

ÉRTÉKELMELET ÉS PEDAGÓGIA.*

(Első közlemény.)

I. Filozófia és pedagógia. — II. Az értékelmélet feladata. — III. Az abszolút értékek tana, mint a pedagógia alapvetése. — IV. Biológiai-etikai értékfelfogás a pedagógiában. — V. Pszichológiai és szociológiai értékfelfogás a pedagógiában. — VI. Biológiai-logikai (pragmatisztikus) értékfelfogás a pedagógiában. A logikának, mint igazságelméletnek s a pedagógiának kapcsolata. — VII. Esztétikai értékfelfogás a pedagógiában. — VIII. A pedagógia értékelméleti s ontológiai alapvetésének viszonya. — IX. Az értékelméleti szempont a pedagógia történetében. — X. Az értékelméleti szempont a mai pedagógiai irodalomban.

I.

A pedagógiának mint tudománynak első főkérdése tudományos alapvetésére vonatkozik: vajjon önmagából tudja-e meríteni és igazolni elveit, vagy pedig kénytelen — legalább végső alapjait illetőleg — más tudományokra támaszkodni?

Minthogy a pedagógia tárgya a nevelés, a nevelés pedig főképp valamely nemzedék kulturájának a következő nemzedékre való átszármasztatása: világos, hogy a pedagógia elsősorban a *világnézet tudománya*, azaz filozófiai disciplina. Annak megállapítása ugyanis, vajjon a mindenkori művelődési anyagból mit kell kiválasztani s milyen értékmérők szerint, vajjon milyen végső célokat tűzzön ki a nevelés: mindenkor a filozófia körébe tartozott. A nagy pedagógusok a tudományos pedagógia eredményeit élet- és emberismeretük alapján intuitíve inkább anticipálták, semmint célkitűzésüket elméletileg igazolták. Sőt azok a pedagógiai elmélkedők sem tudták, akik igazolt világnézetre, azaz filozófiára törekedtek, számos esetben tudatos kapcsolatba hozni a filozófiát s a pedagógiát s az utóbbi tudományos igazolását az előbbire alapítani. Innen van, hogy a pedagógiának egészen Herbartig hiányzott a megfelelő tudományos alapvetése. A pedagógia — amint egész története mutatja — mindig a filozófiára

* Székfoglaló értekezés. Fölvosta szerző a M. Pedagógiai Társaság 1913 febr. 15. tartott ülésén.

támaszkodik. Viszont minden filozófiai rendszer úgyszólván szisztematikus szükségletének tartja az állásfoglalásából folyó pedagógiai következmények kifejtését, minthogy érdeklődnie kell azon út iránt, melyen keresztül hatni tud az életre s amelynek közvetítésével tudja csak terjeszteni a benne rejlő világnézetet.

A pedagógiának kétségkívül szüksége van egy hatalmas ténykészletre a gyermek testi és lelki természetére vonatkozóan. Ezeket az adatokat a pedagógia számára az anatómia, fiziológia, pszichologia stb. mint egyes ténytudományok tárják fel. Hogy azután gyermek-anatómiáról, gyermekfiziológiáról, gyermekpszichológiáról stb. szólnunk, ez a tudományos ismerés szempontjából egészen közömbös tárgyi kihasználása és korlátozása egyes tudományterületeknek.

Ezen, a pedagógiának *tényeket* szolgáltató egyes tudományok csak a testi és lelki élet természetrajzát adják meg, mely arról világosít fel, ami *van*. A nevelés célja azonban mindig olyasvalaminek elérésére vonatkozik, ami még nincs, hanem aminek lennie *kell*, amit meg *kell* valósítanunk. Tudatosan és tervszerűen nem tudunk hatást gyakorolni mások életére, csakis akkor, ha bizonyos célok értékes voltában hiszünk, ha bizonyos *értékeket* előfeltételezünk, melyeknek megvalósítását a másokra való behatás (nevelés) útján kötelességünknek tartjuk. Vajjon mit tartsak értékesnek, ebben nem a pszichológia dönt; a nevelés céljainak, azaz értékeszméinek kitzúzésében nem a pszichológia igazít útba, nem ez mondja meg, vajjon individualisztikus vagy szociálisztikus, naturalisztikus vagy idealisztikus, realizztikus vagy humanisztikus, etikai, esztétikai vagy technikai irányú legyen-e a nevelés? Itt az értékekről táplált meggyőződésünk a perdöntő; itt nem tényismerésről, hanem sajátos *értékismerésről* van szó.

A pedagógia tágabb értelemben a világnézet közvetítésének tudománya; a világnézet pedig nemcsak attól függ, mily tényeket konstatalok, hanem még inkább attól, mit tartok értékesnek. Az emberiség egész kulturfolyamata a külső és belső természetnek az értékek értelmében való formálása, a történelem egész nagy külső lármája az értékekért való harc, az emberi alapértékek megvalósításáért folytatott küzdelem. Mindenütt, ahol világnézet szerkesztéséről van szó, a központi fogalom, melynek segítségével tájékozódunk, az *értékfogalom*. A pedagógia sem lehet tehát csupán pszichologizáló tudomány, vagyis nemcsak azon lelki folyamatok elemzésére és megállapítására szorítkozik, melyek a nevelő s a nevelt lelkében lefolynak, hanem ezen tényvizsgálaton kívül értékvizsgálat is, azaz a nevelői munka értékelméleti előfeltételeinek kutatása is. A nevelői munka ugyanis az idegen lelkekből értékes hatásokat akar kiváltani; a kérdés tehát az: melyek az értékes hatások? mi kölcsönöz a lelki

élet bizonyos irányban való formálásának értéket? mi a nevelői munka végső szankciója? honnan kapja a pedagógia a maga célkitűzéseinek végső igazolását? melyik nevelői cél értékesebb: a hedonisztikus vagy utilitarisztikus-e, vagy pedig az, amely a gyönyörre s haszonra való tekintet nélkül a jó, igaz és szép abszolút alapértékeit akarja a nevelés által megvalósítani? mi legyen a végső életcél és eszmény?

