

A philosophiai propaedeutika ügye középiskoláinkban.

(Második közlemény.)

Vargyasi Ferencz, a brassói róm. kath. főgymnasium igazgatótanára szintén behatóan, a gyakorlatot szerzett szakember tapasztalatainak egész tárházával fejtegeti a jelzett főgymnasiumnak, az 1884/5-diki tanévről szóló értesítőjében megjelent becses értekezésében a bölcséleti előtan tanításának módjait. Azt véljük — nem csalatkozunk, ha e fontos tantárgy sikeres tanítására nézve fölötte kívánatosnak tartjuk, hogy az illető szakemberek eredményes, jónak tapasztalt eljárásuk, módszerükkel egymást kölcsönösen megismertetik, különösen ha tekintetbe vesszük, hogy úgy a gymnasiumi, mint a reáliskolai Utasítások éppen e kiváló hivatással bíró tantárgynál nagyon általános keretben mozognak. — Vargyasi úr értekezése megérdemli, hogy — a szerző adott engedélye folytán — bő kivonatban Szemlénk olvasóival is megismertessük azt, megjegyezvén, hogy Vargyasi úr a gymnasiumot tartja csak szem előtt.

A philosophiai oktatás célja nem egyéb, mint kimutatni a létező egységet és összefüggést az egyes gymnasiumi tanzakok által nyújtott ismeretek sokféleségében. Igaz ugyan, hogy a gymnasiumbeli philosophiai oktatás elvégre is csak propaedeutika, tehát világért sem azonos — s erre a növendéket jó s célszerű eleve is figyelmeztetni — a tulajdonképeni értelemben vett philosophiával, mely végkok megmagyarázása céljából metaphysikai elméleteket állít föl és a gyakorlati élet legfőbb problémáit igyekszik megfejteni: mindazonáltal a philosophia még ezen propaedeutikai minőségében is feladatának magaslátán áll, mert hézagot pótol, rendszert alkot.

Ha a philosophia hivatva van ellenörködést gyakorolni a tudományszakok fölött, úgy hogy ezek csak annyiban érezhetik biztosnak a talajt lábaik alatt, a mennyiben alapelveik és módszereik a

philosophia analysise előtt helyeseknek bizonyultak; ha a philosophia alapproblemáit képezik oly dolgok, mint p. o. a megismerés mivolta és lehetőségének kérdése, tehát a legmagasabb dolgok, melyeknek vizsgálatával az emberi elme egyáltalában foglalkozhatik: viszont a propaedeutikának is megvan, bár tetemesen szűkebb korlátok között az ő működési tere, mely abban áll, hogy rendszerezzen, szervezzen, és az innen nyert okulás útján bepillantást engedjen az ifjú léleknek saját belvilágába. E feladatát szerves összeköttetésben a többi tanulmányágakkal van hivatva megoldani. Vajjon oly tarka csoportok mellett, minők a hittan, történet, nyelvtudomány (grammatika, retorika, poesis), természettudomány (physika, természetrajz), mathesis stb. lehetséges-e az egységes cél folytonos szemmeltartása? Lehetséges. Mentől gazdagabb a tájék festői részletekben, annál inkább fel fog tetszeni a harmonia a domború felületről kicsinyítetten visszatükröződő kép körrajzában. A tantárgyak mindenike a maga természetéhez képest contribuálva, amit a végett, hogy elszigetelt észrevételek összeredményeül létrejöjjön az a sajátos egység, melynek bölcséleti okulás a neve. A bölcsélet tanárának nem is szükséges egyebet tennie, mint bizonyos rendszer nyomán (előzetes rendszerre okvetlenül szükség van) folytonosan útbaigazítást nyújtani az ifjú elmének, és ez nem fog késni visszaidézni, helyreigazítani és kiegészítetten értékesíteni mindazt a töredékes igazságot, melynek fénye valaha földerengett kutatásra termett lelkében.

De lássuk, minő szolgálatot teljesíthetnek egyes tanszakok a lelki fejlődés folyamatában, illetőleg a philosophiai propaedeutika tanítása érdekében.

Kezdjük mindjárt a lelki jelenségek egyik nagy csoportjával, a képzetekkel, miknek fejtegetésénél míg egyrésztől fölhasználhatjuk az idegrendszerrel, s általán a physiologiai folyamatokról a VI. osztályban tanultakat, másrészt ki is egészíthetjük az állattan tanulmányozáskor elsajátítottakat. Az idegrendszerrel tanultak a bölcséleti előadásnál magyarázó segédkezést nyújtanak, de a bölcsélet tanárának annak belátására kell vezetnie a növendék gondolkodási irányát, hogy a peripherikus ideg munkássága, vagyis maga az ingerkorán sem azonos az érzettel (perceptio), sőt hogy az érzettől is még jókora út van hátra a formalis észrevétig (apperceptio).

Különösen az érzéki, vagyis a szervi érzetek megértésénél, leginkább a látás s hallás érzeteinél nagy mértékben támaszkodhatik

a bölcelet tanára a hang- és fénytan tételeire,* sőt a rendelkezésére álló physikai s anatómiai készülékeket is fölhasználhatja. Így p. o. — ha a fülről van szó, a tanuló előtt a táblán összehasonlíthatja a physika által a hangintervallumok jelzésére használt viszonyszámokat a zenei intervallumok szokásos számi elnevezéseivel, és ily módon is meggyőzzük a növendéket arról, hogy ugyanazon hang, mely 2, 3, 4-szer annyi rezgést végez, mint egy másik, világérszem 2, 3, 4-szer — mint várni lehetne, — hanem 8, 12, 16-szor magasabban hangzik amannál.

Ilyféle példán látni és érteni fogja, hogy «a képzet merőben alanyi és sokszor semmi sincs benne abból, mi rajtunk kívül alkotó elemeit képezi». A többféleséget egységesen felfogó apperceptióról, tehát annak a bizonyos valaminek, mit közönségesen léleknek hínak, önálló eljárásáról sok bizonyítékot meríthet a tanár a zöngemivoltáról, a hangszínezetről, a harmonikus felső hangokról tanulatak fölhasználásával. Kísérletileg is utánbizonyíthatja e tanultakat. Ilyen kísérletezés a zongora hurjaira állított papírlovasokkal stb. is tehető (Müller Miksa «Ujabb felolvasások». Budapest, 1876. 123. l. Az idevágó kísérleteknek különböző módszereiről lásd: Helmholtz «Lehre von den Tonempfindungen. Braunschweig. 1877. IV. Abschnitt).

Nem kevésbé tanulságossá tehető a látási érzékek tana megfelelő optikai magyarázatok segélyével. A ki pusztán a physikára támaszkodik a látás tüneteinek magyarázatánál, abban igen könnyen keletkezhetik azon téves hiedelem, hogy ellebbentette a tünetenyről a fátyolt akkor, midőn megértette az accomodatio törvényét, valamint a hiányos accomodatio correctivumának módozatait, és eltudta kísérni a kép keletkezését egész a reczehártyáig, melyen az kicsinyített és fordított alakban megjelen. Talán meg sem gondolja, hogy ott, hol a reczehártya szerepe előtérbe lép, egyszersmind a physika birodalma is végződik és kezdetét veszi egy másik stádium, a physiologiai és lélektani folyamatok titokzatos összeműködése.

Mondják ugyan, hogy a tárgynak egyszeres és valódi helyzetében való látása a kifelé vetítés (projectio) munkája, t. i. az ideginger, mely látási érzetté vált, azon irányban projiciáltatik a külső

* Az erdélyi római katolikus status gymnasiumainál a bölcelet tanulása már a VII. osztályban kezdődik.

térbe, melyből érkezett. Miután pedig ezen irány mindkét szemből egy és ugyanazon pontba vezet vissza, természetes dolog, ha a tárgyat is egynek látjuk. Lényegileg ezen okra vezetik vissza azon tüneményt is, mely szerint a látott tárgynak alsó pontja rendszerint alant, nem pedig fönt, a jobbról levő jobbfelől, nem pedig a balon — szóval ellenkezőleg, sem mint a reczehártyán — mutatkozik a szemlélőnek. Ugyde mi az a kifelé vetítés? Pusztá itélet, azaz oly tény, melynek mint az érző lény legsajátosabb művének, semmi köze a physikai processus merevségéhez. Egyébiránt nem is oly ritka eset, kivált a láttani tünemények mezején, hogy exact megokolás helyett maga a tudomány is az ítélő értelmet szerepelteti.*

Ulrici szerint (Gott u. Mensch I. phisiol. Theil. Leipzig 1874. S. 274) a látóidegnek (nervus opticus) Mariotte által felfedezett azon része, mely a reczehártyába belép, érzéketlen (vakfolt). Ugyanis valamely egyenes vonalnak azon részét, mely a reczehártya (retina) érzékeny részéről a vakfoltra átterjed a nélkül azonban, hogy annak átmérőjén túlhaladna, teljességgel nem látjuk, vagyis a vonal hosszának azon részével, mely a vakfoltba esik, kurtábbnak szemléljük. De ha a vonal túlnyúlik a vakfolton, akkor a vonalnak a vakfolt által elfödött részét is látjuk, azaz: annak daczára, hogy a vakfolt érzéketlen, mégis látunk vele, mi nyilván arra mutat, hogy az érzetnek és az észrevétnek (apperceptio) nem az ideg eszközlője, hanem a lélek, mely a vakfolt által elfödött részt is fölveszi a látómezőbe. E nézet is az itéletet szerepelteti, tehát bennünk és nem rajtunk kívül — a tárgyi világ adataiban — keresi a tünemény okát. Bizonyára nem érdektelen és nem haszon nélküli fáradozás a két különböző természetű okolás összehasonlítását szemléleti úton is lehetővé tenni a bölcelet hallgatójának.

A test és lélek kölcsönhatásának főbb nyilvánulatait, tehát a temperamentumokat s az egyedi természetet magyarázó tanárnak az idegrendszeren kívül a csont-, véredény- és izomrendszer ismétlődő áttekintését sem szabad mellőznie és alkalmas anatómiai minták bemutatása, a szemléltető előadás által a töredékest kiegészíteni, az ellentéteket kiegyenlíteni hivatott bölceleti előtan ráutalhat a

* Hogy például az égi testek korongja a láthatáron nagyobbak látszik sem mint a deleléskor, azt az ítélő értelem műveletének mondják. Müller: «Lehrbuch der Physiologie und Meteorologie». I. kötet 678. lap. Vüllner: «Experim. Physik». II. Band. Leipzig. 1875. § 54, 55.

természetben, az emberben nyilvánuló czéleszme élő bizonyítékaira. A váznál különösen ki kell emelnie, hogy a váznak az izom által összekötött szomszédos részei mint emeltyük (egy karu) szerepelnek a mozgásnál, melynél az erőt az izom összehúzódása képviseli. Az izomműködés czélszerű berendezettségének bizonyosságául fölhozza a bölcséleti magyarázat a szem szerkezetét is, melynél egy parányi izom, az úgynevezett ciliaris musculus egyedül eszközli ama csodás tényt, mely szerint a kristálylencse (Wüllner: Experimentalphysik, Leipzig 1875. II. B. 52. §, továbbá az aradi kir. főgymn. 1883/4. értesítőjében «A rövidlátás okai és azok elhárítása Boros Vivától. 9. lap) a tárgy távolság kisebb-nagyobb voltahoz képest bizonyos határok között mindig más és más domborulatot képes adni magának; ugyancsak a szemizmok teszik lehetővé, hogy a fejlődítés kényszerűsége nélkül úgy igazíthatjuk szemgolyónkat, hogy az érdeklődésünket felkeltő látási tárgyak sorra kerülhessenek a reczehártya legeslegérzékenyebb része az úgynevezett sárgafolt (macula lutea) elé.

A váznak azon rendeltetése, hogy a nemesebb szerveket megvédje az ártalmas külbehatások ellen; az érintkező csontfelületek azon berendezettsége, hogy porcokkal vannak ellátva és sikamlós nedvet választanak ki a surlódás csökkentése végett; azon tény, hogy p. o. a czombesontoknak a medenczecsontokba való beilleszkedése légüres térben történik, mi által a külső légnyomás a váz összetartó tényezőjévé válik; a vérkeringésben rejlő roppant erőműtani s physiologiai szolgálatok, melyeknek segítségével a szó valódi értelmében maga magát teremti újjá a szervezet és biztosítja az elkopás esélyei ellen: mind oly tapasztalatok, mikkel a tanárnak a növendék lelkére lehet hatni s mik a természetben nyilatkozó czéleszme bizonyítékai.

A képzet combinatióknál, ezek közül különösen a phantasia és az értelem miveleteinek magyarázatánál, a szemléltető matematikai módszert is alkalmazásba vehetjük. Azon eljárás p. o., mely szerint hivatkozva az egybevetési fajok ismert törvényeire, képlettel is megmutatjuk, hogy bizonyos adott számú elemi képzetből hány képzet-csoport keletkezhetik, kiválóan alkalmas a phantasia szüleményeinek változatosságát nézletivé tenni. Leibnicz ismert bölcsész számítása szerint nem kevesebb, mint 620, 448, 401, 733, 239, 439, 360, 000 különböző szó alkotható a latin ábécze 27 betijéből. (Müller Miksa

újabb felolvasásai. Budapest 1876. 81. lap). E szám öregbedni fog, ha elemi tényezők számába vesszük a különböző kiejtési hangárnyalatokat. 4 oktávnál nem terjed többre a hangok száma, melyek a zenében még alkalmazásba jöhetnek; mindamellett a zenei talentumot sohasem fogja aggaszthatni az a gondolat, hátha az ismétlés unalmasságába esett eszméinek érzékitésében.

A logikai definíciónál szükséges, hogy lehetőleg azon tudományból legyenek merítve a megvilágítandó fogalmak, mely maga is nagy részben definitívó szabatoságának köszöni tanainak világosságát s tekintélyét s ez a matematika. A pont, gömb, permutatio, combinatio, variatio stb. stb. alkalmas példák a definiálandó fogalmakra, már azért is, mert hasonlóságuk s különbözőségük párhuzamos szemlélete vagyis összehasonlítások a distinguálásra mintegy rászületett értelemnek élesítését teszi lehetővé.

A matematika közvetítésénél a logikában a bebizonyítás tana, a direct s indirect bizonyítási módszer is nem csekély világosságot nyerhet. A szám- és mértan hálás talaj annak, ki a szigorú logikai kapocs föltüntetését tűzte ki czélul.

