

## KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

### A műveltség elmélete.<sup>1</sup>

A híres müncheni iskolaszervező, aki néhány év óta a müncheni egyetem tanára és akinek régebbi munkái nálunk is meglehetősen ismertek, ebben a művében pedagógiai meggyőződésének elméleti alapjait mutatja be. Amit itt „a műveltség elmélete” címen nyújt, azt „a nevelés elmélete”-nek vagy „általános pedagógia”-nak is lehetne mondani a régibb nyelvhasználat értelmében. A műveltség ugyanis Kerschensteinernél a tökéletességnek amaz állapota, amelyhez a nevelés az egyéniséget eljuttatni igyekszik. A műveltségnek ezt az állapotát (Bildung als Zustand) elemzi a szerző munkájának első részében (3—224. l.), az ehhez az állapothoz vezető eljárást (Bildung als Verfahren) második részében (227—479.), vagyis más szóval az első részben a nevelés célját, a másodikban a nevelés útját-módját fejtegeti. Későbbi munkában szándékozik a szerző külön „a művelődés szervezésének elmélete”-t (Theorie der Bildungsorganisation) adni. „A kultúrjavak művelő értékének elmélete”-vel (Theorie der Bildungswerte der Kulturgüter), vagyis nevezetesen a különféle tanulmányszakok (tantárgyak) nevelőértékének kérdéseivel sem foglalkozik behatóan ebben a könyvében.

A műveltség állapotának elemzése tulajdonképpen nem más, mint a műveltség fogalmának megállapítása. A műveltség fogalmának Kerschensteiner szerint három oldala van: egy axiológiai, egy pszichológiai vagy formális és egy teleológiai oldala. Axiológiai szempontból a műveltség oly szellemi lét, mely a kultúrjavak szellemi értékeinek segítségével egységes, szellemi értékektől áthatott szerkezetű (Sinngefüge) lett, vagy legalább törekszik arra, hogy ily szerkezetű legyen. A műveltség fogalmának ezen axiológiai formulázása alapvetővé lesz az egész műveltségelmélet részére. A műveltség pszichológiai vagy formális oldala az egyéniség erőinek, teljesítőképességének fejlettsége. A műveltség e két oldala — az egyénileg elérhető legértékesebb lét és az egyénileg lehető legnagyobb teljesítőképesség — együttvéve teszi azt, amit tulajdonképpen „általános műveltség”-nek kellene nevezni, vagyis oly műveltséget, mely minden emberre nézve egészen általánosan követelhető. Ez lényegesen különbözik attól, amit közönségesen általános műveltségnek neveznek. A műveltség teleológiai oldala abban nyil-

<sup>1</sup> *Theorie der Bildung von Georg Kerschensteiner*. 1926. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig—Berlin. 515 l.

vánul, hogy mennyiben képes a művelt egyéniség a maga hivatását egyéni munkájában a maga életének fenntartása céljából (a műveltség biológiai oldala) és a közösséghez való viszonyában (a műveltség szociológiai oldala) teljesíteni.

A műveltség fogalmának e három oldalát, az axiológiai, pszichológiai és teleológiai, fejtegeti aztán Kerscheneiner egy-egy fejezetben. Az elsőnek fejtegetése alkalmat ad az érték-elmélet bizonyos alapvető fogalmainak és különösen a „feltétlenül érvényes érték” fogalmának tisztázására. Feltétlenül érvényes érték, milyen az igazság, a szépség, szentség, erkölcsöség eszméje: a műveltség eszméje is. A műveltség értékének hordozója az erkölcsileg autonóm személyiség. Minden igazán művelt ember ilyen erkölcsileg autonóm vagy erkölcsileg szabad személyiség és maga is feltétlenül érvényes érték. De nemcsak magában a művelt emberben, vagyis az erkölcsi személyiségben van ilyen érték, hanem a műveltséghez vezető eljárásban, a művelődés eszközeiben is. Ily művelőértékük van az összes kultúrjavaknak. A kultúrjavaknak e művelőértékei Kerscheneiner szerint vagy immanensek, az illető kultúrjavakban azok sajátos természeténél fogva közvetlenül adottak, vagy accessoriusak, járulékosak. Ilyen accessorius érték volna például az, ha bizonyos területeken való gyakorlás más területeken való gyakorlottságot is eredményezne. Az immanens értékek összezavarása vagy összekeverése accessorius értékekkel, illetőleg ezeknek előtérbe tolása az immanens értékek rovására sokszor kárt tesz az igazi műveltségben.

