

ifjúsági és önképző-körökben, alkalomadtán a felnőttek — szülők, stb. — közt is.

l) A szociális érzék terjesztése az egész vonalon; a szociális ismeretek terjesztése az egyes tárgyak keretében.

m) Az iskola intenzívebb nevelő hatása; a protekció kiszorítása; munkára-szoktatás. Küzdelem a társadalmi mértelyek: a játékszenvedély és alkoholizmus ellen.

n) A serdült és volt növendékek bevonása a gyakorlati társadalmi munkába. Settlementek alakítása.

o) Az ipar- és keresk. iskolákban a munka- és munkásviszonyok történetének ismertetése; a kereskedői megbízhatóság és felelősségérzet kifejlesztése; a hazai ipari- és nyerstermékek beható ismertetése; a pénzügyintézetek szociális feladatainak kifejtése.

p) Gazdasági iskolákban a gazdasági munkások helyzetének és viszonyainak történeti, s az idevágó szociálpolitikai intézmények ismertetése.

r) Mindennemű főiskolákon szociális tanfolyamok tartása a vezető osztály feladatairól a néppel szemben. Még pedig részletezve az állatorvos, orvos, pap, ügyvéd, közigazgatási tisztviselő, erdész, gazda feladatát. Ugyanily tanfolyam a jegyzői tanfolyam hallgatói részére.

s) A főiskolákon szociológiai vagy történelem-bölcséleti tanszék felállítása az egyoldalú történelmi materializmussal szemben a másik irányzat képviselésére.

GEÓCZE SAROLTA.

A FILOZÓFIA TANÍTÁSA A KÖZÉPISKOLÁBAN.*

Nem volna hálátlan dolog — a didaktikai következtetések érdekében sem — történelmileg levezetni a «filozófia» kifejezés értelmezését. Fájdalom! ez alkalommal arra nincs idő; de egy néhány adatot még sem hallgathatok el.

A filozófia-kifejezés először nem mint műszó jelenik meg a görög nyelvben, hanem mint a köznyelv szókincsének tulajdona. Jelölték vele általában az elméleti érdekű működést, a melynek praktikus célja nincs. Tudtommal a legrégebb hely, ahol előfordul, Herodotos I. könyve (30.), ahol a hatalmas és elbizakodott Kroisos vendégét: Solont azzal aposztrofálja, hogy hallotta *ὡς φιλοσοφῶν γῆν πολλήν θεωρῆς εἶνεκεν ἐπελήλυθας*, ahol a «φιλοσοφῶν»-t Krüger, az ő jeles Herodotos-kiadásában, igen helyesen «wissbegierig»-nek

* Felolvastatott a debreceni tanári kör gyűlésén.

fordítja. Tehát Kroisos szavai szerint Solon *tudásvágyból* járt be sok földet. A görög történetíróknál a «φιλοσοφείν» rendszeren a tudományvaló foglalkozás jelzésére szolgál; a filozófusoknál, pl. Plátónál szabályok és alapelvek kutatását jelenti, pl. «ἐν ταῖς φιλοσοφίαις πολὺν χρόνον διατρίψαντες». (Theaet. 172. c.)

A régi görög bölcseket nem nevezték filozófusoknak, nevük: σοφοὶ vagy σοφισταί volt. De ma azoknak a gondolkozóknak hosszú sorát is filozófusoknak nevezzük, akiknek élén a hagyomány szerint a miletosi Thales állott. Miben állott pl. a Thales filozófus volta? Abban, hogy a valóságnak egy általános teóriáját állította fel, azt t. i., hogy minden a vízből állott elő s a vízbe tér vissza. Igaz, hogy ez igen egyszerű teória, de egyszersmind a *létező dolgok tudományos magyarázatának első kísérlete*. A filozófus nevet igazi értelmében azok a férfiak vették fel, akik Sokrates nevét írták zászlójukra, hogy megkülönböztessék magukat a szofisztáktól, akik plátói értelmezésben azok voltak, akik tanították az ifjúságot a tudományokra és művészetekre, különösen pedig a szónoklásra, azért, hogy pénzt keressenek. Gyakorlati célt tartottak tehát szem előtt, épen így a tanítványok is, kik a tudás által polgári álláshoz, befolyáshoz, vagyonhoz akartak jutni. A filozófus ellenben csak a valóság vizsgálója; egyedüli célja a dolgok megismerése. Sokrates és tanítványai nem tartják magokat bölcseknek, mint Protagoras és Gorgias, hanem csak a bölcsesség kedvelőinek.

