

## FILOZÓFIA A KÖZÉPISKOLÁBAN.

(Negyedik közlemény.)

Néhol a pszichológiai ismeret érdekesen egészíti ki a *fizikait*. Pl. a hőérzetek tana; a bőr bizonyos pontjai csak *hideg*, más pontjai csak *meleg* ingerek iránt fogékonyak (a hidegpontok tompa ceruzaheggyel is a kézfejen, különösen a szemhéjon, azonnal felfedezhetők). Ez azonban azzal a *fizikai* felfogással, mely szerint hideg s meleg csak *quantitative* különbözik, ellentétben áll; pszichológiailag (sőt már fiziológiailag is) hideg és meleg *qualitative* különböző. Ez különben a hang- és szín- stb. minőségekre is áll; a nekik megfelelő fizikai folyamatok csak mennyiségileg különböznek (levegőrezgés, éterrezgés).

A természeti és lelki jelenségek éles megkülönböztetése rávezet egyszersmind a két tüneténycsoport egymásra való visszavezetésének lehetetlenségére is. Bármily fontos is az agy- és az érzékszervek anatómiája és fiziológiája a lelki életre, közvetlenül a pszichikumot nem fedheti föl, mert közvetlen, belső, nem anyagi, csak időben lefolyó folyamatok nem érthetők közvetett, külső, anyagi, térben és időben lefolyó folyamatokból. Magának az anyagnak fogalmát is már a tudat útján alkotjuk meg, tehát mindig előbbi, az anyagra nem redukálható.

Egy másik alapelv: a *lelki élet egységének* folytonos hangoztatása. Gondolat, érzelem, akarat a tudatnak csak *mozzanatai*, melyek egymás koeficiensei, minden lelki jelenségben együttjárnak, csakhogy hol az egyik, hol a másik mozzanat van előtérben. A lelki élet nem *részekből* van összetéve, hanem egységes valami; nincs külön képzet, külön érzelem, külön akarat s nem ezek *mixtum compositum*a a lelki élet, hanem a *gondolattal* együtt jár az érzelem, megvalónk aktivitása is (akarat); viszont az *érezlem* sem szűkölködik bizonyos gondolati elem s cselekvési tendencia nélkül; és az *akarat*nak is van gondolati tárgya, mely vagy tetszik vagy nem (érezlem). A lélektani elemzés bár ez elemeket absztrahálja a tudategészből, ezeknek az elemeknek nincs önálló, konkrét létük, hanem nekünk egymásután következő *tudatállapotaink* vannak, melyekben hol a gondolati, hol az érzelmi s hol az akarati mozzanat a túlnyomó. A potiori fit denominatio. A lelki életnek ezen alakjai csak hiányos, durva alapformák, a lelki folyamatok legfőbb típusai, melyekkel a pszichológiai elemzés dolgozni kénytelen, ha osztályozni akarja a páratlanul bonyolult lelki életet. Azonfelül e kategóriák tovább már elemezhetetlenek, felbonthatatlanok, egymásra visszavezethetetlenek. Minthogy

gondolat (érzéket, képzet), érzelem s akarat *pszichikai elemek*, voltaképp *definiálhatatlanok*, legfőljebb nehézkesen körülírhatók. Ebből folyik egyszersmind az a tanítási elv, hogy a sok elméletieskedés, definíció-hajhászat helyett mindig a tanulónak föltett *saját* tapasztalatából induljunk ki, ezekre hivatkozunk, így lesz a lélektan a szó szoros értelmében *tapasztalati* s ne bocsátkozunk példa nélküli tisztán elméleti fejtegetésekbe, melyeknek a tanuló csak átélés nélküli reproduktora lehet.

Az egész pszichológiai oktatást át kell hatnia a lelki jelenségek *biológiai* jelentősége tudatának. Ilyen jelentősége van első sorban a *gondolkodásnak*, mely a világról nyert kimeríthetetlen érzéklettömegbe rendet visz be, egységesíti, a fölöslegest a *feledés* útján kiválasztja s eltávolítja, hogy csak ami önfenntartásunkat s önkifejtésünket szolgáló képek maradjanak meg. Maguk a képzetek is a dolgok jelei, rövidítései lévén, megkönnyítik a tudatnak a dolgokon való uralkodását; a *reprodukción* függetleníti az embert a közvetlen érzékeléstől, az *itt-től* és *most-tól*, a világban való előrelátó tájékozódását lehetővé teszi. Az *érezlem* mint kellemes és kellemetlen élmény eredetileg azt jelzi, mi hasznos és mi káros a szervezetre, szóval a dolgoknak ránk vonatkozó értékéről tudósít bennünket. Az *akarat* pedig eredetileg szervezetünk szükségleteinek kielégítésére irányuló tendencia, olyan cselekvést indít meg, mely valamely szükséglet kielégítését célozza. A biológiai szempont kiemelhető az *érzeterületeknek*, mint a külső világról való tudósításoknak a külső világ változottságához alkalmazkodó berendezésében (az érzékek differenciációja) a *szem* működésében, hogy t. i. a szervezetet érdeklő mozgásokat oldalsólag is nagyon jól felismerhetjük s így a látómező egész kiterjedésében uralkodunk a térbeli változások föllépésén; a *figyelem* jelentősége is részben abban áll, hogy legtöbbnyire a külső behatások közül azokat engedi érvényesülni, melyek javunkra vagy kárunkra jelentősek, a többit figyelmen kívül hagyjuk, különben mi mindenre kellene állandóan figyelnünk; az *elfáradás* mint önkénytelenül fellépő jelenség is csak a lelki élet védelmi eszköze; az *ösztön* biológiai fontossága beszembeszőkő stb. Így a lelki életben az okság mellett a *teleológiai* szempontot is érvényesíthetjük, azaz kimutathatjuk, miképp fejlődik eredetileg a lelki élet minden irányba egy egységes cél, az önfenntartás és önkifejtés érdekében; egyszersmind, miképp szabadul fel a lelki élet magasabb fejlődési fokon a pusztán organikus szükségletek pillanatnyi köréből, tűz ki távol eső, ideálisabb jellegű célokat maga elé, szóval a primitív mechanikus cselekvés hogyan *fejlődik* céltudatossá.

Az előző fejezetben kifejtett szellemben vezetett biológiai és történeti oktatásból már ismeretes a tanuló előtt a *fejlődés* egyete-

mes gondolata, mint egymással összefüggő változások sorozatáé, melyben bizonyos emelkedés, folyton növekvő egységesülés, integrálódás tapasztalható. A lelki élet a belsőleg összefüggő, egységes fejlődésnek a világon legnagyobb fokban tapasztalható példája; a tudatélet kibontakozása páratlan fejlődés, tökéletesedés mind az egyéni (egyéni-ség fejlődése), mind a kollektív lélekre nézve (társadalmi fejlődés). A szellemi fejlődés a tudat fokozatos differenciálódásában, működéseinek finomodásában és fokozatos mellérendelésében és egységesülésében áll. A pszichológiai oktatásnak a fejlődésre való rámutatása állandó kötelessége. A gyermek *érzékelei* gyarlók, de mindig határozottabbakká válnak, mindinkább megtanul figyelni; amit átélt, arra visszaemlékszik, vagy ha nem is tudja reprodukálni, azért mégis feldolgozta, általa fejlődött tovább; mind jobban elvonatkozik az érzékitől s megtanul elvonni, egyetemesíteni; gondolatait hangjelekkel fejezi ki (nyelv) s így lassan felszabadul a pillanatnyi jelen nyügétől. *Érzelmek* eleinte csak magára vonatkoznak; az jó, ami neki jó, az rossz, ami neki rossz. Belátása fejlődésével erkölcsi ítéletei alkalmazkodnak a környezetéhez. *Akarata* eleinte kizáróan a *saját* jelen szükségleteihez tapad, majd a közösségre is figyelemmel lesz; az *ösztön*-akarata északarattá alakul. (Az akarat tana egyébként alkalmas a fizikai s pszichikai-törvényszerűség újbóli éles megkülönböztetése). Így fejlődik egységesen, a multat megőrizve, de fejlesztve, magát a multtal egynek tudva lassankint *egyéniséggé*. De nemcsak az egyén fejlődik, tökéletesedik, hanem az emberiség is; a primitív ember kultúreberré válik s ennek is megvan a maga pszichogenetikája. Csonka marad a pszichológiai oktatás az *egyéni fejlődés*, csonka a történelmi oktatás a *társadalmi fejlődés* egyetemes gondolatának tudatosítása nélkül. Rá kell egyszersmind mutatnunk arra, hogy míg a biológiai fejlődés szubsztanciális (anyagi) gyarapodást jelent, addig a szellemi fejlődés funkciókban való gazdagodást, mert nem térben, hanem *csak* időben folyik le.

