eszményének erről az ösztönző, alakító hatásáról: ha pszichológiai módszeres doktrínái a humanizmussal bajosan fértek is össze, a nevelő oktatásnak, kivált pedig a sokoldalú érdeklődésnek köztudomás szerint a rendszerre nézve alapvető tana révén szükségképpen a közelébe került és szándéktalanul is hozzá idomult. Evégből különösen döntőleg esett latba az a mozzanat, amely minden humanizmusnak elsőrangú eszköze: a klasszikus nyelvek és irodalmak ápolása. Mert ha nem éppen egyértelmű is a humanitás az antik kultúra tartalmain kiérlelt műveltséggel, mégis ez utóbbi elmaradhatatlan tényezője annak. A herbarti pedagógiában is a klasszikus tanulmány éppenséggel a nevelés legfőbb céljával, az intellektuális úton való erkölcsösítéssel került vonatkozásba: az a feladata van, hogy kultúránk forrásaihoz visszavezetve történeti tudatunkat ébren tartsa, tehát teljesebb, „emberibb” emberré alakítson bennünket. De tekintve azt az uralkodó szerepet, amelyet az antik kultúra éppen e neki, tulajdonított humanizáló ereje miatt iskolai művelődésünk rendjében annak a sok támadásnak ellenére, amelyben részesült, a közelmúltig általában megőrzött, könnyen érthető, hogy bármilyen elméleti álláspontonról, bármilyen formában történt is a nevelés feladatának meghatározása, ebben valamiképpen mindig a humanitás szelleme szólalt meg. Tehát valóban nem csupán a filológusok csökönyössége tartotta fenn mindezekig a klasszikus tanulmányokat az iskolában. Ha nem éppen az a pedagógiai belátás, hogy a velük való foglalkozás jobban kibontakoztatja bennünk a humanitást mint bármi más.

S ezt a humanus eszményt szolgálta éppen a nevelő és örökítette tovább nemzedékről nemzedékre. Kétségtelenül nem minden nevelő volt egyszersmind életformájában is humanista, úgyhogy a humanitásnak példaképeül szolgálhatott volna. Sőt tudvalevőleg igen gyakran még a pusztán humanus vonásnak is híjával volt, nemcsak a régmúlt századokban, hanem újabban is. A lelki kifinomultság elvégre éppoly kevésbé szükségképpeni tartozéka a nevelői lelkületnek, mint ahogy a humanitás sem foglalja magában feltétlenül a *donum didacticum*-ot.¹³⁸ Ennek is, annak is örülünk, ha találkozunk vele, meg is szoktuk nevezni az eszményi nevelőnek tulajdonságai között, de számolnunk kell azzal is, hogy a valóság itt is, mint az élet más terein jóval az eszmény mögött marad. Bármennyire rossz volt is azonban olykor a nevelő, - ügyetlen a didaktikai tapintatában, fogyatékos a készségében és talán gyarló a jellemében is - annyira rossz mégsem lehetett soha, hogy egészen elrontotta volna a humanitás tartalmának a hatását. Ez a tartalmi hatás nem sikkadt el a pedagógiai balfogásokban sem, hanem érvényesült, ha kellett a nevelő vagy a tanár ellenére is. Mindenesetre megnyugtató vonása volt ez a régi iskolának és megokolja azt a bizalmat, amellyel a hajdani nemzedékek viseltetnek iránta. A humanus művelődési eszménynek határozottan személyes jellege ellenére is volt egy

¹³⁸ [donum didacticum - a tanítás képességének adománya].

személytelen, tárgyi alapja, s bármiként alakult is a pedagógiai élet valósága, bármit hozott is magával a sors és a véletlen körülmények áradata, erről az alapról az iskolát el nem sodorhatta, hagyományaiban meg nem tántoríthatta. Ha elhangzottak is olykor többé-kevésbé éles vádak az iskola ellen, ezek leginkább a módszerre, a fegyelmezésre vagy legfeljebb az iskolának az élettől elidegenedett gyakorlatára irányultak, de humánus, vagy legalább is a humanitástól valamiképp megihletett eszményét nem bántották. Az iskolai évekre való visszaemlékezések, önéletrajzok is erről győzhetnek meg bennünket: talán olykor humorral szóltak egynémely iskolamesteri fonásáról; magának az iskolának a tekintélye ellenben csorbítatlan maradt, s azokat a szellemi tartalmakat, amelyeket képviselt, általában tisztjelzettel övezték. De megnyugtató volt ez tartalmi alap magukra a nevelőkre és tanárookra nézve is, kiváltképpen azzal, hogy biztonságot adott pedagógiai tevékenységüknek. Mert bármennyire változott is a korszellem iránya, a humanitás eszménye az eszméknek és az eszményeknek forgatagában is mindig friss és időszerű maradt. Az a nevelő és tanár, aki zászlója alá esküdt, sohasem érezhette magát elavultnak, hanem élete végéig azonos szellemben munkálkodhatott önmagán és a rábízottakon, abban a tudatban, hogy, olyasmit szolgál, ami örökkévaló, maradandó, időálló. Legfeljebb elfáradt munkájában, de nem ajánlgatták neki, hogy vonuljon félre, mert már nem érti többé az idők járását. A humánus eszmény nemcsak felemelte őt a szellemiség színvonalára, nemcsak eligazította tájékain, hanem fenn is tartotta rajta. Ez a nyugalom és biztonság azonban idestova már egy fél század óta egyre inkább tűnőben van, sőt ma már bizvást teljes elapadásáról szólhatunk. A folyamat tudvalevőleg még az ú. n. reformpedagógia térfoglalásával kezdődött, különböző jelszavak cégére alatt, de végeredményben egyformán a humanisztikus eszmény kiszorítását célozva. Mint a liberalizmusnak utolsó hulláma a gyermeket akarta ez a pedagógia felszabadítani a hagyomány járma alól, s általában az élmény közvetlenségére hivatkozva egyetlen tényezőként, teljességgel szubjektivistikus irányba térítette a nevelői gondolkodást és gyakorlatot egyaránt. A művelődés pusztá élményszerűsége, impresszionizmusa a hagyomány megkötése nélkül azonban szükségképpen szétfolyatta a fogalmakat, s lassankint szétbomlasztotta a tárgyi kereteket is. Századunk második évtizedének vége felé, közvetlenül a múlt világháború utáni években már egész súlyában megmutatkozott ennek az élmény-pedagógiának a csődje. Az orvoslás mégsem akként történt, ahogy várni lehetett volna: a felkavart közvélemény lehiggasztása és az iskola régi rendjéhez való visszatérés által, hanem az élménypedagógia ellentétébe csapott át, a reformláz inkább még fokozódott, újra jelszavak hatalmasodtak el a nevelés terén, az élményt ezúttal a teremtő kifejezés, munka, cselekvés követelése váltotta fel. Az impresszionisztikus pedagógia helyébe tehát - ahogy ez idő tájt találóan mondták - az expresszionizmus pedagógiája lépett, ismét egyidejűleg a hasonló szándékú művészi irányzatokkal. Nem pszichologizálni, hanem cselekedni, főleg pedig cselekedtetni: ez vált most a pedagógiai élet egyedül üdvözítő igéjévé; az élménypedagógiának szinte korlátlan szubjektivizmusát, a gyermekből mint nevelési középpontból való kiindulási elvét felcserélte valamiféle rideg, valósággal könyörtelen objektivitás, egy újfajta realizmus, amelyben természetnek személytelen objektivitása nyilvánult. De bármennyire ellentéte volt is ez az expresszionisztikus pedagógia az élménypedagógiának, abban a tekintetben feltétlenül megegyezett vele, hogy épp annyira megvetette a hagyományt, sőt szó szoros értelmében el akarta seperi, mint amaz. S valóban: ahogy az élmény kizárja, mert megelőzi a hagyományt, úgy a kifejezés kizárja, mert teremti: mindenféle hagyomány már „kész”, már megformált kifejezés, tehát az eleven produktivitásnak, a közvetlen alkotó munkának sürgetése szükségképpen számúzi a

művelődés köréből, különben csak „átvenne” s nem volna neki magának mit mondania. Az elmúlt félszázad nemzedékeinek sorsában tükröződik talán leginkább az élménynek és a kifejezésnek ez az ellentétessége, de egyszersmind éppen ebben az ellentétességében gyökerező rejtett összefüggése is. A múlt század utolsó évtizedében kezdődött tudvalevőleg Európa-szerte az ú. n. ifjúsági mozgalom, annak a nemzedéknek mozgalma, amely először lázadt fel - nem egyénileg, apák és fiúik örök ellentétéből, hanem éppen mint *nemzedék-közösség*, - a szülői ház és az iskola ellen, s a saját lábára állva akarta élni ifjú életét, önrendelkezése szerint, saját felelősségére, szabadon. E mozgalomnak a pedagógiai életre való hatása - elméletre és gyakorlatra egyaránt - ismeretes: bármily különböző volt is a mozgalom színe nemzetek szerint, abban megegyezett, hogy ez a nemzedék-lázadás kiváltképpen a humánus iskolai hagyomány elleni lázadás volt, még pedig éppen az élmény nevében, a természettel és az emberrel, a lélekkel és a kultúrával való közvetlen érintkezés szándékában. Az iskola akarva nem-akarva hozzá alkalmazkodott a mozgalmas ifjúsághoz; ahol a mozgalom hatalommá nőtt, tudatosan; másutt - így nálunk is - a reformoknak szervezeti úton való átvételével. S ez az élményre fölöttébb fogékony, a pusztá lelkeségben szinte szétfolyó nemzedék viselte, tudjuk, az 1914-1918-as világháborút; színe-java ott veszett, akik pedig visszatértek, a világgal és az élettel elégedetlenül, a saját múltjukból kiábrándulva, mihelyt szóhoz jutottak nemzetük vezetésében, érthetőleg gyökeresen más szellemmel iparkodtak az utánuk felnövekvő nemzedéket áthatni, mint aminő is saját ifjúkoruké volt. Így lett ez a háborút viselt nemzedék, amely annakidején saját magának az élmény szabadságát követelte s evégből töprengés nélkül rázta le az idősebbek gátját, a nagy kataklizma után a világot újjáteremtő munka, cselekvés hirdetőjévé, hordozójává, sőt valósággal megszállottjává, s épp ezért szinte zsarnokilag fogja kezébe az ifjabb nemzedék sorsát, abban az eltökélt szándékban, hogy most századokra megszabja az eljövendő világ testi-lelki képét. S mindenesetre fölöttébb érdekes fordulata ez a történet szellemének, hogy az élménynek ez a nemzedéke, amely ifjúkorában romantikus álmokban ringatódzott, lelki problémái voltak és a társulási ösztönt is inkább az Én-nek szabad kibontakozása érdekében ápolta, most azt tekinti legfőbb pedagógiai feladatának, hogy elterelje az ifjabb nemzedék figyelmét önmagáról, egyáltalán a lelkiekről s megszabadítsa a problematizálás fölös terhétől. Cselekedni valóban csak problémátlanul lehet: ösztönösen vagy parancsszóra, akkor feltétlenül nagyobb a biztonsága. A mi Madáchunk szava ezt az igazságot fejezi ki: a tett halála az okoskodás. A cselekvésnek pedig, - akár testi, akár szellemi irányú is - úgyszólván rátermett eszköze a technika: benne nincs lelki töprengés, vélekedés, vaglyagosság, hanem minden valóban csupa „kifejezés”, határozott, biztos célú tevékenység, látható, kiszámítható, megtapogatható munka. Ne csodálkozzunk tehát, ha ez a tárgyias szellemű, extrovertált lelkű nemzedék különös szeretettel viseltetik a technika iránt, de annál nagyobb ellenszenvvel tekint a személyes jellegű humánus eszményre és humánus műveltségre. Talán nincs hívebb tükre egy kor szellemének a gyermekjátékoknál, mert jórészt ezek alakítják ki a gyermekideákat s viszont általuk határozódnak meg a későbbi kultúrideálok. Mily jellemző ebből a szempontból, hogy a húszas évek óta a gyermek már csak repülőgépekkel, autókkal, tankokkal tud kedvére játszani. A technika alkotásaival övezzük körül már csecsemőkorában és objektivitásukkal ezek kiölnek belőle szinte már öntudatának első rebbenésétől kezdve minden szubjektivitást, egyet kivéve: a természet leigázásából táplálkozó hatalom érzését és a hatalom további kiterjesztésének vágyát. S ez a nemzedék viseli éppen a mai háborút. Nem is lehetett másként, minthogy ez a nemzedék háborút viseljen, erre predesztinálta már maga e nemzedék Génusza. E háború éppen e nemzedék kifejezése, éppúgy mint ahogy az élmény nemzedéke az ifjúsági mozgalomban lelte

fel önmagát. Maga ez a háború is „kifejező” háború: az aktivizmus, a produktivitás háborúja, erre vallanak már a ma szélteben oly szívesen hangoztatott kifejezések is a dinamikus hadviselésről, mozgó háborúról, anyagsatákról, stb., s anélkül, hogy jóslásokba akarnánk bocsátkozni, valószínű, hogy épp ezért nem belül, a lélek színterén fog eldőlni végül ennek a háborúnak a sorsa sem. De épp külsőleges, tárgyias, kifejező jellege miatt mosódnak el a mai háborút viselő nemzedék lelkében a fogalmak határai, így kiváltképpen háború és pedagógia közt. Már a múlt világháborúban sok szó esett háborús pedagógiáról s ez az akkori impresszionista lelkű nemzedék részéről érthető is volt; nem is akart végeredményben egyebet, mint a jelenben alkalmazkodást a háború által előidézett szellemi helyzethez, a jövőre nézve pedig előkészületet a majdan megkötendő béke állapotának politikai-szociális feladataira. Ma ellenben az expresszionizmus korában, amikor a gondolkodás elemző-problémalátó eljárásával szemben mindent szívesen a közvetlen szemlélet módjára „totálisan” fognak fel, a háború a szó szoros értelmében azonosul magával a pedagógiával. A háború nagy népi nevelői cselekedet, a népi akarathoz mint önmagát alakító akarathoz a legnagyobb aktivitásban való megnyilvánulása.

Ez mindenesetre egy kissé misztikusan hangzik ebben a fogalmazásban. De a misztikus kód szertefoszlik menten, ha azokra a tényleges intézkedésekre gondolunk, amelyeknek az utóbbi években világszerte tanúi lehetünk s amelyek szerint a nevelés hagyományos intézményeit felváltják vagy legalább is háttérbe szorítják is katonai szervezetek azzal a határozott céllal, hogy a „totális hadviselés” elvének megfelelően az egész nemzetet harcias életformára neveljék. A katonai szolgálatnak a görög ephébiától¹³⁹ kezdve a XIX. században majdnem mindenütt meghonosított általános hadkötelezettségig kétségkívül nemcsak fegyelmező, hanem nevelő hivatása is volt; itt Európa örök vártáin, hazánkban pedig a politikai nemzet tudvalevőleg századokon át egyúttal hadviselő nemzet is volt, s akárcsak a hajdani Rómában, nálunk is csak az érdemelte ki polgárjogát, aki előbb katonai érdemeket szerzett. Még az elmúlt világháborúban is - bár a modern tömeglélet formái miatt már halványultan - ez a szempont érvényesült. Most ellenben a katonai-harci életformának ez az egyetemesítése szükségképpen az erkölcsi felfogás gyökeres megváltozására vall. A harci erények ápolása nem a polgári közösségből való egyéni vagy akár rendi kiválás érdekét szolgálja, hanem inkább reakcióból történik, s kiváltképpen az érzelmes-lagymatag, „humánus” jellegű polgári morál ellen irányul. A hősi életforma szerint kiválni valóban csak ott lehet, ahol a polgári - vagy mondjuk ezúttal nyomatékosan: nyárspolgári - réteg alkotja mintegy a kiválás hátterét; ott ellenben, ahol mindenkit a hősi erény mértékével mérnek, ahol éppen a „totális” elv értelmében a gyermekeknek, az aggoknak és a nőknek is részt kell venniük a szó szoros értelmében katonai feladatok teljesítésében, ott természetesen előbb-utóbb maga a hősi életforma is nivellálódik, elveszti minőségi hangsúlyát s legfeljebb a „több” vagy a „kevesebb” jelzője szerint árnyalódik. A harcias szellemnek ez a felszítása és egyetemesítése az erkölcsnek nyilván kollektív felfogásából fakad, és a népi közösséghez való hozzátartozás, tényből meríti kötelező erejét. A népi érdeknek abszolutizálásával természetesen eltörpül jelentőségében, lényegét veszti valamennyi többi erkölcsi kategória: a hősiesség - akárcsak a régi sztoa erkölcstanában a természettel megegyező magatartás erénye - vagy megvan, vagy nincs meg, mellette az életnek minden más java merő adiaphoron.¹⁴⁰ Sőt nemcsak az erkölcsiség hagyományos tőkéje apad el az ilyen monisztikus erényfelfogással, hanem hovatovább értelmét veszti maga az

¹³⁹ [az ephébia: az ókori Athénban a katonai és politikai képzést adó nevelő intézmény (iskola)].

¹⁴⁰ [erkölcsi megítélés szempontjából közömbös dolog].

egész kultúra is. Kultúra mindig csak emberi arányokban lehetséges, a kultúra sajátosan emberi, *humánus* terméke a szellemnek, s mint ahogy az ember alatti világnak, a kőnek, a virágnak vagy a madárnak nincs kultúrája (hacsak maga az ember alakító kezével bele nem nyúl a valóságnak ebbe a szférájába), úgy az emberfelettinek sincs: abban a világban, amelyben már csak csupa hősosz élne, megszűnnék minden kultúra. E tekintetben a kereszténység első századainak megalkuvást nem ismerő álláspontja emlékezetes például szolgálhat: amikor a szent élet eszménye mint az *unum necessarium*¹⁴¹ nagy tömegek lelkét kezdi megmozgatni, amikor az emberi átlag is mint a kiválasztottak a sivatagba és az erdőkbe vonulva sáskán meg vadmézen élve akarja elérni az emberi tökéletességet, a kultúra haszontalannak, hívságosnak tűnik fel s menten hanyatlani kezd. Szenteknek és anachorétáknak¹⁴² éppúgy nincs szükségük kultúrára, mint ahogy hősoszoknak és félisteneknek sincs: a kultúra mindig valamiképpen a szellem megalkuvása embervoltunkkal és csakis az értékek többségének meg rangszervezetének elismerése mellett lehetséges.

Mit kezdjen ily körülmények közt az a nevelő, aki a hagyományos humánus nevelési eszménynek hódol? Küzdjön körömszakadtáig meggyőződéséért annak tudatában, hogy reménytelen ügynek esküdött hűséget s végül is el kell vérezni a porondon? Vagy talán tagadja meg magát és a múltját s vallja ezután ő is, hogy amiben eddig hitt, merő áfium volt, felette végleg eljárt az idő, az üdvösség már csak az új szellemben ígérkezik? Vagy még inkább vonuljon félre valamilyen zugba, ahol magányosan, elszigetelve, felesleges emberként élhet és áldozhat avult eszményeinek?

