

## IRODALOM.

### Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya.\*

Ez a könyv akadémiai pályamunkának készült. Az akadémia bírálata elismerte a fiatal szerző szorgalmát és készülségét, de a díjat nem adta ki, mert nem találta a munkát ahnyira önállónak, amelyik a pályadíjat megérdemelte volna. A szerző tehát közreadta a munkát, hadd ismerje meg a nagy nyilvánosság s mondjon bírálatot róla. Az eljárás tehát némileg apellálás az elfogulatlan olvasó közönség ítéletéhez.

Az akadémia pályatétele ez volt: Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya. Pedagógus előtt nem kell kiemelni és hangsúlyozni, hogy ez a tétel a nevelés elméletének és gyakorlatának kardinális nagy problémája, amely mindenféle nevelésnek magvát és lényegét alkotja. Régóta hangzik a panasz, hogy az iskola a nevelés igazi feladatát nem oldja meg. A régi felekezeti iskola a maga kevesebb tudományával, de intenzivebb nevelői befolyásával jobban megközelítette a nevelés ideálját, mint a mai. S a most folyó nagy háború tapasztalatai is csak megtámogatták azt a kívánalmat, hogy az iskolának főképp és első sorban nem a nagy tudásra, az ismeretek nagy terjedelmére, hanem az erkölcsi jellem nevelésére, az etikus cselekvés talaján álló ember nevelésére kellene törekednie.

Vajjon a neveléstudomány elmélete igazolja-e a kérdésnek az élet által adott ilyen felállítást? Szembeállítható-e egymással az értelmi és erkölcsi nevelés a tudomány elméleti okfejtése alapján is? S ha igen, milyen viszony van a kettő között? A mellé- vagy az alárendelés viszonyában áll-e a kettő egymással? Kérdezhetnők úgy is, hogy az eszköz és a cél relációjában? S ha e kérdéseket eldöntöttük, előttünk áll az a másik, ezekkel szorosan, szervesen összefüggő, hogy meddig terjed a nevelés hatalma? Vajjon egyáltalában nevelhető-e az ember? Faragható-e a nevelés az emberből valami mást, mint a mire őt veleszületett hajlamai és tehetség-csirái, erkölcsi ösztönei és érzülete disponálják? Vajjon megközelíthető-e az akarat, melyben az ember erkölcsi énjé, jelleme nyilatkozik, a tudás, a felvilágosítás, meggyőződés, rábeszélés, szóval

\* Dr. Kiss Elek: Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya. I. kt. Kolozsvár, 1916. Ára 5 kor. II. kt. Módszeres rész. 1917. Ára 8 kor.

az értelmi nevelés által? Vajjon Kantnak van-e igaza, aki a 18. század „felvilágosodás“-os mámorában a nevelés mindenhatóságát hirdette, mondván, hogy az ember azzá, ami, egyedül és kizárólag nevelés által lesz? Vagy a másik végtel képviselőjének, Schopenhauernek van inkább igaza, aki kétségbevonja a nevelés erejét és hatását s azt tanítja, hogy az ember egyáltalában nem nevelhető s olyannak hal meg, amilyenek született, mert ösztönei, hajlamai, az erkölcsi életnek a szervezettel világra jött élettani alapvonalai örökre és megváltoztathatatlanul megállapítják az erkölcsi élet vázlatos képét? Vajjon igaz-e, hogy a tudás csupán lámpa, mely az utat mutatja és feltárja, melyen a jellem járjon anélkül azonban, hogy ennek irányát a legkevésbé is tudná befolyásolni vagy éppen megváltoztatni? Vajjon igaz-e Foersternek az a nevezetes kijelentése, hogy csupán az elmét művelni nem elég, sőt veszélyes?

Mi úgy látjuk, hogy az akadémiai pályatétel lényege ez s ezekre a kérdésekre kíván feleletet. És meg kell állapítanunk, hogy a sokat tanult és szorgalmas ifjú szerző éppen a kérdés e lényegét hibázta el. Tanulmányai s főképp mestere, Schneller pedagógiai rendszere alapján megszerkeszti a maga „sajátos“ megoldását, a mely mindenestre elismerésreméltó szorgalom és előkészület eredménye, de nem felelet az akadémia pályatételére.