E kor a bölcséletet úgy értelmezte, mint minden tudás foglalatát. Plátó még nem foglalta rendszerbe a tudományokat, de már Aristotelesnél külön rendszereket alkotnak, amelyek összeségükben az aristotelesi bölcséletet teszik. A klasszikus bölcséletnek tehát lényeges ismerető jelei: az *egyetemes ismeret felé törekvés* és a *tisztán teoretikus érdek*. A filozófia öncél, nem pedig eszköz egy rajta kívül eső cél elérésére, még pedig Plátó és Aristoteles szerint a legfőbb cél; mert az ember a létező teljes megismerésével tölti be az ő természetes és isteni rendeltetését. Isten őt az ő műveinek szemlélőjéül és magyarázójául állította a világba.

A későbbi kor és a középkor is átvette és megtartotta a filozófia fenti értelmezését. Az újkorban Bacon, Descartes, Hobbes, Locke, Spinoza, Leibniz is a filozófiát a tudományok egységének tekintik. Ez értelmezés maradt érvényben a 19. században is Angol- és Franciaországban. Comte szerint a filozófia lényege szerint nem különbözik a tudományoktól. Spencer szerint a filozófia igazságai ugyanabban a viszonyban állanak a legmagasabb tudományos igazságokhoz, amelyben ezek állanak az alacsonyabb tudományos igazságokhoz. A filozófia végső eredménye annak a folyamatnak, amely nyers megfigye-

lések egybefűzésével kezdődik, tágabb és különös esetektől függetlenebb tételek felállításával folytatódik és általános érvényű tételekkel végződik. A legegyszerűbben kifejezve: a legalsóbbrendű ismeret *nem egységesített ismeret*, a tudomány *részben egységesített ismeret*, a filozófia *teljesen egységesített ismeret*.

A biztos hagyományon Németországban Kant ütött rést az *a priori* és az *a posteriori* ismeret megkülönböztetésével. Az előbbi alatt Kant az olyan ismeretet érti, a melyet az ész tisztán önmagából merít, az utóbbi alatt pedig az olyat, amelyhez *tapasztalás* is járul. Az összes *a priori* ismereteknek szisztematikus előadása Kant szerint a metafizika vagy tulajdonképeni filozófia. Így Kant akarata ellenére is megalapítója lett a spekulatív filozófiának, amely a gondolkodás természetéből immanens, dialektikus fogalomfejlesztéssel akarta levezetni az egész világot, természetet és történelmet, s rendszert akart alkotni a tapasztalattól és tapasztalati tudományoktól függetlenül. Ez a törekvés jellemzi Fichte, Schelling és Hegel bölcsészetét.

A spekulatív irány a bölcséletet teljesen lejáratta. A tudomány emberei mit sem tartottak róla. A sok ágra szakadt tudományok a XIX. században teljesen elszakadtak tőle s egyáltalában nem volt előnyére valamelyik tudománynak, ha a filozófiaikhoz számíttatott. Új értelmezést kerestek számára, nevezték az *ismerés formájáról* szóló tannak, *szellemi tudománynak*, *princípiumok tudományának* stb.

Az újabb évtizedekben aztán újra visszatért a régi értelmezés.

