

AZ ERKÖLCSI OKTATÁS ELMÉLETÉHEZ.

(Székfoglaló értekezés.)

Minden idők nevelői a valláserkölcsi oktatás mellett több-kevesebb öntudatossággal arra is törekedtek, hogy az erkölcsi fogalmakat és szabványokat *mint olyanokat*, vagyis függetlenül minden pozitív vallási parancstól vagy magyarázattól értessék meg növendékeikkel. Ezt a pædagogiai functiót nevezzük általánosságban *erkölcsi oktatásnak*, mellyel tehát az erkölcsi fogalmazványoknak sui generis mondhatjuk: autonom megértetését jelöljük. Ennek értelmében járunk el, midőn növendékünk előtt pl. a szívjóság, a becsület, a bátorság fogalmait tesszük világossá, tekintet nélkül azok vallási vagy pozitív jogi vonatkozásaira.

Hogy ilyennemű oktatás egyáltalán lehetséges, már maga az bizonyítja, hogy létezik sajátos erkölcsi ismerés, mely egészen más természetű mint akár pozitív társadalmi vagy vallási fogalmak vagy parancsok apperceptiója. Alább látni fogjuk, hogy egyéb, az emberi tudat természetéből merített érvek is igazolják az autonom erkölcsi ismerés létét s így philosophiailag is teljesen jogosult az erkölcsi oktatást mint a tanítás egy önálló, külön ágát tekinteni. Az erkölcsi oktatás e forrásának önállósága mint ismeretes némely európai s amerikai állam tanügyi intézményeiben is kifejezést nyer, amennyiben az erkölcsi oktatás mint külön tantárgy szerepel az iskolában.

Jelen tanulmány célját nem az képezi, hogy az erkölcsi ismerés autonom voltának e gyakorlati következményeit fejtegetsük. A feladat, melynek megoldását magunk elé tűztük tisztán elméleti; vagyis arra törekszünk, hogy az erkölcsi ismerés természetéből levonjuk az erkölcsi fogalmak és parancsok megértetésére vonatkozó elvi következményeket, melyek ismeretére szüksége van a pædagogusnak, bármily álláspontot is foglaljon el az

erkölcsi oktatásnak a tanügyi intézményekben való meghonosítása tárgyában.

Az erkölcsi oktatás problémájának ez előtérbe tolása korántsem jelenti, mintha szerző az erkölcsi tanítást a nevelési funkciók hierarchiájában is fontosabbnak tartaná az erkölcsi *nevelés* eljárásaival szemben. Ellenkezőleg: félreértések elkerülése céljából eleve is ki kell jelentenünk, hogy távol állunk e tévedéstől. Mi is azt valljuk, hogy az erkölcsi oktatás csak követheti, öntudatosíthatja és rendszerezheti az erkölcsi nevelés eredményeit s így mintegy commentárja, de nem alapja lehet az erkölcsi képzésnek. Jól tudjuk, hogy lélektani és individuális szempontból az erkölcsiség mint bizonyos érzület alakul ki, melynek megvannak a maga feltételei az egyéni szervezet, nevezetesen az idegrendszer örökölt és szerzett dispositióiban s hogy a moralitásnak érzelmi alapja van az egyéni tudatban, melyet oktatással csak fejleszthetünk, de nem teremthetünk meg. Ebből folyólag nem vonjuk kétségbe, hogy csak oly erkölcsi viszonyok ismeretére oktathatjuk növendékeinket, melyeket már értékükben átértett, mert hiszen enélkül tanításunk tartalmát meg sem értheti. Hiába beszélénk tanítványunk előtt az irgalmasság és az emberszeretet kötelmeiről ha még nem érzett szánalmat és élénk rokonszenvet felebarátjaival szemben. Számtalanszor kifejtetett az erkölcsi ítélet *emotionalis* jellege,* melynélfogva megfelelő *affectiv* alap nélkül erkölcsi meggyőződés létre nem jöhet. Tudjuk azt is, hogy az erkölcsiség s általában az egyéni érzület és jellem nem *egy* sajátos nevelési vagy tanítási funkciónak lehet gyümölcse, hanem csak a pädagógiai behatások összeségének eredménye. És mégis hiszünk az erkölcsi oktatás nagy fontosságában, mert tapasztalás szerint az emberek csaknem ép annyiszor ítélnek vagy cselekszenek erkölcsileg helytelenül érzületi defectusból vagyis erkölcsitelenségéből mint erkölcsi fogalomzavarból. A jó erkölcsi érzület és jellem maga még kiegészítésre szorul a helyes erkölcsi *belátás* irányában. Az erkölcsi jóság és derékség erkölcsi képzettség nélkül vak, mely az ösztön biztosságával gyakran megtalálja a helyes utat, különösen egyszerűbb esetekben, de annál többet téved bonyolult és nehéz helyzetekben. Azok, akik jó és derék érzület mellett *incorrect* cselekedetekre vehetők rá vagy épen összeütkö-