A műveltség fogalmának pszichológiai oldalát tárgyaló fejezetben Kerscheneiner a formális képzés különféle mozzanataival, a formális értelem- és emlékezetképzéssel, a megfigyelőképesség nevelésével, a formális akarat- és kedélyképzéssel foglalkozik. Ezeket illetőleg arra az eredményre jut, hogy a formális képzés lehetőségét igen óvatosan kell megítélni. Nincsenek — mondja Kerscheneiner, miként már régen mások is megállapították — általános szellemi tehetségek, melyeket bizonyos anyagon való gyakorlás útján minden más anyag számára is fokozni lehetne, vagyis nincsen általános emlékezőtehetség, gondolkodótehetség, megfigyelőképesség, akarat- vagy kedélybeli tehetség. Csalódunk, ha azt hisszük, hogy matematikai tanulmányok által a szellemi munka minden területe számára gyakorolhatjuk a logikus gondolkodást vagy a rajz által magát a megfigyelőképességet, vagy pedig költeményeknek könyv nélkül tanulatása által magát az emlékezetet. Csak egy tekintetben beszélhetünk általános formális képzés lehetőségéről, t. i. bizonyos, szokássá vált általános viselkedés vagy szellemi beállítás tekintetében. Oly emberek, kiket például arra neveltek, hogy bizonyos mesterségben megfontoltan, gondosan, becsületesen, lelkiismeretesen dolgozzanak s munkájukat ki ne adják a kezükből, míg nem a lehető legtökéletesebb, ha munkaterületüket mással felcserélni kénytelenek, bizonyára nem fog-

nak addig nyugodni, míg új mesterségükben nem viszik hasonló tökéletességre. Ha mélyebben vizsgáljuk a dolgot, azt látjuk, hogy minden igazi szellemi fegyelmezés egyúttal erkölcsi fegyelmezés is. Ezt a formális szellemi-erkölcsi fegyelmezettséget csak valamely jól körülhatárolt területen kifejtett munkával lehet megszerezni, mely területet minden zugában és minden mélységében át lehet tekinteni.

A műveltségfogalom teleológiai oldaláról szóló fejezet első sorban a közönségesen ú. n. általános műveltség és a hivatásbeli műveltség viszonyának fejtegetését adja. Ez a közönségesen „általános“-nak nevezett műveltség tulajdonképpen a tudás bizonyos korai hézagtalanságában áll és kezdettől fogva háromfélélt követel: 1. az emberi tapasztalat minden területén az állítólag későbbben legszükségesebb ismeretek korai megszerzését rendszeres hézagtalanságban (valamennyi természettudományt, matematikát, földrajzot, csillagászatot, történelmet, irodalmakat stb.); 2. a feltehetőleg nélkülözhetetlen szellemi és manuális képességek korai megszerzését, tekintet nélkül a növendéknek jelenlegi belső szükségleteire (írás, olvasás, számolás, rajzolás, ének, torna, kézügyesség, gondolatok és gondolatmenetek szó- és írásbeli közlése, idegen nyelvekben való készség); 3. az általános elvezetést a lelki magatartás legfontosabb szokásaihoz megfelelő szellemi és erkölcsi fegyelmezővel (elvezetés az elméleti, esztétikai, vallásos, szociális és technikai beállításhoz). A hagyományos felfogás ennek az ú. n. általános műveltségnek elsőbbséget biztosít a hivatásbeli műveltséggel szemben, és vannak, akik — ezt Kerschensteiner bizonyos keserűséggel panaszolja — a hivatásra előkészítő iskolákat (szakiskolákat) nem tekintik műveltséget adó iskoláknak vagy nevelőiskoláknak. Kerschensteiner szerint az ilyen nagyon általános műveltséget adó képzés aránylag csak rövid ideig tarthat s mihelyt a növendékben a belső hivatottság felismerhetőleg nyilvánul, le kell mondani annak a bizonyos általános műveltségnek továbbszövéséről. Kerschensteiner szerint — ezt a meggyőződését ő tudvalevőleg már régen hirdeti — a humánus képzés (Menschenbildung) a hivatásbeli képzésen (Berufsbildung) megy keresztül, azaz a műveltséghez vezető út keresztülmegy azon a munkán, melyre az egyes ember belsőleg hivatva van vagy hivatottá tehető. E tétel fejtegetése alkalmat ad a szerzőnek sok finom megjegyzésre, melyek a könyv legérdekesebb részletei közé tartoznak és megérezzük, hogy ezekben a pontokban a szerzőnek valóságos szíveügyéről van szó, melynek ő gyakorlati szervezőmunkájában sok gondot és fáradságot áldozott. A hivatásbeli műveltség elemeinek megbeszélését követi a szociális és az állampolgári nevelés, illetőleg az ezekkel kapcsolatos műveltségelemek tárgyalása.