A helyzet e tekintetben tehát bizonynyal tragikusnak nevezhető. Bármilyen megoldást választ ugyanis a nevelő, ez ránézve mindenképpen egy világ összeomlását jelenti: azt kell tapasztalnia és elismernie, hogy a szellem feltétlenül alsóbb rangú tényező a vitális érdekeknel. Ábrándokban ne ringatózzunk: tudjuk nagyon jól, hogy vannak az életben pillanatok - az egyénekében épp úgy mint egy nemzetekében - amikor a szellemnek valóban ki kell szolgálnia az életet. Ha életünket fenyegetik, nem fogunk hosszan a szellem fölényéről és autonómiájáról töprengeni, hanem teljes erőnkől védekezni fogunk, különben életünkkel könnyen elveszíthetjük a szellemet is. Nemzetünk mint a múltban már annyiszor, ezúttal is életének ilyen válságos időszakát küzdi, természetesnek tartjuk tehát, hogy a szellemre mostanában úgy tekintünk mint *ancilla vitae*-re.¹⁴³ Nem mondjuk ezt ki, de eszerint cselekszünk: ez is egyike is szellem humánus megalkuvásainak az élettel. Ámde soha nem fordult még eddig elő sem nálunk, sem másutt, hogy a megalkuvásnak ezt a tényét határozottan egyetemes erkölcsi elvként hirdették volna. Amióta a görögségben a szellem elsőbbsége felderengett, a kereszténység éthoszában pedig általánossá vált, ez a meggyőződés kovácsolta össze a nyugati kultúrát és emberiséget. Előfordult - ismételjük -, hogy nem szerte cselekedtünk, de ilyenkor utóbb mindig bűnbánatot tartottunk, vétkességünkre ráeszmélve, vagy pedig a körülményeknek és a sorsnak ádáztságát okolva miatta. Most ellenben lépten-nyomon annak nyílt kimondásával találkozunk, hogy a szellemi tartalmak alsóbbrendűek az élet igényeinél, tehát háttérbe kell szorulniok velük szemben. S hogy e tekintetben nem csupán alkalmi szólamról, hanem meggondolt elvi állásfoglalásról van szó, arról a legjobban a köznevelés rendjének újabb alakulása tanúskodik éppen. Annyit

¹⁴¹[ami egyedül szükséges].

¹⁴²[remete].

¹⁴³[az élet szolgálólánya].

hánytorgatták illetékesek és illetéktelenek egyaránt az iskola intellektualizmusát, annyit vádolták a tanárt azzal, hogy pusztán tudást „kolportál”¹⁴⁴ a legfontosabbat pedig, a jellemet parlagon hagyja, míg végül is sikerült elérni, hogy a jellemet, ezt a legegényibb és egyúttal legszellemibb erőt az emberben most már csupán csoportok lelkére szabott eszközökkel és a szellem tűzhelyein kívül akarják képezni, a hivatásos nevelőt pedig félreállítják, ezután már csak legfeljebb olyan feladatokat ruházva rá, amelyeknek elvégzésében a mechanikus közvetítés eszközei, a könyv, a film meg a rádió is bízvást pótolhatja. Ezért tragikus a nevelő mai helyzete s ezért szaporodik az utóbbi időben világszerte a nevelők rendjében azok száma, akik rezignáltan tekintenek a dolgok ilyen alakulására. A rezignáció azonban a lehető legrosszabb nevelői útravaló, mert a nevelés értelmetlenségének elismerését jelenti. Aki rezignál, nem érzi többé hivatása felelősségét magában, hanem már csak kenyérkereső foglalkozást űz. Az ilyen nevelőre nézve valóban tanácsosabb - különösen hazánknak és egész Európának mostani nagy megpróbáltatása idején - ha visszavonul az emlékezés csigaházába s átadja helyét azoknak, akiknek szívében él még a feu sacré,¹⁴⁵ meg akkor is, ha meggyőződése szerint ezt a tüzet szentségtelen kezek gyújtották.

Mert ne áltassuk magunkat: a nevelés eszményét sohasem határozzuk meg pusztán mi nevelők, hanem itt végeredményben mindig magának az ifjúságnak választása dönt. A kiegyenlítődés a nemzedékek közt egy korban csak akkor következik be, ha azt, amit az idősebb nemzedék közvetlen élményének megfelelően nyújt, maga az ifjabb nemzedék is spontán módon keresi. Erre a kiegyenlítődésre a humanitás irányában ma alig lehet reményünk. Korunknak valamennyi szuggesztioja szellemellenes: az irodalomnak, amely a humanitást mindig, de különösen a felvilágosodás óta hordozta és terjesztette, s ezzel korok és nemzedékek lelki arculatát meghatározta, ma elenyészően csekély a jelentősége, legfeljebb a propagandának egyik eszközéül szolgál. Vajon csakugyan a szellem embereinek, az írástudóknak árulása idézte-e elő ezt a végzetes fordulatot, miként ezelőtt másfél évtizeddel *Julien Benda* ismeretes vádja szólt, vagy pedig maguk a szellemi életen elterpeszkedő, a szellemiség sajátos eszközeit kisajátító tényezők voltak hatalmasabbak? Bármint van is, az *homme de lettres*, az „írástudó” - s bízvást annak tekinthetjük a nevelőt is - mai kultúránkban nem irányadó típus többé, meg sem hallják a szavát s legkevésbé figyel rá maga az ifjúság. A spengleri jóslás és kívánság ebben a tekintetben is teljesült: az ifjúság legjobbjai, akiket hajdan az irodalom, a művészet és a filozófia vonzott, ma a technika, a politika, a sport és a harcászat iránt lelkesednek. A humanitás eszményének valamilyen újraéledésére ilyen lelki helyzetben tehát egyáltalán nincs kilátás. De ha a körülményeknek valamilyen előreláthatatlan alakulása folytán - ismerve a reakció hatalmát a történeti életben, erre is gondolhatunk - az ifjúság legközelebb mégis a humanitás eszménye felé tájékozódna, akkor ez egész bizonyosan nem a mi nevelői sugallatunkra következne be. Ebben az esetben is maga az ifjúság érezné a humánus életformát - a mi hatásiunknak történeti terheltségeivel szemben - újszerűnek, frissnek, megváltó erejűnek.

A nevelőnek ezért soha sem lehet más feladata, mint ami a szellemi emberé általában, hogy azokat a tendenciákat, amelyek a kor életében érvényesülnek, megneemesítse. Küzdeni e tendenciák ellen éppoly botor és felelőtlen dolog volna, mint gyáván meghódolni előttük, vagy pedig rezignálni felettük. Ma véres harc dúl világszerte s ahogy béklyókba szorítja életünknek

¹⁴⁴ [terjeszt, hirdet].

¹⁴⁵ [szent tűz].

minden megnyilvánulását, úgy határozza meg nevelői feladatainkat is. Hívságos dolog most azon töprengeni, hogy mi lesz s mire kell elkészülnünk, ha majd egyszer a harcok elnémulnak s a népek hazasereglése megindul. Semmi esetre sem fogjuk ott folytatni, ahol a háború kitörése előtt elhagytuk, mint ahogy nálunk oly sokan jámbor bizakodással hiszik: aki a történelemből nem tanulta meg is nagy háborúk végső eredményét, legalább az elmúlt világháború felidézte sorsfordulatokra emlékezhetnék, amelyek győzőket és legyőzötteket egyaránt megleptek. De bármiként alakul is majd is világ s benne a mi árva magyar sorsunk, a nagy tömegek nem fognak eltűnni ebből a világból a háború után sem, mohó és alacsonyrendű hatalmi, művelődési és szórakozási igényeikkel; nem fog megszűnni ekkor sem a technika uralma és vonzása, is hasonlóképpen nem ér majd véget az emberi munkának ipari, különösen gépipari irányban való felhasználása és a vele járó felületi, utilitárius-pragmatikus¹⁴⁶ gondolkodás és értékelés sem. Itt, ebben az irányban nyílnak a nevelőnek feladatai már ma, anélkül, hogy a meddő ábrándozás hínárjába tévedne: tűzzön ki, magvasabb, szellemibb célokat, ösztönözzön tisztultabb eszményekre, mint aminőket a tömegember, a technikától megmámorosodott és az iparosodás iramában elfogult ember pusztán magától elérhet. A korszellem tényleges és visszafojthatatlan törekvéseinek ebben a megnevelésében, átszellemítésében rejlik éppen a nevelő mai felelőssége, nemcsak önmagával, hanem a rábízott nemzedékkel szemben is. Ezzel válik igazán humánussá, nem a hagyományos tiszta irodalmi-költői értelemben ugyan, hanem olyan humanitást képviselve, amely egy technikai irányú, a végsőig iparosított, túlnépesedett is jórészt épp ezért forradalmi-háborús, késői kornak leginkább megfelel.

Ennek a kor képére szabott, a kor irányával összebékülő, humánus felelősségnek első parancsszava pedig - szerény véleményem szerint - csakis ez lehet: ne ingattassuk meg magunkat a szellem felsőbbrendűségébe vetett régi hitünkben, vagy ha már megbolygattak benne, állítsuk újra helyre ezt a meggyőződésünket. Elég sűrűn szokták emlegetni ugyan ma is a szellemet, a pusztá szóbeszéd azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy szerinte cselekednek is. Félreértések elkerülése végett újra ismétlem: vétkezhetünk a szellem ellen az élet sürgető helyzeteiben, de vétkünkben ne csináljunk erényt, különben a szellemet és a szellem kötelezéseit feladva bizony előbb utóbb elveszíthetjük életünket is. Ha tehát korunk és mai helyzetünk a világban állandó katonai készenlétet követel mindenkitől egyformán, adjuk meg a császárnak azt ami a császáré, de nem úgy, hogy ezzel elveszük az Istentől azt, ami az Istené. A szellemet nem lehet lábbal tiporni sem szóban, sem cselekedetben, de úgy sem, hogy róla beszélünk, de ellene cselekszünk. Akik gátlás nélkül, egyetemes erkölcsi elvként merik hirdetni azt, amit pusztán a kényszerű szükség szavára cselekszünk, s azt hiszik, hogy ezután már mindig így lesz s nem is lehet másként, egészen bizonyosan olyan ingoványba visznek, ahonnan nincs többé menekülés, ahol meg kell fulladnunk. Lehet, hogy a nyugati kultúrában élő embereknek ez a sorsunk és a kilátásunk: de bízunk benne, hogy még sem ez lesz, s ezért küzdünk a végsőig, hogy ne ez legyen. S akkor majd ki fogja egyszer jóvá tenni azt a pusztítást, amit a szükség pragmatikus parancsának ez az egyetemes elvi kimondása, sőt eszményítése a lelkiekben előidézett, s amely felér városok és országrészek elpusztításával, mert ezeket újra fel tudja építeni az Isten kezébe - a szellembe - fogózkodó lélek, de amely lélek egyszer elengedi Istennék ezt a kezét, nem épít többé városokat és országokat, legfeljebb Bábel-tornyot, ennek pedig tudvalevőleg csak zűrzavar és rendetlenség a vége.

A mai extrovertált lelkű ifjúságban a kor irányával megegyezően, de bizonytalap apáinak - múlt

¹⁴⁶ [hasznossági-gyakorlati].

világháborút viselt nemzedéknek - nevelési befolyása is, a harciasság ösztöne kerekedett felül a polgári szellemen. Platóni szóhasználatlalt azt mondhatnók, hogy ma többre becsüljük az akarat erényeit a belátásénál s ennek megfelelően - bár egyáltalán nem a platóni terv szerint - az állami életben is ma mindenütt a harci rend vezet. Természetesnek tartjuk tehát, hogy ezeket a harci erényeket ápoljuk a mai felnövekvő emberben, de csak úgy, hogy megneumesítjük őket. Megneumesíteni pedig csak akkor tudjuk, ha fenntartjuk az erények minőségi különbségeit s nem akarjuk nivellálni az embereket a harci tevékenység erénykódexe szerint, különben csak lesüllyesztjük, nem pedig felemeljük őket. Ez más szóval azt jelenti: ne forgassuk fel a keresztény erkölcsant, hanem ismerjük el az erények pluralizmusát. Nem lehet a harciasság erényeit a polgári erkölcs iránt érzett megvetésből monopolizálni, mert ez csak az idézheti elő, hogy másirányú, - bár talán szerényebb - kötelességeinket elhanyagoljuk. Pedig egy nemzet derekassága nem a kimagasló hőstettekben, hanem az apró kötelességek hűséges teljesítésében nyilvánkozik meg. S a harci erények gyakorlására az ú. n. békés kultúrmunka kifejtése közben is állandóan kínálkozik alkalom: kevésbé láthatóan ugyan, de azért itt is legtöbbször névtelenül legjobb erőnket, sokszor életünket kell latba vetnünk. Ha ebben a tekintetben az elmúlt évtizedekben, a polgári erkölcsiség hanyatlása idején tagadhatatlanul ványadt érzelmesség és - ami gyakran vele jár - önző cinizmus harapódzott el nagy tömegek lelkében, akkor csak örömmel üdvözölhetjük, hogy valamelyes katonai keménységet akarnak belevinni ezentúl a polgári kötelesség gyakorlásába is. Ebből azonban még nem következik, hogy erkölcsi felfogásunkat gyökerében megváltoztassuk és eltérjünk a keresztény erkölcsi alapról pusztán azért, mert elborította a polgári morál burjánja. Ennek a polgári erkölcsnek is vannak értékes elemei, így kiváltképpen a kultúra és a civilizáció ápolása és a felvilágosodás terjesztése. Óvjuk meg ezeket az elfajulástól azzal, hogy a minden emberben lappangó harci vágyat éppen a kultúrális teremtésnek és a felvilágosításnak, nem pedig a pusztításnak meg az ámitásnak szolgálatába állítjuk. Itt nyílnak a nevelőnek ma is elsőrangú feladatai és ebben van felelősségének is jó része. De épp ezért ennek a felelősségünknek tudatában nem mondhatjuk, hogy a háború maga a pedagógia teljessége. Egyáltalán hitem szerint nagyon nehéz volna eldönteni, hogy meddig mehet egy háború, hogy nevelői hatású legyen. A tanulságai mindenesetre nevelők lehetnek az utókorra nézve, csak hogy ezeket nem szokták levonni. Háborúkat lehet igazságosaknak vagy igazságtalanoknak nevezni, de nem mondhatjuk róluk, hogy erkölcsösek vagy nevelőek, mert eszközeik sohasem azok. Kiváltképpen a mai háborúé nem. Inkább azon kell tehát törni a fejünket, hogy miképp lehet a háború pusztító hatását éppen neveléssel ellensúlyozni, nem hogy magában a háború tényében keresnénk nevelői hatásokat.

S ezzel függ mindjárt össze harmadik megjegyzésünk. A katonai szellemű nevelés követelése alkalmából rendszerint a jellemképzés érdekeire szoktak hivatkozni. Készségesen elismerjük, hogy e tekintetben az iskolát sok mulasztás terheli, nevelésünk egész rendje mindeddig általában túlságosan intellektuális irányú volt. Kérjük azonban cserébe annak elismerését, hogy a tudás is feltétlenül jellemképző eszköz: ezt vallotta éppen minden idők humanizmusa a korszellem tetemes változásai ellenére is, s épp ezért aligha állíthatja valaki elfogulatlanul, hogy ez a ritka állhatatosságú meggyőződés valamilyen félreismerésen vagy balhiten alapulna, vagy éppen az emberi természet ellen volna. A jellem valóban nem csupán „a bőrnek a vastagsága és a csontoknak keménysége”, mint ahogy Montaigne állítja, még csak olykor sem; de nem is az izmoknak az ereje, vagy az idegeknek ellenálló képessége; sőt még csak nem is az élet küzdelmében tanosított ügyesség és leleményesség. A jellemet, ahogy egy kitűnő magyar gondolkodó nemrég találóan mondta, nem lehet lóerőkben kifejezni. Nekünk

nevelőknek egyáltalán nem jelent újságot a jellemnek ilyen naturalisztikus felfogása: a spártai neveléstől kezdve a filantrópistáig¹⁴⁷ elég sűrűn találkozunk vele. A testi készségek gyakorlása és fejlesztése nélkül előkészíteni az ifjasságot az olyan kemény és harcra való életre, mint aminő a mai, amikor a technizálódás ellenére - vagy talán éppen miatta - újra az emberi lét primitív feltételeihez térünk vissza, természetesen nem lehet és senki nem is akarja ezt. De megint azt kell mondanunk: ne tegyük pusztán az *egyik* eszközt egyetemes céllá, mert ha egyoldalúlag fokozzuk valahol az emberi teljesítményt, ezzel végül szükségképpen létében fenyegetjük magát az embert. Ha a régi iskolai nevelésünket sokszor jogosan illették az intellektualizmus vádjával, ma épp az ellenkező végletbe estünk. A jellemképzés bárkájából ma az intellektuális tehertöbblettel együtt kilödni készülnek vagy máris kilöttek minden tudást, de legalább is az önzetlen tudást. Ezért ha a régibb impresszionista lelkű nemzedéket tiszteletlenséggel vádolták az idősebb korosztályokkal szemben, s az is volt bizonyos jellemhibából, akkor ma viszont vannak, aki az ifjúsággal foglalkozik, meg kell állapítania, hogy a tisztelet tudás legalább is külső formái szerint ebben az ifjúságban megvan ugyan, de műveletlensége napról-napra ijesztőbb arányokat ölt. Talán mégsem tartunk még ott, amit a regényíró és esszéista René Benjamin legutóbb a nevelés ügyének szentelt szép, bár nyilván a francia összeomlás keserű hangulatában írt könyvében hirdet, amikor megállapítja a tömegek nevelésére fordított évtizedes fáradozás csődjét: Boldogok a lelki szegények! A világ anyagi javaiban nem részesülhetünk mindnyájan egyformán - mondja¹⁴⁸ - a szellemi javakból azonban minél kevesebb jut valakinek, annál jobb ránézve. Nem hisszük ezt, mert ha a lelki szegénység boldogságot jelent is, mégsem lehet egyetemessé tenni, különben nyomon követik a sötétség századai. Az intellektuális képzésnek ez a visszaszorítása a jellemneveléssel szemben, ami végül az iskolának a nevelés szerveitől való szétválasztását eredményezte, csupán a műveltségnek korunkban annyira általános utilitárius felfogásából származhatott. Holott a kiműveltség nem olcsó felvilágosultság, vagy ha az, akkor éppen a jellemet felejtí ki. Ne higgyük, hogy ha sokat forgolódunk az ismereteknek és a készségeknek olyan köreiben, amelyek elősegítik az életben való érvényesülésünket, ezzel valamilyen fejlett érzékről tanúskodunk korunk szelleme és követelményei iránt. Ez csak azt jelenti, hogy lejjebb szállítottuk mértékeinket és most már általánosan azt becsüljük többre, amiért nemrég még csupán a kevésbé műveltek tömege lelkesedett. Vajon nem kell-e ily körülmények közt önkéntelenül Arisztotelész Politikájának arra a nevezetes helyére emlékeznünk, ahol összehasonlítja a spártai és az athéni nevelés rendjét s egyszersmind minden időkre szóló elvi érvénnyel megállapítja a különbséget az olyan nevelés közt, amely az ember alakításával akarja a közösség jövőjét biztosítani, s a közt, amely pusztán gyakorlati, helyzeti előnyökre tekint és ezért inkább idomít. A spártaiak, mondja „egészen állatiassá teszik a gyermekeket a sok gyötréssel és edzéssel, mert szerintük ez a legbiztosabb út a vitézséghez.” Holott „nem csupán egy erényre, s főképp nem erre kell tekintettel lenni a nevelés irányításában; ha pedig, tegyük föl, erre is szükség van: még csak ezt sem tudják elérni.” Miért nem? Azért, úgymond Arisztotelész, mert „nagyon is szabadjára eresztik gyermekeiket ebben az irányban, viszont a szükséges tudnivalók híjával műveletlenül hagyják őket;” azért, mert, akik „csak egyetlenegy föladatra képesítik gyermekeiket az állami közösség javára... igazság szerint foggyatékos

¹⁴⁷ [a 18. század végén, Európában (különösen német területeken) jelentkező pedagógiai irányzat, amely képviselőinél elsősorban a hasznosság határozta meg a nevelési tevékenységükben, nevelő intézményeikben a növendékeknek szánt művelődési anyagot - vö. Prohászka Lajos Johann Heinrich Pestalozzi előadásában a filantrópizmusról és a filantrópistákról írtakat].

