

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.



# ÉRTEKEZÉSEK

A FILOZÓFIAI ÉS TÁRSADALMI TUDOMÁNYOK KÖRÉBŐL

A M. TUD. AKADÉMIA II. OSZTÁLYÁNAK RENDELETÉBŐL

SZERKESZTI

D<sup>r</sup> FINÁCZY ERNŐ

OSZTÁLYTITKÁR.

IV. KÖTET. 4. SZÁM.

## NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS SZELLEMTÖRTÉNET

ÍRTA

KORNIS GYULA

RENDES TAG

FELOLVASTA A II. OSZTÁLY 1932. MÁRCIUS 7-ÉN TARTOTT ÜLÉSÉN

BUDAPEST

KIADJA A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA

1932

## NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS SZELLEMTÖRTÉNET.

### I.

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

A nevelés a meglévő kultúrjavak átszármaztatása a következő nemzedékre, hogy ezeket ne csak megőrizze, hanem tovább is fejlessze. Az első kérdés tehát az, vajjon mit értünk *kultúrjavakon*, melyeket a nevelés továbbörökít nemzedékről nemzedékre? A nélkül, hogy most itt a kultúra fogalmát mélyebben elemeznők, megállapíthatjuk, hogy egy-egy kor kultúrjainak értjük vallását, világ- és életfelfogását, szaktudományait és filozófiáját, erkölcsi és jogi kódexét, politikai életformáit és szervezetét, művészetét és irodalmát, gazdasági és technikai formáit. A nevelés története azt vizsgálja elsősorban, vajjon hogyan, milyen eljárások vagy intézmények útján származtatják tovább az egymásra következő nemzedékek ezeket a kultúrjavakat? micsoda részt

vesz ebben a munkában a család, a kisebb-nagyobb társadalmi közösség, az állam, az egyház, az iskola? A neveléstörténet tehát először a nevelésnek egy-egy korszakban folyó tényleges módját és rendjét, a nevelési eljárásokat és intézményeket vizsgálja.

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

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

A kultúrának ez az öntudatosává válása a filozófiában megy végbe. A filozófus arra törekszik, hogy a kultúra szétfolyó anyagát bizonyos egyetemes kategóriák körül kristályosítsa, fogalmi rendszerbe foglalja. Amikor egy-egy korszak életérzése, az emberi élet értékéről és eszményéről táplált felfogása megváltozik s új értékrendszerre, azaz kultúrára tör, akkor egy-egy filozófus szerkeszti meg, kisebb-nagyobb radikalizmussal, az értékek új rangsorát s azt az embermodellt, amelyben mint eszményben az új értékfelfogás testet ölt. Ahhoz azonban, hogy a kultúrának új érték-tartalma a fiatal embersarjadékban gyökeret verjen és megvalósuljon, új lélekformáló tevékenységre, új szellemű nevelésre és intézményekre van szükség. A filozófus tehát a régi kultúra kritikájának, s az új kultúra értékfelfogásának vonalát egészen természetesen húzza ki tovább a nevelés területére: a filozófus önként pedagógussá válik, a kultúr-filozófia nevelélméletbe torkollik. A neveléstörténet tehát, mint a nevelélméletek története, a filozófia történetének nyomában halad. Csakis az utóbbiból tudja fölfejtteni a szájakat, amelyek érthetővé teszik előtte az új nevelésművelődési ideálokat. Platónnak grandiózus állampolgári nevelélmélete csakis a legfőbb jó ideológiájában, az erkölcsnek *μεγιστον μάθημα*-ként való felfogásában leli magyarázatát. A középkor nevelési rendszere a kereszténység életfelfogásának vallásos transzcendenciáján nyugszik. A renaissance humanizmusának pedagógiai eszményképében az antik világ immanens értékfelfogásának másfélezer év múltán visszautkröződő sugarait foghatjuk fel. A felvilágosodás hatalmas pedagógiai lendületének, magabízó optimizmussal gyártott nevelélméleteinek forrása a XVIII. századnak folyton a kultúráról s a haladásról filozófáló szelleme, melynek fővönása a racionalizmus, naturalizmus, individualizmus, utilitarizmus és történetellenes értékfelfogás. Diderot, Helvetius, a filantropisták, a nevelés állami jellegét hangsúlyozó s az iskolákról sokat elmélkedő és rendelkező fejedelmek (pl. Nagy Frigyes, II. József) mind a felvilágosodás kultúr-filozófiájának értékhierarchiáját iparkodnak a valóságba átültetni. Rousseau pedagógiai programja kultúr-filozófiájá-

