

Dilthey pedagógiai rendszere¹

Első tekintetre úgy látszik, mintha Dilthey műveinek legújabbban megjelent IX. kötete azt a képet, amelyet az eddig ismert s 1888-ban nyomtatásban megjelent *értekezése* alapján a neveléstudományhoz való viszonyáról alkottunk, lényegesen nem változtatná meg. A kötet tartalmának legnagyobb része ugyanis a múlt század hetvenes és nyolcvanas éveiben tartott neveléstörténeti előadásai, az az egyetlen elméleti értekezés pedig, amelyet a kiadó ebben a kötetben közöl, semmi egyéb, mint az értekezés bővebb *tervezete*.²

Ha azonban azt, ami a Nohl által összeállított kis füzetben rendelkezésünkre áll, összehasonlítjuk, a T. eredeti, teljes alakjával, akkor kiderül, hogy bizony az É. csak igen hiányos és csonka kivonat; sok olyan rész kimaradt belőle, aminek ismerete nélkül D-nek a korabeli neveléstudományt megújítani akaró törekvéseiről alkotott képünk csak igen hiányos marad.

D. pedagógiai szemlélete azonban még e teljesebb kép tükrében is csak azt a meggyőződést erősíti meg bennünk hogy a neveléstudomány kérdései tudományos érdeklődésének csak mintegy periferiáján foglaltak helyet; részletesebben, s akkor is főleg történeti vonatkozásban csak addig (1895) foglalkozott velük, ameddig a filozófiai tanszékkal járó eme kötelezettségét Paulsen le nem vette válláról.

Hogy mindennek ellenére a pedagógia elméleti kérdéseivel szemben való kritikai állásfoglalásának az elmélkedés mai irányainak megértése szempontjából jelentősége van, annak az a magyarázata, hogy D. egyike azoknak, akik a nevelésen való tudományos gondolkodás egyik legjelentősebb fordulópontján állanak. Egyike

¹ Székfoglaló a Magyar Paedagogiai Társaságban 1936. március hó 21-én.

² Az *értekezés* (=É.; Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft) megfelelő helyeit Nohl kiadása alapján idézem (Kleine pädagogische Texte. Heft 3. J. Beltz, Langensalza); a *tervezetét* (=T.; Grundlinien eines Systems der Pädagogik) D. művei IX. kötetének szövege alapján (Gesammelte Schriften IX. B. Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems.), Ott, ahol D. egyéb műveiből idézek, az összes művek kötetét és a lapszámot jelzem.

azoknak, akik a neveléstudomány terén törnek utat a 19. sz. természettudományos és pozitivistá szellemű gondolkozásával szemben az új idealisztikus filozófiai áramlatok érvényesülése számára. Kant kriticismusa, Hegel, Fichte, Schleiermacher idealizmusa, a 19. sz. elejétől kezdve annak derekáig, sőt a szorosán vett szaktudomány és gyakorlat terén a 20. sz. elejéig uralkodó Herbart-féle realizmussal szemben tehetetlen volt. Az idealisztikus filozófia egyik újabb lendületének kellett eljőnnie, hogy a nevelés kérdéseinek gondolkodóknak ebben a gondolatrendszerben való hite megrendüljön, és új, az eddiginél termékenyebb, mert nagyobb összefüggéseket meglátó, szélesebb filozófiai látókörrrel rendelkező nevelésügyi szemléletnek adjon helyet. A dogmatikus Herbart-féle rendszert a marburgi ujkantianus iskola, majd pedig a mind erősebbé váló újhegelianizmus bomlasztja meg. Ezek teremtik meg az új neveléstudomány kialakulásának lehetőségét; azok között pedig, akik az újhegelianizmus előtörését, kibontakozását elősegítették, történelmileg az első helyek egyike mindenestre D-t illeti meg.