¹⁴⁸ *Vérité et rêveries sur l'éducation* - Paris, 1941. Plon. 172. p.

jelleművé teszik őket” (βαυαύδους χατεργάζονται χατάγε τὸ ἀληδές). Nem csodálható tehát, fűzi tovább Arisztotelész, ha a spártaiak fölényüket csak azokkal a népekkel szemben tudták megőrizni, amelyek maguk nem edzették gyermekeiket, de szükségképpen el kellett veszíteniök az athéniekkel szemben, akik mindenkor „a nemesnek és a szépnek (τὸ χαλόν) adták az elsőséget”.¹⁴⁹

A nemesnek és a szépnek elsősege: tudjuk, hogy ez a kalokagathia eszménye, amelyet a rómaiak humanitásnak neveztek s ezen a néven származott át az európai utókorra. Kétségtelen, hogy nem mindig az athéni nevelésnek ez az eszménye formálta az európai emberiséget. Voltak tudvalevőleg „barbár” korok is, amikor a harc és a vérengzés ösztöne kerekedett felül és a nevelés is úgyszólván az ő uralmára készített elő. Kétségtelen azonban az is, hogy nem ezek a korszakok azok, amelyekre az európai szellem büszkéin tekint vissza, sőt egykorú és későbbi emlékekből inkább fájdalmas panaszokról értesülünk a szellemi életnek a háborúkkal velejáró válságai és elesettsége miatt. Ellenben a fellendülés és az igazi megerősödés korszakai azok voltak, amikor az athéni nevelésnek Arisztotelész említette formája érvényesült, amikor az ember alakításába „a nemesnek és a szépnek” adták az elsőséget. Társaságunk ma ünnepli alapításának félszázados évfordulóját. Akik ötven évvel ezelőtt életre hívták

Társaságunk ma ünnepli alapításának félszázados évfordulóját. Akik ötven évvel ezelőtt életre hívták Társaságunkat - s közülük többen életben vannak ma is - hittek a nemesnek és a szépnek elsőbségében, hittek abban, hogy a humánus nevelés legjobban képzi egyszersmind a jellemet is. Azóta viharos idők következtek s hovatovább egész életünk és gondolkodásunk tengelye - valóban valamilyen kozmikus katasztrófához hasonlóan - megfordult. A nevelők tábora sohasem zárkózott el a korszellem követelményei elől: megmásította felfogását, ha kellett, a nevelés eszközeiről, alkalmazkodott a szervezés új formáihoz akkor is, ha ezeket nélküle és nem nevelői érdekből hívták életre, sőt kész volt arra is, hogy a szükséghez képest ártértelemezze régi céljait. Feladjuk most az utolsó eszményünket is, azt, amely egész tevékenységünknek értelmet ad: hitünket a humanításban, meggyőződésünket abban, hogy a nevelés az egyéniség tisztelete és a hagyomány tisztelete nélkül lehetetlen? Ha ezt tennők, akkor csakugyan megérdemelnők, hogy félretoljanak bennünket és helyünkre lépjenek azok, akik csak a fizikai erőben hisznek.

Abban a szilárd hitben, hogy mindnyájan akik a magyar nevelés ügyén munkálkodunk, ahhoz a régi eszményhez, amely Társaságunk alapítóinak szeme előtt lebegett, hívek tudunk maradni korszerű formájában is, Társaságunk 50-ik, ünnepi nagygyűlését megnyitom.

¹⁴⁹ Arisztotelész: Politika 1338b.- A fenti részletet Szabó Miklós fordításából - Budapest, 1923. 223-224. p. - idézem.

Demokrácia és humanizmus

Amikor három évvel ezelőtt Társaságunk félévszázados fennállásáról emlékezünk meg, már sötéten tornyosultak a viharfelhők felettünk. Aggodalmunknak akkori ünnepi nagygyűlésünkön mondott megnyitómban hangot is iparkodtam adni. Azóta a vihar végigszántott rajtunk. Pusztítása szörnyűbb volt, mint balsejtelmünkben hittük volna. Visszaemlékezve az átéltekre valóban úgy vagyunk, mint a Rousseau említette együgyű anyóka, aki megindultságának nem tudott másként kifejezést adni, amikor az Isten házába lépett, mint egy óh, óh sóhajtással. Belőlünk is a pusztulásnak ez a megrázó élménye úgy hiszem csak egyetlen sóhajt fakaszthat: Úristen, ne sújtsd már tovább szegény hazánkat!

Mert romokban hever ma körülöttünk a világ, ami talán még nem volna végzetes baj, vigasztalhatnók magunkat azzal, hogy nemzedékünk és a közvetlenül utánunk jövőknak, úgy látszik, nem adatott meg, hogy örökölt javak közt éljünk, magunknak kell megmutatnunk, mire vagyunk képesek, megszerezve azt, amire szükségünk van. Csüggesztőbb az a kép, amely az erkölcsi élet pusztulását tárja szemünk elé, mert ennek - sajnos - még nem vagyunk a végén, sőt a dolog természetéből érthetően belátható időig még további romlással kell számolnunk. Világjelenség kétségkívül ez is, de minőségileg vagy éppen fokozatilag egészen sajátos magyar árnyalata van, talán természetünk, talán történeti helyzetünk miatt. A kellő mértéktartás és az önérzet hiányának olyan lesújtó példáit láthattuk az elmúlt években, s láthatjuk még ma is a magyar glóbus minden szegletében, hogy ezekhez foghatóval akár tipikus voltukat, akár tömeges előfordulásukat, akár távolabbi hatásukat tekintjük, egyetlen más nemzet körében sem találkozunk. Ezért is oly dicstelen a bukásunk: a tragikumnak, mely megnevesíthette volna, mégcsak a lehelete sem férközött hozzá. A moralistát és a karakterológust ez az elszomorító tapasztalás mindenekelőtt előidéző okai miatt érdekli; a nevelő itt is inkább azon töpreng, mivel és miként lehetne ellensúlyozni végzetes érintését.

S e tekintetben kezére játszik az a körülmény, hogy a pusztulás felszíne alatt mindenütt az új élet ágaskodását is észrevehetjük. Ma az új életnek ezt a szándékát tudvalevőleg szélteben demokráciának szokták jelölni. Hogy tartalmilag mit kell a demokrácián, szorosabban éppen a „népi-demokrácián” értenünk azt most nagyon bajos volna meghatározni. Annak az előadássorozatnak folyamán, amelyet a múlt évben a budapesti egyetem bölcsészeti kara rendezett, amikor politikusok, tudósok, közírók foglalkoztak különböző szempontból ezzel a kérdéssel, szintén nem sikerült a demokráciának valamilyen egyértelmű fogalmi tisztázása. Ám ahhoz, hogy élni tudjunk vele és szerinte ez nem is oly égetően szükséges. Ha nem tekintjük azokat a kisebb-nagyobb különbségeket, amelyekkel megvalósításának módszerére, irányára, mértékére és tempójára, továbbá a szabadságjogok elosztására és az ennek folytán szükséges kényszereszközök alkalmazásának mikéntjére nézve hívei körében találkozunk, akkor eszméjében mintegy *consensus gentium*ként¹⁵⁰ az a szándék fejeződik ki, hogy az embernek a társadalomban *emberileg* igazságosabb *emberileg méltóbb* élet biztosíttassék. Vagyis röviden szólva az a demokrácia legsajátosabb programja, amit szintén közmegegyezésszerűleg, úgyszólván már nyugati kultúránk kezdetei óta humanitásnak, humanizmusnak szoktunk nevezni.

S itt mindjárt egy különös mozzanat szúrhat szemet. A demokrácia hivatott képviselői ugyanis

¹⁵⁰ [a népek egyetértéseként].

nálunk általában idegenkedve, olykor éppen gyanakvással tekintenek mindenfajta humanizmusra, mint a maradiságnak valamiféle fellegvárára. Alkalmasint két okból. Az egyik az lehet, hogy a humanizmust kimerítik az iskolai humanizmusban, tehát abban a tanulmányi rendszerben, amely a görög-latin kultúrával a középpontjában véleményük szerint mindezt csupán a társadalom kiváltságosainak érdekét szolgálta, s ezért további fenntartása csak arra alkalmas, hogy rögzítse a z igazságtalanságot. Másrészt viszont a humanizmust a XIX. században kialakult emberbaráti értelmében fogják fel, amely a jóllakott polgárság lelkiismeretének elaltatására vagy nőinek érzelmességük kiélésére volt üdvös, de emberileg megalázó, mert az igazi demokráciában nem alamizsna kell, hanem méltányosság. Az ellenszenvet a humanizmussal szemben ebből mindenestre megértjük. De mindjárt hozzá kell tennünk: sem az ú. n. klasszikus műveltség, sem a filantrópia nem jelenti a humanizmus egészét. Mindkettő csak egy-egy történeti jegye, mintegy színfoltja annak a komplex emberi jelenségnek, emberi magatartási iránynak, amelyet jogosan humanizmus névvel jelölhetünk. Ha mindent ilyen históriailag pillanatnyi észrevételek alapján ítélnénk meg, akkor úgyszólván minden fogalmunk és életformánk múltjából kihámozhatnánk olyan mozzanatot, amelynek alapján a reakció vádjával illethetnők.

Legyen szabad ezért az embertelenség sűrű éjszakája után, amelyet átéltünk, mai előadásomban az emberieségről - humanitásról és humanizmusról - és a demokráciához való viszonyáról szólanom. Teszem ezt a fogalmi rokonság vagy éppen megegyezés jogán is. Hiszen mint bizonyára ismeretes, a humanitás fogalma azok körében, akik először alkalmazták - a római Scipio Africanus, a karthágói győztes hadvezér filhellén¹⁵¹ körére kell gondolnunk - éppen a görög paideia,¹⁵² műveltség, jólneveltség kifejezésére szolgált. A demokrácia pedig mint az állami életnek éppen népi alapon való megszervezése nemcsak feladatának tekinti a nevelést - ezt a polgári demokrácia, sőt az abszolút államhatalom is tette —, hanem szervezeteivel és társas formáival éppenséggel mindenestől nevelői tényező akar lenni. Vagyis: a demokrácia végelemzésben ma éppúgy azonos értelmű a neveléssel, mint ahogy valamikor a humanizmus is a nevelést fejezte ki. A helyére lépett-e tehát a demokrácia a humanizmusnak, úgyhogy felszívta emennek történeti nedveit, vagy pedig van-e kapcsolatuknak valamilyen másféle módja is, s ha igen, akkor mi ennek a korszerű humanitásnak a tartalma.

Kérdésünk megvilágítására kettős út kínálkozik: egy történeti és egy fogalmi. Tekintve, hogy egy történetileg annyira megterhelt fogalomról van szó, aminő a humanitás, induljunk ki az előbbiből, annál is inkább, mivel ez, mint látni fogjuk, megkönnyíti majd fogalmi elemzésünket.

A humanitás eredetére nézve már az imént megjegyeztük, hogy a görög nevelés rendjében kell keresnünk ezt. Mi volt ebben a nevelésben oly követésre méltó, hogy maga a hódító római nép is meghódolt előtte, mert éppen az igazi emberinek példáját és forrását pillantotta meg benne? A hatásnak ezt a folyamatát, amelyet a legyőzött nép fejtett ki a barbár, de a minden emberi iránt fogékony győzőre, éppúgy, mint magának e hatásnak alapját, a görög műveltséget

¹⁵¹ [görögbarát].

¹⁵² [Prohászka Lajos - Werner Jaeger kutatásaira hivatkozással - az antik görög kultúrában a görög kultúreszme megnyilvánulását a paideia szóval jelöli - vö. Prohászka Lajos műveiből: Az európai ókor neveléstörténete - Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2004² 19-27. p; Variáció a kalokagathiáról - In: Sziget III. 1939, 69-99. p; A platonista Cicero - Budapesti Szemle, 1942, 263. k. 65-99; 141-158; 229-245. p. - Klny: MTA, Értekezések a Filozófia és a Társadalomtudományok köréből, Budapest - 1942, 71 p.].

és tartalmát már számtalanszor leírták. Legyen szabad ezért e helyett most egyetlen olyan idézetre hivatkoznom, amelyet eddig tudtommal e tekintetben még nem vettek figyelembe, noha meggyőződésem szerint mindenképp jobban kifejezi éppen a humanitás lényegét.

Az idézet Platónból való, mégpedig legpedagógiaibb dialógusának, a Phaidrosznak végéről. Itt tudvalevőleg Szókratész, miután Éroszról, a lelki megindításról, kiváltképpen ennek irodalmi formáiról és az irodalmi műveltség értékeiről beszélget Phaidrosszal, imát mond annak az Ilisszosz-menti platánligetnek isteneihez; ahol e beszélgetés folyt. Az ima így hangzik:

„Ó szeretett Pán, és ti többi istenek, akik itt lakoztok, adjátok, hogy széppé váljak bensőmben (δοίητέ μοι καλῶ γενέσθαι τᾷνδ' ὄν), s ami a külső világban az enyém, legyen összhangban azzal, ami a belső világomban van.”¹⁵³

Mi egyéb ez a belső szépség és harmónia, mint a kalokagathia kifejezése, azé az eszményé, amely Platón idejében már évszázadok óta alakította a görög nevelés rendjét? Ez eszmény értelmében a jólneveltséghez mindenesetre hozzátartozik az ismerés különböző ágaiban, de kivált az irodalmi téren való tájékozottság, mert hiszen a tanulatlan embert nem lehet műveltnak tekinteni. Az igazi műveltség azonban mégis az emberi magatartásban mutatkozik meg. Ez a többlet a puszta erudícióhoz képest, ami nem olyasmi, amit át lehetne származtatni, át lehetne nyújtani, mint valami meghatározott célú dolgot, hanem aminek az emberrel együtt kell legzsengőbb korától kezdve növekednie, sajátos életformájaként: ez biztosította minden korra a görög nevelés fölényét és példaszzerűségét más népekével szemben. S ezt a többletet jelölték éppen a humánus névvel a rómaiak, amikor átvették, világosan felismerve, hogy akit ebben az értelemben nevelnek, azt nem valamilyen sajátos feladat, mesterség ellátására képesítene, hanem csupán arra, hogy méltó legyen az ember névre, s épp ezért megértéssel viseltessék mindaz iránt, ami emberi: nil humanum a se alienum.¹⁵⁴ Csakis aki igazi ember, teljes ember, vagy a platóni szóval élve: aki bensőjében szép és harmonikus, töltheti be szűkebb életkörében is, hivatása terén feladatát igazán emberhez méltón. A humanitásban ekként mindjárt eredetekor legszembetűnőbben az önzetlenség vonása domborodik ki.

Ezt az önzetlenséget bizonyosan maga az antik ókor sem mindenütt tárta fel s nem mindvégig őrizte meg. Gyakran találkozunk azzal a felfogással, hogy a keresztény ókor s nyomában az egész középkor is eltávolodott tőle. Az újkor eleji humanisták tudvalevőleg barbársággal vádolták, mivel, a transzcendens célok miatt feláldozta azt, ami sajátosan emberi. Holott ismeretes, hogy a platonizmus mennyire döntően befolyásolta a kereszténységet minden téren: antropológiájában éppúgy, mint teológiájában, szervezetében éppúgy, mint eszméiben. Az tehát; hogy sajátosan „keresztény humanizmusról” beszéljünk-e, azon fordul meg, hogy minő jelentőséget tulajdonítunk a platonizmusnak a humanizmus elvi rendszerében általában, nem pedig azon, hogy szorosabban milyen eszközökkel iparkodik megközelíteni ezt.¹⁵⁵ Akár

¹⁵³ [Platón: Phaidrosz 279 c.].

¹⁵⁴ [nihil humanum a se alienum - semmi emberi nem idegen tőle; Homo sum, humani nil a me alienum puto - Ember vagyok, úgy gondolom, hogy semmi emberi dolog nem áll messze tőlem. - Terentiusnak tulajdonított mondás].

¹⁵⁵ Így fogja fel a kérdést Herbert Rüssel is szép könyvében: Gestalt eines christlichen Humanismus - Amsterdam, 1940, Pantheon Verl. - Rámutatva, hogy már maga az Istennek emberré válása is jellemzően görög gondolat, amely a zsidóságra nézve természetszerűleg sokkal idegenebb volt, mint azokra nézve, akik a görög szellemmel telítődtek. Ezért szerinte a keresztény humanizmus forrását Szent János evangéliumában kell keresnünk. (id. m.

elfogadjuk azonban a keresztény humanizmus fogalmát, akár merőben „pogány” szelleműnek tekintjük, kétségtelen tény, hogy a kereszténység fellépése óta ahol csak találkozunk humanista szellemű mozgalommal, ez az egyéniség vonását nem mellőzheti többé. Ez jellegzetesen keresztény hozomány, az antik ókor alig ismeri (Cicero personájában sem az egyéniség ineffabilitása¹⁵⁶ ??? szólal meg, hanem inkább a sorsszerűsége) s az emberi léleknek Istennel szemben való felelősségében gyökerezik.

Azt a Burckhardt óta elterjedt felfogást tehát, hogy a reneszánsz fedezte fel az emberi egyéniséget, feltétlenül tévesnek, vagy legalább is helyesbítendőnek kell ma minősítenünk. De egyáltalán az újkor eleji humanisták humanizmusát ma már egy kissé másként ítéljük meg, mint csak néhány évtizeddel ezelőtt. Kétségtelen dolog ugyan, hogy ezek a humanisták visszatértek az antik humanitásra, vagy legalább is ez volt a szándékuk. De magát, a fogalmat nem fedezték fel, hanem csak a forrásait nyitották meg: az antik irodalmat. Mindnyájan tudjuk, hogy ez minő felszabadító lépés volt a közvetítő és tekintélyi alapon nyugvó irodalmiság hosszú évszázadai után. Innen eredt e mozgalomnak kiváltképpen kritikai iránya. Végeredményben azonban ez csak egészen szűk körben érvényesült s csak jóval később és más mozgalom neve alatt hódította meg az európai közvéleményt. Az antik irodalomnak újra való felelevenítése ellenben mint iskolai humanizmus futotta be diadalmas útját. Itt került a humánus elve ismét szorosabb vonatkozásba a neveléssel, amennyiben egyfelől a jezsuiták, másfelől a protestáns iskolák tanulmányi rendje egészen ennek a nyelvi-irodalmi kiműveltségnek jegyében szerveztetett. Nem lehet tagadni, hogy a nagy humanistáknak, egy Erasmusnak vagy Ramusnak szelleméből itt is érvényesült még valami; általában azonban az iskola mint nagyon is tekintélyi és hagyományörző intézmény a humanizmus mozgalmát is egy kissé elformalizálta: az imitáció célzatának túltengése tanúskodik erről. De részben ki is vetköztette eredeti szándékaiból: ezt bizonyítja az, hogy a humanizmus éppen iskolai terjedésében egy tulajdonképpen teljesen antihumanisztikus mozgalommal, t. i. a reformációval lépett szövetségre.

Mindez mégis voltaképpen inkább csak a felületen folyt le. Ugyanakkor ott, ahol a kultúra rendje valóban érlelődik, merő konvención túl, a szellem teremő ölén, a humanitás hagyományos tartalma is, éppen a kritikai célzat érvényesülésével egy újabb vonással gazdagodott: a tolerancia elvével. Mert nyilvánvaló dolog, hogyha a kritika szabadságát követeljük, és tőle várjuk emberi megismerésünk és életünk teljesebbé válását, akkor türelemmel kell viseltetnünk mindenfajta véleménnyel szemben, annak felismerésében, hogy *errare humanum est*.¹⁵⁷ A tolerancia az újkori humanizmus első saját hangja. Morustól és Erasmustól kezdve Montaigne-en át Shaftesbury-ig találkozunk vele, mígnem utóbb szintén a felvilágosodás tette magáévá, sajátos irányt adva ezzel nemcsak az újkori erkölcsbölcseletnek, hanem általában az erkölcsi magatartásnak is: a humanitásnak az az emberbaráti, jótékonykodó, segítő vonása, amely az antik humanitásban legfeljebb epizodikusan jelentkezett, a kereszténységben pedig mindenestül a megigazulás-szolgálatába szegődött, ez időtől kezdve fejlődött ki feltűnőbb mértékben benne.

De ugyanez ismétlődött ezen a vonalon is, mint az imitáció esetében: a filantropikus célzat felülkerekedése lassankint elhajlította a humanitást eredeti irányától. S az ellenhatás ezzel az

84 sk. p.)

¹⁵⁶[instabilitás]. ???