A fejlődés gondolata átvezet bennünket a pszichológiának az *etikával* való szoros kapcsolatára. Jóllehet a pszichológia az erkölcsi érzelmekkel csak mint *tényekkel* foglalkozik, didaktikai szempontból nem vonatkozhatik el bizonyos *ethizáló* elemektől, melyek a kedély, vágy, ösztön, szenvedély tárgyalásánál kínálkoznak. Különösen fontos ez az ethizáló vonás a *jellem* fejtegetésénél, melyben minden lelki tevékenység összefut. Egy alapul vett *biográfiának* (pl. Franklinénak) elemzése, egy nagy egyéniség fejlődésének bemutatása, a pszichológiát nemcsak tanítótá, de nemes életfelfogásra nevelővé is avatja. Ezen szerep nagy részét azonban több idővel rendelkezve, az irodalmi oktatás vállalhatja magára.

Kutatásainknak egy tárgya sem áll oly közel hozzánk, mint épen a lelki jelenség. A történelemhez nagy forrástanulmányok, a természettudományokhoz nagy apparátusok v. fáradságos utazások kellenek, a pszichológia tárgya azonban mindig jelen van. Igaz, ha egy lelki jelenséget magunkon meg akarunk figyelni, az csak *post mortem* lehet zsákmányunk, mert egyszerre megfigyelőnek és megfigyeltnek is lennünk lehetetlen. Lelki jelenségeink azonban a föltételek módosításával megváltoztathatók, nemcsak visszaelémelhettünk rájuk, de *kísérletezhetünk* is velük. A kísérlet egy tüneménynek tanulmányozás céljából való szándékos előidézése; minthogy lelki jelenségeket is lehet szándékosan előidézni, föltételeiket változtatni: lehetséges a pszichológiai kísérlet. A kísérlet az introspekción kívül a pszichológiai kutatás legfőbb módszerének, a kvalitatív elemzés mellett szükséges kvantitatív elemzésnek bizonyult. Az a kérdés, vajjon ezen módszer a középiskolai pszichológiai oktatásban mennyiben alkalmazható?

Sokan a *gyakorlati kivihetőség* nevében lehetetlennek tartják az iskolai kísérletezést; emlékeztetnek az idő kiszabottságára, drága apparátusok hiányára; továbbá arra, hogy az ilyen kísérletek sajátos technikájában a legtöbb propedeutika-tanár nem gyakorlott. Ezen kifogások közül az elsőnek van legnagyobb jogosultsága; tényleg heti három órában lehetetlen *alaposan* elég nagy s részben új ismereteket tartalmazó anyagot közölni, kísérletekkel támogatni, begyakorolni és számon kérni. Ezek az iskolai kísérletek azonban olyan jellegűek, hogy átlag nem sok időt vesznek igénybe s amellett, ha a kísérleteket tesszük tárgyalásaink kiindulópontjává, számos egyéb, különben szükséges magyarázattól vagyunk felszabadítva. Ami pedig a költséget s a technikai gyakorlottságot illeti, az ellenvetőnek, ha *A. Höfler* és *St. Witasek* munkáját\* mely az iskolai kísérleteket ismerteti, csak felületesen is átnézi, be kell látnia, hogy az apparátusok jó része a fizikai szertárból kölcsönözhető (hangvillák rezonáló szekrényvel, színpörgettyű, stroboszkóp, stereoszkóp), s ami ezen felül marad, azt részint házilag magunk is megcsinálhatjuk (színoktaeder, rámás tüllháló, a geometriai optikai családásokhoz szükséges képek: Zöllner-, Hering-, Wundt-féle figurák stb.), részint alig néhány korona költség-

\* *Hundert Psychologische Schulversuche mit Angabe der Apparate.*<sup>2</sup> Leipzig. 1903. Verl. Barth. (Első kiad. 1900.) A modern pszichológiai tanításban ez a füzet nélkülözhetetlen. *Höfler* kitűnő propedeutikája (*Grundlehren der Psychologie.*<sup>4</sup> 1908. *Grundlehren d. Logik.*<sup>4</sup> 1907.) a kísérleteket az anyagba szervesen beleilleszti. V. ö. még *Seashore: Elementary Experiments in Psychology.* New-York. 1908.

gel beszerezhetjük. A kísérletek a normálisnál nagyobb technikai készséget nem igényelnek.

Ha meggondoljuk azt, hogy az eredményes tanítás csak a tanulók *saját* munkásságán nyugodhatik, akkor ezt, amennyire csak lehetséges, igénybe kell vennünk. Semmi sem indítja azonban a tanulót annyira figyelemre s öntevékenységre, mint épen a *kísérlet*: a tényeket maga konstatálja, a törvényt a tényekből maga vonja le. Gondoljunk pl. a *különbségi küszöb* fogalmára. Szóval elmondhatjuk, hogy objektíve különböző ingereket bizonyos határok között egyenlőknek fogunk fel. Egy gyertya napsütötte helyen meggyújtva, a helyet nem teszi világosabbá, nagy zenekarban fortissimo közben egy hegedű semmit sem számít. A figyelemnek azonban ennél a szóbeli előadásnál mennyivel nagyobb koncentrációját, a tanulóknak mennyire nagyobb aktivitását váltja ki, ha a tanár felszólítja őket, hogy a terem falának egy helyét nézzék, miközben egy gyújtót gyújt meg a jelzett helytől kb. 1 m.-nyire s ezt kezével hallgatósága elöl eltakarja. Most már a tanulókat könnyű rávezetni arra, hogy a gyújtó meggyújtása által a faltól visszavert fény intenzitása bizonyára fokozódott, de ezt a világosságnövekedést nem vették észre, a fal ugyanolyannak látszott, mint a meggyújtás előtt, hogy tehát kell lenni egy határnak — különbségi küszöb, — melyen az inger objektív növekedése az épen észrevehetőség pontját átlépi. Ez egy primitív kísérlet, melynek összes apparátusa egy gyújtószál, de amely élénkebben és biztosabban rögzíti meg a tanuló elméjében a különbségi küszöb fogalmát, mint bármely szószaporító magyarázat. — Ugyanegy eszköz több irányban is tesz jó szolgálatot. A Spearman-féle eszthéziométer a különbségi küszöbnek is, meg a Weber-féle érzetköröknek fogalmába is a legegyszerűbben vezet be.\* — Otthon felírunk egy darab papiros nyolc v. tíz kockájába különféle betűket. Letakarva egy tanuló elé helyezzük. Néhány (8—10) másodpercenyi exponálás után leiratjuk vele az emlékképeket, v. néhány percig másra tereljük figyelmét s csak aztán reprodukáljuk s ad oculós vizsgáljuk az osztály előtt, vajjon hány betűt v. számot, milyen sorrendben, mennyi idő alatt, — ha számokat exponáltunk — milyen komplexekben tartott emlékezetében a tanuló. Ez a kísérlet felhasználható az emlékezetnek, primarius és secundarius emlékképeknek, feledésnek, emlékezési típusoknak, asszociációnak, figyelemnek, percepciónak és appercepciónak (értelmetlen v. értelmes anyag exponálása) tárgyalásánál. A táblára előre fölírva s letakarva a megjegyzendő anyagot, az egész osztállyal is végezhetjük a kísérletet,

\* E. Zimmermann cég árjegyzéke: Psychologische und physiologische Apparate. Leipzig. Emilienstrasse 21.

amely így a lelki élet tüneményei iránt állandó s későbbi érdeklődést is biztosít. Vagy gondoljunk arra, mily termékeny érdeklődést keltethet a lelki jelenségek iránt egy, a tanuvalloások pszichológiájából vett, az egész osztályt élénken foglalkoztató kísérlet, mely egyszerűsmind kipillantást enged a történelmi forrás-kritika főadataiba is. Nem folytatjuk e példákat,<sup>1</sup> mert már bebizonyítva gondoljuk azt, hogy költség s különös technikai készség nélkül, csak egy kis *akarattal* milyen élénkké s gondolatfeltöltővé tehetjük a nálunk — sajnos — oly léleknélküli, merő absztrakciókban mozgó, érdektelen pszichológiai oktatást.