Egyáltalán a logika tanításánál akár a fogalmak, akár az egyes ítéletalakok megvilágítása, de kiváltképen a bizonyítási módszerek nézletivé tétele végett hasznos szolgálatot tehet a matematika segédkezése. Nem szabad mellőznünk a physikát sem, mint a mely matematikai szabatosásra törekvő természete, de különösen az inductiot lépten-nyomon deductioval egyesítő módszere és szellemes hypothesisi által gazdag tárházul szolgálhat annak, ki a bizonyítási elmélet fajait a tapasztalati tudományok köréből is tanulságos részletekkel kívánja illusztrálni. E tannak adatai egyszersmind felhívják a figyelmes tanulót annak meggondolására, mennyit kellett kísérleteznie és észlelnie az emberi szellemnek, de mennyi tévedésen keresztül mennie, míg azon helyzetbe jutott, hogy synthetikai ítéletek sokszerű összetétele útján szükségképes érvényű ítéleteket alkothatott s mindez ismeretet módszeres combinatiók segítségével természeti törvényekül proklamálhatta.

Mielőtt elhatározta Kepler ismeretes 3 törvényének közzétételét, több mint 70-szer dolgozta keresztül idevágó fáradságos számításait. Félszázadnál tovább folyt a vita hírneves természettudósok között, míg csak a húrok keresztrezgésének törvénye matematikailag megállapítható lön. Newton nagy szellemétől, mint egykor Mózesétől az

igéretföldre, megtagadtatott a szerencse, hogy maga fejthesse meg a fényelhajlás tüneményét, Young- és Fresnelnek lévén fentartva ennek a kulcsát is meglelni. Illő tehát, hogy a nagynevű elődök hagyatékának örököse a tanuló, legalább hálás szívvel lásson hozzá a készen kapott igazság tanulmányozásához.

A módszerekre vonatkozó tananyag bő magyarázatot találhat a physika segédkezése által. Különösen ki lehet tüntetni éppen a physika adataiból, hogy a némelyek által egyetlen módszernek hirdetett inductiv eljárás mellett a deductiv eljárást sem szabad felednünk, mert a deductio és csakis a deductio (mathematikai segédlet mellett) képes az inductio által koronként felszínre hozott [és ma már tán kelletténél is jobban felszaporodott ismeretanyagot rendezni, áttekinthetővé tenni, szóval: összefüggést, egységet teremteni a chaosból]. A bolygók mozgásának Kepler által fölfedezett törvénye csak úgy domborodhatott ki a maga teljes jelentőségében, ha nem volt szükség annak érvényét fáradságos utóészletek segélyével minden újabban fölfedezendő bolygóról egyenkint bebizonyítani. Azért volt szükség egy Newtonra, ki Kepler törvényeit véve szövétnekül, eloszlassa a hátralevő homályt, elemzőleg kimutatván az általános nehézkedést, nevezetesen azt, mily nagy az a középre tartó erő, mely a bolygókat pályájukon állandóan megtartja és holdunkat «nehézségerő» néven a föld pórázán vezeti. Galilei a szabadesés és a lejtőn való esés törvényeit előbb elméleti úton állapította meg és csak azután tett kísérleteket, melyek aztán egytől-egyig igazolták is föltevéseit. — Az összes fénytünemények egy bizonyos meghatározott elméletben, az ugynevezett hullámzási elméletben lelik teljesen kielégítő magyarázatukat. Leverrier a Neptun bolygó helyzetét számítás útján, tehát a priori bizonyítékok segélyével határozta meg; de hisz az egész experimentalis physikának a matematikához való viszonya is hallgatag dicsőítése a deductiv módszernek.

Az inductiv és deductiv módszerek közt fenforgó különbségek kiténtetésére, de különösen a deductio magyarázatánál Vargyasi úr czélszerűnek tartja, hogy a tanár hivatkozzék az összetett mozgás oly általános képletére, melyből hasontermészetű mozgás bármely esete mint csiraképen benne tartalmazott kifejthető; hivatkozhatik továbbá az «Utasítások»-ra is, hol az erő ($P = m \gamma$) képletéből a centripetal erőnek ($P = \frac{m v^2}{r}$), a folyadék kifolyási sebességének ($c = \sqrt{2gh}$) és a súlygyen föltételeinek képletei ($P : Q =$

sin z : $\cos \varphi$) állíttatnak elő. A hypothesis s az analogia magyarázatánál a tanár szintén a bölseleti tanulás segédeszközévé teheti a physicát.

A bizonyítási eljárás megvilágításánál előnnyel szerepeltethetők azon tanszakok tételei, melyek nem annyira az elme élesítését célozzák, mint inkább az érzelmek nemesbülésének és a vágyak helyes irányításának tesznek kitünő szolgálatot. Czélszerű tehát a hit- és erkölcsstan egyes főbb igazságainak megvitatását is fölvenni a bizonyítás tanánál; ilyenek: Isten léte, nevezetesen azon bizonyítékok segélyével, melyek az okság fogalmából, a világban uralkodó rend- és czélszerűségből, továbbá a lelkiismeret tényéből meríttetnek; ilyen a Gondviselés eszméje (theodicaea), a kereszténység isteni alapítása, a lélek halhatatlansága és szabadsága, lényeges különbség a jó és a rossz között stb. A bölselet tanárára nézve nem is lehet hálásabb feladat mint az, hogy tápot szerez tanítványainak azon tudomány — a vallástan — emlőiből, mely ikertestvérének vallotta mindenkor a bölseletet. A bölseleti oktatás ilyenén alkalmazása megszilárdítja azon igazságokat, miknek megismerésénél eddig a hit fénye kalauzolta egyedül a növendék elméjét. — Nem csekély mérvben nyújthat segédkezet a történelemből meríthető okulás is. Különösen az egyes kimagasló személyek viselkedésének, összes életmunkáságuknak megismertetése tanulságos az ifjúságra nézve, mint a jellemfejlesztés gyakorló iskolája. E czélból írta Cambria nagynevű érseke Telemaque kalandjait és a «holtak párbeszédeit» a bourgognei herczeg számára; e czélból szerkesztette Bossuet egy királyi tanítványa (XIV. Lajos fia) részére «Discours sur l'histoire universelle» nevű munkáját. Ha a tanár lélektani tanulmányok keretében meg akarja világítani a jellemről szóló fejezetet: a történelemből vett egyes kiváló jellemmintáknak bemutatása, vagy kijelölés alapján ilyeneknek magánolvasmány tárgyává való tevése által a propaedeutika tanítását azzá teszi, mivé lennie kell, t. i. hathatós, tájékoztatóvá a gyakorlati eszmék mezején. A példák kiválasztásánál azonban ügyelnie kell arra, hogy a jellemnek nemcsak tanulságosnak, hanem tiszteletgerjesztőnek is kell lennie; már pedig csak akkor az, ha erkölcsös alapokon nyugszik, azaz egy tőn nőtt az erénnyel. Kézzeresen érdekessé tehetjük a lélektani tanulmányok idevágó részletét, ha az egyén jellemzéseül fölhozott adatokból egyúttal megkísértjük a temperamentum meghatározását is. Így II. Fülöp a győzhetetlen armada ura a cholericus, V. Károly a melancholikus,

II. Rudolf a phlegmatikus és XVI. Lajos a sanguinikus vérmérsékletre kiváló például szolgálhat.

Ugyancsak a történet fényénél a jellemhiány szégyenletes árnyfoltjai is hatásosan tehetők szembetünökké. Alkibiades, Jugurtha, Antonius, Wallenstein stb. stb., kik nagyrahivatottságuknak már pályájok kezdetén fényes tanújeleit adták, végre mégis önhibájukból gonoszul elbuktak, kitűnő anyagot szolgáltatnak annak megmutatására, mi várhat azokra, kik hiúság, nagyravágyás, kéjelgés, zsarnoki szeszély vagy más hasonló «szenvedélyek» által engedik elváltatni magukat.

Az okulás, melyet kellő bölceleti megvilágítás mellett alkalmasan választott ilynemű példák szemléltetése által nyer a tanuló, méltó befejezését képezi a vallásian és a történet nyújtotta szakoktatásnak. De megmutatják ezek a példák azt is, hogy nemcsak ismerő, hanem önző és vágyó tehetségünk is van, továbbá, hogy csak az, kinél mind a három irányban meg van az összhangzat, valószínűleg meg az emberiség eszméjét önönmagában. Az egyéni jellem kidomborodásában oly fontos tényezőként szereplő érző és vágyó tehetséget illetőleg is nagy feladat várakozik a bölceleti oktatásra már t. i. a mennyiben neveléssel párosul. Már a családi körben fölmerült élmények különböző alaphangu érzelmekkel ismertetik meg az eszmélő ifjút; a külső környezettel való érintkezés pedig megnyitja kedélye előtt az eddig merőben ismeretlen érzelmek sorompóit. Ezekre ki kell terjeszkednie a befejezés csúcsára emelkedett nevelő-oktatásnak és pedig nem pusztán rendszerezőleg, hanem úgy, hogy a növendékeknek beható ismertetést nyújtson azok belértékéről és így helyes irányt szabjon az ébredő érzelmeknek, vágyaknak és e helyes irányt állandósítsa. Osztatlan figyelmet érdemelnek a nevelő-oktatás részéről azok, melyek valamely fensőbb létérdekekkel vonatkozásban vannak; melyek a szellemi életet ápolni, az erkölcsi életet szilárdítani, szóval valóban gyakorlati céloknak is képesek szolgálni. Ezeket pedig egyedül az érzelmek úgynevezett intellectualis, aesthetikai és erkölcsi fajaiban találjuk képviselve. Az ifju nemzedéket szoktatni kell első sorban arra, hogy önönmagáért szeresse az igazságot és ha erre megtanítottuk, oly eredményt értünk el, melynél képzelni sem lehet nagyobb. Szükséges felkölteni az ideális buzgóságot az igazság után; szükséges az igazság utáni vágy azon magasztos érzelmeit kicsiráztatni a növendék szívében, mik nélkül huzamos erélyt bizonyynyal nem

fejtene ki ismeretköreinek szélesbítése végett s mikkel felruházva nem törődik az átélt csalódásokkal, a jelen fáradalmaival, szüntelenül a jövő kedvező esélyeinek lehetőségét tartja szem előtt. Az újvilág nagyemlékü felfedezője aligha érzett volna elegendő akaratot a végett, hogy leküzdje a rávárakozó végtelen fáradalmakat, ha csupán a kincesszomj, mint utódait, nem pedig magasabb célok kalauzolták volna kutatása utain. Még zöldeltek valahol az appennini bérceken azok a hatalmas fenyőbordák, melyekből Marcellus hadi hajói épültek és ime Archimedes hatalmas esze egyremásra oldotta a mechanica problémáit tán nem is sejtve, hogy azok hivatva lesznek egy egész hajóhadat megsemmisíteni. Nem a szerencsés véletlennek, hanem egyedül lankadni nem tudó szorgalmának köszönhetette Kepler, hogy harmadik törvényét is oda illeszthette halhatatlan elméletének koszorujába. Szükséges továbbá, hogy a növendék a szép és jó eszméinek közvetítésével magas álláspontra emeltessék és fontos dolog mentől tágabb tért engedni az aesthetikai és valláserkölcsi érzelmek ébredésének a serdülő nemzedék szívében. Ez teszi lehetővé, hogy komoly háborítási kísérletek daczára se maradjon huzamosabb időre megzavarva a kívánatos egyensúly a tanuló s majdan a világ emberének elké-
 en.

Az érdekek összetalálkozása ama csodás úton, melyet «emberi életpályának» neveznek, sokkalta bonyolultabb combinatókat eredményez, hogysem előre ki lehessen számítani eredőjüket, mint a hullám találkozás és az égi mozgás szabályszerű tüneteinél. A hol akkora tér nyílik nem vélt esetek közbejátszásának, mint itt; a hol csak az tudható bizonyossággal, hogy a mely tényező nagyobb és huzamosabb erélylyel lép föl, az csorbítatlanul érvényesíteni is fogja befolyását: ott nem szabad a véletlenre bízni ama véletlen esetek ellensúlyozását; ott nemcsak a családi nevelésnek, hanem az oktatásnak is mindent el kell követni azon biztosíték megszerzése végett, hogy a növendékek egykor fenkölt érzelmeket, magasabb cselekvési indokokat is fognak uralomra juttatni elhatározásaik folyamatában.

A vallásoktatás épp ezen feladat megoldásán fáradozik, és a propaedeutikával némiképp osztozkodnia kell a teherben, mely a vallástan vállalaira nehezül és csak félig felelne meg betetőző hivatásának, ha beérvén az érzelmi kategóriák felsorolásával, nem

próbná meg egyszersmind hatásosabbá tenni a tant a nemesebb érzelmek és vágyak felkeltésére irányzott gyakorlati kísérletekkel.

A többi tanulmányok segédkezését illetőleg, e célra mintegy rátermettek a szónoklat- és költészettan szolgálatai. A különböző alapérzelmeket és vágyakat visszatükröztető irodalmi remek — miket a növendék már azelőtt olvasott — új fényben jelennek meg a bölseleti oktatásnál, mely lehetővé teszi, hogy a növendékek most már felismerjék az emberi szív rejtelmét ott, hol kevés azelőtt, vagy csak összefüggés nélküli értelmetlen jelenségeket láttak, vagy homályban tapogatóztak. Igen czélszerű, ha a szónoki művekből, különösen az ó-classicai irodalom e nemben felülmulhatatlan mintáiból oly részleteket mutat be a tanár, melyeknél az indulatgerjesztés nem annyira az értelmi meggyőződés, mint inkább a rábeszélés eszközzésére látszanak irányzottaknak. A költői műfajok közül az ódák, hymnusok, eposok, balladák érdemelnek különösen említést, de a czélszerűen megválasztott drámai szemelvények képezik valóságos kincses bányáját az érdekesebbnél érdekesebb pszichologiai tanulmányoknak, ámbár megjegyzendő, hogy a színművészetet könnyen érthető paedagogiai okokból póttanfolyamul minden tartózkodás nélkül nem ajánlhatják növendékeiknek az irodalom s a bölselet tanárai.

Hogy a propaedeutika a betetőzés eszméjéből kifolyólag ráháramlott feladatát sikeresen megoldottnak tekinthesse: szükségli a nyelvészeti szakok párhuzamos haladását is. Czélszerű tehát a hazai irodalomból egyes kiválóbb aesthetikai értekezéseket, Cicero philosophiai műveiből egy-két könyvet, néhány philosophiai irányzatu német költeményt olvasmányul fölvenni.