Korának a felvilágosodás naturalista köréből eredő rendszereivel az É. és a T. tanúsága szerint elsősorban azért helyezkedik szembe, mert azok forradalmiak és bomlasztóan hatnak a társadalom történetileg kialakult rendjére. A kritikai vizsgálódást — úgy tetszik — főleg gyakorlati szempontból látja tehát jelentősnek. Az a véleménye, hogy ez az absztrakt és az egyetemesérvényűség igényével fellépő pedagógiai tudomány, amely „minden eddigi alakjában a természetes teológiának és természetjognak, az absztrakt nemzetgazdaságnak és államtudománynak” testvére, „elvonat és egyhangú sablonja által uralkodni akar a nevelésügy ama nagy történeti megjelenési formáin, amelyek a nemzeti kultúrák mélységeiből eredtek”. A korabeli tudományosság szempontjából anomália az olyan neveléstudomány, amely „vak a történelem mély értelmével és összefüggésével szemben”, amely „annak finom szövedékét, ami van, t. i. a valóság észszerűségét feláldozza vagy az utilisták üres ideáljának, vagy pedig a szubjektív ethosznak”. Az É. bevezetésében kora neveléstudományának különösen azt veti szemére, hogy „a nemzetek különbségére, az államok szükségleteire való tekintet nélkül valamilyen egyforma ideált kívánnak a fennálló iskolaügyre ráerőszakolni azáltal, hogy a nevelés célját, a tanítási tárgyak értékét az oktatás módszerét egyetemes érvénnyel”, tehát teljesen különböző népek és korok számára különbség nélkül, kötelezően akarják előírni.

Ez a látszólag elsősorban a nemzeti társadalom nevelésügyének védelméből kiinduló kritikai gondolatmenet azonban nemcsak a történelmi iskola tanítványának historizmusát és relativizmusát leplezi elénk. Bármennyire hangsúlyozza is D. minden tartalmi célformula történelmi meghatározottságát, s minden erkölcstani tétel relativitását, elvetvén mindenféle metafizikai, világot magyarázó elv

érvényességét, kritikájának legmélyén éppen a természettudományos gondolkodásból szükségszerűen eredő relativizmusnak legyőzésére irányuló törekvés él. Jól tudja, hogy azt az ellentétet, amely e rendszerek hamis egyetemesítő igénye és a történetileg kialakult nemzeti társadalmak megbecsülésének követelménye között fennáll, a történelmi iskola álláspontján nem lehet feloldani: „hiszen mi végre is nem csak azt akarjuk tudni, hogy milyenek voltak a dolgok; a mi korunknak épp úgy, mint minden más kornak a nevelési cselekvés szabályozására van szüksége. Ha a történelmi iskola csak annak megismerésére törekszik, ami volt, úgy nem tudja az elpusztított természetes rendszert pótolni. Ezen a téren is, mint az etika, poétika, politikai gazdaságtan rokon területein avval a kérdéssel áll szemben a tudomány: melyik ponton ered annak megismeréséből, ami van, az arra vonatkozó szabály, aminek lennie kell.“