Ezt a célt szolgáljuk azzal is, ha folyton felhívjuk a figyelmet a lelki élet páratlan csodálatosságára, mert bizony nem szoktunk figyelni épen arra, ami a legmegszokottabb, amilyen a lelki élet (tædium quotidianarum formarum). Az alvást például milyen részletesen tárgyaljuk (a legelterjedtebb kézikönyv öt oldalon), de nem jut eszünkbe figyelmeztetni arra, milyen csodás jellegű az, hogy még ebben a pillanatban bonyolult lelki életem teljes tudatában vagyok s utána 7—8 óráig semmit sem tudok magamról — és a fölébredés pillanatában ismét gazdag lelki világom közepén találok magamat. Emlékeztessünk gyakran arra is, hogy gondolat, érzelem s akarat mint a lelki élet formális elemei, korántsem meritik ki a tudat ropant gazdag birodalmát, vannak a lelki életnek amorf, meghatározhatatlan, szavakba alig önthető elemei; továbbá figyelmeztessünk példák alapján a tudatalatti lelki élet csodás világára is; ne higgyék, hogy a lelki élet a maga bonyolult gazdagságában szemünk elé teríthető s hogy a lelki élet megismerésében és magyarázatában a külső világ kategoriáinak bírálata nélküli alkalmazása előbbre visz (képzetek mozgása, vonzása, taszítása, erő, energia stb.). Persze nehéz a helyzetünk, ha iskolai könyvünk ötödik, javított kiadása tanít arra, hogy «amidőn az *ideginger* az egyik *képzetből* a másikba megy, az asszociáció útját alkotja meg». Így volt ez Ausztriában is, a legújabb időkig; *A. Höfler*nek a propedeutika-kérdésben kifejtett nagy tevékenységéig ott Herbart-monopólium uralkodott; még 1896-ban 43 német nyelvű osztrák gimnáziumban Lindner pszichológiáját használták.<sup>2</sup> Erre céloz *Wundt* is: «Trotzdem ist die Zuversicht unglaub-

<sup>1</sup> V. ö. az előbb említett Száz pszich. kísérleten kívül *Witasek*: Über psychologische Schulversuche. Vortrag, gehalten am VI. deutsch-österreichischen Mittelschultage zu Wien. Österreichische Mittelschule. 1897. Rendkívül ajánlatos már kitűnő szemléletes képei miatt is iskolai célra *R. Schulze*: Aus der Werksatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik. Leipzig. 1909.

<sup>2</sup> V. ö. Zeitschrift f. d. österr. Gymnasien 1898. S. 166. és 1899. S. 269. *A. Höfler*: Zur Reform der philosophischen Propädeutik.

lich, mit der noch immer die Compendien der Herbart'schen Schule das Gedächtnis der Schüler, für die sie bestimmt sind, mit einem Gewebe *völlig imaginärer Prozesse belasten*.\*

Tudatos történettannulás és belátás szinte lehetetlen a társadalom szellemi alkotóelemeinek ismerete nélkül. A társadalmi tudatnak, összetételének, az egyéni tudathoz való viszonyának, ebből való levezethetlenségének, a társadalmi tudat tartalmának és a tömegpszichológiai jelenségeknek rövid, új terminológiát alig bevezető ismertetése a középiskolai egyén-pszichológiai s történelmi tanítás szükséges befejező része, egyszersmind az életre nevelés legalkalmasabb eszköze volna. Utasításaink szerint «a néppszichológia jelenségeit csak alkalomadtán érinthetjük. Az irodalomtörténet és a történet, mely a tanulóknak már konkrét képet adott a sajátos nemzeti szellemnek, a népléleknek az irodalomban, intézményekben, tettekben való tükrözéséről, egyszersmind anyagot szolgáltat a néppszichológia néhány tényének rövid tárgyalására is». Így teljesen általános keretben, konkrét megnevezés nélkül, félő, hogy az Utasítások e szavai frázisszerűen hangzanak.

c) Míg a pszichológia a lelki élet *tényeivel* ismerteti meg a tanulót, a *logika* a gondolkodás *normatív* törvényeivel, azaz a gondolkodás azon formáival, melyek vagy közvetlenül evidensek, vagy melyek az evidenciának szükséges föltételei. Valamennyi tudomány arra törekszik, hogy helyesen gondolkodjék, a logika azonban ezen helyes gondolkodás fölött való elmélkedés, tehát már igazában egyetemes, filozófiai diszciplína. A gondolkodásnak valamennyi tudománnyal közös formáit tárgyalja, melyekhez alkalmazkodnunk kell, hogy gondolkodásunk érvényes legyen. Megismerteti tehát a tanulót ama sokféle tudománynak, mellyel középiskolai pályafutásán foglalkozott, a mindennapi szerszámaival: mikép kell tárgyszerűen definiálni, beosztani, elemezni, következtetni, kutatni (indukció, dedukció), tévedéseket kikerülni, a különféle ismeretterületeket egymáshoz viszonyítani stb. A propedeutikai logika célja tehát az egyes tanítástárgyakban immanens logikai elemeket rendszeresen tárgyalni és összefoglalni.

Mindenekelőtt azt kell eldöntenünk, vajjon a propedeutikában a pszichológiát kell-e előrebocsátani s csak azután a logikát tárgyalni, vagy pedig — mint Ausztriában — megfordítva? Az osztrák Utasítások szerint (S. 270.) a «logika az értelmi folyamatok területére szorítkozik s ezen belül olyan absztraháló s részben normatív módon működik, mint a grammatika a nyelvvel szemben.» Az ehhez szükséges

\* Wundt: Grundz. d. physiol. Psychol.<sup>6</sup> 1908. I. S. 6.

tapasztalati anyagot fokozatosan gyermekségtől nyeri a tanuló, különösen iskolai éveitől kezdve, úgy hogy ez anyagnak a 8. osztályban való növekedése aránylag már csekély. Ha azt mondaná valaki, hogy a logika, magában véve, a 8. osztályban legalább oly jól tanítható volna, mint a 7-ben, ez nem áll a pszichológiának 7. osztályos tanításáról azon szoros vonatkozás miatt, melyben a pszichológia methodikailag és tartalmilag a *fizika* tanításával áll. Ez érdekes ellenmondás, mert a pszichológia 8. osztályos tanításában az érzetek taná-  
 úgy is az év elejére kerül s az osztrák fizikai tanításterv szerint a fizikának a pszichológiával kapcsolatos fejezeteire (hang- és fénytán) a 8. osztályos anyag *utolján* kerül a sor, amikor már a pszichológiában az érzetek tanát régen letárgyalták. Az osztrák Utasításoknak másik bizonyítéka a pszichológia *másodsorban* való tanítására, hogy a lelki jelenségek *ethikai* oldalának kiemelése a legalkalmasabb úti-levél a középiskolából távozó tanulónak. Ezzel szembe állíthatjuk a logika másodsorban való tanításának abbéli hasznát, hogy viszont ennek, különösen a tudományok felosztására és módszereire vonatkozó tárgyalása meg legjobb belépő-jegy az egyetemi tanulmányok tudatos választására.

