

ÉRTÉKELMELET

ÉS

PEDAGÓGIA

KORNIS GYULA.

BUDAPEST
FRANKLIN-TÁRSULAT NYOMDÁJA
1913.

Különnyomat a «Magyar Pædagogia» 1913. évfolyamából.

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 kultúrájának a következő nemzedékre való átszármasztása: 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 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 Jegykészletre a gyermek testi és lelki természetére vonatkozóan. Ezeket az adatokat a pedagógia számára az anatómia, fiziológia, pszichológia

stb. mint egyes ténytudományok tárják fel. Hogy azután gyermek-anatómiáról, gyermekfiziológiáról, gyermekpszichológiáról stb. szólunk, ez a tudomány 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 kitűzésében nem a pszichológia igazít útba, nem ez mondja meg, vajjon individualisztikus vagy szociálisztikus, naturalisztikus vagy idealisztikus, realisztikus vagy humanisztikus, etikai, esztétikai vagy technikai irányú legyen-e a nevelés? Itt az értékekről táplált meggyőződésünk a perdöntő; itt nem tényismerésről, hanem sajátos *értékismerés*-ről van szó.

A pedagógia tágabb értelemben a világnézet közvetítésének tudománya; a világnézet pedig nemcsak attól függ, mily tényeket konstatálok, hanem még inkább attól, mit tartok értékesnek. Az emberiség egész kultúrfolyamata 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 lefolyznak, 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; akérdés 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 gyönyörrre 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 pedagógia-

nak a *lényekre 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 érvényesülniük kell az igazság és szépség alapértékeinek is, az erkölcs világa mellett az igazság (teoretikus ismeret) és műalkotás világának is. Annak megállapítása, aminek különbség nélkül minden nevelni való alanyra nézve az embernek emberre való nevelésében érvényesnek kell lennie, az értékismerés dolga. vajjon azután az egyes esetekben, az egyéni és 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) közösek, 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 szolgálatára kiváltak és specializálódtak; így most már a pszichológia gieren 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 psi-

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

chológiának 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, kérdőívekkel, lelketlen technikával s naivan átcsempészett természettudományi fogalmakkal akartak izében 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 Hali 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: jji, nevelés eszközeit összezavarják a nevelés feladataival, az utat a céllal, az eszményt a ténnyel; azt hiszik, hogy a cél kitűzhető a pusztá tények 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 pozitívizmus száműzni akarja a filozófiát és minden idők mezítlábokoskodóinak jelszavát kiáltja: kezdjük a tényekkel! Azonban ha kérjük, hogy mely tényekkel, miért épen ezekkel, miért épen ezek a tények fontosak számunkra: azt kénytelen felelni, hogy segítségükkel ezt éa 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 pusztá ténykultusz talaját, akkor már az értékekről filozofálunk. S csakis ha megismertük az értékeket B így a nevelés kitűzendő értékes céljait, csakis akkor lehet a tényeket 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)* jiz értékelés *pszichológiai* természetének vizsgálata (mi az érték-eredete, 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 *quæstio facti-janak* s *quæstio 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 értékesség nem pszichológiai mozzanat. A logikai érték természetéről szóló ezen gondolat érvényesülni kezd az etikai s az esztétikai kutatásokban ie, bár sokat kell küzdenie még a részint nyílt, részint rejtett pszichologizmussal és relativizmussal.

Az etika az értékelmélet azon különös része, melyben az érté-

kelt 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 ezert. 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 önértekről. Ami az értékítéletekben rejlő értékek felismerését illeti, ez teljesen különbözik az ismerés egyéb, diszkurzív fajától: 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 *akarát* 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 önértéktiség ezen közvetetten fölismerése adja meg minden értékítélet szankcióját. Ebből egyszersmind 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 eegítésével. Az értékesség nem reális létezését jelent, hanem helyességet, az igaz, jó és szép irányában való érvényességet. Ennek a belátásnak rendkívül fontos neveléelméleti 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, szépnek), ami iránt érdemes s emberhez méltó a növekedő nemzedék érdeklődését felhívni, amivel értékesnek tűnik fel őt foglalkoztatni, amit értékesnek ítélünk utánoztatni. Ez eljárásunkban értékítéleteinknek nzon, minden pszichológiai vagy biológiai szemponttól egyelőre független mozzanata, mintegy sajátos ideális tartalma, melyre ítéletünket vonatkoztatjuk, az *értékeszme*. Amikor pedagógiai céljainkat, mintjaevelői eljárásaink értékes végsőpontjait kitűzzük, nem a valóságra 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 szemlelet, 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 összezavarásának sajátos 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 τ hogyan beszélhetünk abszolút értékekről, mikor népek, korok, sőt egyének szerint más és más az, amit jónak és szépnek gondolnak? az összehasonlító erkölcstörténet időben és térben mily ellenkező felfogásokat mutat fel a jót illetően? 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 háuyták az ellentétes meggyőződések anarchikus burjánzását s a vélemények megegyezésének hiányát: akkor ez az értékelmélet és ped'g első sorban az etika. *Moral predigen ist leicht, Moral begründen schwer*) – mondja *Schopenhauer*.

A fönnebbi kérdések, mikor az erkölcsi értéket relatívnak állítják oda, naiv pszichologizmiisba esnek, mert összezavarják az erkölcsi ítélet értéktartalmát az Ítélés élményének pszichológiai lefolyásával. mint 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 fogalomná 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; hasonlóképpen 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 etnikai megismerés természete. 1907. 37. sk. 1.), 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 tatradoit norma, illetőleg érték elismerését. «Mert ha valaki azt mondja: nincsenek erkölcsi törvények, akkor voltaképp ezt vallja: legyünk nyíltak és becsületesek s valljuk be, hogy nincsenek erkölcsi törvények. Tehát tagadásuk már bizonyos erkölcsi normák elismerését tételezi fel.» (38. 1.)

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 előrnivaló 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 továbbá származtató s továbbfejlesztő tényezője, *nevére érdemes tudományos pedagógia csakis <rz abszolút értékelmélet alapjára helyezhető.* Minden relativista értékelméleti alapon nyugvó pedagógiai rendszer a levegőben lóg s igazolható program nélkül szükölködik. Hogyan propagálhat a pedagógia eszményeket, hogyan törekedhetik értékek megvalósíttatására, hogyan állapíthat meg szilárd kultúrai 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 (ösztönök-ből szervezeti szokásokból) törekszenek levezetni. Ezen etikai naturalizmus csak egy alapértéket ismer: *az élet a legjobb jó*. Eszeágában sincs ez irányzatnak megvizsgálni az érték fogalmát, nem kutat érték-mérő után, elfeledkezik arról, hogy egy tény a maga mezítelen 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 naturae* 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 feldolgozatlan ellenmondásba bonyolódik, önmagát semmisíti 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 JÉLÉS érték eszméjének nyilatkozik azon felfogásban, mely szerint «az egész úgynevezett erkölcsi világrendből élettudományi alapon ellentmondás nélkül fölépíthető mindaz, ami nem hatalmi célokat szolgáló ámitás, nem előítélet, avagy hízelkedés az ember bűnös hajlandóságainak, melyekből békót vernek reá azok, kik jó tulajdonságainál fogva vezetni nem képesek, de fölötté uralkodni akarnak»; továbbá: «az ölettörvények 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 Pædagogia 191.1. évfolyam 612. 1.). 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. 1.). Az a pedagógia, melynek eszményét az etikai biologizmus tisztán az élet kultuszában tüzi ki, vagyis amely a haladást nem látja egyébben, mint a mostaninál jobb alkalmazkodásban, a fönmaradásnak könnyebbé és több boldogságot adóvá tételében (u. o. 606. 1.), elfeledkezik az álláspontjából folyó lapos utilitarisztikus és hedonisztikus következményekről. Eszerint az emberiség egész históriája egy lehetetlen erőlködés volna, a kultúra a legnagyobb devalvációval érne fel, mert kétséges, vajjon végső elemzésben a civilizáció előmozdította-e a lehető legtöbb embernek a lehelő legtöbb boldogságát, (the greatest happiness of the greatest number), vajjon több gyönyört élvez-e a XX. századbeli kultúremler, 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 gögös 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 hasznat 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 huny azon tény előtt, hogy át és át vagyunk hatva oly értékek tudatától, amelyeknek a gyönyörnél és hasznnál előkelőbb hivatásuk van s amelyek nemhogy megkönnyebbítenék 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 etikát, hogy a tőle kategorikus imperatívusszal követelt legfőbb jónak, mint igaz erkölcsiségnek nem ad határozott tartalmat, csupán formális jelentőségű, egyetemes szkémát tud felállítani s az erkölcsi akaratra hagyja az egyetemes kötelesség-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 seholy 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 motívumok, 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 motívumul, melyeknek tiszta kötelességtudatból 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. ebben *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* üz döntő, vajjon bizonyos nevelői elvek következtében az élet kényelmesebbé válik e, több haszonnal és gyönyörrel jár-e, mert életfunkciókból sohasem keletkezhetnek önálló jelentőségű kultúrértőkek, melyeknek szankciójuk önmagukban van. Ennek a gondolatnak szögéből kell néznünk pl. a humanisztikus és realisztikus 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 eszközökké? 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 meghatározunk, 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 realisztikus-naturalisztikus irány főképp a természeti igazságok kultuszát üzi, 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.

A biológiai tényeknek – mint láttuk – nincsen értékmegállapító és értékigazoló természetük, mert alapszabójában véve mint természeti tények közömbösek, mint ilyenek kívül állanak az értékeken. Valamint a kémikus előtt egy bűzös gáz nem kevésbé értékes, mint a legkellemesebb rózsaszag, 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 másíknál; 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 egyfíant elméje. Már az előbbi fejtegetésekből világos, hogy azon pusztá pszichológiai tény, hogy valami nekünk gyönyört vagy hasznót okoz, még nem dönti el azt, vajjon az erre vonatkozó- ítéletünk tartalma erkölcsileg helyes-e vagy sem, értékes-e vagy sem. Ugyanígy vagyunk a többi lelki jelenségekkel is. Bármennyi tényt is kutatunk fel s bármily pontosan is állapítunk meg az utánzásra nézve, ez a pusztá pszichológiai tényismeret nem igazít útba, vajjon *mit* utánoztassunk a gyermekkel: a testét ápoló s gyönyört vadászó világít-e, vagy az önmegtagadásban élő aszkétát, az életét csendes nyugalomban töltő nyárspolgárt-β vagy az életét folyton problémákkal gyötört tudóst, a körülményekkel könnyen megalkuvó gyávát, vagy pedig a meggyőződéséért mindent kiálló hősöt? 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 váltani azon imitatív folyamatokat, melyek lefolyása leginkább biztosítja a fölismert értékeknek megvalósítását. Hasonlóképp az emlékezet-iolyamatok akármily pontos ténybeli ismerete magában véve nem mondja meg nekünk, hogy mit emlíztessünk be, Petőfinek 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 írassunk vele.» (Münsterberg: *Psychology and the Teacher*. 1910. p. 12.) Azonban, Jia 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 frakcionáló vagy a globális módszert használjuk-e?