Az É. kérdésfeltevésében D. középponti problémájának visszhangját kell látnunk. Ő is, mint nagyobb fordulatokat előkészítő átmenetek képviselői általában nemcsak szkeptikus volt, hanem történelmi helyzetének megfelelően bizonyos vonatkozásokban relativista is. Szkeptikus nemcsak a természettudományi megismerés logikai érvényességét statuáló transzcendentális ismeretelmélettel, hanem a Hegel-féle világkép metafizikai rendjével szemben is. Azonban az egész életmunkát végső szándékaiban eldöntő középponti irányultság, amely ezt a gondolkodót jellemzi, mindezek ellenére mégis csak a minden relativizmuson győzedelmes ismeretelméleti alapvetés keresése. Éppen a Ding-an-sich megismerhetetlenségét valló filozófiai meggyőződése döntötte meg hitét a természettudományi megismerésben, az arra alapított filozófiai rendszerekben és a metafizikai világrend valóságában. Szerinte „a természet csak megjelenése, öltönye a felfoghatatlannak“, (V. 10.) s ehhez a felfoghatatlanhoz semmiféle gondolkodási módszerrel nem tudunk hozzáférközni. Az tehát, hogy ő filozófiai munkásságának főfeladatai a történelmi ész kritikájának megalkotását tűzte ki maga elé, elvi szakítást jelent a természettudományos gondolkodás alapfeltételeivel s egyúttal olyan ismeretelméleti alapvetés megteremtésének kötelességét, amely tételeinek egyetemesérvényűségét abszolút módon biztosítja. Ezt a bizonyosságot egyedül az u. n. szellemtudományokban találta meg abban a világban, amely a belső tapasztalás közvetlenül adott tényeire támaszkodik. „A külső észrevevéssel szemben a belső észrevevés az élményeken alapul, közvetlenül van adva“, s így a benső állapotok reálitása a biztos kiindulása minden megismerésnek“. (V. 170, VIII. 180 s. köv. l.) Egész életében az a kérdés foglalkoztatja, hogy „milyen az összefüggése azoknak a tételeknek, amelyek mind a történetíró ítéletének, mind a közgazdász következtetéseinek, mind pedig a jogász fogalmainak alapjául szolgálnak“. (I. XVII.) S az egyetemesen érvényes megismerésének feltételeit keresi az É.-ben is, hiszen — mint egyik pedagógiai cikkében

mondja — a nevelés éppen olyan célösszefüggés, mint a szellemtudományok többi tárgyai. A történeti fejlődés során a kultúrának az emberi élet differenciálódása és a munkamegosztás következtében kialakult és egymástól elkülönült nagy célösszefüggései között a nevelésnek és intézményeinek sajátos helye van. „Minden más célösszefüggés egyetlen egycél megvalósítására irányul; gazdasági élet, jogtudomány, művészet ilyen célösszefüggések; a nevelés és oktatásügy ezek mellett sajátos helyet foglalnak el: azt a képességet akarják a felnövekvők nemzedékében kifejleszteni, hogy ebbe a célok által irányított életbe tevékeny részvétellel bekapcsolódhassanak.“

A szellemtudományok egyik területén, s így természetesen a neveléstudományban sem lehet megállani a történeti iskola álláspontján, amely szerint egyetemesen érvényes ideál nem állítható fel; tehát olyan sem, amely nevelésünknek irányt szabna. Ezzel ugyanis minden egyetemesen érvényes tudomány lehetetlenségét állítanók. „Ez a szkepticizmus minden területen, a jog, a gazdasági élet, az állam, a vallás és a nevelés terén csak a történetet és a leírást hagyja meg és minden szabályt, minden egyetemesen érvényes elvet megszüntetne. Megsemmisítené azonban a tudományt is, lehetlenné az élet vezetését.“ A kritikai szemlélődésnek tehát a neveléstudomány körében is csak az lehet a kötelessége, hogy ennek a tudományt megsemmisítő szkepticizmusnak véget vessen s megkeresse az egyetemes érvényű szabályozás lehetőségének feltételeit. Az ilyen természetű szabályozás lehetőségét mind a T-ben, mind pedig az É-ben csak úgy látja biztosíthatónak, ha a nevelés célfogalmában a tartalmi és formai elemeket elválasztjuk egymástól s a nevelés célját tisztán formálisan határozzuk meg.

Mivel minden tartalmi cél történelmi változásnak van alávetve, a nevelésnek, a lelki élet kifejlesztésére rendelt tevékenységnek, szabályai csak úgy lehetnek egyetemesen érvényesek, ha azokban az élet céljának szolgálata jut kifejezésre. „Eddig azonban az élet célját nem vezették le egyetemesen elismert módon a világ metafizikai rendjéből, s az eddigi tapasztalatok alapján úgy látszik belátható időn belül nincs is kilátás erre. Így tehát csakis magában a lelki életben lehet a teleologiai rendet felkutatni; s ennek kifejezése kell, hogy legyen végső eredményben minden az élet céljáról szóló egyetemesen érvényes tétel és „a cselekvések minden szabálya.“ Innen, a lélek immanens teleologiai összefüggéséből kapja a nevelés s vele együtt a neveléstudomány a maga egyetemes érvényű célfogalmát, mint az egyetemesen érvényes szabályozás alapvető fel-tételét. S így a lélektan, t. i. az új szemléleten épült „pszichológia lesz egykor alapja a neveléstudománynak, a neveléstudomány pedig alkalmazott pszichológia; az azonban még nem látható be, hogy mikor fog a lélektan ilyen magas követelményeknek megfelelni.“