A logika *filozófiai* természete szerint tényleg valamennyi tudományt megelőz, így a pszichológiát is; tárgyalása tehát előbbre való volna. *Didaktikai* szempontból azonban a mi hagyományos sorrendünk lehet az irányadó (a franciáknál is így van), mert a logikai formák tudatos tárgyalása beható pszichológiai előismereteket kíván. Ezeket egyébként az osztrákok is kénytelenek logikájuk elé bocsátani (Psychologische Einleitung).

A logikai tanulás iránt érdeket úgy kelthetünk, ha hivatkozunk a *gondolkodásnak* kultúránk egész fejlődésében s az emberi életben való nagy jelentőségére, a természettel szemben kifejtett csodálatos hatalmára. A gondolkodás nem pusztán a logika dolga, hanem — mint már jeleztük — az összes tudományoké, mint a melyek az igazságot, az érvényes ismeretet kutatják. Az egyes tudományokban a gondolkodás *eszköz* az igazság elérésére vagy legalább megközelítésére, a logikában azonban *cél*, maga a kutatási tárgy. A logika nem tanít meg a helyes gondolkodásra, de tudatossá teszi bennünk azon törvényeket, melyeket öntudatlanul már előbb is használtunk gondolkodásunkban, amint anyanyelvünket jól tudhatjuk grammatika nélkül is. A logika elemi részének kevés *gyakorlati* értéke van, mert a gondolkodáshoz nem szükséges a gondolkodás elmélete, amint az anyanyelv beszéléséhez sem kell grammatika; annál nagyobb gyakorlati értékű *módszertani* része, mely a tudományos gondolkodás bonyolult eljárásait kutatja és ezeket tudatossá teszi. Főkép az utóbbi jelentőség-



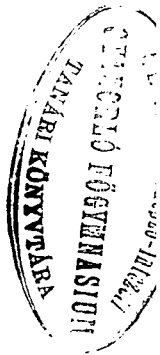
gének kiemelése elosztatja a tanulóban azt a léha, tudományellenes felfogást, mintha logikára nem volna szükség.

Eleven, különösen a tanuló gyakorlatából s már megszerzett tudományos ismereteiből választott példákkal\* állandóan éreztetni kell a tanulóval a logikai tanulmányokból folyó amaz értelmi szükségletet, mely a szabatos fogalom- és ítéletalkotáshoz, meghatározáshoz, következtetéshez, elméletileg pedig az egyes fogalmak és ítéletek egybekapcsolásához, összefüggésük felismeréséhez, egytetemesítésük-höz vezet.

A *fogalom* és *ítélet* elméletében jól el kell választanunk ezek *lélektani* lefolyását *logikai* természetüktől. Sokan megelégszenek azzal, ha a fogalmat határozott ismereteredménynek nevezik, az ítéletet egy összképzet elemeire való felbontásának mondják, holott ez csak a fogalom s ítélet lélektani kialakulására vonatkozik. Logikai jellemük a körül forog, minek *kell* lenni a fogalomnak, ítéletnek stb., ha érvényesen gondolkodunk, tekintet nélkül azon empirikus tényre, hogy általában hogyan gondolkodunk. S ekkor kiderül, hogy a logikai *fogalom* (nem a közéleti, pszichológiai, kritikátlan fogalom), azaz a tárgy összes jegyeinek ismerete csak *ideális feladat*, melyet csak a matematika, hol a fogalom eszünk konstrukciója, s a jog, melynek mi adunk tartalmat, tud megoldani; ellenben a természetre vonatkozó fogalmak irracionálisak, mert adva vannak, észből le nem vezethetők, nem mi alkotjuk őket s így arra vagyunk utalva, hogy a kimeríthetetlen sok tulajdonság közül olyan jegyek kapcsolataképek tekintsük a természeti tárgy fogalmát, melyek sok más tulajdonság okainak tűnnek fel; a *principium individuationis* örökké ellentáll a természeti fogalmak (= a tárgy törvényszerűségének ismerete) abszolút egytetemesítésének, ami azonban nem hajthat bennünket oktalan skepticizmusba, mert hisz ha az abszolút igazságot nem is érhetjük el, de folyton közelebb juthatunk hozzá (*a haladó tudomány eszméje*). — Vajjon az *ítélet* analitikus vagy analitiko-szintetikus folyamat, ez lélektani kérdés. Az ítélet logikájának célja azon érvényes gondolatviszonyokat kikutatni, melyekre ítéleteinknek visszavezethetőknek kell lenniök, ha helyesek akarnak lenni. Ugyancsak ez a szempont vezet át az annyszor (sokszor méltán) kigúnyolt iskolalogikai szillogizmusok kérdéséhez.

A *szillogizmust* nemcsak a köztudatban megállapodott terminológiai hagyomány kedvéért kell tanítanunk, hanem, mert minden igaz következtetés valamely logikailag érvényes szillogisztikus formát ölthet,

\* A legalkalmasabbakat még mindig *W. St. Jevons*-nél találhatunk (*Elementary Lessons in Logic*. 24<sup>th</sup> edition). London, 1907.



jóllehet tényleg (pszichológiailag) nem szabályszeres szillogizmusokban gondolkodunk. A szillogisztika igazi célja tehát annak megállapítása, hogy milyen viszonyban kell állaniok a következtetést alkotó itéleteknek, hogy a következtetés helyes legyen, tekintet nélkül arra, hogy milyen módon következtetünk. Természetesen nem szükséges az összes lehető formák szinte lelketlen mechanizmussá fajuló keresztültanítása, másrészt azonban a fő érvényes formáknak konkrét példákon (nem pusztá betűkön) való begyakorlása époly formai képző erejű, mint a grammatika vagy matematika, mely utóbbi anyaga jórészen éppen a logikai, formai fegyelmező és iskolázó ereje nyitotta meg az iskolák kapuit.

Az a természettudományos s matematikai oktatás, melyben a filozófiai elemek megfelelő, természetesen lefokozott tudományos igényekkel történő, a tanulók ismereteihez és elmekészségéhez mért kidomborítása megtörténik, a legjobb propedeutikája az összefoglaló filozófiai propedeutikának. Különösen áll ez a tudományok módszereinek s felosztásának kérdésére nézve. Az ismerés *a priori* és *a posteriori* elemeinek s a tudományok ebből folyó módszertani különbségeinek maguknak a tudományoknak műhelyéből vett példák alapján való tudatossá tétele már a kellően vezetett matematikai és természettudományi oktatásból többé-kevésbbé ismeretes a tanuló előtt. Minthogy az előző (I.) fejezetben az erre vonatkozó tudnivalókat le tárgyaltuk, itt csak utalunk a logikai tanításnak a már egyes tárgyakból ismert tudománytani elemek összefoglalására, rendszerezésére irányuló törekvésére. Éles határvonalat kell vonnunk különösen a természeti és szellemi tudományok csoport toto celo különböző jellemére, anyagára, feladatára s részben módszerére nézve; ki kell emelnünk a *szellemi* tudományok fontosságát a ma mértéktelenül előrenyomuló exkluzív természettudományos világnézettel szemben. A *természettudományok* térben és időben lefolyó, a szubsztanciákon észlelhető változásokkal (a mechanika a mozgásváltozásokkal, a fizika a testek kvalitatív összetételét nem zavaró egyéb változásokkal, a chemia a testek kvalitatív összetételbeli változásaival, a biológia a fejlődéssel és visszafejlődéssel járó változásokkal) foglalkoznak, a *szellemi* tudományok pedig a csak időben, lefolyó, közvetlen, belső nem szubsztanciális, hanem funkcionális gazdagodást vagy fogyást mutató lelki (egyéni és társadalmi) jelenségekkel.\* Ezek valamennyien alkotják az emberiség *globus intellectualisát*.

Minthogy a legtöbb tudomány egy-egy változásnem *törvény-*

\* L. Pauler Ákos: Az ismeretelméleti kategóriák problémája. Budapest, 1904. 77—124. l.

szőrőségének megállapítását tűzi ki feladatául, a logika tudománytani részének sarkfogalma a *törvényé* s ezzel kapcsolatban az *okságé* legyen, amint ezek már a szaktanulmányokból többé-kevésbé ismeretesek (l. 2. és 6. pont). A törvény voltaképp egyetlen itéletbe öntött okviszony lévén, fogalma újból rávezet az *okság* kérdésre, ennek tárgyalása pedig a principium rationis sufficientisére s általában a logikai elveknek (észelveknek), a közvetlen logikai megismerés természetének, a logikai bizonyosságnak ismertetésére.