¹⁵⁷ [tévedni emberi dolog].

ellaposítással szemben itt sem maradt el. Akik az igazi emberiséget most is a platóni szépségeszmény táján keresték, úgy fordulnak az antikvitás, kiváltképpen a görög ember és kultúrája felé, mint ahol ösztönzést és anyagot találhatnak a saját, modern emberségük kifejezésére. Ezt a mozgalmat szoktuk újhumanizmus néven emlegetni. Shaftesbury volt, akiben ez a szemléleti mód először tudatosult, Rollin jelölte meg az irányát, korszakos hatásúvá azonban tudvalevőleg csak akkor vált, amikor némi egyetemi előjáték után oly nagy egyéniségek intonálják a szövegeit, mint Goethe, Schiller és Humboldt. Az az elv pedig, amely mintegy a mozgalom leszűrődése-ként új színnel gazdagította a humanizmus színeképét, az organikus fejlődés elve. E szerint az emberi lét teljessége, az igazi emberhez méltó életforma is mindenkor szerves kibontakozás eredménye. A rousseau-i aktivizmus hatását ebben biztonnyal nyomon kísérhetjük; mégis az újhumanista mozgalom, elvi szempontjaival is jellemzően társadalmilag bélyegzett mozgalom volt. A XVIII. és XIX. század fordulóján előretörő polgári elitnek szellemisége fejlődik ki benne.¹⁵⁸ Magát az organikus felfogást is éppen ennek a rétegnek teljességgel immanens szemléletmódja magyarázza. De ugyancsak innen ered állandó veszedelme, utóbb ellaposodásának forrása is, intellektualizmusa, amely kivált az iskolai életben a XIX. század folyamán mindjobban kiütközött.

Ennek a sajátosan „polgári” intellektualizmusnak hatását már sokszor leírták az irodalom különböző ágaiban, s különböző szempontból világítva meg. Szorosan összefügg ez a kor egyéb vonásával, a *laissez faire, laissez aller*¹⁵⁹ elvével, jóléti erkölcsével, én-kultuszával, merő szakszerűségével, anarchikus hajlandóságaival s nem utolsósorban társadalmi feszültségeivel maga az új. n. humanisztikus képzés is nem ritkán e kortendenciák kiszolgálójává lett. Biztonnyal közöttük meg az ember igazi rendeltetése, az emberi lét teljessége között áthidalhatatlan szakadék tátong. Aki ráeszmél erre, csakis ellenséges érzületet táplálhat a nyárspolgár haszonlesése, megelégedettsége és fullasztóan közönséges lelkülete iránt és multhatatlanul harcot kell hirdetnie ellene. Ezt tették mind a társadalmi mozgalmak a XIX. század folyamán, de ugyancsak ezt az utat követték, azok is, akik továbbra is meggyőződéssel hittek abban, hogy az emberi teljességet akkor érjük el, ha „széppé és harmonikussá válunk bensőnkben”. Hölderlin volt talán az első, aki ily módon valósággal „türtaioszi szózáttal” tett hitvallást a humanitás mellett s menekült kora elsőkélyesedése elől oda, ahol szerinte igazi emberi nagyság még lehetséges volt: az antikvitásba. Azóta is inkább költők és esztéta lelkek hódoltak neki, így kivált Nietzsche, majd Walter Pater, a George-kör, utóbb Paul Valéry és Thomas Mann, továbbá néhány tudós, mint Werner Jaeger és köre, Huizinga, Ortega és még néhányan. A kor általános árama mindezeket szükségképpen „eleusiszi magánosságra”¹⁶⁰ kárhóztatja, mégis szemléletmódjuk és magatartásuk azonos iránya alapján, amely tér és idő távlatán át is összeköti őket, bízást mint a harmadik humanizmus képviselőiről szólhatunk róluk. S ezt a harmadik humanizmust talán már Hölderlin, de mindenesetre Nietzsche óta, aki éppen kora intellektualizmusa elleni küzdelmében a lélek sötét, megdöbbentő oldalát is felfedezi a humánus számára, minden korábbi formájától jellemzően megkülönbözteti

¹⁵⁸ Ld: Hans Weil: *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips* - Bonn, 1930, F. Cohen. (Schriften zur Philosophie und Soziologie - Berg. V. Max Scheler, hrsg. V. - Karl Mannheim IV. Bd.) 149 sk. p.

¹⁵⁹ [hadd menjem; menjem minden a maga útján].

¹⁶⁰ [Eleuszisz - ókori, Athénhez közeli görög város, az i.e. VI. században itt alakult ki a Démétér kultuszhoz kapcsolódva a „nagy misztérium”, az isteni titkokba beavató rítusokban résztvevőknek, részesülőknek szigorú hallgatást kellett fogadniuk és megtartaniuk a rítusról, az ott történekről, a beavatás magánosság vállalását is megkívánta].

tragikus vonása. Kétségkívül már a görögség jól ismeri a humánumnak ezt a mélyen tragikus jellegét, nemcsak a mítosza tanúskodik erről, s egész irodalma, amelyet éppen ez a mítosz hatott át, hanem a filozófiája is. Mégis a modern élet sokirányú - metafizikai-vallásos, erkölcsi, művészi, szociális - feszültségének és kiábrándultságának kellett bekövetkeznie, hogy az emberi lét teljességét is tragikus mivoltában érezzük át.

Ez a tragikus humanitás, mint utolsó fordulat a humanizmus eddigi fejlődésében mindenesetre annyira kifinomult és differenciált lelkületet, oly hallatlan egyéni erőfeszítést kíván megvalósulása érdekében az embertől, hogy iskolai hatásáról a közelmúltban és ma, amikor az iskola sok tekintetben maga is belefutott a tömegpropaganda vájataiba, alig lehet szó. Álljunk meg azért itt egy pillanatra s mielőtt azzal próbálnánk tisztába jönni, hogy vajon kimerültek-e ezzel a humanizmus lehetőségei s az embernek többé mit sem várva kell helyt állnia embersége keskeny hajlatán, vagy pedig van még jövője az eszmének s várhatjuk esetleg további színeződését, - mondom, mielőtt e kérdést megkockáztatnók, térjünk át az előadásom elején jelzett fogalmi elemzésre, felhasználva e végből ennek az úgyszólván madártávlatból szemlélt történeti képnek tanulságait is. Rövidség kedvéért legyen szabad ennek az elemzésnek eredményét aforisztikus formában ismertetnem.

1. A *humánum* mint a *homo* szónak származéka azt fejezi ki, hogy az ember tevékenységének súlypontja ezen a világon van. A *humanitás* tehát minden ízében *immanens* eszmény. Nem e világunkon kívül eső, transzcendens célokra vagy javakra irányul, hanem magának az emberi létnek az emberi természetnek kidolgozását veszi célba. Ezzel azonban egyáltalán nincs ellentétben sem a vallással (legalább is a kereszténységgel), sem pedig azokkal a filozófiai irányokkal, amelyek az igazságnak és az értéknek a léttől való függetlenségét tanítják. Az immanencia éppen az emberre való vonatkozásában annyira gazdag, hogy emezeket is magába öleli. Más kérdés, ha a transzcendens szemléletmód az emberi lényeg elfojtását idézi elő: ebben az esetben az összeütközés könnyen lehetséges.

2. A *humánum* azt a meggyőződést fejezi ki, hogy az ember értéke abban van, ami őt igazán emberré *teszi: szellemében*. A *humanitás* ezért mindig hitet jelent a szellem előbbrevalóságában. Ebből egyáltalán nem következik a materiális-gazdasági tényezők lebecsülése, valamilyen fellengző „széplelkűség” vagy ködfaló idealizmus, hanem csupán annak elismerése, hogy a szellemi javak rangban minden körülmények közt előbbrevalók, mint az anyagiak. A *humanista* mindig szeretettel és örömmel fordul a valóság anyagi oldala felé, mint emberségének feltétele és terméke felé; bármilyen formájú abszolútizációját azonban feltétlenül az emberi lét csonkításának tekinti.

3. A *humánum* mindenkor emberi *elfogulatlanságot* jelent. Ezt akkor érhetjük el, ha mindannak, ami emberi létünkhöz tartozik, lehetőleg teljes kifejlesztésére törekszünk, amit pedig nem tudunk kifejleszteni magunkban, azt megértéssel tekintjük. Az erkölcsi csorbítatlanság is lehet ebből a szempontból inhumánus, mint ahogy viszont a botlás esetenként teljesebb emberré kifejlesztésünk próbakövéül és kerülő útjául szolgálhat. Az egyoldalúságot ez az elfogulatlanság határozottan száműzi. De mivel hajlamaink általában egyoldalúak s a kultúra fejlődése is a fokozott munkafelosztás miatt specializált, az elfogultságnak innen fenyegető veszedelmét a humánus ember mindenkor látóköre kiszélesítésével igyekszik ellensúlyozni. Látóköreink kiszélesedése biztosítja megértését azzal szemben, ami a maga fejlődése irányától távolesik, ami ránézve idegen, és türelmét azzal szemben, ami neki ellenszenves.

4. A humánnum a *mértékesség* elvének megtestesülése. Ez természetszerűleg feltételezi, hogy mindaz, ami emberi létünk jellemzője, akadálytalanul és szabadon bontakozzék ki. A szabadság a humánnum éltető levegője. Bárminemű elnyomás, kényszer, erőszak, akár kívülről, akár belülről ered is, a humánnum lényegét tagadja meg. De éppúgy ellenkezik a mértékességgel az elsietett, egyenetlen, aránytalan fejlődés is. Kiáradó erők megfékezése, ellenállások legyűrése nélkül nincs igazi emberség. A μηδὲν ἄγαν antik elve máig legjobban kifejezi a mértékességnek ezt a kétoldalú követelményét: semmit sem túlozva!

5. A humánnum éppen ennek a mértékességnek követelésében mindig *megformáltságot* jelent. Megformálás: ez a törekenynek és felületesnek megszilárdítása és elmélyítése, ugyanakkor pedig a merevnek és elkülönültnek hajlékonnyá tévése és kicsomózása, vagy egy szóval: szervesítés. Épp ezért azonban e megformáltság sohasem nyilvánulhat a merő külső szervezetben vagy szervezettségben, de éppúgy nem merülhet ki valamiféle szétomló bensőségben sem. A humánnum lényege az individualitás: ezt az egyéni jelleget érvényesíti éppen a megformálás. A forma az érzelmi kiáradással szemben elhatárol, a racionális organizációval szemben viszont megelevenít. A kettő között van épp az, ami emberi.

6. A humánnum a *világos látás* magatartása. A humanista tisztában van az élet határaival és erőinek folytonos kicserélődésével. Ez közvetlenül annak belátását jelenti, hogy az ember sohasem kész; befejezett, lezárt, megmerevedett. Épp ezért a humanista tudja, hogy az elbukás és a pusztulás ott leselkedik minden emberi életmegnyilvánulás sarkában. Egy önmegfeledkezés, a *self-control* elhagyása, egy szédület vagy egy pillanatnyi ábránd és az örvény megnyílik a lábunk alatt. A humánnum tehát egyáltalán nem valami mentsvár, valami menedék fáradt vagy merőben szemlélődő hajlamú emberek számára, hanem szembenézés az élet ádázságával is. Erasmusra szoktak hivatkozni a humanista prototípusaként, aki kitért a harc elől. De humanista volt Goethe is, akinek saját szava szerint nem volt életében egyetlen nyugalmas-boldog napja, s humanista volt Nietzsche is, az *amor fati*¹⁶¹ hirdetője. S megfeledkezzünk-e vajon az első humanistáról, Szókratészről, aki kiürítette a méregpoharat? A humánnum e szerint azt jelenti, hogy az élet nagy katarzisaiban emberül megálljuk helyünket. Végül,

7. a humánnum az ember *történeti gyökerességét* jelenti. Az antik világ állandó szellemi jelenvalósága is csak ebben az értelemben lehet termékeny. Műveltségünk gyökeresítésének valóban kipróbált eszközeiről van itt szó, bár hozzá kell fűzni, hogy ezeknek pusztá tantervszerű továbbhurcolása, még nem humanizmus, ha nem jár együtt azzal az eleven tapasztalással, hogy a velük való foglalkozás belső biztonságot ad. Ez vértéz fel bennünket egyszersmind azzal az erővel, hogy az időnek ránk nézve még ismeretlen dimenzióiba, a jövőbe is bátran tekintsünk s ne zárkózzunk el az új eszmék elől. A humánnum - mondhatjuk ebben az értelemben - olyan élő hagyomány, amelynek gyökerei akkor sem szikkadnak ki, ha a belőlük sarjadt törzs új eszmék légkörébe nyújtja lombozatát.

Ebből a szűkre szabott fogalmi és az iménti történeti áttekintésből is kitűnhetik, hogy a humanitásnak a neveléssel és műveltséggel eredetileg teljesen azonos fogalma harmadfélezeréves fejlődésében jelentékenyen kibővült ugyan tartalmában, funkciójában és az életkorokra való elosztásában egyaránt, ámde a neveléssel való szoros kapcsolata sohasem szűnt meg: ma is, mint mindenkor a múltban, emberi létünk alakításának eszményét és útját jelöljük meg vele. De ha szorgosabban figyeljük meg, kitűnik egyszersmind az is, hogy nincs

¹⁶¹ [a szükségyszerű szeretete; csak az örömből feltörő jelen szeretete: az „amor fati” az igaz szeretet].

még egy olyan nevelési rendszer vagy terv, amely oly sűrű és benső vonatkozást árulna el a demokrácia eszméjével, mint épp a humanizmus. Akár a felekezeti, akár az utilitárius vagy az állampolgári nevelés rendjét tekintjük, az emberi méltányosság erkölcsi követelményének egyik sem tesz annyira eleget, mint a humánus nevelése. Arra nem hivatkozom most, hogy a rendi elzárkózás idején csupán a humánus nevelés iránya biztosította a társadalmi emelkedést; s hogy ez nem volt éppen elenyésző, bizonyítja, hogy idő folytán (amikor a művelődés útjából kitérni többé már nem lehetett) az uralkodó osztály nem utolsó sorban ellensúlyozására szervezte meg az „úri (udvari) művelődés” rendjét; s ezért, amikor a XIX. században a humanisztikus irány a magasabb képzés egyedüli útjává vált, ez akkor éppenséggel demokratikus vívmánynak számított. Ma mindez már a múlté. Szükségtelen rámutatnom arra is, hogy az általános népnevelésnek valóban demokratikus eszméje azzal, hogy több mint egy századon át állampolgári irányba hajlították, végeredményben holt vizekre jutott, s amikor erre ráeszmélve az egyetemesítést ma fenntartás nélkül iparkodunk megvalósítani, ebben a nélkül, hogy külön szó esnék róla, humánus szempontok érvényesülnek. Inkább csak azt a körülményt emelem ki, hogy a szakirányú képzésnek az a jellemzően demokratikus célzata, hogy mindenki a neki megfelelő helyre kerüljön, csak akkor valósítható meg, ha mindenki kifejtheti magában emberi lehetőségeit. A demokratikus társadalmi berendezkedésnek ily módon éppenséggel feltétele a humánus nevelés. Pestalozzi felismerése itt is időtlen érvényű: különleges emberi helyzeteinkben és hivatásos viszonylatainkban is mindig eleven egész emberek vagyunk. Nyomatékkal mutathatnék rá arra is, hogy a modern pedagógiának azok a liberális elvei, amelyeket ma a demokratikus iskolapolitika világszerte annyira pártol, egytől-egyig a humanisztikus pedagógia ösztönzésére alakultak ki. S vajon a szabad művelődés eszközei, amelyekre ma mint kiváltképpen demokratikus vívmányokra szoktunk hivatkozni, nem azt akarják-e adni felülről, amit hajdani iskolai rendünkben alulról kaptunk: módot és alkalmat arra, hogy a specialistává kiképzett ember többi hajlama ne maradjon parlagon, vagyis, hogy - szabad-e itt a platóni szót ismételni? - az ember „széppé váljék bensőjében és ami a külső világban lefoglalja őt, harmóniában legyen azzal, ami belső világában van”?

Ámde mindez - jól tudom - nem győzi meg azt, aki már eleve bizalmatlanul tekint a humanisztikus nevelés rendjére. Az ilyen azt vethetné szememre s talán valamennyire jogosan is -, hogy beleszerelmesedve a humánus eszménybe, buzgalommal azon igyekszem, hogy mentsem a menthetetlent, s kapcsolatot keressek olyan utak között, amelyek már rég elváltak egymástól. Nézzünk ezért szemébe a vádagnak, sőt -mivel megszoktam, hogy egy fogalomnak mindig könyörtelenül a végére járjak -, nézzük a humánus eszme és a jégében kialakult nevelési rend fogyatkozásait is.

Mert ilyenek is vannak. A helyett, hogy borostyánnal takargassuk el, mint a romokat, fedjük fel inkább őket, hátha talán e bajok és gyengeségek éppen élő szervezetre vallanak.

Már a történeti áttekintés során röviden, egy-egy szóval emlékeztetni iparkodtam a humanizmusnak ezekre a sebezhető oldalaira. Valahányszor új vonással vagy szemponttal gazdagodott, előbb-utóbb éppen onnan jelentkeztek ellaposodásának tünetei is. Az antik humanitást az önzés sápasztotta el, s azóta is azokra a humanistákra, akik nagyon is magukba szívták az antikvitás szellemét (pl. Erasmus, Goethe) mindig ráhull valamelyest a közösség érdekeitől való elzárkózásnak ez az árnyéka. A keresztény humanizmus éppen az egyéni megigazulás érdekében teológiai mezbe öltözve nem ritkán antihumánus képrombolásba sodródott. Az újkor eleji humanisták az esztétikai imitáció kátyújába tévedtek, a tolerancia

elve nyomában pedig végezetül a nyárspolgári morál kényelmessége terpeszkedett el, karitásszá hígítva fel a humanitást. Az újhumanista organikus elv sem tudta feltartóztatni az intellektualizmus irányába való eltolódását, s ez nemcsak a tudomány körében éreztette hatását (ahol, helyén való), hanem lassan az egész kultúrára kiáramlott. Mindezek oly mozzanatok, amelyek a politikai, a vallásos, az esztétikai, az erkölcsi, a tudományos életnek alkalmi felől törekedtek eltéríteni a humanizmust eredeti irányából, s ez kiváltképpen iskolai hatásában mutatkozott meg. Nem hiányzik ennek az eltorzulásnak veszedelme a humanizmus legutóbbi formájából sem, amelyre nézve a tragikus életérzést mondtuk jellemzőnek. Permanens tragédiában nem lehet élni, ezért aki a humánusot mégis ebben az irányban kergeti, hacsak nem lesz forradalmárrá s így próbálja áttörni „magányossága” kínai falait, azt kockáztatja, hogy vagy a nihilizmusba sodródik, vagy pedig irodalmi sznobbá válik.

Ennek az állandóan fenyegető veszedelemnek tudatában, bármennyire méltányoljuk is a humanitásnak éppen ebben a legutolsó formájában a mélyen emberi vonást, mégis azt kell mondanunk: olyasmi ez, amit felül kell múlni. Kétségkívül ez sem az egész humanizmus képe, hanem csak az egyik vonása; de ahogy eddig minden korszak megtalálta - mégpedig éppen a nagy történeti fordulókön - az örök humánushoz és első történeti megtestesüléséhez, az antik kultúrához való vonatkozást, nekünk is meg kell keresnünk ezt.