Ez az itt kifejezésre jutó pedagógiai pszichologizmus csak egye-



nes következménye D. szellemtörténeti életszemléletéből eredő filozófiai és ismeretelméleti pszichologizmusának, amely szerint a szellemtudományok alapja a lélektan, a szellemtudományi valóság megismerésének egyetlen forrása pedig a tudatban adottság által biztosított átélés.

Éppen azért, mert „a szellemtudományok tárgya maguknak az élményeknek a benső tapasztalatban adott realitása“, (V. 363.) D. felfogása szerint a szellemtudományok alapja a lélektan, sőt mivel csak ezek, a benső világ tényeit kutató tudományok tartalmazznak megtámadhatatlan valóságismeretet — a lélektan egyben minden tudományos megismerésnek alapja: az egyetemes filozófiai alaptudomány is.

Ha tehát a neveléstudomány a szellemtudományok közé tartozik, a szellemtudományoknak pedig a lélektan az alapja, akkor éppen a D. által felállított új neveléstudományi rendszer megértése érdekében röviden meg kell felelnünk arra a kérdésre, mi ennek az összefüggésnek mélyebb lényege.

Az É-ben a lelki élet teleológiai rendjét biológiai fogalmakkal írja körül. Abból indul ki, hogy minden érzékelő és mozgó lény életének célja saját és fajtája létének fenntartása, sőt fokozása. Lélektani tanulmányában azonban a biológiának ezt az objektív célfogalmát a lélek eredeti, szubjektív, immanens célszerűségével szemben hipotézisnek mondja. Szerinte a teleológia fogalma nem fejez ki mást, csak azt, ami a célösszefüggésben benne van és amit abban tapasztalunk. A strukturális összefüggést csak átéljük, s így „a célszerűség nem objektív, természeti fogalom, hanem csak az ösztönben, gyönyörben és fájdalomban tapasztalt módja az életösszefüggésnek...“ (V. 210.) Formális szempontból a lelki élet strukturális összefüggésén D. azt a rendet érti, „amely szerint a kifejezett lelki életben különböző sajátosságú lelki tények egymással valamilyen bensőleg átélt vonatkozásban kapcsolódnak“, azt az összefüggést, amelyet a lelki élet különböző teljesítményei között tapasztalunk. Mátériális szempontból a strukturált lelki egész hármas tagolást mutat: „E struktúra mélyén valóságfelfogás, értékek benső érzelmi tapasztalása és életcélok realizálása vannak egymással kapcsolatban.“ (V. 204, 375.) Ezek a tartalmak nemcsak az átélés részei, hanem egyben arra is törnek, hogy kifejezésekben objektíválódnak. Ebben az objektívált formájukban tárgyai azután a megértésnek, a szellemtudományoknak. A szellemtudományok világában lesz tárgyiassá a benső lelki tapasztalás. S így az objektív szellem világában, amelyen D. a hegelianus koncepciókkal szemben csak a szellemi élet tárgyiassá vált lecsapódásait, azok összességét érti, ugyanazt a strukturális összefüggést kell majd feltalálni, amelyet a benső tapasztalás analízise mutatott ki. „A szellem három viselkedési formájának a tudás három különböző osztálya felel meg; a valóságismeret, az érték meghatározás és a szabályozás rendszerei.“

„A szellemi világ valóságösszefüggés, értékalakítás és célok birodalma.“ (VII. 296, V. 4.)