A kérdés tárgyalásához helyes módszeres megfontolás és terv alapján kezd hozzá Első kötetében a történeti részt, a másodikban, „a módszeres részben“, a kérdés „megoldását“ adja. Ezt a tervet alapján helyesnek tartjuk. Schnellernek azon a felfogásán alapszik, hogy valamely kérdést vagy tudományos problémát csak akkor értünk meg teljesen, ha történelmi fejlődésével tisztába jöttünk. Különben ez a felfogás visszavezet Herbartra és iskolájára s kifejezést nyer jelenlegi középiskolai tanulmányi rendünkben is, főképp pedig Schneller középiskolai reformtervének ama centrális jelentőségű gondolatában, mellyel a középkutatás centrumába, mintegy tengelyévé a történelem tanítását helyezi. De ha a tervet helyesljük is, a kivétel erősen kihívja maga ellen a kritikát. Ennek a kritikának pedig rövid lényege az, hogy a történeti rész részben felesleges, részben elégtelen és hiányos.

Felesleges azért, mert a kérdés történelmi tárgyalásánál nem általános pedagógia-történetet várunk, hanem kizárólag csak azokat a kísérleteket és megoldásokat, melyeket eddig „az értelmi és erkölcsi nevelés viszonyáról“ filozófusok vagy pedagógusok nyújtottak. Mit keres pl. e speciális kérdés monografiaszerű tárgyalásánál Quintilianus? Vagy Kant filozófiai rendszerének általános ismertetése? S a többi tárgyalt írónál sem tapint egyenesen a megfontolandó kérdés fejére, hanem több-kevesebb részletességgel és alaposággal más kérdéseket és területeket is érint. Ez egy kérdés tudományos tárgyalásánál módszeres hiba, nem is szólva arról, hogy a mai papirinséges világban — nemzeti vagyonzazarlás.

De ez a történelmi áttekintés másfelől elégtelen és hiányos

is. Mert — hogy másokat ne említsek — mint éppen a megoldandó kérdés speciális kutatóit, okvetetlenül tárgyalnia kellett volna az újabbak közül *Natorpot*, *Meumann*, *Foerster*, *Kerschensteinert*, *Guyaut* és *Ribot*-t. A két első különösen azért, mert mint az erkölcsi nevelés egyik legfontosabb eszköze ők hangsúlyozzák a legnagyobb tudományos apparátussal és legmeggyőzőbb erővel az értelmi nevelést, a kételyeket nem ismerő és tűrő tiszta, tudást, felvilágosítást. Natorp pl. annyira megy, hogy a Herbart-féle kedélynevelő, nemesítő és melegítő tananyagok felvételét egyenesen gúnyolja és perhorreskálja, mint amely semmi egyébire nem alkalmas, mint arra, hogy a gondolkodás tisztaságát, a tudás fényét elhomályosítsa. És *Meumann Értelme és akarat* c. korszakos munkájában egyenesen kimondja, hogy a tettekre való elhatározásnak, a cselekvésnek eldöntő motívuma nem lehet az ösztönök, a szenvedély, sem általában a tudat alatt titkosan működő érzelmi mozzanatok, csupán a tiszta tudáson alapuló megfontolás. Foerster és Kerschensteiner meg azért lettek volna okvetetlenül tárgyalandók, mert ők a mai képviselői annak az iránynak, amely ellenkezően az erkölcsi nevelés elsőségére, szinte kizárólagos fontosságára veti a súlyt. Csak éppen megemlítem *Guyaut*, aki *Nevelés és öröklés* című könyvében egy olyan iránynak lesz megindítója, amely a nevelés elsőrangú eszközéül a suggestiót állítja oda.