S e tekintetben korunk szociális iránya s nem utolsó sorban az a szörnyű emlékeztető, amelyet legutóbb előidézett, segítségünkre van. Ha humanizmusról ma még egyáltalán szólhatunk, ez csak *szociális humanizmus* lehet. A szeretetet, minden szociális humánus alapját, azt aényt, hogy nemcsak emberek vagyunk, hanem létünkkel a más emberek léteben is részt akarunk venni, bizonytal nem a mi korunk fedezte fel: ez inkább az örök humánus tartozéka. De felfedezett a mi korunk más valamit, amivel az előző korok talán kevésbé dicsekedhettek: felfedezte a vadembert magunkban, aki mindig tettekreészen megjelenik, valahányszor csak a civilizáció fékének szorítását megérzi, de a közelmúltban, tudjuk, nemcsak magától jött, hanem még uszították is, ezért tudta a műveltség vékony rétegét áttörve oly pokolian elpusztítani hosszú nemzedékek munkájának gyümölcsét. E vadembert magunkban pedig úgy hívják, hogy *tömeg*. A „tömegek lázadásáról” ma sok szó esik, vannak tudvalevőleg, akik ebben látják korunk szociális problémáját és egyúttal kultúránk pusztulásának okát is. Röviden szólva: tömeg az ember akkor - akár a tetején van a társadalomnak, akár az alján, akár vagyonos, akár vagyontalan, akár egyedül áll, akár csoportba tömörül -, ha szabadulni iparkodik attól, hogy maga gondolkodjék és maga érveljen, mivel helyette éppen a „tömeg” végzi el ezt, lehetőleg emocionális formában. Ezért is sodródik az ember, ha tömeg, végletből-végletbe: a tömeg homlokegyenest ellentéte a humánusnak, amely nem ismer végletet, mert minden csupa mérték benne: μηδὲν ἄγαν. Ámde ha ily módon korunk szociális problémája kiváltképpen a tömegek problémája, akkor ebből önként adódik a szociális humanizmus programja is, amely természetszerűleg nevelési program: ránevelni a tömegeket emberhez méltó életre, ami más szóval azt jelenti: ránevelni a tömegeket arra, hogy emberként gondolkodjanak s ne hányódjanak szüntelenül különböző szuggesztióknak kiszolgáltatva végletek között. Feltétlenül többet jelent ez pusztá öntudatosításuknál: erkölcsi felelősségtudatuk felébresztését kell inkább értenünk rajta.

Lenyűgözően nagy feladat ez valóban fontosságára, arányaira, de nehézségeire nézve is egyaránt. A szeretet azonban - jóllehet csodákat tud művelni - tanácstalan volna vele szemben, mégha egy új Pestalozzi szívéből áradna is ki. Mert egyébként ennek a szociális humanitásnak első hirdetőjeként bizonytal azt a Pestalozzit tekinthetjük, akinek épp ez évben ünnepeink

születése 200 éves fordulóját. Az ő sejtelmes génusza csakugyan előre megérzett valamit abból a társadalmi átalakulásból, amelyet a gépipari fejlődés és az erre épülő gazdasági rendszer a XIX. század folyamán előidézett és amelynek első rengéseit már a maga korában tapasztalhatta. Rajta kívül ekkor tudvalevőleg csupán Goethe látta még előre ezt a fejlődést. Mindkettőjük sejtelmeit azonban a valóság messze felülmúlta. S ha a weimari humanista bölcs elégségesnek tartotta a szociális kérdés megoldására, ha kifejleszti magában az ember az áhítatos tiszteletet (Ehrfurcht) az iránt, ami „alattunk van”, akkor a burgdorfi humanista¹⁶² apostol is boldogulhatott még a szeretettel, odaadó anyai formájában.

Ma ellenben a társadalmi tömegek már jórészt racionalizálva vannak, ami azt jelenti, hogy szokásformáikat, ösztönös becslésüket elvesztették, ámde mégsem gondolkodnak. Aki nevelni, „humanizálni” akarja őket, annak szívéből bizonyára nem hiányozhatik a szeretet, mert nevezői munkában nélküle nem foganhat szándék s nincs elindulás. De pusztán szeretettel felvérteződnie erre a feladatra azt jelentené, mint előre elveszíteni a játszmát. Valahogy hasonlóak vagyunk itt, mint a pszichoanalitikus terápiában: aki a szublimálás műveletét egyszer megkezdte, nem szakíthatja félbe, különben több kárt okoz ezzel, mintha el sem indította volna.

A tömegek lelki „szublimációjának” (amit voltaképpen humanizálásuk jelent) ma már különböző racionális szervezeti formái, apparátusai, technikái alakultak ki, s ezekből egyáltalán nem a pedagógiai szeretet árad, hanem a politikai akarat. S itt érünk ahhoz a ponthoz, ahol humanizmus és demokrácia viszonyát szorosabban megfoghatjuk. Semmilyen politikai rendszerben, tehát a népi demokráciában érvényesülő politikai akarat sem habozhat sokáig az apparátus alkalmazásával, mert különben a tömegek a nyakára nőnek és az ebből eredő veszedelmek elsepréssel fenyegetik kezdeti vívmányait. Akarva - nem akarva tehát olyan szervezeti „rendszabályozást” kell alkalmaznia, amely kényszert, erőszakot, esetleg megfélemlítést jelent és előbb-utóbb testi-lelki beletöréssel jár. A teologizáló Justinianus császár szava, amelyet Agapitosz pátriárkához intézett, érvényesül ilyenkor teljes autokratikus ridegségében: „Légy az én nézetemen, különben száműzlek.” Ha mindez csupán a politikai s legfeljebb a vele ma szorosabban összefüggő gazdasági térre szorítkoznék, hagyján; ámde a népi demokrácia ennél sokkal tovább megy s az emberi életnek és kultúrának úgyszólván minden területét be akarja hálózni racionális apparátusával. Összefér ez még a humanitással? kérdezhetjük.

A humanizmus - azt mondtuk - mindennemű erőszakot és kényszert kizár, akár belülről, akár kívülről származik is. Mégpedig kizárja nem valamiféle érzelmességből vagy kényelmességből, hanem mint emberhez méltatlant. Kizárja akkor is, ha olyan kisebbség alkalmazza, amelynek részén van az igazságosság: ilyenkor is az az álláspontja, hogy a meggyőzésre, a beláttatásra, a *ránevelésre* más eszközök is kínálkoznak, mint az ütés vagy a visszaütés. Ismételjük, politikai szempontból a kényszer alkalmazása egészen megokolt lehet. A humanizmus, mint a megértés-álláspontja, tisztában van azzal, hogy a hatalom gyakorlásában követett humanizmus következményeit tekintve igen gyakran álhumanizmus, különösen ott, ahol a hatalom szervei megoszlanak s ezért az ellenszegülés könnyebben lehetséges, mint ahol egy kézben vannak s vas-fegyelemmel működnek. Ámde a humanizmus szereti egyszersmind a fogalmi tisztaságot is s ezért ha pedagógiai. értelemben vesszük s főleg ha ennek szociális vonását emeljük ki, akkor semmiképp sem fér össze a hatalom

¹⁶² [Johann Heinrich Pestalozzi].

gyakorlásának semmilyen erőszakos eszközével, akár a nevelés rendjének tervezésében vagy irányításában, akár kifejtésében érvényesül. Főleg pedig nem tűri azt, hogy ilyenkor a szociális szeretetre hivatkozzunk: ez nagyon is emlékeztetne az inkvizíció szeretetére. Itt a politika a nevelői gondolattal mindig szembe fog találkozni.

Természetesen ezt a megkülönböztetést csak a tisztánlátás érdeke követeli. A valóságban, tudjuk, mindig voltak a kétféle magatartásmódnak összeszövődései és átmenetei. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a racionális apparátus alkalmazása nem okvetlenül idézi elő összeütközésüket. Van azonban épp e tekintetben két olyan pont, ahol feltétlenül elválnak az utak. Az egyik a türelem megmutatkozása az apparátus hatásainak kivárásában. Elismerjük, hogy a politikus nem lehet türelmes, mert ezzel lába alól vesztheti a talajt. De a pedagógusnak türelemmel kell vértéződnie a szociális szempontból is jobb, értékesebb, emberhez méltóbb életért fáradozva, mert mihelyt türelmetlenül akarja előidézni ezt, menten megkörnyékezi az a veszedelem, hogy pusztá eszközévé válik a politikának. A másik határátkövi viszont a racionális apparátus alkalmazásában az emocionális elemek mértéke. A mai társadalmi helyzetben a politikus is, a pedagógus is azért alkalmazza ezt az apparátust, hogy cselekvést, akciót, munkát idézzon elő vele, illetve, hogy megkösse, szabályozza, egyöntetűvé tegye, vagyis: társadalmasítsa ezt. Minél több ebben az alkalmazásban a beláttatás, az eszméltetés, a mérlegeltetés, annál humánusabb, azaz pedagógiaibb lesz; viszont minél inkább támaszkodik a sugalmazás eszközeire, minél több a „propaganda” benne, annál közelebb fog esni a politikai érdek köréhez.

A tömegtársadalomnak ezt a türelmes és megfontoltató formálását, szocializálását tekintem a demokráciára való nevelés humánus formájának. S ennek eszközei és módjai épp azoknak az emberi vonásoknak gyakorlása, amelyeket a humánium fogalmából kielemeztünk, nem utolsósorban éppen a történeti elmélyítés a klasszikus hagyományon. Több ez ma már a humánium egyik alakváltozatánál: leghatékonyabb módja ez éppen a legsarkalatosabb vonásának, de egyúttal a legszociálisabb emberi magatartásnak, a megértésnek gyakorlására. Mert ahol nem tudjuk éppen a legsarkalatosabb vonásának, de egyúttal a *legsociálisabb* emberi magatartásnak, a megértésnek gyakorlására. Mert ahol nem tudjuk megérteni egymást emberileg és emberként, ott megszűnik minden közös munka, de minden közösség is. S nem habozok kimondani, hogy az utóbbi félszázadban épp azért volt olyan kevés a megértés az emberek között, az osztályok és népek között, mert feltűnőleg elapadt a humánus nevelés rendje, amely nem csupán egyik iránya a nevelésnek, a nevelés.

Abban a meggyőződésben, hogy erre a megértő humánusra nevelni mindig, ma is érdemes feladat, Társaságunk 52. nagygyűlését megnyitom.

A szenvedés problémája és a nevelés

A szenvedés a létnek elemi ténye, épp ezért gondolkodásunknak is örök problémája. A világban való megjelenésünk első percétől kezdve kimúlásunkig végigkísér, közben változásaink leghatalmasabb észrevevője, törekvéseinkben gátló, de egyúttal ösztönző is. Ebben mindenesetre emberi kiváltságunknak is mindjárt egyik bizonyítékát kapjuk: a szenvedés minden élőlénynek elfátyolozza a szemét, az emberét megélesíti. Szemvedéseinket nemcsak elviseljük, nemcsak szembeszegülhetünk jöttükkor, úgy védekezve ellenük, mint valami külső támadó ellen, nemcsak odaadhatjuk magunkat neki algofiliás¹⁶³ szédülettel, hanem aktív, sőt éppenséggel teremtő erővé tehetjük őket életünkben. Többféle-magatartásnak, a megértésnek gyakorlására. Mert ahol nem tudjuk megérteni egymást emberileg és emberként ott múlhatatlanul szembe kerülünk egymással, ott megszűnik minden közös munka, de minden közösség is. S nem habozok kimondani, hogy az utóbbi félszázadban épp azért volt oly kevés a megértés az emberek között, az osztályok és a népek között, mert feltűnőleg elapadt a humánus nevelés rendje, amely nem csupán egyik iránya a nevelésnek, hanem a nevelés. „theodiceáját”¹⁶⁴ ismerjük a szenvedésnek, szokták igazolni vallásos, erkölcsi, intellektuális szempontból, hivatkoznak kozmológiai, lélektani vagy természettudományi érvekre, úgy tekintenek rá, mint a lelki megtisztulás forrására, az elbizakodás ellenszerére, mint a világ egyensúlyának biztosítójára, esetleg veszedelmek figyelmeztetőjére, de alig esik szó kulturális jelentőségéről. Holott az ember az a lény, aki szenvedését beleépíti kultúrájába. Attól a pillanattól kezdve, amikor az ember kezdi felfedezni, hogy szenvedéseinek kifejezésével csökkentheti, befolyásolhatja, esetleg meg is szüntetheti hevüket, megindul racionális irányításuk. A **homo faber**¹⁶⁵ abban különbözik talán leginkább minden más élőlénytől, hogy szenvedéseivel is bánni tud, kezdeni tud valamit velük, eszközzé tudja tenni céljai érdekében őket. Épp ezért vált azonban gondolkodásának is olyan sarkalatos témájává. Az első lírai megformálástól kezdve mitikus-vallásos dramatizálásig vagy éppenséggel a szent Passióig, filozófiai értelmezésétől vagy „eudaimonológiák,” „eubiotikák”¹⁶⁶ szerkesztésétől egészen az orvosi érzéstelenítés technikájáig a szenvedés ténye legalább is annyira foglalkoztatja az emberi szellemet, mint a szerelem, a munka, a társas viszonylatok, vagy maga a halál, az elmúlás kérdése.

Ámde a szenvedés, mint gondolkodásunk problémája, maga is új, talán fokozott szenvedés forrása. *Penser fait souffrir.*¹⁶⁷ Jól emlékszem, hogy ez a stendhali szólam mennyire megrázott, sőt kiforgatott, amikor tizenöt éves koromban először olvastam: egy sereg, bizonyára nagyon mély értelmű aforizmusban kellett akkor ennek az élmény nélkül való nagy élményemnek hangot adnom. A visszatekintő pszichológus szemében nagyon is érthető jelenség: az ember soha életében nem olyan fontos többé önmagának, mint éppen a serdülés éveiben. Az individuáció kora ez, amikor a serdülő kiszakad az addig őt jól rejtegető, kímélő, ölben tartó

¹⁶³ [vonzódásos].

¹⁶⁴ [Isten tökéletességét és mindenhatóságát a világon meglévő bajokkal és nyomorúságokkal összeegyeztetni igyekvő teológiai elmélet].

¹⁶⁵ [alkotó ember, mesterember - vö. Történet és kultúra - Egyetemi Nyomda Bp. 1946].

¹⁶⁶ [az egészséges, boldog, életet élvező művészetelmélet, tudomány].

¹⁶⁷ [A gondolkodás szenvedést okoz.].

léte burkából, ráébred egyénisége tudatára, és szenvedni kezd. Szennvedéssel jár mindenekelőtt a lepel fellebbezése az élet nagy misztériumáról, a nemiségről; szenvedést jelentenek ekkor a társas létbe való beilleszkedés próbálgatásai; szenvedésre készítetnek még az intellektuális élmények és érintkezések is, mert ez időben az ifjú inkább tárgyi ellenállásukat és ezzel képzeletének megkötését érzi ki belőlük; végül pedig, bár egyáltalán nem utolsó sorban, szenvedést idéznek elő az egyéni lelkiismereti töprengések és elszánások a közerkölccsel, a bevett szokásokkal, a konvenciók lenyűgöző erejével való összeütközésükben. Különösen ebben az utóbbi tekintetben hathatósan érvényes az idézett jelige: *penser fait souffrir*. Éppen Stendhal hőse, Julien Sorel példázza legjobban ezt a gondolkodás fakasztotta egyéni lelkiismereti szenvedést: az, amit ő maga, Julien Sorel, akár helyesen akár tévesen kötelességének ismert fel, *le devoir que je m' étais prescrit, á tort ou á raison*¹⁶⁸ egy egész világ erkölcsi meggyőződésével szemben megszabta magatartását, érvényesülési vágyának első tapogatózásától kezdve, koravén pózokon és a gyöngédség tetszelgésein át egészen a vérpadig. Ez az oka éppen a serdülőkori szenvedések jellemzően lírai öntükrözésének: a reflexió csak az érzelmesség rétegében tud megindulni. Ez természetesen nem azt jelenti, mintha később megcsappanna szenvedélyeink egyéni voltának tudata, vagy hogy elvesztenénk érzékenységszűnk; ellenben megtanuljuk szenvedéseink másféle, objektívabb kifejezésének módjait is. Az individuáció ténye szeretetté mélyül, s letörölni iparkodik a szenvedés könnyeit.

Bármennyire fontos egész életünk alakulása szempontjából a szenvedésnek ez az egyéni formája és értelmezése, s bármily hálás témája lehet épp ezért a nevelőnek a vele való foglalkozás, mégsem ez az, amiről ezúttal szólni akarok. Bevallom, nem is tudnék e tekintetben újat mondani. A világirodalom legnagyobb alkotásai, az emberiség legnagyobb töprengői is csak megvilágították ezt az egyéni szenvedésproblémát, de nem csökkentették egy parányival sem magát a szenvedést. Ma éppenséggel rezignáltan szoktunk a kérdés szemébe nézni: a szenvedés olyasmi, amivel egyénileg le kell számolnunk, mint ahogy senki sem halja a mi halálunkat, úgy senki sem viseli el a mi szenvedésünket sem. A nevelői bölcsesség is végül abban az egyetlen tételben sűrűsödik össze, hogy mivel a szenvedés immár elkerülhetetlen, meg kell erősíteni, rá kell edzeni a gyereket az eltűrésére. A nevelés római elve, a *fortia agere et pati*,¹⁶⁹ még a nemesebb megfogalmazása ennek a szándékknak, amely - jórészt sztoikus felhangokkal - azok lelkében szólal meg, akik merőben naturalista irányban vélik a kérdést megoldhatónak. Ismerjük mindenesetre laposabb formáit is, amikor a szenvedést úgyszólván hasznosítani, az egyéni boldogulás eszközévé, valósággal kiszolgálójává tenni iparkodnak. Montaigne óta, aki már kereken kijelenti, hogy az életre való nevelés feltétele a hozzászoktatás a fájdalmak elviselésére (*l' accoustumance á porter le travail est accoustumance á porter douleur*)¹⁷⁰ Locke-nak és Rousseau-nak az ellenállóerő fokozását célzó pszichotechnikai maximáin át egészen a mélypszichológia szublimációjáig ennek a törekvésnek számos példájával találkozhatunk.

Nem akarok szólni azonban most a szenvedés szociális problémájáról sem, legalábbis a nevelésre háramló közvetlen feladatairól nem. A nagy kollektív szenvedések, testiek és lelkiek egyaránt, tudvalevőleg éppúgy megváltoztatják az emberi létet gyakran még természeti feltételeiben is, mint ahogy az egyéni szenvedések szociális hatásai elsötétíthetik, vagy megvilágosíthatják egész szellemi látókörét. Olyan összefüggések érvényesülnek itt fizikai és

¹⁶⁸ [...a feladat, amelyet helytelenül, vagy helyesen magam elé tűztem...].

¹⁶⁹ [bátor tetteket véghezvinni és elviselni].