* Legutóbb pl. T. Ladd: *Philosophy of conduct*. 1902. 115. l.

zésbe jutnak a jogrenddel, gyakran erkölcsi képzésük, etikai oktatásuk elhanyagolásának áldozatai. Az erkölcsi oktatás hivatva van az erkölcsi nevelés érületi eredményeit intellectualizálni, hogy a reflexiót bevigye a szív birodalmába is, nemhogy azt pótolja, hanem hogy eredményeit öntudatba emelje, codifikálja s így az értelemben is megrögzítse az erkölcsi kölelmeket és eszményeket.

Ma már közhely, hogy a tudományos pädagogia ép abban különbözik a nem tudományostól, hogy elveit és kívánalmait indokolni tudja. Bizonyos, hogy az emberi tudat kifejlesztésének principiumai végelemzésben az emberi tudat természetéből vezetendők le. Tehát a didaktika minden ága csak úgy lehet tudományos, ha eljárásait ismeretelméleti elvekből vezeti le, vagyis ha az ismerés legáltalánosabb feltételeiből folyó postulatumnak mutatja be az oktatás alapelveit. Csak így remélhetjük, hogy didaktikánk nem empirikusan összeszedett, hanem az emberi ismerés logikai functióiból, illetve ezek legáltalánosabb feltételeiből levezetett s a lélektani mozzanatok figyelembevételével construált tudományos rendszernek lesz a kifejezése. E tekintetben legyen szabad újból hangoztatnom, hogy a pädagogia amily mértékben tudományossá válik, oly mértékben forr össze philosophiai elvekkel — ép ellentétben az önálló theoretikus tudományokkal, melyek viszont mindjobban függetlenek lesznek tőle. Ezen álláspontom mentse ki azt is, hogy a következőkben talán némely hallgatóm kelletén túl sok philosophiát fog találni s talán kevés, az ujdonság látszatával bíró pädagogiai eredményt. De ép említett felfogásom mellett az is meggyőződésem, hogy a tud. pädagogiát nemcsak új elvek, hanem a régiek tüzetesebb igazolása által is szolgálhatjuk.

Az első probléma, mellyel foglalkoznunk kell, az erkölcsi ismerés autonom voltának kérdése, melyet, nehogy túllépjük a rendelkezésre álló tért, csak azon conceptióban fogunk vizsgálni, hogy vajjon az erkölcsi bizonyosság más természetű-e mint a tudományos bizonyosság? Csak ennek eldöntése után térhetünk át az erkölcsi ismerésben fellépő apperceptio és synthetikus vonatkoztatás (rendszerezés) sajátosságainak tárgyalására.

I.

Bizonyosak akkor vagyunk valami felől, ha minden kétely ki van zárva meggyőződésünk helyességére nézve. Vizsgálódásunk jelen tárgyának szempontjából a bizonyosságnak két nemét kell megkülönböztetnünk, u. m. 1. közvetett, 2. közvetlen bizonyosságot. Közvetett bizonyosság az, midőn biztosak vagyunk valami felől, de nem a saját tapasztalásunk vagy belátásunk, hanem valamely tekintélyre való támaszkodás alapján. Így, ha egy, nézetem szerint föltétlenül megbízható ember valamely eseményt hoz tudomásomra — közvetett bizonyosságom van az esemény megtörténtét illetőleg. Közvetlen bizonyosság ellenben ott forog fenn, ha az eseményt — hogy a példánál maradjunk — magam tapasztaltam, vagy ahol valamely matematikai tételt nem valamely tudós tekintélyére támaszkodva tartok igaznak, hanem mert *magam beláttam* azt. Nyilván való, hogy csak a közvetlen bizonyosságnak van szilárd alapja, mert a tekintélybe vetett hitem megrendülhet, de amit magam, akár tapasztalatom, akár belátásom folytán valódinak, illetve igaznak ismerek föl, azt semmiféle hatalom sem törülheti ki elmémből.