Ezek nagyjában azok a kérdések, melyek Kerschensteinert munkájának első részében foglalkoztatják. A második rész, a műveltséghez vezető eljárás tárgyalása, öt fejezetből áll: Az

első szól az eljárás mibenlétéről (Das Wesen des Bildungsverfahrens). A műveltséghez vezető eljárásban — nevezzük ezentúl egyszerűség okáért művelőeljárásnak — három tényező szerepel: a pedagógiai objektum (a növendék), a pedagógiai eszközök (a kultúr- vagy műveltségjavak) és a pedagógiai szubjektum (a nyilvános és titkos nevelők). A művelőeljárás hasonlít ebben a tekintetben a technikai eljárásokhoz. Ezekben is szerepelnek az alakítandó anyag, az alakítást szolgáló eszközök és az alakító egyének. Ezeknek az analógiáknak alapján némelyek azt gondolták, hogy miként a technika alkalmazott természettudomány, a pedagógia nem egyéb, mint alkalmazott szellemi tudomány; miként a technika lényegében vagy alkalmazott kémia, vagy alkalmazott fizika és matematika, így a pedagógia is alkalmazott pszichológia, etika, esztétika, logika, szociológia stb. Ez a felfogás azonban Kerschensteiner szerint helytelen. A pedagógiának, illetőleg a művelőeljárás elméletének, köze van ugyan mindenféle más tudományhoz, elsősorban a filozófiai diszciplínákhoz, de azért a pedagógia nem alkalmazott szellemi tudomány, nem alkalmazott filozófia, hanem maga is önálló szellemi tudomány, mely a műveltség vagy a kultúra fogalmán épül fel és a maga tételeit deduktíve vezeti le gondos tényelemzéssel szerzett alapfogalmaiból. A pedagógiának a technikához való hasonlósága is csak külsőleges. Különböznek egymástól lényegileg már abban is, hogy a technikus semmi rokonságban nincs a maga anyagával, benne a szellem szembenáll az anyaggal, míg a pedagógus a maga növendékével mint szellem a rokon szellemmel áll szemben, és hogy a növendék szelleme — ellentétben a technikus anyagával — állandóan cselekvőleg is közreműködik a nevelés munkájában, befolyásolva időről-időre céljait és eszközeit. Ezért nincsenek is a pedagógiai célok elérésére olyan általánosan érvényes útmutatások, mint amilyenek a technika minden területén vannak a technikai célok elérésére. Inkább mint pedagógia és technika, hasonlít egymáshoz pedagógia és művészet, vagyis pedagógiai és esztétikai magatartás. Ez már abból is következik, hogy a művelőeljárás célja az erkölcsileg autonóm személyiség, azaz egy befejezett, magában zárt lelki alak. Ennek az alaknak struktúrájában benne van mindig esztétikai elem is. De azért mégsem mondható a pedagógia művészetnek sem. Itt is az a főkülönbség, hogy a művelőeljárásban az anyag (a növendék) alakítása nem történik az alakítandónak aktív közreműködése nélkül. A pedagógiai tett tulajdonképpen ez: az élő anyagban felkelteni az akaratot a számára előírt alak iránt. A pedagógiai aktus egyébként igen összetett aktus. Mindenekelőtt a megértésnek egy aktusa, vagyis egy másik egyéniség totalitásának felfogása nemcsak a hűvös értelemmel, hanem szintén egy teljes totalitással. Ennek a megértésnek egyik fontos tényezője a szeretetnek egy sajátos neme, melyet pedagógiai szeretetnek nevezhetünk és amely a még alakítatlan lélek értéklehetőségei iránt érzett szeretet.