E kérdésekre való minden felelet arra utal, hogy a pedagógiának a tényekre vonatkozó (ontológiai) alapvetésén kívül általános értékelméleti (axiológiai) alapvetésre is van szüksége. Szándékosan hangsúlyozzuk azt, hogy a pedagógiának egyik fundamentuma az általános értékelmélet; ezzel ugyanis azt akarjuk kifejezni, hogy szűknek találjuk azon úgyszólván egyetemessé vált felfogást, mely szerint csak az erkölcsi értékek tana (etika) szolgál a pedagógiának alapul. A pedagógia az egész filozófiától, mint igazolt világ- és életnézetre való törekvéstől függ és pedig nemcsak ontológiai, hanem értékelméleti hemiszférájában is. A pedagógiának — mint később részletesen látni fogjuk — ha teljesen kiépített elméleti tudomány rangjára akar emelkedni, az értékismerés általános természetére vonatkozó felfogáson kívül az etika mellett a másik két értéktudományt, a logikát és esztétikát is alaptudományul kell elfogadnia.* Így jutunk ismét a pedagógiának azon antik fogalmához, melyet Sokrates és Platon állapított meg: a pedagógiát a filozófiára, mint egészre kell alapítani. Bár a legfőbb jónak a megismerése Platon szerint a μέγιστον μάθημα: az egész ember kibontakozásában mint abszolút sarkfogalmaknak érvényesülniök kell az igazság és szépség alapértékeinek is, az erkölcs világa mellett az igazság (teorétikus ismeret) és műalkotás világának is. Annak megállapítása, aminek különbség nélkül minden nevelnivaló alanyra nézve az embernek emberré való nevelésében érvényesnek kell lennie, az értékismerés dolga. Vajjon azután az egyes esetekben, az egyéni s társadalmi különbségek korlátai között mennyiben lehet az így értékesnek megismert célokat megvalósítani, a probléma ezen konkrét kezelésében a pszichológiai tényismeretek is, mint eszközök szerepet kapnak. A célok (az értékeszmék) közősek, csak a megvalósítás útjai mások.

A mai pedagógiai törekvések legnagyobbbrészt az utak keresésében, az eszközök vizsgálatában merülnek ki, anélkül, hogy a céloknak megfelelő, a tényektől különtartott, autonóm megismerését tűznék ki elsősorban feladatukul. A nevelés tényoldalára vonatkozó (ontológiai) vizsgálatok a megfelelő tudománykörből külön a nevelés

* V. ö. Natorp: Philosophie und Pädagogik. 1909. S. 9.

szolgálatára kiváltak és specializálódtak; így most már a pszichológia-terén beszélünk gyermekpszichológiáról, a fiziológia terén gyermekfiziológiáról, a patológia terén külön területté differenciálódott az abnormis gyermek vizsgálata stb. Ugyanekkor azonban annál kevesebbet beszélünk a nevelés önálló teleológiájáról, a nevelés által realizálandó értékek természetéről, pedig maga a nevelés nem egyéb, mint az igaz értékeknek (eszményeknek) megvalósítására való készségek fejlesztése. Kétségkívül örvendetes jelenség a pedagógiai pszichológiának hatalmas föllendülése, különösen már most, amikor az újság ingerétől vezetett amatőr-pszichológusok, kik minden pedagógiai problémát a lelki élet sajátos természetét teljesen figyelmen kívül hagyó kísérletekkel, mértéktelenül űzött statisztikával, kérdőívvel, lelketlen technikával s naivan átesempészett természettudományi fogalmakkal akartak ízében eldönteni, többé-kevésbé félreálltak, a mozgalom heve lecsillapodott s a lelki élet végtelen bonyolódottságával nem törődő, boldogan egyszerűsítő elmék helyet adnak a szakpszichológusoknak, kik az óriási, jól-rosszul összehordott anyag feldolgozásához csak az idevágó alapelvek kritikai tisztázása után fognak; a fölfedezés mámore miatt kevésbé kritikus Stanley Hall-t és pszichotechnikus társait fölváltja a higgadt, a pszichológiai ismerés nagy logikai nehézségeit figyelembe vevő óvatos Meumann és iskolája. Kétségtelen azonban, hogy a mai pedagógiai irodalomban is az értékvizsgálatokkal szemben túlnyomó a tények fetisizmusa. Maga a ténykultusz, ha tudatában van ismerési természetének, a munkafelosztás elve alapján teljesen jogos és igazolható álláspont. A legtöbbször azonban a tények és értékek ismeretelméleti természete nem tudatos: a nevelés eszközeit összezavarják a nevelés feladataival, az utat a céllal, az eszményt a ténnyel; azt hiszik, hogy a cél kitűzhető a pusztatények vizsgálata alapján, holott a tényeknek csak a végső célok szolgálatában van értékük, csak a végső célok, mint abszolút alapértékek ideális világából verődnek értéksugarak a magában teljesen közömbös *matter of fact-re*. Mindenáron meg akarjuk ismerni az eszközöket, holott sokszor még a célt sem tűztük ki. A naiv pedagógiai pozitivismus számúzni akarja a filozófiát és minden időközmeztlábokoskodóinak jelszavát kiáltja: kezdjük a tényekkel! Azonban ha kérdjük, hogy mely tényekkel, miért épen ezekkel, miért épen ezek a tények fontosak számunkra: azt kénytelen felelni, hogy segítségükkel ezt és ezt a célt eléri. De miért épen ezt a célt? Miért értékesebb nekünk a többinél épen ez a cél? Mikor felelni akarunk e kérdésekre, akkor már elhagytuk a pusztaténykultusz talaját, akkor már az értékekről filozofálunk. S csakis ha megismertük az értékeket s így a nevelés kitűzendő értékes céljait, csakis akkor lehet a ténye-

ket céljaink szempontja alá fogni s a lelki élet tényeit mint pszichikai eszközöket a megismert értékek szolgálatában fölhasználni.

II.