E gondolat körül pro. és contra nagy láрма keletkezett és nagy por verődött fel a pedagógusok berkeiben. Akadt pártolója is, szenvedelmes ellenzője is a gondolatnak, sőt a kérdés vitásánál még hazafias szempontok is beolakodtak — természetesen, zavarólag. Anélkül, hogy a kérdést eldönteni tudnók és akarnók, annyit nevelői gyakorlatunk alapján bizvást megállapíthatunk, hogy a tanulóra való bármiféle ráhatásnál, legyen az képzetek vagy gondolatok közlése, szóval tudás átadása vagy legyen az akarat cselekvésének irányítása és befolyásolása, a suggestió mindig és elmaradhatatlanul szerepet játszik. Nem változtat ezen a tényen semmit az ellenzöknek az az ellenvetése, hogy minden suggestió a saját akarat kisebb vagy nagyobb elnyomásával, háttérbe szorításával jár, sőt a pathologikus suggestió a saját akarat elhatározását és nyilvánulását egyenesen megsemmisíti. Minden tanító, sőt minden öntudatosabb tanuló bizonyosságot tehet arról, hogy a suggeráló tanító egyéniség egyenesen — hogy úgy mondjam — markában tartja az egész osztályt s képes meghatározni minden egyes tagjának nemcsak a gondolatai társulását, kapcsolódásait, hanem elhatározásait is. Az *in verba magistri iurare* nem is igen jelent egyebet. Nincs most helye annak, hogy e fémrekes gondolat pedagógiai értékesítését tovább tárgyaljuk. De annyi a mondottakból is kiviláglik, hogy „az értelmi és erkölcsi nevelés viszonyával“ foglalkozó történelmi áttekintésnek ezzel a kísérlettel foglalkoznia kellett volna.

De említeni kellett volna azt a Franciaországban, Ribot-tól induló irányt is, mely elsőnek figyelmeztetett arra, hogy a tanuló

erkölcsi énje mennyire bele van ágyazva amaz élettani feltételek szövődékébe, melyeket a gyermek világra hoz. Azóta került az átöröklés a pedagógiai megfontolások és kísérletek körébe s azóta áll mind tisztábban előttünk az, hogy az erkölcsi nevelés munkája sokszor minő leküzdhetetlen akadályokba ütközik.

Mindezt annak az állításomnak megokolására hoztam fel, hogy a szerző történelmi áttekintése részben felesleges, részben hiányos.

Áttérhetek most a második, „módszeres“ részre, melyben a kérdés megoldását próbálja adni. Szűkre szabott terünk azonban e kísérletnek csupán alapvonalai közlését engedi meg. Bevezetőül rámutatunk arra, hogy a szerző Böhm erkölcsstani rendszerének felhasználásával Schneller pedagógiai elméletének alapján áll. A tanítvány hálájával és elismerő tiszteletével áll mesterével szemben (II. 54.), kinek pedagógiailag színezett vallásos világnézetét köszöni. Pedagógiai eszményképe, mint mesteréé, az *ethizált személyiség*, amely a fejlődés érzéki és történelmi fokain át jut a tiszta én fokára s válik itt sajátos hivatását az isteni célgondolat értelmében betöltő öncéllá, midőn megtalálja jobb énjét s öncélú cselekvő tagja lesz az Isten országának, melynek eljövételén munkál minden igazi nevelő. Schnellernek a fejlődés irányát és célját meghatározó e vezető tételéhez hosszú úton, fárasztó kitérők után jut el. Nevelési elméletének hátterét előbb deduktív, majd induktív módon egy világnézethez állítja bele, melynek alappillére „az orgánizmus.“ (II. 25.) Az én élő orgánizmus, amely saját magán keresztül érti meg a világot s szükségképpen olyannak ismeri meg, amilyen maga, azaz saját magát projiciálja. Mint élő szervezet, nemcsak mechanikai, hanem biológiai törvényeknek is hódol és így nemcsak az okok, hanem a célok világába is tartozik. Tehát nemcsak ontológiai, hanem axiológiai fogalom is s mint ilyen involválja a fejlődés fogalmát is. Ez a fejlődés a család, nemzetség, falu, község, nemzet, emberiség folyton szélesbülő körein vezet át s szervessé válik azáltal, ha e körökben a maga sajátos helyét megtalálván, sajátos hivatását teljesíti az egyház, a nemzetiségek, társadalmi intézmények, a megye, kerület, város, falu, család stb. Így válik az egyén „egy szervesen gondolkozó, szerves világnézettel bíró személyiséggé, aki mindenkiben testvért ismer fel s munkálkodik istenországán, melynek sajátos célgondolatát hordja. (II. 46.). Az organikus világ fejlődési kultur fokozatait kell tehát átélelnünk a tanulóval, kinek kialakításában két tényező szerepel: az egyén és a köz. Amaz az érzéki én, ez a történelmi én fejlődési fokán túlsúlyra jut s végül a tiszta én fokán a kettő szervesen kiegyenlítődik a személyiség megvalósulásában.