nak alkalmazott folytatása. A német filozófia klasszikusai: Kant, Fichte, Schleiermacher mind sietnek az idealizmus életfelfogásának pedagógiai következményeit levonni. Herbart filozófiájának természetes és logikus folytatása nagyhatású nevelésteóriája. A XIX. század pozitivistái sem késnek természettudományi kategóriákon nyugvó, rendszerint *more biologico* szerkesztett világfelfogásuk nevelési következményeinek kifejtésével (Herbert Spencer, A. Bain, Ostwald stb.).

A filozófia és pedagógia e szerint a legszorosabb kapcsolatban van egymással: a kultúra, mint értékrendszer ver közöttük logikai és történeti hidat. Innen érthető, hogy a pedagógia más tudományokkal szemben ép úgy sokkal bensőbb viszonyban van a maga történetével, mint ahogy a filozófia. A filozófiai irodalom igen tetemes része — főképp a hisztorizmusnak a XIX. században való fellendülése óta — a filozófia multjára vonatkozik: hasonlóképp a pedagógiai irodalom jelentékeny területe neveléstörténet. Az egyetemi előadások körében is a nevelés multjának felderítése — ép úgy mint a filozófiáé — sokkal nagyobb szerepet játszik, mint bármely más tudomány története. Az egyetemeken tanrendjében nem találhatók a fizika, kémia, biológia történetére vonatkozó rendszeres előadások. Az egyetemeken nem hallunk előadásokat Archimedesről vagy Eratosthenesről, Newtonról vagy Helmholtzról, Darwinról vagy Pasteurról úgy, ahogy Platonról vagy Aristotelesről, Leibnizről vagy Kantról, Comeniusról vagy Pestalozziról. Valaki kitűnő fizikus, kémikus vagy matematikus lehet, a nélkül, hogy tudományának történeti fejlődését behatóbban ismerné. De vajjon lehet-e valaki nagyobb szabású filozófus vagy nevelésteoretikus a filozófia vagy a pedagógia történetének mélyebb ismerete híján?

Természetesen valamennyi tudomány körében rendkívül tanulságos és elmeegerjesztő a szellemi világ nagy demiurgoszainak, a klasszikus feltaláló és felfedező géniuszoknak gondolatmunkáját lépésről-lépésre kísérni, hatalmas egyéni elmefeszítéseiket újraélni, úttörő belátásaikat újragondolni, szellemük logikai-metodikai szerkezetébe behatolni. Valamennyi tudomány története ezen a szuggesztív hatáson kívül

azért is jelentős, mert föltárja előttünk a tévedések tipikus útjait is: nemesak azt mutatja meg, hogyan kell gondolkodni, hanem azt is, hogyan nem helyes gondolkodni. Ezek az okai annak, hogy az, aki szaktudományának magaslatára emelkedett, rendszerint érzi is a történeti ismeret szükségét. A kiváló szakbúvárok ezért gyakran historizálnak. Mach az *Erkenntnis und Irrtum*ban a fizikára nézve erősen hangsúlyozza, hogy az alapfogalmaknak mély és teljes megértése a történeti fejlődés ismerete nélkül nem lehetséges.

A filozófia s nyomában a pedagógia történetének azonban *elvileg* még más, egyetemesebb jelentősége is van, mint a szaktudományok történetének. A filozófia ugyanis lényegében — mint Hegel már rámutatott — az emberi szellemnek magára eszmélése. A filozófia története pedig annak a fejlődési útnak nyomozása, hogyan iparkodott az emberi szellem a maga megismerési formáit és értékelési módjait tudatossá tenni, a világ és az élet végső elveire nézve egységesen állást foglalni, azaz a tények és értékek világára vonatkozó egyetemes felfogását fogalmilag egységesen kimunkálni és megformulálni. A filozófia története mintegy folytonos kísérlet arra, hogy az emberi szellem önnönmagát fokozatosan megértse. Minthogy pedig az emberi szellem a kultúrában bontakozik ki s fejt ki azt, ami benne szunnyad, tágabb értelemben a filozófia története az emberi kultúra elvi magára eszmélésének története.