Az érték és a pszichológiai tény fölcserélése azonban a .legfel-
tűnőbb a figyelem jelenségénél.¹ 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 figyelteni, ami neki tetszik, képzeletét foglalkoztatja, fejletlen ízlésének kellemes, érzékeit csábítja s távol kell tőle tartanunk azt, ami neki nem tetszik, fejletlen ízlésének nem kedvez, fantáziájának nem ad táplálékot s érzékeinek nem okoz gyönyörűséget? Összeférhet-e az iskolának ezen a pszichológiai bölcseségen nyugvó eszménye a kultúra posztulátumával, az abszolút értékek megvalósításának kategorikus imperatívuszával? 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 figyelteni a gyermeket, ezt elsősorban értékelés útján határozzuk meg; *miként* kell figyeltenünk, hogy legkönnyebben célt érzünk, ezt már a pszichológiai tényismeret mondja meg. Ugyanezen pedagógiai aporiát kimutathatnék a többi lelki tünetményekre nézve is. vajjon pl. *mely* irányba tereljük a gyermek fantáziáját, mely érzelmeket váltunk ki belőle, mire irányozzuk vágyát és akaratát: ezeket a kérdéseket részint ethikai, részint esztétikai értékszempontok döntenek 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.

Bous seu 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 ig 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. 1905. S. 113.) Nemi erkölcsös, hanem természetes, originális emberekké való nevelés a feladatunk, kik életüket úgy alakítják, amint azt természeti szükség kívánja s egyéniségüket korlátok nélkül kifejtik kiélük: ez a való a jó, amelynek ethikáját a természettudomány fogja megírni (u. o. 112. s-k. 1.). Azonban Rousseau Emilje hányszor helyteleníti pusztá természetétől, pszichológiai alkatától 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 «fenkölt érzületű és mértékletes életű legyen», mert így befolyásolja a leghathatósabbban a fejlődő gyermeket. Íme 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 biologizmus 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 Wirbeltiers*» tényleges alkatától független természetét és szankcióját vizsgálni. Más kérdés a szociális ténylegesség 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 kapcsot

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 individualisztikus 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.

VI.

Az eddig tárgyalt, értékelméleti relativizmus főképp az etikai értékekre vonatkozott. A pragmatizmus azonban nemcsak az etikai, hanem a logikai értékeket is megtámadja s a közgazdaság hasznofogalmával akar logikát, mint igazságelméletet megszerkeszteni. Nem foglalkoznánk e helyen bővebben ezzel fi. felületes, magukat a gondolkodásnak abszolút előfeltételeit is naiv sakepticizmussal támadó, a logikai értékeket 13 a kor naturalisztikus hatása alatt *more biologicó* megállapítani törekvő dollárfilozófiával ha épen felületes könnyűségénél fogva a élesebb köröket igazi amerikai sebességgel meg nem nyerte volna s ha nem éreztetné erősen a pedagógia területén is hatását, melyet ismét különösen az életre való hatás», «az életrealitás», «a cselekvés embere» jelszavai biztosítanak számára. A pragmatizmussal való foglalkozás egyszersmind alkalmat fog nyújtani nekünk arra, hogy a logikának a pedagógiához való viszonyát ne tekintsük többé azon egyoldalú szempontból, mint eddig, hogy t. i. a logikailag iskolázott fej a tanulmányi anyagon jobban uralkodik s az iskola szükségleteit kritikusabb szemmel vizsgálja, a tanulóknak világosabb és élesebb fogalmat tud adni; továbbá, hogy a didaktikai materializmussal szemben a logikával való foglalkozás tanít meg a «formai képzés» értékére, azaz ne nézzük a logikának csupán gyakorlati oldalát, hanem tekintsük a logikát elsősorban *igazságelméletnek*, a logikai értékekről szóló tannak, amely belátás – mint látni fogjuk – új világlátásba helyezi a logika és pedagógia viszonyát.

A pragmatizmus az igazság fogalmát teljesen egyoldalúan csak abból a szempontból tekinti, mennyiben lehet az munkánk célja, cselekvésünk indítéka, akaratunknak tárgya. A XVIII. század dianoétikus eszménye lassankint eltűnik a XIX. században; mindig nagyobb teret hódít az akarat és cselekvés, a gyakorlati ész primátusának

egyoldalú hangsúlyozása; a valóság velejét és értelmét az akaratban keresik, végül pedig maga az igazság fogalma is vomntarisztikus színezetet nyer: a pragmatizmus a képzetek s ítéletek igazságát már azonosítja használhatóságukkal. Amit az angol utilitarizmus tanított az etikában, az éled fel Schiller, Peirce, James és Dewey logikájában. Az alapot a XIX. század biológiai s szociológiai elméleteinek, főképp Herbert Spencer tanainak uralmában találjuk meg. Eszerint az igazság után való minden küzdelmünk a szervezet funkciója, a szervezet értelmi működéseinek sikeres alkalmazkodása a környezethez. Az igazság ebből folyólag semmi egyéb, mint az embernek a szükségletekhez alkalmazott s ezért célszerű gondolkodása.. Az utilitarizmus a siker etikája, a pragmatizmus a siker logikája.; A pragmatikus módszer jelszava: cselekvőség, használhatóság (power to work). Ez az igazság kritériuma. A gondolat nem új maga James a pragmatizmust csak *a new name for some old lows of thinking-nek* mondja ^>az antik relativizmus éled fel benne, Protagoras üli benne modern diadalát. A pragmatista is «dialektikus demokrata, ki gyűlöl minden abszolútumot, akár abszolút monarcháról, akár abszolút fogalomról van szó; minden zsarnokságtól visszaborzad, még a fogalom abszolútizmusától is».

A pragmatizmus minden logikumot teleológiai szempontból tekint. A fogalmak csak a siker, a haszon teleológiai eszközei. A dolgok fogalmának megállapításában nem ezen elméleti kérdés az első: mi ez? hanem eme gyakorlati: mit csinálhatok vele? mire használhatom? A tárgyak hatásának fogalmában merül ki a tárgy egész fogalma (our conception of these effects is the whole *oī* our conception of the object. *James: Pragmatism* 1907. p. 32.). Valamely elmélet nem egy problémára való válasz, hanem csak eszköz a további sikerrel járó gondolkodásra. A pragmatizmus azonban nemcsak módszer, hanem *genetikus igazságelmélet* is. Nem akar tudni Leibniz *ventés éternelles-jéről*, hanem csak a *vérités de fait-ről*, mert az igazság fogalmát egyrészt – mint már jeleztük – biológiai alapra állítja, másrészt Avenarius és Mach radikális empirizmusát hirdeti. Az igazságnak egyedül ökonómiai kritériuma van, az igazság csak az élet gyakorlatára való alkalmazhatóságában találhatja igazolását. Igaznak lenni annyit tesz, mint az emberi életre nézve célszerűnek lenni. Annyiféle «igazság» van, ahányféle a különböző szükségletekkel ellátott élőlények organizmusa. Ami egy rovarnak igaz, az a sasnak nem igaz, mert azon képzetek, melyek alapján az egyik célszerűen cselekszik, a másik romlásának lehetnek motívumai. Az igazság a szervezet függvénye; mivel pedig annyiféle igazság van, ahányféle tervezet: ugyanazon tárgyra nézve ellenkező tételek is egyformán

igazak.* James a darwinizmus szelekció-elméletét alkalmazza a logikára: a logikai formák küzdenek a létért. A gondolkodás a kiválasztási folyamatának eredménye a logika. Ez a logikai evolucionizmus a legszilárdabb tudományt, a logikát is oly tudományra akarja építeni, mely manapság még egyike a legbizonytalanabbaknak, s a legközségebb petíció principii-t követi el akkor, amidőn életfunkciókból akarja levezetni a logikai alapelveket, holott már e levezetés is ama logikai elvek alapján történik.

Nem akarjuk ismételni azokat a fejtegetéseket, melyeket előbb a biologizmus és pszichologizmus bírálatának szenteltünk. A pragmatizmus sem veszi észre, hogy az ítélet tartalmának érvénye nem függhet attól, hogy az emberi ismerés empirikus folyamatai elismeréséhez vezetnek-e vagy sem, az igazság hasznot hajt-e nekünk vagy sem. Az igazság magában érvényes időtlenül: az igazság megragadása azonban az akarat időbeli ténye. Azért érvényes előttünk valamely tétel, mert igaz s nem megfordítva azért igaz, mert mi érvényesnek tartjuk. Lehetnek nagyon célszerű, hatásos és hasznos nem-igazságok s vannak igen célszerűtlen s a gyakorlatban hasznavehetetlen igazságok. A használhatóság pszichológiai mozzanata hozzájárulhat az igazsághoz s akaratunkat az igazság felé hajthatja, de a *power to work* nem olyan jegy, amely feltétlenül az igazság lényegét alkotná..

A pragmatizmus, mint logikai amerikanizmus lényegében nem új filozófiai irányzat; hasonlóképp a pedagógiában sem lehet újnak minősíteni, mert hisz mindenha volt a pedagógiában törekvés, melynek ilyen jelszavai voltak: legyen a nevelés gyakorlati! az életre neveljünk! praktikusak legyünk! semmit se tanítsunk, aminek a tanuló nem veszi hasznát! A pragmatizmusban rejlő értékelmóleti kérdések teszik ki főképp mindazon küzdelmek elvi háttérét, melyek a tanítástervek szerkesztésénél az ideális, kézzelfogható hasznot nem hajtó elemeknek beillesztése körül forognak: minek a latin s görög nyelv tanítása, mi haszna van belőle az embernek, sőt mirevaló általában a nyelvek tanítása? mirevaló egyébnek tanítása, mint annak, ami tudományos prófécia, mely előre meghatározza a jövőt

* V. ö. *Nietzsche* paradox szavait: «Die Falschheit eines Urteils ist uns noch kein Einwand gegen ein Urteil. Die Frage ist, wieweit es lebensfördernd, lebenerhaltend, Art-erhaltend, vielleicht gar Art züchtend ist; und wir sind grundsätzlich geneigt, zu behaupten, dass die falschesten Urteile uns die unentbehrlichsten sind, dass Verzichtleisten auf solche Urteile ein Verzichten auf Leben, eine Verneinung des Lebens wäre», Jenseits v. Gut und Böse. (Werke I. Abt. Bd. 7. Leipzig. 1905. S. 12.)