A pedagógia egészét mestere után két részre osztja: *pedagógikára*, mely a nevelő, nevelendő, a nevelési cél s ennek megközelítése kérdéseivel foglalkozik; és *didaktikára*, melynek a nevelő-oktatás mikéntje, a módszer a tárgya. A pedagógiát „határozottan

tudományosan és abszolút érvénnyel" tárgyalhatja, de a didaktikát nem (II. 86. l.). Arra a kérdésre, hogy ki a nevelő, az a felelete, hogy az ethizált egyéniség (II. 95.); nevelendő pedig minden kiskorú egyén (II. 99.). Most ér el tulajdonképeni kérdéséhez: mi a nevelés célja? Itt axiológiai elmélkedések után arra az eredményre jut, hogy e kérdésre Schneller felelt legalaposabban (II. 106.), de egy aljegyzetben (!) megjegyzi: „saját magunk új beállítást és az eddigieknél szervezettebb feleletet vagyunk képesek adni.“ A szerző „annak a személynek csak gratulálni tud, aki jobb és alaposabb feleletet ad a kérdésre, mint ő s aki tovább fejleszti a kérdést annál, ameddig neki sikerülni fog.“ Meg van győződve, hogy „a nevelés kérdését a maga alapjaiban abszolút biztonsággal“ oldja meg s egy lappal hátrább már azt mondja, hogy aki a kérdést tovább akarja fejleszteni, annak nem lehet mellőznie az ő megoldását. Háttha abszolút érvénnyel és biztonsággal megoldotta a kérdést, lehet akkor „továbbfejlesztésről“ beszélni?

Felfogása szerint az ember célja és a nevelés célja azonos, mint Kantnál. Erre vonatkozó elmélkedéseit Böhm ismeretes három értékfokozatára alapítja, melyekről (II. 117.) megállapítja, hogy „körülbelül (!) megdönthetetlen fokozatok vannak bennük felismerve,“ de (II. 73.) még sem fogadja el, mert a köz nem részeseül nála kellő megfigyelésben, nem esik rá elegendő hangsúly, szóval „itt egy kis vibrálással találkozunk.“ Ezért Böhm-től „lényegesen különbözünk s közeledünk Schnellerhez (II. 123.). A nevelés célja a legfőbb érték: a személyiség. Ez magában foglalja a fejlődés minden korábbi fokozatát s éppen ezért abszolút (II. 128., 131.): a személyiség „minden egyéb kitzűhető célt már apriori önmagában foglal mozzanatként“ (II. 132.), de II. 123. lapon mégis ezt olvassuk: „a legfőbb érték a fejlődés alatt mindig kizárólagos természetű.“

Több mint 100 oldalnyi elmélkedésre volt szüksége, hogy kérdése magjához jusson el (II. 132.), ahol „az ethika helye az értékelméleten belül“ főcím alatt a zárójelbe tett alcímbe így közeledik kérdéséhez: „s így nagyjában az akarat viszonya az értelemhez és érzelemhez.“

Itt a három értéktudomány kerül tárgyalásra. A döntésnél Böhmmel szemben, aki szerint nemes csak az intelligencia s ezért csak ez az önérték és cél, Paulerhez közeledik, aki az igaz és jó, mint legfőbb értékek között nem tud ugyan fokozati különbséget felállítani, de  $\pi\rho\delta\sigma$   $\eta\mu\delta\sigma$ , vagyis megvalósulásuk sorrendjében az ethikai értékeknek ad elsőbbséget, mert már maga az igaz megismerésének őszinte akarása is ethikai cselekedet s enélkül ez sem lehet meg. De viszont Pauler ethikai plurálizmusával (szeretet, tisztelet, erő) szemben „feltétlenül“ Schneller ethikai monizmusa mellett dönt, amely szerint „egész erkölcsi életünknek közös éltető és boldogító gyökere a szeretet.“ Ez a Jézus keresztény erkölcstana. A monizmust fogadja el, „mert ha egynél több alapelemet vesz

fel, ott aztán igen nehéz határt szabni (II. 140.) s mert Pauler három alapfogalma benne foglaltatik az igaz szeretetben.