A második rész további három fejezete azután egyenként tárgyalja a művelőeljárásnak fent felsorolt három tényezőjét: a művelés objektumát, a művelés eszközeit és a művelés szubjektumát. A művelés objektumáról szóló fejezet nevezetesen két kérdéssel foglalkozik, az érdeklődés és a művelhetőség (Bildsamkeit) kérdésével. Különösen az elsőre vonatkozó fejtegetések értékesek, de terünk nem engedi, hogy azokat itt reprodukáljuk. A művelőeljárás eszközeiről szóló fejezet a különféle kultúrjavokról és nevelőértékekről értekezik. Ilyen kultúrjavak nemcsak a tudomány, a művészet és vallás nagy alkotásai, hanem bizonyos szokások, erkölcsök, kultuszok is. A kultúrjavak átadása utánoztatás, suggestio és tulajdonképeni oktatás útján történik.

A művelőszubjektumot tárgyaló fejezet mindenekelőtt arról a nagy nehézségről szól, mely abban rejlik, hogy a növendék különféle értékközösséghez (család, egyház, állam) tartozik, melyek külön-külön a maguk értékeinek értelmében igyekeznek a növedéket alakítani és nem képesek a nevelés végső céljának, az erkölcsi autonómia elérésének objektív szolgálatára. Amennyiben a különféle értékközösségek nevelőcélzatai között a nevelés eredményét zavaró ellentétek vannak, Kerschensteiner szerint csak az államnak, a lelkiismereti szabadság és az igazságosság államának, lehet a feladata, hogy döntsön és az ellentéteket kiegyenlítsé. De ez nem jelent annyit, hogy az államnak monopóliuma legyen valamennyi iskola felállítására és kialakítására és az egész iskolaügy felépítésére. Az állam művelődésügyi hivatalainak együtt kell működniük a többi értékközösség művelődésügyi hivatalaival. Minden közösség megbízottak útján intézi a maga művelődésügyeit. Ezek a megbízottak részben intézmények, részben személyek, t. i. a hivatásos tanítók és nevelők. Azok az intézmények, melyek mint nevelőszubjektumok működnek, két csoportra oszlanak: olyanokra, melyek teoretikus, esztétikai, technikai, politikai, szociális aktusokból vagy több ilyennek egyesüléséből származtak, de bizonyos pedagógiai beállítások is közreműködtek, úgyhogy egyéb célok mellett művelőcélokat is szolgálnak, és olyanokra, melyek elsősorban vagy kizárólag a művelés célját szolgálják. Az első csoporthoz tartoznak tudományos, esztétikai, technikai gyűjtemények, könyvtárak és újságok, hadi szervezet, testgyakorlóegyesületek, színház, hangversenyek, egyházi és hazafias ünnepek és talán még a film- és rádióügy is. A másik csoporthoz tartoznak a tulajdonképi iskolai vagy egyébként egyenesen nevelőeszmék szolgálatában szervezett intézmények, melyenek a bölesődék, gyermekkertek, fiú- és leányotthonok, árvaházak, gyermekgondozó- és nevelőintézetek, nép- és közép- és főiskolák, szakiskolák, kollégiumok stb. Az első csoporthoz tartozó intézményekkel nem foglalkozik Kerschensteiner bővebben, csak rámutat arra, hogy azoknak csak bizonyos feltételek mellett van nevelőértékük, de