Van a filozófiai propedeutikai tanításnak egy újabb iránya, melynek célja a tudományos kutatás elveibe és módszereibe a tisztán természettudományos alapon való bevezetés. *Lambeck*<sup>1</sup> proklamálta ez elvet s *A. Schulte-Tigges*, a lüdenscheidi reálgimnázium igazgatója meg is szerkesztette ez oktatás vezérkönyvét.<sup>2</sup> Ennek első része a tudományos módszertanba vezet be, második része pedig a mechanikai világfelfogás részletes tárgyalása és bírálata (az élettelen és élő természet jelenségeinek magyarázata, az élő világ fejlődése, a darwinizmus kritikája, a lelki tünemények magyarázata, ismerésünk szubjektivitása). Ez utóbbi résznek az a célja, hogy beláttassa a materializmussal szemben, hogy sohasem fog sikerülni a pszichikai jelenségeket, mint pusztá atom- és molekulamozgásokat felfogni. Ez egyszersmind a szerző hite szerint fegyvert ad az ifjú kezébe az ethikai materializmus ellen is. — A tudományok köréből való példái nem a régi sablonosak, hanem nagy számuk mellett is újszerűek; az egész könyv tömören megfogalmazott tételekből áll, melyeket valóságos természettudományi példatár illusztrál. Ez a tisztán természettudományos alapon következően keresztüldolgozott propedeutika azonban ékes példája annak, hogy a filozófiai oktatás, mely csak a természettudományokra támaszkodik, *egyoldalú*, feladatát csak részben oldja meg. Igaz ugyan, hogy éppen a természettudományok módszertana nagyon alkalmas a tudományos kutatás módjainak és eszközeinek ismertetésére, de a *szellemi élet* vizsgálatának módjai nem kevésbé értékesek és szükségesek a filozófiai oktatásban. A legfontosabb tudományos törzsfogalmak, mint a törvény, okság, cél, fejlődés, egyéniség stb., ha *csak* a természettudományokból ismerjük őket, egyoldalúak és szűkek maradnak, valójában nem-egyetemes szempontokká korcsosulnak. A tanuló figyelme nem fordul a lelki élet felé, nem nyer semmi ösztönzést ennek megfigyelésére és vizsgálatára, *világképe* egyoldalú marad addig, míg a

<sup>1</sup> Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. (Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums zu Barmen. 1897.)

<sup>2</sup> Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. Berlin, 1898. 2. Aufl. 1904. 222. lap.

pszichológia az ő kiegészítő vonásait és színeit bele nem rajzolja. Ha ez megtörtént, sokkal súlyosabb fegyverzete van a materializmus dogmatizmusa ellen, mintha mindig csak természettudományi oldalról, e területnek határain belül, mintegy negatív úton vezetgetjük őt s ágaskodunk a materializmus ellen. *Schulte-Tiggés* művének egyébként a logika tanítóin kívül a természettudományok szaktanárai saját szakjuk filozófiai szellemű oktatásában kiváló hasznát vehetik. Épen azon egyetemes szempontok vannak benne tárgyalva, melyeket a helyesen felfogott természettudományos oktatás kiemelni köteles.

d) Kérdés, vajjon a propedeutikai oktatás a logikai ismereteket kiegészítse-e a filozófiai vizsgálódás azon részével, mely az ismerés eredetét, feltételeit s érvényességét, vagyis azt kutatja, hogy ha a logikai törvényeknek eleget tettünk, mennyiben van biztosítva ismerésünk igazsága, szóval: a propedeutika felölelje-e az *ismeretelméletet*?

E kérdés tárgyalásában részben elvonatkozhatunk a hazai viszonyoktól, mert itt a 8. osztályos csonka iskolaév heti három órájában erről szó sem lehet. A kérdést *elvi* szempontból óhajtjuk a következőkben az anyag minőségére és mennyiségére nézve eldönteni, annál is inkább, mert már kísérlet történt az ismeretelméletnek a középiskolai propedeutikus keretbe való beillesztésére.\*

Az előzőkben sokszor volt ismeretelméleti problémákról szó, ha mindjárt külön nem is ezen a néven. Kísérletet tettünk arra nézve, mikép illeszthetők be ismeretelméleti kérdések, különösen az egyes tudományok alapvető fogalmaira s elveire nézve részint az egyes tárgyak tanításának, részint a logikának keretébe (tudat, tér, idő, szubsztancia, anyag, erő, változás, ok, törvény, élet, individualitas, szocialitas). Most felmerül az a kérdés, hogy ez alapfogalmaknak részben az egyes tárgyakból kinövő alkalmi, részben a logikában előforduló tárgyalása mellett szükség van-e egyes ismeretelméleti problémák rendszeres fejtegetésére. Ilyen probléma volna első sorban az *ismerés eredetének* kérdése, a racionalizmusnak, empirizmusnak s kriticismusnak ismertetése, melyhez az ismerés a priori s a poszteriori elemeiből, a matematikai s érzéki ismerésnek természetéről való részletes fejtegetések járulnának. Ugyancsak rendszeres tárgyalásra kínálkoznék az *ismerés tárgyának* problémája: mi az, amit megismerünk? Ez ismét a realizmus és idealizmus s ezek válfajai gon-

\* *R. Lehmann*: Lehrbuch der philosophischen Propädeutik.<sup>2</sup> Berlin, 1907. S. 87—92. (Ausblick auf Erkenntnistheorie.) — *A. Fouillée* azon elmélkedik, vajjon a lycée-beli filozófia milyen ismeretelméleti irányt kövessen? Ő a pozitivizmus és idealizmus egybekapcsolásának tanítását követeli. *La Reform de l'Enseignement par la Philosophie*. Paris, 1901. p. 173.

dotmenetének ismertetése volna. Tekintettel azonban arra, hogy mindezen problémák értékes, tényleges nyomot hagyó, rendszeresen átértett tárgyalása sok filozófiatörténeti kitérést kíván meg, melyeknek komoly átgondolása s mérlegelése nagy előkészületet követelne, részint többször világos megértésük a kérdések egész bonyolult körének felvetését tenné szükségessé, ami kezdő fokon szintén csak zavaróan hat: kénytelenek vagyunk *Paulsenhez*\* csatlakozni, ki szerint a rendszeres ismeretelméletnek a középiskolában helye nincsen. Egyes kérdéseknek tárgyalása a már említett ismeretelméleti fogalmaknak az egyes szaktárgyakban való megfelelő niveaujú alkalmi fejtegetésén kívül a pszichológiába és a logikába is beolvasztható; pl. a pszichikum és fizikum viszonya, az érzéki tulajdonságok szubjektivitásának elve (továbbá, hogy az érzékletek csak jelei, nem képmásai a dolgoknak), tér és idő, némikép az ismerés eredete, a tudat tárgyalásánál az alany és tárgy korrelativitása stb.; a logikába az okság s törvény fogalma, a tudományok felosztása stb.

R. *Lehmannak* a rendszeres ismeretelméletnek propedeutikus keretbe való beillesztési kísérlete nem tekinthető olyannak, mint amely didaktikai szempontból a középiskolai átlagos értelmi színvonalnak megfelel. Tömör stílusú, a tanulóknak sem pozitív ismereteivel meg nem alapozott, sem a tanulók elmejáráásával nem számoló ismeretelméleti vázlata a középiskolai filozófiai oktatást csak annyival vinné előre, amennyivel egyszersmind hátra is vetné.