Wundt szerint a filozófia az az általános tudomány, amely az egyes tudományok által közvetített ismereteket ellentmondás nélküli rendszerré egyesíti; Paulsen szerint az összes tudományos ismeretek foglalata. A dolog természete szerint a régi értelmezésnek kell állnia.

A tudományok egységes rendszert képeznek. A rendszer a tagolást nem zárja ki; de a tagolás nem elszigetelés, hanem a részeknek az egészre való élő vonatkozása. Ez a gyakorlatban azáltal tesszik meg, hogy egyik tudomány a másiknak segédtudománya. «A tudományok egységének fogalma tehát nem önkényes találmány, hanem szükségszerű gondolat; a kosmos egységének megfelel egy mindent összefoglaló ismeretrendszer ideális egysége. A filozófia-név e fogalom számára történelmileg van adva» (Paulsen). Ily értelmezésben azonban ki merne a filozofáláshoz fogni? Ki tudná elsajátítani a létező egész tudományhalmazt? A felelet erre az, hogy a tudomány fogalmai nem a tapasztalatilag adott dolgok fogalmai, hanem a *feladatok fogalmai*. A tudós nem birtokosa a tudomány egész körének, hanem kutatója. A filozófus is csak törekszik a valóság egyetemes ismeretére. Mindenki filozofálhat a maga ismeretanyagával, mert nem a gondolkodás *anyaga*, hanem annak *formája* teszi a filozófust.

A filozófia értelmezésének történetéből ennyit szükségesnek tartottam elmondani.

Nem lesz talán felesleges, ha még a filozófiai oktatás történetéből is kiemelek egynehány adatot.

A filozófia propedeutika mai alakjában a magyar középiskolába osztrák révén jött be. A porosz gimnáziumnak a múlt század húszas éveiből származó Humboldt-Wolff-Süvern-féle tantervéből a filozófia kimaradt. Egy későbbi, *Hegel* befolyására keletkezett rendelet vitte be a logikát és pszichológiát s tanították heti 1—2 órán, hogy a tanulók az egyetemi filozófiai tanulmányokra előkészíttessenek. A filozófia tanítását *Herbart* is szükségesnek tartotta s az osztrák modern gimnáziumot s mondjuk a magyart is megteremtő 1849-iki Exner-Bonitz-féle tanterv az ő hatása alatt vett fel a két felső osztályban 2—2 órát a filozófia tanítására. Az Entwurf magyarországi alkalmazásában is ez érvényesült s ezt a beosztást követi ma is a református-gimnáziumok tanterve.

Az ébredés korszakában 1861 okt. 21-én kibocsátott helytartó-tanácsi rendelet rendkívül felkarolja a filozófiai oktatást, amennyiben azt nemcsak a felsőbb tudományok előkészítőjének tekinti, hanem szükségesnek tartja a «józan és rendszeres gondolkozás» felébresztésére és — mint mondja — «ismerete közvetve az élet ezerféle rétegeibe beható világot szolgáltat». A logikát és pszichológiát «szélesebb mértékben» kívánja taníttatni s a metafizikát is «kiváló fontosságúnak» tartja. Három osztályban hetenként 11 órát fordít a filozófiára.

A báró Eötvös tanterve mindkét gimnáziumból kihagyja a filozófiát, de felveszi a liceális kurzus tárgyai közé, de e tanterv — mint tudjuk — nem lépett érvénybe sohasem. Paulernek 1871. évi tanterve az Entwurfnak átdolgozása lévén, annak beosztását követi. A Trefort-féle és legújabb tanterv aztán a filozófiát egy osztályra szorítja heti 3 órával, de a reformátusok tanterve a régebbi, helyesebb beosztást tartotta meg.