Mindezek szerint a lélektani belátásokból fakadó szellemtudományi megismerés útja a neveléstudományban sem lehet más, mint ennek a sajátos szellemi objektivációnak lehetőleg teljes feltárása, a benne megnyilatkozó valóságrendnek, a sajátosan színezett értékösszefüggésnek és az ezeknek megfelelő cselekvési szabályoknak a leírása.

Mindezeknek az *É.* rövidebb fogalmazásában nyoma sincsen. Ott a kritikai rész után röviden összefoglalja a lelki életről kialakult felfogását, az utolsó fejezetben pedig vázolja „a pedagógikának így meghatározott összefüggését“.

D. két nagy kutatási területet jelöl ki; az első részben vizsgálni kell szerinte mindenekelőtt a nevelés eredetét, a nevelésnek és az iskoláknak a társadalom külső szervezeteinek centrumaihoz, a községhez, államhoz és az egyházhoz való viszonyát, végre pedig le kell írni és analizálni a nevelő teremtő képességét és ennek a képességnek viszonyát a növendék adott minőségéhez. Hogy a neveléstudomány emez első részében milyen megismerésekre teszünk szert, arról nem hallunk semmit, ellenben a második részről határozottan megmondja, hogy az „ama folyamatok analitikus leírását tartalmazza, amelyek a nevelésben egymásba kapcsolódnak, valamint amaz egyetemesen érvényes normák levezetését, amelyek éppúgy szabályozzák a nevelést, mint a művészetet, tudományt vagy az erkölcsi életet“. Ez a rész a nevelés technológiájával foglalkozik, tehát vizsgálnia kell a szemléltető oktatás, az érdeklődés, a figyelem, az emlékezés, a logikai gondolkodás kiművelését; azután következnek a részletes didaktika, végre pedig — amennyiben egykor majd az új lélektani alapvetés elkészül — a kedély és akarat művelésének, kérdései.

Bármennyire érdekesek és a korabeli neveléstudomány hagyományos tartalmával szemben újaknak látszó is azok a feladatok, amelyeket a rendszervázlat első része számára kitűz, ebből az egyszerű felsorolásból nem tűnik ki sem ezeknek a feladatoknak egymással való összefüggése, sem a felvetett probléma szempontjából való jelentősége. Minden okunk megvan arra a feltevésre, hogy az egész rendszervázlatban a második részt tartja legfontosabbnak. Abból, hogy saját kijelentése szerint csak ez a rész állít fel egyetemesen érvényes tételeket, illetőleg normákat, csakis az következhetik, hogy *itt*, a régi pedagógika normatív területén, kíván csak reformálni; még pedig úgy, hogy az etikai cél tartalmi esetlegességeit elhagyva egyedül az immanens teológiával rendelkező lelki élet megismerésére alapítja a nevelői eljárást szabályozó normákat. Csak ez lehet az oka annak, hogy a vázolt rendszer első részének jelentőségéről semmit sem mond, s azt a neveléstudományi megismerés szempontjából egyáltalában nem méltatva hozta át a T-ből, onnan,

ahol éppen ez az ott egységesebb első rész hozható kapcsolatba egyedül az eredeti fogalmazásban meglévő tudományelméleti fejtegetésekkel.

Ami már most a *T*-et illeti, ott mindenekelőtt az a fel-tűnő, hogy abban egyáltalán nem zavartatja magát a nevelésnek az *É*-ben még kísértő individualisztikus fogalmazás által. A nevelésen mindenütt a társadalom egyik funkcióját érti, a felnőttek és felnövekvők olyan viszonyát, amely a szociális megújódást, a felnövekvőknek a társadalom szükségleteihez való hozzáhasonulását szolgálja. A nevelés így „a társadalmi élet szükséglete” s mint ilyen természetesen, az objektívált rendszerek egyike. Ennek a teljesebb szemléletnek felel meg azután az, hogy amikor azt keresi, hogyan lehetne a neveléstudományt is a valódi tudományosság rangjára emelni, akkor a kritikai részt követő u. n. „szisztematikus rész”-ben azt állapítja meg, hogy milyen módszerek állanak e tekintetben rendelkezésükre általában „azoknak a tudományoknak, amelyek a társadalmi élet egyes rendszereit akarják megismerni, és az azokban megnyilatkozó célszerű tevékenység számára szabályokat adni”.