Más szempontból meg kell különböztetnünk *logikai* és *értékbeli* bizonyosságot. Néhány példa rögtön megvilágítja e különbséget. Bizonyos vagyok abban, hogy $2 \times 2 = 4$, hogy Budapest Magyarország fővárosa, hogy a föld gömbölyű, hogy minden ember halandó stb. De másrészt, ha egy műreket nézek, bizonyos vagyok afelől hogy az szép, vagy ha azt látom, hogy valaki élete veszélyeztetésével felebarátját kimentti valamely veszélyes helyzetből, biztos vagyok, hogy nemes tettet látok. Épen úgy nem kételkedem abban sem, hogy a hazugság becstelen dolog stb. Rögtön látjuk, hogy a két csoportbeli bizonyosság között nagy különbség van, mert egészen más természetű alapon nyugszik mindakettő s így szellemünk egészen másféle funktiója hozza létre mindkettőt. Az első csoportbeli példáknál valamit *megismerünk* az utóbbiaknál valamit *fölismerünk*. Az előbbi csoportban képviselt bizonyosságot *logikainak* mondjuk, mert általa valamely tényálladék valódiságába vagy valamely logikai törvény helyességébe vetett meggyőződésünk nyer kifejezést — de mindkét esetben meggyőződésemet tudom logikailag indokolni, végelemzés-

ben a principium rationis sufficientis alapján magyarázni. Evvel szemben a másik csoportbeli példákon bemutatott bizonyosságot *értékbizonyosságnak* nevezem, mert általuk nem valamely tapasztalati tartalom valóságát vagy valamely logikai axioma helyességét, szóval nem valami objectiv érvényű tényálladékot — vagy viszonyt — hanem bizonyos *értékességet* vagy *értéktelenséget* állapíthatunk meg. Nem valamely tény vagy objective érvényes viszony, hanem bizonyos érték vagy értéktelenség apperceptiója képezi itt a bizonyosság alapját. Az értékbizonyosság tehát lélektanilag valamely subjectiv tényálladékot fejez ki: tetszést vagy nemtetszést s lélektanilag mint affectiv mozzanat lép fel. Alapját nem is valamely logikai művelet képezi, hanem közvetlenül érzületünk diktálja. Nem valamely vizsgálódás eredményét összegezem abban az ítéletben, «*hogyan ez a tett nemes*» hanem közvetlenül ítélem ilyennek a kérdéses cselekedetet. Ellentétben tehát azon gondolkodókkal kik pl. a kötelességtudatot és valamely természeti törvény helyességébe vetett meggyőződésünket hasonlónak tartják* — mi ép az erkölcsi bizonyosság specifikus volta mellett foglalunk állást.

Nem bocsátkozhatunk e szűk tanulmány keretében az értékítéletek természetének vizsgálata közben felmerülő problémák fejtegetésébe — de erre nincs is jelen esetben szükségünk. Célunkat ugyanis már elértük, amennyiben képesek vagyunk a mondottak alapján az erkölcsi bizonyosság természetének oly meghatározását adni, mely pädagogiai szempontból teljesen kielégítő. Eszerint az *erkölcsi bizonyosság közvetlen értékbizonyosság*. Közvetlen, mert alapját az egyéni érzület alkotja, értékbeli pedig, mert nem objectiv tényálladékot, hanem valamely értékességet vagy értéktelenséget fejez ki. Közvetett erkölcsi bizonyosság tehát *contradictio in adjecto*: az értékbizonyosság természete kizárja, hogy azt valamely tekintély alapján valljuk s így vagy spontane alkotjuk meg egyéni érzületünkből vagy pedig sohasem érjük el. Hogy a háládatlanság nemtelen, erről nem lehetünk bizonyosak valakinek a tekintélye alapján, ki ezt állítja, csak ha magunk *éreztek* a hálátlanságon való felháborodást. Miután pe-

* Így pl. Rauh, *L'expérience morale*. Paris 1903. 49. l. «Le sentiment de la rationalité est le même quand j'affirme un devoir d'humanité et la loi de l'attraction.»

dig az, amit egyéni moralitásnak nevezünk, nem egyéb, mint bizonyos értékítéletek által befolyásolt tette készség, bátran mondhatjuk, hogy az erkölcsiséget nem lehet kívülről ráocroyálni növendékünkre, mint bizonyos ismereteket, hanem annak spontane kell kialakulnia szívében. Az igazi moralitás sanctiója ezért nem is lehet valamely tekintély, mert igazolását csak önmagában hordhatja, — mert hiszen azt, hogy valamely «tekintélyt» el fogadjunk-e erkölcsi dolgokban valódi tekintélynek, az már erkölcsi megbírálásunktól függ. Az, amit Kant erkölcsi autonómiának nevezett, ép ezt fejezi ki.