és kísérletekkel próbáját is adja annak, hogy helyesen és megbízhatóan tud próféciaát mondani? mirevaló oly tudás közlése, amilyen a történelem, mely pusztán előbb megtörtént dolgok felderítésével foglalkozik, hogy azt későbbi nemzedékek számára följegyezze, nem pusztá játék-e ez s üres kíváncsiságunk kielégítése? ráérünk-e összehasonlító nyelvtudománnyal foglalkozni, mely ugyan még senki életét sem tette kényelmesebbé s egy sereg más zugtudománnyal, melyek semmi újat sem tudnak föltárni, akkor, mikor «a fizikai tudományok alapfogalmai az emberiség előtt még annyira újak, hogy az agyvelőknek ezekhez a törvényekhez való öröklékeny alkalmazkodása még be nem következett, mikor az energia törvényei még annyira tájak a köztudatra nézve, hogy ösztönszerű elsajátításukról ezidőtájt még szó sem lehet» (Ostwald)?

E kérdések gyökere az a probléma, vajjon az igazság önérték? Általánosabban fogalmazva: a tudomány öncél-e? Etikai szempont-
 loót: van-e értéke az önzetlen, a gyakorlati étellel közvetlenül össze nem függő, tisztán az igazságot kereső dianoetikus életnek? A legtöbb tudomány eredete pszichológiai szempontból kétségkívül gyakorlati exigenciákból ered, de azért a tudomány mint az elvileg összetartozó ismereteknek logikailag igazolt rendszere nem pusztá eszköz, hanem öncél, magában értékes eszmény, melynek logikai s nem eudaimonisztikus szankciója van. Minden igazi tudományos kultúrmunkának (s nem pusztá technikai célzatnak) örök forrása az igazság állandó és mély szeretete volt. Ha a tudomány tényleg az életet is szolgálja s eredetében biológiai-gyakorlati indítékai is vannak, mégis első-sorban öncélja van, mely ápolását minden hasznossági célzaton kijűl autonóm módon szabályozza. A tudomány önmagában értékes; hogy hasznot is hajt, ez művelésének mellékterménye. A tudomány művelésének nem az a rációja, hogy megkönnyíti az életet s nyomában boldogságot fakaszt, hanem mert így megközelíti az igazság eszményét. A tudomány igazi mély etikai érteke épen abban áll, hogy az igazságot feltétlenül s minden körülmény között tiszteljűk, szeretjűk s megvalósítására törekszűnk. A tudományos igazság értékes, mert igazság, nem pedig, mert javainkat, kényelműnket mozdítja elő. Hol volnának ma tudományos kultúránk büszkeségei, ha ezek alkotói mindig a közvetlen hasznossági szempontokat tartották volna szem-előtt. Nem a technológia csinálja a tudományt, hanem az igazság után való aló kiírthatatlan vágy, mely emberi szelleműnk természetének alapfunkciója (*θεωρία το ήδιστον και άριστον*) s nem is a gazdasági alkalmazás kölcsönöz értéket a tudomálynak, hanem az igazság, mint abszolút eszmény. Az utilitarizmus minden igazi szellemi életnek halálát jelenti.

A pedagógiának, mint a műveltség tudományának, vagy «a szellemi javak ökonómiájának» egyik főfeladata annak a műveltségi anyagnak megállapítása, melyet a következő nemzedékre át kell származtatnunk. A szellemi javak eme szelekciója mint már jeleztük – bizonyos *értékszempontok* szerint történik. Ilyen értékszempont az erkölcs fogalma mellett az *igazság* fogalma. S ezen a ponton látom a legfontosabbnak a *pedagógia s logika kapcsolatát*. Eddig a pedagógia és logika összefüggését mindig azon gyakorlati szempontból állapították meg, hogy a logika tanítja meg a pedagógust a gondolkodás világosságára és szabatosságára, bizonyos gondolkodásbeli fegyelmezettséget és iskolázottságot, ú. n. logikai habitust kölcsönöz neki. *Natorp* is csak folyton hangsúlyozza, hogy a pedagógiát a logikára kell alapítani s vádolja Herbartot e vonatkozás hiánya miatt (*Natorp: Philosophie und Pädagogik* 1909), de sohasem bontakozik ki az eszmék általánosságának légüres teréből és soha sem mutat rá *in concreto* a pedagógia s logika viszonyára. Szerintünk az *igazság* fogalma e viszony hordozója. Csakis akkor léphet a tudományos pedagógia a logikával szorosabb viszonyba, ha amint az etikát az erkölcsi értékek elméletének fogja fel, akként a logikát is értékelméleti szempontból nézi, azaz *igazságelméletnek*. A pedagógiának tisztában kell lennie az igazság fogalmának természetével, mert csakis így dönthet az emberiség haladására nézve oly mérhetetlenül fontos kérdésben, vajjon a műveltség mely elemeit kell kiválasztanunk s mi tartozzék a nevelés-oktatás által továbbadandó műveltségtartalom szisztematikájába? Az igazság logikai természetének nemismerése a forrása annak, hogy a pragmatiztikus gondolkodásmód (lényegtelen, hogy régebben is így neveztek-e vagy sem, különben is nehéz egész filozófiai mozgalmakat egy vignetta alá foglalni) oly mélyen befészkelte magát a köztudatba, sőt a tudományos gondolkodásba is; ez az oka annak, hogy világszerte a műveltség anyagának pedagógiai kiszemelésében mind erősebben és erősebben érvényesülnek a tisztán «földszagú», hasznossági és technikai szempontok és kiszorulnak az önzetlen, hasznot nem hajtó, a lélek ideális természetében gyökerező ismerésterületek. Az önmagában értékes igazság fogalmának nemismerése mellett merülhet csak föl az a műveltségtörténeti szempontból korunkat szomorúan jellemző tünemény, hogy a pragmatista nevelés programja mind messzebb hangzik: a logikai utilitarizmus van hivatva egyedül megjavítani a mai túlságosan idealiztikus alapon nyugvó, a gyakorlati élet hasznossági szempontjait teljesen mellőző, teoretikus természetű iskolarendszert!

Világos azonban, hogy a nevelés, mely a kultúrának, vagyis az *igaz*, jó és szép abszolút értékei megvalósításának a közvetítő

tényezője, nem indulhat ki az igazságnak oly fogalmából, amilyent a pragmatizmus szerkeszt meg; ha ugyanis az igazság mértéke az emberi vágy és szükséglet, akkor nagyon is sokféle igazság lesz korok, népek, egyéniségek s a lelki diszpozíciók szerint.

Az igazságnak kellő értékelméleti világitásba, való helyezésére azonban nemcsak akkor van szüksége a pedagógiának, midőn a műveltségi anyag szelekcióját eszközli, hogy a pusztá utilitarisztikus szemponttól magát ne befolyásoltassa, hanem a nevelés konkrét munkájában is. Valamint az előzőkben felismertük, hogy etikai rendszert s ebből folyólag tudományos pedagógiát nem lehet *ellentmondás* nélkül megszerkeszteni bizonyos abszolút etikai értékek követelménye nélkül, hasonlóképp most az igazságnak, mint logikai értéknek fogalma igazolódik előttünk olyannak, mely nélkül igazi nevelés *ef* oktatás el nem lehet. A nevelésnek, mint a világnézet formálásának fogalma föltételezi az igazságba vetett meggyőződést. Abszolút szkepticizmus alapján, amilyen végső elemzésben a pragmatizmus is, lehetetlen a nevelés munkája. Pusztá variabilis tényezőkből minden állandóelem hijján nem szerkeszthető össze világnézet, mert hisz a szkeptikus is kénytelen föltenni, hogy legalább az ő tagadása igaz, ami máiellementmondásba bonyolítja, mert legalább egy állandó elemet, a logikai elvek érvényét kénytelen elismerni. A nevelőnek, mint a világnézet formálójának, személyiségek kialakítójának hinnie kell önértékekben önmagukban megálló ideális tartalmakban; hinnie kell abban, hogy lehetségesek olyan gondolatok, melyek önmagukban is igazak, mindenütt mindig van értékük, valamint hogy lehetségesek emberi cselekvések, melyek önmagukban is erkölcsösek, mindenütt s mindenkor etikai értékűek.

VII.

Az értékelmélet „egyik feladata a kultúrának, mint emberi törekvésnek tartalmat adni; minthogy pedig az értékelmélet a logikai óe etikai alapérték (igaz és jó) mellett mint harmadik alapértéket, í. *szépet* is felismeri: a kultúra fogalmában a harmadik ideális mozzanat az esztétikai érték megvalósítása. Mivel a nevelés mindannak továbbszármaztatása, aminek igazi értéket tulajdonítunk: tehát a kultúra harmadik mozzanata, a szép fogalma is egyik törzsfogalma a nevelés teleológiájának. *A nevelés célja e három alapértéknek, mini legfőbb eszményeknek megvalósítására való készség kifejlesztése.* így válik a nevelés a helyes eszmények .kultuszává.

A világ bizonyos tárgyainak szemlélete önállóan, egyél) külse céltől függetlenül, érdek nélkül tetszik. Ilyenkor a szemléleti tárgyat önmagáért tartjuk értékesnek, tetszésünkbe semmi vágy, semmi szük-

séglet, az akaratnak semmiféle ingere nem játszik bele, a tárgyból semmit sem akarunk bírni, csak szemlélni óhajtjuk, vagyis *szépnek* tartjuk. A szép élénk ellentétben van az ingerlővel, mely vágyainkat fölkelti: a szépre vonatkozó ítéletünk sem hedonisztikus, sem utilitarisztikus, hanem tiszta értékítélet: a szép önmagában, autonóm módon értékes. Amint a logikai és etikai értékítéleteknek megvan a maguk pszichológiája, melyet azonban összetévesztenek magával a logikával és etikával: hasonlóképp az esztétikai értékítéletek egyébként fontos és szükséges pszichológiai elemzésében (az *Ästhetik von unten*-ben) még nem merül ki az esztétika. A pszichológia megállapíthatja, mi és hogyan hat ránk esztétikailag, de soha sem juthat el saját keretében oda, hogy esztétikai *értékeket* normáljon; a pszichológia – mint láttuk – nem ismer értékkülönbségeket. Egyébként is az esztétikai hatások elemzése mur előre fölteszi az esztétikailag *értékesnek* fogalmát, melyet azonban az esztétikából, mint értéktudományból, nem pedig a pszichológiából meríthet. S ha a pszichológusok arra hivatkoznak, hogy az értékítéletek is bizonyára lelki folyamatok, ez szempontunkból ép oly kevésbé bizonyító erejű, mintha a fizika azért, mert a hangok fizikai tünemények, a zeneelméletet mint a fizika egy részét magának követelné.