A szabadság, lelkiismeret, beszámítás jelenségeinél ne elégedjék meg a bölseleloktatás pusztán az észből vett bizonyító okokkal, hanem gondoskodják egyúttal a keresztény erkölccstan szolgáltatata meggyőzőbb motivumokról is.

Ha a philos. propaedeutika nem egyéb, mint rendszeres összefoglalása a különböző disciplinák útján nyert bölseleti okulásnak: mi sem természetesebb, minthogy szakadatlanul vissza is utaljon azon anyagra, melyből rendszere fölépült és ez úton még inkább szemlélhetővé tegye a sokféleségben mutatkozó egységet. E folytonos visszautalás a legkülönbözőbb ismeretágak mezején folytonos tanulmányt kíván; de valamint az összehasonlító nyelvésznek nem

okvetlenül szükséges az egyes nyelvről kimerítő ismerettel birni, úgy a bölcelet tanárától sem kívánhatunk az egyes tárgyakban szorosán vett szakképzettséget. Főlsigázott követeléssel nem szabad lépni azon férfi elé ki annyifelé kénytelen kiterjeszteni figyelmét; — elég, ha nem vét az alaposág ellen a különmemü ismeretanyag köréből felhozott részletekkel.

Egyébiránt a tanár évenként tetszése szerint czélszerűen változtathatja azon tudományt, melyből segítséget vesz. Az egyik évben a természetrajz az ő körei-, osztályai-, rendjei-, családjai-, nemei- és fajjaival tesz kiváló szolgálatot arra, hogy a logikai divisió megvilágíttassék; más évben a tanár a földrajz szolgáltatta fogalmakat hívhatja e célra segítségül. A földolog a kiválasztást czélszerűen eszközölni.

Mint hogy a propaedeutikának, az iskolai tanulmányok értelmi eredményének összefoglaló áttekintése a czélja: nem lesz fölösleges hivatkoznunk azon szembeötlő tényre, hogy azok abban is majdnem valamennyien megegyeznek, miszerint a meghatározást, fölosztást, bebizonyítást és a módszeres kezelést egyikök sem nélkülözheti.

A szerző továbbá fölemlíti azon nehézséget, hogy a tananyag nagy terjedelmü; hogy az Utasítások kurta elbánásban részesítették a propaedeutikát, midőn 2 évnek nem épen identicus anyagát, minők a logikai és a tapasztalati lélektan, mely azelőtt heti 4 órában adatott elő, heti 3 órai előadás mellett egy osztályban (VIII). szorították össze és ez által, mintegy bazist teremtettek holmi combinativ előadási kísérleteknek. Az erdélyi r. kath. status gymnasiumaira vonatkozólag megjelent ama póttrendelet, mely szerint heti 1 órában a bölcelet a VII. osztályban is tanítandó, csak részben segített a hiányon, mert az volna a dolgok rendje, hogy a lélektan a VII. osztályban fejeztessék be egészen, a logika pedig kizárólag a VIII. osztálynak képezze bölceleti tananyagát.

Ha mindezek daczára eredmény mutatkozik a propaedeutika tanításában, az szerző szerint, az ifjúság zöme józan érzékének tulajdonítandó, mely a helylyel-közzel száraz tárgyalások közepette is fölfedezi és kellőleg méltányolni tudja a magasztost.

Azt az édes vigaszt pedig, melylyel hasonló méltánylat a tanférfiú szívét eltölti, nem képes alterálni az ellenkezőnek szórványosan jelentkező tapasztalata.

Végre szerző szerint a bölcséletnek feladata az is, hogy minél gazdagabb sikerrel érvényesítse befolyását az életcélzél elérésére s azért az ifjúságot lépten-nyomon óva kellj intenie az anyagisággal való kaczerkódás és az ezzel kapcsolatos kedélysvárodás kezdeteitől.

Megemlítendőnek tartjuk végül, hogy a szerző nem helyesli a bölcséleti tanárok némelyikének azon eljárását, miszerint föl sem veszik a bölcséleti oktatás tananyagába azon tüneményeket, miket a haladó tudományosság minden segédeszközei daczára sem sikerült mindez ideig kiemelni a problema szűk látköréből, s milyenek a test és lélek kölcsönhatásából folyó rejtélyesebb tünemények stb.

Közöltük ime kivonatban azon két értekezést, mely Magyarországon a bölcséleti előtan oktatásának kérdésével foglalkozik. Igen sajnáljuk, hogy az illető tanárok, kik a propædeutika előadásával megbizva vannak, legalább az évi értesítőben a bevégzett tananyag jelzésével röviden, kisebb körvonalokban nem adják elő eljárásukat. A legtöbb értesítő szóról-szóra kiírja a realiskolai s a gymnasiumi tantervnek a bölcséleti tananyagot illető részét s csak egy-kettőben, p. o. a brassói róm. kath. főgymnasium, a kalocsai főgymnasium, a nagyváradi állami realiskola értesítőjében találunk oly mozzanatokra, mikből megítélni lehet az illető tanárok tanmenetét, segédeszközeit stbit. Azon ellenvetést, hogy ily dolgokat ily szűk keretben előadni nem lehet — maguk az értesítők czáfolják meg. Nagyobb terjedelmet igénylő dolgok is előfordulnak az egyes értesítőkben csodálatosan rövid keretben, hogy p. o. egyet idézzünk: a kecskeméti reform. főgymnasium kis 8 réti 188⁴/₆. értesítőjében 11 mondd tizenegy lapon értekezik Nagy Ferencz programm értekezés gyanánt «Darwin- és a darwinismus»-ról. — Sajnosan jellemzi tanfőuraink érdeklődési fokát azon körülmény, hogy e két értekezésen kívül más magyar irodalmi terméket nem hozhatunk föl, mely szintén a bölcséleti oktatással foglalkoznék. Tanuskodik e körülmény azon agyonhallgatásról, azon rideg közönyről, melylyel a magyar tanügy embereinek nagyobb része a philosophia iránt viseltetik.

Teljesen közönyös előttük: vajjon a philosophia taníttatik-e vagy sem; így taníttatik-e vagy amugy. A philosophia tanításának kérdése — e felfogás szerint — bármily irányban döntessék is el, nem fontos, mert nem érinti a gymnasiumok vagy a realiskolák

életérdekét. A jelzett közöny fásultsága hozza magáva¹, hogy a középiskolai bölceleti oktatásnak czélszerű- vagy czélszerűtlensége fölött — az irodalom terén — hallgatnak s nem tartják még a vitára sem érdemesnek azon módok megbeszélését, mikkel a bölceleti tanítás legjobban eszközölhető. E közönyükből, a társadalmi életben, a tanügy egyes kérdéseinek megvitatása alkalmával, ha kilépnek is — azt jobbára azért teszik, hogy fitymálással kifejezést adjanak azon kicsinylésüknek, hogy ne mondjuk ellenszenvüknek, melylyel mindazt tekintik, miket e szó foglal magában — philosophia. Ezek előtt nevetséges valami a philosophia és nemcsak hogy fontosságát a tudományok sorában és a nemzet szellemi életében fölismerni nem képesek, hanem nevetségesnek tartják még azt is, hogy a bölcelet jogosultnak hiszi magát a tudomány czímére. Szerintük a bölcelet az idővel bőven rendelkező szobatudósok szórshasogatáshoz hasonló mulatsága, játékszere, vagy gyöngédebben szólva, bizonyos szellemi luxustáplálék, mely elszoktatja a lelket az erősítő, hasznos tápanyagoktól és mely, ha az iskolákban csekély adagokban, elemi részleteiben az ifjúságnak az illető bölceleti tanár által a legtöbbször immel-ámmal, a boszankodás bizonyos nemével, kelletlenül oda nyujtatik — se nem használ, se nem árt; legfőlebb időrabló, a többi hasznos tudományokból órátló szerepet játszik és leginkább azt eredményezi, hogy a növendék örökké megátkozza mindazt, a mi philosophia névvel jelöltetik csömört kapván ez égi tápláléktól és a tanár is tanítási éveinek szaporodási arányában hova-tovább megizmosítja magában azon meggyőződést, miszerint a bölcelet tanításával szalmát csépell s hogy a tanítására fordított, évenként 90—100 órát kitevő, más tudományokban igen előnyösen értékesítendő idő teljesen veszve van.

Ily felfogás, ily közöny sok tekintetben érthető volt a mult évtizedekben, midőn a hitelt vesztett, csődöt mondott philosophia a közszellem előtt elveszté nymbusát, de mainapság a philosophiának a józan úton való haladása idejében, midőn a többi tudományok végeredményére épülve, korántsem találja feladatát a fogalmak hüvelyezésében: — alig érthető másból, mint azon körülményből, hogy egyrészt tanférfiaink jobbára járatlanok a philosophiában, nincs fogalmuk a jól értett bölceleti propædeutika hivatásáról, s a mult évtizedeknek a philosophia iránt nem kedvező szelleméből reájok ragadt közönytől fogva nem tartják érdemesnek e tantárgy céljá-

val, hasznos eredményeket eszközteni hivatott oktatásával bővebben foglalkozni, másrészt pedig a bölselet tanításával megbizott tanárok is jobbára járatlanok e tantárgy mezején és többnyire más tudományoknak levén szakemberei, a bölselettel, középiskoláink e mostoha gyermekével keveset törődnek, azt kevés szeretetben részesítik és azért sem tanításuk eredménye, sem eljárási módjuk nem olyan, hogy a mult időkből örökségkép tanfériainkra átszarmazott közönyt eloszlanni és ezeket jobb meggyőződésre birni képesek lennének.

Elismeréssel kell tehát már azért is adóznunk a jelzett két magyar értekezés szerzőinek, mert a philosophiai propædeutika iránt a hazai tanfériak figyelmét felkölteni, a philosophiának a középiskolai oktatás keretében játszó fontos szerepét a bölseleti oktatás mimódon való eszközölhetésének kérdését napirendre tűzni igyekeztek és saját meggyőződésük közlésével, a követett tanítási eljárás vázolásával vitát, és az egész ügyre bizonyára jótékonyan, eredménynyel ható eszmecserét megindítani buzgólkodtak. Ez értekezések, ha egyebet nem, de azt bizonyára eredményezik, hogy azoknak figyelmes átolvasójában azon meggyőződést keltik föl, miszerint az eddig elhanyagolt, kevésre becsült s csekély fontosságúnak tartott philosophiai oktatás — meggondolás, megbeszélés, szóval figyelemtárgyává teendő az iskolák tanártestülete által s érdemes arra, hogy minden tanintézetben annak oktatását a többi tudományok szaktanárai érdeklődéssel kísérik.

A jelzett értekezések közül az egyik, Emericzy Géza doctoré, az eszmék s a paedagogiai elvek szintájára emelkedett s a köznapi fölfogást meghaladó körültekintéssel a bölseletnek általán s az iskolában előadandó philosophiának fontosságával törekszik megismertetni a kérdés iránt eddig közönnnyel viseltetőket. Vargyasi Ferencz úr értekezését pedig más szempontból főleg azért tartjuk fontosnak, mert sok tekintetben vezérfonalat nyújt arra nézve, miként dolgozandó föl a többi tudományok végeredményének fölhasználásával, a többi tanszakokban szerzett ismeretek egységbefoglalásával, a középiskolai oktatás betetőzete gyanánt a gymnasiumi Utasítások által kijelölt bölseleti tananyag.

Ismételve hangsulyozzuk azon meggyőződésünket, hogy egyrészt a fentemlített közöny eloszlására, a tanfériak érdeklődésének a bölselet iránt való kedvezőbb hangolására, másrészt a philosophiai eredményes oktatás előmozdítására, tökélyesítésére legalkal-

masabb az, ha az egyes tanítványok, a bölcelet szaktanárai, kik rátermettséggel, szeretettel, ügybuzgalommal és sikerrel taníták a philosophiát, közzéteszik azon módokat, eszközöket, mikkel a dolgot, a bölceleti tantárgy oktatását fölkarolták és pedig ha nem általános vonásokban terjesztik elő bánásmódjukat, hanem részletezik azon eljárásukat, melylyel a tananyag egyes mozzanatait szerencsésen, gyümölcsözően elveték növendékeik értelmébe, beültették a tanítványok lelki világába.

A philosophiai propaedeutika anyagát felölelő tankönyvekben nincs ugyan hiány, sőt valamint Németországban, úgy nálunk is e téren tulságos bő termelés mutatkozik, de igenis, hiányát érezzük oly könyvnek, mely ezen tantárgy középiskolai oktatásának alakját mutatná meg és ezáltal a tanítónak a sikeres eljárást illetőleg útmutatást nyujtana. Talán szabad kockáztatnunk azon véleményünk kimondását, mely szerint bölceleti tankönyveink egyik legnagyobb fogyatkozását éppen abban találjuk, hogy egyszerre kettőnek akarnak szolgálni és éppen úgy készülnek a tanár, mint a tanítvány számára, holott a dolgok természetes rendje azt hozza magával, miszerint más alakban s kiterjedésben készítendő a tankönyv a tanítvány számára és más alakkal, más tartalmi kiterjedéssel kell bírnia azon vezérfonal gyanánt használandó könyvnek, mely a tanár számára az oktatás útmutatása céljából készül. Ily könyvre, mely csak a hosszas gyakorlatnak lehet szüleménye, annál inkább szükség van, mert a gymnasiumi s a reáliskolai Utasítások ide vonatkozó helyei nagyon általános keretben mozognak és mert a jelenlegi bölcelettanárok legnagyobb része előtt, ha maga a psychologia és logika nem is, de ezek oktatásmódja — nem lévén szaktárgyuk a philosophia — jobbára terra incognita.

Ily viszonyok között ismételve méltányolnunk kell Vargyasi és Emericzy úttörő munkáját, hogy a tárgy iránt való szeretetükből fakadt ügybuzgalommal a bölceleti oktatást és kiválóan ezen oktatás módját, kérdését megpendíték és ismételve sajnálatunknak kell kifejezést adnunk, hogy közoktatásügyünk új aerájában, midőn a legkiseb, legparányibb jelentőségű paedagogiai kérdések bőven megvitatásra találtak a különböző nevelés-oktatásügyi közlönyökben, szemlékben — a bölceleti tanításról, e fontos és a középiskolák egész szervezetére lényegesen beható tárgyról, e két értekezésen kívül jelentősebb irodalmi terméket nem mutathatunk föl.