Csupán az értékbizonyosság specifikus voltából, illetve az erkölcsi autonómiából igazolható az erkölcsi oktatás azon elve, hogy az nem közvetlenül értelmi behatás, mint a feltámadó erkölcsi *érzület* intellectualizálása által lehetséges. Ezért az erkölcsi oktatás feladata az assistálás és nem a teremtés lehet, mert hisz a mondottakból ép az következik, hogy az értelmi belátás önmaga még sohasem teremthet erkölcsi bizonyosságot csak megadhatja annak értelmi kifejezését. Az ethikai intellectualismus, mely nem ismer értelmi és erkölcsi bizonyosság között különbséget, képtelen ezt megmagyarázni. De ha az erkölcsi bizonyosság s így az erkölcsi ismerés specifikus funktiója az emberi tudatnak, mely lényegében független az értelmi belátástól, vagyis a logikai bizonyosságtól, akkor, ha növendékünkkel ezt valamiképen megértethetjük, *függetlenül lehetjük erkölcsi meggyőződésének alapját a tudományos skepsistől.* Félreértések elkerülése céljából sietünk azonban kijelenteni, hogy e függetlenséget a tudománnyal szemben nem úgy gondoljuk, hogy ez utóbbi eredményei ne befolyásolják a cselekvést vagy az erkölcsi eszmények, normák és maximum fogalmazását. Hiszen ez tudatéletünk egységénél fogva lehetetlen s a történet is bizonyítja, hogy az erkölcsi eszmények és normák s vele a gyakorlati habitus átalakulása is együtt fejlődött az értelmi étellel és tudománnyal. Az erkölcsi meggyőződés és a tudományos belátás kölcsönös függetlenségét egészen másképp értjük: arra gondolunk ugyanis, hogy az erkölcsi bizonyosságnak, mint amely közvetlen érzelmi bizonyosság, *irrationalis alapja van szellemünkben,* vagyis az értelmi behatással szemben autonom mozzanata szellemünknek.

Ez pedig azt jelenti, mint erre rögtön visszatérünk, hogy az *erkölcsi ideálokat nem az értelmi belátás teremti* csak ezek gya-

korlati vonatkozásait: a normák és maximák formulázását esz-közli. Például a humanismus eszményét nem okoskodás teremtette meg, sem az emberiség fejlődésében, sem az egyén tudatában nem ilyen alapon alakul ki, hanem a rokonszenv alapján, tehát affectiv mozzanatok nyomán s így annak általunk elismert értéke nem alapult s ma sem tudományos bizonyosságon alapszik. Az erkölcsi ideálok *értéke* ily módon mindig független az észtól s csak a maximák, vagyis az erkölcsi ideál különböző életviszonyok között való megválasztásának módozatai tekinthetők a reflexió gyümölcseinek.

Az erkölcsi ideálok értékének a tudományos vizsgálódástól és így a tudományos skepsistől való ezen függetlenítése annál inkább lehetséges, mert hiszen bármiként is vélekedjem valamely értékítélet időbeli genesisének módozatai felől, annak belső tartalma, maga az *érték* megmarad változatlanul. Hiszen ép ez jellemzi az értékbizonyosságot, hogy *közvetlen* s ép ezért nem szorul rationalis igazolásra. Aki ezt átértette, az nemcsak hogy tisztán látja, hogy az erkölcsi meggyőződést igenis lehet függetleníteni a tudományos elméletektől, de egyuttal világosan is látja annak a lehetőségét, hogy növendékünknek ép azáltal nyujtunk biztos moralitást, hogy függetleníjük meggyőződését mindennemű metaphysikai és tudományos teoriáktól és skepsistől. Értessük meg tanítványunkkal, hogy a jóságot, a becsületet végelemzésben nem ismerés, hanem érzületünk alapján tartjuk értékeseknek s így azok becsét előttünk semmiféle tudományos theoria sem in-gathatja meg.

Az erkölcsi oktatás felsőbb fokán azután a morális meggyőződés alapját képező ideáloknak a tudományos skepsistől való immunitását azáltal is támogathatjuk, ha kimutatjuk az absolut erkölcsi skepsis lehetetlenségét, illetve, ellenmondó voltát. Meg kell értetnünk növendékeinkkel annak a lehetetlenségét, hogy valaki minden erkölcsi értékben kételkedjék. Mert jól mondták, hogy azok is, kik minden absolut moralitás létét tagadják is, így okoskodnak: legyünk őszinték és becsületesek és ismerjük el, hogy nincs moralitás — tehát már fölteszik legalább az őszinteség és becsületesség értékességét. Hiszen az erkölcsi értékítéletekkel úgy vagyunk, mint a logikai ítéletekkel is, nem kételkedhetünk bennök absolute, mert a kétely már fölteszi a kétségbe-vont ítéletek érvényét. Az ethikai absolut skepticismus ép oly

lehetetlen, mint az értelmi abszolút skepsis: bizonyos ethikai ítéleteket, illetve bizonyos erkölcsi értékek elismerését már minden tudatfunctio szükségképen föltesz: magával a tudatossággal vannak adva.