Alig hihető, hogy Németországnak csak két állama: Baden és Württemberg tette kötelezővé a gimnáziumban a filozófiát. Badenben a két felső osztályban heti 1—1 órán, Württemberg tizosztályú, erősen humanisztikus irányú gimnáziumainak tizedik osztályában 2 órán tanítják. A porosz tanterv kívánatosnak tartja, de nem teszi kötelezővé azon sajátos oknál fogva, mert nincs hozzá alkalmas tanerős eredményt nem lehet felmutatni. A «gondolkozók népénél» elég érdekes jelenség!

De a dolog érdemi részére térve, a legnagyobb méltánnyal kell megemlékeznem arról a meleg szeretetről és meggyőző érvelésről, amellyel Höfler, Meinong, Paulsen, Lehmann, Ziegler és a többiek,

mind kiváló tanférjak, a filozófia tanításának régi jogaiba való visszaállítását sürgetik. Méltányolnom kell az utóbb kibocsátott két tantervi utasításunknak egészen színvonalon álló pædagogiai és didaktikai elveit, amelyeknek értékéből mit sem von le az a tény, hogy azok, fájdalom! nem a hazai tapasztalatokból szűrődtek le, hanem idegen területről vétettek át.

Hazai tapasztalatokat említettem. Bizony azok nálunk is jogosultakká teszik azt a kritikát, amelyet Lehmann, a berlini kiváló tanférjú «*Erziehung und Erzieher*» (Berlin, Weidmann, 1901.) című pompás könyvében a németországi filozófiai oktatásra ráolvasott. Ott is az a baj, ami nálunk: nincs elég alkalmas tanerő. Pedig a németországi egyetemeken egyáltalán nem részesül a filozófia mostoha elbánásban. Alig van egyetem, ahol pszichológiai laboratórium ne volna. A gyakorlati kiképzés a gimnáziumi szemináriumokban történik. Lehmann Berlinben propedeutikai gyakorlatokat tart a «*Colloquium zur Einführung in die Philosophie*» című tanfolyamon, amelyet rendkívüli kedvvel látogatnak a diákok. Wundt és követői laboratóriumaikból és szemináriumukból lelkes és filozófiai törekvésekkel telített tanítványokat bocsátanak ki. A tudományos világban, irodalomban előállott nagy föllendüléssel lépést tart az egyetemen a filozófiai előadások mélysége és gazdagsága. Németországban az hiszem új élet következik a középiskolai filozófiai oktatásban is.

Nálunk erre egyelőre semmi kilátás. Filozófiai irányítást nem képes adni egyik egyetemünk sem. Az egyetemi pszichológiai laboratórium nem annyira köz-, mint magánintézmény, az ifjúságot a tudós munkába nem vezetheti be. Társulatunk van kettő, de az egyik nem elég mozgékony, a másik nagyon egyoldalú. Filozófiai irodalmunk annyira szegényes, hogy filozófiai bevezetésünk, szótárunk még fordításban sincs; jóra való lélektani kézikönyvünk egy van: a Wundt «*Grundriss*»-ének fordítása. Az is a második kiadás után készült, az eredetinek pedig már a 7-ik kiadása járja. Németül pedig — tapasztalatból tudom — egyetemi ifjúságunknak csak parányi percentje tud annyit, hogy Paulsen, Wundt, Külpe, Riel, Windelband kiváló könyveit megértené. A pædagogiai vizsga a filozófiából alapvetőül elég anyagot kíván, de az a vizsga olyan benyomást tesz a szemlélőre, mintha az egyetem teljesen filozófiai világnézet nélküli tanárjelölteket bocsátana ki. Úgy is van, mi magyar tanárok az egyetemről nem hozunk filozófiát, megtanít arra bennünket később az élet. A speciális hajlam egyeseket aztán a szakszerű tanulmányozásra készítet. De mily útvesztőkön kell az ilyennek átvergődnie, míg a tanulmányozásnak helyes módszerére rájön!