lehetnek minden nevelőérték híjával, sőt egyenesen veszélyeztethetik is a művelés folyamatát. Annál behatóbban tárgyalja az iskoláknak, mint kizárólag a műveltséget szolgáló intézményeknek, szellemi szerkezetét. Jellemző Kerschensteinerre nézve az a már fent érintett álláspont, hogy nem helyes az a megkülönböztetés, melyet közönségesen „általánosan nevelő” iskolák és szakiskolák között szoktak tenni, és különösen helytelen eljárás, ha e megkülönböztetés alapján a szakiskolákat csekélyebb értékű intézeteknek hirdetik amaz „általánosan nevelő” iskolákkal szemben, amilyeneknek például a középiskolákat mondják. A középiskolák szellemi munkások nevelését szolgálják és ennyiben ők is hivatásra nevelnek, viszont a szakiskolák is igazi nevelőiskolák lehetnek. Nem szabad ú. n. nevelőiskolák és szakiskolák között olynemű különbséget tenni, mintha amazok az általános emberművelést, emezek pedig a speciális munkásművelést szolgálnák. Ha a növendékben jókor felismerhető volna hivatottsága bizonyos célokra, nem volna jobb út emberré nevelésére, mint a hivatottságának megfelelő munka útja. Az iskola nevelőértékének kifejtésében sok akadály merül fel, melyet sohasem lehet egészen eltávolítani. Ezek onnét erednek, hogy iskola és műveltség tulajdonképpen ellentétes viszonyban vannak egymással. A műveltséget sajátos és az maga nemében egyetlen egyéniségnek kell juttatni, az iskola pedig tömegüzemet folytat, amennyiben egykorú növendékek nagyobb tömegét azonos nevelőaktusban azonos eszközök útján azonos tanítóktól befolyásoltatja. Ebből a tömegüzemből Kerschensteiner szerint a gyakorlatban több probléma ered és az összes újabb iskola-reformok éppen e problémák megoldására irányulnak. Ilyen probléma elsősorban az (Kerschensteiner típusproblémának nevezi), hogy a tanulók szellemi szerkezete nem egyezik a tanterv szellemi szerkezetével és kvalitatív követelményeivel. Az e probléma megoldására vonatkozó kísérletek vagy különféle iskolatípusokra vezetnek, vagy pedig arra, hogy nem tartják meg egy iskolán belül a tanterv egységét valamennyi tanuló részére. Egy második probléma abból ered, hogy a tanulók tehetsége nem felel meg egyenlőképpen a tanterv kvantitatív követelményeinek. Ez a probléma középtantervek felállítására vagy pedig az iskolaosztályoknak tehetségfokozatok szerint való felbontására vezet. További problémák az osztály- és szaktanító problémája, a koncentráció problémája és az élet közelségének problémája. Az utóbbi különösen érezhető napjainkban. Az élet és a reá való előkészítés folytonosan kopogtat az iskola kapuján, de nem tudjuk a kettőt, az életet és iskolát összeegyeztetni. Igaz, hogy az iskolának az élet számára kell előkészíteni, de másfelől ki kell kapcsolnia magából az életnek teljesen szabálytalan menetét. Az iskolának fontos kérdése a tanterv kérdése és erre nézve, különösen a népiskola tantervére vonatkozólag, sok tanulságos mondanivalója van Kerschensteinernek. De a tantervnél fontosabb a tanítóképzés kérdése. A nevelő, illetőleg

a tanító pszichológiai alkatát elemzi Kerschensteiner e fejezet utolsó pontjaiban. Mindenki, aki a tanító hivatását választja — ezekkel a szép szavakkal fejezi be Kerschensteiner idevágó fejtegetéseit — idején vizsgálja meg magát gondosan. Nem elég, ha az illető jó lélekkel mondhatja magáról, hogy eléggé el van készülve arra, hogy a rábízott hivatalt elvállalja és hogy megvan benne a komoly akarat arra, hogy minden tehetsége szerint betöltse. Tanító csak az legyen, aki mindig boldogságát leli mások gyarapodásában és akiben annyi tiszta fiatalság van, hogy az évek minden terhe, az élet minden érettsége és a mindennapi munka minden fáradalma nem bírja betemetni a bugyogó forrást, aki rendíthetetlenül hinni tud az emberiség örök értékeiben és aki tapasztalta magán, hogy mikor tanít, nemcsak tanításának tárgyi erejénél fogva, hanem lényének imponderabilis hatása által is képes egy csapat fiatal lelket egy-egy órányi közös szellemi életbe belevinni.

Könyvünk második részének ötödik, vagyis az egész munkának utolsó fejezete, a művelőeljárás általános elveit tárgyalja. Ilyen elvet Kerschensteiner hetet különböztet meg: a totalitás, az aktualitás, a tekintély, a szabadság, az aktivitás, a szocialitás és az egyéniség elvét. A totalitás elvéből a következő általános norma folyik: A pedagógiai aktusokat mindig a növendék fejlődő személyiségének összalkata kell hogy meghatározza, nem pedig csak egyes jelenségei. Az aktualitás elvéből ez a követelmény ered: A pedagógiai műveleteket mindig úgy kell berendezni, hogy minden egyes fejlődésfokozat érték- és célrendszerre kielégíthessék, a nélkül, hogy a mellett a jövőben lehetséges érték- és célrendszer elhanyagoltnak. A tekintély elvéből következik e három tétel: 1. Amíg nem tudjuk a nevelőeljárást autonóm engedelmisségre (azaz a növendék saját akaratára) alapítani, addig a heteronóm engedelmisségről kell gondoskodni. 2. Fejlesztésünk kell a növendékben a tekintély iránti érzéket azáltal, hogy ápoljuk benne a tiszteletet a tárgyi és mindenekelőtt a személyi javak iránt. 3. Tegyük a növendéket lehetőleg korán érték-közösségek tagjává és gondoskodjunk evvel oly tekintély iránti érzület (Autoritätsgesinnung) fejlesztéséről, mely az értékeszme megvalósítását szolgálja. A szabadság elvéből folyik: Engedjük át a növendéket, mihelyt csak lehet, önrendelkezésének a maga cselekvéséről az életviszonyok bölcsezen kiszemelt sokféleségében. Ebben az elvben gyökerezik az öntevékenység követelménye, mely Pestalozzi óta minden iskolai oktatásnak egyik alapnormája. Az öntevékenységnek Kerschensteiner szerint négyféle formája van: a játék, a sport, a foglalkozás és a munka. Az aktivitás elve mármost ekképpen formulázható: Gondoskodjunk arról, hogy minden munkában, melyet a növendék szabad öntevékenységre bízhatunk, ne csak maga a munka lefolyása, hanem eredménye, a befejezett mű is, a növendék gondos önvizsgálatának vettessék alá, amennyire az öntevékenység alakja és tartalma megengedi. A szocialitás elve