A sajátosan pädagogiai kérdés már most az, hogy e két sarkalatos pontot, az erkölcsi bizonyosság specifikus voltát s ebből folyólag az erkölcsi skepsisnek mint abszolút kételynek a lehetetlenségét hogyan értethetjük meg növendékünkkel a tanítás és nevelés minden fokán. Első pillanatban lehetetlennek látszik ily elvont igazságokat a gyermekkel appercipiáltatni, holott kétségtelen, hogy tanításunk minden tartalma szigorúan tudományos és rendszeres formában nem értethető meg a gyermekkel. Az erkölcsi oktatás részleges elméletének lesz a feladata utat és módot találni az erkölcsiség ez alapvető jellegéről való tételeket a gyermeki és a serdülő kor különböző fokozatain megértetni. Az itt fellépő szűkebb körű problémákra talán lesz alkalmunk később külön tanulmány keretében visszatérni: jelenlegi általánosabb szempontoktól vezetett vizsgálódásunk nem engedi az erkölcsi oktatás részleges programjának kidolgozását, melynek alapján az erkölcsi oktatás gyakorlati kérdései egyedül megoldhatók. Most át kell térnünk az erkölcsi ismerésben fellépő apperceptio és rendszerezés tárgyalására.

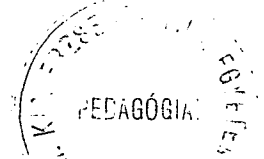
II.

Világos a mondottak alapján, hogy az erkölcsi ismerés alap-sajátságait az képezi, hogy az *nem tények* hanem *értékek* apperceptiójában áll. Arra azonban, hogy értékelés létrejöttön, kell *valami*, amit értékelünk, vagyis az értékítélet csak valamely *tény* ismerete nyomán támadhat fel tudatomban. Az erkölcsi értékelések tárgyát képező tapasztalati mozzanatok vagyis tények, *emberi cselekedetek*, amennyiben azok bizonyos érzület kifolyásai. Mert nyilvánvaló, hogy a cselekedet motívumával együtt képezi csak erkölcsi megítélés tárgyát: a cselekedet annyiban bir erkölcsi értékkel vagy erkölcsi értéktelenséggel, amennyiben bizonyos érzület kifolyása. Viszont azonban merő érzület, mely nem nyilvánul tethben vagy tethre készségben — erkölcsi értékkel nem bir. Az erkölcsi megítélésnél tehát tettet és érzületet együtt kell

apperceptiálnunk s így jön létre ítéletünk. Mert igaz ugyan, hogy elveket is megítélhetünk erkölcsileg, nemcsak közvetlenül cselekedeteket — midőn pl. valamely kor vagy nép erkölcsi kodexét bíráljuk — hanem ez már másodlagos, származott, elvont formája az erkölcsi ítéletnek, mely lélektani kialakulásában eleinte mindig concret emberi cselekedetek megítélésében áll.

Mindebből könnyen megállapíthatjuk az erkölcsi ítélet lélektani megindulásának sajátos körülményeit. Alapját valamely emberi cselekedet apperceptiója képezi, mely azonban nem áll meg a tett külső sajátságainál, hanem az annak alapját képező érzületre is következtet s azt is értékeli. Valamely tett erkölcsi értékének vagy értéktelenségének apperceptiója tehát két elem-ből áll: a cselekedet külső apperceptiójából és az annak alapját képező érzület felismeréséből, melyet nyomon követ magának az egész complexusnak erkölcsi értékelése. Mig az előbbit tapasztalhatjuk, addig az utóbbit — mint más emberek életének minden pszichikai tartalmát — csak következtethetjük a saját tudatunkban végbemenő folyamatokból. Mert pszichikai tartalmat csak önmagunkban ismerhetünk meg s mások hasonló lelki élményeire csak bizonyos külső jelekből következtethetünk. Mindebből két fontos dolog következik. Az egyik, hogy az, amit erkölcsi tapasztalásnak nevezünk, értve ez alatt más emberek erkölcsi érzületének kiismerését — rendkívül bonyolult folyamat, jöllehet első pillanatra igen egyszerűnek látszik. A másik pedig, hogy mások moralitását csak abban a mértékben ismerhetjük vagyis érthetjük meg, amily mértékben a saját erkölcsi érzületünk fejlett. A gyermek is tehát csak a számára már hozzáférhető erkölcsi momentumokat veheti észre másoknál s így természetesen csak ilyeneket értékelhet. Ezért csak oly erkölcsi oktatás járhat sikerrel, mely nemcsak a gyermek értelmének hanem erkölcsi érzületének fejlettségi fokát is folyton tekintetbe veszi. Sajnos, hogy ép e téren a gyermeki moralitás fejlődésére nézve, dacára néhány érdemes monographiának, pszichologiai tudásunk még sok hézagot mutat.