Ily körülmények között tudományos állapotaink, egyetemi tan-

rendszerünk és tanárképzésünk egyetemesen hibásak azért, hogy középiskoláinkban a fil. propedeutika tanításának nincs tradicionálisan fejlett módszere s nincs eredménye. A tantárgy megy mostoha módon kézzől-kézre. Mikor már nincs vállalkozó, rászorúl az igazgatóra, akinek mindenhez kell értenie. Ez az átlagos állapot.

A tanterv és az utasítás igen okosan fogja fel a filozófia tanításának berendezését, módszerét egyaránt. Rendkívüli nagy érdeme, hogy a filozófiát bevezető tudományok modern fejlődését tekintetbe veszi s a fejlődés eredményeit közölni is akarja. Csak egy dolgot kifogásolok. A cél nagyon *szűkkörű*.

A *cél* a tanterv szerint t. i. a lelki élet főbb jelenségeinek ismerete s a tananyag is ehhez képest van kiszabva.

A középiskola egy bizonyos körű egységes műveltséggel akarja elbocsátani a növendéket, egyszersmind pedig előképzettséget akar neki adni a főiskolai tanulmányokhoz. A középiskola fejlődésének történetéből látjuk, hogy a tantárgyakat a különböző szükségletek hozták össze; különböző szempontok érvényesültek egymás mellett: teoretikus és praktikus, materiális és formális szempontok. A didaktika a koncentráció által akar valamelyes egységet a tantárgyak között létrehozni. Ez azonban — tudjuk — ritkán sikerül. A tanuló az igények sokféleségével szemben, amelyek az ő érdeklődése és munkacereje elé lépnek, nem tud eligazodni, mert nem látja az egységet. — A gyermek szereti a tények közötti változatosságot, de az ifjú lélek vágyik a cél egységének megvilágítása, az eszmék és problémák összefüggésének megértése vagy legalább sejtése után.

Az ifjú léleknek ez a természetes vágya, amelyet mindenki tapasztalhatott, teszi szükségessé a felsőbb osztályokban az egyes tantárgyaknak bizonyos mértékű filozófiai kezelését. Természetesen a pozitív ismereteket semmiféle fokon sem helyettesíthetik általános eszmék, a tudás egyes ágainak természetes tagolódását és fejlődését általános, a spekulációból származó sémák. A tények respektálása és a pozitív tudási anyag átadása első kötelessége az oktatásnak minden fokon. De ezen felül szerintem a felsőbb osztályokban alkalom van arra is, hogy a tények belső kapcsolatát feltüntessük, analógiákra és összefüggésekre rámutassunk. Ez még nem lesz filozófia, sem propedeutika, de igenis a propedeutika előkészítője. Megtanítja a tanulót az okos kérdésre, alkalmat ad a tanárnak a felelésre s így a helyes gondolkodás módszerének szemléltetésére.

Így a filozófiailag képzett tanár kezében minden tantárgy a filozófiai propedeutikába torkollik, azt készíti elő. Ennek feladata aztán, hogy az egyes tantárgyakból nyert konkrét anyagot bővítse s filozófiailag feldolgozza. Hogy a tantervben kitűzött cél nem mond

eleget, azt érzi az utasítás is, mert első fejezetében így szól: «A középiskolai tanítás nemcsak alkalmas anyagot szolgáltat a filozófiai oktatáshoz, de meg is követeli ezt az oktatást. A tanulók műveltségének betetőzését jelenti, hogy *öntudatosan és elvontan* átértssék, amit eddig csak konkrét megnyilvánulásaiban ismertek. Így válik ez a műveltség biztossá és bizonyos tekintetben befejezetté.» Ez nem a tanterv által kitűzött cél, ez sokkal több annál. De ez a helyes. A konkrétól az absztraktra való átmenetel filozófiai mozzanat; mindenféle műveltség betetőzése: annak filozófiai feldolgozása.

A filozófiai propedeutikának szerintem másodrendű célja a főiskolai tanulmányokra való előkészítés. Mindazonáltal e célt sem kicsinylem.