Az esztétikai ítéletek épúgy, mint a logikai és etikai Ítéletek, egyetemesérvényűséget igényelnek. Ezt természetesen egyik területen sem pszichológiai értelemben kell venni: az egyetemesérvényűség nem annyit jelent, hogy mindenki ugyanazt találja *de facto* is igaznak, jónak és szépnek. Ezen ítéleteknek követelő jellegük van; nem tényleges egyetemesérvényűségről, hanem az egyetemesérvény követeléséről van bennük szó, mely az elme egyetemességében, az emberi szellem alapfunkcióinak egyetemes természetében gyökerezik. S épen ebben rejlik a kriticismus legfőbb értéke. Amikor a XIX. század második felében az evolucionizmus s általában a biológiai világnézet hatása alatt az értékek disszolúciója, a teljes értékelméleti relativizmus lépett fel: a neokantianizmusban nyer az értékek abszolút felfogása újra képviseletet. A Kant-féle *a priori* emberi szellemünknek egyetemes alaptermészete. Mindaz szükségképi, ami nem a tapasztalásból származik, hanem a szellem *a priori* természetéből. Így az esztétikának is az egyetemesen emberi érzelemből fakadó törvénykódexnek kell lennie. A művész az egyesből az egyetemeset érzi ki, szemléletében mintegy összeolvad a tárgygyal, eggyé lesz vele, önfeledten elmerül benne. «Das Individuum – mondja Schopenhauer – verliert sich in solche Anschauung, es wird reines, willenloses, schmerzloses, zeitloses Subjekt der Erkenntnis, klares «Weltauge.» Az esztétikailag elmerülő művész az egyetemes ember, kiben az egész emberiség belseje táru

fel. A műremekben, mely a genie mélyéből tört elő, az emberiség az ő lényegét objektívalva szemléli, érzelmében kielégül s lelkét megnagyobbodva érzi. Az egyetemesen emberi ilyen értelmében, amint ez a nagy költők és művészek örök alkotásaiban megnyilvánul, egyetemesérvényűek az esztétikai értékek. A szépségfogalom történeti s pszichológiai változása csak azt az egyet bizonyítja, hogy a valóság a barbárságból esztétikai kultúrává alakul s fejlődik tovább: vannak' esztétikai önértékek, melyeket nem teremtünk, hanem felismerünk s a kultúra fejlődése nyomán megvalósítunk épúgy, amint vannak abszolút etikai értékek, melyeknek folytonosan haladó felismerésében és megközelítésében áll épen az emberiség erkölcsi fejlődése.

A pedagógiának tehát az igaz és jó alapértékein kívül a műveltség tartalmának megállapításában a szép értékszemponjtát is figyelembe kell venni. Az esztétikai szemlék; a szellemi életnek az ismeréssel és cselekvéssel egyenrangú területe s az ismeréssel és cselekvéssel kölcsönhatásban is áll. A pedagógia az esztétikából, mint a szép értékeinek diszciplínájából meríti azon szempontokat, melyek az esztétikai világnézet kialakításában eszménykép vezetik. Komoly esztétikai nevelés nem lehetséges, ha maga a nevelő sem tartja a szépet önértéknek, hanem csak folyton változó, az egyéni ízlés kényére bízott élvezeti tárgynak s ha a de gustibus non est disputandum rezignációs elve legfőbb műkritikai gondolata.

Felmerülhet a kérdés, vajjon a pedagógia a jelzett három abszolút értéket egyformának tartsa-e, avagy bizonyos hierarchia állapítható meg rájuk nézve? vajjon a pedagógia a maga sajátos teleológiájában melyiket ítélje magasabb s első sorban megvalósítandó eszménynek? Kétségtől kívül mind a három érték abszolút érték, melyek egymásból le nem vezethetők, mint az értékelméleti monizmus szeretné bizonyítani; van azonban köztük egy, melynek megvalósítása minden egyéb érték megvalósításának feltétele: ez pedig az erkölcsileg helyes cselekvés. «Minden, ami kivülről még abszolút értékkel bír, csak általa valósulhat meg. Ép ezért kívánjuk is meg minden embertől, hogy etikai érzületű legyen: tudományt és művészetet nem követelhetünk bárkitől, de erkölcsiséget igen» (Pauler Ákos i. m. 141. 1.). Ily értelemben a helyes erkölcsiség azon érték, melynek megvalósítására elsősorban kell törekednie a nevelésnek, mert csakis így érheti el azt, hogy a többi értéket is valóságra váltsa. Minthogy az igaz moralitás a legfőbb jó, ezért volt mindig az etika a pedagógiának is legfontosabb alapvető tudománya. Abban az értékelméleti alapvetésben, melyet a pedagógia számára e sorokban vázlatosan megállapítani megkíséreltünk, az etika mellőzi a logikát, mert az igazság megvalósításában már bennrejlük az etikai értékek elismerése. Ez az

álláspont azonban nem annyit jelent, mintha az igazságnak igaz értéket csak erkölcsi hatása kölcsönözne, mert hisz – mint láttuk – az igazság önérték, hanem azt jelenti, hogy az igazságra való törekvés már etikai mozzanat, melynek kiváltása a nevelésben ia *προς; ημῶς* elsődleges természetű. Egyébként valamely pedagógiai érték megállapítása mind a három alapértékhez mérten, nem pedig egyoldalúan történik. Ezt nevezhetjük Stadlerrel* – habár részben m/is értelemben – az *egyetemes értékelés elvének*.

VIII.

Az értékelméletnek s a tudományos pedagógiának az a kapcsolata, melyet eddig megállapítani törekedtünk, csupán a nevelés *régső feladataira* vonatkozott, melyek mint *célfogalmak* nem meríthető'k a tapasztalásból. Világos azonban, hogy maga a tiszta értékismerés a nevelői gyakorlathoz nem elégséges. A pedagógia csak céljaiban az eszmények tiszta kultuszának tudománya; a gyakorlatban számolnia kell a *valóságban* felmerülő fizikai s pszichológiai akadályokkal. Absztrakt etikából, logikából s esztétikából a nevelői munkának csak végső, de nem konkrét céljai vezethetők le, melyeket a speciális helyzet, a tudat és a szervezet sajátosságai, az adott pillanat követelnek. Minthogy a nevelő behatásaival a tudat kibontakozásának empirikus feltételeit szabályozza, természetes, hogy a tiszta értékelméleti belátáson kívül rászorul a pszichológiára, mint az eszmények megvalósításának feltételeit és eszközeit feltáró diszciplinára. *így egészíti ki egymást a pedagógiának értékelméleti és pszichológiai alapvetése*. Az egyik a műveltség tartalom szisztematikájának megállapításában, a másik pedig ezen tartalmak továbbszármaztatásának, a nevelői tevékenységnek eljárásaiban elsősorban döntő szerepű.

Számolnunk kell azzal, hogy a valóság nem bírja meg az ideált. Ezért a pedagógia a pszichológia tényeinek segítségével állapítja meg azon szabálykódexet, melynek követése mellett az értékek mégis a lehető legnagyobb mértékben megvalósíthatók. Ezen normák tehát, bár *végső* igazolásukat az értékektől nyerik, figyelemmel vannak az ember testi és lelki természetére, adott viszonyaira, az élet gyakorlati exigenciáira. E normák alkotásánál már nem támaszkodhatunk csupán a tiszta értékítéletekre, hanem tekintettel kell lennünk emberi fennmaradásunkat közvetlenül vagy közvetve szolgáló feltételekre is, azaz szerepet kell juttatnunk a hedonikus és hasznossági értékítéleteknek is, melyeknek tartalma relatív, folyton tapasztalati mozzanatoktól

* A. Stadler: Philosophische Pädagogik. Leipzig. 1911. S. 95.

függő s ezekkel együtt változó Az abszolút értékek megvalósításának, mint emberi funkcióknak megvannak a maguk ontológiai feltételei is; amaz abszolút értékek mellett vannak relativ életértékek is.

A eszmények ismerete tehát még nem biztosítja magában a helyes pedagógiai gyakorlatot. A tények természete szerint is kell igazodnunk; a tények ismeretének óriási hatalma van a világban való tájékozódásunkra, cselekvésünkre, eljárásaink módjára nézve. Ha ki is van tűzve a végső cél, ennek biztosabb elérésére ilyen és ilyen adott viszonyok között így cselekszem; de ha más tények vannak adva, akkor így fogok cselekedni, mert ezen módon jobban érek célt. így a tényeknek eszközszerük van; viszont az eszközök oly sorrendbe állíthatók, hogy egyik a másikra nézve célként szerepel. A *végső* célok kétségkívül nem a tényekből folynak, de a nevelői eljárások konkrét, adott viszonyokhoz mért különös céljait épen a tények határozzák meg. Jóllehet érték nincsen a pusztá tudományos tényben, mint *olyanban*, de az érték megvalósítása pszichológiai szempontból olyan folyamat, mely teljesen sohasem szakadhat el a tények tapasztalatától. Sokszor nem az a pedagógiai hibák oka, hogy az eszmények nincsenek helyesen kitűzve, hanem az, hogy helytelenek a tényekből levont következtetések, s nem ismerjük eléggé a gyermek lelki életének a tényeit, hogy azután a kitűzött célra való legalkalmasabb eszközt, pillanatot, tudatállapotot stb. megragadjuk. A gyermektől is meg kell követelnünk pl. a humanizmus, kultúra, jog, becsület eszményeivel összhangzó viselkedést, de tisztában vagyunk azzal, hogy ezek kategorikus imperativusainak másképp kell eleget tétetni a gyermekkel, semmint a felnőtellel; a szeretet, erély és tisztelet követelménye más empirikus feltételek között s más mértékben valósulhat meg a gyermeknél, mint a meglett embernél. Az *eszmény és valóság* legmegfelelőbb módon, legalkalmasabb eszközökkel s a kellő időpontban való kiegyeztetése a nevelés igazi *művészete*. E művészettől függ, vajjon a nevelés által milyen mértékben közelítjük meg a valóságtól oly nagy messzeségben ragyogó végső -ideálokat.

A gyermek testi és szellemi fejlődésének, e fejlődés egyes fokozatainak, a gyermek szellemi folyamatainak: figyelmének, emiégezésének, képzetkörüének, nyelvének, ösztönszerű megnyilatkozásainak, érzelmeinek s akaratfolyamatainak mint tényeknek ismerete szükséges a logikai s esztétikai értékek lehető realizálásához is. E tények igazítanak útba, vajjon mely eszközök a legmegfelelőbbek az igazságok közvetítésében, vagyis a tanításban. A logikai értékek ontológiai megvalósulásának módjait, mint pszichológiai tényeket ismernie kell annak, aki az igazságok legalkalmasabb közlésére (tanítására) vállalkozik. Az igazságok közlési módjaival foglalkozik a didaktika, amely

e módokat a tanuló szellemi fejlődési fokainak, pszichológiai természetének megfelelően állapítja meg. Hasonlóképp a szépértékek felismertetésének eszközeit is a pszichológiai tényekre alapítjuk; ezek határozzák meg, vajjon mily eszközökkel váltsuk ki a szépérzelmeket a gyermeknél, az ifjúnál s a meglett embernél úgy, hogy a szép eszményének, mint önértéknek a legnagyobb fokú felismerését érhessük el.