Az is kérdésbe tehető, vajjon némi *metafizikai* vázlat, mely az emberiség utolsó nagy kérdéseire nézve volna hivatva tájékoztatni az ifjút, nem volna-e szükséges a filozófiai propedeutikában? Nem egészítené-e ki összhangzóan az egyes szaktárgyak által nyújtott tapasztalati ismereteket a létezőnek abszolút minőségére vonatkozó felfogások ismertetése (*ontológiai* probléma: monizmus, dualizmus)? Továbbá, hogy milyen a világ tüneményeinek összefüggése (*kozmológiai* probléma: kauzalizmus és finalizmus, mechanikai s teleológiai világfelfogás)?

Ezen kérdések külön rendszeres tárgyalása véleményünk szerint fölösleges. A monizmus legelterjedtebb alakjával, a materializmussal a pszichikai s fiziológiai tünemények teljes különbözőségének, továbbá a tudat természetének tárgyalásánál a pszichológia úgyszólván foglalkozik röviden. A mechanizmus és teleologizmus kérdése pedig néhány vonással a logikában az okság fogalmával kapcsolatban jellemezhető. Egyébként itt is az alaposabb és rendszeresebb tárgyalás történeti kipillantások s a kérdések egész nagy körének felvetése nélkül alig

\* Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik,<sup>2</sup> herg. von W. Rein. Langensalza. 1907. VI. B. S. 803.

volna lehetséges.<sup>1</sup> Elég, ha fogékonyságot keltünk e problémák iránt, egyébként az ifjú természet impulzív jellege miatt félő, hogy a metafizikai kérdések sok tekintetben terméketlen tárgyalgatása egészségtelen hyperkritikai szellemre vezetne. Különben épen e ponton, a metafizika ősprblémáira nézve, melyekre a filozófia nem tud feleletet adni, ahol tehát a tudás megszűnik, lép előtérbe a világnézet kialakításában annyira jelentős *vallásoktatás*. Igaz ugyan, hogy a vallás nem a pozitív tudományok eredményeiből kialakított metafizika, hanem hagyományon, tekintélyen, az érzés hatalmán nyugszik, de épen, mivel az érzelmi élet és akarat irányítására tagadhatatlanul nagy befolyást gyakorol, tanításában a kellően képzett hittanár értékesen folytathatja azt a munkát, melynek a többi tárgyak, mint a *tapasztalati* világ jelenségeinek ismeretkörei a világnézet kialakításának részesei.

e) A középiskola tanítástárgyai, még a humanisztikusak is, leginkább azzal foglalkoznak, ami van, a tények világával (ontologia) s emellett gyakran elhanyagolják azt, aminek lennie kell, az értékek világát (axiologia). Pedig a világnézetnek értéktani elemei sok tekintetben fontosabbak ránk nézve, mint a létezőről való világmagyarázatunk. Így különösen az *erkölcsről* és a *szépről* való felfogásunk.

A gyakorlati cselekvéshez nem kell külön az erkölcsi értékelésekről és elvekről szóló tudomány: *ethika*. Egy kulturái közösség hagyományjaiban nevelt egyén nagyjában tudja, mi a jó és mi a rossz. Mégis a műveltség s önálló gondolkodás bizonyos fokára jutott egyén, amilyen a középiskolai tanulmányait befejező ifjú, önkénytelenül is esze előtt igazolni akarja azt, amit a hagyományból kapott, amit eddig jobbra érzelmi élete parancsolt. Önkénytelenül is felötlik benne a kérdés (ha nem is a 8. osztályban, de úgyszólván sokkal később), vajjon miért és mennyiben kötelező ez az erkölcsi hagyomány általában s így ő rá nézve is? Honnan van az egyetemesen kötelező erkölcsiség eszméje? <sup>2</sup>

Ezen kérdések egyszersmind nekünk azon kérdésre adnak okot,

<sup>1</sup> A francia tanításterv a *classe de philosophie*-ban *Métaphysique* címen e kérdések tárgyalását írja elő: *Valeur et limites de la connaissance, Les problèmes de la philosophie première; la Matière, l'Âme et Dieu. Rapports de la métaphysique avec la science et la morale*. Az olvasandó *Auteurs philosophiques* között ott találjuk Lucretiust, Spinozát, Condillacot, Spencert, akiknek olvasása bizonyára számos metafizikai kérdés tárgyalására ad alkalmat. *Plan d'Études*. 1909. p. 160.

<sup>2</sup> V. ö. R. Lehmannak az iskolai élet konkrét folyásából vett tipikus példáit, hogyan elmélkednek a tanulók erkölcsi kérdésekről: *Erziehung und Erzieher*. Berlin. 1901. S. 263. A propedeutikájába illesztett ethika mintája lehet az enémű kísérleteknek. *Lehrb. d. philos. Propäd.*<sup>2</sup> 1907. S. 151—170.

vajjon a sokféle felekezet által tanított vallásos erkölcsstan mellett szükség van-e a középiskolában, nevezetesen a propedeutika keretében filozófiai etikára is? Mi legyen ennek célja és tárgya?

A következőkben a propedeutikus ethika alapvonalait óhajtjuk megrajzolni, amiből majd a cél is világossá válik. Egy ilyen ethika mindenelőtt nem lehet pusztán akadémikus jellegű, hanem szoros kapcsolatban kell lennie a nevelés céljaival. Ebből a szempontból első kérdésül kínálkozik — amennyiben éppen a pszichológia utolsó fejezetéhez, az akaratról szólóhoz szorosan kapcsolódik — az *önnevelés* lehetőségének problémája. Ha ugyanis az akaratú jelenségek a természeti törvények jellegével bíró pszichológiai törvényekhez vannak kötve, *hogyan állíthatók fel erkölcsi törvények*, hogyan lehetséges jellemképzés és önnevelés, *mi értelme van egyáltalán az etikának*, mint normatív tudománynak? E kérdésekkel szemben megfelelő, a pszichológiából ismételt elemzés alapján rá kell mutatni arra, hogy az akaratot részben *motivumok* határozzák meg; *motivum* pedig nemcsak jelen hajlandóság, közvetlen indulat lehet, hanem képzet, *gondolat* is; ilyen gondolat, mint törekvésre méltó cél, mint elérendő érték áll előttünk s nemcsak érzéki jellegű lehet, hanem magasabb természetű erkölcsi ideál. Ebben rejlik az ember *erkölcsi szabadsága*; célkitűző akaratélete ebben különbözik az állatok jelenhez kötött ösztönéletétől. Az ember nevelése tehát részben abban áll, hogy akaratának *motivumokat* szolgáltatunk; a *motivumokat* pedig mint normákat szolgáltatja az ethika. A magunk nevelése viszont abban áll, hogy saját akaratunkat *összhangzásba* törekszünk hozni erkölcsi értékítéleteinkkel; csak azzá nevelhetjük magunkat, amit értékesnek s így kívánni valónak, törekvésre méltónak tartunk. Ezt az erkölcsi eszményt pedig az ethika szolgáltatja.

De honnan nyeri az erkölcsi ideál igazolását, mikor különböző népeknél s különböző korban más és más volt? Honnan az értékek objektív és általános érvényű megállapítása? Van-e abszolút érték avagy minden lehető erkölcsiség viszonylagos? Valamint az, aki tagadja a logikai érvényességet, éppen azért, hogy tagadja, már elismeri, hogy legalább ez az ítélete érvényes s így már fölteszi egy tagadhatatlan *igazság* érvényét: hasonlóképp az, aki öntudatosan értékkel egy cselekvést s ez ítéletét relativnak tartja is, már fölteszi ezáltal, hogy lehetséges *abszolút* erkölcsi érték. Organikus fenmaradásunkat illető értékelések mellett vannak *önértéket* kifejező ítéleteink is. Amint az igazság, a *logikai* érték tőlünk függetlenül is igaz, akár felfedezzük, akár nem, mindenütt és mindig önmagában is megáll, hasonlóképp van tiszta *etikai* érték (önérték) is, melyről szükségképen és egyetemesen ugyanez áll.