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

4. A neveléstörténetnek a pedagógiára vonatkozó külö-

nős jelentősége azonban nemcsak abból fakad, hogy a filozófiával a legszorosabban összeshövődik, hanem abból is, hogy a pedagógia, mint az emberi lélek formálásának tudománya, tárgya természeténél fogva szellemi tudomány. Már pedig a szellemi tudományokra nézve a történeti fejlődés ismerete mindig lényegesen fontosabb, mint a természettudományokra nézve. Minden szellemi tudomány voltaképp azzal foglalkozik, vajjon hogyan objektiválja magát az emberi szellem a kultúra egy-egy irányában. A szisztematikus szellemi tudományok (államtudomány, jogtudomány, filológia, nyelvtudomány, irodalomtudomány, művészettudomány, közgazdaságtudomány stb.), mint ilyenek, az emberi szellemnek különféle életformáit a jelenre vonatkozóan vizsgálják. Ámde önkénytelenül, akarva-nemakarva, mindegyik azonnal átsúszik a történeti síkra: a mai szellemi életformákat csak úgy tudják megérteni, ha megvizsgálják, hogyan váltak a fejlődés folyamán épen ilyenekké. A szellemi termékeket és alakulatokat, ezek lényegét és értékét csakis történeti fejlődésük tárhatja eléink. Ki tudja megérteni a mai államszerkezetet, jogrendszert, vallásokat, nyelveket, irodalmakat, művészeteket, társadalmi és gazdasági életformákat történeti fejlődésük ismerete nélkül? Az ember szellemi életére és kultúrájára vonatkozó minden kutatás egészen természet-szerűen *historizál*: a konkrét történeti kialakulás szemléletes ismeretét rendszerint alapul veti a szellemi életformák elvont, fogalmi kifejtésének és rendszerezésének. A szellemi tudományokban a szisztematika mindig át van itatva történeti mozzanatokkal. Miért? Mert minden, ami szellemi, egyszerűen történeti. A szelleminek a természettel szemben saját-sága, hogy valami minőségileg újat, értékbeli novumot, eredeti, előre ki nem számítható (mert nem mechanikus), irracionális mozzanatot tud felszínre vetni, olyat, ami addig nem volt, ami a fejlődésben új láncszem. A szellemnek ebből a teremtő, önmagát felfokozó mivoltából érthető, hogy a szellemi tudományokban a természettudományokkal szemben annyira túlnyomó a történeti szempont és felfogásmód. A szisztematikus kutatás itt természet-szerűen folyik át a történelmi vizsgálatba. A vallásra, államra, jogra, nyelvre,

művészetre stb. vonatkozó kutatásoknak aránytalanul nagy része történelmi természetű (L. *Történefilozófia* 1924. c. művet, 206. l.).

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

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

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

mékenyíti meg egymást kölcsönösen a történeti és a szisztematikus kutatás.

Jellemző, hogy akkor indul meg a neveléstörténeti vizsgálat, amikor Hegel hatása alatt a historizmus általában ki kezd bontakozni a filozófia és a szellemi tudományok körében. Az első neveléstörténészek a hegeli iskola hívei (Fr. Cramer, A. Kapp, G. Thaulow), akik egyben mindjárt összekapcsolni iparkodnak a történeti és a szisztematikus felfogásmódot.

## II.

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

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

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

intézményei útján. Ez nem oksági *magyarázat*, hanem a koronkint jelentkező értékintenciók, azaz rációk *megértése*, ma divatos szóval élve: *szellemtörténeti* kutatás.