Az erkölcsi ismerés első stádiumát: emberi cselekedetek apperceptióját és értékelését úgy érjük el, hogy ily tetteket megfigyeltetünk a gyermekkel a való életben, vagy epikai, esetleg drámai eszközökkel teszünk szemlélet tárgyává ilyeneket. A tanító hivatása előbb megértetni a cselekvést, azután a gyermek által értékeltetni a cselekedetet. Nem követhetünk el e téren na-



gyobb hibát, mint, hogyha elébe vágunk a gyermek ítéletének s suggeráljuk neki a saját értékelésünket. Mert az így tudatosított ismeret nem fakadván a gyermek érzületéből, nevelő hatással sohasem fog birni. A tanító ügyes kérdésekkel provokálja a gyermek erkölcsi ítéletét s csak így lehet az erkölcsi kérdések megbeszélése képző hatású a növendék érzületére, ép mert erkölcsi ismeretre nem közvetlenül értelmi functiók által, hanem csak a tanítvány érzületén keresztül juthatunk.

Innen van, hogy a sok moralizálás nemcsak eredménytelen, de demoralizálja is a gyermeket, vagyis megtéveszti és eltompítja erkölcsi ítéletét azáltal, hogy nem általa construált, hanem kívülről rákényszerített szabványokat ismer meg. Végelemzésben a túlsok moralizálás szintén, mint az erkölcsi képzés és oktatás annyi más hibája, az erkölcsi ismerés feltételeinek és természetének félreismerésén alapszik. Abban a téves nézetben gyökerezik ugyanis, hogy erkölcsi szabványokat vagy általában értékítéleteket lehet *közölni*, holott azokat csak *feltámasztani* lehet a gyermek tudatában.

Az erkölcsi jellegű tettek apperceptiója és értékelése csak első stádiumát képviseli a növendék erkölcsi ismerésének. A legközelebbi feladat egyes értékítéletekből lehetőleg a gyermeki elme öntevékenységének felhasználásával általános erkölcsi elveket levonni, mely eljárás módozatainak a kifejtése azonban már az erkölcsi oktatás részletes kérdései körébe tartozik s így jelenleg nem bocsátkozhatunk tüzetes tárgyalásába. Annál fontosabb reánk nézve most a harmadik lépés, amely által az így megállapított erkölcsi elveket rendszerbe szedjük, vagyis systematikus tudássá alakítjuk. Az erkölcsi elvek rendszerének kétségkívül lesznek oly vonásai, melyek közösek a logikai rendszerekkel, mert hiszen tudatunk egységes természete érvényesülni fog mindkét esetben. De viszont kell találnunk az előbbiben bizonyos sajátos vonásokat, melyek az erkölcsi ismerés vázolt jellegéből kifolyólag ki fognak domborodni.

Lássuk először a *közös* vonásokat.

Minden rendszerezés végelemzésben synthetikus vonatkoztatás, mely logikai motivumok alapján történik s a principium rationis sufficientis által vezettetik. A rendszerezés tehát sohasem egyszerű pszichologiai associatio, mert általa a fogalmakat benső jelentőségük, *értelmük* szerint vonatkoztatjuk egymásra, szóval *logikai synthesisben* áll.

Minden oktatás bizonyos rendszerezésre törekszik s az elért systema annál inkább fogja fedni a tudomány által elfogadott rendszert, mentül magasabb fokon áll oktatásunk. Az erkölcsi oktatásról is ezt kell mondanunk: az alsóbb fokon a rendszerezés még távol áll a tudományos ethika által kiépített systemától, de a felsőbb oktatás terén fokozatosan megközelítheti azt.

A logikai és az erkölcsi rendszer közti hasonlóság e vonásokkal kimerült. A különbség a kétféle systema közt abban áll, hogy míg a logikai jellegű tanításnál a rendszerezés eredménye bizonyos objectiv ismeretek összessége vagy pedig, (mint pl. magának a logikának oktatásánál) bizonyos objectiv érvényű elvek rendszere, addig az erkölcsi oktatásban a cél bizonyos *értékrendszernek* a megállapítása a növendék tudatában. Ebből folyólag míg a logikai rendszer vázát tudományos *fogalmak* alkotják, addig az erkölcsi fogalmak rendszerének sarkpontjait bizonyos alapértékek conceptiói, képezik, melyeket *eszméknek*, illetve teljes megvalósulásuk gondolatát eszménynek nevezük. Az eszmény nem a tapasztalásból van merítve, hanem az egyéni tudat alanyi constructiója; nem azt jelenti ami van, hanem aminek lenni kellene. Ezért az ideálból közvetlenül fakad a norma, melyet az egyes életviszonyokhoz alkalmazott formájában *maximának* nevezünk. Norma és maxima tehát egyaránt az erkölcsi ideál funkcióinak tekinthetők, mert ép azon elveket, illetve szabályokat fejezik ki, melyeket követnünk kell, ha az egyes erkölcsi ideálokat, pl. a jóságot, becsületet, igazságosságot stb. meg akarjuk életünkben valószínűsíteni. Tehát bizonyos, hogy az erkölcsi oktatásnál is, *főszűly az erkölcsi eszmények kialakítására és tisztázására* kell, hogy essék. Mert ha ezt elértük, a normák és maximák önként fognak létrejönni a növendék tudatában. Ha ezt nem vesszük figyelembe, könnyen esünk abba a tévedésbe, melyet annyi időn keresztül az erkölcsi képzés casuistikus felfogása képviselt. Ez irányt ugyanis ép az jellemzi, hogy a főszűlyt a maximákra és nem az ideálra fekteti s mesterséges eseteket gondol ki ezek illusztrálására, feledvén, hogy a való élet ezernyi döntő körülményeit nem lehet visszaadni és hogy a legtöbb nehézség ép ebből fakad.*