A cél fentebbi fejtegetéséből következik, hogy a filozófiai propedeutika *tanmenete* más methodikai alakot nem vehet fel, mint hogy az egyes tantárgyak által nyújtottakat rendszerezi és általánosítja. Fölveszi ismét a tantárgyak általános kérdéseit, kapcsolatba hozza más megfelelő kérdésekkel. Az ilyen összeköttetésekből alakulnak ki aztán a pszichológia és a logika alapvető kérdései s a legáltalánosabb vonásai a bölcelet szisztematikájának.

Akármelyik tantárgyhoz is kötni a filozófiai propedeutikát hibázott dolog volna, mint azt Lehmann, az e tárgyról írt füzetében meggyőzőleg fejtegeti. Ezt az utasítás sem proponálja. Az egyes tantárgyakat csak példatáraknak tartja a propedeutikára nézve.

Az *irodalmi oktatásnak* a logikával és pszichológiával való kapcsolata távolabbi, mint általában felvenni szokták. A retorikával való összefüggés csak a formális logika egy kis részére nézve lényeges. A pszichológiára nézve is ez áll. Sok pszichológiai tény jön elő, a diszpozíciók nem ritkán a pszichológiai kategoriákban mozognak (értelem, érzelem, akarat); de ezek a pszichológia lényegébe még nem vezetnek be. A költői művek az ember belső világát, egész gazdagságában tárják fel, de egyáltalán nem alkalmasak arra, hogy azokból a lélektan szisztemáját megalkossuk. Az összes *humanisztikus* tantárgyak példákul szolgálhatnak a bölceleti oktatásnak, erre az utasítás helyesen mutat rá, de a kiindulási pontnak a tanuló saját tapasztalatának és közvetlen élményének kell lennie.

Jogosultabbnak látszik az a törekvés, amely a filozófiai oktatást a *természettudományi* oktatásra akarja fölépíteni. Mert e tárgy feladatai sokkal inkább értelmi természetűek, mint a többi tárgyak feladatai és kétségtelen, hogy a matematika és a term. tudományok tanulságai mélyebben és közvetlenebbül vezetnek be a tanulót a tudományok összefüggésébe, mint pl. a költői olvasmányok. Azonban az ezen elveken alapuló *Tigge-Schultze*-féle, különben kitűnő «Phil. prop. auf natur-

wiss. Grundlage» (Berlin, 2. Aufl. 1904.) című mű sok tanulsága mellett is mutatja, hogy az ilyen oktatás igen egyoldalú eredményeket produkál. Mert igaz, hogy a természettudomány nemcsak mindenkinek tudományos világnézetére nézve rendkívül tanulságos, hanem egyszersmind a tudományos vizsgálódási módszereknek, tehát a modern logikának és módszertannak is biztos alapja; csakhogy az is igaz, hogy a szellemi tudományok módszerei sem csekélyebb értékűek a logikára nézve. Ha tisztán a természettudományra támaszkodunk: a fontosabb egyes fogalmak, mint pl. törvény, okság stb. egyoldalú világításban maradnak.

Az utasításokban úgy a pszichológia, mint a logika anyagbeosztása teljesen megfelel a tudományos és a pädagógiai követelményeknek. Megismertetni kívánja a test és lélek viszonyát; de nagyon helyesen emeli ki, hogy «meg kell értetnünk a lelki jelenségek sajátos természetét, mely arra késztet, hogy azokat — a testi jelenségekkel való tapasztalatszerű összefüggésük mellett is — az utóbbiaktól különvilásszuk». Nagy érdeme, hogy a tanárt a legegyszerűbb psziko-fiziológiai kísérletek bemutatására buzdítja, amelyek az érdeklődés fokozásának nagyon jó eszközei, amit a saját tapasztalataim is igazolnak; továbbá megemlíteni kívánja a psziko-fizika legfontosabb tételeit. Persze a súlypont az utasítás szerint is a képzetten, az érzelmek és akaratjelenségek tanítására esik. Helyes törekvés az is, hogy a divatos lett néppszichológiát csak alkalomadtán kívánja az utasítás érinteni. Az nem is ide való; de annál inkább feladata az irodalomtörténeti és politikai történelmi oktatásnak, hogy a magyar lélek nyilvánulásait behatóan szemléltesse.