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

A természettudományok a természet külső tényeit megállapítják, oksági, azaz törvényszerű kapcsolatba állítják s ezzel magyarázzák. A tudományos kutatásnak ez a felfogásmódja hatolt be önkénytelenül a szellemi tudományokba is, így a XVII. század óta a pszichológiába és a XIX. században a természettudományi modell után induló pozitívizmus útján a történelembe is. Pedig nagy különbség van a fizikai és a lelki-szellemi élet természete között: az utóbbit nemesak okokkal magyarázzuk, hanem jelentésekből, célokból, rációkból *meg is értjük* (Dilthey.) A pszichológus is, kétségkívül olyan fajta módon, mint a természetbűvár, állít fel ilyen oksági kapcsolatokat: a fényinger az oka a fényérzetnek; a sértés haragot okoz; ilyen és ilyen színek együttese kellemesen hat; a veszedelem látása a menekülés hirtelen akarását idézi elő stb. Ugyanilyen konkrét lelki oksági kapcsolatokat léptenyomon állapít meg a történész is. Mindez automatikusan lepergő lelki történésekre vonatkozik, a nélkül, hogy értelmükre, jelentésükre irányulna a figyelem. Ugyanazon elemi lelki folyamatok (szemléletek, képzetek, érzelmek, akarások s ezek különféle kapcsolatai) egyformán előfordulhatnak igen különböző lelki aktusokban: megismerő, vallásos, erkölcsi, esztétikai, politikai stb. élményekben. Az utóbbiakat azonban az különbözteti meg a pusztá lelki történésektől, hogy bizonyos irányú értelmük, jelentésük van. Ez az értelem, jelentés úgy támad, hogy az én belsőleg rávonatkoztatja (intencionálja) magát valamely tárgyra. Az intenciós aktus vagy egy tárgyi tényállást megállapít („a kréta fehér”), vagy pedig valamit szeret-gyűlöl, kíván-elutasít, akar-nemakar. A szeretet-gyűlölet, törekvés, kívánság, akarás, cselekvés *jelentésében* mindig valami értéknek elismerése vagy elvetése lappang, melyeket a törekvés, vágy, akarat megvaló-

sítani vagy elhárítani törekszik. Még a tényítéletben is rejlik bizonyos értékvonatkoztatás: az igaz tényállást elismeri, a nemigazat elveti, tehát az igazságérték megismerésének mozzanata játszik benne szerepet. Mi kölcsönöz tehát a lelki aktusoknak «értelmet», «jelentést»? Az értékekre való vonatkoztatás. Ez avatja a lelki tevékenységet a puszta lelki (φύχη) fölött «szellemivé» (λόγος-jellegűvé); ez különbözteti meg az állatok automatikus lelki történéseitől az emberek szellemi tevékenységét. Ez a különbség a nyitja annak, hogy az embernek van kultúrája, melyben értékeket valósít meg, míg az állatnak nincsen; ezért fejlődhetik az emberiség, ezért van története, melyben szelleme fokozatosan feltárul (humanitas), míg az állat csak a mindig egyforma fajtípus biológiai fenntartásában reked meg.

7. Nyilvánvaló, hogy az, ami az ember történeti életének lényege, nem a puszta automatikus lelki történés, hanem a sokféle szellemi aktus, törekvés, akarás, mely az élet minden mozzanatát, egyéni és társas viselkedésmódját át- meg át- hatja. A szellemi aktusok pedig, amikor valamely értékre irányulnak, *céll* iparkodnak megvalósítani. Az emberi viselkedést és cselekvést elsősorban *célokból*, *cél-jelentésekből* értjük meg. A világosság különböző fokozatával, homályos ösztönszerűséggel vagy evidens észszerűséggel jelentkező cél ad «értelmet», «jelentést» az emberi tevékenységnek.

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

Dilthey hangsúlyozta, ható okokból magyarázzuk, a kultúra szellemi-történeti változásait és termékeit pedig célokból meg is értjük.