A németországi és az ausztriai tanügy emberei egész fontosságában mérlegelik és vitatják még most is szakadatlanul a bölcelet tanításának kérdését, nem is említvén az olaszokat, angolokat, francziákat, kiknél e kérdést illetőleg szintén igen élénk figyelemről, érdeklődésről tanúskodó eszmecserék, viták foglalkoztatják a közoktatás embereit.

Németországban az utolsó hat évtized alatt egész nagy, jelentékenynek mondható irodalom fejlődött ki, mely a philosophiai propaedeutika jogosultságának kérdésével foglalkozik. Bevegyültek e vitába a bölcelet auctoritásai s jelentékeny paedagogusok, hallaták szavukat a collegiumok s tanácskozás tárgyává tevék a különböző tanártestületek conferentiái. A közelmúltban és napjainkban is folyton észlelhető e hatalmas szellemi mozgalom, mely a bölceleti oktatás szükségességének vagy elvetésének megvitatásával s általán a bölceleti tanítás kérdésével foglalkozik.

Nem említjük, hogy mit gondoltak e kérdést illetőleg Trenvelenburg, Deinhardt, Wiese; hogy sok figyelemre méltó található e tekintetben Zeller («Vorträge und Abhandlungen» 3. Samml. Leipzig. 1884: «Ueber akad. Lehren und Lernen»), Harms («Methode des akad. Studiums» herausg. v. H. Wiese, Leipzig 1885.) Ed. v. Hartmann («Vom Fels zum Meer». Jahrgang 1885. Juliheft. Nr. 10.) J. B. Meyer (Zeitschrift für Philos. u. philos. Kritik. Neue folge, Bd. 30. Heft 2.: «Der philosophische gymnasialunterricht»), Bonitz («Neuen Jenaischen Littr. Zeitung», 5. Jahrg.: «Biese's Philos. Propäd. für Gymnasien»), műveiben.

A sok közül csak a következőket említjük meg:

1. *H. Kern* director értekezését über «Philosophische Propädeutik» (Schmid's Encyclopädie des gesammten Unterrichtswesen), VI. Bd.) Kern valamint Bonitz a propaedeutika tantárgyai közé a psychologian s a logikán kívül fölveendőnek tartja a philosophiába való bevezetést (Einleitung in die Philosophie überhaupt) is. Kern továbbá közli részint saját nézeteit, részint más írókéit a czélből, miként támaszkodhatik a logikai, psychologiai és a bevezető philosophiai oktatás a többi tudományszakokra és mint csatlakozhatik ezekhez.

2. *Dr. W. Jerusalem* a Nikolsburgi cs. kir. állami gymnasium 1885. évi értesítőjében fontos, figyelemre méltó reformjavaslatait közli a bölcelet tanításának beosztását, kezelését illetőleg jelezvén abbeli szándékát, hogy a philosophiai propaedeutikának ez értesítő-

ben csak főbb pontjaiban rajzolt tanmenetét tankönyv alakjában is nyilvánosságra hozza. Értekezésének czíme: «Zur Reform des Unterrichtes in der philosophischen Propädeutik». (30 lap.)

3. *Dr. L. Chevalier* a Prag-Neustadti cs. és kir. algymnasium 1885. évi értesítőjében alapos tanulmánynyal igyekszik tisztázni a vitás kérdést ily czim alatt: «Über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik an österreichischen Gymnasien». I. Th. (37. l.) Az értekezés tulajdonképeni tárgyát megelőzőleg szerző vázlatosan közli az 1848. év előtti philosophiai tanítás történetét és az 1849., az 1854. és az 1884. évben ezen tantárgyról Ausztriában kiadott rendeletek rövid tartalmát.

4. *A. Haacke*: «Proben eines Lehrbuches für den philosophischen Unterricht in Gymnasien, mit einem Vorworte über Zweck und Methode dieses Unterrichts. (Weidmann'sche Buchhandlung in Berlin. 2 M.)

5. Ueber Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht, von Professor *F. Paulsen* in Berlin. (Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens. 1886. No. 1. Berlin. Verlag von Friedberg. u. Mode.)

6. *A. Höfler*: Zur Propädeutik-Frage. (Wien, Hölder, 1884.)

7. «Ueber philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik» von dr. Alexius Meinong, a. ö. Professor an der Universität in Graz. Wien, Alfred Hölder. 1885.

Meinong tételünket alaposan, részletesen, a szakember tárgyszeretetével, az osztrák bölcséleti s paedagogiai irodalom ide vonatkozó műveiben való otthonossággal, tájékozottsággal fejtegeti. Műve még egyrésről a philosophia felvirágzása érdekében hatalmas discussió megindítására hivatott, másrészt nagyon időszaki, mert Németországban éppen úgy mint Ausztriában — amott a philosophiának ártalmára, itt némileg előnyére — az újabb időben változásokat céloznak behozni a gymnasium tantervében. — Meinong szerint a philosophiai tanulmányok a felsőbb tanintézetek tantervében az öt megillető helyet kell elfoglalnia. A philosophia szerinte a többi tanulmányok mindenikére nézve nélkülözhetetlen ismeret-csoportot alkot és azért kívánatos, miszerint ne csak minden tanuló foglalkozzék vele, hanem hogy minden leendő gymnasiumi tanár is kimutassa e tárggyal való foglalkozását. Könyve öt fejezetre oszlik, beszél ugyanis: 1. A tudományos philosophiáról. 2. A propaedeutikára vonat-

kozó újabb, osztrák utasításokról. 3. A psychológiáról. 4. A logikáról. 5. A propaedeutika tanításának tudományos előkészületeiről. Bezárja az egészet egy függelék a különböző gymnasiumi tanulmányokban föllelhető bizonytalan s nem igaz elemekről.

Fő figyelmét szerző a propaedeutika-tanárok szakképzettségére és a tapasztalt hiányok orvoslását célzó javaslataira fordítja. Az általa részint fölhasznált, részint összeállított statisztikai adatok szerint az osztrák gymnasiumokban a propaedeutika tanítása e tárgyból vizsgát nem tett tanárok kezében volt jobbara. 1884-ben 35 tanintézetben nem vizsgált tanárok adák elő e tantárgyat; tíz gymnasiumban csak az egyik osztályban tanított vizsgált tanár, a másikban vizsgálatot nem tettek kezében volt az oktatás. Olyan eset is előfordult, hogy a tanári testületben volt vizsgált tanár és mégis olyan tanítá, ki vizsgálatot nem tett. A vizsgáltak a legtöbbször olyan módon szerzik a tantárgy tanításához a jogosultságot, mely korántsem képezi bizonyítékát annak, hogy a tárgy iránt való szeretettük vezetése őket arra, miszerint e tárgy tanítására jogot szerezzenek. Külső okok készítették őket arra, hogy e tantárggyal foglalkozzanak és a legtöbb esetben a pót-, vagyis a kiegészítő vizsgálatra nem belső hajlamtól, hanem csak azért jelentkezének utólagosan, mert a facultas docendi kiszélesítésével kilátásukat nagyobbítani remélheték és jobb helyzetet teremthetnek vélték a magok számára. A vizsgáló bizottság tagjai szomorú tapasztalatokat gyűjtöttek a jelentkezők vizsgálataiból.

A mi szerző reformjait illeti, azokat három csoportba osztva terjeszti elő. Nevezetesen követeli, hogy 1. a propaedeutika tanárai specialis bölcséleti vizsgálat letelésére köteleztessenek, mint az Poroszországban tényleg meg van. 2. Az egyetemeken a többi tudományok, p. o. a chemia és a physiologia mintájára bölcséleti seminariumok állíttassanak föl; ilyenek tudunkkal Németországban csak itt-ott p. o. Strassburgban léteznek; a legtöbb helyen, mint Poroszországban, nincsenek. 3. Minden, leendő gymnasiumi tanártól megkövetelendő — mint ez Poroszországban történik — hogy általános philosophiai és paedagogiai képzettségét illetőleg vizsgálatot tegyen és ne csak egy didactikai, paedagogiai házi dolgozat elkészítésére szoríttassék. — Az orvoslást Meinong nem annyira a vizsgálattevésre való rászorítástól várja, mit külső segédeszköznek nevez, mint inkább a philosophiai seminariumok létesítésésől.

A philosophiai tanításra vonatkozólag szerző részletesen előadja nézeteit. Szerinte a psychologia a philosophiai tudományok sorában még a logikával és az ismerettannal szemben is alapvető jelleggel bír, — azért nem helyesli, hogy az osztrák gymnasiumok számára készült utasítások szerint a psychologia a tantervben tulajdonképen önálló szerepet nem játszik, hanem csak mint psychologiai bevezetés a logikához, szerepel. A psychologiai tananyagnak illetén megszorítása nem okadatolható azzal, hogy a psychológiában sok bizonytalan dolog van, mert Meinong kimutatni törekszik, miszerint a bizonytalanok egész halmazával más tantárgyak körében is találkozunk. Meinong kiemeli egyszersmind a bizonytalan jelentőségét a tanításban és annak az paedagogiai fontosságát és értékét.

De különben, ha az utasítások szerint a biztos eredményeket vesszük csak föl a psychologia tananyaga köréből ez, — esetben is oly anyagtömeg áll rendelkezésünkre, mely kívánatosná teszi, hogy a propaedeutikai tanítás ezen tudományterén a legszélesebb mederben haladjon. A psychologia tanítását korlátozók feledik, hogy az emberre nézve nincs fontosabb valami, mint maga az ember és épen a psychologia az, mely a legteljesebb önismeretre vezeti az embert.

Jóllehet Meinong a psychológiát alapvetőbbnek tartja a logikánál s jóllehet a logika szerinte másodrendű jelentőséggel bír: azért mégis szerinte a psychologia beható tanulmányozását a logikának kell megelőznie, mert azon adatok, mikkel az elemi logika foglalkozik, oly egyszerűek, a tanítványok azok elsajátítására a grammatika s a matematika által annyira elő vannak készítve, hogy a logika mintegy praedestinálva van arra, miszerint a növendékkel megismertessék a philosophiai tudományok sajátos eljárási módja. Legcélszerűbb szerző szerint azon eljárás, mely szerint a psychologia — a mennyiben tüneményei a logikai viszonyokra nézve, alapvetők — tanítassék először, azután a logikai cursus elvégzése után vétessék föl egész terjedelmében a psychologiai tanítás. Megjegyzendőnek tartjuk végül, hogy szerző a propaedeutika elnevezést nem helyesli, mert a logika és a psychologia, mely a propädeutikában előadatik, tulajdonképen philosophia és ezen elnevezés propaedeutika azért még korántsem jogosult, hogy a gymnasiumokban általán csak alapjai taníttatnak a philosophiának.

A propaedeutika tanítását illető vitás kérdésben fölmerült mozzanatok között bizonyára legérdekesebb, legtanulságosabb azon

tanácskozás, melyet Poroszország rajnai tartományában levő gymnasiumok és realiskolák igazgatói e tárgyban tartottak Bonn városában az 1881. év július 22-én dr. Vogt elnöklete alatt. E tanácskozás lefolyása és eredménye a következő műben olvasható:

«Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen seit dem Jahre 1879. IX. Band: Verhandlungen der ersten Direktoren-Versammlung in der Rheinprovinz. 1881.» 56—96. és 270—281. l. Berlin. Weidmann'sche Buchhandlung.

E tanácskozás tárgya a következő kérdés alakjában vététt föl: «Ist der systematische Unterricht in der philosophischen Propädeutik in Prima ein Bedürfniss und im Bejahungsfalle wie wird derselbe mit Rücksicht auf die mannigfaltigen und umfassenden Lehraufgaben dieser Klasse am zweckmässigsten zu behandeln sein?»

Az előadói tisztet dr. W. Hollenberg, saarbrückeni gymnasiumi igazgató vitte, másod előadó volt dr. Schweikert M., goldbachi gymnasiumi igazgató. Az előadók behatóan foglalkoznak azon fölterjesztésekkel, miket e tanácskozás elé benyújtottak a különböző tanteszületek, melyek e fönt jelzett kérdést a tanártestületi konferenciák alkalmával megbeszélés tárgyává tévék.

Nyilatkozott összesen 44 tanintézet és pedig 29 gymnasium és 15 progymnasium. Érdekesnek tartjuk már e helyen megjegyezni, hogy a fölvetett kérdésre a gymnasiumok 28 előadói közül 23 nyilatkozata szerint a paedagogia elvei megkövetelik, hogy a philosophiai propädeutika taníttassék a gymnasiumokban. Egyes tanintézetek terjedelmes véleményt adtak a philosophiai propädeutika tanítása ügyében, mely véleményeket a két előadó ismertetvén és megbírálván, a következő tételeket állítá föl és bocsátá eldöntés végett a tanácskozás elé, miket oly fontosaknak tartunk, hogy eredeti szövegezésükben idézzük:

Thesen, aufgestellt vom Referenten und Korreferenten:

I.

1. Die philosophische Propädeutik hat die Aufgabe, längst geübte geistige Thätigkeiten zum Bewusstsein zu bringen und Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachzuweisen. Hierbei führt sie auch in die überlieferte wissenschaftliche Terminologie ein.

2. Sie entspricht dem Bedürfniss eines angemessen vorgebildeten Primaners.

3. Obwohl der ganze Unterricht des Gymnasiums philosophisches Interesse wecken soll und auch gelegentliche Winke und Übungen hierfür von Bedeutung sind, bedarf doch der Unterricht in der philosophischen Propädeutik zusammenhängender Gruppen von Unterrichtsstunden.

II.

4. In einer Gruppe von Unterrichtsstunden werden die Elemente der Logik einschliesslich der Beweisformen und der Methodenlehre erörtert.

5. In einer anderen Gruppe werden die gemeinen Erscheinungen des psychischen Lebens behandelt, vornämlich die Entwicklung der Intelligenz, aber auch die Lehre vom Gefühl und vom Willen.

III.

6. Auch innerhalb des bezeichneten Gebietes wird der Lehrer den neu vorzulegenden Wissensstoff möglichst beschränken.

7. Er wird dagegen die anderweitigen Kenntnisse des Schülers möglichst vielseitig benützen, als Übungsbeispiele und zur Anbahnung eines zusammenhängenden Denkens.

8. Ob der Lehrer seinen Schülern einen Leitfaden empfehlen will und welchen, kann seinem Ermessen überlassen werden.

9. Im Allgemeinen genügen für den abgesonderten Unterricht in der philosophischen Propädeutik je 2 Stunden in je 12 Wochen auf Unter- und Oberprima, etwa zu Anfang des zweiten Semesters.