* V. ö. erre vonatkozólag Herbart tanulságos észrevételeit. Allgem. praktische Philosophie. 1808. 73 l.

A maximákra már azért sem helyezhetjük oktatásunk súlypontját, mert az erkölcsi tanítás egyik főszabálya az kell hogy legyen, hogy különösen a felsőbb fokokon a maximákat *fejlődés-képeseknek* kell bemutatnunk. Röviden: az erkölcsi evolutio eszméjét kell növendékünk tudatába csepegtetnünk, vagyis meg kell öt győznünk arról, hogy az emberiség halad erkölcsileg is és így ugyanazon ideálok megvalósítását mi egészen másképen gondoljuk mint elődeink s talán utódaink is másképp fogják gondolni. Például az emberszeretet eszményének megvalósítása érdekében mi egészen másféle és sokszor homlokegyenest ellenkező maximákat követünk, mint a pár száz év előtti emberiség. Sok dolgot inhumánusnak érzünk ma, amin a múlt nem ütközött meg s viszont valószínűleg a jövő társadalma sok intézményünket és szokásunkat emberteleneknek fogja találni, melyeket ma még nem tartanak annak, talán egy-két korát megelőző gondolkozó kivételével. Ezt a meggyőződést, hogy az erkölcsi maximák szükség-szerűleg változnak abban a mértékben, amint az ember erkölcsi eszményei fejlődnek — époly erőssé kell tennünk érettebb tanítványunk tudatában mint maguknak az ideáloknak a szeretetét. Mert ezáltal kettős célt érünk el, amennyiben egyaránt megóvjuk tanítványunkat a minden haladást lehetetlenné tevő erkölcsi dogmatismustól, de megóvjuk annak ellentététől: a merő erkölcsi skepsistől is.

A erkölcsi dogmatismustól megóvjuk, mert ha megbarátkozott a maximák fejlődés-képes voltával, maga is arra fog törekedni, hogy küzdjön bármily szerény működési körében is bizonyos előítéletek ellen, melyekhez gyakran az emberek ép azért ragaszkodnak, mert elhagyásuktól magának a morálnak, tehát magának az ideálnak a feláldozását várják. Ime itt van a fogalomzavarnak ama fészke erkölcsi téren, mely ellen leginkább kell az erkölcsi oktatásnak küzdenie. Ha ezt sikerrel végzi oktatásunk, vagyis ha sikerül megértetnünk a növendékkel, hogy az eszmény a lényeges és a maradandó becsű, nem pedig a népek, korok és társadalmi viszonyok szerint változóan megfogalmazott maximák, akkor egyúttal elértük azt is, hogy meg tudja különböztetni a maximában való kételkedést az ideálban való kételytől s így megérti, hogy mi az a jogosult *erkölcsi probléma*.

Láttuk fönnebb, hogy erkölcsi ideálokban, a szó abszolút értelmében tudatunk nem kételkedhetik következetesen. Az erkölcsi

probléma tehát mindig csak relativ lehet a maximákra, de nem egyáltalán erkölcsi ideálok létére vonatkozhat. Probléma pedig mindig bizonyos ellenmondás észrevezéséből fakad, az erkölcsi probléma is voltaképp sohasem egyéb, mint azon ellenmondásnak kérdéssé való kialakítása, mely megszokott vagy hagyományos maximáink és az erkölcsi ideál között áll fenn.

A probléma fölvetése erkölcsi téren is, valamint a tudományban, előfeltétele minden haladásnak — de egyuttal forrása minden öntudatos bizonyosságnak. Mert csak akkor lehetünk valamiben öntudatosan bizonyosak, ha kételyek legyőzése árán alkotuk meg álláspontunkat.