Az első eljárás mód D. szerint az, hogy magát az illető rendszert és annak kauzális összefüggését részeire bontjuk, elemezzük, vagyis elemző eljárással megállapítjuk ennek a sajátos célösszefüggésnek a lelkiekből eredő strukturáját. „Ha így azután ennek a természetes és tökéletes összefüggésnek fogalmát az oki és teleológiai szemlélet összekapcsolása eredményeként megkaptuk, akkor ebből levezethetjük e célra rendelt tevékenység — itt a nevelés — tökéletes lefolyásának normáját is.” A másik eljárás mód, s ennek megfelelően a tervezett tudomány második része, az előbbieken alapján a rendszer történeti formáinak analízise, azok benső vonatkozásainak felkutatása és összehasonlítása. Ennek az eljárásnak az a célja, hogy a rendszer jelen formájának gyakorlati kezelése számára adjon irányításokat.

Ezeknek az általános jellegű elméleti fejtegetéseknek világánál sokkal megnyugtatóbb mindaz, amit a következőkben a pedagógiai elmélkedés megújításáról olvasunk. Általuk kap az itt közölt feladat-kitűzés mélyebb értelmet s kapcsolódik bele D. filozófiai gondolatvilágába.

Az *É*. vázlatához hasonlóan az első nagy rész itt is két fejezetre oszlik, azzal a különbséggel, hogy az elsőből itt még hiányzik a történeti jellegű feladat-csoport, a második pedig annyival teljesebb, hogy itt az intellektus kiművelése mellett az érzelmek nevelésének szabályozásáról is szól. A jellemző és döntő különbség azonban az, hogy itt mind a két fejezet, tehát az egész nagy rész egyetemes megismeréseket foglal magában; az egész kutatási terület a nevelésnek, mint sajátos célösszefüggésnek megismerését szolgálja. A két fejezet mint egymással teljesen egyenrangú fél áll egymás mellett; mind a kettő avval a feladattal, hogy ennek a társadalmi rend-

szernek lényeges, időtlen, tehát egyetemesen érvényes vonatkozásait tárja elénk.

Hogy ebben a megállapításban nem tévedünk, annak bizonyítéka, hogy az első fejezet bevezető soraiban mindenekelőtt magának a jelenségnek pontos lélektani analizissel való megvilágítását követeli, s hozzáteszi a következőket: „Amennyiben azokat az egyes folyamatokat, amelyekből a nevelés folyamata összetevődik, a maguk tökéletes formájában leírjuk, abból olyan formulák, vagy szabályok vezethetők le, amelyek előírják a folyamat megkövetelt tökéletességét.“ Ez az egész rész tehát „leírás, analízis, szabályozás vagy elvek tana“ egyben, hiszen az objektív szellem mindegyik területének strukturális összefüggésében egyaránt benne van mind a valóságismeret, mind az értékmeghatározás, mind pedig a cselekvés szabályozása.

A két fejezetnek egy nagy egységben való összefüggése ezek után a következő: Az első fejezet, amely itt a nevelés fogalmából indul ki, s annak egyes vonatkozásait elemzi, ennek a sajátos szellemtudományi rendszernek végső alkati tulajdonságaihoz akar hozzáférközni, a második, technológiai fejezet pedig az értékhatározmányokat magában foglaló lélektanra támaszkodva a konkrét nevelői eljárás egyetemes szabályait állapítja meg.

Általános tervezetének megfelelően ez a két fejezet, tehát az első rész, az egyetemesen érvényes elmélet; a második nagy rész a rendszer történeti formáinak elemzése éppen az anyag kifejezetten történeti jellegénél fogva már evvel az igénnyel nem léphet fel.