10. Bei der gegenwärtigen Organisation unserer Gymnasien muss diese Stunden der deutsche Unterricht abgeben.

IV.

11. Da das Gedeihen des propädeutischen Unterrichts in ganz besonderem Masse von der wissenschaftlichen und didaktischen Befähigung des Lehrers bedingt ist, so kann es einzelnen Gymnasien auf Antrag der Direktion von der vorgesetzten Aufsichtsbehörde gestattet werden, diesen Unterricht auf weiteres ausfallen lassen.

12. Für die volle facultas docendi im Deutschen ist der Nachweis der wissenschaftlichen Befähigung für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu fordern.

Az előadók által felállított ezen tétélek az igazgatók ülésén, az 1881. évi július hó 22-én beható eszmecsere alá vétettek. Az eszmecsereben résztvettek: dr. *Vogt* elnök, az előadók, dr. *Schwenger* az aacheni királyi gymnasium igazgatója, dr. *Schmitz* a kölni császári Vilmos-gymnasium igazgatója, dr. *Cramer* a mülheini am Rhein-ban levő városi realiskola igazgatója, *Höpfner* kerületi iskola tanácsos, *Bigga* a kölni «Gymnasium an Aposteln» igazgatója, dr. *Uppenkamp* a Dürenben levő városi gymnasium igazgatója, dr. *Fischer* a lennapi városi felsőbb polgári iskola rektora, dr. *Bona Meyer* a langenbergi felsőbb iskolák igazgatója, dr. *Pilger* az essen kir. gymnasium igazgatója, *Ditges* a kölni «Gymnasium an Marzellen» igazgatója, dr. *Dickmann* a vierseni felsőbb állami iskola rektora, dr. *Wollseiffen*, a krefeldi kir. gymnasium igazgatója, *Gruhl* a barmeni városi realiskola igazgatója, dr. *Zahn* a mörsei gymnasium igazgatója, *Wendland* kerületi iskolatanácsos, dr. *Bardt* az elberfeldi városi gymnasium igazgatója, dr. *Thomé* a kölni városi felsőbb polgári iskola rektora, dr. *Schlüter* az andernachi progymnasium rektora, dr. *Schürmann*, a kempeni városi gymnasium igazgatója, *Linnig* kerületi iskolatanácsos, dr. *Eschweiler* a brühli városi progymnasium rektora, *Liesegang* a clevei kir. gymnasium igazgatója, dr. *Schneider* a duisburgi gymnasium igazgatója, dr. *Kiesel* a düsseldorf kir. gymnasium igazgatója, dr. *Perthes* titkos udvari tanácsos, dr. *Schacht* az elberfeldi városi realiskola igazgatója, dr. *Ungermann* a münstereifeli kir. gymnasium igazgatója, dr. *Renvers* a trieri kir. gymnasium igazgatója és dr. *Wulfert* a kreuznachi kir. gymnasium igazgatója.

E tekintélyes tanférfiak az előadók által felállított s általunk közlött tétéleket némileg módosíták és tanácskozásuk eredményeképp a következő tétélekben összefoglalt határozatokat fogadják el:

Zusammenstellung der angenommenen Thesen:

1. Die philosophische Propädeutik hat die Aufgabe, längst geübte geistige Thätigkeiten zum Bewusstsein zu bringen und Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachzuweisen. Hierbei führt sie auch in die überlieferte wissenschaftliche Terminologie ein.

2. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist ein unabweisliches Bedürfniss an den zu akademischen Studien vorbereitenden höheren Lehranstalten.

3. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik bedarf zusammenhängender Gruppen von Unterrichtsstunden.

4. Der philosophisch propädeutische Unterricht umfasst die Elemente der Logik und die wichtigsten Vorkenntnisse aus dem Gebiete der Psychologie.

5. Auch innerhalb des bezeichneten Gebietes wird der Lehrer den neu vorzulegenden Wissensstoff möglichst beschränken.

6. Er wird dagegen die anderweitigen Kenntnisse des Schülers möglichst vielseitig benützen als Übungsbeispiele und zur Anbahnung eines zusammenhängenden Denkens.

7. Ob der Lehrer seinen Schülern einen Leitfaden empfehlen will und welchen, kann seinem Ermessen überlassen werden.

8. Im allgemeinen genügen für den abgesonderten Unterricht in der philosophischen Propädeutik je 2 Stunden in je 12 Wochen auf Unter- und Oberprima, etwa zu Anfang des zweiten Semesters.

9. Bei der gegenwärtigen Organisation unserer höheren Schulen muss diese Stunden der deutsche Unterricht abgeben.

10. Für die volle facultas docendi im Deutschen ist der Nachweis der wissenschaftlichen Befähigung für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu fordern.

Hazai viszonyainkra áttérve, mindenekelőtt ki kell jelentenünk azon meggyőződésünket, hogy azon állapotot, melyben van jelenleg középiskoláinkban a philosophiai oktatás — véglegesen kielégítőnek nem tartjuk. Azt véljük, hogy még azon esetben is elég okot találhatni a megalégedetlenségre, ha helyeseknek itélnők is a gymnasiumi és a reáliskolai tantervnek a philosophiai oktatás tananyagára vonatkozó részét.

A philosophia oly tudomány, mely a többire nézve alapvető jelleggel bír s azért, ha valamely tantárgy, úgy a philosophia az, melynek előadójától a didactikai virtuozitáson, a többi tanulmányok végeredményeiben való tájékozottságon, alapos philosophiai készülségen kívül nagyobb szellemi concentratiót, szélesebb körütekintést, mélyrehatóbb képességet kívánunk meg, mint attól, ki valamely specialis szakkörrel pusztán empirikus úton foglalkozik.

A philosophia fontosságának érzete dictálta bizonyára a Porosz 1882. tanterv azon intézkedését, mely szerint az igazgatók belátására bizza, vajjon e tantárgy tanítása fölvétessék-e a tantárgyak közé. A fölvétel attól függ, vajjon van-e alkalmas s tanulmányai által kellőleg előkészült tanító a tanári testületben, mert «a tanulók öngondolkozását felköltő, meg nem zavaró, túl nem feszítő philosophiai oktatáshoz szükséges képesség oly ritkaság, hogy nem lehet kívánni, nem is lehet elérni, miszerint ily képzettség minden tanári testületben képviselőkre találjon».

Természetes, hogy ilyen, philosophiailag kiművelt tanító a ritkaságok közé tartozik s azért érthetőnek tartjuk némelyeknek azon nézetét, hogy e tantárgy csak akkor taníttassék, ha a tanári testületben az oktatáshoz megkívántató készültséggel ellátott egyén van, mert ellenkező esetben a philosophiai oktatás veszélyes, káros hatású lehet a növendékekre s e tantárgy elhagyása nem okozhat nagyobb zavart, mint ily körülmények közt tanítása.

Mi nem akarunk túlesigázott követelésekkel föllépni; nem kívánjuk, hogy minden tanintézet a philosophiai tanár mintaképét legyen képes fölmutatni; azt sem óhajthatjuk a philosophiai tanítás érdekében a mi mindenestre kívánatos lenne, hogy minden középiskolai tanár philosophiai képzettségéről vizsgálat útján tegyen bizonyosságot s arról is, hogy szaktárgyát philosophiai szellemben is kezelni képes: de azt joggal lehet követelni, hogy a philosophia tanítása e tárgyból vizsgálatot nem tett egyénre ne bizattassék. És mégis azt kell tapasztalnunk az egyes intézetek által kiadott értesítők alapján, hogy Magyarországbán a legtöbb tanintézetnél e tantárgy tanítása oly egyének kezébe van, kik saját tantárgyukat illetőleg igen képzett s a részletekben is teljes jártassággal bíró egyének lehetnek, de kik előtt a philosophia s annak tanítása majdnem teljesen új s tanításukban őket alig vezeti más, mint az, a mit emlékezetükbe visszaidéznek azon korból, midőn ők e tárgyat a középiskolákban tanulák.

Az ily tanár oktatására el lehet mondani, hogy vak vezet világtalant. Hasonlítanak ezek azon születésük óta vakokhoz, kik szerencsés operatio folytán megnyerik szemük fényét: — nem tudják tájékozni magokat. Még a tankönyvvel sem tudnak mit csinálni, mert mint jeleztük, tankönyveink egyik fő hibája az, hogy ugyanazon egy tankönyv tanítványok- és tanároknak minden akar

lenni, holott a normalis állapot az lenne, ha a tanítók máshonnan szereznének tájékozottságot, valamely vezérfonál nyomán, a tanulóknak pedig egy kimerítő compendiumféle adatnék, mely az iskolában előadottak rövid kivonatát tartalmazná. — A vizsgálatot nem tett, de a propaedeutika tanításával megbízott igen sokszor határozott ellenszenvvel viseltetik a philosophia iránt s ez esetben könnyen elképzelhetjük, milyen kedvvel adja elő e tantárgyat, melyből, a tankönyv nyomdokain szolgálilag haladva, óráról-órára annyit ad fel betanulandó anyag gyanánt, a mennyiből ő elkészülhetett. Képzeltetjük, miként fog megfelelni ily előadása a philosophiának azon irányelvnek, melyszerint a philosophiai oktatásnak nem az a célja, hogy philosophiai tantétek közlésével halmozza el tulesigázva a növendék értelmét, hanem hogy bölcselkedéshez, önálló gondolkozáshoz szoktassa, s kedvet ébresztszen a tanulóknak az önálló philosophiai reflexiókra.

Szerencsétlennek kell mondanunk az Utasítások azon intézkedését is, mely e tantárgy tanítását az igazgatókra bizza. Eltekintve attól, hogy az igazgatók legtöbbször nem szakemberek és előttük a philosophiai oktatás a legtöbb esetben valóságos terra incognita: mindenesetre figyelembe veendő azon körülmény tételünk tisztázásánál, hogy az igazgatók, e valóságos szellemi omnibusok, a közoktatási administratio valóságos rabszolgái a mai papirkorszakban, a hivatalos és nem hivatalos polygraphia e dicső idejében, midőn az életlő bureaucratismus miasmatikus légkörében még saját specialis tantárgyukban való továbbképzésükről, a korral való haladásról is le kell mondaniok. Ha meggondoljuk, hogy egy igazgatónak évenként 1200 elintéző hivatalos ügyirata, s ezenfelül 54 (ötvennégy) fölterjesztett jegyzőkönyve van; ha figyelembe vesszük, hogy tantézetében, nem is említvén a párhuzamos osztályokat, a tanítás menetét ellenőriznie s vezetnie kell 8 osztályban; hogy az intézeti épület külön gondnokot is igénybevevő anyagi érdekeiről is gondoskodni, a szülőkkkel pedig folyton érintkezni kötelessége, így az igazgatói kötelesség lényeges feladatát is teljesíteni physikailag majdnem képtelen: könnyen megérthetjük, hogy mit várhatunk az Utasítások azon intézkedésétől, mely a philosophia tanítását a legtöbbször e szakban egészen járatlan igazgatók kezére bizza, kik az írásbeli mechanikus teendők miatt kénytelenek saját szaktárgyukat is elhanyagolni.

E bajokon — véleményünk szerint — csak részben, némileg segítené azon intézkedés, mely kimondaná, hogy a bölcséleti elvtan tanárai gyanánt csak azok alkalmazhatók, kik az egyetemeken jól szervezendett philosophiai seminariumokon kellő gyakorlatot, előadási képzettséget szerezvén, a bölcséletből vizsgálatot tevének.

Csekély eredményt várunk ily kényszerítő eszközöktől s a philosophiai oktatás sikeresebbé tételét még oly rendszabálytól sem reményelhetjük, mely kötelezővé tenné, hogy minden középiskolai tanár vizsgálat alapján kimutatni tartozik, miszerint a philosophiával foglalatoskodott. — A tudományos oktatás állapota nem egyesek önkényétől, nem kormányrendeletektől függ. A hatóságok rendeletei életet nem adhatnak, nem teremthetnek, hanem csak a létező törekvési erőknek jelölhetik ki a tevékenységi keretet. Kényszerrendszabályok, a vizsgálatok elrendelése által a philosophia s a philosophiai oktatás felvirágoztatását elérni nem lehet.

A középiskolai tanárvizsgálati szabályzat azon jóakarátú intézkedése is kevés gyakorlati haszonnal jár s járt eddig, mely a tanárjelöltektől az alapvizsga alkalmával bizonyos jártasságot kíván a philosophia alapelemeiben. — A nyelvészeti, történeti és természet-tudományi szakmából készülők — s éppen a legjelesebbek és legszorgalmasabbak, sietnek, hogy szaktárgyaikban mielőbb, minél nagyobb szakszerűsége, szakképzettsége tegyenek szert, hogy így a tudomány haladásában részt vehessenek. És ki is venné azt tőlük rossz néven, hogy, miután az előkészítő iskolákban 20 évesek lettek, végre tulajdonképeni tárgyaikhoz jutni igyekeznek és többé más, általános érvényű előkészületek által magokat feltartóztatni nem óhajtják? Tanáraik bizonyára nem ellenzik eljárásukat; s ki venné rossz néven tanáraik azon törekvését, hogy a tanítványokat és az utódokat saját specialis tudományszakukban igyekeznek minél részletesebben kiképezni?

Igy a philosophia a legtöbb tanárjelölt számára alig egyéb, mint elveszett idő, vagy a vizsgálatra szolgáló szükség-könyvecskének sietős átlapozgatása. (L. F. Paulsen idézeit értekezését; 12. l.) Vannak ugyan kivételek, de éppen az, minek szabálynak kellene lenni, t. i. az emberi ismeret nagy és lényeges kérdéseivel való alapos foglalkozás — képezi a kivételt.

Ily körülmények között mi nem annyira kényszerrendszabályoktól, mint inkább a korszellem megváltozásától várjuk a philosophiai

oktatás s általában a philosophia fölvirágoztatását. A mai korszellem a mult évtizedekben a philosophia iránt táplált ellenszenvből még most sem bontakozott ki, midőn a philosophia, az exact tudományok emlőiből táplálkozva, egész szervezetében lényeges változáson ment át. Ez ellentétes korszellem még most is erős; ebben találjuk okát ama kedvezőtlen helyzetnek, melyben a philosophiai oktatás nálunk s lehet mondani egész Európában van. E szellem nyilatkozik az iskolák falai között és a tanítványok nagy részének lelkében is.