így fogalmazható: Illesszük a növendéket fejlődése minden fokán önkéntes értékközösségekbe olyformán, hogy nemcsak erkölcsi önmegismeréshez jut cselekvése folytán, hanem öntevékenységét a közösség erkölcsössé tételének szolgálatába is helyezi. Ezzel az elvvel kapcsolatos a tanulók önkormányzatának kérdése. Kerschensteiner úgy látja, hogy vannak iskoláink az értelmi, a művészi, a technikai nevelés számára, de még nincsenek iskoláink a szociális nevelés számára. Csak a tanulók önkormányzása teheti az iskolákat a szociális nevelés iskoláivá. Az egyéniség elve végül ezt a szabályt adja a nevelő eljárás részére: A kultúrjavak szellemi struktúrája kell hogy egészen vagy részben fedje a növendék egyéni struktúráját, ha azt akarjuk, hogy a kultúrjavak művelődési javakká váljanak. Csak e hét alapelven alapuló egységes művelő eljárás vezet el oly eredményhez, mely az igazi műveltség fogalmának megfelel. Ehhez a műveltségfogalomhoz — ezekkel a lendületes szavakkal fejezi be Kerschensteiner munkáját — ragaszkodnunk kell. Ha azt akarjuk, hogy az értékek örök országa eljőjjön hozzánk, hogy szent szellemük mindjobban elterjedjen az emberiségben, hogy legalább belső béke lehetségessé váljék a földön: mindennek alapfeltétele az egyes ember erkölcsi autonómiája. Ez az erkölcsi autonómia legyen mindenkinek a hite, reménye és szeretete, aki életét a legmagasabb hivatásnak szenteli, amelyet a vallásos és erkölcsi világ adhat, t. i. a nevelő hivatásának.

Ezek a zárószavak is bizonyítják, amiről az egész munka minden sora tanúskodik és amit a szerző egyéb műveinek és hajdani gyakorlati munkásságának ismerője régen tud, hogy Kerschensteiner a nevelőmunkásságot a legmagasabb szempontokból néző pedagógus. Hogy nagyterjedelmű könyve, melynek tartalmát a maga egészében ismertetni nem, csak egyes jellemző pontjaiban bemutatni tudtuk, értékes, mélyreható részletekben gazdag, azt majdnem magától érthetőnek mondhatjuk. De vannak a munkának szembevetendő hiányai. Egyik hiánya közös sok más pedagógiai munkával és abban áll, hogy programjában és egész külső alakában erős rendszerességgel hitegeti az olvasót, de kivétel közben, a részletekben sok helyen csak laza vagy távoli kapcsolatot mutat kiindulópontjaival és alapvető principiumaival. Egy másik gyengéje a könyvnek pedig az, hogy sok régi, egyszerű és egyszerűen kifejezhető gondolatot nem mindig eléggé megokolt módon újszerű, a legújabb filozófiai fogalmakhoz és műszókhöz alkalmazkodó nyelven igyekszik kifejezni. Ez sokszor erőltetetté, mesterkeltté teszi előadását. A sok ismétlést, ugyanannak a gondolatnak variálását, illetőleg parafrázisát is néha tehernek érzi az olvasó. A könyv, sok érdekes részlete mellett is, fárasztó olvasmány és sok hosszú fejtegetésnek kevesebb a magva és eredménye, mint az ember várná. Úgy látszik, mintha a jeles szerző ebben a munkájában olyan feladatra vállalkozott volna, mely egyes részeiben meghaladta erejét.

*Waldapfel János.*