Mindebből következik, hogy a pedagógiának az értékelméleti alapvetés mellett a tisztán ténybeli viszonyok empirikus alapépítményére is szüksége van s csakis az utóbbi segítségével állapíthatja meg a maga normáit. A nevelés céljait az alapértékekből *deduktíve* határozza meg, de az *egész* pedagógia pusztán a célokból le *nem* vezethető. A kellő tapasztalati igazolás nélkül felállított pedagógiai normák csak mint pusztá parancsok állanak a nevelő előtt, aminek az a következménye, hogy rom tudja nevelői gyakorlatában, vajjon miért épen így s nem másképp kell cselekednie. A hatalmasan fellendült empirikus (vagy amint *Meumann*, szerintünk jogtalanul, nevezi: kísérleti) pedagógiának nagy jelentősége egyelőre nem is a pozitív eredmények tömegében s a gyakorlat számára részletezett előírásokban rejlik, hanem abban, hogy a nevelőt ráképesíti arra, hogy állandóan tisztában lenni törekedjék pedagógiai konkrét szabályainak igazolásával. (V. ö. Meumann: *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*. I. 12. 1. 2. kiad. 1911.) Ha ezzel nem törődik, nem fogja tudni, hogy adott egyes esetben mennyiben térhet el az előírásától; innen van a gyakorlatban a tanítói sablonok és a szkématisz eljárások uralma az egyes tanítástárgyakban.

A pszichológia van hivatva dönten az azon rendkívül fontos pedagógiai problémában is, vajjon a nevelés főképp intellektualisztikus, szentimentális vagy voluntarisztikus irányú legyen-e? Az érték elméleti jilapvetés ugyanis kitűzvé a nevelés végső céljait, az a kérdés, vajjon a lelki élet melyik iránya a legalkalmasabb ezen eszmények megvalósítására: a tisztán értelmi, érzelmi vagy akarati funkciók-e, vagy pedig a lelki élet egységének megfelelően a tudatélet mind a három dimenzióját egyformán kell-e fejleszteni, hogy a nevelés, mint az igaz, szép és jó kultuszának közvetítője ez eszményeket a lehető legjobban megközelítse? E tekintetben az abszolút értékek realizmusának épen a lelki életben is három megvalósító mozzanat felel meg, amint ezt már a görögök felismerték: a gondolkodás az igazság, az érzelem a szép s a cselekvés a jó értékeinek (*θεωρεῖν, ποιεῖν, πράττειν*). Az értékeknek a lelki élet által megvalósított kultúrformái pedig J^h tudomány, művészet és erkölcs. A lelki élet természete megmutatja a nevelés útját; ha a nevelés mind a három kultúrformát továbbfejlesztés céljából át akarja adni, mint oly műveltségi javakat,

lyekben legfőbb objektív értékeink tartalma van lerakva: akkor lelki élet egyik alapfunkciója a másik rovására nem részesülhet előnyben.

Ha vizsgáljuk a pedagógiai irányzatokat abból a szempontból, vajjon mi volt a gyökere egyoldalú intellektualisztikus, romantikus vagy voluntarisztikus jellegüknek, azt találjuk, hogy nem az értékről, hanem a lelki élet természetéről való felfogásuk döntött ebben a kérdésben. Herbart pedagógiai intellektualizmusa pl. teljesen pszichológija függvényének tekinthető: a képzet a lélek primarius, eredeti megnyilatkozása, míg az érzelmeket s az akaratot a képzetek kölcsönhatásainak, levezetett állapotainak kell néznünk. Ezzel szemben mindig általánosabbá kezdett válni a meggyőződés, hogy az érzelmek, és ösztönök a lelki élet legeredetibb s alapvető működései s csak ezekre épül a képzet s gondolkodás. Az a schopenhaueri gondolat, hogy az akarat teremtette az értelmet, megerősítést látszott nyerni a fejlődésemélet, a primitív népek s a gyermek megfigyelése által. Ezen főképp biológiai alapú világnézet szerint az írteiem eredetileg csak azon eszköz volt, melyet az ember önfenntartási törekvése választott ki (Mach). Eme pszichológiának megfelelően az érzelmek pedagógiai jelentősége is tüzetesebb vizsgálat tárgyává lett s kialakult a felfogás, hogy az egész nevelés értéktelen, ha nem eresztí gyökereit a lelki élet mélyebb, emocionális és voluntarisztikus rétegeibe, az érzelmi s akaratú diszpozíciókba. Innen magyarázható pl., hogy olyan gondolkodók, kik értékeméleti szempontból a legtávolabb állanak egymástól, mint *Natorp* ki abszolút értékeméleti állásponton áll s *Dewey*,² ki a legszélsőbb relativista, egyformán követelhetnek bizonyos reformokat; így a munkaiskolát (*Arbeitsschule*, manual training) az egyoldalú tanulóiskolával szemben. Ezen megegyezésnek a munka (kézügyesség) *pszichológiai* jelentősége elsősorban a forrása; t. i. az a benyomás, mely a gyermek cselekvő életére semmiféle átalakító hatással nincs, elhalványul s lassan elveszettnek tekinthető; ha valamely benyomásnak állandó hatást akarunk biztosítani, cselekvő természetünk egész körébe be kell foglalnunk s e tekintetben épen a mozgási következmények azok, melyek a benyomást erősen megtartják. Innen *James* jelszava: semmi benyomás megfelelő kifejezés nélkül!³ Teljesen ellentétes értékeméleti állásponton is lehet tehát

¹ *P. Natorp*: Philosophie und Pädagogik. 1909. S. 81., 176., 181.

² *J. Dewey*: Studies in Logical Theory. 1903.

³ *W. James*: Talks to teachers. New Impression. 1908. p. 33. «No reception without reaction, no impression without correlative expression, this is the great maxim which the teacher ought never to forget.»

a munkának, mint módszernek bevezetését követelnünk tisztán pszichológiai alapon, ha szem előtt tartjuk a gyermek alkotó ösztönét, mely folyton munkára, építésre, a dolgokkal való kísérletezésre s művészi kifejezésre sarkal. Pszichológiai szempontból kétségkívül egészséges a Dewey-től megindított pragmatisztikus nevelés programja, mert valóban a pusztá szemléltető oktatásnak semmiféle módja sem állítható azon ismeretszerzéssel szembe, mely a mezőn, kertben, erdőben a növény- és állatvilággal való közvetlen érintkezés útján történik, vagy a gyapotfonállal, gépekkel s egyéb eszközökkel stb. cselekvőleg megy végbe.* A gyermek cselekvő ösztönének foglalkoztatása bizonyára a legalkalmasabb mód egyszersmind a feltalálások és foglalkozások történeti kialakulásának, a kultúra fejlődésének megértésére is. Azonfelül a pyerüjek tényleg elsősorban nem «hallgató», hanem nagyon is tevékeny lény, kinek nem a folytonos nyugodt ülés és pasezív befogadás, hanem a mozgás és cselekvés a természete. Téved azonban a pragmatizmus, midőn kilépve a tisztán pszichológiai körből, a munkát, a cselekvő ösztön foglalkoztatását *öncélnak* tekinti s annyiban becüli, amennyiben az életet kényelmesebbé teszi s a hasznos-ságot szolgálja. A pedagógiai amerikanizmusnak, a munkaiskolái mozgalomnak egyoldalú *túlhajtása* ismét érdekes példája az értékelméleti s pszichológiai szempont összezavarásának. Deweynek és társainak technológiai természetű nevelési terve nem csupán pszichológiai tényeken alapul, hanem az értékekről táplált meggyőződésön is: ökonómiai történetfelfogásán. Pénelopéban nem az akkori női htiség nemes alakját látja, hanem csak a társadalmi élet háziipari fázisának egyik képviselőjét, mintha az emberi élet egész tartalma csak a technikában merülne ki. Pestalozzinál s Fröbelnél a kézimunka csak egy szak, de nem a tanítást egészen átható princípium. Az utóbbit a kultúrnépeknek az utolsó évtizedben történt gyökeres szociológiai átalakulása vetette fel a pedagógiában; eszerint a technikai haladás a történelem egyedüli értékes fejlődési mozzanata, amelytől függ azután minden tudományos, művészeti, jogi, társadalmi s politikai átalakulás. Ezt az értékbeli felfogást, mint pedagógiai cókítűzöt támogatja a *manual training* mozgalomban a mai pszichológia *voluntarisztikus* jellege, mely az akaratban, a cselekvésben látja a lelki élet elsődleges mozzanatát. A munka pedagógiai fogalmának azonban nem csupán pszichológiai igazolásra, hanem egyszersmind és elő-
orban értékelméleti szankcióra is van szüksége.

* J. Dewey: The School and Society. 1899. (Sixth Impress. 1907.) 47. s k. 11.

IX.

Befejezésül az értékelmélet és pedagógia kapcsolatának néhány történeti pontját akarjuk megvilágítani s e kapcsolatnak a mai pedagógiai irodalomban való szerepét s tudatossági fokát megállapítani.

A pedagógiai elméletek története nagyrészt a filozófiai gondolatirányzatok történetének függvénye. Olyan egy kor vagy egyén pedagógiai rendszere és szelleme, amilyen a világnézete. Az utóbbinak egyik legfontosabb sarkfogalma az érték kategóriája; világos tehát, hogy az erről való felfogás sok tekintetben meghatározza a pedagógiai elméletek természetét.

A görögök, kik először tárgyalták a nevelést tudományosan, mindjárt filozófiai alapra is helyezik, melynek egyik legfontosabb oszlopa az *értékekről* való felfogásuk. Platon szerint a nevelés valamennyi működésének a tőlünk nem érzékelhető eszményi igazságok mint legfőbb értékek a szabályozói, melyek piramisának csúcspontján van a jó ideája. Az emberi nevelés célja a jó örök és egyetemes eszméjének megértése és megvalósítása. Ha az ember pszichológiailag téved is ebben, de ez a tévedés nem érinti a legfőbb jót, mely önmagában megáll, önérték. Platon Politeia-ját pedagógiai szempontból oly műnek tekinthetjük, mint amelyben a nevelés értékelméleti szempontja a túlnyomó s amely kevésbé számol a jó megvalósításának ontológiai akadályaiival; a Törvényekben már figyelembe veszi a valóságot, az ember testi és lelki természetét. Az utóbbira mutat az is, hogy a Törvényekben különbséget tesz az egyetemes célt s a különös célt szolgáló, vagyis az erényes polgárrá képző általános s a határozott életpályára s mesterségre képesítő szakszerű nevelés között, tehát már számol a speciális képességekkel, adott viszonyokkal, az élet reális elemeivel. Az Államban egyébként az értékek kultuszának mintegy külön szakemberei vannak: a bölcsek az értékfelismerők, ideálkitűzők, erénymegállapítók. Ez a szofokrácia vigyáz arra, hogy az állam a maga főcélját, a legfőbb jót elnyerhesse. A legnagyobb érték ugyanis az erkölcsiség, az ismeret (igazság) csak elvezet a Jóhoz, a rajtunk kívül álló eszményhez. Platon ehhez mint-értékeszméhez méri a pedagógiai célokat: ezen értékelés alapján zárja ki a homéroszi költészetet, a drámaírókat, az ión és lidiai hangnemet; ezért mondja, hogy az a tudomány, mely képes volna az embert halhatatlanná tenni, de a halhatatlanságnak a jóra való alkalmazását nem eredményezné, hiába való volna (Euthydemos. 289b); továbbá, hogy nem érdemli meg a nevelés elnevezést az, amely . . . eszes belátás és igazságérzés nélkül szűkölködő ismeretre irányul (Törvények 643e–

(M4a). * Platon alapítja tehát először abszolút értékelméleti alapra, és pedig elsősorban az erkölcsi értékekre a nevelés elméletét. Eléggé hangsúlyozza a logikai értékek, az igazságnak pedagógiai vonatkozásait is, míg az esztétikai szempont nagyrészt beleolvad nála a jó fogalmába (*καλοκαγαθία*).