Különösen érdekli az etikát az erkölcsi elvek igazolása, mely kétféle: *heteronom* és *autonom*. Az utóbbinak kissé tüzetesebb megvilágítása egyik fontos része lehetne a középiskolai etikának. Tudatossá kellene tenni az ifjúban, hogy a jó és rossz fogalmai nemcsak külső tekintélyen alapulnak, kívülről vannak adva, kötelező erejük forrása nem csupán a hagyomány, hanem kútfejük *lényegünkben* rejlik, természetünk magától, autonóm módon is felszínre veti őket, a jó külső parancs nélkül is fölemel és a rossz lealacsonyít, az önrértékűség közvetlenül is fölismerhető.

Egész életfelfogásunkat átható, tehát fontos kérdései az etikának azok, melyeknek tárgya akörül forog, hogy melyek az erkölcsileg értékes célok? Az egoizmusnak, altruizmusnak, eudaimonizmusnak, mint e kérdésekre való főbb feleleteknek tárgyalása az individualisztikus jellegű etikából átvezet a *szociális etikába*, melynek jelzője egyszersmind jelzi fontosságát is. Az egyéni etikával többé-kevésbé foglalkoznak a vallástan s az egyes humanisztikus tárgyak, míg a társadalmi erkölctan kérdései ritkán vetődnek fel a középiskolában; még *ma* sem, midőn mindinkább érezzük az egyénnek a társadalomtól való elszakíthatatlanságát. A szociális ethika az egyoldalú egoisztikus és altruisztikus erkölcsrendszereket egymással kibékíti. Az ember nem egyes lény az egoizmus értelmében, mert bizonyos társadalmi közösség keblén születik, melyhez kötve van s nem lehet állandó jóléte, ha ezzel a ténnyel le nem számol: az egyes az egésznek van alárendelve. De azért nem értéktelen, mint az exkluzív altruizmus hirdeti. Nem az egyéni személyiség s egyéni jólét feláldozását kívánja az igazi szociális ethika, hanem az egyéni erők *kifejtését* a társadalom üdvére. Erkölcstelenül cselekszik, aki saját javát a közösségé fölé helyezi, erkölcsösen társadalmi értelemben, aki javát a közösségében látja. Ha valaki a közületnek cselekszik, magának is cselekszik, mert a közületnek ő is tagja. Az egyén benne van ugyan a közösségben, de nem vesz el benne; értékének mértéke nem pusztán a társadalom jóléte. Egy sem a merő individualizmus, sem a merő szocializmus (univerzalizmus) alapján szerkesztett ethikai tárgyalás a filozófiai propedeutika elengedhetetlen részének tűnik fel. Az erkölcsi eszményeknek: a humanizmus, kultúra s becsület fogalmainak, továbbá a jognak, azután az élet értékének fejtegetése nemcsak elméleti jellegű maradna, hanem gyakorlati értékűvé is válnék, mert így alakulna át a «nyájember» tudatos, önálló egyénné, jutna tudatára egyéni és társas ösztöne küzdelmének, kezdené egyszer egyszerűen csak tudatosan átérezni az emberi szolidaritást; így jutna a hazafiságnak tisztultabb fogalmára, mely nem egyéb, mint a társas kötelességek teljesítése; ez az igazi aktív patriotizmus.



A társadalombölcseleők mindinkább belátják, hogy a társadalmi kérdés nem pusztán gazdasági, hanem első sorban *ethikai* kérdés. Ennek a belátásnak mindenesetre értékes gyümölcse volna, ha a filozófia propedeutika tanításterve gondoskodnék az *ethika* alapkérdéseinek tárgyalásáról, amint ezt *Fináczy Ernő*<sup>1</sup> a londoni morálpædagogiai kongresszusnak, mint a nevelők világparlamentjének hatodik ülésén sürgette is. Ezen kérdések fejtegetésének értéke főképp abban állana, hogy *jelentőségüket* tudatossá tenné, e kérdésekre a figyelmet ráterelné s e figyelem későbbi ápolását előkészítené.<sup>2</sup> Az iskolai *ethikum* súlypontja mindenesetre inkább az erkölcsi *nevelésen*, mint az erkölcsi *tanításon* fog mindenha nyugodni. Az erkölcsi *nevelés* igazi tere pedig azon egyes tárgyakban van, melyek konkrét beállításban tudnak, inkább érzelmi csere, érzelmi diffúzió útján, eszményt, adni az ember nemesebb lelkesedésének, vágyainak, egyszersmind cselekvésének, amilyen a történelem, irodalom, különösen költészet, bár másrésről bizonyos, hogy az erkölcsi célkitűzésnek észbeli motiválása, az erkölcsi *tanítás* sem hanyagolható el.<sup>3</sup>

f) A mai középiskola szellemének egyik sajátságos árnyékoldala, hogy teljesen elintellektualizálódott, mintha csak arra volna berendezve, hogy mindent értessen, de semmit sem éreztesen. Valamikor *schola literaria*, szépirodalmi, tehát első sorban *esztétikai* jellegű iskola volt, hisz gyökerei a renaissance-ba nyúlnak; most mintha ideges és kelleetlen garmadabahányása volna az ismereteknek. A tények világa elnyeli az értékek világát. Ma már azonban szerencsére tudatára kezdünk ébredni a két világ küzdelmének. Az erkölcsi nevelés érdekében világkongresszust tartunk s az *esztétikai* nevelés céljára külön társaságok alakulnak s *Kunsterziehungstag-okat* rendeznek. A kulturvilág be kezdi látni, hogy összhangzatos élet nem lehetséges fejlettebb széperzés nélkül s hogy az intenzivebb *esztétikai* nevelést követeli a közszellem átfinomításának, a közízlés fejlesztésé-

<sup>1</sup> L. Magy. Pædagogia. 1909. 154. l. — Az *Utasítások* szerint is még pótlást kíván e szempontból az iskolai oktatás mai berendezése. Elismeri, hogy hiányzik a mai filozófiai tanítástervből a történeti és irodalmi tanításban előforduló *ethikai* elemek rendezése, összefoglalása. (16. l.)

<sup>2</sup> A *szociológának* mint a történeti oktatás függelékének a tanítástervbe való illesztéséről már volt szó. L. 6. pont.

<sup>3</sup> V. ö. a francia középiskolai oktatásnak (a *classe de philosophie* és *classe de mathématiques*-ben közös) nagy részletességgel, szinte főiskolai színvonalon kidolgozott *ethikai* elemeit. (*Éléments de philosophie morale*.) Kézikönyveik kétharmada a *morale individuelle, domestique, sociale, civique et politique*-nek van szentelve. L. pl. *Pontsevrez: Principes de philosophie scientifique et de philosophie morale*. Paris. 1903.

nek mindinkább sürgető feladata. Voltaképp az esztétikai nevelés, mint világnézetünk főképp intuitív elemeinek fejlesztése nem iskolaszervezeti kérdést jelent, hanem az iskola szellemének irányválttatását, belső reformját.<sup>1</sup> Ez a belső reform úgyszólván valamennyi tárgyra kiterjed: a szabadrajz közvetlenül rávezeti a tanulót a műalkotások szemléletére s ennek helyes módjára; a történelmi tárgyak egyik feladata a műtörténetbe való bevezetés; az irodalmi tanítás a költői szépségeket tárja föl; a természetrajzi studiumok a természet szépségeinek átéreztetői stb. Valamint az erkölcsi nevelés nem teszi fölöslegessé az ethikai tanítást, hasonlóképp a szép iránt fogékonyságot keltő nevelésnek jelentős kiegészítője a szép értékelésének elméleti összefoglalása: az *esztétika* néhány alapvonala, hogy így tudatosan tegyék a tanulók a szépérzést, ezt a nemes örömet az élet egyik alapangulatává, másrészt úgy tanulják megismerni, mint az emberiség szellemi fejlődésének egyik legfontosabb eszközét. A súlypont természetesen az esztétikai *nevelésen* van, de mindenesetre egy tudatos élet ideálisabb tartalma nélkülözhetetlenné teszi az esztétika néhány főbb kérdésének elméleti tárgyalását is. A filozófiai propedeutikának pszichológiai része a szépérzést, mint tényt elemzi; egy külön esztétikai fejezete foglalkozhatnék a szép normáinak természetével, a művészet fogalmával, az igazhoz és a jóhoz való viszonyával, társadalmi jelentőségével, a művészi alkotás természetével, irányjaival (idealizmus, realizmus) s ezek egymáshoz való viszonyával, végül a művészeti élvezettel. Nem tudálékos fogalommeghatározások kellene ide, melyek a középiskolában úgysí túltengő intellektualizmust gyarapítanak, hanem eleven, műtörténeti példákon nyugvó, közvetlen hangú megbeszélések, melyek bizonyos egyetemesebb szempontok, esztétikai alapfogalmak köré csoportosítanak az egyes tárgyakból elszórtan elsajátított esztétikai alapelemeket.<sup>2</sup> Az így helyesen vezetett összefoglalás érzéket, fogékonyságot kelt azon értékelés iránt, mely a hasznossági szempontot áthaladva esztétikai, vagyis az érzéki világ önértékűségét a szépségben föllelő világnézethez vezet.