Az erkölcsi probléma fölvetése s általában az erkölcsi maximák bírálata, távol attól, hogy immoralitásnak volna tanújele, mint sokan hitték és hiszik, ellenkezőleg öntudatlanul is valami erkölcsi ideálba vetett mélységes hitet árul el. Mert aki azt kérdezi, helyes-e az, amit ma az emberek tesznek, igazolható-e valamely maxima — az öntudatlanul is hisz valaminek a helyességében, hisz valamiféle erkölcsi eszményben. Valamint tudományos téren, úgy a gyakorlati erkölcsan tárgyalásánál se féljünk a kételytől és a kritikától: ez az egészséges fermentum, mely minden téren a problémákat fölveti s így minden téren a haladásnak előfeltétele. Ha az emberek a szokásos erkölcsi maximák helyességében sohasem kételkedtek volna, ma is még a legdurvább barbarismusba volna ethikai életünk merülve. Mindennek érintésével csak látszólag tértünk el tárgyunktól, valósággal most vagyunk legmélyebben benn az erkölcsi oktatás pædagogiai problémájában. Mert csak ezek alapján állíthatjuk dogmatismus nélkül, hogy az erkölcsi oktatás csak úgy van az emberi szellem szükségleteihez mérve, ha *fejlődésképes értékrendszer*t alakít ki az új nemzedékek tudatában. Eddigi fejtegetésünk összes szálai ebben a tételben futnak össze és nyerik eredményeink betetőzésüket. Midőn az erkölcsi bizonyosság specifikus voltát és általános természetét állapítottuk meg s ebből levontuk azon következményt, hogy az erkölcsi oktatásnak nem az értelemben, de az érzületben kell biztos alapot teremtenünk; midőn azután az erkölcsi értékelések kialakulásának és rendszereződésének feltételeit állapítottuk meg, mind azt erősítettük meg, hogy az erkölcsiség, mint az emberi tudat autonóm terméke, magával ezzel a tudattal kell, hogy fejlődjék s így helyes pædagogia csak az lehet, mely ennek a belá-

tásán épül fel. Azon erkölcsi oktatás, mely ily módon az erkölcsiesség mibenlétének világos felismerésén alapul, annál inkább remélhet szép sikert működésétől, mert hiszen épen az emberi élet ideáltermő korszakában, az ifjúságban érvényesíti befolyását. Az erkölcsi oktatás titka ép az, hogy a csodálatos eszményítő képesség e korát felhasználja nemcsak az egyén, de általa az emberiség erkölcsi haladásának előmozdítására. Ha ez sikerül, akkor a gyermek tudatában feltámasztott eszmények világa nem múlik el az ifjúsággal, sőt mind tovább fejlődik az egymást fölváltó nemzedékek szívében.

PAULER ÁKOS.

A ST.-LOUISI VILÁGKIÁLLÍTÁS TANÜGYI CSOPORTJAI.¹

I.

Nem rajongok a világkiállításokért s a nemzetközi kongresszusoknak sem vagyok feltétlen híve, de ha időközönként visszatérnek és úgy esik, hogy részem van bennük, komolyan törekszem arra, hogy belőlük lelkiismeretes tanulmányozás révén értékes tanulságokra tegyek szert s ezeket itthon is értékesíthessem. Ilyen tanulságokra pedig bő alkalom nyílt St.-Louisban, a melynek imént lezajlott világkiállításában az iskola- és nevelésügy valóban hatalmas arányokban volt képviselve. Az *Educational Building*-ben² felhalmozott temérdek kincshez állandóan sok ezernyi közönség zarándokolt s magam is négy hetet szenteltem tanulmányozásának, melyre hivatalos megbízást kaptam.

A következő beszámolóban a lényeges vonások felemlítésével először általános képét adom az amerikai közművelődési állapotoknak, majd pedig ismertetem az iskolaügynek mai szervezetét, mindenkor utalva a Társaság folyóiratának régebbi évfolyamaiban ezen tárgyról megjelent közleményeire.³ Ezen tájékoztató bevezetés után tárgyi

¹ Felolvasta a Pæd. Társaság április 8-iki ülésében.

² A *Magyar Paedagogia* XIII. évfolyamának 442—45. lapján részletesen ismertetem a kiállítás tervrajzát.

³ A *Magyar Paedagogia* III. évfolyamától (1894) kezdve számos becses tanulmányt közölt az amerikai iskolaügyről Krécsy Béla, Somogyi Géza, Waldapfel János és Bartos Fülöp tollából. Régebben az *Országos Középisk. Tanáregyesületi Közlöny* is sűrűn adott hírt az amerikai tanügyről; apróbb és másodkézből volt közleményeken kívül legnagyobb