Elmélkedéseiben idáig jutván, azt mondja: „már most, aki nem rokonszenvez a vallással, az itt is megállhat s azt mondhatja Herbarttal és Kanttal, hogy a nevelés célja a jellemzilárdság, „a mi kifejezésünkre fordítva le a dolgot:“ a személyiség. „Nekünk azonban itt megállanunk nem lehet, mert az isteni célgondolat, a valláserkölcsei jellem nélkül „nem egész kérdésünknek megoldása“ (II. 146). Tehát meg lehetne állani itt is? S akkor is abszolút volna a cél? Hát aki nem „rokonszenvez“ a vallással? A cél abszolút volna függhet a rokonszenvtől?

Történelmi áttekintés után most már az erkölcs és vallás meghatározását adja s a kettő közötti viszonyt abban látja, hogy mindkettőnek meg van a saját tere s egyik sincs a másiknak alá vagy fölé rendelve. Amit ezután a 179. lapon túl a didaktika címe alatt tárgyal, az helyet foglalhat egy általános neveléseméletben, de nagyon kevés jogon az értelmi és erkölcsi nevelés viszonyát tárgyaló monografiában. Itt sok helyes megfigyelése és észrevétele van, de középiskolai reformterve, amely Eötvösön keresztül Schnellettől származik, annyira elméleti, annyira távol áll a fejlődő kor szellemétől és követelményeitől, hogy már e tulajdonságánál fogva is idegenkedést kelt. Amit pl. a játszatanítással szemben a munka komolyságáról, a holt és élő nyelvek tanításának módszeréről mond, az komoly figyelmet érdemel. De azt kérdezzük: mi köze mindennek a kérdéshez? Végül mintegy ráadásul függelékkeppen együtt feltalálja a kísérleti pedagogia és a fegyelmezés kérdését. S ezzel végez 4 levelen. De hát mi köze a kettőnek egymáshoz? És megint: hogy kerül a fegyelmezés kérdése, amely az erkölcsi nevelés egyik eszköze s így a kérdés lényegéhez tartozik, mintegy véletlenül, esetlegesen s minden szerves összefüggés nélkül a könyv végére s oda is három lapra?

A fennebbiekben a II. kötet lényegét egész röviden igyekeztünk összefoglalni. E rövid összefoglalásból is látszik, hogy a szerző a pályakérdést nem szabatosan fogta fel s annak a nevelés céljára vonatkozó részét terjedelmesen tárgyalja ugyan, de a hogyan kérdésére jóformán adós marad a felelettel. Ha már a célt kitűzte, önként adódik a tételből az a kérdés, hogyan, milyen módon, milyen úton, milyen eszközök segítségével jutunk el e célhoz. Ha az értelem, a gondolkodás fejlesztése nem végső cél, aminthogy meggyőződésünk szerint nem az, mégis bizonyos, hogy az erkölcsi nevelés, vagy mondjuk a Schneller és szerző nyelvén: a tiszta én, az ethizált személyiség kifejlesztése eszközei között egyike a legjelentősebbeknek és sok pedagógus szerint a legeredményesebbnek. Végig kellett volna tehát mennie azon a pszichológiai ismereteken nyugvó úton, amelyen a szemlélet, figyelem, emlékezet és gondolkodás folyamatai a legcélszerűbben kifejleszthetők. Itt nem gondolunk részletes kifejtésre, csupán elvi megalapozásra.

Am az erkölcsi nevelésnek közvetlen eszközei is vannak. Gondoljunk csak a felügyelet, büntetés (ezt érinti a szerző), jutalmazás, a példa és végül a nevelő személyiségéből kiáradó suggestív hatások közvetlen nevelő mozzanataira. Mindezekre nem gondol a szerző s így feladatának éppen közvetlenebb gyakorlati részét ejti el.