Aristoteles is a nevelés céljául az etikai értékek megvalósítását, az erényes életet, a jó felé irányuló tevékenységet, mellyel a boldogság is jár, tűzi ki elsősorban. Mint realiztikus hajlandóságú gondolkodó a pedagógiának értékelméleti alapjainál többet foglalkozik a lelki habitusok (*ἕξις*) természetével. Hogy az etikai értékek megvalósulásának pszichológiai eszközei mennyire érdekelték, legjobban jellemzi az erény taníthatóságára vonatkozó fejtegetése, melynek az az eredménye, hogy az erkölcsi nevelésben mind az intellektuális elemeknek, mind pedig a szoktatásnak egyformán megvan a maga jelentősége (Polit. VIII).

Nincs szándékunkban a pedagógia történetén végigvezetni a fent jelzett természetei s kapcsolatát. Ugyanígy kimutathatók, mikép függ össze a rómaiaknak, mint a cselekvés embereinek nevelési eszménye az értékekről való felfogásukkal; hasonlóképp megállapíthatók a keresztény nevelés teleológiájának s az istenfogalomnak, mint fegőbb értéknek (*summum bonum*) viszonyát. Úgyszintén csak utalunk a renaissance pedagógiájára, melyben az esztétikai értékek egyoldalú megvalósítási kísérletét látjuk az erkölcsi és logikai értékekkel szemben; a reformáció korának neveléstudományára, melyben a vallásos színben megjelenő erkölcsi értékek kizárólagos túlsúlya tapasztalható; s viszont ennek ellenhatásaképp jelentkező felvilágosodási mozgalom nevelési törekvéseire, melyek megint a logikai értékeknek minden más érték rovására történő egyeduralmát, a tisztán intellektualisztikus érdekek szempontját követelik s valósítják meg. Montaigne, Locke és Eousseau naturalizmusa az életrevaló embert tűzi ki célul, a természet ésszerű követését, és pedig hedonisztikus és hasznossági értékelés alapján anélkül, hogy a végsőkig nyomoznák ideálkitűzésük rációit.

Ezt csak Kantnál találjuk meg, ki az értékek autonómiáját világosan felismeri, a logikai értékek abszolút természetét a Kritik d. r. Vernunft-ban, az etikai értékekét a Kritik d. pr. Vernunft-ban s az esztétikai értékekét a Kritik d. Urteilkraft-ban. Ezen az értékelméleti alapon, pedagógiai rendszere a nevelés főcéljául az erkölcsösséget tűzi ki, az elérhető tökéletességet; a gyermeket szerinte nem az emberiség mai állapotához mérten, tehát pusztán adott tények alapján kell nevelni, hanem egy tökéletes ideálhoz mérten, melyet a nevelőnek akkor is szem előtt kell tartani, ha az emberiség

* V. ö. *Fináczy Ernő*: Az ókori nevelés története. 1906. 141. l.

ezt az ideált soha sem lógja elérni.¹ Az emberi méltóság azon alapszik, hogy az ember nem pusztán természeti lény, mint az állat, mely ösztöneit követi, hanem az intelligibilis világ tagja is, *homo noumenon*, mint szabad eszes lény cselekvésének meghatározó okává a törvényt teszi. Az észnek és érzékiségnek mint magasabb s alacsonyabb mozzanatoknak szembeállítása Kant platoniaristoteiesi öröksége s ez az értékkülönbség adja meg egész filozófiájának s így pedagógiájának is alapszerkezetét, és jellemét.

Az értékelmélet s pedagógia szoros kapcsolatát azonban senki sem látta be s fejtette ki oly teljes tudatossággal a XIX. században, mint az első tudományos pedagógiai rendszer alkotója: *Herbart*. Belátta, hogy van valami, ami az egyéni érzelmektől s akarattól függetlenül magában is értékes;² ennek számára külön tudományt törekszik esztétika néven szerkeszteni. Az esztétika szerinte az értékfogalmak feldolgozásának tudománya, melynek egyik legfontosabb része az etika, az emberi akaratra vonatkozó értékek diszciplínája., Ez a legegyszerűbb akaratviszonyokat kutatja, melyek az értékelő érdekétől függetlenül erkölcsi helyeslést vagy helytelenítést váltanak ki azon *gyakorlati ideák* szerint, melyekhez mérten az erkölcsi érzék az akarás értéke vagy értéktelensége fölött föltétlen evidenciáival ítél. Herbart Kantból indul ki; Kant nagy érdemének tartja, hogy először fejtette ki világosan az erkölcsi ítélet föltétlen, minden eudaimonizmustól független érvényét. Ez alapon tüzi ki ő is a nevelés végső céljával az erkölcsösséget (erényt). Határozottan felismeri az értékelméleti s a pszichológiai szempont áthidalhatatlan különbségét: «Die sittlichen Grundverhältnisse werden nicht aus der Erfahrung geschöpft».

E ponton rá kell mutatnunk azok tévedésére, kik Herbart pedagógiáját ama indokolással vetik el, hogy e rendszer mit sem ér, mert hibás pszichológiai alapja van, a képzetek teljesen spekulatív statikájára és dinamikájára s nem a gyermek lelki életének pozitív ismeretére van építve. A herbartianizmusnak ez a kritikája, mely pedig a legelterjedtebb, teljesen egyoldalú, mert nem veszi észre, hogy valamely pedagógiai rendszer céltana, értékelméleti alapvetése egészen helyes lehet annak dacára, hogy a céloknak megfelelő ténybeli eszközöket azután hibásan állapítja meg. Ha Herbart rendszerét bírálni akarjuk, nem elég az ő pedagógiájának pszichológiai oldalát vizsgálnunk, hanem az is szükséges, hogy az ettől egészen független

¹ V. ö. Kant: Über Pädagogik § 7. Hg. von Th. Vogt. Langensalza,

² *Herbart*: Kurze Encyclop. der Philosophie. Sämtl. Werke Hg. Hartenstein. 1850. II. 74.

értékelméleti mozzanatait is vizsgálat tárgyává tegyük. Erre azonban a Herbart-kritikusok ritkán szoktak vállalkozni. Nekünk nem célunk e sorokban erre bővebben kitérni; egyelőre csak utalunk arra, hogy Herbart kissé szűk axiológiai alapvetést ad a pedagógiának akkor, midőn csak az etika célkitűző természetével foglalkozik. Még az esztétikai értékek pedagógiai jelentőségére vonatkozóan is találunk nála gondolatokat,¹ de a logikát már egyáltalán nem veszi figyelembe, pedig – mint láttuk – ennek is, éppen mint értéktannak fontos szerepe van a pedagógia fogalmának megállapításában.

X.

Herbart tudományos hagyatékának hű megőrzéséről és továbbfejlesztéséről tesz tanúságot az a körülmény, hogy az értékelméletnek a pedagógiához való viszonyával a mai pedagógiai irodalomban főképp a herbartianusok foglalkoznak. Így pl. *Rein* a nevelési célok megállapításában az értékítéletek természetéből indul ki.² Hangsúlyozza ugyan ezen ítéletek önértéket kifejező tartalmát, de azért többször összetéveszti az ítélet funkcióját s történeti-genetikus természetét az ítélet tartalmával. Az értékítéleteket ideális és naturális értékítéletekre osztja; az előbbieket ismét esztétikai s erkölcsi, az utóbbiakat pedig hedonisztikus és utilitarisztikus értékítéletekre. Feltűnő, hogy Herbartot még most is követi abban, hogy a logikai Ítéleteket nem tartja értékítéleteknek s így a pedagógia s a logika között csak külsőszerű kapcsolatot tud megállapítani.³ Etikájában teljesen ragaszkodik a Herbart-féle erkölcsi eszmék fogalmához s felosztásához.⁴

Natorp, mint neokantianus, természetesen küzd a pedagógiában az egyoldalú pszichológizmus ellen s a pedagógia rendszerét az érték-tudományokra (szerinte *reine Gesetzwissenschaften*) akarja elsősorban alapítani s különösen hangsúlyozza,⁵ hogy az etika mellett a logikának s esztétikának is jelentékeny részt kell juttatni ez alapvetésben;

¹ Herbart csak az *Umriss*-ében alapítja a pedagógiát pusztán az etikára; egyéb munkáiban e célra az *esztétikát* emlegeti, mint az értékek tanát általában, melynek csak egy ága az etika. Az esztétikának a mai nyelvhasználattól eltérő fogalmára nézve l. *A. Ziechner*: Herbart's Aesthetik. 1908. Leipzig.

² *W. Rein*: Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza 1911. S. 118. ff.

³ U. o. 67.

⁴ *W. Rein*: Grundriss der Ethik. Mit Beziehung auf das Leben der Gegenwart.³ Leipzig. 1910. S. 113. ff.

⁵ *P. Natorp*: Philosophie und Pädagogik. 1909. Marburg. S. 1-118.

a részletekbe azonban nem mélyed. *P.Barth* egyszerűen intézi el a pedagógia értékelméleti szubstrukciójának kérdését azzal, hogy «mindenki tudja, milyen erényekre kell az embernek törekednie, mert az emberi erények a mi nyugaterópai társadalmunkban s az amerikai társadalomban egyetemesen elismertek s csak az igazolás különböző az egyes etikai rendszerekben. A nehézség nem a cél ismeretében rejlik, melyet el kell érnünk, hanem annak ismeretében, ami a célhoz vezet. S erre csak a pszichológia taníthat meg bennünket.»¹ Ezzel *Barth* úgyszólván nyíltan kiszolgáltatja a tudományos pedagógia egész rendszerét a pszichológiának. Ki is mondja, hogy az erkölcsi értékek bővebb dedukciója a pedagógia számára teljesen fölösleges (S. 9.); csupán csak «a rendező összefoglalás céljából egy elvet kell felállítani, melyben minden etikus megegyezik». Világos azonban, hogy – mint láttuk – az értéktartalmak kérdése nem dönthető el *consensus gentium*-mal, hanem sajátos értékelméleti igazolással. *Barth* nem is tesz egyebet, mint ismerteti *Kant*, *Bentham*, *Spencer*, *Mill* s *Wundt* etikájának alap gondolatát komolyabb kritika nélkül; a logikát s esztétikát pedig épen hogy fölemlíti.