Hiányzik az emberek legtöbbszörénél a szükségérzet a philosophia iránt és nagyon helyesen jegyzi meg a rajnai tartományok igazgatóinak főntemlített értekezletén Hollenberg saarbrücki igazgató a következőket: «Van idő, midőn egész nemzet erősebb ösztönt érez a philosophia iránt. Ily korban egyesek utat törnek és magukkal ragadják a velük növekvőket, az egykoruakat; ilyenkor nincs szükség rábeszélésre. Ha azonban ellenkezőleg valamely sokat ígérő rendszerben csalatkozunk, vagy ha a dolgok szingazdag vegyületű concret világába, az élet élvezetébe merült a kor, a nemzet — úgy e philosophiai szükségérzet is háttérbe szorul. Az iskola ezen nem változtathat. Hülsmann tanár meggondolandónak tartja, hogy ilyenkor czélszerű-e a növendéket erővel oly reflexiókra szoktatni, kényszeríteni, melyek reánézve természetellenesek. Könnyen érthető, hogy ilyenkor a philosophiai tanítás hiányos; nincs érzék iránta».

A korszellem szintén alája van vetve a divatnak s története az inga lengését juttatja eszünkbe. A nyugoti emberiség életében két, időszakonként visszatérő változás észlelhető. Volt idő, midőn a kutatás kiválóan az abstract és általános igazságokra irányult, s volt idő, midőn az emberiség figyelme a concret és individualis tüneményekre fordult. E két irány váltakozása tölti be a századok szellemi életének történetét. Az előbbeni Paulsen philosophiai s tudományos, az utóbbit philologiai s irodalmi korszaknak mondja.

Nevezzük akárhogy — annyi tény, hogy az első irány kedvezett a philosophiának, az utóbbi azonban a szellem teréről lehetőleg háttérbe szorítani igyekezett. Tény az is, hogy e közszellem rendesen nyomokat hagyott az oktatás, különösen a középiskolák s az egyetemek beléletében hátra. Sajnos, hogy azon kor, midőn különösen a minket közéről érdeklő s nekünk utánzandó például szolgált Németországban a gymnasialis cursus végleges s meghatározott jelleget, alakulást nyert; midőn az egyetemi s általában a középiskolai tanítás

jegecedési pontot talált, — hogy e korban a korszellem számos kedvezőtlen körülmény összetalálkozása miatt a philosophia iránt érdeklődéssel nem viseltetett. Természetes, hanyatlott a philosophiai oktatás is s megszűnt lényeges szerepet játszani a tudományos pályára készülők tanulóink szellemi életében; megszűnt e pályára való előkészülődésük lényeges eszköze lenni. Tapasztalhatjuk is ennek eredményét. — «Korunknak jellemző sajátsága, mondja Paulsen, a philosophiai iskolázás- és képzettségben való hiány. Az irodalmi és a nyilvános élet minden terén észrevehető e hiány. Ha egy szerencsésebb jövő a jelenkor tudományos törekvéseire vissza fog tekinteni, nem azon benyomást fogja-e szerezni, hogy munkánk túlnyomóan nagy része, az emberi ismeret végcéljének sejdítése nélkül, a nyers anyagnak szertelen, véletlen szerencse által s minden cél nélkül való megszerzéséből állott?

Hányan állottak be egyszerűen a szakértelők közé azért, mert látták, hogy a tudomány e munkásai közül néhányan jól ruházva, táplálva, sőt érdemrendekkel és címekkel felruházva vannak? A mi hires «általános műveltségünk» sokaknál mi más, mint az ember belső ürességének eltakargatása? Mily gyakran találkozunk egyébként értékes tudományos dolgozatokban azon képzettség teljes hiányával, mely hivatva van általános problémákat élesen, mélyen megragadni és a tények jelentőségét e problémák megoldására, teljes értékükben méltányolni. Vegyük csak kezünkbe Griesingernek «Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten» cz. egyébként joggal dicsért művét és fájdalommal láthatjuk azon kínos bizonytalanságot, melylyel mindig találkozunk e műben, valahányszor a végső és általános kérdések érintetnek.

Meinong említett művében hallatlan, csodálatos dolgok vannak fölhozva egy matematikai professzor művéből az erőről, az állagról és a testről. Vagy gondoljunk csak politikai testületeink tanácskozásaira. Angolországban a 20-as években a fiatal bölcseleőknek egy társasága létezett, melyhez — mint önéletírásában mondja — S. Stuart Mill is tartozott és mely évi jelentéseket adott ki a parlamenti tárgyalásokról kritikai commentár kíséretében, melyben a szónokok téves, hibás következtetései, logikai hibái voltak kimutatva. Valjon nem találna-e bő anyagot hasonló vállalat a mai tárgyalásainkban is és valjon nem lenne-e ily vállalat most is «hézagpótló?» Nekem legalább parlamenti szónokaink egyik legkiválóbbika mondá,

hogy a legnagyobb mértékben sajnálja, miszerint jobb logikai iskoláztatásban nem részesült, mert igen sokszor élénken érzi az ellenfél érvelésének hiányosságát, elégtelenségét, de nem képes szabatosan megjelölni, hol van a gyengéje. Valjon egyáltalán teljesen alaptalan lenne azon reményünk, hogy jobb logikai iskoláztatás nemcsak egyesek számára nyujtana nagyobb meggondoltságot, hanem a tanácskozások, tárgyalások rövidebbé, gyümölcsözőbbé és békésebbé tételéhez is nagyban hozzájárulna?»

Ime nemcsak nálunk panaszkodnak, hogy a mai korszellem nem méltányolja eléggé a philosophiai oktatást, hanem még a philosophia valódi hazájában Németországban is. De e sűrűn fel-feltűnő panaszok az újabb időben arról is tanuskodnak, hogy a philosophia iránt az «érzék» emelkedőben van. A legkülönbözőbb jelenségek bizonyítják ezt. Csak azt említjük meg, hogy minden téren a tudományos kutatás az ismeret és a lét végső kérdéseinek ismét való felvételére irányul. A természettudósok mindenütt a metaphysika régi, ős kérdései felé vonzatnak, a matematikusok és physikusok az ismeretheoria embereivé és kosmologusokká, a physiologusok psychologusokká és metaphysikusokká lesznek; a régi természetrajz elhagyja pályáját és az élet eredete, nemkülönben a valóság természetéről általában a legmerészebb és a legszélesebb speculatiót űzi. Hasonlót találunk a szellemi tudományok terén is; a nyelvészet megszülte magából a linguistikát, mely csakhamar szemben találta magát a nyelv és a szellemi élet eredésének, keletkezésének kérdésével; a történeti, prähistorikus és népismeí kutatások fölverék az úgynevezett sociologiai problémákat. A nemzetgazdászok és a socialpolitikusok nem kerülhetik ki azon elvi kérdések taglalását, melyek végeredményben az emberi élet értékére vonatkoznak és szükségképpen az ethika ős problemái felé kényszerítetnek haladni. Láthatjuk, hogy napjainkban olyan kiváló politikusok és jogászok, mint Schäffle és Ihering a jelzett kérdésekkel, dolgokkal foglalkoznak ismét. A mult század kezdetén mellőzött úgynevezett természetjog ismét láthatóan emelkedik, hogy a régi tisztelethelyét elfoglalja. Így minden jelenség arról tanuskodik, hogy a jövő kor éppen nem fog hasonlítani a philosophja megvetését illetőleg a közelmulthoz és a korszellem jelzett ingája visszatérőben van azon ponthoz, mely jelzi a philosophia olyan emelkedését, milyenben ez volt p. o. a XVIII. században, mely büszkén nevezi magát saeculum philosophicumnak. Nem mond-

ható tehát merésznek azon föltevésünk, hogy a philosophia, bármily reménytelennek látszik is jelenleg annak helyzete némelyek szemében tudományos oktatásunkban, jelentékeny jövőnek néz eléje. Míg napjainkban a jogászok, az orvosok és sok tanár, meg lelkész stb. megkezdik pályájukat a nélkül, hogy a philosophiáról némi tájékozottságról tanuskodó tudomással bírnának, s míg egyrészt sajnosan látjuk, hogy a philosophia a tudományos pályát előkészítő intézetekben lanyha, jelentéktelen szerepet játszik: másrészt a jelzett jelenségek azon hitet keltik fel bennünk, hogy eljő az idő, mely senkit sem fog tartani tudományosan képzettnek, a ki nem szerzett magának alapos philosophiai iskoláztatást és ki az emberi ismeret nagy, végső kérdéseit illetőleg önálló állást nem foglalt el. (Paulsen: Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie etc.).

Teljesen át vagyunk hatva azon meggyőződéstől, hogy az emberiség szellemi életében a philosophiának jövője van és korántsem élte le magát; nem hihetjük, hogy a jövőben kihálnak azon vizsgálódások, mély gondolkodások, melyek oly emberek nevéhez vannak fűzve, mint Plato és Aristoteles, aquinói sz. Tamás és Scotus, Spinoza és Hume, Kant és Schopenhauer. Nem hihetjük, hogy szellemi életünk, tudományos gondolkodásunk egész körét betölthetné pusztán a matematika és az astronomia, a physika és a zoologia, a philologia és a történet. Nem hihetjük, hogy az emberi értelmet megszünnék a jövőben foglalkoztatni ismerettani és pszichológiai, ethikai és metaphysikai kérdések; hanem a jelekből ítélve, reményt táplálunk, hogy ezek a jövőben az általános és a legnagyobb érdeklődés tárgyai lesznek, valamint voltak a XVIII. században. Ez esetben a philosophia is elfoglalja tudományos oktatásunkban azon méltó helyet, melyet az egész világ által való megbecsültetés számára kijelöl, mert mint Paulsen igen helyesen megjegyzi, ha egyebet nem is, de azt bizonyára megtanulhatjuk a tudományos oktatás történetéből, hogy a mi a nagy világban értékkel bír, az hova-tovább állást és érvényt szerez magának az egyetemi s középiskolázás terén is.

A mai korszellem említett irányban való megváltozása jelentékeny módosításokat, átalakításokat fog bizonyára felidézni a művelt világ oktatásügyének szervezetében is. Nem akarunk a jövő oktatás tervrajzával foglalkozni, de meggyőződésünk, hogy a philosophia iránt rokonszenvvel viseltető korszellem méltó helyet fog kijelölni

az iskolai oktatás keretében a philosophiai tanulmányoknak, értvén ezalatt a logikát, a psychológiát, az ethikát, a sociológiát és aesthetikát.

Mielőtt azonban e korszak bekövetkezik, sok előítéletnek kell eloszlania. Az első ezek között az, hogy igen sokan, valamint nálunk Magyarországon, úgy a külföldön is, nincsenek áthatva a philosophia szükségességétől, pedig egész oktatásunk menete szükségli a philosophiát. Egész tanításunk kezdetétől fogva abstractióra törekszik; a tényeket — legyenek ezek akár a nyelv, akár a természeté — törvények, általános érvényű szabályok alá vonja fokozatosan. A nyújtott s szerzett képzetek között csak rövid ideig marad meg az egyensúly; csakhamar egyesek rendező s vezérlő gyanánt kiemelkednek. A grammatikai szabály számtalan formán uralkodik; a physikai törvény számtalan tüneményen; az erkölcsi törvény oly helyzetbe hoz, hogy a tettek egész tömege fölött ítélhetünk. Ezen organisatió nélkül lelkünk gazdagsága chaotikus, hasznavehetetlen tömeggé lenne; nem lenne képes a belátás és az akarat organumává válni. Ezen abstraháló folyamattal találkozunk a növendék életében és ha a tanítás rendes folyamatu volt a 17., 18. évig, akkor oly szükségérzet támad a növendékben, melyet philosophiának lehet nevezni. Az eddig a korig a szellem törvényeinek megfelelően, de öntudatlanul gondolt, itélt, érzett. Most már oly lépést akar tenni, mint a keleti emberiség Socratesben tett. Meg van szokva mindenütt összefüggést, törvényt látni s így bizonyos előtte az is, hogy vannak szellemi törvények, melyek fölött s mások felett uralkodnak. Ezek ismerete — azt hiszi és reméli — eloszlatnak bizonyos kételyeket, melyek benne az olvasmányok és a környezettel való érintkezés folytán keletkeztek. Kivánatos, hogy az iskola ne hagyja ily lelki állapotban segély nélkül a tanulót és neki legalább megmutassa, hogy a philosophiai ösztön ily nyilatkozatai helyén valók és kételyeikre feleletet is várhatnak a philosophiától. Különösen belátja mindezt azon tanár, ki a növendékekkel együtt lakik vagy kinek gyermekei vannak. A növendékek e jelzett szükségérzete legjobban bizonyítja a philosophia szükségét, jogosultságát. (Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen stb. IX. B.; Dr. W. Hollenberg előadása.)

A növendékekben nyilatkozó philosophiai szükségérzetből kell tehát e tantárgyat tanítani s nem pusztán az egyetem kedvéért,

mi abból is kitetszik, mert a bölcelettel bővebben foglalkozó egyetemeket nem keresik föl valamennyien.

A középiskolának kell tehát e szükségérzetet kielégítenie.

De nemcsak a paedagogia elvei szükséglik a philosophia oktatását, hanem azon régi, de örök érvényű mondás is, hogy az ember legfontosabb tanulmánya maga az ember, mely tanulmányba pedig a philosophia vezet és valóságos ferdeségnek kell tekintenünk azon felfogást, mely szerint a tudományos pályát előkészítő, kötelező tanfolyamban a matematikát, physikát, természetrajzot, hittant sbit fölveszi, de nem tartja szükségesnek, hogy az ember megismerését szabályszerű bevezetés készítse elő. Valamennyi tudományos pálya közös feladata a régi — cura animarum, az emberi lelkeknek vezetése és tanácsadás nekik; a lelkiatya és az orvos, a tanító és az államhivatalnok mindennapi hivatásteljesítése az emberek értelmére és kedélyére való ráhatásban áll. Művészetük általános, theoretikus alapjait e szerint azon meggyőződések képezik, miket a psychologia és logika, az ethika és politika, a rhetorika és aesthetika foglalnak magukban vagy keresnek; magától értetik tehát, hogy ezen pályákra való előkészülés cursusában, saját specialis szakmájuk teoriáin kívül, ezen általános disciplináknak is helyök van. (Paulsen: Ueber Verg. u. Zukunft d. Philosophie etc.)

De, mondják némelyek, a praktikus emberismeret inkább velünk született adományon, az emberekkel való érintkezés folytán kifejlődött, elsajátított tapintaton alapszik, mint theoretikus tanulmányokon.