Ha az értékelméletnek a pedagógiával való viszonyát kellő világitásba akarjuk helyezni, fényt kell derítenünk az értékelmélet fogalmára s mai állására. Az értékelméletnek két főfeladata alakult ki: a) az értékelés *pszichológiai* természetének vizsgálata (mi az értékeredete, hogyan folyik le az értékelés lelki processzusa, mi a viszony a tárgy s az értékelő alany akarata, szükségletei, céljai között, mi az értékelés érzelmi koeficiense, értékérzelme? stb.); b) a *helyes értékelés* elveinek megállapítása, az értékek logikája, az értékek érvényének s fajainak megállapítása s az értékelméletnek a filozófia egész rendszerébe való beillesztése. Az értékelmélet eleinte mint a gazdasági érték elmélete kezd kialakulni a XVII. és XVIII. században s csak később vetődik fel az abszolút s autonóm erkölcsi érték tana; teljes tudatossággal azonban csak a XIX. század végén indulnak meg azon vizsgálatok, melyek az érték pszichológiai és érvényességi dimenzióját elválasztani s különtartani törekszenek, vagyis az előbb említett két feladatot, mint egymástól teljesen különböző kutatási célt ismerték fel; ma az első feladatot a pszichológiába utaljuk s csak a második feladat megoldására vonatkozó kísérleteket nevezzük sajátlag értékelméletieknek. Az érték *quaestio facti*-jának s *quaestio iuris*-ének kérdését állandóan összezavaró pszichologizmus révén az értékek teljes relativisztikus anarchiája állott elő, melynek a pedagógiai elméletekre nézve is megvolt s megvan — mint később látni fogjuk — a maga nagy hatása és jelentősége.

Az értékelmélet problémáit elsősorban a *logikai érték* vizsgálata irányította helyes mederbe. Világos ugyanis, hogy a gondolat intencionált tartalmának *érvénye* nem empirikus, időbeli mozzanat (ilyen csak a gondolat pszichológiai lefolyása, mint élmény), hanem fölötte áll a tér, az idő s a változás kategóriáinak. Valamely gondolat igazsága, mint logikai érték nem függ azon élménytől, melyben empirikusan mint tudatjelenség fölmerül, hanem minden ontológiai tényezőtől s megjelenéstől függetlenül önmagában is megáll, vagyis időtlen *Wahrheit an sich* s nem feltétlenül kell egyszersmind *gedachte Wahrheit*-nek is lennie (Bolzano); a logikai érték (igazság) nem függ attól, vajjon az emberi elme fölismeri-e vagy sem, azaz az értékeség nem pszichológiai mozzanat. A logikai érték természetéről szóló ezen gondolat érvényesülni kezd az etikai s az esztétikai kutatásokban is, bár sokat kell küzdenie még a részint nyílt, részint rejtett pszichologizmussal és relativizmussal.

Az etika az értékelmélet azon különös része, melyben az értékelt tárgyak az emberi akarataktusok. Erkölcsileg helyesnek oly cselekedetet mondunk, melynek *önértéke* van, azaz oly értéke, mely nem változik egyesek szubjektív élménye (gyönyör, fájdalom stb.), pszichológiai alkata s az egyes korok s népek felfogása szerint. Valamint nem azért igaz valami, mert mi igaznak találjuk s annak felismerjük, hasonlóképp nem azért jó valami, mert mi annak tartjuk, hanem, mert a mi szubjektív élményeinktől függetlenül is jó, vagyis olyan, amilyen. S ugyanez áll a szépről is, mint önértékről. Ami az értékítéletekben rejlő értékek felismerését illeti, ez teljesen különbözik az ismerés egyéb, diszkurzív fajtától: az értékességet *közvetlenül* (intuitive) ismerjük fel. Ilyen értékismerés a logikai evidencia; a logika végső alapelvei önmaguknál fogva bizonyosak, közvetlenül ismerjük fel helyességüket s minden ismeret már felteszi érvényüket. Az erkölcsi értékítélet tárgya nem a gondolat érvénye, hanem az *akarat* helyessége (önértékessége). Ez az értékfelismerés is teljesen autonóm s intuitív jellegű, nem külső tényezők közvetítésével, hanem spontán és közvetlenül történik. Aki a saját erkölcsiségéből nem tudja, mi a becsületesség, aki sohasem érzett irgalmat, azzal semmiféle bölcselkedés sem tudja felismertetni, vajjon miben áll a becsületesség vagy az irgalom. Az önértékűség ezen közvetetlen fölismerése adja meg minden értékítélet szankcióját. Ebből egyszersemind következik, hogy valamely cselekedet erkölcsi helyessége (értéke) nem dönthető el tényekre, ontológiai mozzanatokra való hivatkozással, vagyis nem jön számításba, vajjon pl. hogyan cselekszenek az emberek, hanem csakis az autonóm értékfelismerés által, azaz értékrációk segítségével. Az értékesség nem reális létezését jelent, hanem helyességet, az igaz, jó és szép irányában való érvényességet. Ennek a belátásnak rendkívül fontos neveléseméleti következményei vannak. Vajjon pl. a tanuló érdeklődését mire hívjuk fel, a tanulót mivel foglalkoztassuk, a tanulóval mit utánoztassunk, nem azon pszichológiai mozzanatok döntik el elsősorban, hogy a tanuló mi iránt érdeklődik, mi tetszik neki, mit szeret utánozni, hanem annak értékbelátása vezet bennünket, vajjon mit tartunk logikai, etikai vagy esztétikai szempontból oly értékesnek (igaznak, jónak, szépségnek), ami iránt érdemes s emberhez méltó a növekedő nemzedék érdeklődését felhívni, amivel értékesnek tűnik fel őt foglalkoztatni, amit értékesnek ítélünk utánoztatni. Ez eljárásunkban értékítéleteinknek azon, minden pszichológiai vagy biológiai szemponttól egyelőre független mozzanata, mintegy sajátos ideális tartalma, melyre ítéletünket vonatkoztatjuk, az *értékeszme*. Amikor pedagógiai céljainkat, mint nevelői eljárásaink értékes végspontjait kitűzzük, nem a valósággra támaszkodunk, nem

azt nézzük, vajjon hogyan szoktak cselekedni az emberek, hogyan folyik le a gyermek lelki élete, micsoda közvetlen időbeli precedensek hozzák létre mint okok (*causa*) a szemlélet, érdeklődés, érzelmi reakciók, akarataktusok stb. folyamatát: hanem valamely önértéknek ismert alapértékhez, mint értékeszméhez mérjük ítéletünket, olyan értékelméleti alapokat, belátásokat (*ratio*) keresünk, melyek alapján a kitűzendő célt erkölcsileg helyesnek (vagy szépnek) ismerjük fel, azaz céljainkat értékeseknek felismert elvekből igazoljuk. Értékezésünk folyamán majd sorba vesszük a főbb pedagógiai irányzatokat s kimutatni törekszünk bennük az ontológiai és értékelméleti szempont, a lét és érték, a *causa* és *ratio*, a van és a kell összehavarásának sajátosságok elméleti következményeit.