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

A céltudat s a benne rejtő értékintenció e szerint a történeti megértés kulcsa. Mi ver hidat az eddig különválasztott lelkiség és szellem, φύχη és λόγος között a történeti vizsgálatban? A célnak, az értékfelfogásnak ható, okozó jellege. A szellemet vizsgáljuk, ha az emberi cselekvésekben s a kultúra termékeiben a jelentést, értelmet, értéktartalmat, érték szerkezetet kutatjuk, amelyek azokban testet öltöttek. S a lelkiséget vizsgáljuk, ha azt vesszük szemügyre, hogyan hatottak ezek az értéktartalmak, mint célok az egyéni vagy kollektív lélekre, nyomukban micsoda lelki okozási folyamatok jelentkeztek? Így a történeti kutatásban szellem és lelkiség felsőbb egységbe zárul: egymást kölcsönösen feltételező, korrelatív tényezők. A szellem csakis lelki tevékenységek, sőt pszichofizikai folyamatok útján nyilvánulhat meg s ölthet külső formát az emberek viselkedéseiben, a kultúra alkotásaiban s intézményeiben.

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

Kapcsoljuk most össze a kultúrának ezzel a hármas

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

A ma annyira előtérbe lépő, szinte divatszerűvé felerkent szellemtörténeti kutatásoknak az a sajátos érdemük, hogy metodikai szempontból világosabbá és tudatosabbá tették az egyes korok kultúrájában immanens módon bennrejlő értékstruktúrának, azaz szellemnek vizsgálatára vonatkozó történettudományi feladatot. Az igazi történettudomány eddig sem állott távol ennek a feladatnak teljesítésétől, csak hogy nem a mai «szellemtudományi pszichológia» műszavainak bennünket sokszor fojtogató füstjében. Eddig is kereste az emberi törekvések, mozgalmak, cselekvések, alkotások, intézmények «jelentését», «értelmét», «értékintencióit», «célösszefüggéseit», «eszményeit», azaz szellemét, csak hogy inkább a mindennapi élet intuitív, gyakorlati bölcsességével, emberismeretével, pszichognózisával, nem pedig a tudományos kategóriák, lelki struktúrák, életformák, típusok szerkesztése útján.

9. A szellemtörténetet (*λόγος*-kutatást) elhatároltuk lefelé a lelkiség történetétől (*φωχή*-kutatástól), bár a szellem

épen a lelki hatások útján bontakozik ki s ölt testet a kultúrájában. De ugyanígy el kell választanunk fölfelé a szellemtörténetet a szellem örök, állandó formáinak vizsgálatától (*είδος*-kutatástól) is, amivel egyes szellemtörténészek összekeverték. A rendelkezésre álló történeti anyagot ugyanis nemcsak a történetileg jelentkezett értékrendszer, szellem szempontjából lehet vizsgálni, hanem az örök szellemi tartalmak és formák, az «örök emberi» szempontjából is, amikor az a kérdés, vajjon mi a változatlan lényeg az emberi kultúra történetében. A jogász keresheti, mi volt mindig a jognak lényege. A művészetkutató vizsgálhatja, mik voltak mindig a művészetnek változatlan vonásai, állandó értékformái. Az államtudós ki akarja emelni a történetileg kifejlődött sokféle államszerkezet láttára az állam essenciáját az állam annyiféle történeti existenciájával szemben. Ugyanígy a nevelés bűvára azt keresheti, vajjon mi volt a nevelésnek minden korban megnyilvánuló lényegformája. A művelődési ideálokban az időbeli és időfölötti keverve van, vagyis egyrészt a történeti-egyéni feltételektől meghatározott, másrészt az objektív, örök értékek. A vizsgálat ezek szétválasztására is irányulhat.