A theoria minden előző tapasztalás eredménye; az a kezdőknek kezébe adja a tünemények felfogására azon eszközöket, a tudományos fogalmakat, miket az előző nemzedék hasznos munka után szerzett. A diagnosis, a diätetiko-therapeutikai eljárás szintén olyas valami, mit az anatomia és a physiologia útján megszerezni nem lehet és egy orvosi tankönyvben sem foglaltatik, hogy mi baja van ezen vagy azon embernek, és hogyan kell rajta segíteni; ez a megfigyelés ügyességétől, a tapintattól függ s csak gyakorlás által szerezhető meg, de azért mégis senki sem tartja fölöslegesnek, hanem szükségesnek, hogy a fiatal orvosok anatómiát és physiológiát tanulnak és pedig azért, mert a dolgokat szemléző képességük ez által élesítettik. Így van ez a philosophiai tanulmányokkal is, miket, ha nem volna is praktikus hasznuk, elhanyagolni nem szabad s

azoknak, kik ezt teszik, joggal szemükre vethető, hogy általános műveltségüknek egy lényeges része hiányzik.

Mi főleg az általános műveltség szempontjából tartjuk szükségeseeknek a philosophiai tanulmányokat és sehogy sem találunk ratiót a dolgok mai állásában, mely szerint a tanár-jelöltek kötelesek alapvizsgát tenni a philosophia alap-elemeit illetőleg, de a technikus, a bíró, az orvos stb. el lehet philosophiai alapvetés nélkül.

Hibának tartanak, ha valaki a görög istenekről és a trójai háborúról, Phidiásról és Rafaelről, a Copernikus-féle teoriáról és a Darwinismusról nem tudna semmit, pedig ez joggal azt felelhetné, hogy ezek őt közelről nem érdeklő dolgok. Hasonlót felelhetne talán az is, ki sohasem tájékozódott a felől, hogy mi a jó és rossz, mi a jogos és jogtalan, az igaz és a nem igaz s arról, vajjon mily alakulási ő maga és belső élete? — Socrates legalább s a görög bölcsek kivétel nélkül azt válaszolnák: hogy éppen e dolgok szükségesek s minden embert közelről érdeklők, a többiek azonban inkább a szakemberekhez tartoznak.

De hol vannak azon tudományok, melyekből biztos oktatást meríthetni az emberi dolgokról? Hiszen — mondják igen sokan — az ugynevezett philosophiai tanulmányok alig egyebek, mint folytonosan ingadozó, egymást lerontó reflexiók, miket minden kor, sőt minden egyén más-más alakban s más más eredménnyel fölállít. Az iskolai tárgyalásnál pedig a legszükségesebb előfeltétel az, hogy megállapított, megszilárdult igazságot adjon elő.

Ezen nagyon elterjedt ellenvetésnek bizonyára van értelme s okát a subjectív speculációkban szétzüllött előbbi philosophia állapotaiban találhatjuk föl. Ez állapotok miatt joggal hitelt vesztett a philosophia, mely azonban éppen napjainkban, a beléletében beállott nagy krisistől tanulságot merítve, a józan irányban halad, áthatva levén a természettudományokban történt nagy átalakulásoktól és a természettudományok vívmányaitól. — A psychologia kezdi követni a physikát, hogy a belső élet tüneményeiről szóló, folyton fejlődő, tökélyesedő tapasztalati tudományyá legyen. — Természetes, hogy nem hiányoznak és nem is fognak hiányozni, föl nem oldott problémák, elvi vitáskérdések, de ilyenekre találunk a physikában és a physiologiában is. Vagy talán megegyezők a természettudósok nézetei az erő lényegéről, az anyag mivoltáról s az élet végső okairól? A nézetek különbözése még a legfonto-

sabb alapfogalmakról sem hátráltatja, hogy ezen tudományok az általánosan elismert igazságokban folyton ne növekedjenek. — Épp oly kevésbé lehet akadály a psychológiára nézve, hogy a lélek természetéről, a lelki és a testi tünemények kölcsönös viszonyáról és a többiről különböző nézetek uralkodnak. Nincs okunk kételkedni, hogy a psychologia terén az újabb időben bekövetkezett átalakulásoknak is olyan eredményei lesznek, milyenek voltak a természet-tudományi átalakulásoknak.

Ugyanez áll a logikáról, melynek régi területe máris egy új s gyümölcsöző körrel, a tudományos kutatás methológiájával bővült; ugyanez áll az ethikáról s a társadalmi tudományokról is.

Egyébként kelleténél többet mondunk, ha azt állítjuk, hogy az iskolai tanítás csak általán elismert igazságokat adjon elő. — Tényleg soha sem jártunk el ezen szellemben, mint ezt nemcsak a történelmi és vallástani, hanem a metrikai és mythologiai dolgokban való tanításunk is mutatja. — A teljes bevégeztség, valamely tudománynak teljes megállapodottsága azon tudománynak halála. A merevség az emberi szellem folytonos fejlődése mellett nem lehet jellegzője az életre való tudománynak és azért a be nem végzettség s azon körülmény, hogy a psychologia s általán a philosophiai tanulmányok még teljesen nem készek, hogy belső mozgalom uralkodik körülükben — nem lehet akadály arra nézve, hogy az iskolai oktatás tárgyává tétessenek.

Meinong éleleműleg kimutatja, hogy azon elv, mely szerint az iskolában csak bizonyost s általánosan elismertet szabad tanítani, korántsem megtámadhatatlan. Hypothesisek és kétségbe vont tételek a középiskolák tanításában mindenütt elő jönnek, úgy a természet-tudományi, mint a philologiai s a történelmi szakmában és az iskola e tekintetben helyesen is cselekszik. — Paulsen még azt is szeretné, ha az iskola a kétes tételeket illetőleg tovább menne, mint tényleg teszi. Természetes, hogy nem fogjuk a 10 éves gyermeket contro-versiákkal megzavarni; de nem lenne tanácsos a 20 éves növendék elől eltitkolni azt, hogy a tudományos és a praktikus életben, melybe lépni fog, korántsem bizonyosak, elvégzettek, befejezettek a dolgok.

Haszontalan lenne az ellenkező irányu fáradozás, mert az ifjú nemcsak az iskolában él és nemcsak azt olvassa, ami a tankönyvekben van. Ha tanférjaink egyszer a «gondolat-olvasás» képességét megszerezhetnék — elcsodálkoznának egy VIII. osztálybeli növendék

lelki állapotának megpillantásánál, a kételyek azon chaosán, melyet ők föl nem idéztek és oly nézeteken, miket ők nem plántáltak. Tanácsos-e tehát e dolgokat mint nem létezőket tekinteni? Ez eljárás veszélyes politika lenne. Ha az iskola úgy tetetné magát, mintha a világban kétely nem is lenne, hanem mély béke uralkodnék mindenütt, — ezen eljárásnak az lenne a következménye, hogy a növendékek kedélyében határtalan bizalmatlanság keletkeznék az iskola és a hivatalos igazságok iránt. — Paulsen szerint az iskola iránt ezen bizalmatlanságból többet visznek az életbe növendékeink, mint mi gondoljuk. Vajjon a vallás- és a philosophia iránt az ugynevezett művelt körökben oly gyakori absolut indifferentismus nem függ e ezen körülménnyel össze?

Épen e dolgokat illetőleg várakozik fontos feladat a philosophia tanárára, mely abban áll, hogy védje a növendéket a merész és czél nélküli skepticismus ellen, mely a szigoruan őrzött kedélyben támadni szokott akkor, ha tudatára jó annak, hogy a világban nem bir értékkel mindaz, mit az iskolában annak tartott s viszont. A tanárnak föl kellene tüntetnie hol végződik a tudás s hol kezdődik a nem tudás, jeleznie kellene a hitet s véleményt, a merész kételyt és a problémákat, a hypothesiseket és a teoriákat, a matematikai és a tényleges igazságokat, a theoretikus és a praktikus meggyőződéseket, irányt kellene adnia a kétely horderejének megbecsülésénél; meg kellene mutatnia, hogy minden valódi kétely korántsem bátortalan lemondás az igazságról, hanem reményteljes kérdés a dolgokhoz. Az ifjak tanításának célja nem az, hogy a kételyektől megóvjuk őket, hanem az, hogy őket megtanítsuk erősen szemébe nézni a kételynek. Nem helyes tehát Paulsen szerint a középiskolák felsőbb osztályu növendégeit éretlen gyermekeknek tekinteni. E tétel helyessége hozza magával, hogy a metaphysikát, mely név alatt azon végső problémák fejtegetését értjük, miket a valóság, az ismeret számára felad, a mellérendelt ismerettannal együtt, mely az ismeret természetének vizsgálatából származó kérdésekkel foglalkozik és azokat megoldani törekszik — a philosophiai bevezető tanfolyamból teljesen kizárni nem szükséges.

Úgy látszik ez volt azon férfiaknak a meggyőződésük, kik az osztrák gymnasium számára készített tantervjavaslatba, 1849-ben, a logika és a psychologia mellé javasolták fölvenni a «bevezetést a philosophiába»; javasolták ajánlották helyesen s nem kívánták, mint

a logikának s psychologióának, kötelező behozatalát. Magától értődik, hogy a tanárra bízatik, miszerint a problémák megoldását, ha a tanár maga-magát is megnyugtató illetén megoldással bír, csak annyiban közölje, mint személyes meggyőződésének eredményét, a növendékekkel, a mennyiben azt czélszerűnek tartja. Az is természetes, hogy azon körző nyílása, melylyel a tananyag köre kiméretik, az illető tanár tapintatától függ.

Azonban, ha elismerjük is, hogy a metaphysika és az ismerettan tanítását illetőleg nagy nehézségekkel kell küzdenie a philosophiai propaedeutikának, de az bizonyos, hogy nincs akadály, miszerint a többi philosophiai tanulmányokat, nevezetesen a logikát, a psychológiát, az ethikát és az elismert tudomány rangjával rég bíró sociológiát, ne lehetne fölvenni a tudományos pályát előkészítő általános műveltséget szerezni hivatott előkészítő tanfolyamba. Ez ellen nem hozható fel azon érv, hogy e tantárgyakra nem birnak kellő érettséggel a növendékek s hogy azok az egyetemekre valók.

E dolgoknak az egyetemekre való utalása a növendékek nagy részét illetőleg egyenlő a teljes elejtéssel, másrészt épen ezen korban van meg a tanulóknak a vitatkozási hajlam és az elvi kérdéseknek fejtegetési vágya, mely az oktatásra nézve kedvező előjel. E hajlam legbiztosabb jele annak, hogy a növendékekben egy oly erő fejlődik, mely tevékenységre, kielégítésre vár. Egyébként a logika ellen alig tehető a fönt jelzett ellenvetés, különösen ha meggondoljuk, hogy a matematikai oktatás a VIII. osztályban sokkal erősebb gondolkodási munkát kíván a tanulóktól, mint a logika, melynek nem kell pusztán a fogalmak egymásközti formális viszonyaira szorítkoznia, hanem kiterjeszkedik és ki is kell terjeszkednie arra is, hogy az ismeret különböző köreiből az állítások igazsága miként bizonyíttatik be.

Gyakrabban jó elő azon állítás, hogy a psychológiát nem lehet nehézségei miatt tanítani. Paulsen felhozza és megczáfolja Trendelenburg következő szavait: Will die Psychologie Wissenschaft sein, und eine unwissenschaftliche Behandlung wurde nichts frommen und nur schaden: — so enden in der Psychologie alle Probleme der Natur und gehen von der Psychologie alle Probleme der geistigen Welt aus. Die Psychologie stöht dergestalt im Mittelpunkt der Philosophie, dass sie sich schwer wird propädeutisch behandeln lassen». («Erläuterungen zu den Elementen der Aritotelischen Logik». Vorrede.)

De melyik tudományszaknak nincsenek oly problémái, miket a tanulókkal fejtegetni nem tanácsos? Kizárjuk talán azért azokat az oktatás keretéből? Korántsem, hanem kikertüljük azon problémákat. Physikai oktatásunk nem kérdezősködik az erő, a mozgás, az anyag, a nehézkedés stb. lényege után; hanem bemarkol mindjárt a tünemények világába és a növendékeket e tünemények törvényszerűségének felfogására vezetni törekszik. Nem járhat el hasonlóan a pszichologiai oktatás, vagy talán a psychologia egészen ily problémákból áll?

Nem lehetséges-e, hogy egy psychologiai paenomenologia hasonló módon, mint a physikában, a reáragadt metaphysikai problémáktól megtisztíthatja magát? Az érzetek-, az észrevevés-, az érzelmek-, képzettársítások-, illusiók-, vágyak-, ezek keletkezési és elenyészési törvényeiről nem lehetne beszélni a nélkül, hogy előbb a lélek lényegének, az öntudat természetének, a psychikai és a physikai kölesönös viszonyának kérdését el nem döntöttük vagy nem tárgyaltuk? Bizonyára igen és a jelzett lelki tüneményeket a tanuló meg is értheti annál inkább, mert mint Höfler helyesen megjegyzi, a tünemények egyik csoportját sem lehet könnyebben megközelíteni, mint ezt, ha a tanár tudja a növendékek figyelmét reá irányítani; a tanítás nincs kitéve a physikai készülékek szeszélyének, a természetrajzi gyűjtemények hézagosságának, az emlékezet tökéletlenségének, elégtelenségének, mi a nyelvtani s historia tények tanításánál elő jön; osztozkodik a matematikával azon szerencsében, hogy külső föltételek s segédeszközökre úgyszólván alig szorul.

Paulsen ezen fejtegetései lényegüket tekintve alig egyebek, mint Hollenberg előadónak az igazgatói jelzett tanácskozások alkalmával közzétett nézetei:

A physikának és a chemiának a szellemi tudományok sorában a psychologia felel meg, mely a propädeutika legelső és legkönnyebb ága. Valamint a physika a speculatiótól magát távol tartva csak a külvilág jelenségeit köti össze és összetartozásukban a tövényeket fölfedezi: úgy a psychologia a metaphysikai speculatióktól menten csak azt kérdi: hogyan jutunk képzetekhez, hogyan appercipáljuk, miként tartjuk meg, felejtjük el, combináljuk, idézzük vissza őket, mi módon emeljük reflectáló gondolkozásra, hogyan változnak s nyilatkoznak az érzelmek és akarati állapotok bennünk. Szóval e psychologia tünemény-psychologia vagy mint Aachen tanár mondja

«Associations-psychologie», mit akként kell elválasztani a speculatiótól, miként elválasztjuk a physikát a természetphilosophiától.