<sup>1</sup> L. bővebben *Kornis Gyula*: Esztétikai nevelés a középiskolában. Magyar középiskola. 1909. 226—235. és 292—305. l.

<sup>2</sup> A francia tanításterv előírja az esztétikai összefoglalást (Plan d'Études. 1909. p. 159.). A németországi propedeutikák enémű kísérletei nehézkesek, túlságosan elméletieskedők *R. Lehmann*: Lehrb. d. philos. Propäd. 170—191. *P. Natorp*: Philos. Propäd.<sup>3</sup> Marburg. 1909. 51—55. Az osztrák propedeutikák az egész esztétikai összefoglalást a pszichológiába olvasztják. V. ö. *A. Höfler*: Grundlehren der Psych.<sup>4</sup> Wien. 1908. 123—132. *O. Willmann*: Philos. Propäd.<sup>5</sup> 1908. II. Empir. Psych. 154—162. *W. Jerusalem*: Lehrbuch d. Psych.<sup>3</sup> 1902. 174—178.

A világnézetnek *Pauler Ákostól* megfogalmazott négy sarkfogalma<sup>1</sup> a filozófiai propedeutikus oktatásban a következőképp nyert teret: a logikában az igazság, a pszichológiában a fejlődés, az etikában a kötelesség s az esztétikában a szépség fogalma. Ezek azok a kristályosodási tengelyek, melyekhez egy tudatos világnézet elemei az egyén szellemi kialakulásában folyton hozzátapadhatnak.

g) A filozófia története összefüggő, rendszeres tanításának a középiskolában nincsen helye, amint Portugália és Spanyolország tanítástervén kívül sehol sem találjuk meg. A középiskolai filozófiai oktatás bevezető (propedeutikus) jellegű; e célra pedig a történelem kevésbé alkalmas. Sokkal inkább arra kell törekedni, hogy a tanuló a problémákat a *ma* tudományából folyóknak, jelen, élő kérdéseknek tekintse. Nem az első sorban a fontos, mit s milyen feltételek között gondolt az egyes kérdésekre nézve az emberiség, hanem hogy ezen egyes kérdéseket az ifjú a maguk mai jelentőségében átértse; nem az *első* sorban a lényeges, mit és miért gondoltak valamit, hanem hogy mi az, amit jelen ismereteink alapján gondolnunk kell. A problémáknak történeti háttérben való egyetemesen érvényes föllállítása nem kezdőknek való; e problémák fejlődésének az általános kultúrával való kapcsolata pedig oly sok előfeltételt kíván, amivel a tanuló távolról sem rendelkezhetik. Csak az tudhat a gondolkodás történetében meglátni valamit, összefüggést megállapítani, fő- és mellékgondolatokat csoportosítani és kidomborítani, a világnézetek sajátos vonásait felismerni, aki jól ismeri a mai gondolkodás élő problémáit. A *mai* tudomány egyetemes szempontjainak beható ismerete, mint a fejlődés csúcspontjának megszállása adhatja meg nekünk a *mult* történeti értékeléséhez szükséges perspektívát. Egyébként is mi lehetne a filozófia története propedeutikus keretben? Egy csomó név- és címfelsorolás, mely a nagy nevekkel való dobálózásra szoktatná csak az ifjúságot; tanítása kénytelen volna a felületen mozogni, mert ugyan mikép lehetne azt a rengeteg előismeretet s magyarázatot igénylő sokféle filozófiai rendszert egy év alatt alaposan elraktározni?

Már *Nagy Frigyes* kívánatosnak tartotta az ifjúságnak a filozófia történetével való megismertetését. Fel is vette, mint külön tárgyat az *Instruction pour la direction de l'académie civile et militaire des nobles*-ba, vagyis azon intézet tanítástervébe, melyből később a *Kriegsakademie* fejlődött ki; a gimnáziuméba azonban nem vette föl.<sup>2</sup> *Herbart* szükségesnek tartotta a filozófia történetének gimnáziumi tárgyalását.

<sup>1</sup> Magyar Pedagógia. 1909. 206. l.

<sup>2</sup> G. *Wendt* i. m. S. 130.

A filozófia történetének középiskolai tanítását főképp az 1900-iki párisi filozófiai kongresszuson követelték; és pedig azért, mert a tanulókat attól féltik, hogy nagyon hozzászoknának a filozófiai dogmatizmushoz, különösen ha a hivatalos hatalom egy megszabott rendszert írna elő (?), már pedig a filozófia történelmének külön előadása a tanulók kritikai szellemét fejlesztené. Maga *Boutroux* is, a kongresszus elnöke, a külön tanítást védte: «nem hihetjük — úgymond — hogy ismereteinknek nemzedékről-nemzedékre való gyarapodása elégséges indító ok legyen arra, hogy magunkat értelmileg nagyobbnak tartssuk összes elődeinknél, vagy azt gondoljuk, hogy a múlt nagy szellemei csak kortársaik számára írtak és gondolkoztak s hogy mi tanulmányozásuk közben már semmit sem tanulhatunk tőlük.» A múlt nagy gondolatainak tisztelete azonban aligha gyarapodik azzal, ha a középiskolai tanuló e gondolatok befogadására kellően elő nem készített fejét velük teletömjük. E tekintetből azt a tervet sem tekinthetjük nagyon szerencsésnek, hogy az összes filozófiai rendszereket néhány főtypus alá kellene foglalni s ezek történeti fejlődésének vázolata összefüggő képet nyujtana az emberi elme evolúciójáról. *Történelmi* oktatásunk radikális átváltozása tenné ezt csak lehetővé.

A filozófia-történet elemeinek nem rendszeres, hanem *alkalmi* tanítása nagyobb nehézség nélkül beleilleszthető a többi propedeutikus diszciplína keretébe. Az egyes problémák tárgyalásánál azon történeti gondolatalakulatokat, melyekben azok a legélesebb kifejezést nyertek, megfelelő módon előadhatjuk, különösen ha már valamely más tárgy is megalapozta e történeti ismeretet (pl. az antik ethikai rendszerek; platonizmus). Ez a tárgyalásmód természetesen inkább a kérdéses probléma tárgyi felfogását, semmint a történeti belátást szolgálja; a történeti érdeklődés ébresztgetésére s későbbi ápolására ez az alkalmi tárgyalásmód, mintegy rámutatás sokkal alkalmasabb eszköz, mint az összefüggő, történeti előadás (aminek számonkérése egyszersmind értéktelen filozófia-történeti kivonatok beemléztetésére adna alkalmat), mert így mindjárt ma is élő problémákhoz tudja a történelmet fűzni, ami pedig izgatja a történeti érdeklődést. Így kapcsolható a pszichológiába a testi és lelki jelenségek viszonyának tárgyalásánál Descartes, a materializmus néhány történeti képe, az agylocalizációval kapcsolatban Gall, az asszociáció fejtegetésénél Hume, a rokonérzelemmel és akarattal összefüggésben Schopenhauer; a logikában a fogalom tárgyalása alkalmat ad Sokrates, Platon és Aristoteles jelentőségének kiemelésére (az utóbbiéra a szillogizmus is), az indukción Bacon, az okság Hume gondolatainak ismertetésére.

(Vége következik.)

Dr. KORNIS GYULA.