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



## III.

10. Az eddigiekből nyilvánvaló, hogy a neveléstörténet jelentékeny része a legsajátosabb értelemben szellemtörténet. A nevelés célja ugyanis épen az, hogy a fiatal lelkek előtt feltárja a környező kultúrában rejlő értékeket, ezeket megélessze velük, s a fejlődő egyéneknek a kultúrértékekkel egybehangzó diszpozícióit kifejlessze. A neveléstörténet azt vizsgálja, micsoda kultúrértékeket tartalmazó szellemi javakat törekedett a nevelés koronként a fiatal nemzedékre átszármasztani, részint a családi, társadalmi, iskolai nevelésmódok, s intézmények útján, részint a meglévő nevelési rendszert reformálni iparkodó nevelésméletekben. Hogy azonban a neveléstörténet ezt a sajátos szellemtörténeti feladatát megoldhassa, természetesen szüksége van a történeti anyag tényeinek pontos és szilárd megállapítására, amely a történet-tudománynak egész történeti-filológiai apparátusával megy végbe. A szellemtörténeti feladaton kívül tehát továbbra is fennáll a tények és kauzális összefüggéseik, a lelkeség dinamikájának megismerésére vonatkozó feladat is oly értelemben, amint a pszichikai okságot fönnnebb a célfogalom sajátos szerepe alapján kifejtettük. A kultúra átszármasztatása, a sokféle nevelő eljárás ugyanis, bár mindig bizonyos többé-kevésbé tudatos célt, értéket, eszményt tételez fel, azonban mégis tevékenység, melynél a kauzális szempontnak természetesen érvényesülnie kell. Mindebből egyszersmind az is világos, hogy a neveléstörténet nem merül ki szellemtörténetben, hanem ez csak egyik vizsgálati felfogásmódja, az, amely a nevelésnek koronként történetileg fölmerült céljaira, értékrendszerére, szellemére vonatkozik.

11. A szellemtörténeti vizsgálat a nevelés történetében tehát a nevelés, tágabban: a művelődés eszményeinek kutatása, amelyek az egyes korszakok nevelő munkája, intézményei, iskolai kódexei stb. előtt lebegtek. A spártai nevelés egyoldalúan gimnasztikai szellemét s rigorozitását a spártaiaknak az igazi emberről, mint jó katonáról táplált eszményéből érthetjük meg. A korábbi athéni nevelés művelődési tartal-

mának és eljárás módjainak kulcsa a *kalokagathiában* rejlő embereszmény. A demokrácia előretörésével párhuzamosan ez mindinkább átalakul retorikai művelődési eszménnyé, mely a nyilvános élet háttérében meghúzódó utilitarisztikus értékrendszeren sarkall. A hellenisztikus korszak ideálja már egészen a kiművelt stílustechnikájú rétor. A középkor egész nevelési rendszere abból vezethető le, hogy a keresztény élet-felfogás értékhierarchiájának csúcspontján a vallás áll: legfőbb életideál a földi élet örömeit megvető *szent*. A nevelés valamennyi módját és intézményét a vallásos értékstruktúra határozza meg: a kultúra valamennyi tartalma a teológiában fut össze. Az antik retorikai-esztétikai művelődéseszmény — immanens és optimista világnézettel, felfokozott egyéni önérzettel — ölt újra testet a renaissance humanizmusában. A humanizmus szelleme, másrészt a vallási individualizmus bizonyos foka a reformáció nevelési rendszerének forrása.

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

A XVIII. század második felének felvilágosult abszolutizmusa abban a meggyőződésben él, hogy az egyetemes életforma az állam, a társas élet célja az állam boldogsága. Ezért a köznevelést az állam feladatának nyilvánítja. Az állam művelődési eszménye pedig, mikor a közoktatást köz-

pontilag megszervezi, a *hasznos és engedelmes állampolgár*. Az állami nevelés egészen utilitarisztikus értékfelfogáson épül fel: a művelődési anyag kiszemelésének legfőbb értékmérője a hasznosság elve. E körül mint centrum körül helyezkedik el a kor egész enciklopédikus műveltségi tartalma.

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

Ez az esztétikai és individualisztikus nevelési eszmény a XIX. század második felében s a XX. században fokozatosan elhalványul. A kor életérzése és értékfelfogása megváltozik. A modern embereszménynek értékrendszerében a neohumanizmus esztétikai értéke helyébe a gazdasági-technikai érték lép a természettudományok, a technika, a világgazdaság sohasem sejtett fejlődése és differenciálódása nyomán: az elspeciálizált szakember eszménye megteremtette a leggazdagabban szerteágazó szakiskolaügyet; a kultúra értékes tartalmának rendkívüli szétkülönülése és megnövekedése szertefoszlatta a neohumanistáknak másfél-száz évvel ezelőtt a sokoldalú, de harmónikus embereszmény-