III.

A tudományos pedagógia az értékelméletből meríti célkitűzését, amennyiben a nevelés célja az abszolút értékeknek a következő nemzedék által való realizáltatása. Fölmerül azonban a kérdés: hol találjuk meg az egyetemesen érvényes értékrendszert? Igaz, hogy akinek megingathatatlan világnézete van, az hisz a maga abszolút értékeiben; a legtöbb nagy nevelő át volt hatva bizonyos önértékeknek hitt eszményektől, melyeket nevelői gyakorlata által megvalósítani törekedett, távol minden szkepticizmustól. A legtöbb ember azonban manapság minden tüzetesebb vizsgálat nélkül a relativisták táborába áll s kérdi: hogyan beszélhetünk abszolút értékekről, mikor népek, korok, sőt egyének szerint más és más az, amit jónak és szépnek gondolnak? az összehasonlítható erkölestörténet időben és térben mily ellenkező felfogásokat mutat fel a jót illetőleg? vajjon hogy mit tartanak az emberek erkölcsösnek, nem társadalmi-történelmi, sőt biológiai fejlődés eredménye-e? ki arrogálhatja magának azt a jogot, hogy minden korra és népre egyformán érvényes etikai s esztétikai abszolút értékeket állapítson meg?

Ha van filozófiai disciplina, melynek a filozófiaellenes tendenciák gúnyosan szemére hányták az ellentétes meggyőződések anarchikus burjánzását s a vélemények megegyezésének hiányát: akkor ez az értékelmélet és pedig első sorban az etika. *«Moral predigen ist leicht, Moral begründen schwer»* — mondja *Schopenhauer*.

A főnebbi kérdések, mikor az erkölcsi értéket relatívnak állítják oda, naiv pszichologizmusba esnek, mert összehavariják az erkölcsi ítélet értéktartalmát az ítélés élményének pszichológiai lefolyásával. Valamint egy tétel logikai tartalma mint igazság érvényes minden pszichológiai mozzanattól függetlenül, hasonlóképp az etikai érték is magában értékes tekintet nélkül arra, vajjon egyes korok vagy népek

annak tekintették-e vagy sem, tényleg megvalósították-e vagy sem? Valamint a logikai érték, akként az erkölcsi érték sem szubjektív, hanem objektív, nem relatív, hanem abszolút; az igazi erkölcsi érték is önérték, melynek önmagában van igazolása, nem pedig azon külső *tényben*, hogy az emberek elismerik. Ha az utóbbi igaz volna, akkor az igazság és erkölcs statisztikai fogalommá sülyedne, mert az emberek szavazásával volna eldönthető. A helytelen gondolkozás mint pszichológiai folyamat nem rontja le az igazságot, ez továbbra is önmagában érvényes, épúgy a helytelen cselekvés nem is érinti az erkölcsi értéket, mely az erkölcstelen cselekvések dacára is továbbra érték marad. Nem az igazság megy keresztül történeti fejlődésen, hanem az igazságra vonatkozó emberi ismerés; hasonlóképp nem az erkölcsi értékek változnak, hanem csak emberi felismerésük, mely történeti evolúció eredménye. E helyen nem foglalkozhatunk bővebben az értékek abszolút jellegének kimutatásával, hanem utalunk Pauler Ákos mélyenjáró fejtegetéseire (Az ethikai megismerés természetete. 1907. 37. sk. l.), melyekben kimutatja, hogy amint a logikai törvényeknek tagadni sem lehet abszolút érvényüket, mert minden lehető tagadásuk már ép a tagadott logikai elvek elismerését foglalja magában, akként van etikai érték is, melynek tagadása ellenmondó, mert már fölteszi a tagadott norma, illetőleg érték elismerését. «Mert ha valaki azt mondja: nincsenek erkölcsi törvények, akkor voltaképp ezt vallja: legyünk nyitlak és becsületesek s valljuk be, hogy nincsenek erkölcsi törvények. Tehát tagadásuk már bizonyos erkölcsi normák elismerését tételezi fel.» (38. l.)

Egyébként is magának a relativitásnak fogalma értelmetlen, ha nincs valami, aminek önértéke van s amelyhez viszonyítva van valami másnak relatív értéke. Az önérték ad egyszersmind tartalmat a haladás fogalmának is; ha nincsen permanens érték, mint elérnivaló abszolút cél, akkor nincsen semmi, ami felé «haladjon» az emberi törekvés. A kultúra fejlődése eo ipso feltételez abszolút értékeket. Minthogy pedig a nevelés a kultúrfejlődés továbbszármaztató s továbbfejlesztő tényezője, *nevére érdemes tudományos pedagógia csakis az abszolút értékelmélet alapjára helyezhető.* Minden relativista érték-elméleti alapon nyugvó pedagógiai rendszer a levegőben lóg s igazolható program nélkül szűkölködik. Hogyan propagálhat a pedagógia eszményeket, hogyan törekedhetik értékek megvalósíttatására, hogyan állapíthat meg szilárd kulturai programot, mikor ideális követelményeinek föltétlen jogosultságában maga sem hisz, mikor végső céljait csak folyton változó mozzanatokból törekszik igazolni? Aki azt hiszi, hogy az emberiség semmi föltétlenül értékest és maradandót sem tud elérni, az a szó magasabb értelmében nem nevelhet. Az ideál

ugyanaz a nevelőnek, ami a művésznek: inspiráció. Senki sem alkotott még nagyot, aki nem volt áthatva valamely abszolút ideál gondolatától.

IV.