A T.-ből határozottan úgy látszik, mintha D. a neveléstudomány egész területét óhajtotta volna megújítani, mintha teljesen le akarta volna vonni annak az írásaiban többszörösen hangoztatott felfogásának következményeit, amely szerint a tervszerű nevelés a kultúra egyik zárt rendszere a neveléstudomány pedig ennek a rendszernek megismerése. Annyi kétségtelen, hogy az újabb neveléstudomány a nevelésen való elmélkedés új útjainak keresésében D. szellemtudományi felfogása felől sok irányban kapott ösztönzéseket, s az is minden kétségen felül áll, hogy a mai ú. n. általános vagy leíró neveléstudomány tulajdonképpen innen veszi eredetét. Itt jelentkezik először teljes tudatossággal az a felismerés, hogy a nevelésről való tudományos tájékozódás alapja elsősorban csakis a nevelésnek, mint a társas együttélés egyik funkciójának teljes és objektív megismerése lehet. Ebben a tekintetben ad igen értékes indításokat a T. rendszervázlata, azonban éppen ebben a tekintetben vannak D. gondolatmenetében egészen mélyről jövő egyoldalúságok.

D.-nek a fenomenológiai vizsgálódás egészen új területét kellett feltörnie, s ugyancsak neki kellett volna felderítenie azt az összefüggést is, amelyben a rendszer egyes részei egymással állanak. Ezt a benső összefüggést azonban nem volt képes itt sem helyreállítani, még pedig azért nem, mert itt sem tudott a maga teljes hatásában

érvényesülni, az a műveinek egyes helyein felbukkanó teljesebb szemlélet, amelyet ő a nevelés fogalmáról és annak az objektív rendszerek között elfoglalt helyéről megalkotott. A nevelésnek két vonatkozását látja világosan: a szociális életbe való beletagoltságát, s a nevelés tárgya és alanya közötti összefüggést. Míg azonban a szélesebb körű szociális kapcsolatoknak egyik vonatkozását földerítendőnek tartja, addig nem gondol arra, hogy magának a nevelési viszonyoknak feltárása is lényeges vonásokkal gazdagítaná a nevelésre vonatkozó ismereteinket.

Ennél nagyobb, szerves hiánya a feladat kitűzésének, hogy a nevelés szociális vonatkozásainak felfejtésénél teljesen megfeledezett azokról a felderítendő kapcsolatokról, amelyek a nevelést a szellem objektívációinak egész rendszerével való viszonyában jellemzik. Csak a társadalom külső, ú. n. organizációs rendszereivel való viszony elemzését írja elő, de rendszerében nem kap helyet annak vizsgálata, milyen természetű a nevelés viszonya az ú. n. kultúra rendszereivel, az erkölccsel, vallással, tudománnyal, joggal, művészettel, filozófiával. Éppen azért, mert a nevelés a kulturális élet teljességébe akarja belekapcsolni a növendéket, ennek teljessége pedig éppen D. szerint ennek a két rendszer csoportnak összefüggése, meg kellett volna találnia ezeknek a vizsgálatoknak rendszertani helyét is. Szerintünk azt a nagyobb hézagot, amelyek az inkább leíró és a tisztán szabályozó rész között van, éppen annak a vizsgálatnak kellett volna kitöltenie, hogy az egyéni lélek kiművelésére fordított nevelői gondnak milyen jelentést és értelmet ad a kulturális életbe való belekapcsolódás szempontja; annak a kérdésnek feltevése, mit jelent a nevelés a kultúra különböző tartalmi egységeinek szempontjából, mit jelentenek műveltségünknek ezek a tárgyi csoportjai a lélek kiművelése szempontjából. Ezt a fontos kiegészítést a T.-be vezető elmélkedéseinek szándéka is megkövetelné: az ugyanis ennek a célösszefüggésnek teljes földerítését kívánja.