Részletesen, de – mint igazolni fogjuk – egyáltalán nem mélyen foglalkozik az értékelméletnek a pedagógiában való szerepével *E. Dürr*, ki külön *Pädagogische Wertlehre*-ről beszél.² Amennyi kritikában részesítettük értekezésünk folyamán a pedagógiába csempészett hedonizmust s utilitarizmust, az értékeknek tisztán pszichológiai, biológiai a szociológiai szempontból való felfogását, mindaz teljes mértékben áll *Dürr* pedagógiai értéktanáról. Szerinte az egyes értékeket empirikusan, nem pedig általános elvekből deduktíve, kell meghatározni: Auch die Wertwissenschaft ist eine empirische, auf Erfahrung gegründete Disciplin (35. 1.). Az értékmeghatározás problémáját pszichológiai-teleológiai módszerrel akarja megoldani. Midőn *Dürr* idevágó fejtegetéseit olvassuk, akkor tudjuk csak megbecsülni igazán *Herbart* nagyságát, ki már egy évszázaddal ezelőtt elhagyta a relativista értékelmélet ingatag talaját s belátta, hogy ha a nevelés szilárd alapon akar nyugodni, csakis abszolút értékelméleti állásponton alapulhat.

Dürr egész pedagógiai értéktanának alapjellemét a pszichologizmus adja meg. Szerinte az érték igazi hordozója mindig a mi gyönyörérzésünk; értéknek nevezi a mi jólérzésünk megtartásának; vagy fokozásának minden föltételét. Az értékek felosztását is pszicho-

¹*P. Barth*: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtsielire.³ Leipzig 1908. S. 8. f.

²*E. Dürr*; Einführung in die Pädagogik. 1908. Leipzig. S. 36-81.

lógiai szempontra alapítja: megkülönböztet oly értékeket, melyeknél a gyönyörözés közvetlenül csatlakozik az érték fellépéséhez s olyanokat, melyeknél az érték és érzelmi hatás között fennálló oksági vonatkozást közbeeső tagok bizonyos sorozata közvetíti. Az előbbieket közvetlen vagy ideális, az utóbbiakat közvetett vagy reális értékeknek hívja. Az utóbbiak közé számítja a használati tárgyakat (táplálék, ruházat, lakás), fényüzési tárgyakat (élvezeti cikkek, játékok), a tőkét (javak fölhalmozását jövendő használatra), a testi és szellemi diszpozíciókat (erő, ügyesség, megfigyelőképesség, emlékezet, fantázia, akaratérő, kedély, jellem). A különféle iskolák különféle formálásában szerinte az az irányadó, vajjon egy modern kultúrállam népességének különféle rétegei számára mi a hasznos és szükséges? Dürer nem veszi észre, hogy amidőr. e kérdést fölveti s a mai közoktatásügyi rendszert, főképp a gimnázium tanítástervét bírálja, pszichológiai alapon soha sem igazodhatik el, mert ugyan honnan lehet azt megállapítanunk, vajjon egy kultúrállam egyes néprétegeinek számára mily műveltségi anyagot kell a nevelés által átadnunk? Bizonyára a kultúrállam céljaiból. E célok pedig már eo ipso értékkonceptiók, melyek pusztán tényekből meg nem állapíthatók. Ha az utóbbi lehetséges volna, akkor mindig a mindenkori jelen állapot szolgált volna normatívvul s kultúrfejlődésről egyáltalán nem is beszélhetnénk. A fejlődés és fejlesztés fogalma, a minél tökéletesebb kultúrállam kialakításának gondolata már eleve föltesz bizonyos értékszempontokat, melyek nem a valóságból vannak merítve.

Ideális értékek Dürer szerint: az érzéki, esztétikai, logikai, egoisztikus, altruisztikus, etikus és vallásos értékek (62. 1.). Az ideális értékek eme teljesen rendszertelenül, csupán empirikus úton összehevenyészett sorának, valamint általában az ideális és reális értékek ilyen indokolatlan felosztásának kérdését mellőzzük; csak arra utalunk, hogy az összes ideális értékei szinte humei allűrökkel a *szokás* befolyásából akarja kimagyarázni. Naiv pszichológizmusa megelégszik azzal, hogy az esztétikai értékek változó természetét a divat tünetményeivel bizonyítja; azt pedig, hogy még a logikai értékek sem állanak oly szilárdan, azzal indokolja, hogy milyen más volt Hegel filozófiájának hatása a maga korára s milyen más a mai nemzedékre, * mintha bizony pl. a logikai alapelvek érvénye egyének és korok pszichológiai alkatától s világfelfogásától függenének. Hason-

* Elfeledkezik közben arról, hogy éppen ma világszerte emelkedőben van a neohegelianizmus: Amerikában B. Sterrett, J. Watson, I. Boyce, Angliában T. H. öreau, Bradley, Németországban B. Kern Lasson, részben Cohen, Olaszországban B. Croce neohegelianusok.

lókép relativizálja Dürer az etikai értékeket is. Az egyik korban – úgy mond – az ember gazdaságára, a másikban szegénységére büszke, ma az egészséges izmok és idegek tudatának örül, holnap dekadens akar lenni s a betegség tudatában gyönyörködik. Alle Idealwerte – mondja – sind in hohem Mass abhängig von der Gewohnheit. De mely értékekre kell a jövő nemzedéket rászoktatni? – hangzik a pedagógiai értéktan alapkérdése. Dürer szerint azon ideális értékekre, melyek reális értékekre visszavezethetők: Gelten sollen diejenigen Idealwerte, durch deren Anerkennung möglichst viele Realwerte für das Individuum und für die Gemeinschaft erhalten und gewonnen werden (S. 66.). Dürer ezen felfogásának következetes végiggondolása azon eredményre vezet, hogy a pedagógiának a maga céljait az utilitarisztikus és hedonisztikus értékítéletekből kell merítenie. Minthogy ez álláspont további helytelen pedagógiai következményeit értekezésünk folyamán már kifejtettük, Dürer elméletével nem szükséges tovább foglalkoznunk.

Az angol és amerikai pedagógiai törekvések nagyrészt még mindig a Bentham-, Mill- és Spencer-féle utilitarisztikus, részben egyoldalú biológiai, részben egyoldalú szociológiai szempontokra épített értékelméleten alapulnak, melynek a pragmatizmus is csak egy újabb jelszavú hajtása. E törekvések tipikus képviselőjéül főlemlítjük *Mac Vannelt*, ki szerint a nevelési elmélet csak kísérlet arra, hogy tudatosan valósítsuk meg a társadalmi fejlődés folyamán kialakult nevelési gyakorlat önkényes tényeit.¹ A nevelés céljait a társadalmi fejlődés eredményeiből, tehát tényekből akarja megállapítani s elfeledkezik arról, hogy valamely változássorozat valóban fejlődés, azaz értékesebb jelenség-e: annak megítéléséhez már bizonyos értékszempontok szükségesek. Aki egy történeti ténysorozatot értékelve, ezt fejlődésnek minősíti, az már bizonyos célokra, ideálokra való tekintettel állapítja meg a maga ítéletét.

Ugyancsak téves irányban keresi a pedagógia s értékelmélet között a kapcsolatot *W. Ch. Bagley*, – ki szerint «soha sem jön el az idő a nevelési értékek végleges megállapítására, mert az értékek együtt változnak a nevelés céljainak változó fogalmazásával». Bagley úgy beszél, mintha az értékek függnének a nevelés céljaitól s nem éppen megfordítva. Egyébként minden pedagógiai érték kritériumának a társadalmi hatékonyságot (*social efficiency*) teszi meg. A nevelés

¹ *J. A. Mac Vanned*: Outline of a course in the philosophy of education. New-York. 1912. p. 21. «The function of theory is to reconstruct and economize practice».

² *W. Ch. Bagley*: Educational Values. New-York 1911.

egyoldalú szociális céljainak kitűzése vezet arra, hogy úgyszólván a pedagógia egész céltanát közgazdasági morálban oldja fel. Szerintem ugyanis a nevelés céljai a társadalmilag hatékony egyént a következők jellemzik: 1. ökonómiai hatékonyság, vagyis a gazdasági életben való érvényesülés; 2. negatív erkölcsiség, azaz vágyai fölládozására való készség, midőn ezek kielégítése mások gazdasági hatékonyságával összeütköznék; 3. pozitív erkölcsiség, azaz vágyai fölládozására való készség akkor, midőn ezek kielégítése sem közvetlenül, sem közvetve nem szolgálja a társadalmi haladást.¹ Jóllehet eléggé megkülönbözteti elméletben a pedagógiai funkció tényjellegét s a pedagógiai értékek normatív természetét (118. l.), az a körülmény, hogy az utóbbiak kritériumának egyedül szociális gazdasági mozzanatokat ismer el, egész értékskálájára rányomja a relativista jelleget. Szinte ötletszerűen, minden dedukció nélkül így osztályozza a pedagógiai értékeket: hasznossági, előkészítő, konvencionális és szocializáló, értékek (utilitarian, preparatory, conventional and socializing values). Egyáltalán nem talál kapcsolatot az értékelmélet s a pedagógia-között Amerika egyik legnagyobb hatású pedagógusa, a *child study* legfőbb előharcosa: *Stanley Hall*. Műveinek rendszerbe szedett s magától Halitól átnézett kivonatát most adta ki egyik tanítványa, *G. E. Partridge*. - Hall pedagógiája egyrészt pragmatizmuson, másrészt genetikus (biológiai) pszichológián alapszik.² Hall alapelve, hogy minden elméleti problémát végső elemzésben az ember gyakorlati érdekei alapján kell megítélni s eszerint kell minden emberi intézményt értékelni. Szerinte mindannak, ami arra tart igényt, hogy jónak szépnek s igaznak gondoljuk, gyakorlati ítéleteink becslésén kell előbb keresztülmennie (p. 9.); minden igazság érvényességének végső ismertetőjele az, vajjon megvan-e benne a képesség szükségleteink kielégítésére (p. 93.). Ilyen ridegen pragmatisztikus elvek vezetik Halit azon néhány gondolatában, melyek a nevelés kérdésében rejlő értékekre vonatkoznak. Pszichológiájának kizárólagosan biogenetikus jellege van, a lelki élet vizsgálatában nem ismer semmi egyéb szempontot, mint csak a gyermek és a faj fejlődési

¹U. o. 107. sk. I.