A XIX. század második felének minden tudományt a természettudományok képmására alakítani törekvő metodológiai naturalizmusa az etikát is «*auf naturwissenschaftlicher Grundlage*» iparkodott feldolgozni, aminek a pedagógiai mozgalmakon is észlelhető kétségbevonhatatlan hatása. Hobbes bellum omnium contra omnes-ét a struggle for life jelszava váltja fel s ennek hatása alatt az etika is antropológiai-biológiai disciplinává kezdett átalakulni. Az etikai normákat biológiai tényekre akarják alapítani, a cselekvés számára kitűzendő törvényeket a cselekvés biológiai magyarázatából (ösztönökből, szervezeti szokásokból) törekszenek levezetni. Ezen etikai naturalizmus csak egy alapértéket ismer: *az élet a legfőbb jó*. Eszeágában sincs ez irányzatnak megvizsgálni az érték fogalmát, nem kutat érték-mérő után, elfeledkezik arról, hogy egy tény a maga mezeitelen ténylegességében sohasem érték s hogy a természet önmagában véve közömbös, nemcsak *jenseits von Gut und Böse* van, hanem általában *jenseits von Wert und Unwert* is. Ezen etikai dogmatizmus előtt az a legnagyobb erkölcsi jelentőségű, ami a legtöbb ember életének legjobban használ s legerkölcstelenebb az, ami a legtöbb ember életének leginkább ártalmas, úgy, hogy minden biológiára épített etika egyrészt hedonizmusként, másrészt utilitarizmusként jelentkezik. Az erkölcs egyedüli kritériuma eszerint a cselekvésnek az élet fentartására vonatkozó sikere; az etika az emberre hasznos életformákról szóló tan, mely megmutatja az utat, miként lehet a dolgokat az élet szolgálatába állítani s hasznossá tenni; az élet a végső érték s úgy viszonylik az etika a biológiához, mint a technika a fizikához.

Azonban ha ez az etika annak, ami a természet kauzális rendjében szükségképeni, ezen az alapon értéket tulajdonít, akkor *sub specie naturæ* voltaképen minden valóság eo ipso egyformán értékes s így egyiknek sem lehet igénye arra, hogy értékesebbnek tartsuk, mint a másikat; minthogy kívülük nincsen érték-mérő, mely ezen igényeket szabályozza, a naturalisztikus értékelés szükségképen feloldhatatlan ellenmondásba bonyolódik, önmagát semmissíti meg (V. ö. B. Bauch: Ethik. Die Philosophie im Beginn des 20. Jahrhunderts. S. 246.). Továbbá, ha így a természeti szükségképesség és norma ugyanaz, akkor mindennek úgyis akként kell történnie, amint történik s így minden norma fölösleges. Ide jutunk, ha magában a tényben keressük egyszersmind az érték-kritériumot is s nem teszünk

különbséget — mint az etikai biologizmus is — az értékismerés és a lét megismerése között.

Távolról sem akarjuk tagadni azt, hogy a biológiai tényezők is feltételei az erkölcs kibontakozásának; de e feltételek szerepe nem az erkölcsi *értékesség* eldöntésére, hanem tisztán ezen értékesség ontológiai megjelenésére vonatkozhatik. E kettőt tévesztik össze azok, akik a nevelés célját nem látják egyébben, mint az *élet* biológiai fejlesztésében. Ez a tévedés forrása Nietzsche immoralizmusának, aki az összes értékek átértékelését az erősebbnek a gyöngébb fölött való győzelmére, mint természeti tényre alapítja, amiből nem következhetik egyéb, mint a *Wille zur Macht* pedagógiája, a brutális *Übermensch*-csé való nevelésnek az arénából kölcsönzött eszménye. Ugyancsak a fönnebb jelzett összezavarása a lét és érték eszméjének nyilatkozik azon felfogásban, mely szerint «az egész úgynevezett erkölcsi világrendből élettudományi alapon ellentmondás nélkül fölépíthető mindaz, ami nem hatalmi célokat szolgáló ámtítás, nem előítélet, avagy hízelkedés az ember bűnös hajlandóságainak, melyekből békót vernek reá azok, kik jó tulajdonságainál fogva vezetni nem képesek, de föltte uralkodni akarnak»; továbbá: «az élettörvények nem állhatnak ellentétben semmiféle törvényével a valódi erkölcsnek egyszerűen azért, mert az erkölcsi világ fölött is, mint általában az ember szellemi világa fölött, uralkodnak az élettörvények» (Apáthy István: A természettudományok a középiskolában. Magyar Pädagogia 1911. évfolyam 612. l.). Az erkölcsi értékesség eldöntésében — mint láttuk — nem segítenek nekünk az élettörvények, mert itt sajátos, autonóm, a természettudományok diskurzív eredményeiből le nem vezethető értékismerésről van szó, ami azonban távolról sem zárja ki annak a más dimenzióban mozgó gondolatnak vitathatóságát, mely szerint «az erkölcsi erő nem egyéb, mint a filogenetikus prospektívus potencia megnyilatkozása az emberi lélekben, az emberi öntudatban: a vágy a jobb, a szebb, az igazabb és az igazságosabb után» (u. o. 608. l.).

Az a pedagógia, melynek eszményét az etikai biologizmus tisztán az élet kultuszában tűzi ki, vagyis amely a haladást nem látja egyébben, mint a mostaninál jobb alkalmazkodásban, a fönnmaradásnak könnyebbé és több boldogságot adóvá tételében (u. o. 606. l.), elfeledkezik az álláspontjából folyó lapos utilitarisztikus és hedonisztikus következményekről. Eszerint az emberiség egész históriája egy lehetlen erölködés volna, a kultura a legnagyobb devalvációval érne fel, mert kétséges, vajjon végső elemzésben a civilizáció előmozdította-e a lehető legtöbb embernek a lehető legtöbb boldogságát, (the greatest happiness of the greatest number), vajjon több gyönyört élvez-e a XX. századbeli kulturember, mint a bokrok közt élő primitív ember?

vajjon a civilizáció minden magasabb foka nem forrása-e újabb és újabb bajoknak, küzdelmeknek és szenvedéseknek? Ha a pusztá életgyönyör a célunk, akkor kerüljük a kultúra gőgös alkotásait, felejtjük el sok évezredes fejlődésünket, hagyatkozunk természetadta ösztöneinkre, mint a réti nyáj, mely a napsütésen vígan legel s melyet ösztöne igazít útba, mi kellemes neki s mi nem, mi hajt hasznot neki s mi nem. Ez az ethika lehetlenné tenné azt, hogy értékesnek minősítsünk valamely cselekvést, mely fájdalommal, önmagunk megtagadásával vagy feláldozásával jár; ez az ethika szemet hűny azon tény előtt, hogy át és át vagyunk hatva oly értékek tudatától, amelyeknek a gyönyörnél és haszonnál előkelőbb hivatásuk van s amelyek nemhogy megkönnyebbitenék az élet fájdalmát, hanem esetleg épen fokozzák, anélkül, hogy ez értékességük kérdését érintené. Maga a gyönyör, haszon, boldogság nem önérték, ennek csak az erkölcsiség tekinthető, mely mint ilyen független attól, vajjon hogyan jelentkezik, gyönyör vagy fájdalom kíséretében a tudat előtt.