Nem tévedünk talán túlságosan, ha annak a meggyőződésünknek adunk kifejezést, hogy a feladat-felsorolásnak ez a jelentős hiánya D. filozófiai pszichológizmusával függ össze. Lélektanának egyik alapvető tétele ugyanis a lélek immanens teleológiája, a lelki életnek az önmagában átélt célösszefüggése, amelynek az a tendenciája, hogy kielégülésben és örömben életértékeket hozzon létre. Olyan összefüggés, amely a lelki élet egyszerű alapstruktúrájának kibontakozása, az egyes részek és funkciók differenciálódása, önállóulása és magasabb kapcsolatokba szerveződése által, s amely legmagasabb fokon a tudat és személy egysége. Ez a lelki összefüggés a maga kifejlődésének lehetőségeit, irányát és törvényeit önmagában hordja. Ennek a tökéletesedő formális összefüggésnek bensőségében csak egyetlenegy parancsoló hatalom van: az összefüggés tökéletességében átélt életérzés s így csak természetes, hogy ennek az életnek alakítása csakis a saját bensőségének törvényei szerint

történhetik, a személyiséggé szerveződéshez kívülről semmiféle formai elv nem járulhat hozzá. Mindannak ellenére tehát, hogy az objektív szellem világában csakis hasonló alkatokkal találkozhatunk s azokat éppen úgy, mint a lelki élet egészét csak a bennük megvalósuló benső egység határozza meg, irányulás szempontjából ezek sem függnék semmiféle külső, mindnyájunkon egységesen s egyetemesen uralkodó célfogalomtól. Formális, alkati szempontból a szervező elv ugyanaz, mind az egyéni lélekben, mind pedig az objektív szellem világában, de mindegyik valóság önmagában hordozza a maga tökéletességének értékhatározmányát.

Ebből következik az, hogyha a lélek a maga kifejlődésében csakis önmagára lehet utalva, nem fontos és nem lényeges, sőt a formális tökéletesség szempontjából egyenesen szükségtelen megkeresni azokat a kapcsolatokat, amelyek ezt a lelkiséget az objektív szellemi valóság egyes — csakis történeti alakjukban objektivált — csoportjaihoz fűzik. A lelki összefüggés tökéletes teljességében megvalósult formája teljesen kielégítő feltétele annak, hogy a végső kapcsolat létrejöttön.

Ezért korlátozódik D. szerint egyedül a lelki élet ismeretére a nevelés technológiai része s ezért nem fontos a neveléstudományi megismerés számára ama szálak felfejtése, amelyek ezt az önmagában elégséges formai összefüggést a tartalmilag kialakult kulturális összefüggésbe belekapcsolják. Nem szükséges, de nem is lehet, mert hiszen a lélek a maga benső kifejlődésének érdekében kívülről nem határozhatja meg önmagát. De nem is határozható meg a külső valóság felől, hanem csakis a felismert benső törvényszerűség parancsainak követése által.

Tekintettel ezenkívül arra, hogy D. filozófiai álláspontján az objektív szellem világa a maga kifejlődésének rendjén szintén nincsen semmiféle transzcendens értékideállal viszonyba állítva — ilyen transzcendens ideált vagy ideálokat D. nem hajlandó elismerni; — a lelki struktúraösszefüggésnek ezekbe a történetileg objektivált rendszerekbe való belekapcsolása csak relatívvá tenné ezt a fejlődésrendszert a személetben, s így nem tudnánk az egyetemesen érvényes szabályozás követelményének eleget tenni.

Ez a — hogy úgy mondjuk — pszichológisztikus előítélet tette D. számára lehetetlenné, hogy a nevelést az objektív szellemi világ rendjének tárgyi valóságával szembeállítsa. Neki ehhez az értékek immanenciájának álláspontján mértéke nem lehetett, s így nem érkezhett el annak a kutatási területnek föltárásához, amely a tárgyiassá vált értékösszefüggéseket a szubjektív élménnyé válás állandóan megismétlődő folyamatában figyeli meg. Nem volt mértéke ahhoz, hogy a szellemi élet különböző területeit azoknak a nevelési cél gondolatához való viszonyában lemérje s ebből az eleven és élettel teljes kapcsolatból próbálja megközelíteni a nevelést normáló szabályok rendszerbe állítását.

Tettamanti Béla