¹⁷⁰ [a munka elviselésének megszokása a fájdalom megszokása].

lelki, egyéni és kollektív tények között, amelyeket kétségkívül már az idők kezdetei óta ismerünk, vallások és filozófiai iskolák kellőképpen ki is aknázták a történeti világterv igazolásául, vagy akár minden történés céltalanságának kimutatására, mégis csak újabban látunk bele szövevényeikbe, azóta, hogy az emberi szellem racionalizálni próbálja őket. Amit közönségesen úgy szoktunk nevezni, mint az embernek a természet erőin aratott győzelmét, jórészt éppen az ilyen kollektív szenvedéseken való felülkerekedést jelenti. Az elemi csapások, a háborús ínség, vagy a járványok okozta kollektív szenvedések bizonyosan ebbe a csoportba tartoznak. De vajon a társadalmi elnyomás, a megalázás, sőt már maga a pusztító elzárkózás is, szenvedéseivel nem éppúgy előidézhetheti-e nagy, elhatározó fontosságú események bekövetkezését? S másrészt a fokozott lelki érzékenység, a diszkoliás¹⁷¹ hajlam, vagy éppenséggel a mártíromság vágya is, amikor egész nemzedékek, vagy korszakok szellemét elfogja, nem éppúgy történetet alakíthat-e, mint amazok? Olyan hatalmakkal kell itt nyilván szembe szállnunk, amelyek semmiképpen sem tőlünk függenek. Hajdan különböző lelki technikák szolgáltak arra, hogy velük élve, e hatalmak árjának némiképp ellen tudjunk szegülni. „Titkuk” rendszerint az volt, hogy az egyéni magatartás szabályozásával iparkodták csökkenteni a szenvedésnek azt a mértékét, amelyet szükségképpen, sorsszerűen viselnünk kell azzal, hogy kollektívum tagjai vagyunk, s kollektív történéseknek vagyunk alávetve. A racionalizálás törekvései ezzel szemben, kiváltképpen külső feltételeiben próbálják a természetet és a társadalmat is úgy idomítani, hogy az előidézett szenvedéseink lehetőleg elapadjanak. Épp azért még azt is, ami tőlünk függ, e külső feltételek mintájára akarják mesterségesen igába törni, vagy legalább is kezelhetővé tenni, mint például hajlamainkat, hangulatainkat, esetleg még magát „szenvedni-akarásunkat” is. A racionális apparátus épp abban különbözik a lelki technikától, hogy ez a tudatunk befolyásolásával iparkodik célját elérni, amaz pedig a külső világ rendjét akarja megváltoztatni evégből. Az apparátus eredményei tagadhatatlanok: lépten-nyomon tapasztalhatjuk, hogy amiként sikerült megjavítani vele természeti feltételeinket, s ezzel megkönnyíteni életünket, úgy simábbá, elviselhetőbbé tudta tenni az emberekkel való érintkezésünket is. Mindezzel bizonyosan szenvedéseink mennyiségét apasztotta. Elfogultság volna azonban, ha ezért a lelki technikák hasznát és előnyét tagadná valaki. Még az is, aki nem ismeri el a tudat elsőbbségét a tárgyi valósággal szemben, hanem esetleg valamiféle reflexnek tekinti, csak a „reflex” irányításával tudja a tárgyi világ változását előidézni. Nincs olyan racionális szervezés, amely a tudat ráhangolása nélkül meghonosodnék a társadalomban. Csak az ez irányú propaganda erőfeszítéseire kell emlékeztetnünk: ezek tudvalevőleg éppen pszichotechnikai fogások s arról akarnak meggyőzni bennünket, hogy emberi állapotaink minden előnyös megváltozása és a külső világ rendjében létrehozott szándékos változások között oki összefüggés van. De a nevelés sikere is végelemzésben ezen a szugesztív hatáson fordul meg. Hiába teremtünk kedvezőbb környezeti feltételeket, ha nem tudjuk közvetlenül ráébreszteni növendékünket annak tudatára, hogy ez valóban előnyére van, kárba vészett minden fáradozásunk. A racionális apparátus az emberi szenvedést, amely egyetemessége ellenére is kiszámíthatatlan, egyetemes megelőzésével akarja a létből kiküszöbölni, vagy hatását legalább is csökkenteni. Mégis mindig van egy irracionális maradék benne, s álmodozó utópista az, és sem az emberi természetet, sem pedig a lét feltételeit nem ismeri, aki azt véli, hogy ezt a maradékot valaha is elfogyaszthatjuk. Jól tudjuk, hogy ami könnyebbségünk származik a természet leigázásából, azt nagyon is meg kell fizetnünk az új feltételekhez való alkalmazkodás nehézségeivel, s amit műveltségben és felvilágosultságban esetleg nyerünk, szükségképpen elveszítjük a vele fokozódó lelki érzékenységben. Tisztában

¹⁷¹ [megtapasztalási].

vannak ezzel a racionalizálás meggyőződéses hívei is, ezért iparkodnak a szenvedés okainak és hatásainak kimutatásával és terápiás tervekkel elterelni a figyelmet magának a szenvedésnek **tényéről**, a róla való gondolkodásról. Ha zakatol az apparátus, tompul szenvedéseink fájdalma. A lelki technikáknak egyéníteni kell a fájdalmat, még akkor is, ha egyébként kollektív természetű, ezért szükségképpen el kell jutnia a reflexióhoz. Akár az a maximája: eszmélj rá, hogy zabolátlan, alogikus hatalmakkal van dolgod, értelmed fölényével viseld, vagy állj ellent csapásainak büszkén, mint a sztoikus bölcs; akár a hit alázata és bizalma szólal meg benne: eszmélj rá, hogy Isten keze mérte rád a szenvedést, Ő tudja bizonynyal, hogy miért, - mindenképpen a szenvedés egyéni sajátosságának, külön valóságának felismerése adja meg a lökést arra, hogy tudatosan éljük át. De akkor is, ha áldozatként fogjuk fel a szenvedést valami jobbért, érdemesebbért, esetleg éppen a közösség érdekében, vagy ha a lelki megerősedésnek és a szellemi látókör kitágulásának forrását pillantjuk meg benne, sőt még a pusztai érzelmi számvitel esetén is mindig egyénileg kell a szemébe néznünk, ami azt jelenti: reflektálttá kell tennünk. Az apparátus ezzel szemben technikai természetével, amely megkímél a gondolkodástól, feledtetni akarja egyéni voltunkat, egyenlősíteni, nivellálni törekszik a szenvedést (vagy legalább is irracionális maradékát). Ezért szükségképp a lélek elemi erőire hagyatkozik: a közösen viselt szenvedés kevésbé fáj, ha nem is a részvét kölcsönössége miatt, sőt inkább az önző tapasztalásnak az alapján, hogy másnak sem különb a sorsa. Ebből érthetjük egyrészt azt az ösztönös viselkedési módot, amelyet az apparátus alkalmazása az emberek többségében előidéz: megbújni az „egészben”, a közvetlenben, a nagy östényekben, az „anyákban”, a dogmákban, világnézetekben, mert ez felment az egyéni töprengéstől, felelősségtől és döntésektől. Kollektív szenvedés idején az apparátus éppen a gondolkodás *szurrogátuma*:¹⁷² csak nem a saját lábunkon állni, csak nem egyenként felelni hatásaira, mert az nehéz, fárasztó és veszedelmes. Másrészt pedig: mivel a közös szenvedés csak közös erőfeszítéssel enyhíthető, a gondolkodásnál fontosabbá válik a tevékenység. A közösség aktivitása az egyén védelme a szenvedés elől: nem **re**-flektál rájuk s ezzel elmélyíti őket, mint a gondolkodás, hanem **pro**-veniál¹⁷³ nekik s ezzel megvált tőlük. Az apparátus éppen kollektív tett, amelyben a gondolkodás dinamizmusát a racionális szervezet kiszabott pályákon futtatja le. Ezek a pályák éppen úgy a kollektív szenvedés objektív formái, mint ahogy az egyéni szenvedés objektív kifejezése lehet a szeretet és a részvét.

A nevelés szociális feladata kiváltképpen ezeknek a pályáknak megerősítésére, mintegy lelki meghonosítására irányul. Ez bizonyára nemcsak mai nevelésünk célzata. A szokások kötelékei is egy kissé ilyen pályák, amelyekre eddig is mindig ráhangolni, hozzáilleszteni, alkalmassá tenni kellett a fejlődő embert. Ám ebben a „szocializálásban” mégis a spontán elem uralkodott, s ha volt is tervszerűség benne, ezt át- meg átszőtték az egyéni formák. Ma ellenben racionalizáltan megy végbe, vagyis az intellektus csak a legelején, a tervelésben, a kiszámításban lép sorompóba, maga a megvalósulás folyamata, a „pályák” bejárása, a rajtuk való akadálytalan érintkezés ízig-vérig mozgalom, akció. Nem utolsó sorban ezért öltött nevelésünk is épp az utolsó félévszázadban fokozottan aktivisztikus jelleget. Cselekedtetve, „munkaszerűen” nevelni, csakis közösségi feltételek alapján s közösségi céllal lehet reálisan, különben merő absztrakciók körében maradunk, mint jellemzően Rousseau tervében, aki épp ezért nem ismer rögzített magatartásmódokat, „pályákat”, csak egyéni helyzeteket és döntéseket. Nem véletlen tehát, hogy a szociálpedagógusok vették észre először ezt az össze-

¹⁷² [pótanyag, pótszer, pótlék].

¹⁷³ [elfogad, megenged].

függést aktivizmus és racionalizáltság között (a Pestalozzi módszerének már a maga korában oly sokat megrótt mechanisztikus jellege is ebben leli magyarázatát); valamint nem véletlen az sem, hogy olyan cselekvési és magatartásmódokkal, amelyek a kollektív teljesítmény fokozására alkalmasak, éppen az emberi öröm mennyiségét fokozni s ezzel végeredményben a szenvedést csappantani törekednek. A szenvedés, a passió, ebben az értelemben csak egyénileg „passzív” folyamat, a közösség aktivitásában elveszti ezt a passzív, azaz a szenvedő jellegét. Hogy milyen pszichológiai tények alapozzák meg ezt az összefüggést, szuggesztívek, affinitásos irányúak, vagy pedig a lelki kompenzációra törők-e; továbbá, hogy motívumaiban előrelátás vagy kaland, hajlam vagy - mint némelyek vélik - dialektika idézik-e elő, ezt most ne feszegezzük, ez külön vizsgálatot igényelne. Meg kell elégednünk itt azzal, hogy magára az összefüggésre rámutatunk, megállapítva egyúttal, hogy ma és a jövőben fokozottan számolnunk kell vele. Épp ezért ha túlzott is ez a felfogás, hogy a nevelést most már kereken ennek a racionális apparátusnak meggyökereztetésével azonosítjuk - ahogy erre ma már nem egy példát találunk - viszont minden olyan törekvést, amely ki szeretné küszöbölni ezt az apparátust, hogy esetleg egyéni formákkal helyettesítse, irreális és elhibázott vállalkozásnak kell minősítenünk. A nevelői szempont itt csak az lehet, hogy mentül jobban áthassuk ezt az apparátust tudatossággal is, ami más szóval azt jelenti, hogy ráébredszük a magtartásban kollektív illeszkedésű embert egyéni felelősségére. Ez éppen a nevelés egyénítő feladata. Az egyéni lelkiismeret, minden felelősségnek ez a végső forrása, bizonyos csak a kollektívumban kaphat indítást, csak itt válhatik mozgalmassá, aktívvá, egyébként valóban csak passzív erő. Ezt az aktivitást megszerezheti, „begyakorolhatja” pályákon is: az apparátus mintegy a lelkiismeret sima, zökkenés nélküli eligazítója. Mélni, megítélni, magába süllyedni azonban az ember csak egyéni irányban tud. Mindez különösen érvényes a szenvedés kérdésére nézve is, amely erős érzelmi áthatottsága miatt kiváltképpen csábít arra, hogy elveszítsük a mértéket önmagunk és mások iránt. A felelősség tudata az az indíték tehát, amely a kollektív szenvedés idején a nevelést szükségképpen idézi.

Mégsem a szenvedésnek ezzel a szociális formáival és nevelési hatásaival akarok itt tüzetesebben foglalkozni, hanem inkább csak egyik részletkérdésével, mintegy kiágazásával, amelyet eddig - tudomásom szerint - nem méltattak figyelemre, jóllehet egész mai társadalmi erkölcsünk alakulása tőle függ. Ezért kellett előbb a szenvedés egyéni és kollektív fajtáit legalább általánosságban szemügyre vennünk, hogy ezzel mintegy háttérrel kapjunk sajátos problémánknak. Ezt a problémát röviden így fogalmazhatnók meg: Miként vélekedjünk arról a szenvedésről, amely oly nagy társadalmi átalakulások idején, aminő a mai is, nem a javaikban és befolyásukban vesztett rétegek elégedetlenségéből - ezt természetesnek találunk - hanem éppen a célhoz érkezettek, az arriváltak¹⁷⁴ csalódásából származik? Ezt a csalódást olykor szemérem rejtegeti, nem ritkán elfödi a közömbösség, vagy éppen az eltompultság. Okai között bizonyos számba kell vennünk a társadalmi emelkedésre való készületlenséget is. Megnyilvánulásait mégis jól ismerjük abból a bizalmatlan, de ugyanakkor minden megalkuvásra is kész magatartásból, amelyet ma a társadalom nagy többségében tapasztalhatunk. Lehet, hogy itt is úgy vagyunk, mint azokban a sebészek által jól ismert esetekben, amikor az a beteg, akinek a lábát amputálták, lábujjaiban mégis fájdalmat érez. Az érzetpszichológia körében *excentrikus projekció* néven nevezik ezt a jelenséget. Lehet, mondom, hogy ehhez hasonlóan a társadalomban is van ilyen „excentrikus projekció”: az igazságtalanságok akkor is fájnak, ha már kimetszették fészkeiket. Ámde azzal legyünk tisztában,

¹⁷⁴ [beérkezett].

hogy ilyenkor is tényleges fájdalomról, valóságos szenvedésről van szó. Maga a szenvedés nem válik azzal lelkiileg valótlanná, hogy olyan okok idézik elő, amelyek ténylegesen nincsenek többé. Hogy mennyire valóságos ez a szenvedés, leginkább az mutatja, hogy a politikai hatalom is számol vele minden oldalon, mivel jól tudja, hogy olyan indulatok törhetnek elő re-dői alól, amelyek megszilárdulását veszélyeztetik. A háborúba való menekülés a belső feszültségek elől tudvalevőleg a politikai hatalom régi fogása, amely ma, két világháború szörnyű élménye után már, mint pusztá fenyegetés is el tud némítani elégedetlenségeket. De vannak mindenesetre kevésbé kézzelfogható és enyhébb eszközei is. Ilyen az illúziókeltés művészete, amellyel a többséget éppen a szenvedés csökkenésének ígéretével iparkodik magának biztosítani. Ilyen az emberi teljesítménynek minden irányú és minden áron való fokozása, abból az - egyébként helyes - elképzelésből indulván ki, hogy a foglalkoztatás, kivált ha a haladás érzése kíséri, a legjobb ellenszere az elégedetlenségnek. S ilyen a szabadidő-mozgalom vagy a szexuális felszabadítás is, amellyel feledtetni akarja más irányú, hatalombeli megkötéseit. Ámde bármily sikereket ér el a politika ez eszközök alkalmazásával, s bármily találékonyságot mutat is egyre újak kezdeményezésében: ezzel a csalódottsággal soha sem tud megküzdeni gyökeresen. Ez alapjából véve nevelési probléma. Szívesen hivatkozik ugyan erre a politikai hatalom is, de úgy, hogy mindenestül magának akarja alárendelni a nevelést: eszközként többi, sajátos eszköze mellett, vagy éppenséggel szolgálatukban. Már pedig ez még akkor is, ha a többségi elv alapján mondják is ki, inkább arra alkalmas, hogy tovább szítsa az elégedetlenséget, mintsem, hogy elcsitítsa. Ma általában minden politikai hatalom többségekre támaszkodik, mégis kényszereszközökkel él. Lehet, hogy kormányzati kérdésekben csakis ez visz célra, a társadalmi elégedetlenséggel szemben ellenben legfeljebb ideig-óráig hatékony, végeredményben csődöt mond, mert éppen nyomásával folyton újra meg újra előidézi. Sikeresen „kezelni” ezt az elégedetlenséget csakis a nevelés tudja, a maga sajátos eszközeivel, ha ezek a nevelés tiszta eszméjéből fakadtak, vagyis: ha közvetlenül nem az apai hatalom, a **patria potestas** elve, hanem az anyai szeretet, a **materna pietas** ténye nyilvánul meg benne. Ezzel elértünk tulajdonképpen témánkhoz.

Politika és pedagógia sűrű és szoros kapcsolatának minden időben tudatában voltak, ugyancsak sok szó esett gyökeres különbségükről is. Alig vették észre azonban eddig, hogy egyik is, másik is, sehol sem oly mélyreható, mint éppen a szenvedéssel szemben való magatartásunk módjának kérdésében. Ebben kell keresnünk az okát elsősorban annak, hogy a politika oly gyakran kudarcot vall ott, ahol a nevelésnek még mindig nyílik egy rése a cselekvésre. Hogy ezt jobban megvilágosítsuk, e végből tekintsük át röviden a szenvedés kezelésének történetileg kialakult irányait.

Ha ideáltipikus szemlélettel próbálunk eközben eljárni, mindenekelőtt négy olyan irányt különböztethetünk meg, ahol az említett két szféra kapcsolata ötlük inkább szemünkbe.

1.) Az **arisztokratikus** megoldási mód. A szenvedés e szerint valami illetlen, megvetésre méltó, plebejusi dolog, megaláz bennünket, nyomának tehát nem szabad meglátszódnia emberi ábrázatunkon. Senki se tudja meg, ha a pokol kínjait hordozzuk magunkban. Ősi, úgyszólván naív-patriarchális példája ennek a magatartásnak a Plutarkhoszból ismert spártai fiú esete, aki inkább szétmarcangoltatta a beleit, de nem hagyta rajtakapni magát a rókalopáson. Tisztult, nemes formáit a római történetből ismerjük, főként, Livius tárja fel előttünk őket, Mucius Scaevola áll az élükön, s példáját hosszú sor követi egészen az „utolsó rómaiig” Boethiusig. Abban a büszke megvetésben, ahogyan mindezek a férfiak a szenvedésnek és a halálnak a szemébe néznek, olyan igazi férfiasság, **virtus** nyilvánul, amelyhez hasonlóval

azóta sem találkozunk sehol a világon, legfeljebb a japánok busidó-erkölcse¹⁷⁵ emlékeztet rá valamelyest. Az újkor eleje óta azonban egyre több lesz ebben a magatartásban az öntetszelgés meg a fitogtatás, ezzel pedig egyúttal mind embertelenebbé is válik: Caesar az utolsó pillanatban elfödi arcát, hogy gyilkosai meg ne lássák rajta a halál torz vonásait; a modern úr, ha kártyacsatában elvesztette a vagyonát, szemrebbenés nélkül agyonlövi magát. Végeredményben ugyanaz a magatartás tehát, de önmagunknak, az embereknek és az élet javainak egészen más megbecsülése szól hozzánk belőle. A cortegiano, és ifjabb rokonai, a gentilhomme, az honnête homme és a valamennyi közül legtovább élő gentleman eszmény mind ebből az úri látszat-erkölcsből szívta éltető nedveit. A nevelésben ezért itt természetszerűleg a szenvedésre való ráedzésnek a kíváncsága érvényesül. Már Montaigne szívesen hivatkozik evégből Spártára és Rómára, ahol szerinte az erkölcsi erő és bátorság, sőt maga a lelki nemesség, a magnanimité¹⁷⁶ sem volt gyakran egyéb, mint a test ellenálló képessége: l'espressissure de la peau et dureté des os.¹⁷⁷ Locke is tudvalevőleg abban látja a nevelés legfőbb feladatát, hogy testet és lelket egyaránt hozzászoktasson a szenvedés elviseléséhez. Ebben az egy kissé naturalista ízű felfogásba azonban mindinkább belefonódik egy egészen más minő célzat: az esztétikumé. Castiglione határozottan **főlényes lenézést, nemtörődömséget** (sprezzata desinvoltura) jelöli meg annak az esztétikailag annyira vonzó magatartásnak, „bájnak” forrásaként, amelyet az udvari embernek nevelése útján akar erősíteni. Ez más szóval azt jelenti, hogy az úri embernek nem szabad szenvednie, de legalább is nem szabad a szenvedést észrevenni rajta. Shaftesbury pedig, aki a legtisztábban rajzolta meg ezt az arisztokratikus művelődési eszményt, éppenséggel úgy tekint a szenvedésre, mint valamire, ami a jó ízlésbe ütközik.

2.) A **polgári-liberális** felfogás. Ez tudvalevőleg a haladás eszméjében gyökerezik, a szenvedésre nézve épp ezért valóságos eszkatológiája van, amelynek az az értelme, hogy minél lendületesebb a haladás, annál inkább csökken a szenvedés mértéke is. Az egész probléma itt, tehát úgyszólván számtani feladattá sűrűsödik. Eltitkolni, elrejteni a szenvedést tehát ilyenformán teljesen elhibázott, értelmetlen dolog volna. Inkább fel kell tárni forrásait, hogy eltömhessük őket. A XIX. századi polgár valóban nem tud grandozzával¹⁷⁸ tűrni, de még összeszorított fogakkal sem, hanem kibeszéli, sőt világgá kiáltja szenvedéseit leplezetlenül, hévvel, olykor éppenséggel szószátyár módra. E tekintetben az egész múlt század irodalma, minden műfajában egyetlen nagy vallomás, s ebből olyan szenvedésekről is értesülünk, amelyek valóban csak regények és drámák helyzeteiben fájnak mérhetetlenül, élményekként ellenben jóval problémátlanabbak. Mindenesetre a polgári léleknek a szenvedés a legfőbb szenzációja, valósággal izgatószer, amely érzékenysége fokozódásával hovatovább kábítószerévé válik: tanú rá a század zenedrámája, amelynek akár romantikusan-mitikusan, akár verisztikusan sötét színezete csakis a polgári égbolton lehetséges. El sem tudjuk képzelni, például arisztokratikus szemléleti alapon Tosca szenvedélyes jajkiáltását: Ah! Più non posso! Ah! che error! Ah! cessate il martir! è troppo soffrir!¹⁷⁹ S mégis, ez a sötét folt, mint szomorú madarak serege az óceánon, vállalkozásra, hódításra, szárnyalásra csábító mélységek felett

¹⁷⁵ [a japán nemes hűbéri szemléletet tükröző illem- és erkölcs].