Végül nem hagyhatjuk megjegyzés nélkül a szerző stílusát. Ő maga is tisztában van azzal, hogy ez a stílus nem mintaszerű, hivatkozik is rá; de ez a stílus szinte kérkedik a pongyolaságával és néhol egyenesen bántó hányavetiséggel. Ilyen stílusban szabad magánhasználatra jegyzeteket csinálni, de a nyilvánosságra lépni nem; ide nem pongyolában és hálókabátban lép ki az ember. Nemcsak a szerzőnek, hanem magának az ügynek is csak javára vált volna, ha ezt az első pongyola fogalmazást nagyon alaposan felülvizsgálja, megfésüli, a sok ok nélkül való ismétlés, a tudományos megalapozásnak látszani akaró nagy fenékkerítés kihagyásával a 27. ívnyi terjedelmet felére redukálja. Szóval, ha követi a Horatius tanácsának szellemét. Ezt a pongyolaságot tetézi a nyomdahibák megszámlálhatatlan sokasága, az idézeteknek teljes rendszertelensége és szokatlansága, a néhol zárójelbe, másutt csillag alá helyezett reflexiók, melyek nem a kérdés megvilágítására, hanem a szerző olvasottságának a fitogtatására szolgálnak.

Mindezek után örömmel és készséggel ismerjük el, hogy a szerző kellő előkészülettel rendelkezik, nagy és elismeréreméltó munkát végzett, igazolta, hogy tudományos kérdések benne kellően iskolázott gondolkodót találnak, aki néhol mesterétől eltérő önálló utakra is merészkedik. Ez a munkája — ha célját nem érte is el — záloga annak, hogy jövőben méltó reményeket fűzhetünk munkásságához.

*Dr. Gál Kelemen.*

## KÜLÖNFÉLÉK.

GOMBOS SÁMUEL

1843—1918.

Székely fajának s az unitárius egyszerűségnek tipikus képviselője volt. Tordátfalván született, hol a Firtos-hegynek délnyugati nyulványai a szép Nyikó-völgye felé közelednek. Szülőföldje magaslatainak tüde, tiszta levegőjét szívia magába kis gyermek korában, később meglett férfi korában pedig a tiszta erkölcs tüde levegője táplálta lelkét s a szellem magaslataok gyönyörködtették szívét. Mint 10 éves gyermek hagyta el az édes otthon, melyhez öregségében is gyermeki érzelmekkel vonzódott. Székelykeresztur, Torda és Kolozsvár gimnáziumai bontogatták a fiatal léleknek szárnyait s fejlesztették tovább öröklött tulajdonságait. 1863-ban érettségit, 1867-ben papi vizsgát tett. Ugyanez évben Sz.-Kereszturon köztanító és iskolafőnök lett, hol történelmet, földrajzot, latint és németet tanított. Lelkét teljesen átadta az iskolának. Annak külső és belső építésében nagy lelkesedést és buzgóságot fejtett ki, miért az E. K. Tanács 1872-ben „segéd-tanári” címmel jutalmazta. Ugyanez évben székelykereszturi lelkész lesz. De azért az iskolával nem szakít s a hittan mellett a magyart és németet tovább tanítja. 1875-ben pedig végleg az iskolához szegődik s most már mint rendes tanár folytatja nevelői működését. 1888-ban a vallás- és közoktatásügyi m. kir. minisztérium feloldotta a tanári vizsgálat alól s magyar, német, történelem és földrajz tanítására rendes tanárnak elismerté. A gimnáziumon kívül az állami tanítóképző intézetben tanított hit- és erkölcs-tant s az iparos oktatás szervezésével az alsófokú ipariskolának lett-tanára és igazgatója. 1907-ben nyugalomba vonult s f. évi április 8-án meghalt.

Életének ez egyszerű kerete telve van gazdag tartalommal. Ezt a tartalmat az ő tanári működése tölti ki. Nem volt szakember, hiszen a középiskolának csaknem minden tárgyát tanította. De távol volt tőle a szakemberek ismert elfoglaltsága is. Tanulva tanított. Ő készült el a legtelki- ismeretesebben az órákra. Szigorú volt magával, de másokkal szemben is. Állandóan zord tekintete nagy tiszteletet, sőt félelmet ébresztett az apró diákok szívében. Tűz égett lelkében, amely sokszor a legkisebb alkalomra is vulkánikus erővel tört ki belőle. De a zord arccal s a feddő szavak