A logika anyagának beosztása szintén helyes. Azonban az egyes tudományok speciális módszereivel való foglalkozást nem tartom a középiskolában helyén valónak, az már az egyetemi szeminárium foglalkozási körébe vág. De annál helyesebb az a kíváncsi, hogy a propedeutika befejezésül az egyetemi tanulmányszakokat és a tudományos életpályákat ismertesse meg.

A tanítási módszer kérdését eldönti a cél. Nem lehet más, mint inductio az egész tárgyon keresztül. Csupa tapasztalati tényekből, a többi tantárgyak adta példákból kell a törvényszerűséget megállapítani. Világos ebből, hogy a propedeutika tanárának nemcsak filozófiai képzettnek, hanem a középiskolai tárgyakban jártasnak kell lenni s még hozzá teszem, hogy tudásának feltétlen biztosnak kell lenni, hogy a logikai pontosságnak és megbízhatóságnak élő példáját adja. Ezeket kívül ösmernie kell különösen a pszichológia «standard work»-jait, amilyenek a Wundt «Grundzüge»-je, Ziehen, Höfding, Ebbinghaus kiváló kézikönyvei. A Wundt könyve mellett a psziko-

lógiai kísérletekbe bevezetnek a Külpe «Grundriss»-e, Sanford «Cours de psych. experimentale»-ja, a Höfler-Witasek-féle «Psychol. Schulversuche» című kis füzet.

A kísérletekhez a legegyszerűbb akusztikai és optikai eszközök kelleneek, amelyek minden fizikai szertárban feltalálhatók. Wundtnak, a magyar Ranschburgnak s másoknak vannak külön pszik. kísérletekhez szerkesztett apparatusaik, amelyekről a Höfler-Witasek-féle füzethez egy bécsi cégnek a jegyzéke van csatolva. Sokféle kísérletet lehet tenni a Ranschburg-féle Mnemometerrel. De nagyon sok kísérlethez csak kezünkön forgó eszközök: kalapács, síp, szagosított cukrok stb.; továbbá rajzok szükségesek. Általában mindenféle olyan eszköz, jelenleg alkalmas kísérletre, amely lelki reakciót képes előidézni.

Legnagyobb tér van a kísérletezéshez az érzet- és képzetten jelenségei körében; természetesen azért, mivel ezen jelenségekben több az objektivitás, mint az érzelmi és akaratjelenségekben. Kísérletileg lehet vizsgálni pl. az érzeteknél: az ingerküszöb ingadozását, az inger különbségi küszöbét, a Weber-Fechner-féle törvényt, az érzetkvalitásokat, képzet- és szemléletalakulást, szemléleti típusokat, az asszociáció fajait, emlékezetet, a tanulás folyamatait, fantáziát, figyelmet, idői és téri érzéklést, itéletcsalódásokat, a pszichikai tempót, a szellemi fáradást, az érzelmeket kísérő fiziológiai elváltozásokat különböző apparatusokkal, az esztétikai érzelmeket, önkéntelen, önkéntes mozgásokat stb. stb.

A kísérletek megismertetése végett jó volna, ha a kormány szüneti tanfolyamot rendezne, mint rendezett a képezői tanárok számára.