A hedonisztikus ethika azzal vádolja az abszolút ethikát, hogy a tőle kategorikus imperativusszal követelt legfőbb jónak, mint igaz erkölcsiségnek nem ad határozott tartalmat, csupán formális jelentőségű, egyetemes szkémát tud felállítani s az erkölcsi akaratra hagyja az egyetemes köteleesség-szkéma konkrét tartalommal való kitöltését. De vajjon előnyösebb helyzetben van-e e tekintetben a hedonisztikus erkölcsstan? A gyönyör is eléggé határozatlan egyetemes fogalom; a valóságban nincsen sehol egyetlen «egyetemes» gyönyör sem, hanem csak határtalanul sokféle, mind qualitative, mind quantitative egymástól különböző gyönyörérzelem. Egyébként is a hedonizmus hamis tényre támaszkodik akkor, midőn azt hiszi, hogy minden ember mindenkor cselekvésében a neki legtöbb boldogságot ígérő utat választja, mert igenis az akaratot sok egyéb, a képzelt gyönyörtől és fájdalomtól távolálló motivumok, ideális mozzanatok is indítják cselekvésre; vannak oly eredeti érzelmi impulzusaink, melyeknek engedelmeskedünk anélkül, hogy távolról is valami gyönyörre gondolnánk. Az értékeseknek érzett ideálok is szolgálhatnak cselekvési motivumul, melyeknek tiszta köteleességtudatból engedelmeskedünk.* A hedonizmus különben már azért sem vihető mint elmélet következetesen keresztül, mert hajótörést szenved a boldogságmennyiség elosztásának kérdésén. Néhány ember erős gyönyörérzeleme ugyanis másoknak a gyönyöröcsökkenése árán történik. Ethikai tudatunk «igazságosságot» követel; követeli, hogy pl. ama tíz ne ennek a száznak rovására legyen boldog. De ha a boldogság a legfőbb cél, akkor hogyan vesszük számba még az igaz-

* V. ö. bővebben *Sidgwick: Methods of Ethics.* 1901. p. 57. sequ.

ságosságot is, mint a boldogság helyes elosztásának kritériumát? A hedonizmust az igazságosság eszméje már *ad absurdum* vezeti.

A fönnebbi értékelméleti belátásokból következik, hogy valamely pedagógiai irányzat értékességének kérdésében nem lehet *elsősorban* az döntő, vajjon bizonyos nevelői elvek következtében az élet kényelmesebbé válik-e, több haszonnal és gyönyörrel jár-e, mert életfunkciókból sohasem keletkezhetnek önálló jelentőségű kultúrértékek, melyeknek szankciójuk önmagukban van. Ennek a gondolatnak szögéből kell néznünk pl. a humanisztikus és realiztikus nevelési irányzat végső elvi háttérét is. Az utóbbi célja a gyakorlatilag tájékozott ember, ki a világ mai üzeméhez a legjobban alkalmazkodik, a legtöbb hasznot tudja kizsákmányolni s a természet leigazására csupa természet-tudományos eszközökkel ellátva, a kultúrának merőben technikai és külső tartalmat ad, minden ideális lendületet rajongásnak minősít s a pusztá természeti tényektől tanulva, a normálist normává emelve, a gyöngébbnek az erősebbtől való elnyomását az okosság diadalának tartja. A technika páratlan haladása, mint kézzelfogható bizonyíték, a külső, nem pedig a belső szellemi kultúra értéke mellett látszik dönteni. A kérdés gyökere azonban értékelméleti: mit kell tartanunk nagyobb értéknek: az ember biológiai természetéből folyó hasznot, a gyönyört, az élet kényelmesebb voltát-e, vagy pedig az ember szellemi alaptermészetéből igazolható ideális elemeket: az igazat, jót és szépet? Vajjon a kultúra fogalmának tartalmát pusztá hedonisztikus és utilitarisztikus értékelés útján kell-e megállapítanunk, vagy pedig úgy meghatározanunk, mint az abszolút értékeknek megvalósítását, illetőleg az ezen értékekben rejlő eszmények megközelítési törekvését? Egy pedagógiai irányzat értékének elméleti megállapításában mindig *elsősorban* azt kell szem előtt tartanunk, vajjon mennyi a lehetőség benne a kultúra fönnebb jelzett fogalmának realizálására. A történetileg eddig kifejlődött nevelési eszmények legtöbbje egyoldalú érték-elméleti igazoló levéllel rendelkezik; a kultúrának csak egy-egy törekvés-i irányzatát veszi figyelembe: a romantikus esztéticizmus csak a szépség ideálját látja, a művészetet tolja egyoldalúan előtérbe: a realiztikus-naturalisztikus irány főkép a természeti igazságok kultuszát úzi, az embert csak a természeti mechanizmus egy tagjának nézi, ezért a nevelésben is *elsősorban* arra törekszik, hogy a jövő nemzedék a természet törvényeit ismerje s ezeket mind gyümölcsözőbbé tegye. Az ethikai idealizmus ebben a szellemi élet önállóságának tagadását, pedagógiai szempontból pedig a legértékesebb javaknak jogtalan feláldozását látja s azt követeli, hogy a nevelés leglényegesebb tartalma *elsősorban* a szellemi-erkölcsi világban, a humanisztikus légkörben való tájékozás legyen.

V.