² *G. K. Partridge: Genetic Philosophy of Education. An Epitome of the published educational writings of President G. Stanley Hall of Clark University. With an introductory note by President Hall. New-York 1912.*

³ «Its central principle is indeed that very doctrine upon which pragmatism is based that it is in terms of man's practical interests that all theoretical problems are finally to be judged, and all human institution appraised» (p. X.).

fokainak szempontját, előtte a pszichológiának is a *law of recapitulation* a legfőbb törvénye, mely szerint a gyermeki lélek fejlődése az emberi faj lelki evolúcióját ismétli. Hall szerint a pedagógiának azon elveken és eszményeken kell alapulnia, melyek a faj és az egyén ezen fejlődési pszichológiájából folynak; a genezis tanulmánya ugyanis nemcsak a nevelés igazi eszményeit szolgáltatja s nemcsak azon mérővesszőket tárja föl, melyek szerint a nevelői értékeket meg kell állapítanunk, hanem ugyanakkor a nevelői gyakorlat elveit is megadja.* Mikor Hall a pszichológiai fejlődés tényeiből akarja megállapítani a nevelés eszményeit, mint legfőbb értékeket, voltaképp *circulus vitiosus*ba bonyolul, mert a *fejlődés* megállapítása már értékszempontot tételez fel s viszont az utóbbit meg a fejlődés tényeiből akarja levezetni. Egyébként is egész pedagógiai rendszere pusztán pozitív, empirikus alapvetésti s fel sem vetődik benne a pedagógia és az értékdisciplinák viszonyának, a pedagógia filozófiai céltanának kérdése.

Szőges ellentétben Stanley Hall sok tekintetben felületes pszichologizmusával, az értékek filozófiájából indul ki *H. Münsterberg* pedagógiája. *Psychology and the teacher* c. műve (New-York, 1910.), mintegy értékelmélete s pszichológiája pedagógiai szempontból való összekapcsolásának tekinthető. Kiváló érdeme annak hangsúlyozása, hogy a mai pedagógiai pszichologizmusban igen nagy a hajlandóság a nevelés céljainak és eszközeinek, eszményeinek s tényeinek összezavarására. Az élet igazi céljának az abszolút értékeknek a gyönyörre való tekintet nélkül történő megvalósítását tartja s ebből vezeti le a nevelés céljait is. Szerinte kétféle szempontból nézhetjük a gyermeket. Egyrészt mint személyiség tűnhetik fel előttünk, kinek céljaival és érdekeivel együttérezünk, azokat helyeseljük vagy velük ellenkezünk s ez az *értékelő* (szubjektíváló) álláspont; másrészt pedig pszichikai mechanizmusoknak tekinthetjük őt, amikor is arra figyelünk, vajjon micsoda lelki tüneményei vannak, hogyan folynak le ezek, mennyit bír el fejletlen emlékezete, hogyan figyel s fárad el s ez a *pszichológiai* (objektíváló) álláspont (10. s k. 1.). Münsterberg az első álláspontból folyó pedagógiai követelményeket sokkal fontosabbnak tartja azoknál, melyek a második álláspontból folynak. Természetesen más kérdés az, vajjon sikerült-e neki az abszolút értékeknek, melyeket

«Pedagogy must be based upon the ideals and principles that may be derived from a study of racial and individual genesis. For the study of genesis not only provides the true ideals of education, and reveals the standards in reference to which all educational values must be judged, but at the same time it suggests principles of educational practice» (p. 95).

az emberi élet s így a nevelés eszményeiül is felállít, a hiperindividuális tárggyal bíró «tiszta akarat»-ból való levezetése. Amikor az abszolút értékek tábláját azon aktusokból dedukálja, melyekben az önmagával azonos világ igenlése történik, valójában maga is beleesik a pszichologizmusba s a lelki élet empirikus magyarázatának szempontját érvényesíti.¹

A francia filozófia egyoldalú pszichologisztikus és szociológiai iránya megnyilatkozik a pedagógia filozófiai alapvetésében is. Tarde azt tartja értéknek, ami a váagnak megfelel (La logique sociale p. 352.); Fouillée szerint az érték *le désiré ou le désirable* (Morale des idées forces 1908. p. X.); Ribot szerint pedig az érték kritériuma a vágy keltésére való alkalmasság (La logique des sentiments p. 41.). Ilyen értékelméleti felfogás mellett természetes, hogy amennyiben egyáltalán felmerül a pedagógiai értékek kérdése, hedonisztikus és utilitarisztikus fordulatot nyer. Egyesek tudatosan elutasítják a pedagógia és az értékdisciplinák között való összefüggés kérdését. A minden, nem tényekhez tapadó elmélkedést kizáró pozitívizmus hagyományának kell betudnunk azt, hogy még *G. Compayré* kirekeszti ezen problémákat a pedagógia területéről.² Szerinte nem „kell állást foglalni a pedagógusnak etikai elméleti kérdésekben, sem Kant kategorikus imperatívuszát, sem Mill vagy Spencer utiitarizmusát illetőleg; nem kell kérdeznie, vajjon az erkölcs alapjai az egyénben vagy a társadalomban gyökereznek-e? Meg kell elégednie olyan gyakorlati eszközök kutatásával, melyek által elérjük, hogy a gyermek az egész világtól elismert erények birtokába jut, melyek egyszerre biztosítják az egyéni jóllétet meg a társadalmi békét. A pedagógiának értékelméleti vonatkozásai azonban oly szembeszökők, hogy teljes mellőzésük szinte lehetetlen. Az értékelméleti belátás nyomai, habár a

¹ *H. Münsterberg*: Psychology and the teacher. 1910. p. 54. sq. Philosophie der Werte. Leipzig, 1908. S. 73. ff. V. ö. bővebben *Komis Gyula*: A pszichológia és pedagógia vizsgálja. Magyar Középiskola, 1911. 4-14., 92-103. 1.

² «Nous ne prendrons parti – úgymond – ni pour ni contre l'impératif catégorique de Kant, ni pour ni contre la théorie utilitaire de Stuart Mill ou de Herbert Spencer. Nous ne nous demanderons pas si c'est sur l'individu ou sur la société que reposent les fondements de la morale. Nous nous contenterons de rechercher par quels moyens pratiques on obtient de l'enfant qu'il acquière les vertus sur lesquelles tout le monde est d'accord et qui assurent à la fois le bonheur individuel et la paix sociale.» *G. Compayré*: L'éducation intellectuelle et morale. Paris, p. 236.

kérdés rendszeres fölvetése nem található már *Jules Dubois*¹ szélesebb látókört mutató művében.

Az értékeimé le ti szempontoknak a pedagógiában való tudatos érvényesítését találjuk az ú. n. *személyiség 'pedagógiájában*, melynek nálunk *Schneller István* az elméleti kiépítője.²

A helyes értékfeltogásnak ily lassú térhódítását a neveléstudományban nem szabad azonban pesszimiztikusan felfognunk. Az értékproblémáknak ugyanilyen nehezen történő kibontakozását látjuk más tudományterületeken is, mert maga az értékelmélet is, mint sajátos filozófiai kutatásmező a maga egészében most van még kialakulóban. Gondoljunk például arra, milyen nehezen válik tudatossá a látszólag pusztán tényt konstatáló történettudományban az értékprobléma. Pedig ettől a kérdéstől függ úgyszólván a történelem egész felfogása, a múlt rekonstrukciójának egész szelleme: vajjon mit tartsunk érték-mérőnek a történeti anyag kiválasztásában, a humanitás eszméjét-e, mint Herder; a hedonisztikus és utilitarisztikus boldogulást-e, mint Comte, Buckle s Grote vagy a hősimádó népies történetfelfogás anti hedonisztikus erőszményét-e, melyet Carlyle foglalt oly klasszikus elméletbe; az életet kényelmesebbé tevő külső technikai, vagy az esetleg önmegtágadást kívánó belső szellemi kultúrát; az etikai nézetek és érzület haladását vagy az intelligencia emelkedését, az állami hatalom s az irodalmi élet szempontján vagy pedig a jogi és szociális eszméket? A történetírónak értékfelfogásától függ, melyiket választja mérő vesszőjéül akkor, midőn a történelem kapuján bebo-csatja a tolongó eseményeket. S amint a történettudományban nem állhatunk egyoldalú értékelméleti állásponton, mely a történeti becs-lésnek csak egyetlen elvéből akarná levezetni a történetírótól szem előtt tartandó összes értékeket, hasonlókép – mint láttuk – a peda-gógia sem támaszkodhatok kultúrakiválasztó működésében monisztikus értékfelfogásra. A párhuzamot előbből kezdve: amint az egyes korok történetileg fontos áramlatainak fölfedezése felteszi, hogy a történet-írónak világnézete, eleven felfogása legyen arról, ami általában emberileg értékes s emberhez méltó, mert csakis akkor tud a törté-neti események tarka káoszából vezető eszméket s értékrendenciákat kiérezni: hasonlókép a pedagógus, ha öntudatosan akarja eljárásainak céljait kitűzni, egyetlen lépést sem tehet kidolgozott értékelméleti felfogás nélkül. A történettudomány értékfelfogása csak az újabb

¹ *I. Dubois*: Le problème pédagogique. Paris. 1911. p. 810. squ (V. ö. különösen a 33. §-t: L'idéal pédagogique.)

² *L. Schneller István*: Pedag. Dolgoz. I-III. (1900 – 1910). Leg-utóbb: A személyiség elve a nevelésben (Athenaeum. 1911. 9. sk. 1.).

időben válik kutatás tárgyává; a történetírók természetes világnézetük, inkább intuíciójuk alapján, az érték kérdés rendszeres vizsgálata nélkül, érezték meg azt, hogy mi legyen az értékmérő munkájukban. Az idevágó kérdéscsoport, mint tudatos problémakör csak nagyon lassan alakul ki s nyer tudományos kifejezést. Ugyanígy vagyunk – mint irodalmi szemlénkben láttuk – a pedagógiának értékelméleti alapvetésével is, pedig itt sem állítható az értékszempont kevésbé fontosnak. Hisz magának a történelemnek, a mindenirányú kultúrfejlődésnek menete is függ a pedagógiától, vagyis attól, vajjon mit tüntetünk fel a következő nemzedék előtt értékesnek, s minő eszményeket feltétlenül megvalósítandó célnak. Ilyen értelemben a nevelés csinálja részben a történelmet.

TARTALOM.

	Lap
I. Filozófia és pedagógia.....	3
II. Az értékelmélet feladata.....	7
III. Az abszolút értékek tana, mint a pedagógia alapvetése.....	9
IV. Biológiai-etikai értékfelfogás a pedagógiában.....	11
V. Pszichológiai és szociológiai értékfelfogás a pedagógiában.....	15
VI. Biológiai-logikai (pragmatisztikus) értékfelfogás a pedagógiában. A logikának, mint igazságelméletnek s a pedagógiának kapcsolata.....	18
VII. Esztétikai értékfelfogás a pedagógiában.....	23
VIII. A pedagógia értékelméleti s ontológiai alapvetésének viszonya... 26	
IX. Az értékelméleti szempont a pedagógia történetében.....	31
X. Az értékelméleti szempont a mai pedagógiai irodalomban.....	34