¹⁷⁶ [nagylelkűség].

¹⁷⁷ [a bőr vastagsága és a csontok keménysége].

¹⁷⁸ [méltóság, büszkeség].

¹⁷⁹ [Ah! Nem bírja tovább! Micsoda borzalmak! Hagyja abba a kínzást! Túl sok a szenvedés!].

lebeg. A sebek és sérelmek feltárása és mutogatása csak optimisztikus végső meggyőződések alapján lehetséges. A polgár borzong Tosca áriájára, de abban a jóleső tudatban, hogy a haladás kiküszöbölte a kínszókamrák üzemét, s már csak legfeljebb szubtilisabb¹⁸⁰ szenvedésekre érezhet valami hasonlót. Legjobb bizonyága ennek az optimista felfogásmódnak éppen a nevelés ügye. Ismeretes dolog, hogy Rousseau-nál, a pedagógiai liberalizmus atyjánál, válik a szenvedés először nevelési tényezővé. Souffrir est la première chose qu'il doit apprendre,¹⁸¹ kívánja a tanítványától. Ugyanakkor azonban egész nevelési terve arra irányul, hogy elhárítson az útból lehetőleg minden nehézséget, megkímélje minden örömtelenségtől és csalódástól. Szinte magától érthetődőnek találjuk ezért, ha itt az arisztokratikus-úri magatartás jellemző normája, a nemtörődömség, a sprezzatura, helyébe az érzelmesség, a sensibilité, ténye lép, s hogy ebben az érzelmességben aztán merő pszichológiává oldódnak fel az összes erkölcsi-esztétikai természetű lelkiismereti kötelmek. A rousseau-i pedagógia oly sok, s majdnem két évszázad óta annyit háborgatott ellentmondásának végső gyökerét ebben foghatjuk meg éppen: a szenvedésnek polgári-liberális felfogásában, ennek kiegyenlítetlenségében, mivel az életnek ezt az ősi, alapvető tényét hasznosítani szeretné magának az életnek érdekében, mégis ugyanakkor negatívan értékeli. A polgári-liberális ethosznak végső tartalma és értelme az, amit éppen maga Rousseau úgy fejez ki az Emil egy helyén: sentir le plaisir d'être, éreznünk kell a lét örömét. Az élet örömét azonban csakis egyénileg élvezhetjük, ha a szenvedésnek vannak is talán kollektív érzései és viselési formái. A nevelésnek minden ízében individualisztikus iránya, érzelmes, dédelgető, játékos eszközeivel, ahogy a filantrópistáktól kezdve Tolsztojig és az új nevelési mozgalomig a lefolyt másfél század alatt annyi rábeszélő erővel bontakozott ki, csakis ezen a polgári-liberális politikai talajon volt lehetséges, bár hatásaiban kiágazik - mint ismeretes - a jelenkori szociális korszaknak legalább is módszeres nevelési törekvéseiben is.

3.) A **romantikus irracionális** szemlélet. Az életnek arisztokratikus-pesszimiztikus felfogásából származik, de jellemzően polgári-liberális környezetben, ennek megvetőjeként és támadójaként lép fel, s mivel a szenvedést valamiféle ősi, megfoghatatlan, fékezhetetlen, tagolhatatlan ténynek minősíti, ezért a polgári világ körében éppen a tragikus életszemléletet képviseli. Felülemelkedni ezen a tragikus létmagon mégsem az arisztokratikus magatartás módján, úgyszólván érzékileg, testileg, „esztétikusan” (a szenvedés lenézésére való ráedzéssel) iparkodik, hanem a polgári világ pszichológiai elmélyedésével, lelki elemzésével, a túlfejlődött és elfejlődött ösztönök, erők és törekvések útvesztőinek leplezetlen, szemérem nélküli feltárásával. Ebből érthetjük azt a pszichotechnikát, amellyel ez az irány a szenvedést kezelni akarja: mivel már semmiképp sem tudjuk kiiktatni a világból, hogy mégse törjön meg bennünket, hogy emberileg el ne nyomorodjunk, el ne csenevészsedjünk szorításai alatt, merész átfordulással, mintegy kárpótlásként, de olykor talán megtorlásként is, szabad elhatározásból, szándékosan, **örömmel** magunkra vesszük, elvállaljuk. Nietzsche emlegeti tudvalevőleg először a szenvedésnek ilyen transzverzív módon való kiaknázási lehetőségét. In unserer Macht steht die Zurechtlegung des Leidens zum Segen, des Giftes zur Nahrung. Wille zum Leiden,¹⁸² mondja a Zarathustrához készült feljegyzéseiben, s másutt is a szenvedés acélozó, fegyelmező hatásáról beszél, mint minden emberi kiválásnak, emelkedésnek, alko-

¹⁸⁰ [élesen, pontosan megfogalmazott].

¹⁸¹ [A szenvedés az első dolog, amit meg kell tanulnia.].

¹⁸² [Hatalmunkban áll a szenvedés átváltoztatása áldássá, a méreg (düh) átváltoztatása kenyérré. A szenvedés akarása...].

tásnak szükségszerű feltételéről. Természetesen ez szerint csak a kiváltságosok, az előkelő lelkületűek, a felsőbbrendűek osztályrésze lehet, akik épp a szenvedésük miatt zord magánosságra vannak kárhóztatva. Das tiefe Leiden macht vornehm; es trennt.¹⁸³ Könnyen megértjük ebből, ha az emberi széttagolásának és a hybrisnek ebben az állapotában az arisztokratikus közömbösség és polgári érzelmesség helyébe olyan habitus alakul ki, amelyet az erőszak és a megtorlás ösztönei táplálnak; s továbbá, hogy a szenvedésnek ez a pozitív elvállalása ellenére is végeredményben negatív értékelése a nevelésben csak negatív célokat eredményezhet: Die Erziehung zum Bösen, zum eignen „Teufel”¹⁸⁴ ahogy ezt ismét Nietzsche-Zarathustra kifejezi. Mindez, mint a polgári decadence „ellenmérge” aránylag ártalmatlan. Veszedelemmé akkor válik, ha a szenvedésnek ebben a tragikus-irracionális szemléletében tömegek keresik lelki mákonyukat, és főleg, ha az ebből eredő kiváltságosság hite a nemzeti nagyzási hóbortnak és támadó ösztönöknek melengetője. A fasiszmus ideológiája, tapasztaltuk, ránk szabadította ezt a veszedelmet. Átala maga a kollektív szenvedés is autarkká¹⁸⁵ vált, s íme, nyomában hirtelen nyüzsgött a föld az emberhez alig hasonló lényektől, akiknek csakugyan sikerült rövid idő alatt pokollá varázsolniok környezetünket. S ami talán a felidézte pusztulásnál is nagyobb vétke: forradalmi ízű, de alapjában retrográd szándékú propagandájával kiirtotta igen nagy tömegekben a szociális fejlődés hitét és szándékát, s állandósította az elégedetlenséget. Maga a nevelés is ennek a propagandának csupán egyik formája itt, s mindenesztül a hatalmi akaratot kell szolgálnia.

4.) A **szocialisztikus-racionális** megoldás. Ez is a polgári-liberális magatartás ellenhatásaként jelentkezett. Ettől veszi át eudaimonisztikus¹⁸⁶ szemléletét, továbbá a korlátlan haladásban való hitet is, amellyel a földkereket hovatovább édenné akarja átalakítani. Feltétlen előnye viszont vele szemben - de éppúgy a romantikus-irracionális szemlélettel szemben is - hogy a szenvedést brutális valóságában fogja fel, s nem törekszik elpszichologizálni sem azzal, hogy illúzióssá teszi, sem pedig azzal, hogy kompenzálja. Kezelési technikája azon alapszik, hogy a szenvedést is, akárcsak az élet tényleges javait, társadalmilag kiegyenlíteni, nivellálni iparkodik. Csakhogy mennyiségének ily módon megkísérelt csökkentését nem egyéni kezdeményezés és belátás, sem pedig társadalmi áldozatosság útján akarja elérni, hanem a történelmi fejlődés dialektikájára bízva, amely egyre nagyobb embertömegek elnyomordásával és mind mélyebbre ható gazdasági válságok sorával immanens szükségképpeniséggel a szenvedés kiegyenlítődéjét is előidézi. A polgárság pusztulása és a proletariátus győzelme egyaránt elkerülhetetlen, hangzik a Kommunista Kiáltványban. A szenvedés problémájának korábbi erkölcsi és pszichológiai megoldási kísérletei helyébe ezzel logikai, szorosabban gazdasági-logikai kategóriák szerint való felfogása lépett: ebben nyilvánul éppen racionalitása. Ne bolygassuk most a történelmi dialektika lehetőségének és lehetséges korlátainak oly sokat firtatott kérdését. Még ha elfogadjuk is jogosultságát az élet és a kultúra némely területén, alig férhet kétség ahhoz, hogy a szenvedésnek nincs és nem is lehet dialektikája. Kiváltképpen a gazdasági élet tartományánál jóval nagyobb a hatósugara, semhogy merőben tőle függhetne. Az az irracionális maradék, amely - mint éppen fentebb rámutattunk - a szenvedésnek minden fajtájában valamelyest előbuggyan, eleve megghiúsítja tiszta racionális megoldását.

¹⁸³ [A mélységes szenvedés nemes lelkűvé tesz; így elválaszt másoktól (széttagol)].

¹⁸⁴ [a gonosszá (rosszá), magává az „ördöggé” nevelés].

¹⁸⁵ [önálló, más segítségére nem szoruló].

¹⁸⁶ [boldogságkereső].

Társadalmi nivellálása ugyanis mulhatatlanul olyan bizonytalan lelki állapotot idéz elő, amely éppen ellenkezője annak, mint amit a racionális technika célba vesz. Die Proletarier haben nichts von dem ihrigen zu sichern, sie haben alle bisherigen Privatsicherheiten und Privatsicherungen zu zerstören,¹⁸⁷ mondja ismét a Kommunista Kiáltvány. Talán nem tévedünk, ha úgy értelmezzük ezt a kijelentést, hogy a szenvedés is megoldódik, még pedig logikus következményként megoldódik a társadalmi kérdés történelmi dialektikus megoldásával. A kollektívumra nézve eszerint csakugyan fel lehetne állítani a szenvedésnek valamiféle mérlegét, amely természetszerűleg alacsonyabb akkor, ha apad azoknak az elnyomóknak a száma, akik csupán mások rovására, mások szenvedése árán érik el lelki biztonságukat. Az egyén életéből azonban ezzel nem lehet a szenvedés fullánkját egyszersmindenkorra kitépni. A nivellálás ugyanis pszichológiailag teljesen magára hagyja őt éppen szenvedésének irracionáléjával, ugyanakkor pedig olyan környezeti feltételeket teremt körülötte, ahol fokozott mértékben pusztá reprodukcióra van készítetve, s ez nyilván ismét csak a szenvedését fokozza. Mindkét körülmény kiváltképpen nevelési szempontból figyelemre méltó. Nincs az a politikai-társadalmi propaganda, amely meg tudna küzdeni azzal a visszahatással, amely éppen abból származik, hogy a szenvedésprobléma tiszta racionális megoldását nem érdekli az, ami túl van a racionális keretein, vagyis az, amit úgy nevezhetünk, hogy a szenvedésnek egészen egyéni felhangja. Ezeket nem lehet eltüntetni, nem lehet racionalizálni, hanem elviselésükre nevelni kell az embert, e nélkül akár a legigazságosabb társadalmi rendben is elégedetlen lesz, s éppen mivel hozzászoktatták, hogy sokat várjon a racionális tervektől, hajlandó lesz a rájuk alapozott társadalmi rendnek tulajdonítani azt a szenvedést is, amely egészen irracionális eredetű. Aki racionális politikai tervet vállalt, nem hivatkozhatik irracionálékra, ha terve nem valósul meg simán: ezt éppen a nevelőre kell rábízni, csak ő tud a maga sajátos magatartásával megküzdeni vele. De éppúgy haszontalan fáradozás, ha pusztán a tények logikájának siettetésével akarunk leszámolni ezzel az irracionáléval. Az a következtetési láncolat ugyanis, amelyre az ilyen racionális társadalmi tervek épülnek, csak a fogaskerek módjára engedi meg az egyéni tevékenység érvényesülését: aki nem illeszkedik, azt félrelöki, vagy összemorzsolja. Szóban forgó kérdésünk esetében ez a következtetési sor ilyenféleképp hangzik: a szenvedés kollektív mennyiségének nivellálása révén - s ez közvetlenül a kirívó társadalmi egyenlőtlenségek megszüntetésével érhető el - biztosítani lehet a termelés fokozását, mivel csak a termelés fokozása biztosítja a jólét emelkedését, az általános jólét pedig megadja a reményt arra, hogy a szenvedés végül egyéni irracionéléjában is megcsappanjon. Az okoskodás valóban hibátlan, maguk a tények is megfelelhetnek neki, csupán egy kicsit jobban meg kell lendíteni a fogaskerekeket. Ekkor azonban menten kiderül pszichológiátlansága. Mert ugyan ki emberfia bírja ki huzamosan ezt az iramot, még ha a legjobb szándékokkal van is eltelve? Nagyon kevesen lesznek, akik őszintén és hívő lélekkel illeszkednek bele a kerék fogaiba, a többség előbb-utóbb merőben reproductív tevékenységre kényszerül, ez pedig emberi mivoltában szükségképpen kielégületlenül hagyja. Egy pusztá racionalizált világban, a Valéry emlegette „tökéletes hangyabolyban”, egyre kevesebb a lehetősége az egyéni kifejlésnek, egyre nehezebbé válik valami újat is mondani, s ez bizonyos csak fokozza a szenvedés mértékét, esetenként éppenséggel a szenvedésnek egészen új forrásait nyitja meg. S talán ez rendjén is van így: az emberiség nagy többsége ösztövről reproductív elme, s épp emiatt szenved. De ez esetben nem pusztá illúzió-e egyál-

¹⁸⁷ [A proletároknak nincs sajátjukból mit biztosítani; ellenkezőleg, minden eddigi magánbiztonságot és magánbiztosítékot le kell rombolniok. - Marx-Engels: A kommunista kiáltvány - fordította: Rudas László - Szikra kiadás, Budapest, 1948, 34. p.]

talán a szenvedés társadalmi-rationális kezeléséről beszélni?

Mindezek a vázlatosan jellemzett irányok és technikák nyilvánvalóan a politikai égtájakhoz igazodnak. Elégtelenségük is innen származik, kiváltképpen nevelési hatásaik tekintetében. Szinte felesleges e végből újra kiemelni, hogy a szenvedésnek arisztokratikus és szociális irányú technikájában érvényesülő pozitív szándék - a közömbösítés és a nivellálás - éppúgy, mint a polgári-liberális vagy a romantikus-irracionalis irányban alkalmazott negatív, a szenvedés tényét elpszichologizáló megoldás - az érzelmi szublimálás és a kompenzáció - egyaránt csupán hatalmi indítékok sugallatára alakult ki. Egyik esetben sem maga az ember a fontos a szenvedés idejében, hanem az emberi viszonyok szabályozása a hatalom ősi elve, a **patria potestas** értelmében. Bármilyen is ezért e politikai rendszerek értéke önmagában véve: valami inhumánus vonás szükségképpen van mindegyikben. Nevelési terveik is épp ezért bizonyulnak elégteleneknek.

De vajon nincs-e más megoldása a mai emberiségnek a szenvedés kérdésében ezeknél az említett politikai irányoknál? Aki egész kultúránk egyre fokozódó elpolitizálódását nyomon kíséri, valóban hajlandó lesz erre a kérdésre tagadólag válaszolni. S csak megerősítheti ebben a nemleges felfogásban, ha például a szenvedésnek arra a hermeneutikájára gondol, amellyel az egzisztencializmus filozófiájában találkozhatunk, s amelyből valamiféle áldatlan, reménytelen heroizmus szólal meg; vagy ha azokat a keleti eredetű és ízű misztikus-vallásos technikákat tekinti, amelyekkel a szenvedést merő illúzióvá iparkodnak tenni. Mindezekről valóban nagyobb fáradság nélkül ki lehetne mutatni a társadalmi, esetleg gazdasági léttől való függősüket, így jelesül, hogy a polgári életforma és gondolkodás dekadenciája tükröződik bennük. Ezekre hagyatkozva, pusztán rajtuk tájékozódva csakugyan kétségbe kell esnünk sorsunkon.

Holott van még egy lehetőségünk, bár ma sokan megfeledkeznek róla, vagy elfogultsággal tekintenek rá, annak ellenére, hogy pozitív megoldást kínál az emberi szenvedésre nézve, s ez az egyetlen, amely teljességgel független minden társadalmi alakulástól, gazdasági és szellemi korhelyzettől. Az a megoldás ez, amely szenvedés és szeretet közt létesít benső kapcsolatot, amelynek emberi prototípusa és egyúttal eszménye is az anya személye. A **materna pietas** és a **maternus dolor**¹⁸⁸ tudvalevőleg egy töről nőnek, még az emberileg legegyszerűbb, olykor éppenséggel durva, vagy csökevényes formájukban is. Az anyai szeretetben épp ezért a szenvedés mindig megszentelődik, megnemesedik átszellemedik. Voltaképpen mély misztérium rejlik ebben a megszentelődésben, amellyel szemben csődöt mond minden naturalista biológiai vagy pszichológiai magyarázat. S mégis olyasmi ez, amit minden emberfia azon nyomban megért, ami kegyelmi aktusok bevonása nélkül is, pusztán élményszerű adottságában közvetlenül megvilágosodik előtte. A **sanctus dolor maternus**¹⁸⁹ tényével valahol emberi létünk végső rétegeihez érünk, innen van, hogy vele szemben még a léha lelkű is legalább elnémul. Megszenteli pedig az anyai szeretetben a szenvedést az az áldozatosság, amelyhez fogható ebben az erkölcsi tisztaságban sehol másutt, emberi életünknek egyetlen helyzetében nem találunk, mert a szenvedés keresése nélkül, csupán szeretetből, csupán a sarjadék javáért mégis híven és bizalommal magára vállalja a szenvedést. Már magában a születés tényében jellemzően megnyilvánul a szeretetnek és a szenvedésnek ez a belső lényegi kapcsolata: valami elkerülhetetlen, nehéz és veszedelmes dolog ez, amely félelemmel tölti el a leendő anya szívét, hiszen életébe is kerülhet; mégis az emberi elveszettség érzése nélkül, örömmel

¹⁸⁸ [anyai szeretet; anyai fájdalom (szenvedés)].

¹⁸⁹ [szent anyai fájdalom (szenvedés)].