A tanalak, az utasítás szerint, heurisztikus. Tapasztalatom szerint jobban megfelel a sokratizáló, amelyet a középiskola rendszeresen lenéz. A propedeutikában ritkán fordulhat elő az összefüggő előadás, hanem folytonos beszélgetés, gondolatfejtés által mintegy kihámozzuk elméjükből az összehalmozott, de nem rendszerezett anyagot. A filozófia tanításának általában ez az ősi módszere. Tapasztalatból tudom, hogy miként lesz ily eljárás mellett, kísérletekkel kiegészítve, a filozofálás még leányoknak is kedvelt foglalkozása. A növendékben a közvetlen gondolatfejtés által száz és száz gondolatot, kérdést ébresztünk, rászokik ösztönzés nélkül is tapasztalatai megfigyelésére, sőt feljegyzésére is, fizikai és lelki élete törvényszerűségének vizsgálására. Mondhatom, hogy az ifjúi lelket semmi sem gyönyörködteti jobban, mint a törvényszerűség felfedezése s így a dedukálásra képesség. Hányszor felhangzik a meglepetés, a csodálat moraja, amikor az eddig ismeretlen világ küszöbére lépnek, hogy növekszik a gyönyör minden újabb lépésnél.

Egyre vigyázzunk, s erre az utasítás is figyelmeztet. A filozófálásnak sziréni hangjai vannak. Ha nem vigyázzunk, messze menő spekulációkba bocsátkozunk, a metafizika ingatag talajára lépünk. A növendék, ha követni akar, vagy a szkepticizmusba téved, vagy olyan problémák megoldásába, amelyek nem erejéhez valók.

Azért hát csak megmutatni a tények magaslátáról a filozófia ígérét földét, ösztönt adni a belépésre; hadd vezesse be oda az ifjút az autodidaxis vagy az egetem!¹

SÁFRÁNY LAJOS.

A SZELLEM A SPORT ISKOLÁJÁBAN.

(Prévost Marcel felolvasása.)

Testnevelési működésemben már régóta vallom és hirdetem azt a sokaknak kellemetlen igazságot, hogy a testi kultúra nem lehet öncél, sem pedig a céhbeliékné monopóliuma. Hisz maga a józan gondolkodás s a legegység filozófálás is megérteti velünk, hogy valamint a *test* a szellem és lélek nélkülözhetetlen kelléke s hű fegyvertársa, azonképen ápolása, edzése is ezeknek szolgálatában áll. S valóban egyetemes, egy egész nemzetre kiható üdvös mozgalom és testi megújulás csak úgy képzelhető, ha a tornatanítókon, aktív sportférfiakon és versenyzőkön kívül ez a helyes meggyőződés az egész vonalon hódít s legalább az értelmiségnek közkincsévé válik. Ezért kell számon tartani s a legnagyobb figyelemben részesíteni azokat az örvendetes tanúságtételeket, melyekkel időnként a társadalom kiválóságai lépnek a nyilvánosság elé s melyeknek egyik klasszikus mintája az alább egész terjedelmében közölt beszéd, mellyel Prévost Marcel, a hírneves francia író a Brüsszelben június havában megtartott nemzetközi olimpiai, vagyis testnevelési és sportkongresszust megnyitotta.² Hazafias indokok birtak arra, hogy a rendelkezéseimre bocsátott eredeti kézirat alapján ezt az írásművet honfitársaimnak is bemutassam, mert bízom benne, hogy a hypersportolók nagy és hatalmas táborát.

¹ Irodalom: *Paulsen*, Einleitung in d. Philos. Stuttgart, 1904. — *Paulsen*, Philos. Propädeutik. (Rein, Handbuch d. Pädagogik.) — *Lehmann*, Erziehung und Erzieher, 9. Kap. Berlin, 1901. — *Lehmann*, Wege und Ziele d. philos. Propädeutik. Berlin, 1905. — *Wendt*, Die philos. Propädeutik (Baumeister, Handbuch.) — *Klamarik*, A magyarországi középiskolák újabb szervezete. Budapest, 1903.

² Ennek a tanulságokban gazdag kongresszusnak eredményeiről annak idejében külön fogok beszámolni.