A biológiai tényeknek — mint láttuk — nincsen érték-megállapító és értékigazoló természetük, mert alapjában véve mint természeti tények közömbösek, mint ilyenek kívül állanak az értékeken. Valamint a kémikus előtt egy bűzös gáz nem kevésbé értékes, mint a legkellemesebb rózsaszallat, a botanikus előtt egyforma értékű a dudva meg a virág, a geológus előtt a Föld izzó állapotban és szilárd kéreggel, hasonlóképp tisztán anatómiai és biológiai szempontból a legeszesebb, a legszebb és legjobb ember nem kevésbé értékes, mint az idióta, a tiszta izomember nem kevésbé értékes, mint a petyhüdt és beteges. A biológia, mint a többi természettudomány, semleges szemlélője a tényeknek; maguk a tények sem nem értékesek, sem nem értéktelenek, jobban mondva egyformán értékesek. Ugyanígy a pszichológia is semleges vizsgálója a lelki folyamatoknak. Egyik tudatállapot sem értékesebb, mint ilyen, a pszichológus előtt a másiknál; a gazdag normális lelki élet, mint tény ép úgy közömbös tárgya a pszichológiának, mint a dekomponált lelki világ, az örültség; a gyermek s a primitív ember fejletlen tudata épúgy, mint akár egy Kant elméje. Már az előbbi fejtegetésekből világos, hogy azon pusztán pszichológiai tény, hogy valami nekünk gyönyört vagy hasznot okoz, még nem dönti el azt, vajjon az erre vonatkozó itéletünk tartalma erkölcsileg helyes-e vagy sem, értékes-e vagy sem. Ugyanígy vagyunk a többi lelki jelenségekkel is. Bármennyiényt is kutatunk fel s bármily pontosan is állapítunk meg az utánzásra nézve, ez a pusztán pszichológiai tényismeret nem igazít útba, vajjon *mit* utánoztassunk a gyermekkel: a testét ápoló s gyönyört vadászó világfit-e, vagy az önmegtartásban élő aszkétát, az életét csendes nyugalomban töltő nyárspolgárt-e vagy az életét folyton problémákkal gyötrő tudóst, a körülményekkel könnyen megalkuvó gyávát, vagy pedig a meggyőződéseért mindent kiálló hőrozt? E kérdésekre nem a pszichológia, hanem az értékelmélet válaszol. De ha egyszer ez kitűzi a célt, akkor már a célnak elérésében igenis útbaigazítanak a tények, mert ezektől kérdezzük meg, vajjon mely eszközökkel lehet legkönnyebben s leghatásosabban a gyermek lelkéből kiváltani azon imitativ folyamatokat, melyek lefolyása leginkább biztosítja a fölismert értékeknek megvalósítását. Hasonlóképp az emlékezet-folyamatok akármily pontos ténybeli ismerete magában véve nem mondja meg nekünk, hogy mit emléztessünk be, Petőfi-nek és Arany-nak vagy a modern dekadens költőknek műveit-e? Csakis e művek világnézetében rejlő értékesség dönt ezen kérdésben, nem pedig az, vajjon melyiket lehet pl. könnyebben emlékezetbe vésni. «Az emlékezet

természete épúgy nem írhatja elő nekünk, hogy mire használjuk, mint az írógép működésének ismerete nem mondhatja meg nekünk, mit irassunk vele.» (Münsterberg: Psychology and the Teacher. 1910. p. 12.) Azonban, ha már az emlékezésre szánt anyagot bizonyos értékek alapján megállapítottuk, akkor már igenis segítségünkre vannak az emlékezés pszichológiájától megállapított tipikus szabályszerűségek, az ökonomikus tanulás feltételei, akkor már a pszichológiához fordulunk, vajjon a fracionáló vagy a globális módszert használjuk-e?

Az érték és a pszichológiai tény fölcserélése azonban a legfeljebb a figyelem jelenségénél. Mindinkább paralogizmussá válik azon okoskodás; mely szerint, mivel a pszichológia azt mutatja, hogy az érdekes dolog kelti fel s köti le a figyelmet, azért az iskolában elsősorban a gyermeket érdeklő dolgokat kell tanítani. Mellőzve azon figyelembe nem vett pszichológiai tény, hogy nem azért hívja fel valami a figyelmet, mert érdekes, hanem éppen azért érdekes, mert önkénytelenül fölkelti a figyelmet: honnan vesszük a jogot annak kijelentésére, hogy a gyermeket arra kell figyeltetni, ami neki tetszik, képzeletét foglalkoztatja, fejletlen izlésének kellemes, érzéseit csábítja s távol kell tőle tartanunk azt, ami neki nem tetszik, fejletlen izlésének nem kedvez, fantáziájának nem ad táplálékot s érzéseinek nem okoz gyönyörűséget? Összeférhet-e az iskolának ezen a pszichológiai bölcseségen nyugvó eszménye a kultúra posztulátumával, az abszolút értékek megvalósításának kategórikus imperativusával? Hol volna a mai kultúra, ha mindenkor az iskolákat a természetes érdekek szerint rendezték volna be és ha sohasem történt volna semmi pedagógiai erőfeszítés a figyelem olyan tárgyakra való szegezésére, a melyek éppen nem kedvesek a fejlődő tudat előtt? Hogyan adhatná meg az iskola a gyermeknek azt az erőt, mely önös érdekeinek legyűrésére szükséges, ha figyelmét és akaratát sohasem próbálnók megfeszíttetni? A pusztá tényekre támaszkodó pedagógiai pszichologizmus tehát arra a szerencsétlen gondolatra vezet, hogy a gyermeket a legkisebb ellenállás irányában kell nevelni s csak arra tanítani, amit maga is szívesen tanul. Vajjon mire kell figyeltetni a gyermeket, ezt elsősorban értékelés útján határoozzuk meg; miként kell figyeltetnünk, hogy legkönnyebben célt érjünk, ezt már a pszichológiai tényismeret mondja meg. Ugyanezen pedagógiai aporiát kimutathatnók a többi lelki tünetményekre nézve is. Vajjon pl. mely irányba tereljük a gyermek fantáziáját, mely érzelmeket váltsunk ki belőle, mire irányozzuk vágyát és akaratát: ezeket a kérdéseket részint ethikai, részint esztétikai értékszemponatok döntik el; már most hogyan s mily fokig lehet a gyermeki tudat sajátos feltételei mellett a fantáziát, az érzelmeket, a vágyat s akaratot az értékeknek megfelelő irányba juttatni s fejlesz-

teni, erre csak a pszichológia jogosult a maga tényei (tapasztalatai) alapján válaszolni.