ről táplált illúzióit. De másrészt az individualisztikus értékelési alap is megingott, még pedig kétféle irányban: először a mindenütt nagyranőtt nacionalizmus meleg lelki áramlata az antik, immár lényegében kozmopolita egyén-eszményt fokozatosan kiszorítani iparkodott a nemzet társas értékeinek irányában; másodsor a mind nagyobb hatalomra szert tevő fizikai munkásság szocializmusa is a művelődési eszményben rejlő társas értékeket domborította ki, az egyén sajátos értékét elvileg lefokozta s a kollektívum szükségleteit az egyénre nézve a legfőbb normává léptette elő. De ugyancsak a társadalmi élet eldemokratizálódása is a technikai-nemzetközi művelődési eszmény útját egyengette, a teljesen utilitarisztikus-szocialisztikus értékkála alapján (történelmi materializmus).

12. Csak néhány főbb nevelési eszmény-típust ragadtam ki a történelmi fejlődésből, s vázoltam föl néhány vonással, hogy megvilágítsam a neveléstörténetnek ú. n. szellem-történelmi feladatát, mely az egyes korok tényleges nevelési rendjének, intézményeinek, mozgalmainak, reformtörekvéseinek, nevelési elméleteinek alapjául szolgáló értékrendszert, eszményt, szellemet veszi szemügyre és elemzi.<sup>1</sup> Módszertani szempontból természetesen itt is, mint a kultúra minden termékének történelmi interpretációjánál, nagy *circulus vitiosus*-szal állunk szemben: a mindenkori nevelés eszményeit, szellemét csakis a rendelkezésre álló történelmi anyagnak (egykorú nevelési emlékeknek, írásbeli forrásoknak, iskolai szabályzatoknak stb.) alapos ismerete alapján szerkeszthetjük meg; viszont ezeket meg csak úgy érthetjük meg igazán, ha tisztában vagyunk a kor művelődési vágyával, a nevelésnek akkor kitűzött céljával, eszményeivel, a korszellem értékelési hátterével. A szellem-történet tehát nem vállalhat elszigetelt, önálló feladatot, hanem csakis a neveléstörténet

<sup>1</sup> Ilyen program körvonalai bontakoznak ki nálunk Fináczy Ernő klasszikus becsű neveléstörténelmi munkáiból, vagy *A magyar művelődés eszményei 1777—1848-ig* (2 kötet, 1927) című művemből. (Németül: *Ungarische Kulturideale 1777—1848*. Leipzig, 1930. Quelle u. Mayer).

többi munkájába szorosan bekapcsolódva érheti el a maga nem új, de kétségkívül jelentős és felsőbbrendű célját.

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

FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA.

A világháború kitörését közvetlenül megelőző évtizedekben szinte divat volt a büntetőjog válságáról, a mai büntetési rendszer, különösen a börtönbüntetés esdjéről beszélni és írni. Mérsékeltőbb temperamentumú írók is a büntetőjogi eszmék forradalmáról, az egész büntetőjog közeli átalakulásáról, gyökeres reformjáról írtak sorozatos füzeteket, sokan vaskos köteteket.

Ez a válságos állapot, a büntetőjogi vezéreszmék körüli kétségtelen forrongás könnyen megérthető, ha meggondoljuk, hogy a büntetőjog a társadalmi rend egyik legfontosabb védelmi eszköze lévén, fejlődése mindig lépést tartott és tart a társadalom fejlődésével, aminek természetes folyománya viszont, hogy a társadalmi elméletek és eszmények, a koreszmék, a világnézetek és az életszemlélet koronkénti változása mindig visszatükröződik a büntetőjogi szabályokon és intézményeken. Elég csak a XVIII. század végének az európai társadalmat gyökerében megrázkódtató eseményére, a francia nagy forradalomra, az azt előkészítő s az ezáltal uralomra juttatott koreszmékre és ezeknek a büntetőjog gyökeres átalakítását eredményező hatására visszagondolnunk.

A francia forradalom hármas jelszava: a szabadság, egyenlőség, testvériség világreformáló eszméi rombolták le kétségtelenül a közép- és az újkor barbár, véres büntetőjogát, ezek a hatalmas társadalmi koreszmék hozták ma-

M. T. AKAD. KÖNYVTÁRA  
Névvékönyv  
1933. 752.