Hogy psychologiai dolgokról szólni lehet az iskolában — legjobban mutatja azon körülmény, miszerint az irodalmi oktatás léptenyomon dolgozatokul oly tételeket ad föl a felsőbb osztályokban, melyek úgy egyes személyek jellemzését, jellemének elemzését vagy az egyes lelki állapotok fejtegetését tűzi ki czélul. Miért ne lehetne az ilyen dolgokról egyszer összefüggően is szólni? Nemcsak hogy lehet, hanem bár nagyvonásokban, az irodalom tanárai teszik is a poetikai, rhetorikai, az irodalomtörténeti oktatásban, mert szükségesnek és lehetségesnek is tartják, hogy a növendékek a psychológiában jártasak legyenek. E szükségszerűségnek akar eleget tenni a kölni gymnasium igazgatójának, F. Kernnek Berlinben megjelent könyve: «Lehrs off für der deutschen Unterricht in Prima», melyben a poetika tárgyalását a logika s a psychologia rövid vázolata előzi meg.

Ugyanezt mondhatjuk az ethikáról is. — A különböző középiskolák által kiadott évi Értesítőknél a tananyagot közlő részei telve vannak oly föladatokkal, melyek vagy valamely erkölcsi szabályt, vagy valamelyik jeles költő s bölcselő erkölcsi tételét vagy valamely közmondás életbölcsességeit a tanulóknak tárgyalandó anyagul tűzik ki, mi annak a jele, hogy általán nem tartják képteleneknek a felsőbb osztályu növendéket erkölcsi tárgyakról való gondolkozásra. Vagy talán fölösleges s sőt káros is az ethikai oktatás? Ugy látszik e véleményben volt a porosz közoktatási hatóság, mely 1826. rendeletében teljesen elégtelennek mondja: «a légben lebegő s minden mélyebb alapot nélkülöző ugynevezett moralitást» és az oktatástól határozottan megköveteli, hogy «az erkölcsöt a vallásra alapítsa». Paulsen e nézettel szemben Kant véleményét fogadja el, mely a vallást az erkölcsre fekteti és a philosophiai oktatásnak egyik feladatául éppen azt jelöli ki, hogy a tanulóknál azon meggyőződést honosítsa meg, hogy az erkölcsi tételek érvényessége korántsem függ ezen vagy azon metaphysika avagy dogmatika igazságától; hogy az erkölcsi törvények nem önkényes parancsolatok, hanem az emberi értelem követelményei oly értelemben, hogy az emberi élet egészséges kifejlődése azok megtartása nélkül nem lehetséges.

Érdekesnek tartjuk megjegyezni, hogy az igazgatók jelzett értekezletére a különböző középiskoláktól beérkezett válaszok közül csak kettő nyilatkozott határozottan az ethika mellett (a saar-

brücken-i és a mór-i gymnasium) és egy (a köln-i Kaiser-Wilhem gymnasium) föltételes. Maga az egyik referens Hollenberg, ki a philos. propaedeutikát tárgyaló tankönyvéhez az ethika rövid vázlatát csatolta szükségesnek tartja az ethika tanítását, mint egykor Herbart és Hegel is. E utóbbi a bajor gymnasiumok számára 1808-ban kibocsátott tanterv szerint a nürnbergi gymnasiumban logikát, psychológiát, ethikát és természetjogot tanított.

Az ethika tanítása ellen a tudomány által kevésre becsült nézet nagyon el van terjedve. Véleményünk szerint az ethikának a vallásban mindenesetre szükséges helye van, de nem lényegtelen meggyökereztetni a tanulóiban azon meggyőződést, hogy annak törvényei nem valami külről az emberre rátukmáltak, heteronomok, hanem az ember szellemének lényegében gyökerülők. Véleményünk szerint a felekezeti dogmatikán alapuló ethikát a bölcséleti ethika megerősíteni, a növendékekben megszilárdítani van hivatva.

Alig tehető ellenvetés Paulsen azon óhajására, hogy a társadalmi tudományok is fölveendők s fölvehetőek a philosophiai oktatás körébe. Kétségtelennek tartja, hogy a nemzetgazdaságtan, a politika «szemléleti oktatása», az állam tevékenységének s szervezetének lényeges vonalai a VIII. osztályban előadhatók.

Lenne tehát elég tárgy, mely a philosophiai propaedeutika tanítására a növendékek értelmi szintájának megfelel s nagyon alkalmas.

Maga az egyetemi oktatás gyümölesözőbbé tétele is megkívánja, hogy valamint a matematikusok és philologusok elemi ismeretekkel s gyakorlottsággal lépjenek az egyetembe: ugy a philosophiai tudományokra készülők is elemi ismeretek- és készségekkel meg-
rakottan lépjenek föl a magasabb intézetbe.

Amaz ellenvetés, hogy a philosophiai tudományoknak az iskolában való tanítása könnyen azon meggyőződést kelthetné a tanulóiban, hogy immár nincs szüksége a philosophia tovább tanulására — teljesen megdől, ha hivatkozunk azon körülményre, hogy a többi tudományok is taníttatnak a középiskolában és az egyetemeken, de nem hallható panasz, miszerint a növendékek a matematikát, physikát, történetet, philológiát elhanyagolják azért, mert azt hiszik, a középiskolai tanfolyam bevégezése után, hogy most már nincs szükség a további tanulásra.

A philosophiai tanításának a tudományos pályát élőkészítő tanfolyamban való fölvétele ellen fölhozható ellenvetések tehát nem a dolog természetében, nem a tanulók természetében rejlenek. Az a közöny, ellenszenv esetleges és időszakos természetű. Paulsennel együtt meggyőződésünk, hogy a magában véve jogosult a valóságban, az életben is előbb vagy utóbb érvényt szerez magának, kivívja létjogát és el fog jönni az idő, midőn a philosophiai tanítás ismét lényeges részét képezni a tudományos előkészülődésnek.

Addig is azonban, tekintetbe kell vennünk a létező viszonyokat, állapotokat, középiskoláink jelen életének akadályait, nehézségeit.

Bár nem lehetünk megelégedve azon állapotokkal, mikben jelenleg hazánkban van a böleseleti oktatás akár a tananyag terjedelmét, akár a tanítás módját illetőleg és bár egy jobb jövőtől, az oktatásügyet átalakító s az egyes tanszakok kezelését, a tanulókkal való bánásmódot megváltoztató és a philosophia iránt rokonszenvvel viselő korszellemtől várjuk a philosophiai oktatás jobbrafordultát, mégis örömmel constatáljuk, hogy középiskoláinkban a tanterv a philosophiának nagyobb jelentőséget irányoz elő, mint p. o. Poroszországban, hol az 1882. évi tanterv tárgyunkat csak akkor óhajtja taníttatni, ha oktatására megfelelő tanerővel rendelkezik az intézet. Ausztria reáliskoláiból, minthogy csak VII. osztálylyal bírnak, a philosophia teljesen ki van zárva s a gymnasiumokban a VII. és VIII. osztályban tanítják ugyan a psychológiát és logikát heti 2—2 órában, azonban az 1884. évben kiadott Utasítások kilátásba helyezik, hogy jövőre a philosophia csak a VIII. osztályban fog taníttatni; tehát felényire óhajtják leszállítani a philosophiára szánt eddigi időt s a tananyagot.

Nálunk, mint a közoktatásügyi kormány által kiadott tanterv közlésekor jeleztük, a középiskolák VIII. osztályába, tehát a középiskolai tanfolyam utolsó, vizsgálatokkal telt évére tétetik a philosophiai oktatás és pedig akként, hogy heti 3 órában a psychologia csak imintegy bevezetésül szolgál a logikához s azért igen sok helyen a psych logiára még tankönyv sem használtatik, mint azt az Értesítők mutatják. Az erdélyi kath. status intézeteiben és a protestans tanodák némelyikében heti 2—2 órán át a psychologia a hetedik és a logika a VIII. osztályban adatik elő.

Bármily elégedetlenek legyünk is a kiszabott tárgyak szűk körével: a mostani viszonyok között arra kell törekednünk, hogy a szűk keretben is eredményes legyen az oktatás. Erre nézve kívánatosnak tartjuk:

1-ször is, hogy e tantárgyat a philosophiában teljes jártassággal bíró, vizsgálá-ot tett s az egyetemeken fölállítandott seminariumokban kellően kiképezett tanárok adják elő. Megjegyzendőnek tartjuk, hogy e seminariumoknak a középiskolai tanítást is szem előtt kell tartaniok. Ha nem is mondjuk, hogy szükséges, de mindenesetre kívánatos, miszerint a tanárnál az előadott részek egy rendszeres egészhez tartozzanak. Nagymértékben előmozdítja ez a tanítás sikerét; ezzel azonban korántsem akarjuk azt mondani, hogy a tanár a növendékeket egy philosophiai secta álláspontjára helyezze; hanem igenis a propaedeutikai tételeket összefüggően, rendszeresen tárgyalja, s azért nem helyeseltetjük az egyik főgymnasiumnak az 1884/5-dik évről szóló Értesítőjében foglalt következő eljárásí módrról tanuskodó szavait:

«A bölcsészeti hajlam *tovább fejlesztése érdekében* megismertünk még összes bölcsészeti tankönyveink irányával, vizsgáltuk Descartes rendszerének elkorhadat alapjait, *megczáfoltuk Kant, Fichte, Schelling, Hegel alapelveit* és ismételten kifejtett indokaink nyomán azon meggyőződésünkhöz adtunk kifejezést, hogy tévutakon bolyongnak mindazok, kik az úgynevezett «schola» nagy mestereinek útmutatását követni vonakodnak».

A philosophia tanárának nem szabad felednie, hogy a középiskolákban a mostani viszonyok között nem annyira bölcselétről, mint eredményről, hanem a bölcselkedésről, mint actoról van szó.

2. A felsőbb osztályok, de különösen a VIII. osztály tanárainak folyton szem előtt kell tartaniok a philosophia fontosságát. Saját szakmájuk tárgyalását úgy kell vezetniök, hogy valamennyien támogassák, előmozdítsák a philosophiai oktatás sikerét. Tanításmódunk egyik gyengéje az, hogy az össze nem kötött, egymásra nem vonatkoztatott, izolált ismerettömegek egész dandárjával halmozzuk el a tanulót, hogy az abituriensben a reglement által megkövetelt tudás el legyen érve. Keveset törődünk azzal, hogy mily viszonyban van a tanuló lelkében az a sok dolog egymáshoz, mely a tanulót egyidejűleg érinti. A legnagyobb hibája az oktatásnak az, hogy mindenik tanár csak a saját szakmájára tekint. A külön-

bőző ismereteknek a növendék szellemében össze kell hatniok úgy az egészséges tudás kifejlesztése, mint a szilárd érzület kiművelése czéljából. A vallásan és a történelem, a nyelvtan és physika, a matematika és a természetrajz tanára, a poetika, rhetorika s az irodalomtörténet, nem különben a classicaphilologia tanára megbecsülhetetlen szolgálatokat tehet a philosophiai tanítás érdekében a nélkül, hogy a saját szaktárgyában való előhaladást ez által megakadályozná. Azért kívánatosnak tartjuk, hogy a tanárjelöltek kivétel nélkül ne csak a bölcelet alapvonaláiban szerezzenek maguknak otthonosságot, hanem a szigoruan vett alapvizsgán arról is számot adjanak, hogy tárgyakat philosophiailag kezelni képesek, a philosophiai tudományokban pedig a küszöböt már átlépték és a középiskolákban értékesíthető philosophiai szellemmel, kezelési ügyességgel bírnak. — Viszont a bölcelet tanárának lépten-nyomon a többi szakokra kell támaszkodnia; föl kell használnia különösen azok végeredményét, miért is, ha nem részletes, de alapos tájékozottsággal kell bírnia a középiskola egyes tantárgyainak alapvető részeiben.

Ha valakinek, úgy a philosophia tanárának van szüksége az ugynevezett hospitálásokra. Különösen figyelembe veendő, hogy egyik legjobb segédeszköze az irodalomtörténeti oktatás. Arany János költeményeiből a psychologia majdnem minden tételére idézetek hozhatók föl. Ügyelnie kell arra, hogy a különböző irodalmak tanárai az olvasmányok kijelölésénél a philosophiára is tekintettel legyenek. Cartesius Meditatioi, Leibnitz Monadológiája, a természet elvei, továbbá Locke, Hume és Berkeley egyes darabjai kiképzett tanító kezében jó szolgálatot tehetnek. Maga a philosophia tanára is olvastathat ily tartalmu műveket, p. o. Greguss értekezései az alvás és álomról, Rónai Jácint fejtegetései a temperamentumokról nem csekély jelentőségű eszközök a tanítás sikerét illetőleg.

Különösen czélszerű, ha a különböző írásbeli gyakorlatok tételi a psychologia és logika köréből vétetnek és minthogy a definitiók készítését és megbirálását, az érvelések és bizonyítások művészi feloldását és szerkesztését főleg gyakorlati ügyesség megszerzésével érjük el; úgy igen kívánatos, ha a philosophia tanára a középkor példájára a tanítás lényeges része gyanánt a disputatiót is behozza és legalább havonként egyszer, főleg a logika köréből vett philosophiai gyakorlatot végeztet az iskolában.

3. A mostani iskolai viszonyok mellett a philosophia tanára minél kevesebb új dolgot adjon elő. Az oktatás anyagát tekintve az új lehető csekély mértékre korlátoztassék. Ellenben egész erejével arra kell a philosophia tanárának törekednie, hogy a tanulók közé vetett s a különböző szaktárgyak köréből merített képzetek között, a mennyire lehetséges, philosophiai álláspontból összeköttetést hozzon létre s így részéről is az isolálás veszélyeit gyógyítsa, orvosolja. — Természetes, hogy valami újat neki is kell előadnia, de irányadó legyen a fönt jelzett törekvés.

Nagyon helyesen jegyzi meg Hollenberg az említett igazgatói értekezleten a következőket:

«Mint a vallás-tanító sokat elhallgat a tanulók előtt abból, mit hisz és abból, mi ellen küzd: úgy a propædeutika tanárának is sokról le kell mondania, különösen sok pozitív és negatív természetű philosophiai sublimis dologról a tanulók előnyére.»

Ugy véljük, hogy ily eljárással sikeresebbé teszszünk mai keretében is a philosophiai oktatást s egyengetjük a bülelet iránt rokonszenvesebb korszellem föltünésének utjait.

Budapest.

Dr. Buday József.