Rousseau naturalizmusa is főképp az érték és tény fogalmának összetévesztésén alapul, mikor azt mondja, hogy «mindaz, ami a természet kezéből kikerül, jó, de minden elfajul az ember keze alatt» s hogy semmivel sem kell járulni a neveléshez, «meg kell akadályozni azt, hogy a gyermekkel valami is történjék», mindent a természetre kell bízni. Ezzel a negatív nevelési programmal Rousseau kizárja azt, hogy a nevelés értékeszmék (ideálok) kitűzése által befolyásolja a jövőt, mert hisz maguk a természeti s pszichológiai tények elvégzik az összes nevelési célkitűzéseket. Ugyanez a gondolata Ellen Key-nek is, ki szerint nem az a kérdés, hogy a nevelők mit akarjanak, milyen eszményeket tűzzenek ki, hanem egyedül az, hogy a gyermek az ő egyénisége szerint mit akar, amiért is nem kell nevelnünk a gyermeket, hisz a nevelésnek az a legnagyobb titka, hogy nem nevelünk. (Das Jahrhundert des Kindes.¹¹ 1905. S. 113.) Nem erkölcsös, hanem természetes, originális emberekké való nevelés a feladatunk, kik életüket úgy alakítják, amint azt természetük megkívánja s egyéniségüket korlátok nélkül kifejtik és kiélik: ez a valódi jó, amelynek etikáját a természettudomány fogja megírni (u. o. 12. s k. l.). Azonban Rousseau Emilje hányszor helyteleníti pusztá természetétől, pszichológiai alkattól vezetett cselekvését s szorul rá a társadalom s történelem nevelő erejére, s Ellen Key is elfeledkezve a magárahagyott önkifejlődés követelményéről, a nevelőnek pozitív sajátosságait kezdi mint normákat fejtegetni: a nevelő «fennkölt érzületű s mértékletes életű legyen», mert így befolyásolja a leghatathótabban a fejlődő gyermeket. Ime a pusztá tényekre támaszkodó pedagógiai pszichologizmus csődje! Rousseau is, Ellen Key is kénytelenek nevelési elméletükbe oly elemeket is bevonni, melyek már a természet tényleges szempontjától független értékelésből következnek.

A biológizmus életfunkciókból, a pszichologizmus lelki tényekből, végül a *szociologizmus* a társadalmi élet tüneményeiből akarja megállapítani az erkölcsi értékeket s így a pedagógiai célokat is. Kétségen kívül az erkölcsiség társadalmi tünemény; a szociológia is foglalkozik tehát vele, de csak mint az emberi társadalomban kifejlődő ténnyel, ennek feltételeivel, kauzális alapon magyarázható fejlődésével, de semmiesetre sincs hivatva az erkölcsi értékességnek az empirikus mozzanatoktól, a «*sociales Wirbeltier*» tényleges alkatától független természetét és szankcióját vizsgálni. Más kérdés a szociális ténylegeség s más a szociáletikai helyesség, más a természete a ténytörvénynek s más az értéktörvénynek. A manapság hatalmasan föllendült szociológiai vizsgálat megkereste századunkban a pedagógiával való kapcsol-

latot s létrehozta az egyéni pedagógiával szemben a «szociálpedagógiát», mintha bizony valamennyi addig kialakult pedagógiai elmélet nem lett volna mindig individuális is, meg szociális is; hisz maga a nevelés fogalma nem is képzelhető a társas feltételekre való vonatkozás nélkül. Ez értelemben a görög pedagógiai felfogás, az állami nevelés elmélete már az ókorban szociálpedagógia. Az a probléma, vajjon a nevelés individualisztikés irányú legyen-e, avagy szocialisztikus, nem a szociológiai tényismeretek, hanem csakis értékszempontok szerint vizsgálható. A szociális altruizmus egyoldalú kiemelése főképp azon tévedésből származik, hogy a *moralitást* azonosnak tartják a *szocialitással*, aminek következményeképp az individuum értéke lefokozódik.

KORNIS GYULA.

LATIN NYELVTANÍTÁSUNK GYAKORLATIBBÁ TÉTELE.

(Felolvasta a szerző a *Pozsonyi Tanári Körben*.)

A klasszikus nyelvek tanárának mai helyzetét, azt hiszem, egy Cauer (*Grammatica militans*² 7. l. és 4. j.) idézte német filológus jellemezte legjobban, mikor ahhoz a mesebeli lantoshoz hasonlította, akinek a szerszámán sorra pattannak el a húrok s neki a farkas parancsára mégis mind szebben, mind andalítóbban kell zengenie. Úgy érzem, hogy ez a hasonlat talál. A modern művelődési eszmények hirdetői között mi latin-tanárok vagyunk a vén cigány; kezünkben egy félig eltöredezett hangszer húrjait egymásután pattantotta el az idő: de szemben velünk ott a felszínes érvekkel ellenünk lázított közvélemény farkasa, az a csonka hangszerrel is a régi nótát várja s fenyegetően süvölti fülünkbe: «Húzd, ki tudja, meddig húzhatod!» — Gyávaság volna, eldobnunk a hangszert, mikor nemesítő erejében hiszünk még; inkább szorítsuk a szívünkre, tegyük bele tudásunk legjavát s próbáljuk meg kicsalni a lelkét, ha nem is a régít, de legalább — melódiát.

Nem érhet vád, hogy ezt a hivatásunk reánk szabta köteleességet elhanyagoljuk. A mai magyar gimnázium latin-tanításában — elméletben és gyakorlatban egyaránt — élet van. Folyóiratokban, Értesítőkből, gyűléseken felszólalások hangzanak el; iskoláinkban kísérletezések folynak nemcsak tankönyvekkel, hanem eljárásokkal; a tanárság egészséges forrongásban van s az ellentétes irányok mérkőzése közepette szinte izgalommal keresi a jót, hogy tanítását az újabb tudományos belátások felhasználásával korszerűvé tegye.

Mindenesetre érdekes azonban, hogy ezt az eleven reformmozgalmat egészen esetleges körülmény: egy idegen tankönyv áttelepítése