és várakozással megy elébe. S ez a magatartás tünteti ki az anyát ezután is egész életében, mi-helyt gyermekéről van szó: nem keres soha distanciát¹⁹⁰ a szenvedéshez, nem iparkodik érzelmileg ökonomizálni, vagy éppen kárpótolni magát elmaradt örömeiért, de szintezni sem akarja a sorsszerűen elviselendő szenvedésekkel, sem a maga irányában, sem mások felé. Áldozatossága mindenkor egészen spontán módon, ösztönösen nyilvánul, szinte magától érthetődik, tehát épp ezért egyetemes emberi, örök emberi, mégis egyúttal minőségileg a legmesszebbmenőleg megkülönböztetett, individualizált is. Az a magatartás ez éppen, amelyben a természetes, úgyszólván biológiai motívumok a legtisztább erkölcsi értékekkel valóban páratlan módon, sehol másutt nem tapasztalt válhatatlan egységbe szövődnek. Épp ezért jogosan tekinthetjük ezt az anyai magatartást általában minden pedagógiai magatartás ősi típusának és eszményének. Sok szó esett, kivált az utóbbi időben, a nevelési tevékenység és a nevelési érzület sajátos, a maga nemében egyedülvaló, másra visszavihetetlen és mással pótolhatatlan jellegéről, s ezt részint metafizikai, részint fenomenológiai irányban igazolni iparkodtak, nem utolsó sorban éppen azzal a szándékkal, hogy a pedagógiai provinciának autonómiáját¹⁹¹ elméleti és gyakorlati tekintetben egyaránt erre alapozzák. Az anyai szeretetből bizonynyal ez a *suis generis*¹⁹² magatartás tárul ki, különösen ott, ahol a szenvedés is igazolja és kiemeli. Sohasem tudjuk egészen valójában, hogy mennyit szenved egy anya gyermekéért való szeretetében: de bizonyosan tudjuk mindenkor, hogy ennek a szenvedésnek **értelme** van, ez pedig a gyermeknek megsegítése, támogatása, vezetése, művelése minden körülmények között valamilyen magasabb rendű, valamilyen emberileg teljesebb, értékesebb állapot felé. Ez valóban minden pedagógiai tevékenység ősi eszméje, politikai és társadalmi eredete esetében is. Nem hiába iparkodott éppen a szociálpedagógus Pestalozzi a nevelés egyetemes európai elpolitizálásának megindulásakor e tevékenység **igaz** értelmére és feladatára ráeszmélve inkább **elanyósítani** azt.

És ennek az örök anyai eszmének mintegy eleven jelképe és megtestesülése az emberiség életében a kereszténység tanítása és életgyakorlata. Hogy a keresztény szeretet és szenvedés közt eszmeileg és ténybelileg egyaránt valóban szoros belső kapcsolat van; hogy épp ezért a szenvedés kérdésében a jellemzően keresztény magatartás nem az ótestamentumi Jób béke-tűrése és Istenben való megnyugvása, de nem is a keleti (s bízvást hozzátehetjük: a keleti keresztény, így pl. a Dosztojevszkij sugallta) önmegváltószándék, önkéntes szenvedés vállalása, hanem minőségileg egészen más ezeknél, a modern politikai-társadalmi determinációjú szenvedéstechnikákról nem is szólva: ezt minden keresztény ember tudja. Részletesebb elemzését ezért itt bátran mellőzhetjük, annál is inkább, mivel a filozófiai irodalomban már Max Scheler felhívta rá a figyelmet egyik finom szellemű tanulmányában,¹⁹³ ahol ennek a kapcsolatnak éppen pozitív jellegű hatásait is kiemeli. Csupán csak arra kell itt - az előbb kifejtettek után - nyomatékosan rámutatnunk, hogy ez a belső összefüggés szenvedés és szeretet között, vagyis az a tény, hogy a keresztény élet gyakorlatában a szenvedés megszentelődik a szeretet által, végső elemzésben az anyai eszme mintájára alakult, sőt éppenséggel az anyai magatartás sajátossága fejeződik ki benne. A szeretet éppen legtisztább és embe-

¹⁹⁰[távolmaradás, elmaradás, elkerülés].

¹⁹¹ [a pedagógiai autonómia].

¹⁹² [sajátos, különös, egyedi].

¹⁹³ Max Scheler: Vom Sinn des Leides. Schriften zur Soziologie und Weltanschauungslehre - Bd. I. Moralia, 1923, 41-109. p. [A bibliográfiai adat a kézirat szövegében olvasható.].

rileg legmélyebb formájában, mint anyai szeretet, közvetíti azt a kegyelmet, amely a szenvedéshez is pozitív állásfoglalásra készít bennünket. Nem véletlen tehát, hogy az a kereszténység, amely az Atya és a Fiú eszméjére alapítja a megváltás tényét, ennek közvetítőjében, az egyházban, kezdettől fogva az anyaság eszméjét akarja megtestesíteni: az egyház az anya-egyház, a **sancta mater Ecclesia**, bizonyítva nem utolsósorban a megváltás legfőbb közvetítőjének, az Istenanya személyének analógiája szerint. De épp ezért nevelő anyaszentegyház egyszersmind: az anya legszebb hivatásának, a sarjadék teljesebb és igazi életre segítésének, educálásának az egész emberiségre nézve teljesítője. Már Szent Ágostonnál megtaláljuk erre nézve az utalást. *Dum per sacratissimum crucis signum vos suscepit sancta mater Ecclesia*, - mondja a katekumenoszokhoz intézett traktátusában - *quae sicut et fratres vestros cum summa laetitia spiritualiter pariet, nova proles futura tantae matris, quousque per lavacrum sanctum regeneratos verae luci restituit, congruis alimentis eos, quos portat, pascit in utero, et ad diem partus sui laetos laeta perducit: quoniam non tenetur haec sententia Havae, quae in tristitia et gemitu parit filios; nec ipsos gaudentes, sed potius flentes. Haec enim solvit, quod illa ligaverat: ut prolem, quam per inobedientiam sui, morti donavit, haec per obedientiam restituit vitae.*¹⁹⁴ A hasonlat értelme nem kétséges: az egyház is, mint az az Anya, aki a kereszt jegyében sem fájdalommal, hanem örvendezve szült, legyőzi azt, ami Éva örökségként mindnyájunkat lenyűgöz, a szenvedést és a halált, vagyis mai nyelven kifejezve: erőt és vigaszt nyújt azzal, hogy emberi mivoltunkba emelni, embervoltunkra érdemesebbé tenni iparkodik bennünket. Ez bizonyítva az **e-ducatio**¹⁹⁵ igazi értelme, s ez egyúttal a végső szó is amelyet a szenvedés kérdésében ejthetünk. Abban a szilárd és megingathatatlan meggyőződésben élünk, - mondja mély értelműen E. Spranger - hogy a szenvedés és a halál nem fog ki rajtunk, hogy fáradozásaink és ínségünk végül is jobbra fordul, noha mindezt a tények egyáltalán nem igazolják. *Wir existieren aus der Unbewiesenen und Unbebeweisbaren Voraussetzung heraus, dass das Positive in unserem Dasein endgültig recht habe und dass das Negative nur etwas sei, das schließlich überwunden werden könne.*¹⁹⁶

Ez nyilván a világ és a szenvedés anyai szemlélete, de egyúttal keresztény szemlélet is. S bizonyítva csak az elfogultság mondhatja, hogy az egyház ezzel a pusztán tényekből soha nem igazolható hitével és tanításával nem formálta két évezredes története alatt valóban igazibbá, teljesebbé, szabadabbá az embert, mint ahogy merőben realitásainak gyűrűjébe szorítkozva él. Mindenesetre ezzel olyan titkos emberi elégedetlenségeket is el tud némitani, megnyugvást tud kelteni olyan reménytelen helyzetekben is, amelyekkel szemben minden egyéb politikai-

¹⁹⁴ Agustinus: Tractatus de Symbolo ad Catechumenos - Lib. 4. cap. I. tom. 9. [A bibliográfiai adat a kézirat szövegében olvasható. - „Midőn a kereszt legszentebb jele által az Anyaszentegyház befogadott benneteket, akik egy ilyen tekintélyes anyának vagytok eljövendő új ivadékai, hogy - miként fivéreiteket is - a legnagyobb boldogsággal lelkileg szüljön majd meg benneteket. Azokat pedig, akiket méhében hordoz alkalmas étellel táplálja egészen addig, amíg az igaz világosságnak át nem adja őket, akik a szent keresztség által újjászülettek, és születése napjáig boldogan vezeti el az örvendezőket. Ugyanis már nincs érvényben az Éváról kiszabott ítélet, aki szomorúságban és fájdalommal szüli fiait; és ezek maguk sem örvendeznek, hanem inkább sírnak. Az Anyaszentegyház ugyanis feloldja azt, amit Éva megkötött: igaz ugyan, hogy Éva sarjadékát, engedelmessége folytán a halálnak adta, az Anyaszentegyház azonban engedelmissége által visszaadja őt az életnek.” Fordította: Tegyei Imre].

¹⁹⁵ [kivezetni (valahonnan)].

¹⁹⁶ E. Spranger: Weltfrömmigkeiten 1941, 29. p. [A bibliográfiai adat a kézirat szövegében olvasható. - „Abból a nem bizonyított és bizonyíthatatlan feltevés alapján létezőnk, hogy ittlétünk során a jó végérvényesen diadalmasodik és a rossz olyan, amely végül legyőzhető.”]

társadalmi technika tehetetlen. Ezt a szemléletet természetesen magáévá teheti valamely filozófiai tan, valamely politikai vagy társadalmi rendszer, de soha nem tagadhatja meg, hogy ez éppen a keresztény szemléleti mód. Ha pedig egyszer magáévá tette, elfogadta, akkor el-lentmondás és a gyakorlati kudarcot vallás veszélye nélkül nem ötvözheti össze semmiképp sem tőle idegen szándékokkal és tanokkal. Anyailag, azaz keresztényileg viselkedni a szenvedések idején nem lehet sem eudaimonisztikus szemlélettel, sem ressentiment-nal, sem pedig dialektikus módra. A racionális apparátus meg éppenséggel sohasem tudja pótolni azt, amit a vallás nyújt a szenvedő embernek. Félretolni tehát a vallást és látható szerveit a kulturális élet keringésében, vagy legalább is hatásának lehetőségeiben megszorítani, nemcsak a kultúra mérhetetlen elszegényesítését jelentené, hanem emez éppen a szenvedés problémájára való tekintettel megcsonkítása volna magának az embernek is. Forradalmi idők megszokott tünete ez, s előidéző oka nem utolsó sorban éppen a szenvedés vallásos szemlélete és viselésének módja, amely bizonyval leginkább útjában van a nivellálási törekvéseknek. Ha mindenben igen, szenvedéseinkben semmiképp nem vagyunk egyenlők, nem a nietzschei értelemben, amely szerint a szenvedés emberi rangot és előkelőséget biztosítana, hanem mert egyáltalán nincsen összehasonlítási alapunk. Szenvedéseinkben valóban csakis Istennel vagyunk közvetlenek. Ezt szokták elfelejteni azok, akik bizonyval dicséretes szándékkal, de feltétlenül pszichológiátlanul alá akarják rendelni a vallás gyakorlatát is a nivellálást szolgáló racionális apparátusnak. Ezen a ponton minden történeti dialektika szükségképpen áthajlik az utópiába. Innen ered az a mély emberi elégedetlenség, amelyre fentebb hivatkoztunk, éppen azokban a forradalmi tömegekben, amelyek semmit sem vesztek, csupán nyertek. Ez az elégedetlenség nem a forradalmi idők szükségképpi kezdeti nehézségeinek velejárója, nem is a reakció műve, amely ebből tőkét kovácsol. Ez az emberi hang, s csak az nem hallja meg, aki eltakarja a fülét előle, mert azt adja tudtunkra, hogy minden haladásunk ellenére is elvesztettünk valamit: szenvedéseink értelmét. Ma szélteben tapasztalhatjuk, hogy az emberek a szenvedést is úgy lesik kölcsönösen, mint egymás betevő falatját. A farizeusok mérték ilyen féltékenyen az erényt önnön „igaz” voltukon. A nivellálás önkéntelen hatása ez: a szenvedésünk is olybá lett, mint az árucikk, vagy maga a pénz. Méricskéljük, összehasonlítgatjuk, kiegyenlítjük, hogy másnak se jusson kevesebb belőle, s ami még ennél is rosszabb, mert végképp megfosztja egyéni jellegétől: magunkban is nivellálni törekszünk. Végeredményben mindegy, hogy mit szenvedünk, s hogyan szenvedünk: a fontos az, hogy mentül kevésbé részesüljünk benne, s ha már semmiképp sem mentesülhetünk tőle, mentül hamarabb túlessünk rajta. Nem kell csodálni, ha ily körülmények közt hamar kifogyunk a türelemből, s hajlunk arra, hogy az apparátusban keressük szenvedéseink okát, akkor is, ha egészen egyéniek, amit úgy is felfoghatunk, minthogy állandósítjuk a forradalmat. A világ ma nem csekély mértékben ezt a képet nyújtja. Eredményesen megküzdeni ezzel a permanens elégedetlenséggel, ránevelni a szenvedés emberi elviselésére a nagy tömegeket csak akkor lesz módunkban, ha a racionális apparátus mellett érintetlenül érvényesítheti vigasztaló és megszentelő hatását a szenvedés és a szeretet magasztos szimbóluma: a Kereszt. Mert a szenvedő embernek bizonyval nem adatott eddig nemesebb útmutatás, hatékonyabb minden politikai és társadalmi rendszernél, mint az az isteni szózat ott a Kereszt árnyékában: Atyám, ha akarod, vedd el tőlem e poharat; mindazonáltal ne az én akaratom legyen, hanem a tied.

Azzal az óhajással, hogy a nevelés újra egyetemesen megtalálja ezt az utat a miránk, emberekre már elkerülhetetlen szenvedés megneveléséhez, Társaságunk 53. közgyűlését - helyesen: nagygyűlését - megnyitom.

Az előadások elhangzásának időrendje és megjelentetésük adatai:

- 1.) **Pascal emlékezete** - elhangzott: 1923. november 17-én, a Magyar Paedagogiai Társaság (MPT.) felolvasóülésén;
Megjelent: Pascal emlékezete - Magyar Paedagogia (MP.), XXXII. évf. 1923, 7-10. sz. 33-46. p.
Új megjelenés: In: A magyar esszé antológiája - Esszék a kultúráról IV. - válogatta és szerkesztette Szakács József - Osiris klasszikusok - Osiris Kiadó, Budapest, 2007, 467-479. p. [Hősök fejezet]
- 2.) **Pedagógia mint kultúrfilozófia** - elhangzott: 1928. február 25-én (szombat) 17 órakor a MTA heti üléstermében (1927. március 19-én a MPT. XXXV. nagygyűlésén Prohászka a MPT. rendes-tagjává választják; az előadása később, székfoglaló előadása);
Megjelent: a.) Pedagógia mint kultúrfilozófia. I. - MP., XXXVIII. évf. 1929, 1-2. sz. 23-42. p. (a székfoglaló előadásnak megfelelő tanulmány első része)
b.) Pedagógia mint kultúrfilozófia. II. - MP., XXXVIII. évf. 1929, 3-6. sz. 109-124. p. (a székfoglaló előadásnak megfelelő tanulmány második része)
Klny: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, 1929, 35 p. (a két tanulmányrész együttes megjelentetése).
- 3.) **Nevelés és hagyomány** - elhangzott: 1940. május 25-én - a MPT. nagygyűlésén, ahol a Prohászka Lajost MPT. elnökének választják (1949. április 2-ig elnök);
Megjelent: MP., XLIX. évf. 1940, 2. sz. 97-119. p.
- 4.) **Nevelés és jövő** - elhangzott: 1940. november 16-án - a MPT. felolvasóülésén;
Megjelent: MP., XLIX. évf. 1940, 4-5.sz. 321-337. p.
A 3; 4. sz. előadás és a Népiség és műveltség előadása (elmondta: 1940. április 5-én - a Katolikus Szemle - Eszményeink ellentétei című előadássorozatában a Szent István Társulat nagytermében) együttesen megjelent: Hagyomány-nevelés-jövő - Egyetemi Nyomda, Budapest, 1941.
- 5.) **Az apró munka a nevelésben** - elhangzott: 1941. május 24-én a MPT. 49. nagygyűlésén (Megemlékezés a Jézus-Társasága megalakulása 400 éves, és Herbart halálának 100 éves fordulójára alkalmából)
Megjelent: MP., L. évf. 1941, 3-4. sz. 144-159. p.
- 6.) **Emlékbeszéd Széchenyi István születésének másfélszázados évfordulójára** - elhangzott: 1941. szeptember 20-án a MPT. évadnyitó ünnepi ülés Gróf Széchenyi István születésének másfélszázados évfordulóján;
Megjelent: MP., L. évf. 1941, 3-4. sz. 282-283. p.
- 7.) **A korszellem és a nevelői felelősség** - elhangzott: 1943. február 20-án - az MPT. 50 éves jubileumi nagygyűlésén;
Megjelent: MP., LI. évf. 1943, 4 -5. sz. 193-207. p.

Klny: Budapest, 1943, 16 p.

- 8.) **Demokrácia és humanizmus** - elhangzott: 1946. május 18-án - a MPT. 52. un. újjáalakuló és az alapszabály módosító, tisztújító nagygyűlésén;
Megjelent: MP., LIII-LV. évf. 1944-1946, 1-2. sz. 1-10. p.
- 9.) **A szenvedés problémája és a nevelés** - elhangzott: 1947. október 18-án - a MPT. 1. közgyűlésén (53. nagygyűlésén);
Kézirat: Egyetemi Könyvtár Kézirattára, Ms F 103/IV/8 - Budapest, 1947, gi. m. 36 p. 220×180 mm. - (Tudományos előadások fond).
A beszéd online formátumban, rövid bevezető tanulmánnyal, megjelent:
<http://mek.oszk.hu/06000/06070/index.phtml>

Kísérő írás

A szerkesztés sajátosságai:

Szöveghű másolatok a publikált beszédek, tanulmányok főszövegei. Ezeknél a szerkesztés idején érvényben lévő magyar helyesírás szabályzat követelményeit nem érvényesítettük. A kéziratként fennmaradt A szenvedés problémája és a nevelés beszédészöveg estében A magyar helyesírás szabályai - tizenegyedik kiadás, második (változatlan) lenyomatát (Akadémiai Kiadó, Budapest 1985) követtük. A jegyzeteknél „p.”-re egységesítettük az oldalszámok rövidítését. A főszövegben olvasható idegen nyelvi részek magyarra fordítását (ahol a szöveg megértése szempontjából szükségesnek véltük), és magyarázó, értelmező, kiegészítő információkat adtunk a lábjegyzetekben. Ezeket, megkülönböztetésül Prohászka Lajos szövegétől, mindig [...] jelbe írtuk. A lábjegyzetekben előforduló idegen nyelvi kifejezéseket, mondatokat, bibliográfiai leírásokat nem fordítottuk magyarra. A szenvedés problémája és a nevelés című beszéd szövegéhez Prohászka Lajos nem írt jegyzeteket, azokat a szerkesztő rendelte a szöveghez, ezért ott megkülönböztető jelzés alkalmazása szükségtelen volt.

A bekezdések tagolását meghagytuk. Azt áttekinthetőség és a könnyebb olvasás kedvéért, mint a főszövegben, mint a lábjegyzeteknél változtattunk a bekezdések közötti sorközök távolságán, és a bekezdések első soránál nem alkalmaztunk behúzást, a bekezdések első sorát is sorelején kezdtük. Hasonlóan jártunk el a lábjegyzeteknél.

A szerkesztési változtatásokból adódóan megváltoztak a forrásként felhasznált szövegek közlési adatai (a soronkénti betűk száma, oldalankénti sorszámok, oldalszámok, lábjegyzetszámok). Ezért az online szövegformátumból a forrásként használt szövegek pontos hivatkozási adatai nem adhatók meg. A kutatók ilyen igényeiket az előadási szövegeket követő fejezet (Az előadások elhangzásának időrendje és megjelentetésük adatai) segítségével megkereshetik, s a pontos hivatkozásokat, a nyomtatottan publikált források felkeresésével tehetik meg.

Az online szövegben a gyors keresést könyvjelzővel kívánjuk segíteni.

A beszédek, tanulmányok elektronikus formába szerkesztésénél, fordításnál, értelmezésnél segítséget adtak: Fenyő Imre, Kiss Sebestyén tanár kollégák és Bajusz Bernadett középiskolai tanárnő, pedagógia szakos PhD hallgató. Munkájukat köszönjük.

Budapest (Buda), 2008. nyár vége

Orosz Gábor
szerkesztő

